

Schlussbericht des Vorhabens

SprachKoPF **Sprachliche Kompetenzen** **Pädagogischer Fachkräfte**

Projektlaufzeit: 01.03.2009-29.02.2012

Förderkennzeichen: 01GJ0905

Projektleitung: Prof. Dr. Rosemarie Tracy
Dr. Dieter Thoma

wiss. Mitarbeit: Daniela Ofner M.A.
Dr. Marije Michel (01.04.2011-29.02.2012)
Carolyn Seybel M.A. (01.03.2009-29.02.2011)

Universität Mannheim
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Anglistische Linguistik I
Schloss EW 266
68131 Mannheim

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

F!SS FORSCHUNGSINITIATIVE
SPRACHDIAGNOSTIK
SPRACHFÖRDERUNG

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01GJ0905 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Inhalt

I	Kurze Darstellung	4
1.	Aufgabenstellung	4
2.	Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde	4
3.	Planung und Ablauf des Vorhabens	5
4.	Wissenschaftlicher Stand zu Beginn des Vorhabens	9
5.	Zusammenarbeit mit anderen Stellen	11
II	Eingehende Darstellung	12
1.	Ergebnisse des Vorhabens	12
1.1	Überblick	12
1.2	Sprachförderkompetenz: Konstrukt und Operationalisierung	14
1.3	Professionalität: Konstrukt und Operationalisierung	21
1.4	Stichprobe	24
1.5	Überblick über alle Testitems	29
1.6	Computerbasiertes Instrument	29
1.7	Auswertung	30
1.8	Ergebnisse	31
1.9	Zusammenfassung	76
1.10	Diskussion	80
2.	Positionen des zahlenmäßigen Nachweises	89
2.1	Vorbemerkungen	89
2.2	0812 Beschäftigte E13	89
2.3	0822 Beschäftigungsentgelte wiss. Hilfskräfte	89
2.4	0831 Gegenstände bis zu 410 / 400 EUR	89
2.5	0834 Mieten und Rechnerkosten	89
2.6	0843 Sonstige allgemeine Verwaltungsausgaben	90
2.7	0846 Dienstreisen	90
2.8	0850 Gegenstände über 410 / 400 EUR	90
2.9	0865 Projektpauschale	90
3.	Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit	90
4.	Voraussichtlicher Nutzen	91
4.1	Wissenschaftliche Verwertungsziele	91
4.2	Wirtschaftliche Verwertungsziele	93
4.3	Anwendungsbezogene, bildungspolitische Verwertungsziele	94

5. Fortschritt bei anderen Stellen	97
5.1 Sprachförderkompetenz: theoretische Grundlagen	97
5.2 Empirische Erfassung von Sprachförderkompetenz	98
5.3 Exkurs	101
6. Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen/ Tagungen	102
7. Referenzen	104

I Kurze Darstellung

1. Aufgabenstellung

Das Projekt SprachKoPF hat sich zum Ziel gesetzt, die Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften zu erforschen. Die zentrale methodische Aufgabe besteht darin, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich standardisiert und zuverlässig Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte erheben lassen, um valide Rückschlüsse auf unterschiedliche Dimensionen der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte zu gewinnen. Nach Kriterien der klassischen Testtheorie wurde das Instrument *SprachKoPF_{v06}* in einem mehrstufigen und iterativen Prozess der theoretischen und empirischen Itemoptimierung erarbeitet. Diese Validierungsstudie ist systematisch mit der Untersuchung der spezifischen Forschungsfragen verbunden und orientiert sich an einem evidenzbasierten, approximativen und argumentativen Validitätsverständnis. Das heißt, es wurden theoriegeleitete Hypothesen gebildet, relevante Daten erhoben und die Hypothesen anhand der vorgefundenen Evidenz geprüft. Ausgangspunkt waren die folgenden drei Forschungsfragen:

1. Kann Sprachförderkompetenz standardisiert, computerbasiert und zeitökonomisch so getestet werden, dass die Zielpopulation im Elementarbereich tätiger pädagogischer Fachkräfte das Testinstrument gut und mit angemessener Motivierung bearbeitet?
2. Was wissen pädagogische Fachkräfte über Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie über Sprachdiagnostik und Sprachförderung im Verhältnis zum aktuellen Kenntnisstand in der Spracherwerbsforschung?
3. Welchen Einfluss haben unterschiedliche Dimensionen der Professionalität pädagogischer Fachkräfte auf deren Sprachförderkompetenz?

Die Beantwortung der ersten, methodisch-statistischen Frage geht einher mit der Untersuchung teststatistischer Gütekriterien sowie der Praktikabilität und der Einschätzung der Relevanz und Akzeptanz des Instruments bei der Zielgruppe. Die zweite, inhaltliche Frage ist engverbunden mit der Untersuchung der Validität des zugrunde liegenden Konstrukts von Sprachförderkompetenz (Hopp, Thoma und Tracy 2010), während die dritte, professionalitätsbezogene Frage mit der Untersuchung der Relevanz und Repräsentativität der Testinhalte und der Probandinnen (Inhaltsvalidität) einhergeht.

2. Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde

Das Vorhaben ist als Einzelvorhaben in der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FISS) des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung angesiedelt und war auf eine Laufzeit von 3 Jahren ausgelegt.

Die Projektleitung lag in den Händen von Prof. Dr. Rosemarie Tracy und Dr. Dieter Thoma am Lehrstuhl Anglistik I für Anglistische Linguistik der Universität Mannheim. Im Projekt arbeiteten zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen mit sprachwissenschaftlichem Hintergrund mit jeweils einer halben Stelle. Daniela Ofner (MA) war während der gesamten Laufzeit beschäftigt. Carolyn Seybel (MA) schied im

Februar 2012 aus persönlichen Gründen aus dem Projekt aus. Eine neue Mitarbeiterin (Dr. Marije Michel) wurde für die verbleibende Laufzeit eingestellt.

Für die Erstellung des Verfahrens, mit dem die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte gemessen wird, konnte im Projektteam auf Expertise in der Grundlagenforschung im Bereich Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Psycholinguistik, Testtheorie und Sprachstandsdiagnostik (LiSe-DaZ; Schulz & Tracy, 2011) sowie die mehrjährige Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Lehrerinnen in der Praxis (Sprache macht stark!; Tracy & Lemke, 2009), Schulprojekte im Bereich Sprachförderung, z.B. „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund finanziert von der Stiftung Mercator) und Erfahrungen mit Weiterbildungsveranstaltungen zurückgegriffen werden. Ein interdisziplinärer Ansatz war zudem durch den Austausch und eine aktive Zusammenarbeit mit anderen praxisorientierten Forschungs- und Evaluationsprojekten des Lehrstuhls gewährleistet (didaktische, elementarpädagogische, logopädische und testtheoretische Expertise). Außerdem stand das Projektteam in regem Austausch mit dem Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung, MAZEM gemeinnützige GmbH.

Im Rahmen der Forschungsinitiative FISS wurde durch Workshops auf Herbstschulen und spezifische Fortbildungsmaßnahmen für die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen das notwendige testtheoretische Knowhow für die Erstellung des Erhebungsinstruments erworben bzw. vertieft.

3. Planung und Ablauf des Vorhabens

Das Vorhaben war in Arbeitspakete unterteilt, die gemäß der Planung bearbeitet wurden. Anpassungen ergaben sich zum einen auf inhaltlicher Ebene und zum anderen im Hinblick auf die zeitliche Abfolge einzelner Arbeitsschritte. Die für die Planung wichtigen Arbeitsschritte sind in Abbildung 1 (vgl. Vorhabenbeschreibung) erfasst.

Erstes Jahr	Mrz - Aug 2009		Sep – Okt 2009	Nov 2009 - Feb 2010
	AP 1 & 2 Verfahrensentwicklung und Materialerstellung: Fragebogen und Tests		AP 3 Sprachstands- erhebung/Video- sequenz Kinder (VOR)	AP 3.2 Materialerstellung: Videosequenz (WÄHREND)
	6 Monate		2 Monate	4 Monate
			Pilotierungen (Testmaterial)	
			6 Monate	

Zweites Jahr	Mrz – Aug 2010		Sep 2010 – Feb 2011
	AP 4.1 Hintergrunddaten, Testung Fachwissen pädagogischer Fachkräfte	AP 4.2 Sprachstandseinschätzung durch pädagogischer Fachkräfte (VOR), Messung didaktisches Wissen und Können (WÄHREND)	AP 5 Datenaufbereitung, Analysen, Statistik, Dokumentation
	6 Monate		6 Monate

Drittes Jahr	Mrz - Mai 2011		Jun - Nov 2011	Dez 2011 – Feb 2012
	AP 3.1 Sprachstands- erhebung Kinder (NACH)	AP 3.2 Mat.- Erst.: Video- sequenz (NACH)	AP 4.2 Sprachstandseinschätzung durch pädagogischer Fachkräfte (NACH)	AP 5 Datenaufbereitung, Analysen, Statistik, Dokumentation
	2 Monate	1 Monat	6 Monate	3 Monate

Abbildung 1. Planung nach Arbeitspaketen

AP 1: Entwicklung des Verfahrens (Testung pädagogische Fachkräfte)

Zentraler Bestandteil des Vorhabens war die Entwicklung eines Verfahrens zur Erfassung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Dieses sollte (1) Daten zum persönlichen und beruflichen Hintergrund der Probanden, (2) Wissen im Bereich Sprache, Spracherwerb und Sprachförderung und (3) Beobachtungs- und Beurteilungskompetenzen in der Sprachförderung erfassen. Ursprünglich war die Entwicklung der *Wissenskomponente* des Verfahrens für das erste Projektjahr angesetzt. Es erwies sich allerdings als sinnvoll, dass diese im zweiten Projektjahr fortgesetzt wurde, da es sich als besonders wichtig herausgestellt hat, durch mehrfache Pilotierungen und Itemanalysen die Reliabilität und Konstruktvalidität des Verfahrens zu verbessern. Die Items zur Erfassung der Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz konnten, wie im Plan angegeben, erst nach der Erhebung der benötigten Daten (Sprachtests, Videoaufnahmen) erstellt werden. Da sich die Sprachstandserhebungen/Videoaufnahmen aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten (Absprachen mit Institutionen/Beteiligten) um ca. drei Monate nach hinten verschoben hatten, erfolgte die Erstellung der Items in diesem Bereich etwas zeitversetzt, konnte aber, inklusive aller Pilotierungen rechtzeitig zur Testung der pädagogischen Fachkräfte im Sommer 2011 fertiggestellt werden.

Sinnvolle Änderungen ergaben sich auch durch die Entscheidung zugunsten einer stärkeren Modularisierung: Ursprünglich war geplant, den Probanden im Testverfahren umfangreiche Daten von einem Kind bzw. einzelnen Kindern zu unterschiedlichen

Zeitpunkten vorzulegen und eine komplette Sprachstandseinschätzung eines oder einzelner Kinder zu verlangen. Diese sollte dann mit psycholinguistisch erhobenen Daten abgeglichen werden. Stattdessen wurden den Probanden prägnante Sequenzen unterschiedlicher Kinder zu grundlegenden, sprachförderrelevanten Beobachtungsbereichen (sprachliche Ebenen: Phonologie, Lexikon, Morphosyntax, Semantik/Pragmatik) vorgelegt. Grund hierfür ist, dass eine zuverlässige Sprachstandsdiagnostik zeitaufwändig ist. Sie besteht zum einen aus dem Messen (Beobachten, Testen) und zum anderen aus dem Bewerten und Beurteilen der gemessenen Sprachleistungen. Die Pilotierungen des SprachKoPF-Tests haben gezeigt, dass es in einem testökonomisch sinnvollen und ökologisch validen Rahmen (< 4 Stunden Bearbeitungszeit) nicht möglich ist, sowohl die Beobachtungskompetenz von pädagogischen Fachkräften zu erheben als auch ihre Fähigkeit, den beobachteten Sprachstand zu beurteilen.

Wir haben daher den Schwerpunkt von psycholinguistischen Untersuchungen mit Kindern auf die Generierung zusätzlicher geeigneter Situationen von Interaktionen zwischen einer pädagogischen Fachkraft mit Kindern verschoben. Diese Situationen werden in Videoitems genutzt, anhand derer die pädagogischen Fachkräfte ihre Beobachtungskompetenz in unterschiedlichen sprachlichen Teilbereichen unter Beweis stellen können. Es zeigte sich, dass ausschließlich natürliche und letztlich zufällig auftretende sprachliche Interaktionen in der Sprachförderung kein repräsentatives Repertoire an Beobachtungssitems für das SprachKoPF-Instrument liefern können. Deshalb wurden gezielt Interaktionssequenzen entwickelt, die sprachliche Strukturen elizitieren.

AP 2 und 3: Entwicklung neuer psycholinguistischer Tests (Kinder) und Erhebung der Kinderdaten (Sprachstandserhebung/Videoaufnahmen)

Für die Erfassung der Beurteilungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte sollten anhand von standardisierten Erhebungen des Sprachstands von Kindern und durch zusätzliche neu entwickelte psycholinguistische Experimente umfassende Spracherwerbsdaten erhoben werden, um die subjektive Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte abzusichern.

Die Erhebung und Bearbeitung der Kinderdaten (AP 2 und 3) hat sich gegenüber der Planung in der Vorhabenbeschreibung verändert. Die Erhebung stellte sich als nicht in dem Umfang notwendig heraus, wie ursprünglich angenommen, da das Projekt auf die standardisierte Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit dem neuen Verfahren LiSe-DaZ zurück greifen konnte (Schulz & Tracy, 2011). Der Sprachstand der Kinder konnte anhand der verwendeten standardisierten Tests genau genug erfasst werden, um geeignete Ausschnitte für die Erfassung der Beobachtungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte auszuwählen. Daher wurde die Entwicklung neuer psycholinguistischer Verfahren zurück gestellt. Die dadurch frei werdenden Ressourcen wurden von der Erfassung der Kontrollvariable (Sprachstand Kinder) auf die Erfassung der abhängigen Variable (Sprachförderkompetenz pädagogische Fachkräfte, s. AP 4) verlagert. Die erste Pilotierung zur Betrachtung kurzer Videosequenzen mit sprachlichen Äußerungen zeigte, dass einige pädagogische Fachkräfte an die Grenzen ihrer Beobachtungsfähigkeit stießen, so dass Mehraufwand in diesem Bereich notwendig war.

AP 4 Messung der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte

Umfangreiche psycholinguistische Untersuchungen mit Kindern wurden durch psycholinguistische Messungen mit pädagogischen Fachkräften ersetzt. Eine Teilstichprobe nahm an einem Eyetrackingexperiment teil, mit dem die Validität des neu entwickelten Instruments weiter überprüft wurde. Ziel war es zu untersuchen, ob die Probanden mit den gestellten Aufgaben zurechtkommen und ob die gegebenen Hilfestellungen genutzt werden (vgl. Kapitel II.1.8.2). Außerdem konnte so die Benutzerfreundlichkeit (Usability) des computerbasierten Tests für pädagogische Fachkräfte, die es oft nicht gewohnt sind, am Computer zu arbeiten, nachgewiesen werden.

Für die Erfassung der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte waren zwei Erhebungszeitpunkte geplant. Zum ersten Erhebungszeitpunkt sollten die Hintergrunddaten, das Fachwissen und die Beobachtungskompetenz VOR/WÄHREND der Sprachförderung erfasst werden (s. in Abbildung 1, Zeitraum April-August 2010). Zu einem späteren Zeitpunkt (Zeitraum Juni-November 2011) sollte dann die Fähigkeit zur Sprachstandseinschätzung NACH der Sprachförderung erhoben werden. Das zweigeteilte Erhebungsdesign wurde aus folgenden Gründen zugunsten einer kontinuierlichen Datenerhebung modifiziert:

- (1) Der Fokus der Erhebung vom Bewerten/Beurteilen unter anderem von Lernfortschritten wurde hin zur grundlegenden Kompetenz der Beobachtung sprachlicher Strukturen verschoben. Aus den Videos VOR/WÄHREND/NACH der Sprachförderung konnten ausreichend viele Ausschnitte ausgewählt werden, die für die Erfassung der Beobachtungskompetenz geeignet waren. Das neue Design erforderte nur einen Erhebungszeitpunkt für die pädagogischen Fachkräfte, an dem alle Daten erfasst werden konnten.
- (2) Zwischen den beiden geplanten Erhebungszeitpunkten lag ca. 1 Jahr. Die Praxis zeigte, dass die beteiligten Fachkräfte sich unterschiedlich weiterbildeten und über die Zeit an Sprachfördererfahrung dazugewannen. Dadurch wären die Datensätze der beiden Erhebungen nicht mehr vergleichbar gewesen.
- (3) In den beteiligten Bildungseinrichtungen war die Personalfuktuation teilweise sehr hoch. Dies hätte bei Messwiederholung zu einer hohen Mortalitätsrate geführt.
- (4) Aufgrund der im Testentwicklungsprozess notwendigen Pilotierungen wurde der Erhebungszeitpunkt mit der Zielstichprobe mit dem Gesamtverfahren auf den spätmöglichen Zeitpunkt gelegt. Dies wäre im Falle des ursprünglich geplanten Designs nicht möglich gewesen.

Von Juni bis September 2011 fand die gesamte Datenerhebung mit 151 pädagogischen Fachkräften an verschiedenen süddeutschen Standorten statt.

AP 5 Datenaufbereitung, Auswertung, Dokumentation

Wie geplant wurden die Daten nach der Erhebung aufbereitet, zu Variablen zusammengefasst und qualitativ und quantitativ statistisch ausgewertet (siehe II.1). Publikationen und Tagungsbeiträge wurden und werden verfasst (siehe II.6).

AP 6 Rekrutierung der Probandengruppen (Kinder, pädagogische Fachkräfte) und AP 7 Sprachförderung

Am Projekt waren unterschiedliche Probandengruppen beteiligt.

1. Testerstellung: 22 Kinder und 6 Sprachförderkräfte. Im Zuge der Erstellung der Videoaufnahmen in den Kindertagesstätten wurden die beteiligten Sprachförderkräfte fachlich begleitet.
2. Pilotierungen unter 68 pädagogischen Fachkräften, 71 Fachschülerinnen, 58 Frühpädagogikstudierenden, 137 Linguistikstudierenden, 44 Studierenden aller Fächer und acht Experten.
3. Datenerhebung mit der Zielstichprobe: 151 pädagogische Fachkräfte
4. Datenerhebung für Berufsgruppenvergleiche: 20 Friseurinnen, 6 Fachschullehrerinnen

Die ausführlichen Pilotierungen der unterschiedlichen Testkomponenten erforderten zusätzliche Probanden. Trotzdem konnten alle Probandengruppen wie geplant – mit geringfügiger zeitlicher Verzögerung, die das Gelingen des Vorhabens zu keinem Zeitpunkt gefährdete – rekrutiert werden.

4. Wissenschaftlicher Stand zu Beginn des Vorhabens

Vor dem Hintergrund, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erst in frühpädagogischen Einrichtungen in regelmäßigen Kontakt mit der Zielsprache Deutsch kommen, wird die Fähigkeit pädagogischer Fachkräfte, Kinder gezielt beim Spracherwerb zu unterstützen, immer wichtiger. Die ernüchternden Ergebnisse aus Wirksamkeitsstudien zu Sprachförderprogrammen (z.B. Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Roos, Polotzek & Schöler, 2011) führten unter anderem auch zu einer vermehrten Beschäftigung mit den Kompetenzen der beteiligten Fachkräfte, da davon auszugehen ist, dass diese, ähnlich wie im schulischen Kontext auch, eine wichtige Rolle für den Lernerfolg der Kinder spielen (vgl. Darling-Hammond, 2000; Lipowsky, 2007). Studien zur Durchführungsqualität von Sprachförderprogrammen im englischsprachigen Raum zeigen beispielsweise, dass die Implementierung durch pädagogisches Personal trotz Weiterbildungen oft nicht in der von den Entwicklern des Sprachförderprogramms intendierten Art und Weise stattfindet (Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2008). Die (meta-)sprachliche Kompetenz pädagogischer Fachkräfte wird zunehmend als wichtiger Faktor erkannt und rückt in den Fokus der Forschung (Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2009; Tracy, 2008).

In Bildungs- und Orientierungsplänen wird einerseits gefordert, dass pädagogische Fachkräfte systematisch den Sprachstand von Kindern feststellen und dokumentieren (z.B. Orientierungsplan Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2006). Andererseits erfolgt die Erzieherinnenausbildung in Deutschland, von ersten Studiengängen abgesehen, immer noch über nicht-akademische Ausbildungswege und setzt auch keine Hochschulreife voraus. Zudem ist der Aufbau und Umfang der Ausbildung Sache der Bundesländer und damit relativ heterogen (Janssen, 2010). Besonders im Bereich der Sprache ist der Anschluss an Erkenntnisse der Forschung durch den fehlenden Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht gewährleistet – anders als in anderen europäischen Ländern, in denen die Erzieherinnen-Ausbildung in den Verantwortungsbereich der Hochschulen fällt, wie z.B. Finnland. So erklärt sich auch die Heterogenität im Wissensstand, die sich immer wieder in

Weiterbildungsveranstaltungen bemerkbar macht. Es stellt sich demnach die Frage, inwieweit pädagogische Fachkräfte in Deutschland aufgrund ihrer bisherigen Aus- und Weiterbildung überhaupt über das nötige Fachwissen verfügen, um den Sprachstand von Kindern, die Deutsch als Erst- oder Zweitsprache erwerben, erstens feststellen zu können und zweitens geeignete Fördermaßnahmen auszuwählen und durchzuführen.

Die Einschätzung des kindlichen Sprachstands und die Feststellung des individuellen Förderbedarfs ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die linguistisches Fachwissen verlangt (Tracy, 2008). Sie erfordert andere konzeptuelle Voraussetzungen als etwa festzustellen, ob ein Kind bereits mit einer Schere umgehen oder seinen Namen schreiben kann. Sprachliches Verhalten von Kindern, d.h. ihre Spontansprachproduktion, aber auch ihr Schweigen, geben nur sehr indirekt Aufschluss über den zugrunde liegenden Entwicklungsstand. Mancher Entwicklungsfortschritt (z.B. regelbasierte Übergeneralisierungen, wie im Fall von *gegeht*) kann ohne entsprechendes Vorwissen nicht als solcher erkannt werden (vgl. auch Wenzel, Schulz & Tracy, 2009) und wird daher von Laien oft als Rückschritt klassifiziert. Ohne linguistisches und spracherwerbstheoretisches Basiswissen kann es auch nicht gelingen, die systematischen Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Aspekten einer Erwerbsaufgabe zu erkennen, beispielsweise den Zusammenhang zwischen Syntax und Verbflexion oder die Gesetzmäßigkeiten der Kasusmarkierung (Clahsen & Penke, 1992; Schulz, 2007; Schulz, Tracy & Wenzel, 2008; Tracy, 2007, 2008).

Zu Projektbeginn existierende, im Rahmen von Qualitätsinitiativen (Preissing, 2003; Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2005) entstandene Einschätz-Skalen zur pädagogischen Qualität im Elementarbereich bleiben in Bezug auf sprachliche Aspekte meist sehr vage und unspezifisch. Bei Preissing (2003: 191) werden Sprachförderkompetenzen durch Selbst- und Fremdevaluation in sehr reduzierter und genereller Form erfasst. So soll beispielsweise eingeschätzt werden, wie wichtig bestimmte Ansprüche in der eigenen Arbeit sind, z.B. „Ich fördere gezielt den Erwerb der deutschen Sprache. Ich führe häufig Einzelgespräche mit den Kindern, die auf deren Alltag bezogen sind.“ Hier stellt sich die Frage, ob die Fachkräfte, die diesen Aussagen zustimmen, beispielsweise angeben könnten, was es heißt, die „deutsche Sprache“ (oder gar spezifische Eigenschaften des Deutschen) zu fördern und nicht etwa Kommunikationsfreude im Allgemeinen.

Mit der von Fried & Briedigkeit (2008) entwickelten Dortmunder Rating-Skala zur Erfassung sprachförderrelevanter Situationen (DO-RESI) liegt ein Instrument vor, mit dem erstmals versucht wird, die Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften durch messbare Kategorien abzubilden. Der Schwerpunkt liegt auf Handlungskompetenzen in der Interaktion mit dem Kind. Dabei werden folgende Qualitätsdimensionen unterschieden: Organisation der Sprachförderung, Beziehung, adaptive Unterstützung und sprachlich-kognitive Herausforderung. Konkrete linguistische Aspekte beschränken sich auf wenige Items in der Dimension „sprachlich-kognitive Herausforderung“ und lassen aus sprachwissenschaftlicher Sicht teilweise wichtige (sprachstrukturelle) Aspekte außer Acht. Andere Studien erfassen das Wissen bzw. Handlungsrepertoires der pädagogischen Fachkräfte durch Interviews oder Selbsteinschätzungen (Fried, 2007, 2008, 2009; Knopp, 2009; Mroz & Hall, 2003). Pädagogische Fachkräfte weisen besonders im Bereich der Sprachstandsfeststellung Defizite auf (beispielsweise trauen sich nur 16% der Befragten zu, gute von schlechten Sprachstandsverfahren zu unterscheiden) und wünschen sich mehrheitlich ihr

Fachwissen zu erweitern (Fried, 2008). Knopp (2009) beschreibt, dass bei der Diagnose von Sprachauffälligkeiten zwar noch Bezug auf einzelne sprachliche Phänomene (z. B.: Wortschatz, Syntax) genommen, aber bei der Förderung meist global ein „Sprachbad“ empfohlen wird. Zudem verlassen sich pädagogische Fachkräfte eher auf ihre Intuition (Alltagstheorien, Erfahrung) und es fehlt an fachwissenschaftlichem, erwerbstheoretischem und förderdiagnostischem Wissen im Bereich Sprache.

Mithilfe von Selbsteinschätzungen und Interviews können zwar erste Erkenntnisse zu möglichem Weiterbildungsbedarf und eigenen Einschätzungen der Kompetenzen gewonnen werden, allerdings eignen sie sich nicht zur standardisierten und objektiven Erfassung von Sprachförderkompetenz und (meta-)sprachlichem Wissen pädagogischer Fachkräfte. An diesem Punkt setzt unser Forschungsvorhaben an, indem wir ein standardisiertes Verfahren entwickelten, mit dem Sprachförderkompetenzen zeitökonomisch, valide und reliabel erfasst werden können.

5. Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Im Rahmen der Aufgabenerstellung für das Erhebungsinstrument sowie für Pilotierungen von Teilkomponenten und die Datenerfassung bei der Gesamtstichprobe wurde unmittelbar mit Bildungsinstitutionen und Interessenvertretern zusammengearbeitet.

- 1) Für die Erstellung einer Teilkomponente des im Projekt entwickelten Testverfahrens wurden über einen Zeitraum von neun Monaten in regelmäßigen Abständen Videoaufnahmen von Sprachfördersituationen in zwei Kindertagesstätten (Mannheim, Ludwigshafen am Rhein) gemacht, so dass Absprachen mit Verantwortlichen und eine enge Zusammenarbeit mit den beteiligten Sprachförderkräften notwendig waren.
- 2) Im Rahmen der Pilotierungen von Teilkomponenten des Erhebungsinstruments arbeiteten wir mit Verantwortlichen und Studierenden der Universitäten Mannheim und Frankfurt am Main, der PH Heidelberg und an Fachschulen für Sozialpädagogik in Mannheim, Heidelberg und Weinheim zusammen.
- 3) Für die Organisation der Datenerhebung an den unterschiedlichen Standorten (Mannheim, Heilbronn, Stuttgart, Frankfurt am Main, München) war die Zusammenarbeit mit Weiterbildungsträgern, Jugendämtern und Universitäten erforderlich.
- 4) Über die gesamte Projektlaufzeit war ein Austausch mit anderen, in der Forschungsinitiative FISS angesiedelten Projekten gegeben, z.B. während der FISS-Schulen für Doktorandinnen und die FISS-Workshops. Ebenfalls gab es gegenseitige Projektbesuche und im Rahmen der BMBF-Tagung „Bildung 2020“ im Frühjahr 2012 entstand ein gemeinsames Forum.
- 5) Während der gesamten Projektlaufzeit fand reger Austausch mit den anderen Projekten am Lehrstuhl und der MAZEM gemeinnützige GmbH, z.B. *Sprache macht stark!*, *LiSe-DaZ*, statt.

II Eingehende Darstellung

1. *Ergebnisse des Vorhabens*

1.1 *Überblick*

1.1.1 Forschungs- und Validierungsstudie

Das Projekt SprachKoPF hat sich zum Ziel gesetzt, die Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften zu erforschen. Eine zentrale methodische Aufgabe bestand darin, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich standardisiert und zuverlässig Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte erheben lassen, die valide Rückschlüsse auf unterschiedliche Dimensionen ihrer Sprachförderkompetenz zulassen. Das Instrument *SprachKoPF_{v06}* wurde nach Kriterien der klassischen Testtheorie (Fisseni, 2004; Lord & Novick, 1968) in einem mehrstufigen und iterativen Prozess der theoretischen und empirischen Itemoptimierung (Mislevy, 2007; Fulcher und Davidson, 2007) erarbeitet. Die systematisch mit der Untersuchung der spezifischen Forschungsfragen verbundene Validierungsstudie, die wir hier vorstellen, orientiert sich an einem evidenzbasierten, approximativen und argumentativen Validitätsverständnis (Messick, 1998; Shadish, Cook und Campbell, 2002; Kane 2006). Dafür wurden theoriegeleitet Hypothesen gebildet, relevante Daten erhoben und die Hypothesen mit der vorgefundenen Evidenz geprüft. Ausgangspunkt waren die folgenden drei Forschungsfragen:

1. Kann Sprachförderkompetenz standardisiert, computerbasiert und zeitökonomisch so getestet werden, dass die Zielpopulation im Elementarbereich tätiger pädagogischer Fachkräfte das Testinstrument gut und mit angemessener Motivierung bearbeitet?
2. Was wissen pädagogische Fachkräfte über Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie über Sprachdiagnostik und Sprachförderung im Verhältnis zum aktuellen Kenntnisstand in der Spracherwerbsforschung?
3. Welchen Einfluss haben unterschiedliche Dimensionen der Professionalität pädagogischer Fachkräfte auf deren Sprachförderkompetenz?

Die Beantwortung der ersten, methodisch-statistischen Frage geht einher mit der Untersuchung teststatistischer Gütekriterien sowie mit der Praktikabilität und der wahrgenommenen Relevanz und Akzeptanz des Instruments bei der Zielgruppe. Wir haben dafür Reliabilitäts- und Trennschärfekoeffizienten auf Grundlage der Testleistungen von 144 pädagogischen Fachkräften berechnet, die Augenscheinvalidität anhand von freien Kommentaren der Probandinnen zum Test qualitativ geprüft und die Benutzerfreundlichkeit (Usability) der Computeranwendung mittels Blickbewegungsanalysen mit einer Teilstichprobe untersucht.

Die Beantwortung der zweiten, inhaltlichen Frage ist eng verbunden mit der Untersuchung der Validität des zugrunde liegenden Konstrukts von Sprachförderkompetenz (Hopp, Thoma und Tracy, 2010, vgl. Abschnitt 1.2), das die Teilkomponenten *Wissen*, *Können* und *Machen* unterscheidet. In SprachKoPF haben wir die absoluten Testleistungen und individuellen Leistungsunterschiede von 144 pädagogischen Fachkräften in den Teilkompetenzen des *Wissens* und *Könnens* sowie in unterschiedlichen Inhaltsbereichen des *Wissens* erforscht. Zudem haben wir untersucht, inwieweit theoretisch erwartbare Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Teilkompetenzen und Wissensbereichen empirisch nachweisbar sind.

Die Beantwortung der dritten, professionalitätsbezogenen Frage geht einher mit der Untersuchung der Relevanz und Repräsentativität der Testinhalte und der Probandinnen (Inhaltsvalidität). Wir haben dazu zunächst umfangreiche Strukturdaten zur Professionalität und Repräsentativität der Untersuchungsteilnehmerinnen erhoben. Die Relevanz der Inhalte haben wir überprüft, indem wir theoretisch erwartbare Unterschiede in der Sprachförderkompetenz bedingt durch Unterschiede in der Professionalität der Probandinnen¹ sowohl innerhalb der Zielpopulation der elementarpädagogischen Fachkräfte als auch im Vergleich mit geringer oder höher qualifizierten Berufsgruppen analysiert haben.

1.1.2 Gliederung des Kapitels

Das Kapitel „Eingehende Darstellung“ dieses Abschlussberichts ist wie folgt aufgebaut. Abschnitt 1.2. beschreibt zunächst das sprachwissenschaftliche Konstrukt von Sprachförderkompetenz, das die Grundlage für die Testentwicklung bildete und das zur Interpretation der Ergebnisse notwendig ist. Danach gehen wir im Detail auf die Entwicklung des Erhebungsinstruments und die Operationalisierung der Teilkompetenzen und -bereiche der Sprachförderkompetenz ein. In Abschnitt 1.3 werden die unterschiedlichen pädagogisch-psychologischen Dimensionen beruflicher Professionalität vorgestellt und als zentrale, unabhängige Variablen der Studie eingeführt. Außerdem beschreiben wir an dieser Stelle, wie diese Variablen erhoben wurden. Abschnitt 1.4 erläutert die Merkmale der pädagogischen Fachkräfte in der Hauptstichprobe. In den Abschnitten 1.5 bis 1.7 werden die quantitative Verteilung der Testitems, die softwarebasierte Implementierung sowie das Auswertungsverfahren dokumentiert.

In Abschnitt 1.8 werden die Ergebnisse der Forschungs- und Validierungsstudie vorgestellt. Die Darstellung folgt den o.g. Forschungsfragen. Zunächst werden die Ergebnisse der teststatistischen Analysen, der Usability-Studie und der qualitativen Auswertungen zur Augenscheinvalidität erläutert. Anschließend wird auf Fragen der Konstruktvalidität, d.h. auf absolute Testleistungen, Zusammenhänge zwischen Teilleistungen und inter-individuelle Variation eingegangen. Danach stellen wir umfangreiche Ergebnisse zu Effekten der Professionalität auf die Sprachförderkompetenz innerhalb der Stichprobe der elementarpädagogischen Fachkräfte und im Vergleich mit zwei anderen Berufsgruppen, Friseurinnen und Fachschullehrkräfte vor. Die Ergebnisse werden in Abschnitt 1.9 zusammengefasst und in Abschnitt 1.10 in knapper Form und vor dem Hintergrund möglicher methodischer Einschränkungen im Hinblick auf ihre theoretische und praktische Relevanz diskutiert. Weitere ausführlichere Diskussionen zum möglichen Nutzen der Erkenntnisse und Arbeitsergebnisse des Forschungsprojekts finden sich in Kapitel 4.

¹ Da die Mehrheit der elementarpädagogischen Fachkräfte in Deutschland und in der Stichprobe weiblich ist, verwenden wir überwiegend die feminine Form. Männliche Fachkräfte sind dabei ebenso angesprochen.

1.2 Sprachförderkompetenz: Konstrukt und Operationalisierung

1.2.1 Sprachförderkompetenz

Den theoretischen Hintergrund des Projekts SprachKoPF bildet das Konstrukt Sprachförderkompetenz von Hopp, Thoma und Tracy (2010, vgl. Abbildung 2). Es modelliert die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte als die Kompetenz, im pädagogischen Alltag Sprachfördersituationen zu schaffen, die die Bedingungen des erfolgreichen natürlichen Spracherwerbs nachbilden und die auf den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt sind. Um dies leisten zu können, müssen Fachkräfte über bereichsbezogene Kenntnisse (*Wissen*), Fähigkeiten (*Können*) und Handlungen (*Machen*) verfügen (nach Hopp et al. 2010, S. 614).

Das Modell folgt damit dem in der empirischen Bildungsforschung vertretenen Verständnis von Kompetenzen als „prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“ (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 22). Die Kategorisierung von Teilkompetenzen orientiert sich an Erkenntnissen für Lehrende im schulischen Kontext (Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986). Sprachförderkräfte „verfügen über Fachwissen zu Sprache und Spracherwerb (content knowledge), besitzen anwendungsbezogenes Wissen in der Schaffung von Sprachfördersituationen (pedagogical content knowledge) und allgemeines pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge)“ (Hopp et al. 2010, S. 614). Das Konstrukt beschränkt sich auf fachliche und fachpädagogische Kompetenzen im Bereich Sprache.

Bereichsbezogenes *Wissen* umfasst Kenntnisse zu Form und Funktion von Sprache und Sprachen, insbesondere der geförderten Zielsprache, zu Spracherwerbsprozessen im ein- und mehrsprachigen Kontext, sowie Kenntnisse über Methoden und Inhalte von Sprachdiagnostik und Förderung. Sind die notwendigen Fähigkeiten erlernt, *können* Fachkräfte sprachdiagnostische Maßnahmen auswählen, anwenden und auswerten. Sie sind grundsätzlich in der Lage, Sprachförderung durchzuführen und zu reflektieren. Die Komponente *Machen* bezieht sich darauf, dass Fachkräfte unter den gegebenen Echtzeit- und Randbedingungen in konkreten Sprachfördersituationen ihre Sprachförderung auf *Wissen* und *Können* basieren und in sprachfördernde Handlungen umsetzen.

Vorerst widmet sich das Instrument SprachKoPF den Bereichen *Wissen* und *Können* innerhalb des Konstrukts der Sprachförderkompetenz, während die Handlungskompetenz (*Machen*) in authentischen Sprachfördersituationen, die aus der Integration der ersten beiden Kompetenzbereiche resultiert, in der ersten Phase des Projekts zunächst nicht überprüft wurde.

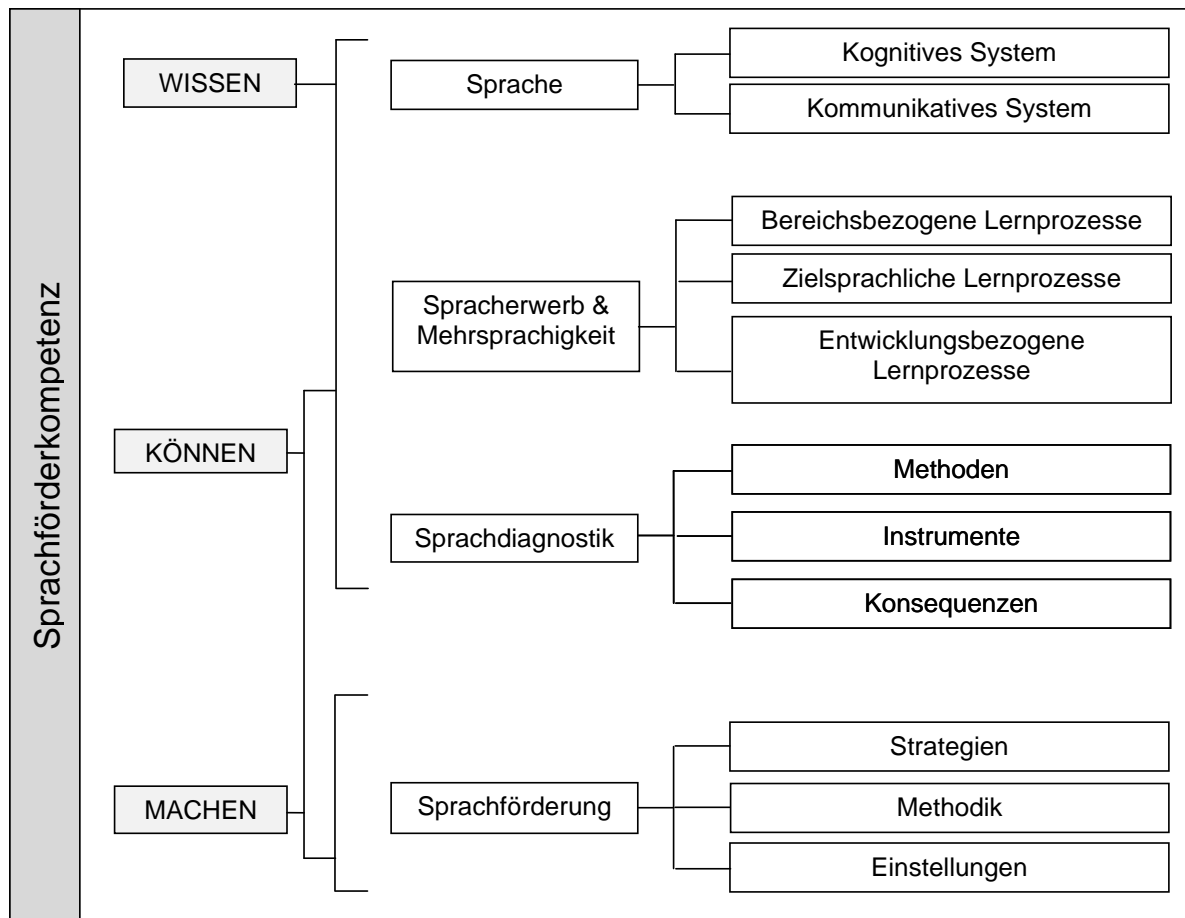


Abbildung 2. Sprachförderkompetenzmodell nach Hopp et al. (2010) unterscheidet die Teilkomponenten *Wissen*, *Können* und *Machen*, die sich auf unterschiedliche Bereiche der Sprachförderkompetenz (z.B. Sprache als kognitives System) beziehen.

1.2.2 Operationalisierung *Wissen*

Nach eingehenden Literaturrecherchen und -auswertungen in den Bereichen Testtheorie und -konstruktion und der aktuellen Spracherwerbsforschung, nach Sichtung existierender Sprachfördermaterialien sowie für die Zielgruppe konzipierter Lehr- und Informationsbücher über Sprache und Sprachförderung, wurde – basierend auf dem Konstrukt von Sprachförderkompetenz von Hopp, Thoma und Tracy (2010) – ein umfangreicher Fragenpool erstellt. Dieser deckt das Wissen in den Bereichen Sprache als kognitives System (Teilbereiche: Phonologie, Lexikon, Morphologie, Syntax, Semantik/Pragmatik), Sprache als kommunikatives System (Soziolinguistik), Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung ab.

Abbildung 3 zeigt einen Überblick über die verschiedenen Stufen der Testentwicklung der Komponente *Wissen*. Die einzelnen Arbeitsschritte (Entwicklung, Pilotierungen, Analysen) sind in den weißen Feldern erfasst. Das Resultat dieser Arbeit (Items) wird jeweils in den grau unterlegten Feldern dargestellt.

Die Entwicklung der *Wissens*fragen über das System Sprache, zum Erwerb und zur Mehrsprachigkeit stellte den ersten großen Schwerpunkt der Testentwicklung dar. Zunächst wurde die erste Version eines Fragebogens mit 74 Fragen (hauptsächlich offene Frageformate) erstellt und in Pilotierung I mit 15 Frühpädagogik-Studierenden und acht Grundschullehrerinnen erprobt. Anhand der Antworten auf die offenen Fragen

konnten weitere plausible Antwortoptionen für geschlossene Antwortformate generiert werden. Nach einer weiteren Erprobung (Pilotierung II) mit diesen optimierten Items wurden zu jedem Teilbereich gleich viele Fragen entwickelt, um das Konstrukt „Sprachförderkompetenz“ abbilden zu können. Diese Fragen, die anschließend in weiteren Pilotierungen erprobt wurden, bestanden nur noch aus geschlossenen Frageformaten (Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben).

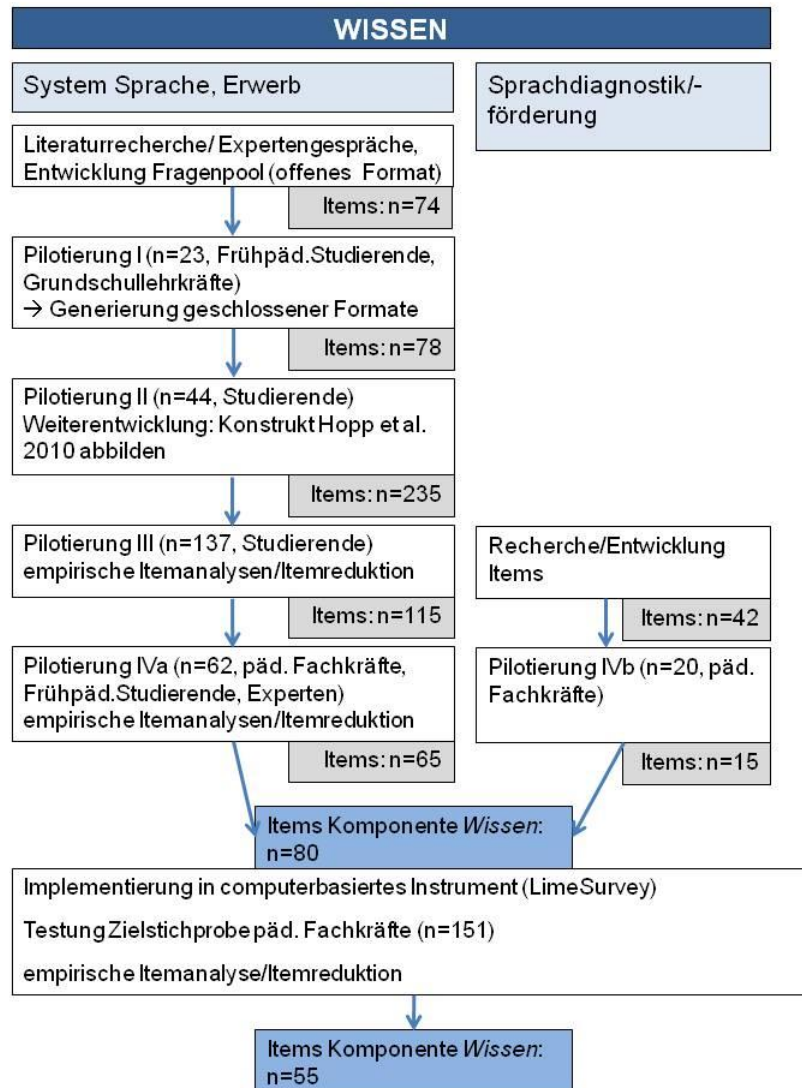


Abbildung 3. Testentwicklung Komponente *Wissen*: Überblick über Entwicklungsschritte und Pilotierungen.

Die in diesem Prozess entwickelten 235 Items wurden in Pilotierung III in einer quantitativen Feldstudie mit 137 Linguistik-Studierenden im ersten Semester getestet. Die darauf folgenden empirischen Itemanalysen (Itemschwierigkeit, interne Konsistenz) führten zu einer Reduktion der Items auf $n = 115$. In Pilotierung IVa wurden diese Fragen schließlich mit einer Stichprobe, die der Zielstichprobe ähnelt (40 pädagogische Fachkräfte, 14 Frühpädagogik-Studierende) auf seine Praxistauglichkeit überprüft. Zusätzlich wurden die Fragen von acht Expertinnen (Sprachwissenschaftlerinnen, Spracherwerbsforscherinnen, Sprachdidaktikerinnen) bearbeitet und kommentiert. Die Daten dieser Pilotierung wurden für eine erneute Itemselektion anhand von empirischen Itemanalysen genutzt. Daraus resultierten insgesamt 65 Items für diesen Bereich, die in das Gesamtverfahren für die Erhebung mit der Zielstichprobe,

SprachKoPF_{v05}, eingingen. Die Items im Bereich Sprachdiagnostik und -förderung wurden erst im zweiten und dritten Projektjahr (weiter)entwickelt. Parallel zu Pilotierung IVa wurden diese Items (n = 42) in Pilotierung IVb mit 20 pädagogischen Fachkräften getestet. Aus den empirischen Itemanalysen gingen 15 Items für *SprachKoPF_{v05}* hervor.

SprachKoPF_{v05} umfasste somit insgesamt 80 Items für den Bereich *Wissen*, die sich relativ gleichmäßig auf die verschiedenen Teilkonstrukte (z.B. Phonologie, Syntax) verteilen (vgl. Tabelle 7). Nach Testung der Zielstichprobe von 151 fröhpädagogischen Fachkräften wurden erneut Itemanalysen durchgeführt, so dass für die finale Kurzversion des Instruments (*SprachKoPF_{v06}*) in der Komponente *Wissen* 55 Items übrig blieben.

In Abbildung 4 ist ein Beispielitem aus dem Bereich Lexikon dargestellt. Es handelt sich um eine Mehrfachauswahlaufgabe, bei der die Probanden alle passenden Optionen auswählen sollen.

Welche Wörter im untenstehenden Satz sind Pronomen?

„Der soll dem Frosch doch nichts schenken“, rief sie und schmolte.

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ Der
- ☐ soll
- ☐ dem
- ☐ Frosch
- ☐ doch
- ☐ nichts
- ☐ schenken
- ☐ rief
- ☐ sie
- ☐ und
- ☐ schmolte

? Im Test verwendeter grammatischer Begriff:

Pronomen = Fürwort

Abbildung 4: Beispielitem *Wissen* Bereich Lexikon

Eine typische Multiple-Choice-Aufgabe ist in Abbildung 5 illustriert. Es handelt sich um eine Frage aus dem Bereich Sprachförderung/-diagnostik.

Sie haben für Ihre Einrichtung ein standardisiertes Verfahren zur Sprachstandsbestimmung angeschafft. Im Handbuch steht zu jeder Aufgabe, wie sie durchzuführen und auszuwerten ist. Kreuzen Sie die zutreffende Aussage an.

- ☐ Die Anweisungen im Handbuch dienen lediglich als Hilfestellung, wenn einem selbst nicht einfällt, wie man dem Kind eine Aufgabe präsentieren könnte.
- ☐ Man sollte sich anfangs an diese Vorgaben halten. Wenn man das Verfahren einige Male durchgeführt hat, kann man selbst kreativer damit umgehen.
- ☐ Das sind Beispiele an denen man sich orientieren kann, aber nicht muss.
- ☐ Das sind strenge Vorgaben, die man möglichst genau befolgen sollte.

Abbildung 5: Beispielitem *Wissen* Bereich Sprachdiagnostik/ -förderung

1.2.3 Operationalisierung *Können*

Abbildung 6 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Testkomponente *Können*. Die weißen Felder stellen dabei die verschiedenen Arbeitsschritte dar, die grauen Felder zeigen die daraus resultierende Anzahl an Items. Der Bereich *Können* ist unterteilt in die Teilbereiche *Beobachten Können* und *Fördern Können*.

Für die Erstellung der Items in dieser Komponente wurden Sprachförderkräfte und Kinder in zwei Kindertagesstätten in Mannheim und Ludwigshafen am Rhein rekrutiert. In diesen Einrichtungen wurde als Vormessung der Sprachstand von 22 Kindern in sieben Sprachfördergruppen erhoben. Zur Sprachstandserfassung wurden Subtests aus LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011), AWST-R (Kiese-Himmel, 2005) und SETK 3-5 (Grimm, 2001) genutzt. Zudem wurden regelmäßig Videosequenzen dieser Sprachfördergruppen aufgenommen (fortlaufend bis Mitte 2010; insgesamt entstand ein Pool mit 20 Videos von Sprachfördereinheiten à ca. 45-60 min), die für die Erstellung der Videosequenzen für den *Können*-Teil von SprachKoPF genutzt wurden.

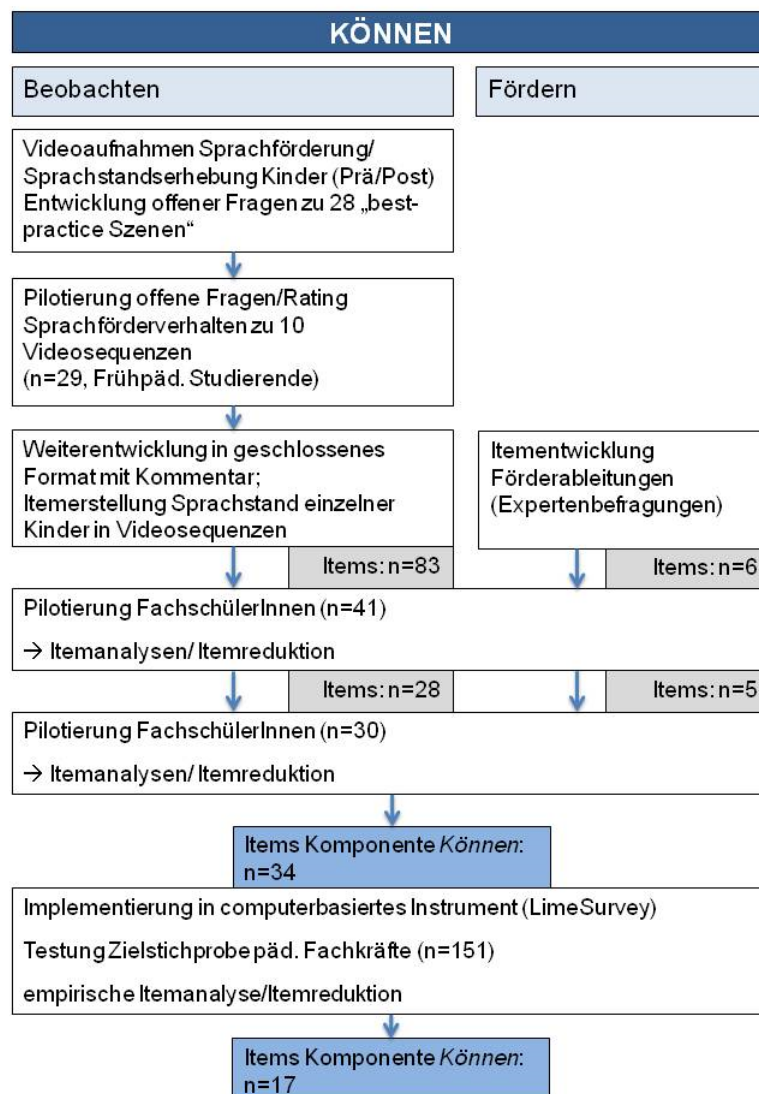



Abbildung 6. Testentwicklung Komponente *Können*. Überblick über Entwicklungsschritte und Pilotierungen.

Nach Sichtung der Videoaufnahmen und Aufbereitung geeigneter Videosequenzen wurde ein Pool von 28 Sequenzen erzeugt, die aus Sicht der beteiligten Erzieherinnen selbst als Best-Practice-Beispiel verwendet werden durften. Diese für die Aufgaben zur Beobachtung der Sprachförderkraft genutzt. Im Fokus der Auswahl der Videosequenzen und Aufgabenerstellung standen dabei Beobachtungskriterien wie z.B. Fragetechnik, variations- und kontrastreicher Input, Korrekturverhalten und sprachliches Begleiten von Handlungen (vgl. Tracy & Lemke, 2009; Dannenbauer, 1997; Ritterfeld, 2000; Weinert & Lockl, 2008; Buschmann, Jooss, Simon & Sachse, 2010). Zehn Sequenzen wurden zunächst mit Frühpädagogik-Studierenden ($n = 29$) unter Nutzung eines offenen Antwortformats pilotiert, und nach Analyse der Antworten wurden die Fragen zu einem geschlossenen Format weiterentwickelt. Nach der erneuten Erhebung und Analyse des Sprachstands der Kinder (nach der Sprachförderung, mit denselben Verfahren wie bei der Erhebung der Prätestdaten) wurden 17 Videosequenzen ausgewählt, die die Beobachtung des Sprachstands von Kindern auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (z.B. Phonologie, Lexikon, Morphologie, Syntax) ermöglichen. Nach einer Pilotierung mit offenem Frageformat wurden zu acht Videosequenzen geschlossene Fragen entwickelt.

Die Fähigkeit zur Beobachtung von Kindern und Sprachförderkräften (*Beobachten Können*) wird anhand von True-False bzw. Multiple-Choice-Frageformaten erfasst, die durch eine offene Komponente ergänzt werden. Diese verlangt von den Probanden eine Begründung, aufgrund welcher Beobachtungen sie eine bestimmte Antwort gewählt hatten. So kann bei der Auswertung der Daten darauf geschlossen werden, ob Probanden bei der Auswahl der Antwort geraten haben oder ob die Auswahl aufgrund von falschen Annahmen getroffen wurde. Für die offenen Antworten wurde ein Kategorisierungssystem erstellt, so dass Punktwerte für korrekte, falsche oder nicht aussagekräftige Begründungen vergeben werden können. Die Bewertung des Items setzt sich immer aus der ausgewählten Antwort und dem Punktwert für die offene Antwort zusammen. Zur genauen Berechnung der Werte vgl. 1.7. Abbildung 7 veranschaulicht ein Item aus diesem Bereich. Die pädagogischen Fachkräfte sehen einen kurzen Videoausschnitt mit dem Hinweis, auf die sprachlichen Äußerungen des Kindes zu achten. Danach sehen sie einen Teil der Fragen, die sie anschließend beantworten sollen. Schließlich sehen sie das Video erneut und können die Frage beantworten, indem sie eine der vorgegebenen Optionen auswählen und eine Begründung für ihre Wahl in das dafür vorgesehene Feld schreiben. Begründungen sind obligatorisch und werden durch das Computerprogramm erzwungen.



Inwieweit stimmen Sie den Aussagen zu? Kreuzen Sie an und begründen Sie.

Das Kind bildet nur Hauptsätze.

☐ trifft zu
☐ trifft nicht zu

Bitte geben Sie hier Ihren Kommentar ein.:

Abbildung 7: Beispielitem *Beobachten Können*

Um zu erfassen, ob pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, basierend auf dem Sprachstand der beobachteten Kinder spezifische Fördermaßnahmen vorzuschlagen (*Fördern Können*), wurde ein Pool an spezifischen, unspezifischen sowie angesichts des Sprachstandes nicht (mehr) geeigneten Fördermaßnahmen erstellt ($n = 21$). Anhand von Expertengesprächen wurde pro Item jede dieser Fördermaßnahmen als jeweils für die Situation passend, d.h. korrekt, irrelevant oder falsch definiert. Nur korrekte Antworten wurden mit der vollen Punktzahl bewertet. Abbildung 8 zeigt eines der Items. Nach jeder Videosequenz, in der die pädagogische Fachkraft Fragen zum sprachlichen Stand des Kindes beantworten muss, folgt dieses Item. Passend zum Sprachstand des Kindes sollen zwei geeignete Fördermaßnahmen ausgewählt werden.

Eine erste Version des Fragebogens *Können* (*Beobachten Können*, *Fördern Können*), die insgesamt 89 Items beinhaltete, wurde aufgeteilt und mit zwei Gruppen von Anerkennungspraktikantinnen bzw. Schülerinnen im letzten Schuljahr von unterschiedlichen Fachschulen für Sozialpädagogik erprobt. Nach Itemanalysen konnte die Zahl der Items auf insgesamt 33 verringert werden.

Eine erneute Pilotierung der gesamten Testkomponente *Können* mit Anerkennungspraktikantinnen bzw. Schülerinnen im letzten Schuljahr einer weiteren Fachschule für Sozialpädagogik ($n = 30$) ergab nach Itemanalysen und Überarbeitung insgesamt 34 Items für diesen Teil. Diese wurden in die Testung mit der Zielstichprobe (*SprachKoPF_{v05}*) aufgenommen.

Nach Testung der Zielstichprobe von 151 fröhpädagogischen Fachkräften wurden erneut Itemanalysen durchgeführt, so dass für die finale Kurzversion des Instruments (*SprachKoPF_{v06}*) in der Komponente *Können* 17 Items (12 *Beobachten*, 5 *Fördern*) übrig blieben.

Welche gezielten Sprachfördermaßnahmen würden diesem Kind jetzt am meisten bei seinen nächsten sprachlichen Entwicklungsschritten helfen?

Wählen Sie aus der folgenden Liste die zwei besten Maßnahmen aus.

- ☐ Ich erbitte logopädische Abklärung hinsichtlich der phonologischen Entwicklung.
- ☐ Ich spreche deutlich.
- ☐ Ich fördere die phonologische Bewusstheit des Kindes.
- ☐ Ich sage dem Kind, dass es langsamer sprechen soll.
- ☐ Ich verwende hauptsächlich Wörter, in denen der betroffene Laut vorkommt.
- ☐ Ich übe mit dem Kind die betroffenen Laute.
- ☐ Ich stelle schwache (z.B. ich kaufe, ich kaufte, ich habe gekauft) und starke (z.B. ich helfe, ich half, ich habe geholfen) Verben gegenüber, wenn ich mit dem Kind spreche.
- ☐ Ich lasse das Kind Wörter nachsprechen.
- ☐ Ich übe mit dem Kind die Bedeutung bestimmter Verben.
- ☐ Ich verwende Substantive mit Artikeln in unterschiedlichen Fällen.
- ☐ Ich erarbeite mit dem Kind alltägliche Wortfelder (Wörter zu einem Thema).
- ☐ Ich verwende unterschiedliche Hilfs- und Modalverben (z.B. sein, wollen).
- ☐ Ich lasse das Kind Sätze nachsprechen.
- ☐ Ich fördere die Stellung der Verben im Hauptsatz.
- ☐ Ich verwende viele Haupt-, Frage- und Nebensätze, um die unterschiedliche Stellung der Verben zu verdeutlichen.
- ☐ Ich übe mit dem Kind, sich in andere hineinzuversetzen.
- ☐ Ich verwende längere Sätze/Satzreihen.
- ☐ Ich sage dem Kind, dass es nicht in seiner Erstsprache sprechen darf.
- ☐ Ich greife kindliche Äußerungen auf und gebe sie in korrekter Form wieder.
- ☐ Ich warte ab und beobachte das Kind weiter.
- ☐ Ich schaffe Sprechreize.

Abbildung 8: Beispielitem *Fördern Können*

1.3 Professionalität: Konstrukt und Operationalisierung

1.3.1 Professionalität pädagogischer Fachkräfte

Da anzunehmen ist, dass die individuelle Professionalität – bzw. die persönlichen und beruflichen Eigenschaften – pädagogischer Fachkräfte Einfluss auf Sprachförderkompetenz hat, wurden im Projekt SprachKoPF relevante Aspekte der Professionalität erhoben. Die Erziehungswissenschaften und die Psychologie unterscheiden dabei (1) Personeneigenschaften wie Intelligenz und Interesse, (2) Fachwissen durch Qualifikation, (3) Erfahrungswissen, (4) emotionale und motivationale Haltung, und (5) Reflexionsvermögen (Baumert & Kunert, 2006; Blossfeld et al., 2012; Gruber, 2007; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Shulman, 1987).

Das Projekt SprachKoPF untersuchte die Auswirkungen von Professionalität auf die Komponenten *Wissen* und *Können* des Konstrukts von Sprachförderkompetenz. Dafür wurden insgesamt 68 Fragebogenitems zu Personeneigenschaften (1), Qualifikation (2), Erfahrung (3) sowie zur emotionalen und motivationalen Haltung (4) entwickelt. Das Reflexionsvermögen wurde nicht zusätzlich erfasst, da es sich konzeptuell und methodisch nur schwer von den für die Testleistung im Bereich *Können* notwendigen Kompetenzen unterscheiden lässt.

1.3.2 Personeneigenschaften

Zu den Personeneigenschaften gehören Strukturmerkmale wie Alter und Geschlecht, aber auch Eigenschaften wie Intelligenz und Offenheit (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Da es bei SprachKoPF um die Erhebung (meta-)

sprachlicher Kompetenzen geht, wurden spezifisch sprachliche Aspekte, von denen angenommen wird, dass sie zur Sprachförderkompetenz beitragen, gemessen und auf die Erhebung der allgemeinen Intelligenz und Offenheit verzichtet. Zum Beispiel argumentierte Bialystok (1988) schon, dass die eigene Sprachbiographie und Mehrsprachigkeit maßgeblichen Einfluss auf die Sprachbewusstheit haben. Ebenso wichtig ist die Sprachaffinität als Maß der Offenheit gegenüber Sprache.

Zusammenfassend wurden als Personeneigenschaften Daten zu folgenden Variablen erhoben:

- Alter (offene numerische Skala)
- Geschlecht (2 Kategorien: Mann - Frau)
- Eigene Sprachbiographie (3 Kategorien: Erwerb des Deutschen als Muttersprache, DaM; als Zweitsprache, DaZ; oder als Fremdsprache, DaF)
- Eigene Mehrsprachigkeit (3 Kategorien: Anzahl der und Kompetenz in Fremdsprachen von *keine kaum* bis *viele gut*)
- Sprachaffinität (3 Kategorien: *niedrig, mittel, hoch*, ein Index gebildet aus mehreren Fragen zur privaten Beschäftigung mit Sprache, dem Ausmaß des Besuchs von schulischem Grammatikunterricht, und der Deutschnote in der Schule, bei denen Probandinnen Selbstauskünfte auf einer Skala von 0 bis 5, d.h. niedrig bis hoch, gaben)

1.3.3 Qualifikation

Zur Qualifikation werden sowohl Struktur- als auch Prozessmerkmale der schulischen und beruflichen Bildung gezählt. In diesem Zusammenhang nennt Gruber (2007) eine umfangreiche Wissensbasis als Determinante von Professionalität, während Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) Bildung als einen Teilaspekt begünstigender Rahmenbedingungen aufzählt. Bei Blossfeld et al. (2012) lässt sich Bildung unter Professionswissen einordnen, das gleichermaßen Fachwissen als auch fachdidaktisches Wissen und allgemein pädagogisches Wissen umfasst.

In SprachKoPF wurden folgende Daten zu Variablen zur Bildung erhoben:

- Höchster Schulabschluss (3 Kategorien: Haupt-/Realschule, Fachhochschulreife, Abitur)
- erlernter Beruf (5 Kategorien: sozialer Beruf, Kinderpflegerin, Erzieherin, Sozialpädagogin, Logopädin, Frühpädagogin),
- Ausbildungsinstitution (4 Kategorien: Fachschule, Fachhochschule/Pädagogische Hochschule, Universität).

Außerdem wurden Hintergründe zum beruflichen Alltag erfragt:

- Arbeitsort (3 Kategorien: Kita/Kiga, Krippe, Hort)
- Funktion am Arbeitsplatz (3 Kategorien: Springkraft/Zweitkraft, Gruppenleitung, Kitaleitung/Multiplikator)
- Arbeitsumfang (2 Kategorien: Teilzeit, Vollzeit)
- Anzahl der Kinder mit DaZ-Hintergrund am Arbeitsplatz (4 Kategorien: keine, weniger als die Mehrheit, die Mehrheit, alle)

Da Qualifikation grundsätzlich nicht statisch ist, sondern sich ändern kann, weil Kompetenzen u.a. durch Weiterbildungen ausgebildet werden können (vgl. Anders, 2012), wurden in SprachKoPF auch Prozessmerkmale mit einem spezifisch sprachlichen Fokus erfasst:

- Besuch von Weiterbildungen im Bereich Sprache (2 Kategorien: ja, nein)
- Dauer der Weiterbildungen im Bereich Sprache (4 Kategorien: keine, ein bis vier Tage, fünf bis zehn Tage, elf Tage oder mehr)

1.3.4 Erfahrung

Baumert & Kunter (2006) verweisen in ihrer Beschreibung von professionellem Wissen auf Shulman (1987), der Wissen explizit mit erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen in Verbindung bringt. Ebenso sprechen Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) vom Erfahrungspotenzial der Arbeit.

In SprachKoPF wurde sowohl die allgemeine Berufserfahrung als auch spezifische Erfahrung mit Sprachförderung in Form folgender Variablen erhoben:

- Allgemeine Berufserfahrung (4 Kategorien: weniger als 3 Jahre, 4 bis 10 Jahre, 11 bis 19 Jahre, über 20 Jahre)
- Durchführung von Sprachförderung (2 Kategorien: ja, nein)
- Bevorzugte Form der Sprachförderung (3 Kategorien: ganzheitlich, beides, gezielt sprachlich)
- Bevorzugte Methode der Sprachförderung (3 Kategorien: intuitiv und spontan, beides, spezielle Fördermaterialien)
- Selbstständige Sprachstandsdiagnostik vor der Förderung des Sprachstand (2 Kategorien: ja, nein)
- Anzahl bekannter und genutzter Sprachstandserhebungsverfahren (5 Kategorien: keins oder 1, 2, 3, 4, mehr als 4)

1.3.5 Emotionale und motivationale Haltung

Keim & Tracy (2007) stellen fest, dass bezüglich des Themas Mehrsprachigkeit in der Öffentlichkeit und in Bildungsinstitutionen noch immer bestimmte Vorurteile und negative Einstellungen vorherrschen, die mittlerweile von der Spracherwerbsforschung aufgedeckt wurden. Zum Beispiel zählt dazu die Annahme, dass Mehrsprachigkeit einen kognitiven Ausnahmezustand darstellt oder dass Sprachmischungen davon zeugen, dass keine der Sprachen richtig beherrscht wird (sog. „doppelte Halbsprachigkeit“). Diese Einstellungen können eine angemessene Sprachförderung behindern, da bestimmte Kompetenzen und Erwerbsstufen mehrsprachig aufwachsender Kinder bei voreingenommener Beobachtung eventuell nicht erkannt werden könnten (Keim & Tracy, 2007: 136ff). Eine positive Grundeinstellung gegenüber Mehrsprachigkeit sollte sich demnach förderlich auf die Sprachförderkompetenz auswirken bzw. vermeiden, dass unnötig „interveniert“ wird.

Gogolin (1994: 3) stellt fest, dass im deutschen Bildungssystem ein monolingualer Habitus vorherrscht und dass sich dieses monolinguale Selbstverständnis im Hinblick auf eine zunehmend multilinguale Gesellschaft hinderlich auswirkt. Zur Untersuchung dieser These entwickelte sie für den schulischen Kontext unter anderem einen umfangreichen Fragebogen, um die sogenannte monolinguale Orientierung von Lehrkräften zu quantifizieren. Für SprachKoPF wurden zur Erfassung der Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit der Studie von Gogolin (1994) zehn Items ausgewählt: Defizitorientierung, Innovationsblockade, Verunsicherung, Rationalisierung, negative eigene Spracherfahrung. Es handelt sich dabei jeweils um die beiden Items mit der höchsten Item-Total-Korrelation aus den fünf Subskalen (Rating-Skala mit 5 Ausprägungen) des Originalfragebogens. Die Items wurden bei Bedarf an die

Zielpopulation angepasst (z.B. der Fokus auf Kindertagesstätten statt auf Schulen und nicht mehr zeitgemäße Begriffe wurden umformuliert, z.B. „Gastarbeiterkinder“/„ausländische Kinder“ in „Kinder mit Migrationshintergrund“). Für die Berechnung der Hintergrundvariable „Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit“ wurde der Mittelwert über diese zehn Items gebildet.

Die Qualität der zugrunde gelegten sprachlichen Förderungs- und Bildungsleistungen pädagogischer Fachkräfte wird auch durch deren Arbeitsmotivation bestimmt. Arbeitsmotivation (job involvement) wird in der psychologischen Literatur definiert als ein Bestandteil des Selbstbildes, der das Ausmaß der psychologischen Identifikation mit der eigenen Arbeit widerspiegelt, d.h. die Zentralität der eigenen Arbeit für das Selbstbild (Reeve & Smith, 2001: 95).

Reeve & Smith (2001) haben einen Selbsteinschätzungsbogen mit zwanzig Items von Lohdahl & Kejner (1965) mithilfe eines multimethodischen Ansatzes an verschiedenen Stichproben psychometrisch optimiert (d.h. von psychologischen Störeffekten bereinigt) und stellen neun der zwanzig Items als zentral für eine valide Messung des Konstrukts „Job Involvement“ heraus. Diese neun Items (Rating-Skala mit 5 Ausprägungen) wurde für SprachKoPF übernommen, und die Itemtexte aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Für die Berechnung der Hintergrundvariable „Arbeitsmotivation“ wurde der Mittelwert über die neun Items gebildet.

1.4 Stichprobe

1.4.1 Auswahl und Rekrutierung

Für die Teilnahme an der SprachKoPF-Erhebung wurden pädagogische Fachkräfte unterschiedlichen Alters, Geschlechts und mit unterschiedlicher Berufserfahrung und Ausbildung gesucht, um eine quasi-repräsentative Stichprobe zu testen. An fünf Standorten in Baden-Württemberg (Heilbronn, Mannheim, Stuttgart), Hessen (Frankfurt) und Bayern (München) haben wir über Träger, Weiterbildungsinstitute und sonstige Kooperationspartner mittels Flyer oder über Direktwerbung (E-Mail/Anrufe) in Kindertagesstätten und -gärten Teilnehmer/innen geworben. Insgesamt wurden so etwa 500 pädagogische Fachkräfte erreicht und rund 200 meldeten sich für SprachKoPF an. Von den angemeldeten Fachkräften wählten wir teils zufällig und teils direkt Teilnehmerinnen aus, so dass eine möglichst heterogene Gruppe (in Bezug auf Alter, Ausbildung usw.) entstand. Letztlich haben an der Studie 151 pädagogische Fachkräfte freiwillig teilgenommen. Sie erhielten eine Aufwandsentschädigung von € 80,-.

Aus technischen Gründen musste auf zwei Datensätze verzichtet werden. Vier weitere Teilnehmerinnen wurden als statistische Ausreißer definiert, weil sie (1) für die Bearbeitung des Tests erheblich länger oder weniger Zeit brauchten (Mittelwert \pm zwei Standardabweichungen) oder weil sie (2) bei der Testkomponente *Beobachten Können*, die offene Kommentare verlangt, mindestens 50% nicht klassifizierbare Antworten abgaben. Außerdem wurde eine Teilnehmerin, die Deutsch als Zweitsprache gelernt hatte, ausgeschlossen, da sie im Bereich *Können* auffällig schlecht abschloss. In die hier präsentierten Analysen sind letztlich Daten von 144 Probandinnen eingeflossen.

1.4.2 Hintergrunddaten der Teilnehmerinnen

Alle untersuchten pädagogischen Fachkräfte machten ausführliche biographische Angaben zu ihrer sprachlichen, schulischen und beruflichen Bildung. Außerdem beantworteten sie Fragen über ihren Arbeitsplatz und gaben Auskunft über Erfahrungen im Bereich Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Die folgenden Abschnitte fassen die Hintergrunddaten der Stichprobe (N = 144) zusammen.

1.4.3 (Sprach-)Biographie

Tabelle 1 erfasst die (sprach-)biographischen Daten der Probandinnen im Einzelnen. Die pädagogischen Fachkräfte, die an der SprachKoPF-Studie teilgenommen haben, waren mehrheitlich Frauen im Alter von 21 bis 60 Jahren und einem Durchschnittsalter von knapp 40 Jahren. Diese Verteilung entspricht im Wesentlichen den Daten, die auch aus amtlich erhobenen Statistiken aus dem Jahr 2006 zum Personal in der Kindertagesbetreuung in Westdeutschland bekannt sind (Deutsches Jugendinstitut 2008). Der Anteil männlicher Erzieher der amtlichen Statistik beträgt 2%, während in unserer Stichprobe 4,9% der Probanden männlich waren. Von der Altersstruktur her entspricht unsere Stichprobe den Daten in der amtlichen Statistik (Deutsches Jugendinstitut, 2008: 199), so dass man davon ausgehen kann, dass die hier untersuchte Stichprobe weitgehend repräsentativ ist.

Knapp 90% aller Teilnehmenden waren deutsche Muttersprachlerinnen, die Hälfte verfügte zusätzlich über geringe Fremdsprachenkenntnisse. Ein Drittel der Stichprobe gab an, mittlere Kenntnisse einer Fremdsprache zu besitzen (meistens Englisch). Jeweils 10% bezeichnete sich als mehrsprachig bzw. verfügte über gute Fremdsprachenkenntnisse in mehreren Sprachen. In die Variable Sprachaffinität flossen verschiedene Informationen ein (z.B. Note im Schulfach Deutsch, Selbsteinschätzung, Angaben zur eigenen Weiterbildung im Bereich Sprache durch Bücher, Internet etc.). Die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte weist demnach eine mittlere Sprachaffinität auf. Je ein Viertel ist wenig bzw. sehr sprachaffin.

Tabelle 1: Hintergrunddaten (Sprach-)Biographie

Alter		Sprachaffinität (Selbsteinschätzung)		Anzahl (Prozent)
Mittelwert	(SD)	Minimum 21	niedrig affin	43 (29,9%)
38,69	(10,42)	Maximum 60	mittel affin	65 (45,1%)
Geschlecht		Anzahl (Prozent)	hoch affin	36 (25,0%)
männlich		7 (4,9%)		
weiblich		137 (95,1%)		
Sprachbiographie		Anzahl (Prozent)	Eigene Mehrsprachigkeit	Anzahl (Prozent)
Deutsch als (eine) Muttersprache		129 (89,6%)	monolingual / kaum Fremdsprachen	72 (50,0%)
Deutsch als Zweitsprache		8 (5,6%)	eine/zwei Fremdsprachen mittel	45 (31,3%)
Deutsch als Fremdsprache		7 (4,9%)	mehrere Fremdsprachen gut	15 (10,4%)
			bilingual / mehrsprachig	12 (8,3%)

1.4.4 Aus- und Weiterbildung

Tabelle 2 gibt die genauen Zahlen der Hintergrunddaten zur schulischen und beruflichen Bildung wieder. Mehr als die Hälfte der untersuchten pädagogischen Fachkräfte verfügt über ein (Fach-)Abitur. Ein Viertel besuchte eine akademische Ausbildungsstätte (Pädagogische Hochschule, Fachhochschule, Universität). Im Vergleich mit der amtlichen Statistik, in der diese Gruppe 3% ausmacht, ist diese Gruppe

in unserer Stichprobe überrepräsentiert. Knapp drei Viertel der Teilnehmerinnen absolvierte ihre Berufsausbildung in durchschnittlich vier Jahren an einer Fachschule. Dieser Wert entspricht in etwa dem der amtlichen Statistik (Deutsches Jugendinstitut, 2008: 186). Der erste berufsqualifizierende Abschluss aller pädagogischen Fachkräfte lag durchschnittlich 13 Jahre zurück (Spannweite ein bis 42 Jahre).

Tabelle 2: Hintergrunddaten Aus- und Weiterbildung

Schulabschluss	Anzahl (Prozent)	Erlernter Beruf		Anzahl (Prozent)	
Haupt-/Realschulabschluss	64 (44,4%)	Erzieherin		110 (76,4%)	
Fachhochschulreife	40 (27,8%)	Sozialpädagogin		19 (13,2%)	
allgemeine Hochschulreife/Abitur	39 (27,1%)	Kinderpflegerin		6 (4,2%)	
keine Angabe	1 (0,7%)	Logopädie/Sprachheilerzieherin		2 (1,4%)	
		sonstiger sozialer Beruf		7 (4,9%)	
Ausbildungsinstitution	Anzahl (Prozent)	Ausbildung			
Fachschule	106 (73,6%)	Dauer in Jahren	Minimum 1	Mittelwert (SD)	
Päd. Hochschule (PH)	7 (4,9%)	(n = 142)	Maximum 12	4,08 (1,43)	
Fachhochschule (FHS)	16 (11,1%)	Jahre seit Abschluss	Minimum -1	13,78 (10,94)	
Universität	8 (5,6%)	(n =143)	Maximum 42		
Sonstiges	7 (4,9%)				
Kategorie PH, FHS, Uni:	38 (26,4%)				
Weiterbildungen besucht	Anzahl (Prozent)	Dauer der Weiterbildungen in Tagen		Anzahl (Prozent)	
(n = 144)	ja	82 (56,9%)	(n = 82)	1-4	31 (21,5%)
	nein	62 (43,1%)		5-10	25 (17,4%)
				11-38	26 (18,1%)

Mehr als die Hälfte der getesteten Fachkräfte gab an, Weiterbildungen „im Bereich Sprache“ besucht zu haben. Die Dauer dieser Weiterbildungen unterschied sich jedoch stark: Jeweils etwa ein Drittel hatte eine kurze (1-4 Tage), eine mittlere (5-10 Tage) oder eine intensive (mehr als 10 Tage) Weiterbildung besucht.

1.4.5 Arbeitsplatz

Tabelle 3 erfasst die genauen Informationen zu den Arbeitsplatzbedingungen der pädagogischen Fachkräfte. Über 90% der untersuchten pädagogischen Fachkräfte arbeitete zum Untersuchungszeitpunkt in einem Kindergarten oder einer Kindertagesstätte und nur wenige in einer Krippe oder einem Hort. Knapp 50% betreuten zur Hälfte Kinder mit und zur anderen Hälfte Kinder ohne Migrationshintergrund, während nur 30% in einer Einrichtung arbeiteten, in der die Mehrheit der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen.

40% der untersuchten Fachkräfte waren Gruppenleiterinnen, etwa ein Viertel wurde als Spring- oder Zweitkraft eingesetzt. Dies entspricht in etwa den Zahlen, die aus der amtlichen Statistik für Deutschland bekannt sind (Deutsches Jugendinstitut, 2008: 178). Gut ein Drittel arbeitete in einer spezifischen Funktion (z.B. als Kita-Leitung, Sprachförderkraft). Genau zwei Drittel arbeiteten in Vollzeit, während ein Drittel eine Teilzeitstelle bekleidete. Im Bericht des Deutschen Jugendinstituts sind etwa 40% in

Vollzeit beschäftigt und der Rest in verschiedenen Abstufungen der Teilzeitbeschäftigung (2008: 196). Die Berufserfahrung in Jahren streute gleichmäßig über die untersuchte Gruppe, d.h. jeweils etwa ein Viertel war kurz, mittel, länger und sehr lange im Beruf tätig.

Tabelle 3: Hintergrunddaten Arbeitsplatz

Arbeitsplatz	Anzahl (Prozent)	Berufserfahrung	Anzahl (Prozent)
Kindergarten / Kindertagesstätte	131 (91,0%)	0-3 Jahre	33 (22,9%)
Krippe	7 (4,9%)	4-10 Jahre	43 (29,9%)
Hort	3 (2,1%)	11-20 Jahre	32 (22,2%)
keine Angabe	3 (2,1%)	über 20 Jahre	36 (25,0%)
Funktion	Anzahl (Prozent)	DaZ Kinder in Institution	Anzahl (Prozent)
Springkraft/Zweitkraft	34 (23,6%)	keine bis wenige	29 (20,1%)
Gruppenleitung	57 (39,6%)	Hälfte	71 (49,3%)
Leitung/Multiplikator	53 (36,8%)	Mehrheit	44 (30,6%)
Arbeitsumfang	Anzahl (Prozent)		
Teilzeit	48 (33,3%)		
Vollzeit	96 (66,7%)		

1.4.6 Sprachfördererfahrung

Tabelle 4 veranschaulicht die Angaben der Probandinnen zu ihrer Erfahrung in der Sprachförderung. Es zeigen sich große Unterschiede in der untersuchten Stichprobe. Obwohl nur etwas mehr als die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte über Weiterbildungen im Bereich Sprache verfügen (vgl. Tabelle 2), geben knapp 80% an, Kinder sprachlich zu fördern. Fast die Hälfte dieser Gruppe fördert Kinder lieber „ganzheitlich“, während sich weniger als 5% spezifischen sprachlichen Strukturen widmen. Die Mehrheit aller pädagogischen Fachkräfte gab an, intuitiv und spontan zu fördern, während knapp 10% berichteten, mit spezifischem Fördermaterial zu arbeiten.

Tabelle 4: Hintergrunddaten Sprachfördererfahrung

Sprachförderung	Anzahl (Prozent)	Art der Förderung (n = 113)	Anzahl (Prozent)
(n = 144)			
ja	113 (78,5%)	ganzheitlich	65 (45,1%)
nein	31 (21,5%)	spezifisch	7 (4,9%)
Nutzen Fördermaterial	Anzahl (Prozent)	beides	41 (28,5%)
intuitiv und spontan	88 (61,1%)		
spezielle Fördermaßnahmen	14 (9,7%)		
beides	42 (29,2%)		

1.4.7 Kenntnisse und Nutzen Sprachstandserhebungsverfahren

Einige Fragen erfassten, ob und in welcher Form die pädagogischen Fachkräfte den Sprachstand der Kinder erfassen. Tabelle 5 fasst die Ergebnisse zusammen. Von den pädagogischen Fachkräften, die Sprachförderung durchführen, gaben gut drei Viertel an, vorher den Sprachstand des Kindes zu erheben. Etwas mehr als die Hälfte von diesen Fachkräften nutzt dazu ein Verfahren. Die selbst eingeschätzte Fähigkeit zur

Sprachstandeinschätzung liegt relativ hoch (0,85 auf einer Skala von 0-1), doch gibt es eine große Streuung innerhalb der Gruppe der Erzieherinnen.

Die bekanntesten Verfahren zur Sprachstandeinschätzung sind die beiden Beobachtungsbögen SISMIK (Ulich & Mayr, 2003) und SELDAK (Ulich & Mayr, 2006) (80% bzw. 70%). Ein Drittel der Befragten kennt auch die Screeningverfahren MSS (Holler-Zittlau, Dux & Berger, 2003) und HASE (Brunner & Schöler, 2002) oder den Test SETK 3-5 (Grimm, 2001), während die anderen Verfahren nur einer Minderheit bekannt sind.

Tabelle 5: Hintergrunddaten Kenntnisse und Nutzen von Verfahren zur Sprachstandeinschätzung

vor Förderung			Bekanntes	Anzahl (Prozent)	Anzahl (Prozent)
Sprachstand feststellen		Anzahl (Prozent)	Verfahren	ja	nein
(n = 113)	ja	87 (77,0%)	Sismik	118 (81,9%)	26 (18,1%)
	nein	26 (23,0%)	Seldak	105 (72,9%)	39 (27,1%)
Nutzen Verfahren zur			MSS	45 (31,3%)	99 (68,8%)
Sprachstandeinschätzung		Anzahl (Prozent)	SETK 3-5	43 (29,9%)	101 (70,1%)
(n = 87)	ja	48 (55,2%)	HASE	39 (27,1%)	105 (72,9%)
	nein	39 (44,8%)	DELFIN 4	16 (11,1%)	128 (88,9%)
Fähigkeit zur			HAVAS 5	12 (8,3%)	132 (91,7%)
Sprachstandeinschätzung		Mittelwert (SD)	Fit in Deutsch	12 (8,3%)	132 (91,7%)
(Selbsteinschätzung 0-1)		0,85 (0,36)	CITO	11 (7,6%)	133 (92,4%)
			VER-ES	3 (2,1%)	141 (97,9%)
			Sonstiges	12 (8,3%)	132 (91,7%)

1.4.8 Motivation und Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit

Tabelle 6 fasst die Daten zur Haltung der befragten pädagogischer Fachkräfte gegenüber ihrer Arbeit und der Mehrsprachigkeit zusammen. Bei mehreren Fragen zum Thema Arbeit allgemein und Mehrsprachigkeit haben Teilnehmerinnen auf einer Skala von 1 bis 5 angegeben, wie motiviert sie arbeiten (1 = nicht motiviert, 5 = hoch motiviert) und wie ihre Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit ist (1 = negativ, 5 = positiv). Die pädagogischen Fachkräfte stehen im Mittel der Mehrsprachigkeit positiv gegenüber und die Extremwerte zeigen, dass es keine besonders negativen Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit in der befragten Gruppe gibt. Die Arbeitsmotivation liegt im Schnitt genau auf der Mitte. Der Minimalwert veranschaulicht, dass es in der Stichprobe durchaus Personen gibt, die sich nur wenig mit ihrem Beruf identifizieren.

Tabelle 6: Hintergrunddaten Arbeitsmotivation und Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit

Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit			Arbeitsmotivation		
(n = 144)	Minimum 2,40	Mittelwert (SD)	(n = 144)	Minimum 1,22	Mittelwert (SD)
	Maximum 4,60	3,54 (0,47)		Maximum 4,33	3,04 (0,54)

SD = Standardabweichung

1.4.9 Bearbeitungsdauer

Da die Erhebung computergestützt durchgeführt wurde, konnte die Zeit, die die Probanden für die Bearbeitung des gesamten Fragebogens benötigten, genau erfasst werden. Durchschnittlich benötigten die Probanden etwas mehr als drei Stunden (3:14:19, SD = 33 min). Während die schnellsten Probanden 2 Stunden brauchten

(2:00:07), beendeten die langsamsten nach 4,5 Stunden (4:31:54) die Bearbeitung des Fragebogens.

1.5 Überblick über alle Testitems

In Tabelle 7 findet sich ein Überblick über die Anzahl der in den vorigen Abschnitten beschriebenen Testkomponenten und Items. Diese sind Bestandteil des Instruments *SprachKoPF_{v05}*, das für die Erhebung der Daten mit der Zielstichprobe verwendet wurde.

Tabelle 7: Übersicht Testkomponenten und Items

Testkomponente	Anzahl Items	Testkomponente	Anzahl Items	Testkomponente	Anzahl Items
Hintergrund		Wissen		Können	
Grunddaten	6	Phonologie	7	Beobachten	29
Arbeitsplatz	4	Lexikon	7	Fördern	5
Sprachbiographie	3	Morphologie	6		
Schulbildung	8	Syntax	6		
Berufliche Bildung	5	Semantik/ Pragmatik	5		
Weiterbildung	11	Soziolinguistik	4		
Sprachförderung	9	Spracherwerb	30		
Sprachdiagnostik	3	Sprachdiagnostik	15		
Haltung	10				
Mehrsprachigkeit					
Arbeitsmotivation	9				
Gesamt <i>Hintergrund</i>	68	Gesamt <i>Wissen</i>	80	Gesamt <i>Können</i>	34
		Gesamt <i>SprachKoPF_{v05}</i>	182		

1.6 Computerbasiertes Instrument

Um die Erhebungen mit SprachKoPF an unterschiedlichen Standorten möglichst objektiv zu gestalten und um eine spätere internetbasierte Umsetzung zu beschleunigen, wurden alle Fragen in eine computergestützte Umgebung eingearbeitet. Dazu haben wir die Freeware LimeSurvey (Version 1.91) verwendet. LimeSurvey unterstützt unterschiedliche Fragetypen wie z.B. dichotome Aufgaben, Multiple-Choice- und Mehrfachantworten, Zuordnungsaufgaben sowie offene Fragen mit Kommentaren. LimeSurvey ermöglicht es zudem, Bilder zu präsentieren und Videosequenzen einzubetten. Für einige Aufgaben (z.B. Pflichtkommentare) wurden zudem entsprechende Scripts in JavaScript programmiert.²

Für die Erhebungen wurde SprachKoPF in einem Fenster des Browsers Mozilla-Firefox lokal ausgeführt. Dazu wurde an den für die Testung eingerichteten Computerarbeitsplätzen auf einem USB-Stick eine XAMPP-Umgebung (Apache Friends XAMPP Lite, Version 1.7.3.) aktiviert. So konnten alle Teilnehmerinnen an einem individuellen Computer, der mit Kopfhörer und Maus ausgestattet war, arbeiten.

² An dieser Stelle danken wir Dr. Olaf Thiele der Universität Mannheim für seine sachkundige Unterstützung.

1.7 Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte in SPSS 20. Das SprachKoPF-Instrument umfasst Fragen zu drei unterschiedlichen Komponenten von Sprachförderkompetenz: *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*. Aufgrund der Verschiedenheit der Datentypen dieser drei Komponenten wurde eine jeweils unterschiedliche Bewertung durchgeführt, so dass die Endwerte der Komponenten immer auf einer Skala von null bis eins lagen. Zur Besprechung der Ergebnisse können die Dezimalwerte wahlweise in eine Prozentskala transformiert werden.

Für die Komponente *Wissen* erhielten Probandinnen jeweils einen Punkt für eine korrekte Antwort. Bei Mehrfachantwortfragen wurde die binäre Auswertungsmethode (Poizner, 1978) gewählt. Demnach wurden Teilpunkte für jede richtige Antwort nach dem folgenden System vergeben: Jeweils ein Punkt für eine korrekt ausgewählte richtige Antwort oder eine korrekt nicht ausgewählte falsche Antwort. Für ausgewählte falsche Antworten oder fälschlicherweise nicht ausgewählte richtige Antworten gab es 0 Punkte. Der Endwert ergab sich aus der Summe der Punkte geteilt durch die Anzahl der Antwortmöglichkeiten.

Ein Beispiel: Bei einer Frage gibt es drei korrekte Antworten von insgesamt acht Möglichkeiten. Jemand hat zwei richtig angekreuzt und eine falsch. Das heißt: 2 x richtig korrekte Antworten gewählt (= 2 Punkte), plus 4 x richtig inkorrekte Antwort nicht gewählt (= 4 Punkte), plus 1 x falsche Antwort ausgewählt (= 0 Punkte) und 1 x fälschlicherweise korrekte Antwort nicht ausgewählt (= 0 Punkte). Der Endwert ist $(2 + 4 + 0 + 0)/8$ und damit ein Wert von 0,75.

Um einen Gesamtwert pro Teilkomponente (z.B. Syntax, Morphologie) zu erhalten, wurden die Punktzahlen zufallskorrigiert summiert. Das heißt, Ja-Nein-Fragen erhielten den Zufallswert 0,5; wenn bei einer Aufgabe drei aus fünf Antwortmöglichkeiten richtig waren, wurde der Wert mit $3/5$ korrigiert. Schließlich wurde jede Teilkomponente der Komponente *Wissen* mit gleichem Gewicht in den Endwert eingerechnet und die Summe durch das Gesamte geteilt. Somit ergaben sich Endwerte auf einer Skala von null bis eins.

Für die *Beobachten Können*-Items gab es jeweils zwei Antworten: die ausgewählte Antwort und die Begründung im Kommentar. Zunächst wurde die ausgewählte Antwort nach Korrektheit bewertet. Unabhängig davon wurden alle Kommentare auf Korrektheit geprüft. Dabei gab es vier Bewertungsmöglichkeiten: korrekt, teilweise korrekt, falsch oder nicht klassifizierbar. Alle Kommentare wurden von mindestens zwei linguistisch geschulten Personen begutachtet. Etwa 10% der Antworten wurden von drei Personen bewertet. Bei Unterschieden zwischen den Gutachterinnen wurde über die Korrektheit diskutiert, bis vollständige Übereinstimmung erzielt war.

Schließlich erhielten Probandinnen einen einzelnen Wert pro Frage. Die ausgewählte Antwort und der Kommentar wurden beide in die Endbewertung mit einbezogen, wobei der Kommentar den Wert stärker beeinflusste als die ausgewählte Antwort, da letztere einen hohen Zufallscharakter hat (z.B. 50% bei Ja-Nein-Fragen).

Nur wer sowohl die richtige Antwort ausgewählt hatte als auch einen korrekt bewerteten Kommentar abgegeben hatte, erhielt die volle Punktzahl. Für korrekt ausgewählte Antworten mit einem teilweise richtigen Kommentar gab es 0,75 Punkte, mit einem unklassifizierbaren Kommentar 0,5, mit einem falschen Kommentar 0,25. Falsch ausgewählte Antworten mit einem korrekten Kommentar erhielten 0,5 Punkte. Für den Endwert der Komponente *Beobachten Können* wurden die einzelnen Werte summiert und durch das Ganze geteilt, so dass ein Wert zwischen null und eins vorlag.

Für die *Fördern Können*-Items gab es eine Auswahl von 21 Antworten, von denen anhand von Expertengesprächen jeweils eine unterschiedliche Anzahl als korrekt (geeignet für dieses Kind zu diesem spezifischen Augenblick), irrelevant (allgemeine Maßnahme, zu unspezifisch für dieses Kind in diesem Moment) oder falsch (für dieses Kind nicht (mehr) angebracht) definiert worden waren. Nur korrekte Antworten wurden mit der vollen Punktzahl bewertet, da wir aufgrund des Konstrukts der Sprachförderkompetenz an spezifischen Fördermaßnahmen interessiert waren. Der Endwert der Komponente *Fördern Können* (ebenfalls ein Wert zwischen null und eins) setzt sich aus der Summe der für Zufall korrigierten Werte durch das Ganze geteilt zusammen.

1.8 Ergebnisse

1.8.1 SprachKoPF_{v06} – Reliabilität und Trennschärfe

Als Maße für teststatistische Gütekriterien der klassischen Testtheorie wurden Reliabilitätswerte (Cronbachs α) und Trennschärfen (korrigierte Item-Testwert-Korrelation) für die einzelnen Komponenten sowie für das Gesamtinstrument *SprachKoPF_{v06}* berechnet. Tabelle 8 zeigt diese Werte und die deskriptive Statistik für die Testleistungen der Stichprobe elementarpädagogischer Fachkräfte (N = 144).

Tabelle 8: Statistische Kennwerte SprachKoPF_{v06}

N = 144 Komponente	Items (N)	MW (SD)	Min	Max	Cronbachs α	Itemtrennschärfe		
						Min	Max	MW
Wissen	51	.56 (.14)	.28	.85	.75	-.096	.525	.219
Beobachten Können	12	.58 (.12)	.25	.90	.20	-.164	.341	.071
Fördern Können	5	.29 (.17)	.00	.70	.49	.107	.396	.272
SprachKoPF _{v06}	79	.50 (.10)	.29	.75	.77	-.133	.533	.208

MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum

SprachKoPF_{v06} weist für den Gesamtscore einen guten Reliabilitätswert von .77 auf. Ähnlich verhält es sich mit der Komponente *Wissen* (0.75) wohingegen *Beobachten Können* (0.20) und *Fördern Können* (0.49) niedrigere Werte zeigen. Die Werte der beiden *Können*-Komponenten sind im Wesentlichen eine logische statistische Folge der geringen Itemzahlen.

Die Werte der Itemtrennschärfe sind für den Gesamtscore und die drei Teilkomponenten kleiner als 0.3. Die klassische Testtheorie empfiehlt Werte um 0.5 (Fisseni, 2004). Für die Komponente *Fördern Können* erklärt sich auch dieser Wert überwiegend mit der geringen Anzahl an Testitems. Bei den Komponenten *Wissen* und *Beobachten Können* sind die Werte auch Folge des Itemselektionsprozesses in der Testentwicklungsphase, der sich nicht ausschließlich an klassischen testtheoretischen Gütekriterien der Reliabilität und Trennschärfe orientiert hat. Um das Konstrukt der Sprachförderkompetenz angemessen im Test abzubilden, wurden zu jedem Teilbereich der Kompetenzdimensionen mindestens zwei Items integriert. So beinhaltet z.B. die Komponente *Wissen* alle linguistischen Ebenen (z.B. Phonologie, Semantik-Pragmatik), selbst wenn die teststatistisch besten Items leicht negative Trennschärfen aufweisen.

Zusammenfassend können die Werte der teststatistischen Gütekriterien zu *SprachKoPF_{v06}* insgesamt und für die *Wissenskomponente*, die den Großteil der Items stellt, als gut und für die *Können-Komponenten* als zum jetzigen Entwicklungsstand des Instruments ausreichend bewertet werden.

1.8.2 Benutzerfreundlichkeit

1.8.2.1 Pädagogische Fachkräfte am Computer

Da pädagogische Fachkräfte (im Gegensatz zu z.B. studentischen Probandinnen) nicht daran gewöhnt sind, an Experimenten oder Tests teilzunehmen und außerdem oft über wenig Erfahrung im Umgang mit dem Computer verfügen, wurde nach Fertigstellung des Instruments auch die Benutzerfreundlichkeit (*Usability*) und Augenscheinvalidität („face validity“) des computergestützten SprachKoPF- Instruments untersucht. *Usability* wird in der Literatur definiert als das Maß, zu dem ein Produkt effektiv, effizient und zufriedenstellend in spezifischen Kontexten verwendet werden kann (Fitzpatrick & Higgins, 1998). Avouris, Tselios & Tatakis (2001) verstehen darunter (1) die Leichtigkeit und Geschwindigkeit, mit der der Umgang mit einem System erlernt wird, (2) die Effizienz während der Benutzung, (3) die Leichtigkeit, mit der jemand das System zu einem späteren Zeitpunkt wieder nutzen kann, (4) eine kleine Fehleranzahl in der Nutzung und schnelle Behebung dieser, wenn sie doch vorkommen sowie (5) die subjektive Zufriedenheit der Nutzerinnen (vgl. S. 12). Um die Benutzerfreundlichkeit zu überprüfen, werden unterschiedliche Methoden, z.B. Einschätzungen von Expertinnen, Pilotierungen unter den Zielgruppen, experimentelle Datenerhebungen usw. eingesetzt.

Nach der Implementierung in die computergestützte Umgebung wurde für SprachKoPF neben den Pilotierungen auch die psycholinguistische Eyetrackingmethode eingesetzt. Damit wird mittels eines infrarotgestützten Videosystems die Fixierungen und Blickbewegungen des menschlichen Auges erfasst. Nach der Strong-Eye-Mind-Hypothese (Just & Carpenter, 1980) gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen der Information, die im Fokus des Blickes steht und kognitiven Prozessen. Diese Hypothese besagt, dass Fixierungen von z.B. Textausschnitten einen Rückschluss auf die momentanen kognitiven Prozesse erlauben.

Im Zuge der Überprüfung der *Usability* von SprachKoPF war es wichtig zu erfahren, ob und wenn ja, welche Informationen am Bildschirm verarbeitet werden. Als Beispiel zeigt Abbildung 8 ein Screenshot einer typischen Frage aus SprachKoPF. Wie man dieser Abbildung entnehmen kann, enthalten die Fragen linguistische Terminologie. Im Instrument werden diese Begriffe am unteren Seitenrand mittels ‚grammatischer Hilfen‘ genauer erklärt, z.B. „Verb = Tunwort, Tätigkeitswort, Zeitwort“ oder „prosodisch = die Satzmelodie betreffend“. Die grammatischen Hilfen beziehen sich auf Terminologie unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads, d.h. Allgemeinwissen (z.B. Adjektiv, Hilfsverb), Schulwissen (z.B. Kasus, Konjunktion) und linguistisches Wissen (z.B. finit, übergeneralisieren).

In einem Förderprogramm sitzen die Förderkraft und die Kinder vor einem Bild von einem Haus, in dem viele verschiedene Tiere (in Form von Bildkärtchen) sind. Die Förderkraft erklärt, dass die Tiere müde sind und manche jetzt nach Hause gehen müssen, weil nicht alle Tiere in dem Haus übernachten können.

Förderkraft: „Jeder von euch darf jetzt ein Tier aussuchen, das wieder nach Hause geht. Mimi (Handpuppe), du fängst an.“

Mimi: „Der Frosch geht raus.“

(nimmt das Bild mit dem Frosch aus dem Haus)

Förderkraft: „Ivan, jetzt bist du dran.“

Kind: „Die Pferde gehen raus.“

(nimmt das Bild mit den Pferden raus)

Was können Sie mit diesem Spiel vornehmlich fördern?

- ☐ Subjekt-Verb-Kongruenz
- ☐ prosodische Struktur deutscher Sätze
- ☐ Hauptsätze mit Adjektiven
- ☐ Hauptsätze und Nebensätze

? Im Test verwendete grammatische Begriffe:

Adjektiv = Eigenschaftswort, Beiwort, Wiewort

Verb = Tunwort, Tätigkeitswort, Zeitwort

prosodisch = die Satzmelodie betreffend

Abbildung 9: Beispiel Screenshot einer SirachKoPF-Aufgabe für die Eyetrackingstudie

Die Informationen, die Teilnehmerinnen am Bildschirm erhalten, lassen sich in drei Kategorien einteilen:

- A. die Frage bzw. Fragestellung: meist kurze Sätze teilweise mit Beispielen ergänzt
- B. Antworten: (a) ja/nein oder (b) komplexere Ausführungen bei Mehrfachantwortmöglichkeiten oder –auswahlfragen
- C. grammatische Hilfen zur Erklärung der Fachbegriffe

Für SprachKoPF ergaben sich in Bezug auf die drei unterschiedlichen Informationstypen und deren Darbietung die folgenden Forschungsfragen zur Usability:

1. Lesen pädagogische Fachkräfte die Fragen und Antwortmöglichkeiten?
2. Lesen sie alle Antwortmöglichkeiten?
3. Nutzen sie die angebotenen Hilfestellungen (z.B. grammatische Hilfen)?

Aufgrund des direkten Zusammenhangs zwischen Blickfokus und Verarbeitung eignet sich die Eyetrackingmethode besonders für die Untersuchung dieser Fragen. Da diese psycholinguistische Methode jedoch sehr aufwändig ist, wurde die Usabilitystudie nur mit einer Teilstichprobe von pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Außerdem untersuchte diese Studie Benutzerfreundlichkeit von nur einem kleinen, repräsentativ ausgewählten Teil des Instruments. Im Folgenden geben wir eine detaillierte Beschreibung dieser Untersuchung.

1.8.2.2 Teilstichprobe

An dem Eyetrackingexperiment nahmen eigens dafür rekrutierte pädagogische Fachkräfte aus Mannheim und Heilbronn teil. Für die Studie ließen sich keine männlichen Fachkräfte gewinnen, so dass nur Frauen teilnahmen. Sie erhielten für die freiwillige Teilnahme eine Entschädigung von € 20,-. Tabelle 9 gibt die Hintergrunddaten der Teilnehmerinnen wieder.

Tabelle 9: Hintergrunddaten der Probandinnen in der Eyetrackingstudie

Alter		Sprachaffinität (Selbsteinschätzung)			
Minimum 30	Mittelwert (SD)	mittel affin		25%	
Maximum 60	47,0 (12,7)	hoch affin		75%	
Sprachbiographie		Eigene Mehrsprachigkeit			
Deutsch als Muttersprache	100%	monolingual / kaum Fremdsprachen		25%	
		ein/zwei Fremdsprachen mittel		50%	
		bilingual / mehrsprachig		25%	
Schulabschluss		Erlernter Beruf			
Fachhochschulreife	50%	Erzieherin		100%	
allgemeine Hochschulreife/Abitur	50%	Lehrerin		25%	
Ausbildungsinstitution		Dauer der Ausbildung	Minimum 3	Mittelwert (SD)	
Fachschule	50%	Maximum 6		4,25 (1,25)	
Pädagogische Hochschule	25%	Jahre seit Abschluss	Minimum 11	24,75 (9,39)	
Fachhochschule	25%	Maximum 32			
Weiterbildungen besucht		Dauer der Weiterbildungen in Tagen			
ja	75%	5-10		67%	
nein	25%	11-38		33%	
Sprachförderung		Art der Förderung			
ja	50%	ganzheitlich & spezifisch		100%	
nein	50%	Nutzen Fördermaterial			
		intuitiv und spontan			50%
		intuitiv und spezielle Fördermaßnahmen			50%
Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit		Arbeitsmotivation			
Minimum 3,20	Mittelwert (SD)	Minimum 1,56		Mittelwert (SD)	
Maximum 4,44	3.63 (SD = 0.57)	Maximum 3,33		2,14 (0,81)	

1.8.2.3 Material

Von den 55 SprachKoPF-Fragen im Bereich *Wissen* wurden sieben Items ausgewählt, die eine repräsentative Selektion unterschiedlicher Fragentypen (Ja-Nein-Fragen, Fragen mit ausführlicher Zusatzinformation, Mehrfachantworten usw.) darstellen. Außerdem enthielten sie grammatische Hilfen von drei unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, d.h. Allgemeinwissen, Schulwissen, linguistisches Wissen. Zunächst wurden die unterschiedlichen Begriffe gesammelt und von zwei linguistisch ausgebildeten Personen unabhängig den drei Schwierigkeitsstufen zugeteilt. In einem zweiten Schritt haben zwei andere linguistische Fachpersonen die Begriffe, bei denen die ersten beiden Urteile nicht übereinstimmten, definitiven Kategorien zugeordnet. In Tabelle 10 ist die Verteilung der grammatischen Begriffe in die Wissenskategorien unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades aufgelistet.

Tabelle 10: Typ des Wissens der grammatischen Hilfen

<i>allgemein</i>	<i>schulisch</i>	<i>linguistisch</i>
Adjektiv	Kasus	finit
Nomen	Konjunktion	flektiertes Verb
Verb	Plural	Genus
	Pronomen	Numerus
		prosodisch
		Tempus

Die einzelnen *Wissens*-Items wurden so gestaltet, dass die Fragen und Antworten mit der Präsentation im computergestützten SprachKoPF-Instrument identisch sind. Lediglich der Abstand zwischen den grammatischen Hilfen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades auf den Bildschirmen wurde vergrößert, um in der Eyetrackingstudie die Position des Blickfokusses besser erfassen zu können

Anfangs wurde erwogen, auch einen Teil der 17 *Können* Items mit Hilfe des Eyetrackings zu testen. Diese Option mussten wir jedoch verwerfen, da sich in den Videosequenzen die Kinder und Erzieherinnen entweder bewegten oder zum Teil verdeckten. Dadurch ließen sich keine klar voneinander abgegrenzten Blickbereiche festlegen, wie es für die Analyse von Blickbewegungsdaten notwendig ist.

1.8.2.4 Methode und Durchführung

Die Teilnehmerinnen wurden einzeln im Eyetrackinglabor der Anglistischen Linguistik der Universität Mannheim getestet. Das Labor verfügt über ein remotegestütztes SMI RED 50 System mit einer zeitlichen Abtastrate von 60 Hertz. Die räumliche Genauigkeit liegt unter 0,5°. Die Probandinnen saßen etwa 70cm von einem 19 Zoll Bildschirm entfernt.

Zunächst beantworteten die Probandinnen eine Kurzfassung des Fragebogens von *SprachKoPF_{v06}* in LimeSurvey zu ihren Hintergrunddaten (Alter, Geschlecht, Ausbildung usw.). Danach erhielten sie eine kurze Einführung zum Eyetrackingverfahren. Am Bildschirm wurde zunächst das Blickverhalten der Probandinnen kalibriert. Danach erhielten sie eine Anleitung, die erklärte, dass sie auf den Folgebildschirmen jeweils Fragen lesen würden. Mittels Mausklick sollten sie eine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auswählen. Schließlich konnten sie zum eigentlichen Test fortfahren.

1.8.2.5 Analysemethode

Nach Abschluss der Erhebungen wurden die Ergebnisse aller Probandinnen zusammengefasst und anhand von Scanpaths (Blickpfade) und Heatmaps (Fokus des Blickes) analysiert. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse in Zusammenhang mit den Forschungsfragen besprochen.

1.8.2.6 Ergebnisse: Fragen und Antworten lesen

Die ersten beiden Forschungsfragen untersuchen, ob pädagogische Fachkräfte sämtliche Fragen und Antworten am Bildschirm lesen.

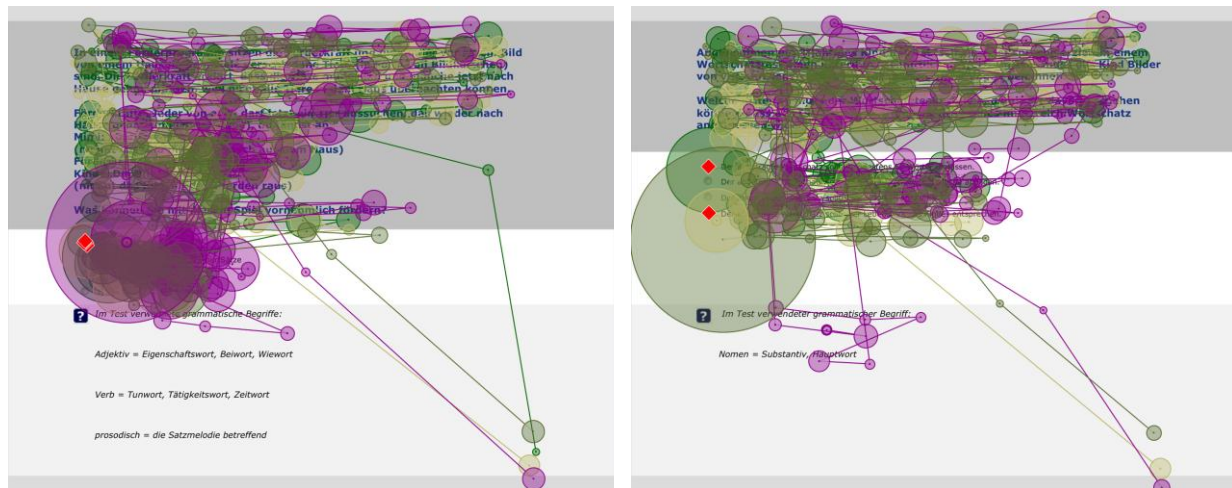


Abbildung 10: Scanpaths aller Probanden

In Abbildung 10 sieht man zwei unterschiedliche Fragen mit den Blickpfaden der Probandinnen. Die Linien geben die Lesebewegung an. Die Größe der Kreise zeigt die Dauer der einzelnen Fixierungen. Die roten Rauten markieren die gewählte Antwort. Im Bild links wählten alle Probandinnen die gleiche Antwort, im Bild rechts gab es zwei Antworten, die gewählt wurden.

In beiden Bildern kann man deutlich sehen, dass die Probandinnen, die jeweils durch unterschiedliche Farbpfade dargestellt sind, die Fragen in Gänze angesehen haben. Die Blickpfade zeigen ebenfalls deutliche Aktivität im Bereich der Antwortmöglichkeiten, die allesamt betrachtet wurden. Zudem weisen die langen Fixierungen um die gewählte Antwort herum darauf hin, dass die Probandinnen sich eingehend damit befassen, was sie ankreuzen. Wie die rechte Abbildung zeigt, in der richtige und falsche Antworten gewählt wurden (zwei Rauten), findet dies lange Fixierung sowohl bei korrekten als auch bei inkorrekten Antworten statt.

Zusammenfassend lassen sich anhand der Scanpaths die ersten beiden Forschungsfragen positiv beantworten: Antworten basieren auf der tatsächlichen Auseinandersetzung einer pädagogischen Fachkraft mit der Aufgabenstellung und den Antwortmöglichkeiten.

1.8.2.7 Ergebnisse: Grammatische Hilfen nutzen

Die Eyetrackingstudie war ebenfalls darauf ausgerichtet herauszufinden, ob pädagogische Fachkräfte die angebotenen grammatischen Hilfen in der unteren Bildschirmhälfte nutzen.

In Abbildung 10 sieht man kaum Aktivität im unteren Bildbereich. Im rechten Bild zeigt nur eine Probandin Evidenz dafür, dass sie sich diese Information durchliest. Genauere Analysen ergaben jedoch, dass es stark von der Art der grammatischen Hilfen (Allgemeinwissen, Schulwissen, linguistisches Wissen) abhängt, ob die Informationen genutzt werden. Die grammatischen Hilfen in Abbildung 10 erklären allgemeines Wissen (z.B. Nomen).

Betrachtet man im Vergleich Abbildung 11, sieht man mehr Blickaktivität in der unteren Bildhälfte. Dies ist ein Item, bei dem der linguistische Begriff ‚finit‘ vorkommt. Der

Scanpath (links) zeigt Aktivität um die Erklärung dieses Begriffes von einigen Probandinnen. Parallel dazu kann man sich die Heatmap zur gleichen Frage betrachten (in Abbildung 11 rechts). Je dunkler die Einfärbung, desto länger hat eine Probandin sich die Informationen angesehen. Die Heatmap zeigt deutlich, dass der Begriff ‚finit‘ sowohl in der Fragestellung als auch als grammatische Hilfe länger und häufiger fixiert wurde.

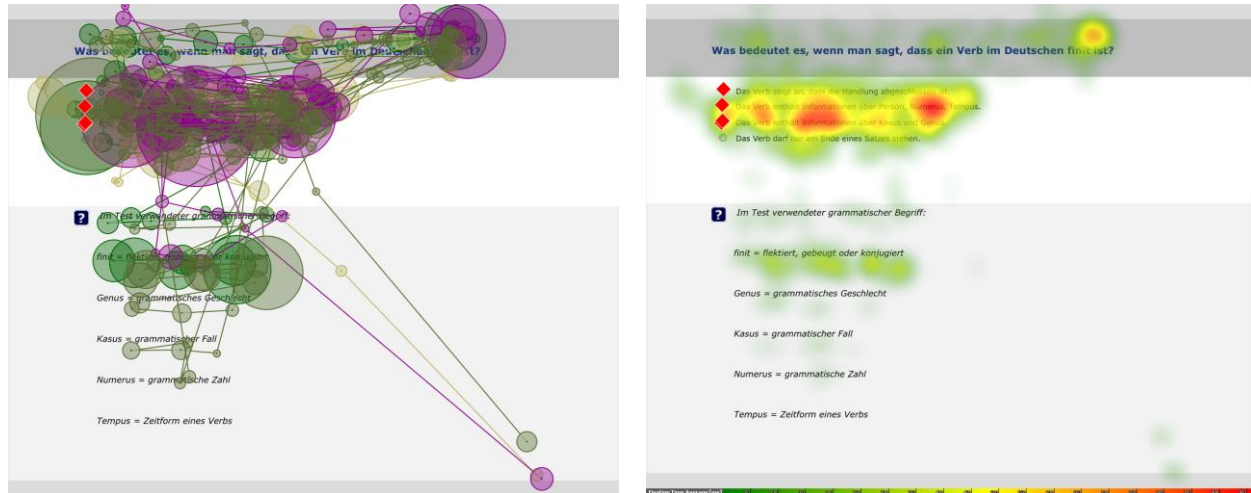


Abbildung 11: Scanpath und Heatmap zu 'finit'

Die Heatmaps in Abbildung 12 zeigen die Blickfokussierungen in einer Frage zum Thema Wortschatz. Hier wird in der grammatischen Hilfe der Begriff ‚Nomen‘ erklärt. Sowohl diejenigen, die sich für die richtige als auch diejenigen, die sich für die falsche Antwort entscheiden, beachten diese Information, die allgemeines Wissen erklärt, kaum.

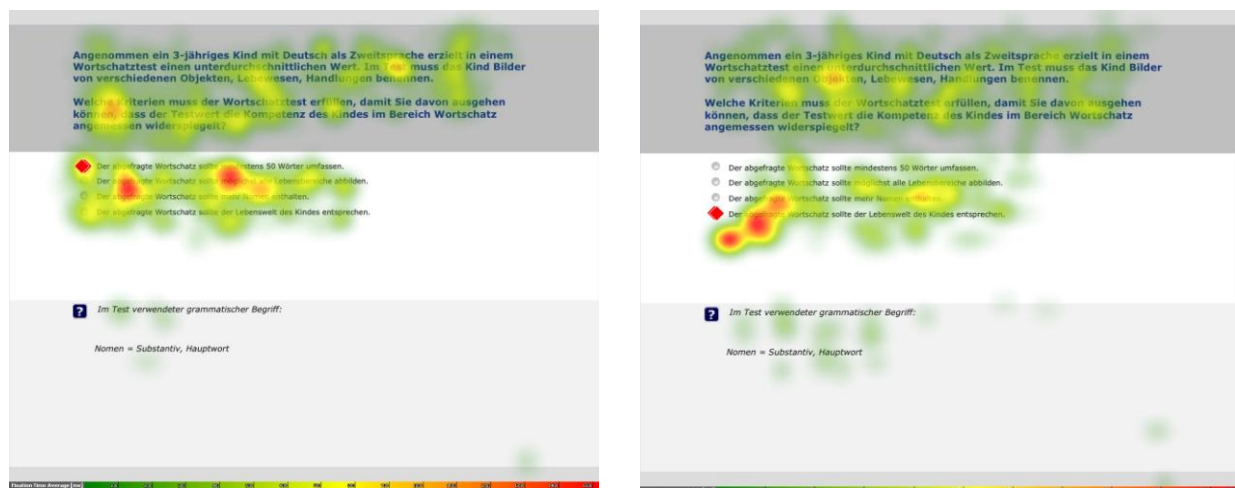


Abbildung 12: Heatmaps korrekte (links) und inkorrekte (rechts) Antwort ‚Nomen‘

Allgemein stellten wir fest, dass Probandinnen die grammatischen Hilfen am Bildschirmrand selten fixierten. Nur wenn es linguistisches Wissen anbelangte, gab es vermehrt Blickfokussierungen auf diese Termini. Insgesamt schien dies jedoch nicht dazu zu führen, dass Probandinnen besser in der Lage waren, korrekte Antworten zu geben.

1.8.2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie wurde durchgeführt, um die Benutzerfreundlichkeit des computerbasierten Instruments zu erforschen. Wir stellten uns die folgenden drei Fragen: 1. Lesen pädagogische Fachkräfte die Fragestellung? 2. Lesen pädagogische Fachkräfte die Antwortmöglichkeiten? 3. Nutzen sie die grammatischen Hilfen?

Aus den Analysen der Blickpfade und Blickfokussierungen lassen sich die ersten beiden Fragen positiv beantworten. Die Probandinnen lasen die angebotene Information am Bildschirm eingehend durch. Dabei ließen sich keine Unterschiede zwischen solchen, die sich für eine richtige Antwort entschieden hatten, und solchen, die eine falsche Antwort wählten, erkennen.

In Bezug auf die dritte Forschungsfrage konnten wir kaum Nutzung der grammatischen Hilfen feststellen. Dadurch stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, diese Information zur Verfügung zu stellen. Jedoch muss man hier unterscheiden zwischen Wissen unterschiedlicher Art. So zeigt die rege Aktivität bei Fragen, in denen linguistische Fachterminologie verwendet wurde, sowie bei Fragen, zu denen die pädagogischen Fachkräfte mehrere Optionen in Erwägung zogen und nicht sofort eine Antwortoption wählten, dass sie die grammatischen Hilfen nutzten. Für das Instrument ist es damit sinnvoll, diese Informationen zur Verfügung zu stellen, insbesondere dann, wenn es sich um linguistische Terminologie handelt.

In Bezug auf die Frage nach der allgemeinen Benutzerfreundlichkeit des SprachKoPF-Instruments lassen die Befunde der Eyetrackingstudie darauf schließen, dass pädagogische Fachkräfte die angebotenen Informationen am Bildschirm eingehend nutzen. Die vorliegenden Befunde stützen damit die Verwendbarkeit und Eignung der computerbasierten Version von SprachKoPF zur Erhebung der Sprachförderkompetenz.

1.8.3 Augenscheinvalidität: Kommentare der Erzieherinnen zum Test

In Hinblick auf die Bereitschaft der Zielgruppe, an Kompetenzmessungen dieser Art teilzunehmen, und bezüglich der Akzeptanz der Ergebnisse ist die Augenscheinvalidität (d.h. die offensichtliche, dem Laien ersichtliche Gültigkeit des Verfahrens) wichtig. Im Folgenden zitieren wir wörtliche beispielhafte Probandinnenaussagen, die nach der Bearbeitung des Tests notiert wurden (freiwillige Angabe):

Ich war beeindruckt, wie viel es zu dem Thema Grammatik gab was ich vergessen habe, dank Ihres Testes habe ich bemerkt das ich dringend in diesem Gebiet aufgefrischt werden muss. Ich muss Sie loben der Test war sehr informativ wie auch fachgerecht. (Prob46)

Das war sehr spannend und interessant. Ich denke, das schärft nochmals das Bewusstsein für den Umgang mit Sprache und dem eigenen Umgang damit. (Prob47)

Die Videosequenzen haben mir sehr gefallen, da ich nun Beispiele gesehen habe, die ich in die Praxis umsetzen kann. Außerdem habe ich mich selber reflektieren können, was ich noch für Defizite im Hinblick auf grammatikalische Fremdwörter habe und woran ich noch arbeiten muss. Dankeschön dafür. (Prob174)

Es ist schon erstaunlich, wie viel Wissen man vergisst und was man aus dem Bauchgefühl heraus entscheidet. Im Nachhinein sind mir bei den Videos einige Sachen aufgefallen, die

ich noch geändert hätte. Meine Wahrnehmung muss wohl noch geschult werden. (Prob169)

Manche Kommentare verdeutlichen außerdem, dass pädagogischen Fachkräften teilweise noch nicht bewusst ist, warum metasprachliches Wissen (Wissen über Sprache) für eine gezielte Sprachförderung wichtig ist.

Fragen zu Konsonanten, Artikeln und ähnliches sind sehr "schulisch", diese Themen wurden teilweise in der Schulzeit (nicht mal in der Ausbildung!!) durchgenommen und liegen wirklich sehr lange zurück, so dass man diese kaum richtig beantworten kann. Dies erweckt in mir den Eindruck, dass ich sprachlich nicht fit genug bin, um Kinder in ihrer Sprache zu unterstützen und zu fördern. (Prob116)

Allgemein zeigen diese Aussagen, dass das Instrument auch aus Sicht der Probandinnen relevantes Wissen abzudecken scheint. Außerdem verdeutlichen die Kommentare, dass die Teilnahme an der Studie den Fachkräften Denkanstöße hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen und ihres Weiterbildungsbedarfs im Bereich Sprachförderung liefern konnte.

Zusammenfassend schließen wir aus den Kommentaren der Teilnehmerinnen, dass die Augenscheinvalidität des SprachKoPF-Instruments gut ist.

1.8.4 Gesamtergebnisse für *Wissen, Beobachten Können* und *Fördern Können*

Aus dem Konstrukt von Sprachförderkompetenz (Hopp et al. 2010) leiten sich Erwartungen an die absoluten Testleistungen pädagogischer Fachkräfte ab. Tabelle 11 zeigt die Ergebnisse der Gesamtstichprobe (N = 144) jeweils für die Komponenten *Wissen, Beobachten Können* und *Fördern Können* sowie den Gesamtwert für alle Fragen in *SprachKoPF_{v06}* zusammen.

Tabelle 11: Gesamtergebnisse für *Wissen, Beobachten Können* und *Fördern Können*

Komponente	Mittelwert	SD	Minimum	Maximum
Wissen	0.56	0.14	0.28	0.85
Beobachten Können	0.58	0.12	0.25	0.90
Fördern Können	0.29	0.17	0.00	0.70
<i>SprachKoPF_{v06}</i> Gesamt (N = 144)	0.50	0.10	0.29	0.75

SD = Standardabweichung

Wie man den Werten entnehmen kann, verfügen pädagogische Fachkräfte über etwas mehr als die Hälfte des theoretisch angenommenen relevanten *Wissens* (vgl. Hopp et al.; 2010; Fillmore & Snow, 2002; List, 2010; Rothweiler et al., 2009; Tracy, 2008). Der Wert für *Beobachten Können* ist um zwei Prozentpunkte höher auf ähnlichem Niveau. Für die Komponente *Fördern Können* erreichten die Fachkräfte im Durchschnitt knapp 30%.

Obwohl die relativ geringen Standardabweichungen (ca. 15%) darauf hindeuten, dass der Mittelwert repräsentativ für die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte ist, weist die Spannweite der Extremwerte auf erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Fachkräften hin. So gibt es Fachkräfte, die nur knapp ein Drittel der Fragen der *Wissens*komponente korrekt beantworten konnten, während andere 85% der Aufgaben korrekt gelöst haben. Ähnlich ist das Bild für die Leistungen in der Testkomponente

Beobachten Können: die Werte liegen zwischen 25% und 90% korrekten Antworten. Große individuelle Unterschiede zeigen sich gleichermaßen für die Komponente *Fördern Können*, bei der einzelne Fachkräfte einen Gesamtscore erreichten, der doppelt so hoch wie der Mittelwert war, wohingegen andere keine einzige spezifische Förderableitung wählten. Die Abbildungen 13 bis 16 zeigen die Histogramme dieser Verteilungen.

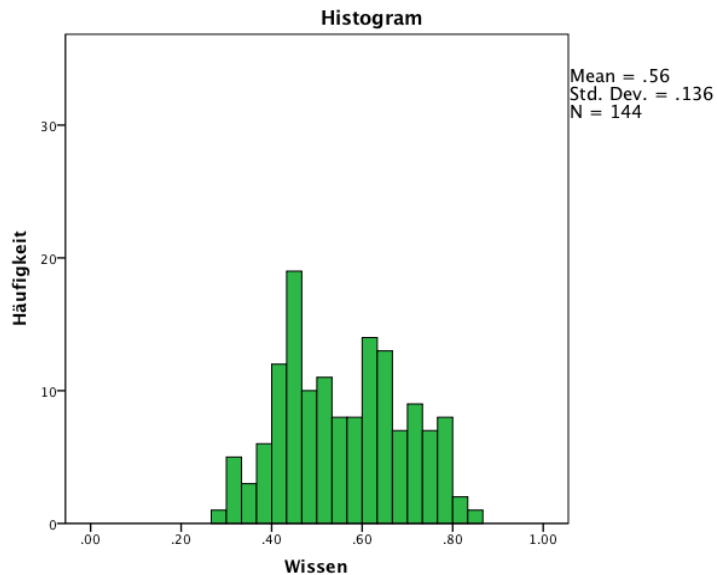


Abbildung 13: Histogramm für die Teilkomponente *Wissen*:

Die Daten zeigen eine große Spannweite von knapp 25% bis 85%. Die Mehrheit bewegt sich aber um 45% bzw. 65%.

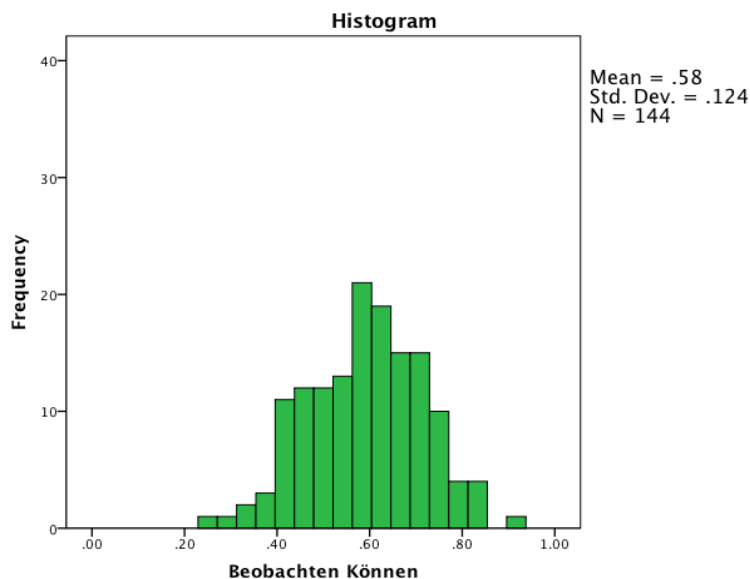


Abbildung 13: Histogramm für die Teilkomponente *Beobachten Können*:

Die Mehrheit der Probandinnen erzielte knapp 60% während die Minimal- und Maximalwerte von gut 20% bis 90% umfassen.

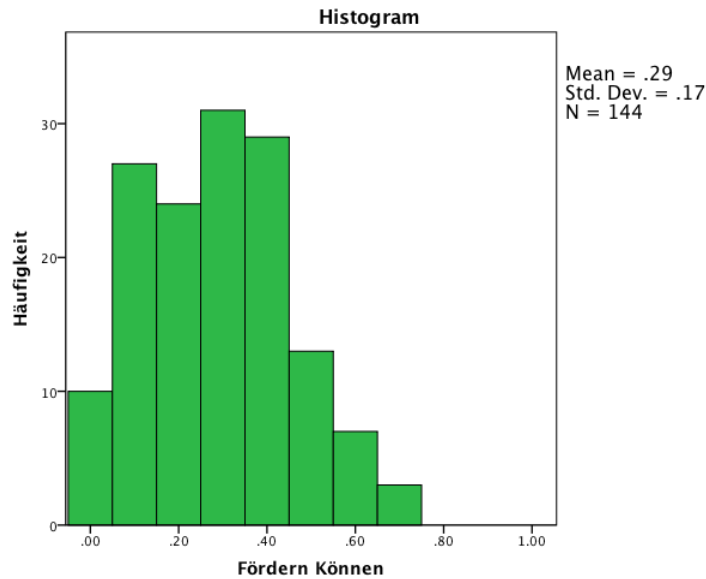


Abbildung 14: Histogramm für den *Fördern Können*:

Die Daten zeigen wiederum eine große Spannweite von 0 bis knapp 80% richtige Antworten. Hier liegen aber etwas gleich viele Teilnehmerinnen auf respektive 10, 20, 30 und 40%.

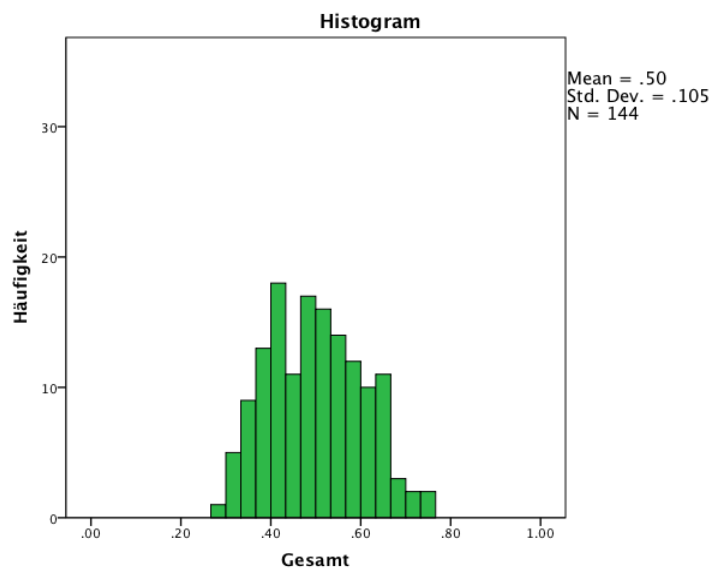


Abbildung 15: Histogramm für den Gesamtscore:

Diese Daten zeigen eine kleinere Spannweite (von ca. 30% bis 75%) als die Teilkomponenten. D.h. im Gesamtergebnis unterscheiden sich die pädagogischen Fachkräfte weniger von einander als in Bezug auf die einzelnen Teilkomponenten.

Abbildung 16: Histogramm für die Teilkomponente *Wissen*:

Die Daten zeigen eine große Spannweite von knapp 25% bis 85%. Die Mehrheit bewegt sich aber um 45%

Zusammenfassend zeigen diese Ergebnisse, dass es in den Kompetenzbereichen *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* zwar einzelne pädagogische Fachkräfte gibt, die sich von der Mehrheit unterscheiden, die Testleistungen der meisten aber um die genannten Mittelwerte streuen und die Stichprobe somit als relativ homogen einzustufen ist. Alle Testergebniswerte können zudem als normalverteilt beurteilt werden.

1.8.5 Gesamtergebnisse *SprachKoPF_{v06}* nach Erhebungsstandort aufgeteilt

Um eine repräsentative Stichprobe zu erhalten was, z.B. die ländlichen und urbanen Arbeitsumgebungen der pädagogischen Fachkräfte betrifft, haben wir Daten an fünf unterschiedlichen Standorten erhoben. Betrachtet man die Ergebnisse für die unterschiedlichen Erhebungsstandorte (Tabelle 12) einzeln, fällt auf, dass sich in Frankfurt, Heilbronn, Mannheim und München das Bild der Gesamtstichprobe spiegelt. Das heißt, sowohl der Gesamtscore als auch *Wissen* und *Beobachten Können* liegen auf ca. 55%, während *Fördern Können* knapp 30% erreicht. Nur in Stuttgart sind die Werte in allen drei Komponenten höher.

Tabelle 12: Ergebnisse *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* nach Standort aufgeschlüsselt

Standort (Anzahl)	Mittelwert	SD	Minimum	Maximum
Frankfurt (n = 26)				
Wissen	0.54	0.15	0.28	0.79
Beobachten Können	0.57	0.11	0.33	0.77
Fördern Können	0.25	0.15	0.00	0.50
Gesamt	0.48	0.10	0.32	0.65
Heilbronn (n = 21)				
Wissen	0.54	0.13	0.36	0.83
Beobachten Können	0.54	0.12	0.31	0.77
Fördern Können	0.30	0.20	0.00	0.60
Gesamt	0.49	0.12	0.29	0.73
Mannheim (n = 25)				
Wissen	0.54	0.13	0.33	0.78
Beobachten Können	0.58	0.13	0.25	0.81
Fördern Können	0.29	0.19	0.00	0.70
Gesamt	0.49	0.10	0.34	0.74
München (n = 21)				
Wissen	0.53	0.13	0.32	0.76
Beobachten Können	0.55	0.13	0.29	0.81
Fördern Können	0.24	0.12	0.10	0.40
Gesamt	0.47	0.09	0.33	0.64
Stuttgart (n = 51)				
Wissen	0.60	0.14	0.33	0.85
Beobachten Können	0.62	0.12	0.40	0.90
Fördern Können	0.32	0.17	0.00	0.70
Gesamt	0.54	0.10	0.32	0.75

SD = Standardabweichung

T-Tests für unabhängige Stichproben bestätigen diese Vermutung für *Wissen*, *Beobachten Können* und den Gesamtwert. Diese Werte sind signifikant höher in Stuttgart als an den anderen Standorten. In der Komponente *Fördern Können* heben sich die Stuttgarterinnen aber nicht von den anderen Gruppen ab (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Ergebnisse der T-Tests für unabhängige Stichproben im Vergleich Stuttgart (n = 59) gegenüber den vier anderen Standorten zusammen (n = 93) zeigen, dass sich die Stuttgarterinnen im *Wissen* und *Beobachten Können* signifikant von der Gesamtgruppe unterscheiden.

Komponente	T	df	p
Wissen	2.515	142	.013*
Beobachten Können	2.828	142	.005**
Fördern Können	1.663	142	.099
Gesamt	3.239	142	.001***

T = Testwert Students T; df = Freiheitsgrade; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Die überdurchschnittliche Leistung der pädagogischen Fachkräfte in Stuttgart liegt wohl darin begründet, dass in Stuttgart Teilnehmerinnen aus dem Kooperationsprojekt „*Offensive Frühe Chancen*“ getestet wurden. Die Probandinnen wurden im Rahmen dieser Maßnahme zu Sprachförderkräften weitergebildet. Zwar fand die Testung vor der Weiterbildung statt, ein überdurchschnittliches Interesse für Sprachförderung und entsprechende Vorkenntnisse sind aber in dieser Gruppe wahrscheinlich. Im Rahmen der Analyse der Effekte von Professionalität wird der Standortfaktor weiter untersucht.

1.8.6 Teilkomponenten Wissen

Aus dem Konstrukt von Sprachförderkompetenz (Hopp et al., 2010) leiten sich Erwartungen an die Testleistungen pädagogischer Fachkräfte in den unterschiedlichen Teilkomponenten des Instruments ab. Die Komponente *Wissen* umfasst zwei Kategorien, nämlich linguistisches Fachwissen (z.B. Phonologie, Syntax) und pädagogisches Fachwissen zu Spracherwerb, -förderung und -diagnostik. Tabelle 14 dokumentiert die Ergebnisse für *SprachKoPF_{v06}* aufgeschlüsselt nach Kategorie und nach Teilkomponenten.

Tabelle 14: Ergebnisse für *Wissen* nach Kategorie und Teilkomponente aufgeschlüsselt. Die Werte für fachspezifisches Wissen (Linguistik) sind im Mittel niedriger als für fachpädagogisches Wissen (Spracherwerb, -förderung und -diagnostik).

<i>Wissen:</i> Teilkomponenten / Kategorie	Mittelwert	SD	Minimum	Maximum
(1) Phonologie	0.43	0.27	0.07	1.00
(2) Lexikon	0.62	0.19	0.30	1.00
(3) Morphologie	0.52	0.28	0.00	1.00
(4) Syntax	0.55	0.28	0.00	1.00
(5) Semantik/Pragmatik	0.63	0.31	0.00	1.00
(6) Soziolinguistik	0.56	0.30	0.00	1.00
(1-6) <i>Wissen: Linguistik</i>	0.55	0.15	0.24	0.88
(8) Spracherwerb	0.58	0.14	0.23	0.93
(9) Sprachförderung und -diagnostik	0.59	0.18	0.08	0.98
(8 und 9) <i>Wissen: Spracherwerb, -förderung und -diagnostik</i>	0.59	0.13	0.20	0.96
(1-9) <i>Wissen Gesamt</i>	0.56	0.14	0.28	0.85

SD = Standardabweichung

Die Werte zeigen, dass es innerhalb der Wissenskomponente keine großen Unterschiede zwischen den linguistischen Teilbereichen (1 bis 6) gibt. Auffällig niedrig ist der Wert für Phonologie (1). Dies liegt darin begründet, dass einige Phonologie-Items in der Testentwicklungsphase zu einfach waren, so dass sie einen Deckeneffekt erzeugten. In *SprachKoPF_{v06}* sind nur diejenigen Items erhalten, die eine hohe Reliabilität und Trennschärfe aufweisen und infolgedessen für einige Probandinnen schwierig waren. Vergleichsweise hoch sind die Werte für Lexikon (2) mit dem Minimalwert 0.30 und Semantik/Pragmatik (6). Die Natur dieser Teilbereiche, die sich mit der Bedeutung von Wörtern, Ausdrücken und anderen sprachlichen Mitteln beschäftigen, führt dazu, dass sich Fragen oft mithilfe des Alltagswissens beantworten lassen und fachliches Systemwissen zur Linguistik nicht unbedingt erforderlich ist. Aus diesem Grund ist es sehr schwierig, Items zu erstellen, die die gewünschte Reliabilität und Trennschärfe erzielen. Um eine ähnliche Anzahl Items pro Teilbereich innerhalb der

Wissenskomponente zu erhalten (vgl. Abschnitt 1.8.1), mussten mögliche Deckeneffekte in Kauf genommen und auch Items beibehalten werden, die von allen pädagogischen Fachkräften gut gelöst werden konnten (Trennschärfe sehr niedrig).

Auffällig ist zudem, dass die Teilnehmerinnen im Bereich Spracherwerb, -förderung und -diagnostik (8 und 9) etwas mehr wussten als in den klassischen linguistischen Bereichen (1 bis 6). Dieses Bild spiegelt sich in den Minimal- und Maximalwerten.

Zusammenfassend scheinen diese Zahlen darauf hinzuweisen, dass pädagogische Fachkräfte eher über pädagogisches Fachwissen als über linguistisches Fachwissen verfügen (vgl. Abschnitt 1.2.1 und Baumert & Kunter, 2006; Baumert et al. 2001; Hopp et al. 2010; Shulman, 1986), wenn auch die Unterschiede nicht sehr groß sind.

1.8.7 Zusammenhänge zwischen den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*

1.8.7.1 Überblick

Das Konstrukt Sprachförderkompetenz (Hopp et al., 2010) umfasst drei wesentliche Komponenten: *Wissen*, *Können* und *Machen*. Dabei bilden bereichsbezogene Kenntnisse (*Wissen*) die Grundlage für die Fähigkeit (*Können*), dieses *Wissen* anzuwenden. *Wissen* und *Können* tragen gemeinsam maßgeblich zur Handlungskompetenz *Machen* bei.

SprachKoPF_{v06} erfasst die Komponenten *Wissen* und *Können*. Zur Prüfung des Konstrukts Sprachförderkompetenz ist es notwendig, die Zusammenhänge der beiden Komponenten näher zu analysieren, denn dies kann Hinweise darauf geben, wie pädagogische Fachkräfte vorhandenes Wissen z.B. in der Beobachtung von Kindern und Kolleginnen umsetzen können. Dabei ist es wichtig, dass die beiden Komponenten sowohl diskriminieren, das heißt unterschiedliche Aspekte (*Wissen* versus *Können*) von Sprachförderkompetenz abbilden, als auch konvergieren, das heißt sich als relevante Teilaspekte desselben Konstrukts Sprachförderkompetenz erweisen.

Die folgenden Abschnitte besprechen zunächst anhand von Korrelationsanalysen die Zusammenhänge zwischen dem gemessenen *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*. Mittels Regressionsanalysen wird versucht, erklärende Zusammenhänge aufzudecken.

1.8.7.2 Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können*, *Fördern Können*

Obwohl die Komponenten aus unterschiedlichen Itemzahlen zusammengesetzt sind (vgl. Tabelle 8), liegen die Ergebnisse von *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* alle auf einer Skala zwischen null und eins. Daher konnten Korrelationsanalysen nach Pearson für skalare Daten durchgeführt werden.

Tabelle 15 zeigt die Korrelationen zwischen den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* sowie die Korrelationen zwischen den Testleistungen in den Teilkompetenzen und dem Gesamtergebnis. Diese weisen auf, dass es zwischen *Wissen* und *Beobachten Können* einen signifikanten jedoch nur mittleren Zusammenhang gibt, während *Fördern Können* mit den beiden anderen Komponenten nur leicht zusammenhängt.

Tabelle 15: Korrelationen zwischen den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* sowie mit dem Gesamtscore. *Wissen* und *Beobachten Können* zeigen einen mittleren Zusammenhang während *Fördern Können* mit beiden Komponenten nur leicht zusammenhängt. Alle Werte sind statistisch signifikant.

Pearsons r	Wissen	Beobachten Können	Fördern Können
<i>Wissen</i>		,491***	,275***
<i>Beobachten Können</i>			,223***
Gesamt	,848***	,692***	,650***

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Die Korrelationskoeffizienten zwischen den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* sind relativ niedrig. Hohe Korrelation bestehen hingegen zwischen den Teilscores in den Kompetenzbereichen und dem Gesamtscore für Sprachförderkompetenz. Diese Struktur der Zusammenhänge deutet an, dass es sich bei den drei im Konstrukt modellierten Komponenten von Sprachförderkompetenz um hinreichend diskriminante Kompetenzaspekte handelt, die aber insgesamt konvergent, d.h. relevante Dimensionen eines übergeordneten Konstrukts, sind.

Die ausgesprochen niedrigen Korrelationskoeffizienten mit und zwischen den Komponenten des *Könnens* lassen sich auch mit den oben bereits angesprochenen unterschiedlichen Itemzahlen in den drei Testteilen erklären. Ein weiterer Grund für die schwachen Zusammenhänge von *Fördern Können* mit den anderen Komponenten könnte auch sein, dass für *Fördern Können* nur spezifische Förderableitungen als richtig gewertet wurden. Pädagogische Fachkräfte, die eine allgemeine (aber nicht falsche) Fördermaßnahme vorgeschlagen hatten, erzielten damit sehr niedrige Werte. Außerdem weist die Komponente selbst eine geringe Streuung auf (vgl. Abschnitt 1.8.4), was hohe Korrelationskoeffizienten statistisch unwahrscheinlich macht.

1.8.7.3 Zusammenhänge der Teilkomponenten *Wissen* mit *Wissen*, *Beobachten Können*, *Fördern Können*

Im nächsten Schritt wurden detailliertere Korrelationsanalysen nach Pearson zwischen den unterschiedlichen Teilkomponenten von *Wissen* und zwischen diesen Teilkomponenten und den *Können*-Bereichen durchgeführt. Tabelle 16 zeigt die Ergebnisse dieser Berechnungen.

Tabelle 16: Korrelationen zwischen den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* einerseits und den Teilkomponenten von *Wissen* andererseits. Auffällig ist, dass das linguistische Fachwissen und seine Teilkomponenten mit *Beobachten Können* aber kaum mit *Fördern Können* zusammenhängen. Im Gegensatz dazu zeigt pädagogisches Fachwissen über Erwerb, Förderung und Diagnostik mittlere signifikante Zusammenhänge mit *Beobachten Können* und kleine signifikante Zusammenhänge mit *Fördern Können*.

Pearsons r	<i>Wissen</i>		Wissen: Linguistik						Wissen: Erwerb, Förderung, Diagnostik	
	Linguistik	Erwerb, Förderung, Diagnostik	Phonologie	Lexikon	Morphologie	Syntax	Semantik Pragmatik	Soziolinguistik	Spracherwerb	Förderung, Diagnostik
<i>Wissen</i>	,981***	,755***	,582***	,437***	,632***	,570***	,479***	,557***	,646***	,640***
<i>Beobachten Können</i>	,460***	,445***	,335***	,227**	,411***	,195*	,223**	,152	,445***	,327***
<i>Fördern Können</i>	,247*	,284***	,180*	,081	,176*	,122	,099	,157	,198*	,277***
Wissen: Linguistik		,615***	,567***	,454***	,627***	,577***	,521***	,571***	,541***	,509***
Wissen: Erwerb, Förderung, Diagnostik			,455***	,246**	,454***	,368***	,187*	,340***	,805***	,887***
Phonologie				,021	,301***	,242**	,059	,241**	,423***	,360***
Lexikon					,185*	,175*	,258**	,115	,203*	,213**
Morphologie						,258***	,123	,209*	,356***	,409***
Syntax							,103	,145	,323***	,306***
Semantik/Pragmatik								,112	,204*	,124
Soziolinguistik									,288***	,290***
Spracherwerb										,440***

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Fast alle Korrelationen zwischen den unterschiedlichen Komponenten sind signifikant, aber schwach.

Fachwissen über Linguistik hängt stärker zusammen mit *Beobachten Können*, während fachpädagogisches Wissen über Spracherwerb, -förderung und -diagnostik stärker mit *Fördern Können* zusammenhängt. Ebenso verhält es sich mit den Teilaspekten des fachpädagogischen Wissens: Wissen über Spracherwerbsprozesse korreliert stärker mit *Beobachten Können*, während Wissen über Sprachförderung und -diagnostik höhere Werte mit *Fördern Können* erzielt.

Die hohe Korrelation zwischen linguistischem Wissen einerseits und fachpädagogischem Wissen über Spracherwerb, -förderung und -diagnostik andererseits unterstützt die theoretisch motivierten Annahmen über die diskriminierenden doch konvergenten Eigenschaften dieser beiden Kategorien der Komponente *Wissen*. Die Zusammenhangsstärken der Teilaspekte (z.B. Phonologie, Syntax) unterstützen diesen Eindruck, und gleichermaßen verhält es sich mit der Korrelation zwischen Wissen über Spracherwerb und Wissen über Sprachförderung und -diagnostik.

Die Teilbereiche des Wissens über Phonologie und Morphologie zeigen einen mittleren Zusammenhang mit *Beobachten Können* und sind auch die einzigen fachlinguistischen Aspekte, die schwache signifikante Zusammenhänge mit *Fördern Können* aufweisen. Zusammen mit dem Teilbereich der Syntax sind dies ebenfalls die Aspekte, die mittlere Zusammenhänge mit dem fachpädagogischen Wissen über Spracherwerb, -förderung

und -diagnostik aufweisen. Dies könnte daran liegen, dass die meisten pädagogischen Fachkräfte die Fragen zu den anderen Teilaspekten mit Alltagswissen beantworten konnten.

1.8.7.4 Veranschaulichung der Zusammenhänge zwischen den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können*, *Fördern Können*

Trotz der geringen Reliabilität der *Können*-Komponenten wurde versucht, mittels Regressionsanalysen Tendenzen in den Daten offen zu legen, die aufgrund des Konstrukts von Sprachförderkompetenz (Hopp et al., 2010) zu erwarten wären. Die im Folgenden gezeigten Ergebnisse sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da sie wegen der erwähnten niedrigen Reliabilität auch auf statistische Artefakte beruhen können.

Zunächst wurden Regressionsanalysen zwischen den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* durchgeführt, um zu veranschaulichen, in welchem Maße *Wissen* das *Können* vorhersagt. Die Abbildungen 17 bis 19 zeigen die entsprechenden Streudiagramme. Die Steigung der Regressionslinie, der zugehörige Regressionskoeffizient (R^2) und die Signifikanz der Analyse dienen als Maß für die Stärke der Zusammenhänge.

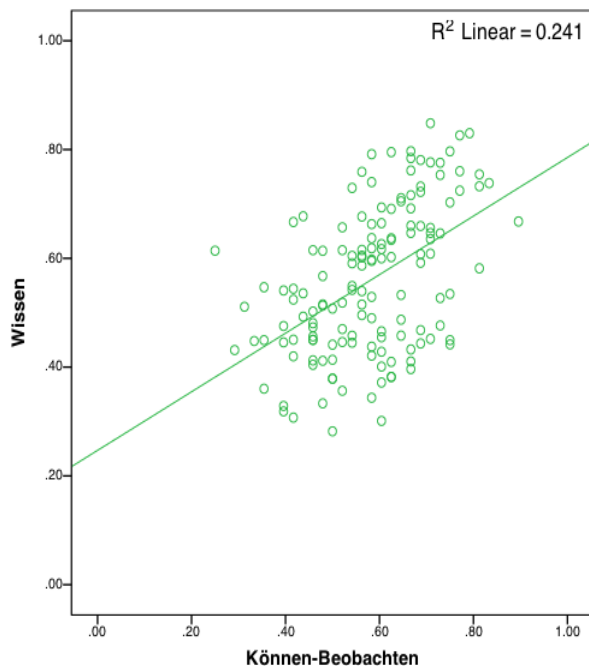


Abbildung 17: Streudiagramm der Komponenten *Wissen* (Y-Achse) mit *Beobachten Können* (X-Achse). Die Steigung der Regressionslinie weist auf einen mittleren Zusammenhang hin. Im Diagramm fällt abermals auf, dass sich die pädagogischen Fachkräfte nicht stark unterscheiden, sondern sich als Ganzes um die Mitte gruppieren.

Abbildung 17 kann man entnehmen, dass der Zusammenhang zwischen *Wissen* und *Beobachten Können* mittel ist. Die zugehörige Regressionsanalyse ergab, dass *Wissen* die Komponente *Beobachten Können* trotzdem signifikant zu $R^2 = 24\%$ vorhersagt ($F(1,142) = 45.13$, $p < .001$, $\beta = .491$, $t(142) = 6.72$, $p < .001$).

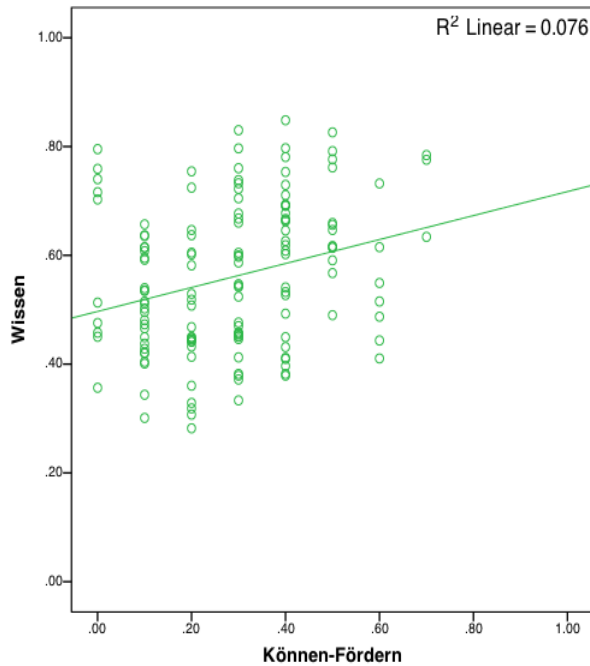


Abbildung 18: Streudiagramm der Komponenten *Wissen* (Y-Achse) mit *Fördern Können* (X-Achse). Die geringe Steigung der Regressionslinie weist auf einen kleinen Zusammenhang hin.

Wie Abbildung 18 zeigt, ist der Zusammenhang zwischen *Wissen* und *Fördern Können* relativ schwach. Dies bestätigt sich statistisch, denn in der Regressionsanalyse ist der Beitrag von *Wissen* zu *Fördern Können* lediglich $R^2 = 7.6\%$ ($F(1,142) = 11.61$, $p < .001$, $\beta = .275$, $t(142) = 3.41$, $p < .001$).

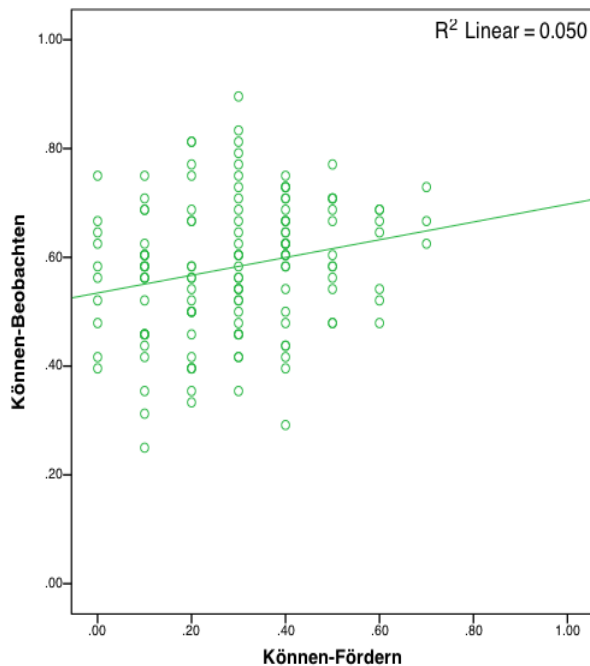


Abbildung 19: Streudiagramm der Komponenten *Beobachten Können* (Y-Achse) mit *Fördern Können* (X-Achse). Die Steigung der Regressionslinie und der Regressionskoeffizient weisen auf einen geringen Zusammenhang hin.

In Abbildung 19 ist der ebenfalls schwache Zusammenhang zwischen *Beobachten Können* (Y-Achse) und *Fördern Können* (X-Achse) dargestellt. Wiederum bestätigt die statistische Auswertung die Information des Streudiagramms: *Beobachten Können* bestimmt *Fördern Können* nur zu $R^2 = 5\%$ ($F(1,142) = 7.44$, $p < .01$, $\beta = .233$, $t(142) = 2.73$, $p < .01$).

Um die individuellen Beiträge von *Wissen* zu *Beobachten Können* und *Fördern Können* aber auch von *Beobachten Können* zu *Fördern Können* bestimmen zu können, wurden die Komponenten im Folgenden gestuft in eine Regressionsanalyse eingeführt. In Abbildung 20 sind die Ergebnisse dargestellt. Die Pfeile geben die Richtung, die Zahlen das Maß (β -Wert) des Beitrags an. Die Zahl in Klammern zeigt dabei den „eigenen“ Beitrag.

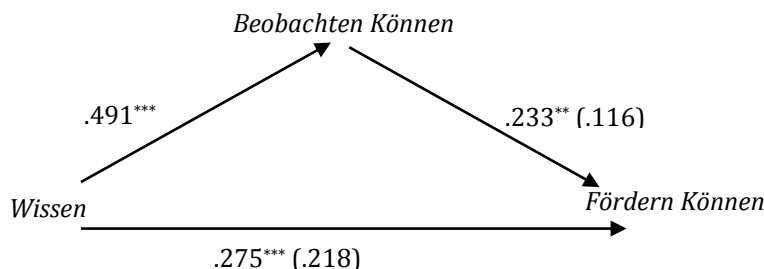


Abbildung 20: Gestufte lineare Regressionen der Komponente *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*. Pfeile geben die Richtung, die Zahlen die zugehörigen β -Werte als Maß der Zusammenhänge an. Zahlen in Klammern geben an, wie hoch die β -Werte wären, wenn man den Wert der vorher eingeführten Komponente berücksichtigt (* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$, n.s. = $p > .05$).

Der Beitrag von *Beobachten Können* zu *Fördern Können* wird halbiert, wenn man die Wissenskomponente zuerst berücksichtigt. Hingegen wird der Beitrag von *Wissen* nicht wesentlich geschmälert, wenn *Beobachten Können* zuerst eingeführt wird. *Wissen* ist also wichtiger Bestandteil beider *Können*-Komponenten.

Demnach erzielt *Wissen* in Bezug auf *Beobachten Können* einen β -Wert von .491 und *Wissen* zusammen mit *Beobachten Können* in Bezug auf *Fördern Können* einen β -Wert von .275. *Beobachten Können* bestimmt *Fördern Können* mit einem β -Wert von .233. Wenn man aber die Tatsache berücksichtigt, dass *Wissen* schon einen Beitrag zu *Beobachten Können* leistet, ergibt sich für *Beobachten Können* alleine nur noch ein β -Wert von .116 bezüglich *Fördern Können*. Berechnet man gleichermaßen die β -Werte für *Wissen* zu *Fördern Können* unter Berücksichtigung von *Beobachten Können* bleiben immer noch .218.

Mit anderen Worten: Der Beitrag von *Beobachten Können* zu *Fördern Können* wird halbiert, wenn man die Wissenskomponente zuerst berücksichtigt. Hingegen wird der Beitrag von *Wissen* nicht wesentlich geschmälert, wenn *Beobachten Können* zuerst eingeführt wird. *Wissen* ist also wichtiger Bestandteil beider *Können*-Komponenten.

Das Konstrukt Sprachförderkompetenz (Hopp et al., 2010) unterscheidet zwischen linguistischem Fachwissen (z.B. über Sprache als System) und pädagogischem Fachwissen (z.B. über Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung und -diagnostik). Theoretisch ist anzunehmen, dass linguistisches Fachwissen wichtiger ist für die korrekte Beobachtung von Kindern und Erzieherinnen (vgl. Modell S. 17), während fachpädagogisches Wissen notwendig ist, um eine geeignete Sprachfördermaßnahme zu wählen. Aufgrund dieser Überlegungen wurden daher die

tendenzielle Zusammenhänge der Teilkomponenten von *Wissen* einerseits und *Beobachten Können* und *Fördern Können* andererseits untersucht.

Berechnet man die Beiträge der Teilkomponenten von *Wissen* einzeln, zeigen die β -Werte, dass linguistisches Fachwissen und *Beobachten Können* tatsächlich einen stärkeren Zusammenhang aufweisen ($\beta = .300$, $t(141) = 3.255$, $p < .001$) als fachpädagogisches Wissen über Spracherwerb, -förderung und -diagnostik und *Beobachten Können* ($\beta = .260$, $t(141) = 2.82$, $p < .01$). Berechnet man die Zusammenhänge der Teilkomponenten mit *Fördern Können*, so zeigt sich, dass linguistisches Wissen dazu nicht signifikant beiträgt ($\beta = .116$, $t(141) = 1.14$, n.s.), fachpädagogisches Wissen über Spracherwerb, -förderung und -diagnostik aber wohl ($\beta = .213$, $t(141) = 2.09$, $p < .05$). Abbildung 21 zeigt alle Werte der gestuften linearen Regression. Sie stützt die These, dass das linguistische Fachwissen die Komponente *Beobachten Können* stärker beeinflusst als fachpädagogisches Wissen über Spracherwerb, -förderung und -diagnostik. Die Teilkomponenten weisen ungestuft einen ähnlich starken Einfluss auf *Beobachten Können* auf. Bei *Fördern Können* zeigt sich das entgegengesetzte Bild: Hier bestimmt das Wissen über Spracherwerb, -förderung und -diagnostik den Wert stärker als das linguistische Wissen.

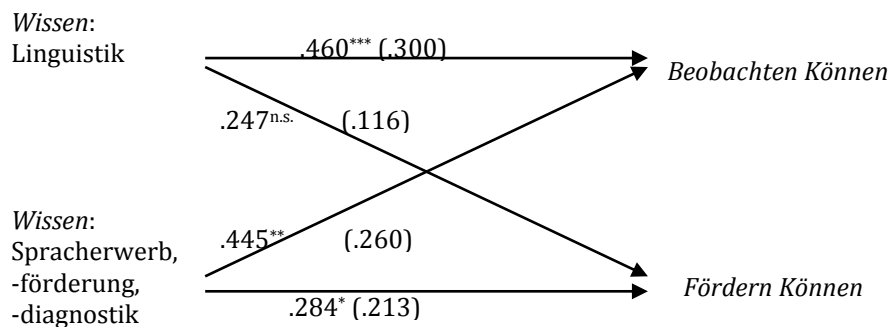


Abbildung 21: Gestufte lineare Regressionen der Teilkomponenten von *Wissen* einerseits und *Beobachten Können* und *Fördern Können* andererseits. Pfeile geben die Richtung, die Zahlen die zugehörigen β -Werte als Maß der Zusammenhänge an. Zahlen in Klammern geben an, wie hoch die β -Werte wären, wenn man den Wert der vorher eingeführten Komponente berücksichtigt (* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$, n.s. = $p > .05$).

Linguistisches Fachwissen beeinflusst *Beobachten Können* signifikant, trägt aber nicht wesentlich zu *Fördern Können* bei. Hingegen hat fachpädagogisches Wissen über Spracherwerb, -förderung und -diagnostik signifikanten Einfluss auf *Fördern Können*, trägt aber in kleinerem Maße zu *Beobachten Können* bei.

Zusammenfassend zeigen die Regressionsanalysen, dass *Wissen* die beiden *Können*-Komponenten beeinflusst und dass die Teilkomponenten sich gestuft so beeinflussen, wie man es theoretisch erwarten würde: *Beobachten Können* wird zunächst von linguistischem Fachwissen bestimmt, während *Fördern Können* eher von pädagogischem Fachwissen beeinflusst wird.

Wie bereits erwähnt sind die oben aufgeführten Analysen jedoch mit Vorsicht zu genießen und allenfalls als bestätigende Tendenzen zu interpretieren, da die niedrigen Reliabilitätswerte der *Können*-Komponente keine allgemeinen Rückschlüsse erlauben. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass die Komponente *Wissen* insgesamt nur knapp ein Viertel von *Beobachten Können* aufklärt und nur 7% von *Fördern Können*. *Beobachten Können* erklärt nur 5% von *Fördern Können*. Die Tatsache, dass die Werte der

Teilnehmerinnen sich vor allem in der Mitte häufen, (vgl. Abbildung 17 und Abschnitt 1.8.4), könnte ein möglicher Grund für die allgemein niedrigen Werte sein. Es ist aber auch anzunehmen, dass andere Faktoren, z.B. Aspekte der Professionalität pädagogischer Fachkräfte, einen wichtigen Anteil der unterschiedlichen Leistungen bestimmen.

Die Analysen im folgenden Abschnitt werden näher untersuchen, inwieweit Professionalitätsmerkmale wie Alter, Schulabschluss oder Funktion in der Kita in Bezug auf *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* eine Rolle spielen.

1.8.8 Effekte von Professionalität elementarpädagogischer Fachkräfte

1.8.8.1 Überblick

Ziel des Projekts SprachKoPF war es auch, den Einfluss der Professionalität, d.h. des persönlichen, schulischen und beruflichen Hintergrunds pädagogischer Fachkräfte auf deren Sprachförderkompetenz zu ermitteln. Vor dem Hintergrund der nicht eindeutigen Ergebnisse bisheriger Evaluationsstudien zu Effekten von Sprachförderprogrammen (Buschmann, Simon, Jooss & Sachse, 2010; Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Schöler & Roos 2010, Wolf, Felbrich, Stanat & Wendt, 2011), die an der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte ansetzen, war insbesondere die Frage von Interesse, ob sich Anzeichen für die Verbesserung der Sprachförderkompetenz in Abhängigkeit der Teilnahme an spezifischen Weiterbildungsveranstaltungen nachweisen lassen.

Im Zuge der Kompetenzmessung mit *SprachKoPF_{v06}* wurden unterschiedliche Struktur- und Prozessmerkmale der Probandinnen erhoben. Angesichts des Forschungsstands zur Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte wurden keine Hypothesen zum Einfluss der Professionalität auf die Testleistungen gebildet. Stattdessen wurde in einer explorativen Korrelationsanalyse festgestellt, welche Hintergrundmerkmale, die als Dimensionen von Professionalität gelten (Baumert & Kunter, 2006; Blossfeld et al., 2012; Gruber, 2007; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Shulman, 1987), mit den Testergebnissen zusammenhängen. Relevante Merkmale wurden als Faktoren in anschließenden Regressions- und Varianzanalysen zur Ermittlung von Stärke und Richtung der Effekte von Professionalität auf die Sprachförderkompetenz genutzt. Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten besprochen.

Abschnitt 1.8.8 widmet sich zunächst der Untersuchung von Professionalitätseffekten von Variablen, die innerhalb der Gruppe der elementarpädagogischen Fachkräfte (N = 144) erhoben wurden. In Abschnitt 1.8.9 werden die Testleistungen dieser Gruppe mit zwei anderen Berufsgruppen verglichen.

1.8.8.2 Die Zusammenhänge zwischen den Professionalitätsmerkmalen und den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können*, *Fördern Können*

Um zu prüfen, welche Faktoren individueller Professionalität wie stark mit der Sprachförderkompetenz in den Teilbereichen für *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* zusammenhängen, wurden zunächst Korrelationsanalysen durchgeführt. Dabei wurden persönliche, schulische und berufliche Aspekte mit einbezogen (vgl. Abschnitt 1.3).

Tabelle 17: Korrelationen unterschiedlicher Dimensionen von Professionalität mit den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*.

Die Ergebnisse zeigen z.B., dass ältere pädagogische Fachkräfte und solche mit einer längeren Berufserfahrung relativ viel wissen und eher in der Lage sind, korrekte spezifische Fördermaßnahmen zu wählen. Auch mehrsprachige pädagogische Fachkräfte und solche mit einem hohen Bildungsabschluss, Teilzeitkräfte oder Fachkräfte mit positiver Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit schneiden im *Wissen* und *Beobachten Können* besser ab. Außerdem hängt *Beobachten Können* positiv damit zusammen, ob jemand spezifische sprachliche Bereiche fördert oder nicht. *Fördern Können* zeigt als einziger Faktor einen positiven Zusammenhang mit der Dauer von Weiterbildungen. Die positiven Zusammenhänge der Funktion in der Bildungseinrichtung rühren daher, dass Gruppen- oder Einrichtungsleitungen in allen drei Komponenten tendenziell bessere Testwerte erzielten.

Professionalitätsdimension (Anzahl Kategorien, Teilstichprobe)		Spearman's ρ / Pearson's r	<i>Wissen</i>	<i>Beobachten Können</i>	<i>Fördern Können</i>
Personeneigenschaften	Alter (Skala)	r	.276***	-.047	.229**
		p	.001	.578	.006
	Geschlecht (2)	ρ	.027	.060	.029
		p	.750	.479	.728
	Sprachbiografie (3)	ρ	.009	.053	.022
		p	.915	.527	.790
	eigene Mehrsprachigkeit (3)	ρ	.350***	.199*	.090
		p	.000	.017	.282
	Sprachaffinität (3)	ρ	.237**	.072	.123
		p	.004	.392	.143
Bildung	Schulabschluss (3)	ρ	.438***	.285***	.058
		p	.000	.001	.492
	Erlerner Beruf (5)	ρ	.246**	.066	.101
		p	.003	.430	.230
Beruflicher Alltag	Institution Berufliche Bildung (3)	ρ	.163	.135	.015
		p	.051	.107	.856
	Funktion (3)	ρ	.296***	.196*	.298***
		p	.000	.018	.000
Erfahrung und Weiterbildung	Arbeitsumfang (2)	ρ	-.168*	-.196*	-.110
		p	.044	.019	.191
	Anzahl DaZ-Kinder (4)	ρ	.147	.074	-.064
		p	.079	.377	.445
	Berufserfahrung (4)	ρ	.220**	-.082	.291***
		p	.008	.328	.000
	Besuch von Weiterbildungen zum Bereich Sprache (2)	ρ	.084	-.001	.142
		p	.315	.987	.089
	Dauer der WB in Tagen (4)	ρ	.097	-.014	.187*
		p	.247	.871	.025
	Sprachförderung (2)	ρ	.099	-.087	-.088
		p	.240	.298	.294
Emotionale und motivationale Haltung	Fördermaterialien (2)	ρ	.113	.146	.081
		p	.179	.080	.333
	Sprachstandserhebung vor der Sprachförderung (2, n = 113)	ρ	.079	-.022	.017
		p	.404	.815	.855
	Art der Förderung (2, n = 113)	ρ	.024	.187*	-.079
		p	.798	.048	.404
	Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit (Skala 1-5)	r	.211*	.218**	.007
		p	.011	.009	.935
Haltung	Arbeitsmotivation (Skala 1-5)	r	-.071	-.038	-.103
		p	.399	.650	.220

ρ = Spearman's Rho Korrelationskoeffizient für kategoriale Daten; r = Pearson's r Korrelationskoeffizient für skalare Daten; p = Signifikanzwert; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$; n = Größe der Teilstichprobe; DaZ = Deutsch als Zweitsprache; WB = Weiterbildung

Da die meisten unabhängigen Variablen von Professionalität kategorialer Art sind, das heißt, die unterschiedlichen Stufen innerhalb eines Faktors bezeichnen Kategorien wie zum Beispiel ‚männlich – weiblich‘ für den Faktor ‚Geschlecht‘, wurde der Korrelationskoeffizient Spearmans Rho (ρ) berechnet. Nur für die skalaren Faktoren Alter, Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Arbeitsmotivation konnte die Korrelation nach Pearson (Koeffizient r) berechnet werden. Werte mit einem * sind signifikant. Werte zeigen niedrige (zwischen 0.1 und 0.3), mittlere (zwischen 0.3 und 0.5), und starke (über 0.5) Zusammenhänge. Negative Werte weisen auf einen entgegengesetzten Zusammenhang (je höher auf Faktor A desto niedriger auf Komponente B) hin.

Die Korrelationskoeffizienten zeigen, dass die eigene Mehrsprachigkeit und der Schulabschluss moderat mit *Wissen* zusammenhängen. Außerdem gibt es niedrige positive Korrelationen von *Wissen* mit Alter, Sprachaffinität, dem erlernten Beruf, der Funktion, der Berufserfahrung und der Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit. Dies bedeutet, dass z.B. pädagogische Fachkräfte mit einer positiveren Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit oder einer längeren Berufserfahrung mehr wissen. Auffällig ist die negative Korrelation zwischen *Wissen* und dem Arbeitsumfang, das heißt, die von uns untersuchten Teilzeitkräfte wussten mehr als Vollzeitkräfte.

Die eigene Mehrsprachigkeit, der Schulabschluss, die Art der Förderung sowie die Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit hängen schwach, jedoch signifikant positiv mit *Beobachten Können* zusammen. Dies bedeutet, dass z.B. Fachkräfte, die eher spezifische sprachliche Bereiche fördern, auch besser beobachten können. *Beobachten Können* zeigt signifikant negative Zusammenhänge mit dem Arbeitsumfang, d.h. Teilzeitkräfte im *Beobachten Können* zeigen höhere Werte, was wohl damit zusammenhängt, dass spezifische Sprachförderkräfte oft in Teilzeit arbeiten. *Fördern Können* hängt schwach positiv signifikant mit dem Alter, der Funktion in der Institution und der Berufserfahrung, sowie mit dem zeitlichen Gesamtumfang absolvierter Weiterbildungen zusammen. Dies deutet darauf hin, dass ältere pädagogische Fachkräfte, die schon länger im Beruf arbeiten und z.B. Kitaleitungen sind und einige Weiterbildungen besucht haben, eher in der Lage sind, spezifische Fördermaßnahmen für ein Kind auszuwählen.

Zusammenfassend zeigen die gemessenen Professionalitätswerte keine starken Zusammenhänge mit den SprachKoPF-Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*. Einige Korrelationen erreichen moderate Effektstärken, z.B. in Zusammenhang mit der eigenen Mehrsprachigkeit und mit dem Schulabschluss in Bezug auf *Wissen*. In Bezug auf *Beobachten Können* erreicht keine Variable einen Wert über 0,03. Die Komponente *Fördern Können* weist nur wenige signifikante Zusammenhänge auf. Auffällig ist, dass Erfahrungen und Weiterbildungen insgesamt kaum eine Rolle für die beobachtete Sprachförderkompetenz spielen.

Da anzunehmen ist, dass die Professionalitätsfaktoren teilweise stark miteinander zusammenhängen (z.B. Alter und Berufserfahrung) und diese Ko-Linearität und damit Redundanz in weiterführenden statistischen Analysen verfälschte Resultate erzeugen könnte, werden im nächsten Abschnitt die Zusammenhänge der Hintergrundfaktoren unter einander aufgezeigt.

1.8.8.3 Zusammenhänge zwischen den Professionalitätsmerkmalen unter einander

Tabelle 18 zeigt die Korrelationsanalysen zwischen den Hintergrundfaktoren untereinander. Faktoren, die keinerlei signifikanten Zusammenhänge aufwiesen, sind hier ausgelassen.

Tabelle 18: Korrelationsanalysen zwischen den zur Professionalität erfassten Variablen. Wie erwartet hängen Alter und Berufserfahrung stark miteinander zusammen. Mit beiden Faktoren korreliert auch die Funktion und die Dauer von Weiterbildungen. Dies zeigt, dass ältere pädagogische Fachkräfte schon länger im Beruf und eher in leitender Funktion arbeiten. Sie haben auch öfter/länger Weiterbildungen besucht. Der Weiterbildungsbesuch hängt auch positiv mit der Sprachaffinität zusammen und zeigt, dass pädagogische Fachkräfte, die sich gerne mit Sprache beschäftigen, auch eher eine Weiterbildung zu diesem Thema besucht haben. Der Schulabschluss zeigt einen moderaten Zusammenhang mit dem erlernten Beruf, der Sprachaffinität und der eigene Mehrsprachigkeit. Wer also einen höheren Schulabschluss hat, hat oft auch einen ausbildungsintensiveren Beruf erlernt, beschäftigt sich tendenziell gerne mit Sprache und hat mindestens eine Fremdsprache gut gelernt.

Zusammenhänge der Hintergrundfaktoren (Spearman's Rho)										Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit
		Funktion	Arbeits- umfang	eigene Mehr- sprachigkeit	Sprach- affinität	Schul- abschluss	erlernter Beruf	Berufs- erfahrung	Dauer der WB	sprachigkeit
Alter	ρ	.226**	-.183*	.105	.215*	.022	.045	.733***	.279***	-.081 ^a
	p	.007	.028	.212	.010	.798	.588	.000	.001	.333
Funktion	ρ		-.062	.015	.229**	-.022	.121	.282***	.250**	.129
	p		.464	.856	.006	.791	.147	.001	.003	.123
Arbeitsumfang	ρ			-.215*	-.144	.001	-.009	-.129	.108	-.060
	p			.010	.085	.987	.916	.123	.198	.478
eigene Mehrsprachigkeit	ρ				.304***	.368***	.248**	-.008	-.061	.231**
	p				.000	.000	.003	.928	.469	.005
Sprachaffinität	ρ					.131	.217**	.104	.325***	.156
	p					.119	.009	.215	.000	.062
Schulabschluss	ρ						.422***	-.110	-.137	.020
	p						.000	.189	.103	.811
Erlernter Beruf	ρ							-.005	.008	.016
	p							.950	.929	.852
Berufserfahrung	ρ								.320***	-.038
	p								.000	.655
Dauer der WB in Tagen	ρ									.016
	p									.851

ρ = Spearman's Rho Korrelationskoeffizient für kategoriale Daten; ^aPearson's r = Korrelationskoeffizient für skalare Daten; p = Signifikanzwert; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Wie erwartet besteht ein starker Zusammenhang zwischen Alter und Berufserfahrung. Diese beiden Faktoren zeigen ebenfalls den höchsten Zusammenhang mit der Funktion am Arbeitsplatz. Die eigene Mehrsprachigkeit korreliert leicht mit der Sprachaffinität und dem Schulabschluss. Dieser zeigt einen höheren Zusammenhang mit dem erlernten Beruf. Sprachaffinität korreliert mit der Gesamtdauer besuchter Weiterbildungen zum Thema Sprache. Auch Berufserfahrung zeigt einen positiven Zusammenhang mit der Weiterbildung.

Auffällige negative Korrelationskoeffizienten (niedrig, aber signifikant) fanden sich zwischen der eigenen Mehrsprachigkeit und der Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit sowie zwischen dem Arbeitsumfang, dem Alter und der eigenen Mehrsprachigkeit. Die durchgängig negativen Werte für den Arbeitsumfang könnten dadurch entstanden sein, dass Teilzeitkräfte häufig spezifische Sonderfunktionen, z.B. als Sprachförderkraft, in den Einrichtungen übernehmen. Oft sind zudem ältere pädagogische Fachkräfte mit umfangreicherer Berufserfahrung teilzeitbeschäftigt.

Insgesamt haben die Korrelationsanalysen mit den Professionalitätsvariablen untereinander und mit den *Wissens-* und *Können*-Komponenten gezeigt, dass es interessante signifikante Zusammenhänge zwischen einzelnen Determinanten von Professionalität und den Ergebnissen für *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* als Bestandteil von Sprachförderkompetenz gibt. Korrelationsanalysen lassen jedoch keine Schlüsse darüber zu, ob die Zusammenhänge einander bedingen, d.h. es bleibt offen, ob Korrelationen zwischen einzelnen Dimensionen der Professionalität mit Maßen der Sprachförderkompetenz das Ergebnis direkter Effekte oder von Interaktionen zwischen den Dimensionen sind. Zum besseren Verständnis der Zusammenhänge wurden zusätzlich Varianzanalysen (ANOVA oder MANOVA) durchgeführt.

1.8.8.4 Effekte der Hintergrundvariablen auf *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*

Um der Frage nachzugehen, welche persönlichen, schulischen und beruflichen Faktoren einen Effekt auf die mit SprachKoPF_{v06} gemessene Sprachförderkompetenz haben (vgl. Abschnitt I1), wurden Professionalitätsvariablen, die signifikant mit den Teilkompetenzen, jedoch nicht untereinander korrelierten, in eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) eingegeben.

In allen Analysen wurde die Testwerte der Teilkompetenzen *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* als abhängige Variablen geführt. Als unabhängige Variablen wurden zunächst die Faktoren Schulabschluss, Berufliche Bildungsinstitution, Funktion, eigene Mehrsprachigkeit, Sprachaffinität, Berufserfahrung, Besuch und Dauer von Weiterbildungen einbezogen. Der Faktor Alter wurde als Kovariate in einem ersten Schritt einberechnet, um die Ergebnisse um etwaige Unterschiede in der Sprachförderkompetenz, die durch Altersunterschiede der Teilnehmerinnen entstanden, zu bereinigen. Da die Kovariate keine Signifikanz erreichte (d.h. Alter spielte in den Varianzanalysen keine Rolle), wurde sie in den weiteren Analysen nicht mit einbezogen.³

Insgesamt ergaben nur die Faktoren Funktion, Schulabschluss und Dauer von Weiterbildungen signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Testleistungen. Diese Faktoren repräsentieren sowohl Struktur- als auch Prozessmerkmale und eignen sich daher dazu, der Forschungsfrage nachzugehen, welche Bildungsmerkmale die Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften bestimmen. Sie wurden in einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) als Faktoren eingeführt. In den folgenden

³ Da die Ergebnisse der vorigen Abschnitte darauf hinweisen, dass es tatsächlich einige Faktoren gibt, die stark mit einander zusammenhängen (z.B. Alter, Erfahrung, Funktion oder Schulabschluss und erlernter Beruf), sollten in weiterführenden Analysen nur voneinander unabhängige Faktoren berücksichtigt werden.

Abschnitten werden die Ergebnisse dieser MANOVA zusammengefasst. Aus Platzgründen beschränken wir uns darauf, signifikante Ergebnisse darzustellen.

1.8.8.5 MANOVA: Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse bezüglich *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*

Tabelle 19 enthält die Ergebnisse der MANOVA mit *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* als abhängige Variablen und Schulabschluss, Funktion und Dauer von Weiterbildungen als unabhängige Faktoren.

Tabelle 19: Ergebnisse der MANOVA mit *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* als abhängige Variablen und Schulabschluss, Funktion und Dauer von Weiterbildung als unabhängige Faktoren. Pädagogische Fachkräfte mit einem höheren Schulabschluss erreichen signifikant höhere Werte im *Wissen* und *Beobachten Können*, während pädagogische Fachkräfte mit leitender Funktion (Gruppe oder Kita/Kiga) besser darin sind, geeignete Fördermaßnahmen zu wählen. Die Dauer von Weiterbildungen wirkt sich bei pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichem Schulabschluss und unterschiedlicher Funktion verschieden stark auf die Sprachförderkompetenz aus.

			Fehler				partiell	
Multivariate Effekte		Wert	F	df	df	p	η^2	
Schulabschluss		.358	7.857	6	216	.000***	.18	
Funktion		.230	4.684	6	216	.000***	.12	
Dauer Weiterbildung		.055	1.016	6	216	.416	.03	
Zwischen-		Summe der	Mittleres	Fehler			partiell	
Subjekteffekte	abhängige Variable	Quadrate	Quadrat	F	df	df	p	η^2
Schulabschluss	<i>Wissen</i>	.570	.285	21.841	2	109	.000***	.29
	<i>Beobachten Können</i>	.234	.117	9.092	2	109	.000***	.14
	<i>Fördern Können</i>	.171	.086	3.443	2	109	.035*	.06
Funktion	<i>Wissen</i>	.183	.092	7.014	2	109	.001***	.11
	<i>Beobachten Können</i>	.093	.046	3.599	2	109	.031*	.06
	<i>Fördern Können</i>	.491	.246	9.874	2	109	.000***	.15
Dauer	<i>Wissen</i>	.014	.007	.550	2	109	.579	.01
Weiterbildung	<i>Beobachten Können</i>	.020	.010	.792	2	109	.456	.01
	<i>Fördern Können</i>	.053	.026	1.063	2	109	.349	.02
Schulabschluss × <i>Wissen</i>		.060	.010	.765	6	109	.599	.04
Funktion × <i>Beobachten Können</i>		.067	.011	.862	6	109	.525	.05
Weiterbildung × <i>Fördern Können</i>		.326	.054	2.183	6	109	.050*	.11
Dauer								

df = Freiheitsgrade; partielles η^2 = Effektgröße; Effektstärken größer als .14 sind stark, zwischen .06 und .14 mittel, darunter niedrig (Sink und Stroh, 2006); * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$; × = Interaktion

Betrachtet man die Effekte der Professionalitätsfaktoren auf die *Wissens*- und *Können*-Komponenten zusammen, also die multivariaten Effekte, erzeugen nur der Faktor Schulabschluss und der Faktor Funktion signifikante Ergebnisse, nicht aber der Faktor Dauer von Weiterbildungen.

Aufgeschlüsselt nach den einzelnen Komponenten, also nach univariaten Effekten, zeigt sich, dass der Schulabschluss sowohl *Wissen* als auch *Beobachten Können* stark beeinflusst, partielles η^2 größer als .14, wohingegen sich die Schulbildung nur schwach auf die Teilkompetenz *Fördern Können* auswirkt, partielles η^2 kleiner als .06. Die Funktion/Stellung der Fachkräfte in der Einrichtung hat Effekte von mittlerer Stärke (partielles η^2 zwischen .06 und .14) auf *Wissen* und *Beobachten Können* und einen starken Effekt auf *Fördern Können*. Effekte der Dauer von Weiterbildungen werden nicht

signifikant, wohl aber die dreifache Interaktion Schulabschluss \times Funktion \times Dauer von Weiterbildungen, wenn auch nur bezüglich *Fördern Können* mit einer mittleren Effektstärke.

Mit anderen Worten: Pädagogische Fachkräfte mit einem höheren Schulabschluss erreichen signifikant höhere Testergebnisse im *Wissen* und können eher korrekte sprachliche Beobachtungen machen, während pädagogische Fachkräfte in leitender Funktion eher geeignete Fördermaßnahmen auswählen können. Der Interaktionseffekt weist darauf hin, dass bei pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichem Schulabschluss und unterschiedlicher Funktion Weiterbildungen unterschiedlicher Dauer auch andere Folgen für die Sprachförderkompetenz haben. Wie diese Effekte genau aussehen, geben die folgenden Abschnitte detailliert wieder. Um die Herkunft der MANOVA-Effekte statistisch zu untersuchen, wurden geplante paarweise Vergleiche durchgeführt, deren Ergebnisse im Folgenden aufgezeigt werden.

1.8.8.6 Schulabschluss

Tabelle 20 zeigt die statistischen Kennwerte der paarweisen Vergleiche für den Faktor Schulabschluss. Dabei gab es drei Kategorien: pädagogische Fachkräfte (1) mit Haupt-/Realschulabschluss, (2) mit Fachhochschulreife und (3) mit Abitur.

Tabelle 20: Ergebnisse der paarweisen Vergleiche in Bezug auf den Schulabschluss mit *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* als abhängige Variablen.

Pädagogische Fachkräfte mit Abitur wissen mehr und können besser beobachten als Probandinnen mit Haupt-/Realschulabschluss oder Fachhochschulreife. Bei der Auswahl geeigneter Fördermaßnahmen schneiden sie nicht signifikant besser ab.

Multivariate		Wert	F	df	Fehler df	p	partielles η^2
		.368	8.124	6	216	.000***	.18
Univariate	Summe der Quadrate	Mittleres Quadrat	F	df	Fehler df	p	partielles η^2
<i>Wissen</i>	.547	.273	20.950	2	109	.000***	.28
<i>Beobachten Können</i>	.219	.109	8.502	2	109	.000***	.14
<i>Fördern Können</i>	.209	.104	4.193	2	109	.018*	.07
Paarweise Vergleiche (nur signifikante Effekte)							
Komponente	(I) Funktion	(J) Funktion	(I-J)	Std. Fehler	p		
<i>Wissen</i>	allgemeine Hochschulreife/Abitur	Haupt-Realschulabschluss	.180	.028	.000***		
		Fachhochschulreife	.129	.032	.000***		
<i>Beobachten Können</i>	allgemeine Hochschulreife/Abitur	Haupt-Realschulabschluss	.090	.028	.002**		
		Fachhochschulreife	.124	.032	.000***		
<i>Fördern Können</i>	Haupt-Realschulabschluss	Fachhochschulreife	.069	.040	.088		

df = Freiheitsgrade; partielles η^2 = Effektgröße; Effektstärken größer als .14 sind stark, zwischen .06 und .14 mittel, darunter niedrig (Sink und Stroh, 2006); * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$; (I-J) = Differenz des Ergebnisses für die Gruppe in Spalte (I) und der Gruppe in Spalte (J). Wenn negativ, hat die Gruppe in Spalte (J) bessere Werte erzielt als die Gruppe unter (I).

Die MANOVA zeigt, dass der Schulabschluss einer pädagogischen Fachkraft einen großen Effekt auf die *SprachKoPF*-Ergebnisse hat. Wie die univariaten Werte (z.B. großer F-Wert, hohe Signifikanz, großer Effekt) andeuten, liegt dies vor allem am *Wissen* und *Beobachten Können*. Bei *Fördern Können* ist der Unterschied zwar signifikant, der Effekt jedoch nur moderat. In paarweisen Vergleichen wird überprüft, welche Gruppen sich wie stark voneinander unterscheiden (Gruppe in Spalte I minus Gruppe in Spalte J).

Diese Vergleiche weisen darauf hin, dass sich pädagogische Fachkräfte mit Abitur im *Wissen* und *Beobachten Können* signifikant von den anderen beiden Gruppen unterscheiden, sich letztere untereinander jedoch nicht unterscheiden. Bei *Fördern Können* gab es keinen signifikanten Unterschied, auch wenn Haupt-/Realschulabgängerinnen hier höher abschneiden als pädagogische Fachkräfte mit Fachhochschulreife. Abbildung 22 stellt diese Unterschiede graphisch dar.

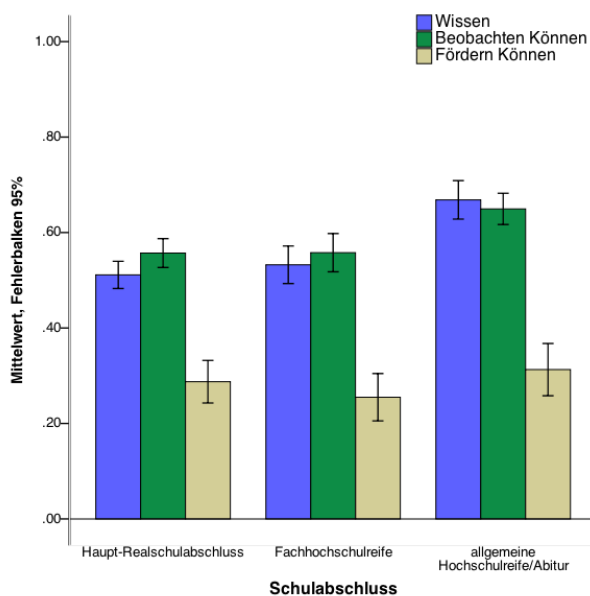


Abbildung 22: SprachKoPF-Mittelwerte (Y-Achse) der Komponenten *Wissen* (blau), *Beobachten Können* (grün) und *Fördern Können* (beige) in Abhängigkeit des Schulabschlusses (X-Achse).

Pädagogische Fachkräfte mit Abitur schneiden im *Wissen* und *Beobachten Können* besser ab als solche mit Haupt-/Realschulabschluss oder Fachhochschulreife.

Zusammenfassend legen diese Analysen zu den Auswirkungen unterschiedlicher Schulabschlüsse nahe, dass pädagogische Fachkräfte mit Abitur mehr sprachförderrelevantes Wissen haben und eher in der Lage sind, korrekte sprachliche Beobachtungen zu machen. In ihrer Fähigkeit für eine vorgegebene Situation adäquate Fördermaßnahmen auszuwählen unterscheiden sich die Abiturienten aber von den anderen Gruppen nicht maßgeblich.

1.8.8.7 Funktion

Der Faktor Funktion unterscheidet drei Kategorien: (1) pädagogische Fachkräfte, die als Springkraft oder Zweitkraft arbeiten; (2) solche, die eine Gruppe leiten; und (3) pädagogische Fachkräfte, die eine(n) Kita/Kiga leiten oder angegeben haben, als Sprachförderkraft oder -multiplikatorin eingesetzt zu werden. Tabelle 21 gibt die

statistischen Werte der MANOVA und paarweisen Vergleiche hinsichtlich der beruflichen Funktion wieder.

Tabelle 21: Ergebnisse der paarweisen Vergleiche in Bezug auf die Funktion am Arbeitsplatz mit *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* als abhängige Variablen.

Die Gruppe der Einrichtungsleitungen und Sprachmultiplikatorinnen schneidet in allen Komponenten signifikant besser ab. Der Effekt ist für *Wissen* moderat und für *Fördern Können* stark. Für *Beobachten Können* wird der Effekt nicht signifikant. Mit anderen Worten: pädagogische Fachkräfte in leitender Funktion oder Sprachmultiplikatorinnen wissen mehr und können besonders gut spezifische Sprachfördermaßnahmen auswählen.

Multivariate		Wert	F	df	Fehler df	p	partielles η^2
		.228	4.627	6	216	.000***	.11
Univariate	Summe der Quadrate	Mittleres Quadrat	F	df	Fehler df	p	partielles η^2
<i>Wissen</i>	,201	,100	7,680	2	106	,001***	,12
<i>Beobachten Können</i>	,078	,039	3,039	2	109	,052	,05
<i>Fördern Können</i>	,470	,235	9,438	2	109	,000***	,15

Paarweise Vergleiche (nur signifikante Effekte)

Komponente	(I) Funktion	(J) Funktion	(I-J)	Std. Fehler	p
Wissen	Leitung/Multiplikator	Springkraft/Zweitkraft	.100	.033	.004**
		Gruppenleitung	.092	.025	.000***
Beobachten Können	Leitung/Multiplikator	Gruppenleitung	.062	.025	.016*
		Springkraft/Zweitkraft	.142	.046	.003**
Fördern Können	Leitung/Multiplikator	Gruppenleitung	.145	.035	.000***

df = Freiheitsgrade; partielles η^2 = Effektgröße; Effektstärken größer als .14 sind stark, zwischen .06 und .14 mittel, darunter niedrig (Sink und Stroh, 2006); * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$; (I-J) = Differenz des Ergebnisses für die Gruppe in Spalte (I) und der Gruppe in Spalte (J). Wenn negativ, hat die Gruppe in Spalte (J) bessere Werte erzielt als die Gruppe unter (I).

Die paarweisen Vergleiche auf Grundlage der Funktion zeigen, dass Einrichtungsleitungen und Fachkräfte, die für die Sprachförderung in Einrichtungen verantwortlich sind, sich in allen Bereichen der Sprachförderkompetenz signifikant von den Kindergruppenleitungen in ausführender Funktion unterscheiden. Bezüglich *Wissen* und *Beobachten Können* unterscheiden sie sich auch von einer Springkraft oder Zweitkraft. Der fehlende Unterschied zu Zweit- oder Springkräften im Bereich *Fördern Können* könnte ein Artefakt der Datenerhebung sein, denn oft werden Sprachförderkräfte als Zweit- oder Springkraft eingestellt, die auch als Multiplikatorin arbeiten. Abbildung 23 stellt diese Unterschiede graphisch dar.

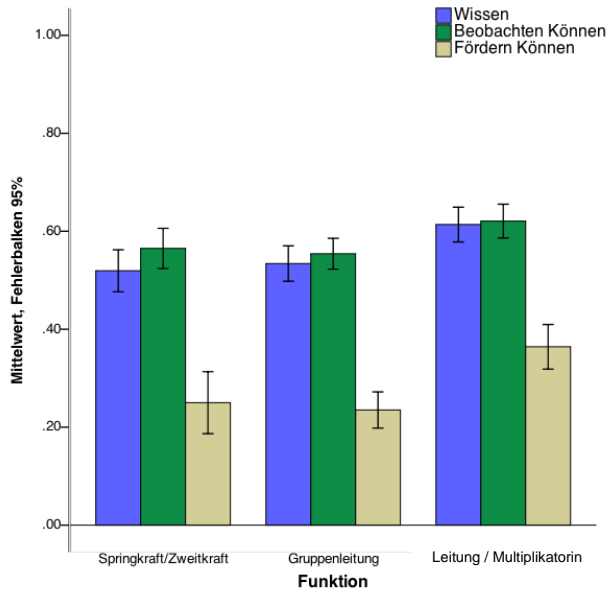


Abbildung 23: SprachKoPF-Mittelwerte (Y-Achse) der Komponenten *Wissen* (blau), *Beobachten Können* (grün) und *Fördern Können* (beige) in Abhängigkeit der Funktion im Alltag (X-Achse).

Einrichtungsleitungen und Sprachmultiplikatorinnen schneiden in allen drei Kompetenzbereichen besser ab als Gruppenleitungen. Von Spring- und Zweitkräften unterscheiden sie sich im *Wissen* und *Fördern Können*.

Zusammenfassend zeigt diese Analyse, dass pädagogische Fachkräfte mit leitender Funktion und Sprachmultiplikatorinnen mehr wissen und besonders gut spezifische Sprachfördermaßnahmen auswählen können.

1.8.8.8 Effekte von Weiterbildungen zum Thema Sprache

Die MANOVA hatte keine signifikanten Haupteffekte der Faktoren Weiterbildung besucht und Dauer von Weiterbildungen auf die Teilleistungen der Sprachförderkompetenz ergeben. Aufgrund der hohen berufspraktischen Relevanz der Weiterqualifizierung elementarpädagogischer Fachkräfte zur Sprachförderung wurden trotzdem für diese beiden Faktoren paarweise Vergleiche berechnet. Der erste dichotome Faktor unterscheidet zwei Kategorien, nämlich ob eine pädagogische Fachkraft eine Weiterbildung zum Thema Sprache besucht hat oder nicht; der Faktor Dauer von Weiterbildungen hat vier Kategorien: (1) keine; (2) ein bis vier Tage; (3) fünf bis zehn Tage; (4) elf Tage oder mehr. Tabelle 22 gibt die Ergebnisse zum Besuch von sprachförderbezogenen Weiterbildungen als binäre Variable, Tabelle 23 die Ergebnisse für Weiterbildungen als ordinale Variable in Zeiteinheiten wieder.

Tabelle 22: Ergebnisse paarweiser Vergleiche für auf den Besuch von Weiterbildungen zum Thema Sprache mit *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* als abhängige Variablen. Der Besuch von Weiterbildungen an sich zeigt keine Auswirkungen auf sprachförderliches *Wissen* oder *Können* pädagogischer Fachkräfte.

Multivariate		Wert	F	df	Fehler df	p	partielles η^2
		.044	1.658 ^a	3	107	.181	.044
Univariate		Mittleres Quadrat	F	df	Fehler df	p	partielles η^2
	Summe der Quadrate						
Wissen	.035	.035	2.656	1	109	.106	.024
Beobachten Können	.001	.001	.001	1	109	.977	.000
Fördern Können	.060	.060	2.414	1	109	.123	.022

df = Freiheitsgrade; partielles η^2 = Effektgröße; Effektstärken größer als .14 sind stark, zwischen .06 und .14 mittel, darunter niedrig (Sink und Stroh, 2006); * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Ob die Fachkräfte eine sprachbezogene Weiterbildungen besucht hatten oder nicht, wirkte sich an sich nicht signifikant auf die Testleistungen aus. Auch wenn die Dauer der relevanten besuchten Weiterbildungen insgesamt als ordinale Variable in multivariaten und univariate Varianzanalyse einbezogen wird, lassen sich keine signifikanten Effekte finden. Einzig die Leistungen im Bereich *Fördern Können* werden tendenziell von der Dauer der Weiterbildungen beeinflusst ($p = .058$).

Tabelle 23: Ergebnisse paarweiser Vergleiche für die Dauer von Weiterbildungen zum Thema Sprache mit *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* als abhängigen Variablen.

Pädagogische Fachkräfte, die eine lange und intensive Weiterbildung von elf Tagen oder mehr besucht haben, können besser geeignete Fördermaßnahmen auswählen als Fachkräfte, die sich kaum sprachförderrelevant weitergebildet haben. Intensiv Weitergebildete wissen tendenziell etwas mehr.

Multivariate		Wert	F	df	Fehler df	p	partielles η^2
		.122	1.542	9	327	.132	.041
Univariate		Mittleres Quadrat	F	df	Fehler df	p	partielles η^2
	Summe der Quadrate						
Wissen	.063	.021	1.615	3	109	.190	.04
Beobachten Können	.013	.004	.332	3	109	.803	.01
Fördern Können	.192	.064	2.567	3	109	.058	.07

paarweise Vergleiche (nur signifikante Effekte)

Komponente	(I) Funktion	(J) Funktion	(I-J)	Std. Error	p
Wissen	11-38 Tage	keine WB	.061	.031	.051
Fördern Können	11-38 Tage	keine WB	.114	.043	.009**
		5-10 Tage	.118	.054	.030*

df = Freiheitsgrade; partielles η^2 = Effektgröße; Effektstärken größer als .14 sind stark, zwischen .06 und .14 mittel, darunter niedrig (Sink und Stroh, 2006); * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$; (I-J) = Differenz des Ergebnisses für die Gruppe in Spalte (I) und der Gruppe in Spalte (J). Wenn negativ, hat die Gruppe in Spalte (J) bessere Werte erzielt als die Gruppe unter (I).

Die paarweisen Vergleiche zeigen auch einen Trendeffekt ($p = .051$) für *Wissen* und zwei signifikante Effekte für *Fördern Können* infolge des Weiterbildungsverhaltens. Demnach weisen die Daten darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte, die eine Weiterbildung von elf Tagen oder mehr besucht haben, etwas mehr wissen als diejenigen, die sich nicht oder kaum weitergebildet haben. Sie sind signifikant besser in der Lage, geeignete Fördermaßnahmen auszuwählen.

Diese Ergebnisse deuten an, dass nur intensive Weiterbildungen positive Auswirkungen auf die Sprachförderkompetenz haben. Vom Zeitaufwand her intensiv weitergebildete pädagogische Fachkräfte können überdurchschnittlich gut spezifische Sprachfördermaßnahmen auswählen. Auch Abbildung 24 lässt diesen Effekt zeitlich intensiver Weiterbildung auf die Komponente *Fördern Können* erkennen, während alle anderen Faktoren keine Unterschiede erzeugen.

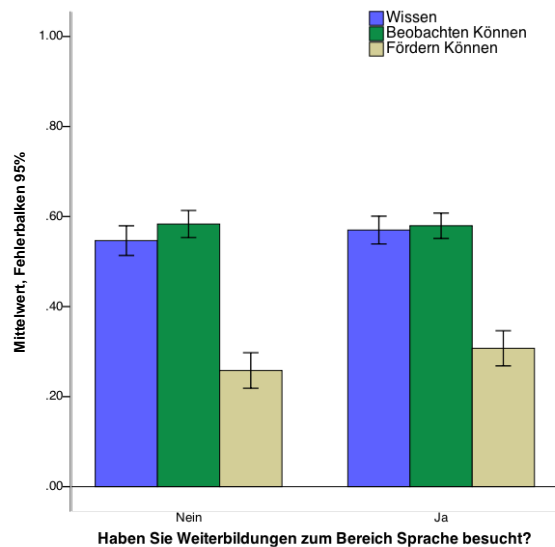


Abbildung 24: Mittelwerte der Komponenten *Wissen* (blau), *Beobachten Können* (grün) und *Fördern Können* (beige) in Abhängigkeit vom Besuch von Weiterbildungen (X-Achse).
Der Besuch von Weiterbildungen alleine erzeugt keine Unterschiede.

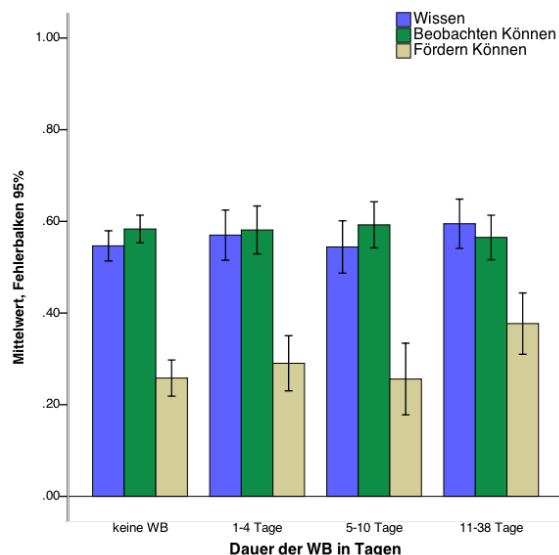


Abbildung 24: Mittelwerte der Komponenten *Wissen* (blau), *Beobachten Können* (grün) und *Fördern Können* (beige) in Abhängigkeit von der Dauer von Weiterbildungen (X-Achse).
Nur pädagogische Fachkräfte, die eine Weiterbildung von elf Tagen und mehr besucht haben, unterscheiden sich von allen anderen pädagogische Fachkräfte im Bereich *Fördern Können*.

1.8.8.9 Interaktion Schulabschluss \times Funktion \times Dauer der Weiterbildung

Wie in Abschnitt 1.8.8.5 beschrieben, zeigte die MANOVA eine dreifache Interaktion der Faktoren Schulabschluss, Funktion und Dauer von Weiterbildungen mit den Ergebnissen des Teilbereichs *Fördern Können*. Das heißt, bei pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichem Schulabschluss und unterschiedlicher Funktion bewirken Weiterbildungen unterschiedlicher Dauer auch unterschiedliche Ergebnisse. Um zu veranschaulichen, wie diese Faktoren interagieren, wurde eine graphische Darstellung gewählt (siehe Abbildungen 25 und 26).

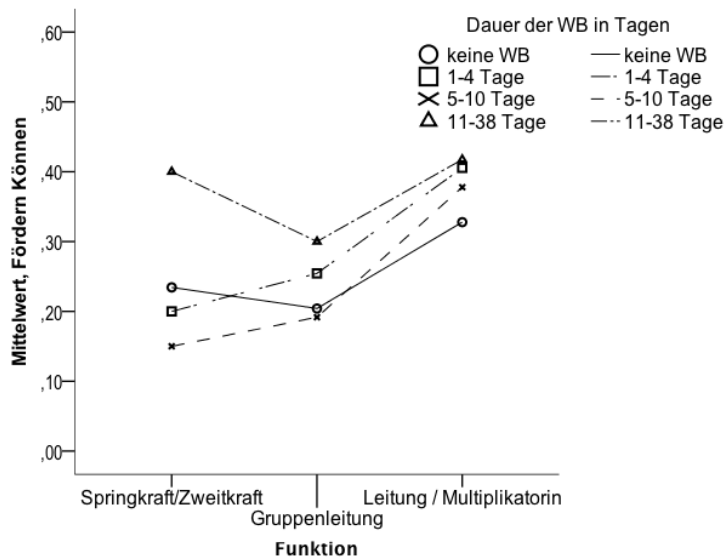


Abbildung 25: Der erreichte Mittelwert für die Komponente *Fördern Können* (Y-Achse) in Abhängigkeit der Funktion im Alltag (X-Achse) in Abhängigkeit von der Dauer von besuchten Weiterbildungen (unterschiedliche Linien).

Auf der Y-Achse ist der erreichte Wert für die Komponente *Fördern Können* abgetragen. Auf der X-Achse sind die unterschiedlichen Funktionen im Alltag in Kategorien eingeteilt. Die Linien unterschiedlicher Muster und mit unterschiedlichen Symbolen gekennzeichnet geben die Werte in Abhängigkeit der Weiterbildungsdauer (durchgängige Linie zwischen Kreisen = keine Weiterbildung; -•- Linie zwischen Quadraten = 1-4 Tage Weiterbildung; - - Linie zwischen Kreuzen = 5-10 Tage Weiterbildung; -•• zwischen Dreiecken = 11 Tage und mehr Weiterbildung).

Es zeigt sich, dass bei Spring-/Zweitkräften nur eine intensive Weiterbildung von mehr als 11 Tagen (Linie verbunden mit Dreieck) einen Effekt auf die Förderkompetenz hat. Bei pädagogischen Fachkräften, die eine Kiga leiten oder als Multiplikatorin arbeiten, führt auch eine kurze Weiterbildung (Vierteck, Kreuz) dazu, dass sie sich von denen ohne Weiterbildung (Kreis) unterscheiden.

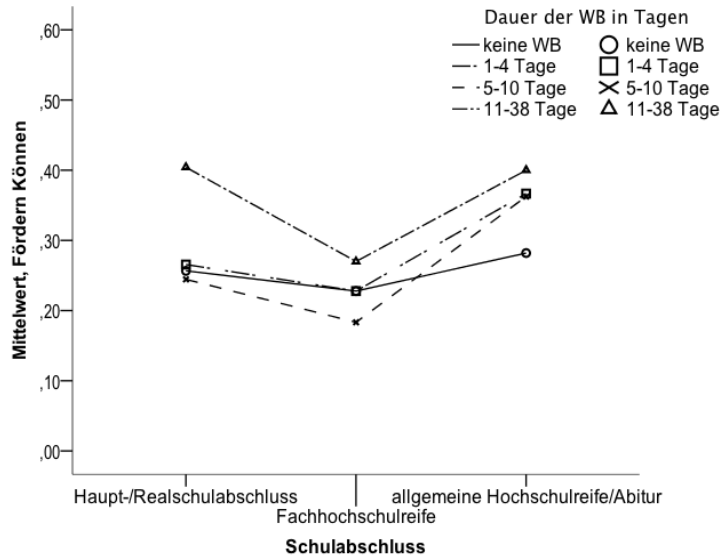


Abbildung 26: Der erreichte Mittelwert für die Komponente *Fördern Können* (Y-Achse) in Abhängigkeit des Schulabschlusses (X-Achse) in Abhängigkeit von der Dauer von besuchten Weiterbildungen (unterschiedliche Linien).

Auf der Y-Achse ist der erreichte Wert für die Komponente *Fördern Können* abgetragen. Auf der X-Achse sind die unterschiedlichen Schulabschlüsse in Kategorien eingeteilt. Die Linien unterschiedlicher Muster und mit unterschiedlichen Symbolen gekennzeichnet geben die Werte in Abhängigkeit der Weiterbildungsdauer (durchgängige Linie zwischen Kreisen = keine Weiterbildung; -- Linie zwischen Quadraten = 1-4 Tage Weiterbildung; - - zwischen Kreuzen = 5-10 Tage Weiterbildung; ... zwischen Dreiecken = 11 Tage und mehr Weiterbildung).

Pädagogischen Fachkräften mit Haupt-/Realschulabschluss erzielen nur höhere Werte im *Fördern Können*, wenn sie eine intensive Weiterbildung von mehr als 11 Tagen (Linie verbunden mit Dreieck) besucht haben. Bei pädagogischen Fachkräften mit Abitur führt auch eine kurze Weiterbildung (Vierteck, Kreuz) dazu, dass sie sich von denen ohne Weiterbildung (Kreis) unterscheiden.

Zunächst bestätigen die beiden Abbildungen die Analysen aus dem vorherigen Abschnitt, da sie zeigen, dass eine intensive Weiterbildung zur Folge hat, dass pädagogische Fachkräfte korrekte spezifische Förderableitungen wählen können: die ... Linie mit Dreiecken verbunden verläuft in allen Fällen immer oben. Es fällt auf, dass es Spring-/Zweitkräfte bzw. pädagogische Fachkräfte mit einem Haupt-/Realschulabschluss gibt, die nach intensiven Weiterbildungen auf gleichem Niveau sind wie pädagogische Fachkräfte, die als Kita-/Kigaleitungen oder als Multiplikatorin arbeiten (Abbildung 25) oder gleich abschneiden, wie solche mit Abitur (Abbildung 26). Abbildung 26 kann man zudem entnehmen, dass pädagogische Fachkräfte mit Abitur, im Gegensatz zu Fachkräften mit niedrigeren Bildungsabschlüssen, schon nach einer kurzen Weiterbildung höhere Ergebnisse erzielen.

Interessant ist außerdem, dass Fachkräfte mit einer Weiterbildung von fünf bis zehn Tagen (- - Linie zwischen Kreuzen) fast durchgängig schlechtere Ergebnisse erzielen, als solche ohne Weiterbildung. Anzunehmen ist, dass die Heterogenität in Bezug auf Qualität und Inhalte der Weiterbildungen mit dafür verantwortlich ist. Da mit *SprachKoPF_{v06}* nur erhoben wurde, ob und wie lange Weiterbildungen besucht wurden, können aufgrund der vorliegenden Datenlage keine erklärenden Aussagen hierzu gemacht werden.

Ein weiterer Schluss, den man auf Basis der Graphiken ziehen kann, ist, dass nicht- bzw. kurz weitergebildete Gruppenleitungen eher in der Lage sind, korrekte Förderableitungen zu wählen als Spring-/Zweitkräfte ohne intensive Weiterbildungen. Pädagogische Fachkräfte mit Fachhochschulreife zeigen hingegen niedrigere Werte als solche mit Haupt-/Realschule. Bei pädagogischen Fachkräften mit Fachhochschulreife haben intensive Weiterbildungen auch weniger Effekt als bei den anderen Gruppen. Weiterführende Studien sollten diesem Phänomen nachgehen, bzw. untersuchen, ob dies ein genereller Befund ist, oder ein zufälliges Resultat bzw. ein Artefakt der vorliegenden Stichprobe (nur n = 16 pädagogische Fachkräfte bzw. 11% der Stichprobe haben eine Fachhochschulreife).

Zusammenfassend zeigt diese genauere Betrachtung der Interaktionseffekte, dass es vor allem bei Zweit-/Springkräften und bei pädagogische Fachkräfte mit Haupt-/Realschule intensiver Weiterbildungen bedarf, bevor sie in der Lage sind, korrekte spezifische Fördermaßnahmen zu wählen. Bei pädagogischen Fachkräften mit Abitur oder in leitender Funktion haben schon kurze Weiterbildungen einen Effekt. Dies könnte daran liegen, dass Abiturientinnen und pädagogische Fachkräfte in leitender Funktion womöglich eher darin geschult sind, eigenes Handeln zu reflektieren und entsprechend anzupassen, so dass eine Bewusstmachung während einer kurzen Weiterbildung ausreicht, um ihre Förderkompetenz zu schulen.

Weniger qualifizierte pädagogische Fachkräfte profitieren hingegen davon, zusätzlich zur Bewusstmachung das eigene Handeln unter Anleitung zu reflektieren und anzupassen z.B. mittels individuellem Coaching. Die Korrektheit dieser Annahmen sollte in weiteren Studien, die die Inhalte, Intensität und Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen erforschen, ermittelt werden.

Abschließend werden im nächsten Abschnitt die Ergebnisse einer Analyse präsentiert, die die unterschiedlichen Hintergrundfaktoren zu einem Faktor zusammengefasst hat, der die allgemeine Professionalität pädagogischer Fachkräfte bündelt.

1.8.8.10 Gesamtwirkung von Professionalität auf Sprachförderkompetenz

Zur weiteren Aggregation der Daten im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung, wie sich die unterschiedlich stark ausgeprägte Professionalität pädagogischer Fachkräfte auf deren Sprachförderkompetenz auswirkt, wurden die einzelnen im Fragebogen erhobenen Dimensionen von Professionalität in einem Index zusammengeführt.⁴

Wie in Abschnitt II.1.3. beschrieben unterscheiden die Erziehungswissenschaften und die Psychologie (Baumert & Kunter, 2006; Blossfeld et al., 2012; Gruber, 2000; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Shulman, 1987) fünf Teilaspekte von Professionalität: Personeneigenschaften, Qualifikation, Erfahrung, Motivation und Reflexionsvermögen. *SprachKoPF_{v06}* erfragt keine Daten zum Reflexionsvermögen, doch für die anderen vier Aspekte konnten mit den vorliegenden Daten vier Indices gebildet werden:

⁴ Die unterschiedlichen Hintergrundvariablen ließen sich nicht datenbasiert (z.B. bestätigende Faktorenanalyse) zu relevanten Faktoren von Professionalität bündeln. Als Alternative wurde daher die theorie-gleitete post-hoc Indexbildung anhand der Professionalitätsdimensionen (vgl. Abschnitt II.1.3) gewählt.

1. Personeneigenschaften bezüglich Sprache: Hier wurde die eigene Mehrsprachigkeit (vgl. Bialystok, 1988) und die selbsteingeschätzte Sprachaffinität mit einbezogen.
2. Schulische und berufliche Qualifikation: Schulabschluss (Haupt-/Realschule, Fachhochschulreife, Abitur), Institution der beruflichen Bildung (Fachschule, Fachhochschule/pädagogische Hochschule/Universität), Funktion (Zweitkraft, Gruppenleitung/ Kita-Kigaleitung/Multiplikatorin), Dauer von Weiterbildungen im Bereich Sprache (keine-1 Tag, 2-4 Tage, 5-10 Tage, mehr als 10 Tage).
3. Erfahrungswissen: Jahre der Berufserfahrung (0-3 Jahre, 4-10 Jahre, 10-20 Jahre, mehr als 20 Jahre), Erfahrung mit Sprachförderung (ja/nein), Kenntnis und Nutzen von Sprachstandserhebungsverfahren (keine bis zwei, drei, vier und mehr).
4. emotionale und motivationale Haltung: Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Arbeitsmotivation.

Die Indices beruhen auf Mittelwerten der Variablen, die alle mit Werten zwischen 0 und 1 berechnet wurden. Bei allen Indices wurde auf eine Gewichtung verzichtet, da dies aufgrund der Unterschiedlichkeit der Daten in einer post-hoc Herleitung nicht angemessen wäre.

Zum Beispiel bildet sich der Index Qualifikation aus dem Mittelwert der folgenden Punktevergabe:

- Schulabschluss: Haupt-/Realschule = 0 Punkte, Fachhochschulreife = 0.5 Punkte, Abitur = 1 Punkt
- berufliche Qualifikation: Fachschule = 0 Punkte, Fachhochschule / pädagogische Hochschule / Universität = 1 Punkt
- Funktion: Zweit-/Springkraft = 0 Punkte, Gruppenleitung = 0.5 Punkte, Kiga-/Kitaleitung oder Multiplikatorin = 1 Punkt
- Dauer von Weiterbildungen = keine bis 1 Tag = 0 Punkte, 2 bis 4 Tage = 0.33 Punkte, 5 bis 10 Tage 0.67 Punkte, mehr als 10 Tage = 1 Punkt

Der Index Professionalität ergab sich aus dem Mittelwert der vier Indices.

In Tabelle 24 sind die deskriptiven Werte der Teilindices und von Professionalität abgebildet. Wie aufgrund der mathematischen Indexbildung zu erwarten ist, umfassen die Professionalitätswerte eine große Spannweite (vgl. die Minimal- und Maximalwerten, sowie die Standardabweichungen): zwischen .09 und .82. Diese ist größer in den Teilaspekten, die Werte von 0 bis 1 aufweisen. Die Mittelwerte lassen darauf schließen, dass pädagogische Fachkräfte über ein durchschnittliches Erfahrungswissen verfügen und eine leicht positive emotionale und motivationale Haltung gegenüber Sprache haben. Jedoch sind sie persönlich, schulisch und beruflich eher weniger gut (für den Bereich Sprache) qualifiziert.

Tabelle 24: Deskriptive Werte des Professionalitätsindex und seiner Teilaspekte.

Die Extremwerte (Minimum und Maximum) zeigen, dass es große Unterschiede innerhalb der Stichprobe gibt und die pädagogischen Fachkräfte durchschnittliche Werte erzielen bei der Erfahrung und eine leicht positive Haltung gegenüber Sprache haben. Die sprachbezogenen Personeneigenschaften sind eher niedrig, d.h. eine Minderheit verfügt über eine hohe Sprachaffinität und nur wenige sind selber mehrsprachig. Auch beim Index Qualifikation deutet der niedrige Wert darauf hin, dass es eher wenige mit Abitur und/oder Universität gibt.

Deskriptive Werte der Professionalitätsindices					
	N	Minimum	Maximum	MW	SD
Professionalität	143	.09	.82	.452	.156
Personeneigenschaften bzgl. Sprache	144	.00	1.00	.389	.288
schulische und berufliche Qualifikation	143	.00	1.00	.404	.218
Erfahrungswissen	144	.00	1.00	.506	.239
emotionale und motivationale Haltung	144	.00	1.00	.540	.269

MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Um die Zusammenhänge zwischen der Professionalität und den Testwerten für *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* beurteilen zu können, wurden Korrelationsanalysen nach Pearson für skalare Daten berechnet. Tabelle 25 gibt die Werte dieser Analysen wieder.

Tabelle 25: Korrelationen Indices von Professionalität mit den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*.

Es fällt auf, dass die schulische und berufliche Qualifikation die höchsten Werte erzielt, d.h. am stärksten mit dem Gesamtwert, *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* zusammenhängt. Außerdem zeigen auch Personeneigenschaften moderate Zusammenhänge während Erfahrung und Haltung kaum signifikante Korrelationen aufweisen.

Zusammenhänge		Professionalität N = 143	Personen- eigenschaften N = 144	Qualifikation N = 144	Erfahrung N = 144	Haltung N = 144
<i>Gesamt</i>	ρ	.427***	.333***	.462***	.143	.053
	p	.000	.000	.000	.087	.529
<i>Wissen</i>	ρ	.459***	.375***	.471***	.184*	.049
	p	.000	.000	.000	.027	.564
<i>Beobachten Können</i>	ρ	.179*	.175*	.270***	-.154	.100
	p	.032	.036	.001	.066	.234
<i>Fördern Können</i>	ρ	.237**	.154	.250**	.185*	-.038
	p	.004	.065	.003	.027	.655
Professionalität	ρ		.720***	.764***	.616***	.376***
	p		.000	.000	.000	.000
Personeneigenschaften	ρ			.440***	.281**	.171*
	p			.000	.00*1	.041
schulische und berufliche Qualifikation	ρ				.240**	.033
	p				.004	.693
Erfahrungswissen	ρ					-.012
	p					.891

ρ = Korrelationskoeffizient für skalare Daten nach Pearson; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$;
 Professionalität = Persönliche Umstände, Qualifikation, Erfahrung und Haltung; Personeneigenschaften = eigene Mehrsprachigkeit und Sprachaffinität; Qualifikation = Schulbildung, Institution der beruflichen Bildung, Funktion in der Kita und Dauer von Weiterbildungen; Erfahrung = Jahre Berufserfahrung, Erfahrung mit Sprachförderung und Erfahrung mit Sprachstandserhebungsverfahren; Haltung = Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Arbeitsmotivation

Professionalität als Ganzes zeigt einen moderaten Zusammenhang mit dem SprachKoPF-Gesamtwert und der *Wissenskomponente* sowie schwache, ebenfalls signifikante Zusammenhänge mit den beiden *Könnenkomponenten*. Auch die Teilindices der sprachbezogenen Personeneigenschaften und die der schulischen und beruflichen Qualifikation zeigen einen moderaten Zusammenhang mit *Wissen*. Beide hängen schwach mit *Beobachten Können* zusammen, letztere auch mit *Fördern Können*. Das Erfahrungswissen weist schwache Zusammenhänge mit *Wissen* und *Fördern Können* auf, während die Haltung gar keine signifikanten Resultate generiert.

Hieraus lässt sich schließen, dass eine höhere Professionalität auch ein höheres mit *SprachKoPF_{v06}* gemessenes *Wissen* und *Können* bewirkt. Dabei zeigt die schulische und berufliche Qualifikation die stärksten Zusammenhänge. Interessant ist, dass die sprachbezogenen Personeneigenschaften stärkere Zusammenhänge mit der mit *SprachKoPF_{v06}* gemessenen Sprachförderkompetenz aufweisen als Erfahrung und Haltung. Nur bei *Fördern Können* weist Erfahrung einen stärkeren Zusammenhang auf als die Personeneigenschaften.

1.8.8.11 Zusammenfassung Professionalität

Insgesamt zeigen die Analysen zu den Professionalitätsmerkmalen, dass es vor allem der Schulabschluss und die Funktion im Alltag sind, die einen Einfluss haben auf die mit SprachKoPF gemessene Sprachförderkompetenz. Insbesondere erreichen pädagogische Fachkräfte mit Abitur höhere Testwerte in den Kompetenzbereichen *Wissen* und *Beobachten Können* als pädagogische Fachkräfte mit Haupt-/Realschulabschluss oder Fachhochschulreife. Pädagogische Fachkräfte, die als Einrichtungsleitung oder als Sprachmultiplikatorinnen arbeiten, schneiden in allen drei Komponenten besser ab als Zweitkräfte oder Gruppenleitungen.

Weiterbildungen im Themenfeld „Sprache“ steigern die Sprachförderkompetenz, insbesondere bei Gruppenleitungen, nur dann, wenn sie einen zeitlichen Umfang von mindestens elf Tagen bzw. 66 Stunden übersteigen und damit unabhängig von den genauen Inhalten einzelner Schulungen eine gewisse Intensität erreichen. Es deutet sich zudem an, dass die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen bei bereits durch höhere Schulabschlüsse besser qualifizierten Fachkräften tendenziell höher ist.

Die Korrelationsanalysen mit einem mathematisch erzeugten Index von Professionalität weisen darauf hin, dass die schulische und berufliche Qualifikation sowie in kleinerem Maße persönliche Eigenschaften, wie z.B. Sprachbewusstheit, mit den durch *SprachKoPF_{v06}* gemessenen Gesamt- und Wissens-Scores zusammenhängen. Hingegen ergeben Erfahrung oder emotionale und motivationale Haltung keine nennenswerten Ergebnisse.

Somit bestätigen sie das allgemeine Bild aus den Analysen mit erklärenden Hintergrundfaktoren, die zusammenfassend zeigen, dass die mit *SprachKoPF_{v06}* gemessene Sprachförderkompetenz insbesondere von der schulischen und beruflichen Qualifikation bestimmt wird, während Weiterbildungen, Erfahrung und Haltung kaum einen Einfluss nehmen.

1.8.9 Professionalitätseffekte bei Berufsgruppenvergleichen

1.8.9.1 Überblick

Die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte sollte sich aufgrund ihrer über die schulische und berufliche Bildung sowie über ihre Erfahrung in der Sprachförderung gewonnene Qualifikation von der anderer Berufsgruppen, die für die sprachliche Bildung und Förderung geringer oder umfassender qualifiziert sind, unterscheiden. *SprachKoPF_{v06}* sollte somit zwischen den Testleistungen unterschiedlich qualifizierter Berufsgruppen differenzieren.

Um diese Annahme zu testen, wurden pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich einer formal geringer und einer formal höher qualifizierten Berufsgruppe gegenübergestellt: Friseurinnen und Fachschullehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik (d.h. in der Erzieherinnenausbildung tätige Personen). Die Auswahl der geringer qualifizierten Berufsgruppe der Friseurinnen mag zunächst ungewöhnlich erscheinen. Allerdings weist sie relativ gute soziostrukturelle Parallelen auf. Die Gruppe arbeitet in einem kommunikativen Beruf, der gewisse sprachliche Kompetenzen im Umgang mit der Kundschaft erfordert. Die Mehrzahl der Friseur-Auszubildenden hat einen Haupt- oder Realschulabschluss (93%), ist weiblich (91%) und absolviert eine dreijährige Ausbildung an einer Berufsschule (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2012). Dadurch sollte die Bearbeitung von *SprachKoPF_{v06}* grundsätzlich auch für diese Berufsgruppe möglich sein. Zusätzlich zu diesen Faktoren, die die spezifische Qualifikation von pädagogischen Fachkräften betreffen, gehört es nicht zum Berufsbild von Friseurinnen, sich mit frühkindlicher Entwicklung und Bildung zu beschäftigen. Somit sollte auch die Sprachförderkompetenz geringer ausgeprägt sein.

Die höher qualifizierte Berufsgruppe der Fachschullehrkräfte verfügt über einen Hochschulabschluss und bildet pädagogische Fachkräfte für den Elementarbereich aus. Ihre Testleistung sollte daher die der pädagogischen Fachkräfte übertreffen. In den folgenden Abschnitten beschreiben wir den Untersuchungsablauf und die Ergebnisse der Berufsgruppenvergleiche.

1.8.9.2 Friseurinnen

Für die Vergleichsstudie mit Friseurinnen wurden im Raum Mannheim Probandinnen mit Friseurausbildung rekrutiert. Um eine möglichst repräsentative Stichprobe zu erhalten, die der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte in Alter, Geschlecht, Ausbildung und Funktion (z.B. Kita-/Kigaleitung) ähnlich ist, wurden Friseurinnen mit sehr unterschiedlichem Lebensalter und unterschiedlicher beruflicher Qualifikation (Gesellin, Meisterin) gesucht.

An der Studie nahmen 20 Friseurinnen teil. Zwei Datensätze konnten aufgrund von offensichtlichen Verständnisschwierigkeiten der Probandinnen bei der Datenerhebung nicht verwendet werden. Tabelle 26 zeigt die Hintergrunddaten zur Biographie und zu den Schulabschlüssen der Friseurinnen und pädagogischen Fachkräfte, deren Daten in die Analysen eingegangen sind, im Vergleich. Die Daten zeigen, dass die Friseurinnen im Durchschnitt jünger und geringer qualifiziert sind als die pädagogischen Fachkräfte. Außerdem war der Männeranteil in der Berufsgruppe der Friseurinnen höher als in der o.g. Ausbildungsquote und als in der Vergleichsgruppe der pädagogischen Fachkräfte. In der Stichprobe waren insgesamt 7 Friseurinnen mit Meisterabschluss, die anderen 11 hatten eine Friseurausbildung absolviert. Da die Stichprobe sehr klein war und wir bei den Friseurinnen keine differentiellen Effekte aufgrund der Funktion erwarteten, wird diese Unterscheidung bei den Analysen vernachlässigt. Die beiden Stichproben können –

bis auf die Überrepräsentation der Männer bei den Friseurinnen – als repräsentativ für die jeweilige Berufsgruppe gesehen werden.

Tabelle 26: Hintergrunddaten der Friseurinnen (N = 18) und der pädagogischen Fachkräfte (N = 144) im Vergleich. Die Friseurinnen sind im Mittel etwas jünger und sind geringer qualifiziert als die pädagogischen Fachkräfte. Unter den Friseurinnen waren relativ mehr Männer.

	Friseurinnen (N=18)		Pädagogische Fachkräfte (N=144)	
Geschlecht	Anzahl (Prozent)		Anzahl (Prozent)	
männlich	5	(27.8%)	7	(4.9%)
weiblich	13	(72.2%)	137	(95.1%)
Alter	Mittelwert (SD)		Mittelwert (SD)	
	29.6	(10.1)	38.7	(10.4)
	Minimum 20	Maximum 46	Minimum 21	Maximum 60
Schulabschluss	Anzahl (Prozent)		Anzahl (Prozent)	
Haupt-/Volksschulabschluss	6	(33.3%)	5	(3.5%)
Realschulabschluss/Mittlere Reife	11	(61.1%)	59	(41.0%)
Fachhochschulreife	1	(5.6%)	40	(27.8%)
allgemeine Hochschulreife/Abitur	0	(0%)	39	(27.1%)
			1	(0.7%) keine Angabe

SD = Standardabweichung

Tabelle 27 und Abbildung 27 zeigen die Ergebnisse der mit *SprachKoPF_{v06}* erhobenen Daten der Friseurinnen im Vergleich zu den pädagogischen Fachkräften.

Tabelle 27: SprachKoPF-Ergebnisse der Friseurinnen im Vergleich mit allen pädagogischen Fachkräften. Friseurinnen zeigen in allen drei Kompetenzbereichen niedrigere Werte als pädagogische Fachkräfte. Der Unterschied ist besonders groß für die Komponenten *Wissen* und *Beobachten Können*.

	Friseurinnen (N = 18)				Pädagogische Fachkräfte (N=144)			
	MW	SD	Min	Max	MW	SD	Min	Max
<i>Wissen</i>	0.36	0.09	0.20	0.50	0.56	0.14	0.28	0.90
<i>Beobachten Können</i>	0.40	0.11	0.30	0.60	0.58	0.12	0.25	0.90
<i>Fördern Können</i>	0.17	0.14	0.00	0.50	0.29	0.17	0.00	0.70
<i>Gesamt</i>	0.33	0.08	0.20	0.50	0.50	0.11	0.29	0.80

MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum

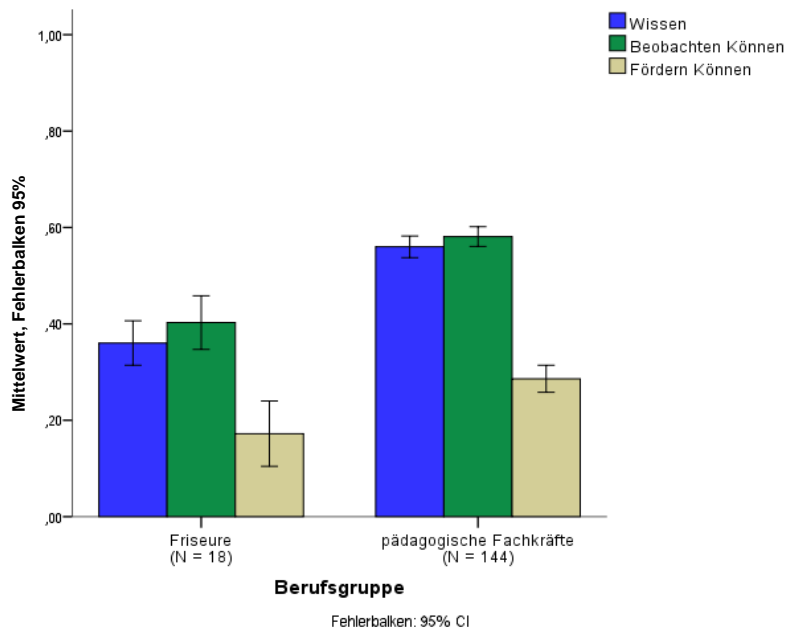


Abbildung 27: Vergleich Friseurinnen (N = 18) und pädagogische Fachkräfte (N = 144).

Friseurinnen schneiden in allen drei Komponenten signifikant schlechter ab als pädagogische Fachkräfte. Der Unterschied ist besonders groß in Bezug auf *Wissen*, während er bei *Beobachten Können* nur knapp signifikant ist.

Ein direkter Vergleich zwischen den Werten der pädagogischen Fachkräfte und denen der Friseurinnen (vgl.

Tabelle 27 und Abbildung 27) zeigt, dass die Berufsgruppe der Friseurinnen um etwa 20 Prozentpunkte geringere Testwerte im *Wissen* und *Beobachten Können* erreichten. Bei der Auswahl von Fördermaßnahmen im Testteil *Fördern Können* blieben die Friseurinnen 10% hinter den pädagogischen Fachkräften zurück.

Da in der Stichprobe der Friseurinnen relativ viele Hauptschulabgängerinnen und keine Abiturientinnen waren, könnten diese Befunde ein Artefakt der schulischen Bildung in den beiden Vergleichsgruppen sein. Insbesondere, da die Analysen in Abschnitt 1.8.8.6 gezeigt haben, dass der Faktor Schulabschluss maßgeblich für unterschiedliche Ergebnisse in der gemessenen Sprachförderkompetenz sein kann.

Um den möglichen Effekt der Schulbildung zu neutralisieren, wurden in einem weiteren Vergleich die Leistungen der Friseurinnen denen einer Teilstichprobe von pädagogischen Fachkräften (n = 18) gegenübergestellt, die in Bezug auf Alter und Schulbildung vergleichbar waren. Dazu wurden aus der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte alle Probandinnen mit Hauptschulabschluss einbezogen (n = 5), alle Probandinnen mit Abitur ausgeschlossen, eine Probandin mit Fachhochschulreife (nach Alter angepasst) und per Zufallsauswahl zwölf weitere Probandinnen mit Realschulabschluss ausgewählt. So entstanden zwei gleich große Gruppen. Tabelle 28 zeigt die SprachKoPF-Ergebnisse der Teilstichprobe der pädagogischen Fachkräfte (n = 18) im Vergleich mit den Friseurinnen sowie die Ergebnisse T-Tests für unabhängige Stichproben.

Tabelle 28: SprachKoPF-Ergebnisse für gleich große, vergleichbare Teilstichproben der pädagogischen Fachkräfte und der Friseurinnen im Vergleich.

Die Friseurinnen erreichen signifikant niedrigere Werte im Bereich *Wissen* und *Beobachten Können*. Für *Fördern Können* gibt es zwar auch einen Unterschied von 8 Prozentpunkten, doch ist dies nicht signifikant. Interessant ist, dass sich die Teilstichprobe von der Gesamtstichprobe vor allem im Bereich *Wissen* maßgeblich unterscheidet (9% niedriger), *Beobachten Können* und *Fördern Können* sich jedoch kaum verändern, wenn man eine geringer qualifizierte Teilstichprobe berücksichtigt.

	Friseurinnen (N = 18)				Pädagogische Fachkräfte (N = 18)				T-Test für unabhängige Stichproben		
	MW	SD	Min	Max	MW	SD	Min	Max	T	df	p
Alter	29.60	8.67	21	46	37.17	11.43	21	58			
Wissen	.36	.09	.19	.51	.47	.09	.28	.64	-3.638	34	.001***
Beobachten Können	.40	.11	.27	.60	.57	.09	.40	.73	-4.869	34	.000***
Fördern Können	.17	.14	0	.50	.25	.17	0	.60	-1.501	34	.142

MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum; df = Freiheitsgrade; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Es zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den Berufsgruppen bei vergleichbarer Erstausbildung geringer werden. Allerdings unterscheiden sich pädagogische Fachkräfte und Friseurinnen immer noch signifikant in den Komponenten *Wissen* und *Beobachten Können*. Bei *Fördern Können* gibt es nun keinen signifikanten Unterschied zwischen den Berufsgruppen mehr. Interessant ist außerdem, dass sich die Teilstichprobe der pädagogischen Fachkräfte von der Gesamtstichprobe vor allem im Bereich *Wissen* maßgeblich unterscheidet (9% niedriger), während sich die Ergebnisse für *Beobachten Können* und *Fördern Können* für die geringer qualifizierte Teilstichprobe von pädagogischen Fachkräften kaum verändert.

Zusammenfassend zeigen diese Berufsgruppenvergleiche, dass elementarpädagogische Fachkräfte über eine höhere Sprachförderkompetenz verfügen als Friseurinnen, die zwar einen kommunikativen Beruf ausüben, aber nicht spezifisch für die Arbeit mit Kindern geschult sind. Besonders ausgeprägt war dieser Unterschied in einem ersten Vergleich zwischen der Gesamtstichprobe der pädagogischen Fachkräfte und den Friseuren. Nach Neutralisierung eines möglichen Stichprobeneffekts des Faktors Schulbildung zeigte sich bei den vergleichbaren, kleineren Stichproben ein ähnliches Bild, wenngleich in etwas geringerem Ausmaß.

Die Tatsache, dass beim Vergleich gleich großer Stichproben mit vergleichbarer Schulbildung nur die Unterschiede für die Komponente *Wissen* und *Beobachten Können* Signifikanz erreichten, könnte darauf hinweisen, dass pädagogische Fachkräfte geschult werden sollten, spezifische Fördermaßnahmen auszuwählen, da sie sich in diesem Bereich nicht von Personen unterscheiden, von denen keine Kompetenz im Bereich Sprachförderung erwartet wird. Eine andere Erklärung für diesen Umstand könnte die geringe Reliabilität dieser Testkomponente sein.

1.8.9.3 Fachschullehrkräfte

Um zu untersuchen, ob sich pädagogische Fachkräfte von einer höher qualifizierten Berufsgruppe unterscheiden, wurde eine Pilotstudie mit einer kleinen Gruppe von Fachschullehrkräften einer Fachschule für Sozialpädagogik im Raum Mannheim

durchgeführt. Diese Fachschullehrkräfte werden im Rahmen eines Forschungsprojektes am Lehrstuhl von Prof. Rosemarie Tracy der Universität Mannheim im Bereich Sprachförderung weitergebildet. Den beteiligten Lehrkräften wurde angeboten, ihre Sprachförderkompetenz mittels *SprachKoPF_{v06}* zu ermitteln. Die Teilnahme war freiwillig und erfolgte an der Fachschule, an der die entsprechenden Fachschullehrkräfte arbeiten. Insgesamt nahmen sechs Fachschullehrkräfte an dieser Studie teil. Von ihnen sind vier mit der Ausbildung der Fachschülerinnen im Bereich Sprache betraut. Tabelle 29 fasst die Hintergrunddaten der Probandinnen zusammen. Sie zeigt, dass die Fachschullehrkräfte in Alter und Geschlecht der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte sehr ähnlich sind, aber einen höheren schulischen Bildungsabschluss aufweisen.

Tabelle 29: Hintergrunddaten der Fachschullehrkräfte (links) und der pädagogischen Fachkräfte. Die beiden Gruppen sind in Alter und Geschlechterverteilung sehr ähnlich. Alle Fachschullehrkräfte besitzen eine (Fach-)Hochschulreife.

	Fachschullehrkräfte (N=6)		Pädagogische Fachkräfte (N=144)	
Geschlecht	Anzahl (Prozent)		Anzahl (Prozent)	
männlich	0	(0%)	7	(4.9%)
weiblich	6	(100%)	137	(95.1%)
Alter	Mittelwert (SD)		Mittelwert (SD)	
	44.8	(10.1)	38.7	(10.4)
	Minimum 30	Maximum 58	Minimum 21	Maximum 60
Schulabschluss	Anzahl (Prozent)		Anzahl (Prozent)	
Haupt-/ Volksschulabschluss	0	(0%)	5	(3.5%)
Realschulabschluss/ Mittlere Reife	0	(0%)	59	(41.0%)
Fachhochschulreife	2	(33.3%)	40	(27.8%)
allgemeine Hochschulreife/Abitur	4	(66.7%)	39	(27.1%)
			1	(0.7%) keine Angabe

SD = Standardabweichung

Tabelle 30 zeigt die Ergebnisse der *SprachKoPF_{v06}*-Erhebung unter den Fachschullehrkräften. Angesichts der geringen Fallzahl (N = 6 bzw. 4) müssen sie mit Vorsicht betrachtet werden.

Tabelle 30: SprachKoPFv06-Ergebnisse für alle Fachschullehrkräfte (links) und eine Teilstichprobe mit Lehrerinnen, die das Fach Sprache unterrichten (rechts).

Im Vergleich zu den Werten der pädagogischen Fachkräften der Hauptstudie (*Wissen*: 0.56; *Beobachten Können*: 0.58; *Fördern Können*: 0.29; Gesamt: 0.50) fällt der hohe Wert für die Komponente *Wissen* auf. Fachschullehrkräfte, insbesondere die, die das Fach Sprache unterrichten, wissen im Mittel ca. 20% mehr als pädagogische Fachkräfte. Für die *Können*-Komponenten zeigen sich kaum Unterschiede.

	Gesamt (N = 6) mit freiwilligen Teilnehmern				Gesamt (n = 4) unterrichten Sprache			
	MW	SD	Min	Max	MW	SD	Min	Max
<i>Wissen</i>	0,73	0,13	0,60	0,94	0,77	0,13	0,66	0,94
<i>Beobachten Können</i>	0,58	0,21	0,29	0,79	0,60	0,18	0,38	0,79
<i>Fördern Können</i>	0,33	0,18	0,10	0,60	0,30	0,14	0,10	0,40
<i>Gesamt</i>	0,59	0,13	0,43	0,77	0,61	0,13	0,46	0,77

MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum

Im Vergleich zu den Werten der pädagogischen Fachkräfte der Hauptstudie (*Wissen*: 0.56; *Beobachten Können*: 0.58; *Fördern Können*: 0.29; Gesamt: 0.50) sind Fachschullehrkräfte insgesamt um ca. 10 Prozentpunkte besser als die pädagogischen Fachkräfte. Dieser Unterschied lässt sich hauptsächlich auf das bessere Abschneiden der Fachschullehrkräfte im *Wissen* zurückführen. Sie beantworten im Schnitt 20% mehr Aufgaben korrekt als die getesteten pädagogischen Fachkräfte. In der Komponente *Können* (Beobachten und Fördern) sind die Fachschullehrerinnen insgesamt auf demselben Niveau wie die pädagogischen Fachkräfte. Interessant ist auch, dass auch die schlechteste Fachschullehrkraft 60% der Aufgaben der Wissenskomponente richtig lösen konnte, während es bei den pädagogischen Fachkräften eine größere Streuung gab (Minimum: 28%). Bei den *Können*-Komponenten sind die Maximalwerte interessant. Hier gibt es einzelne pädagogische Fachkräfte, die 90% (*Beobachten Können*) bzw. 70% (*Fördern Können*) der Aufgaben richtig lösten, während bei den Fachschullehrkräften lediglich Maximalwerte erzielt wurden, die 10% darunter liegen.

Diese Ergebnisse liefern erste Anzeichen dafür, dass die wissensbasierte Sprachförderkompetenz von Fachschullehrerinnen höher ist als die von pädagogischen Fachkräften. Die differentiellen Testleistungen folgen damit den Erwartungen, die sich aufgrund des generell starken Einflusses der schulischen Qualifikation (vgl. Abschnitt 1.8.8.6) und der Gruppenunterschiede in diesem Kriterium ergeben. Die geringen Leistungsunterschiede zwischen den pädagogischen und den Fachschullehrkräften in der *Können*-Komponente könnten auf eine unterschiedliche Berufspraxis zurückzuführen sein, in der die pädagogischen Fachkräfte eher Sprachförderkompetenz in konkreten Situationen anwenden. Die mangelnde Differenzierung kann aber auch auf methodische Probleme der Testkomponenten zurückzuführen sein.

1.8.9.4 Zusammenfassung Berufsgruppenvergleiche

Insgesamt haben die Berufsgruppenvergleiche gezeigt, dass das Instrument *SprachKoPF_{v06}* in der Lage ist, Unterschiede in der Sprachförderkompetenz verschieden qualifizierter Probandinnengruppen konform der Erwartungen festzustellen. Abbildung 28 zeigt die Testergebnisse der drei Berufsgruppen (Friseurinnen, N = 18; pädagogische Fachkräfte, N = 144; Fachschullehrkräfte, N = 6) in den Teilbereichen *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*.

Im Einzelnen lag die ermittelte durchschnittliche Sprachförderkompetenz der geringer qualifizierten Berufsgruppe der Friseurinnen signifikant unter der der pädagogischen Fachkräfte, wohingegen die höher qualifizierte Pilot-Stichprobe der Fachschullehrkräfte im Mittel höhere Werte erzielte. Dies gilt vor allem für die *Wissens*-Komponente und in geringerem Maße für die Komponente *Beobachten Können*. Im Bereich *Fördern Können* zeigen sich keine signifikanten differentiellen Effekte. Die beobachteten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen folgen somit auch den sich aus den Effekten der Schulbildung auf die Sprachförderkompetenz ableitbaren Erwartungen, die innerhalb der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte vorliegen.

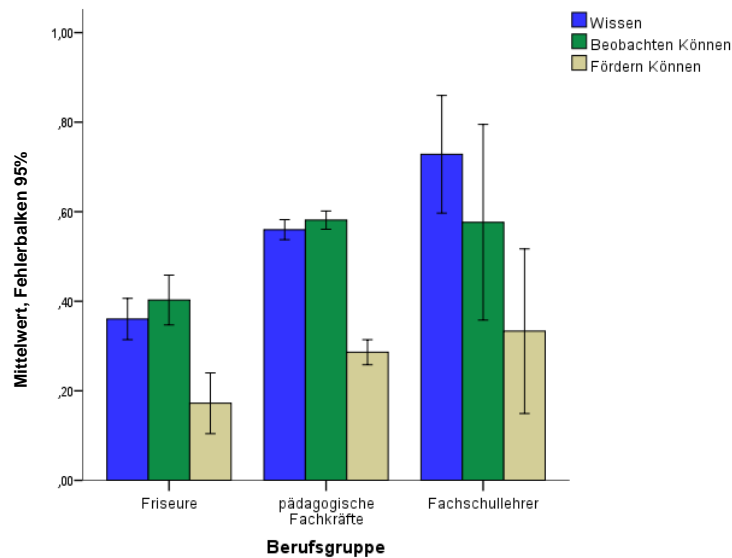


Abbildung 28: Vergleich aller Berufsgruppen: FriseurInnen (N = 18), pädagogische Fachkräfte (N = 144), Fachschullehrkräfte (N = 6).

Die größten Unterschiede zeigen sich für die Komponente *Wissen* und *Beobachten Können* während *Fördern Können* kaum zwischen den Gruppen differenziert.

Die aufgrund der geringen psychometrischen Güte nur wenig belastbaren Ergebnisse in den *Können*-Komponenten könnten bei inhaltlicher Interpretation Anzeichen dafür liefern, dass es Probandinnen aus allen drei Berufsgruppen besonders schwer fällt, situativ angepasste, spezifische Sprachfördermaßnahmen auszuwählen. Andererseits kann die mangelnde Berufsgruppendifferenzierung auch ein Hinweis dafür sein, dass die *Können*-Komponente von *SprachKoPF_{v06}* in der jetzigen Form noch keine validen Schlüsse über das avisierte Teilkonstrukt von Sprachförderkompetenz, nämlich sprachförderliches *Können*, zulässt. Zukünftige Berufsgruppenvergleiche z.B. mit Logopädinnen und anderen pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlicher Qualifikation werden darüber Aufschluss geben können.

1.9 Zusammenfassung

1.9.1 Überblick

Ziel des Projekts SprachKoPF war es, die Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften zu erforschen. Dafür sollte ein Instrument entwickelt werden, mit dem sich standardisiert und zuverlässig Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte erheben lassen. In den folgenden Abschnitten geben wir zunächst einen kurzen Überblick über die Ergebnisse des Vorhabens zur methodisch-statistischen Frage, wie Sprachförderkompetenz standardisiert bei der Zielpopulation gemessen werden kann. Dann fassen wir die Ergebnisse der Untersuchung mit 144 pädagogischen Fachkräften zusammen. Abschließend werden die Befunde zum Einfluss der Professionalität auf die gemessene Sprachförderkompetenz kurz dargestellt.

1.9.2 Standardisierte Messung von Sprachförderkompetenz mithilfe des Instruments *SprachKoPF_{v06}*

Auf Basis des Konstrukts von Sprachförderkompetenz (Hopp, Thoma & Tracy, 2010) wurde nach Kriterien der klassischen Testtheorie (Fisseni, 2004; Lord & Novick, 1968) in einem mehrstufigen und iterativen Prozess der theoretischen und empirischen Itemoptimierung (Mislevy, 2007; Fulcher und Davidson 2007) das Instrument *SprachKoPF_{v06}* erstellt. Es beschränkt sich auf die grundlegenden Komponenten *Wissen* und *Können*. Die Erfassung der Komponente *Machen* hätte aufgrund erforderlicher qualitativer Forschungsmethoden den zeitlich gesetzten Rahmen überschritten.

Zunächst wurden Hypothesen über zu testende Wissensbereiche (z.B. linguistisches Fachwissen zu Syntax und Morphologie sowie pädagogisches Fachwissen zu Spracherwerb, -förderung und -diagnostik) gebildet. Ebenso wurden essentielle Fähigkeiten der Komponente *Können* definiert. Dabei wurde diese Komponente in zwei Teilbereiche getrennt: *Beobachten Können*, das die Kompetenz erfasst, korrekte Beobachtungen zum Sprachförderverhalten pädagogischer Fachkräfte und zu kindlichen Sprachäußerungen zu machen, sowie *Fördern Können*, das die Fähigkeit erfasst, geeignete spezifische Fördermaßnahmen auszuwählen.

Mittels eingehender Literaturrecherche, Expertengesprächen und (für die Komponente *Können*) Videoaufnahmen von Best-Practice-Beispielen wurde ein großer Pool an Items erstellt. Anfangs gab es 235 Items im Bereich *Wissen* und 83 Items im Bereich *Können*, die sowohl offene als auch geschlossene Antwortformate umfassten. In insgesamt acht Pilotierungsrunden mit mehr als 500 Probandinnen unterschiedlicher Populationen (z.B. Frühpädagogikstudierenden, Experten, Fachschülerinnen, pädagogische Fachkräfte) wurden alle Items systematisch auf ihre Reliabilität, Validität und Differenzierbarkeit geprüft. So entstand ein praktikables Erhebungsinstrument mit 80 Items der Komponente *Wissen*, 28 Items der Komponente *Beobachten Können* und 5 Items der Komponente *Fördern Können*. Dieses Instrument wurde in die Software LimeSurvey implementiert (*SprachKoPF_{v05}*) und mit 151 pädagogischen Fachkräften an fünf Standorten in Süddeutschland erprobt.

Anhand dieser Daten wurde die letzte Itemreduktion durchgeführt, so dass *SprachKoPF_{v06}* insgesamt 82 Items umfasst (55 zur Komponente *Wissen*, 17 zur Komponente *Beobachten Können* und 5 zur Komponente *Fördern Können*). Außerdem

beinhaltet es 33 Fragen zu unterschiedlichen Aspekten der Professionalität (z.B. persönliche Sprachaffinität, schulische und berufliche Qualifikation, Erfahrung mit Sprachförderung, emotionale und motivationale Haltung) pädagogischer Fachkräfte.

Die Werte der teststatistischen Gütekriterien (Reliabilitätswerte, Trennschärfe) zu *SprachKoPF_{v06}* insgesamt und für die Wissenskomponente, die den Großteil der Items stellt, können als gut bewertet werden. Für die *Können*-Komponenten sind die Werte zum jetzigen Entwicklungsstand des Instruments lediglich als ausreichend anzusehen.

Da eine derartige Erfassung der Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften bisher nicht durchgeführt wurde, wurde die wahrgenommene Relevanz und Akzeptanz des Instruments bei der Zielgruppe untersucht. Die Benutzerfreundlichkeit (Usability) der Computeranwendung wurde mittels Blickbewegungsanalysen mit einer Teilstichprobe untersucht. Dabei zeigte sich, dass die Probandinnen die angebotene Information (sowohl Fragen als auch die Antwortoptionen) am Bildschirm unabhängig davon, ob sie die richtige oder falsche Antwort wählten, eingehend nutzen. Somit stützen die Befunde der Eyetrackingstudie die grundsätzliche Verwendbarkeit und Eignung der computerbasierten Version von *SprachKoPF_{v06}* zur Erhebung der Sprachförderkompetenz.

Die qualitative Überprüfung der Augenscheinvalidität anhand von freien Kommentaren der Probandinnen zum Test zeigte, dass das Instrument auch aus Sicht der Probandinnen relevantes Wissen abzudecken scheint und pädagogische Fachkräfte die Teilnahme an der Studie als nützlich und anregend für ihre eigene berufliche Entwicklung und Qualifizierung empfinden. Insgesamt lassen die Kommentare der Teilnehmerinnen darauf schließen, dass die Augenscheinvalidität von *SprachKoPF_{v06}* gut ist.

1.9.3 Ergebnisse der Untersuchung der Sprachförderkompetenz bei 144 pädagogischen Fachkräften

Mithilfe des neu entwickelten, computerbasierten Instruments, *SprachKoPF_{v06}*, haben wir die Sprachförderkompetenz von 144 pädagogischen Fachkräften gemessen. *SprachKoPF_{v06}* setzt sich aus drei Komponenten zusammen: *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können*. Die Komponente *Wissen* stellt mittels geschlossener Fragen fest, was pädagogische Fachkräfte über Sprache wissen. Dabei unterscheiden wir linguistisches Fachwissen über Sprache als kognitives und kommunikatives System von pädagogischem Fachwissen über Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Sprachdiagnostik und -förderung. In der Komponente *Können* erfassen wir anhand authentischer Videosequenzen von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen, ob pädagogische Fachkräfte relevante Beobachtungen zum Sprachstand von Kindern bzw. zum Sprachverhalten von Erzieherinnen machen können (*Beobachten Können*). Hierbei beantworten Probandinnen zu den Videos geschlossene Fragen und begründen ihre Antwort mit einem kurzen Kommentar. Danach sollen sie passend zum Sprachstand der beobachteten Kinder zwei spezifische Fördermaßnahmen aus einer vorgegebenen Sammlung von Fördermaßnahmen wählen (*Fördern Können*). Tabelle 31 wiederholt die statistischen Kennwerte von *SprachKoPF_{v06}* (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 31. Statistische Kennwerte SprachKoPF_{v06}

N = 144 Komponente	Items (N)	MW (SD)	Min	Max	Cronbachs α	Itemtrennschärfe		
						Min	Max	MW
Wissen	51	.56 (.14)	.28	.85	.75	-.096	.525	.219
Beobachten Können	12	.58 (.12)	.25	.90	.20	-.164	.341	.071
Fördern Können	5	.29 (.17)	.00	.70	.49	.107	.396	.272
SprachKoPF _{v06}	79	.50 (.10)	.29	.75	.77	-.133	.533	.208

MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum

Ergebnisse der ersten Testrunden zeigen, dass frühpädagogische Fachkräfte in der Komponente *Wissen* und *Beobachten Können* durchschnittlich etwas mehr als die Hälfte der Aufgaben richtig lösen (56% bzw. 58%). Bei den Aufgaben zu *Fördern Können*, in denen sie eine spezifische Fördermaßnahme wählen sollten, trafen sie jedoch nur in knapp einem Drittel aller Fälle (29%) eine angemessene Auswahl.

SprachKoPF_{v06} weist als Gesamtes einen guten Reliabilitätswert von .77 (Cronbachs α) auf. Ähnlich verhält es sich mit der Komponente *Wissen* (0.75), während *Beobachten Können* (0.20) und *Fördern Können* (0.49) niedrigere Werte zeigen. Aufgrund der geringeren Itemzahlen der beiden *Können*-Komponenten war dies jedoch statistisch zu erwarten.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass es in Bezug auf *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* einerseits große individuelle Unterschiede zwischen den Probandinnen gibt (manche Fachkräfte erreichten in Teilbereichen 90%, während der niedrigste Wert bei insgesamt 29% korrekt beantworteten Aufgaben liegt). Andererseits streuen sich die meisten pädagogische Fachkräfte um die genannten Mittelwerte. Damit ist die Gruppe relativ homogen, was das mit *SprachKoPF_{v06}* gemessene *Wissen* und *Können* betrifft.

Betrachtet man die Teilkomponenten von *Wissen* etwas genauer, d.h. bezieht man detaillierte Analysen zu unterschiedlichen Teilbereichen mit ein, scheinen die Zahlen darauf hinzuweisen, dass pädagogische Fachkräfte eher über pädagogisches Fachwissen (*pedagogical content knowledge*) über Spracherwerb, -diagnostik und -förderung verfügen als über spezifisch linguistisches Fachwissen (*content knowledge*) wie z.B. Morphosyntax oder Phonologie.

Anhand von Korrelations- und weiterführenden Regressionsanalysen wurde ermittelt, wie *Wissen* die beiden *Können*-Komponenten beeinflusst. Dabei zeigt sich, dass es zwischen *Wissen* und *Beobachten Können* einen signifikanten aber nur moderaten Zusammenhang gibt, während *Fördern Können* mit den beiden anderen Komponenten nur schwach zusammenhängt. Fachwissen über Linguistik hängt stärker zusammen mit *Beobachten Können*, während fachpädagogisches Wissen über Spracherwerb, -förderung und -diagnostik höhere Zusammenhänge mit *Fördern Können* aufweist. Ebenso verhält es sich mit den Teilaspekten des fachpädagogischen Wissens, da Wissen über Spracherwerbsprozesse stärker mit *Beobachten Können* korreliert, während Wissen über Sprachförderung und -diagnostik höhere Werte mit *Fördern Können* erzielt. Zu berücksichtigen ist hier aber, dass die Werte der Regressionsanalysen nur Tendenzen aufdecken können, da die Komponente *Wissen* insgesamt nur knapp ein Viertel von *Beobachten Können* bestimmt und nur 7% von *Fördern Können*. *Beobachten Können*

erklärt ebenfalls nur 5% von *Fördern Können*. Die restlichen Prozentpunkte werden durch andere Faktoren bestimmt. Außerdem ist die Reliabilität der *Können*-Komponente so niedrig, dass die Befunde auch auf statistischen Artefakten beruhen könnten.

1.9.4 Professionalitätseffekte

Um zu prüfen, ob der persönliche, schulische und/oder berufliche Hintergrund der pädagogischen Fachkräfte unterschiedliche Ergebnisse für *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* erklären kann, wurden zunächst Korrelationsanalysen mit verschiedenen Merkmalen von Professionalität durchgeführt. In der Folge wurden Hintergrundvariablen, die signifikante Korrelationen mit den Komponenten ergeben hatten, in eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) eingegeben. Schließlich wurde theoriegeleitet ein mathematisch erzeugter Index von Professionalität erstellt, der wiederum in Korrelationsanalysen mit den SprachKoPF-Ergebnissen eingeführt wurde. Abschließend wurden Vergleiche mit niedriger und höher qualifizierten Berufsgruppen (Friseurinnen und Fachschullehrkräften) durchgeführt.

Insgesamt zeigen die Analysen zu den Professionalitätsmerkmalen, dass es vor allem der Schulabschluss und die Funktion im Alltag sind, die einen Einfluss auf die mit SprachKoPF gemessene Sprachförderkompetenz haben. Pädagogische Fachkräfte mit Abitur oder solche, die eine Kita/Kiga leiten oder als Sprachmultiplikatorin arbeiten, erreichen höhere Testwerte in den Kompetenzbereichen *Wissen* und *Beobachten Können* als pädagogische Fachkräfte mit Haupt-/Realschulabschluss oder Fachhochschulreife oder solche, die als Gruppenleitung oder Zweitkraft arbeiten.

Auffällig ist, dass Weiterbildungen im Bereich „Sprache“ die Sprachförderkompetenz nur dann steigern, wenn sie lange bzw. intensiv sind (ab einem Umfang von elf Tagen). Die Varianzanalysen weisen tendenziell darauf hin, dass die Wirksamkeit von Weiterbildungen mit dem Schulabschluss interagiert, d.h. bei pädagogischen Fachkräften mit Abitur zeigte sich bereits nach kürzeren Weiterbildungen ein positiver Effekt auf die Sprachförderkompetenz.

Die Korrelationsanalysen mit dem Professionalitätsindex bestätigen diese Befunde, da sie darauf hinweisen, dass vor allem die Qualifikation sowie in kleinerem Maße persönliche Eigenschaften mit der durch *SprachKoPF_{v06}* gemessenen Sprachförderkompetenz zusammenhängen.

Die Ergebnisse der Validierungsstudie anhand von Berufsgruppenvergleichen zeigen, dass das Instrument *SprachKoPF_{v06}* in der Lage ist, Unterschiede in der Sprachförderkompetenz verschieden qualifizierter Probandengruppen konform den Erwartungen festzustellen: Pädagogische Fachkräfte erreichen im Durchschnitt bessere Testwerte als Friseurinnen, während Fachschullehrkräfte besser als pädagogische Fachkräfte abschneiden.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Studie unter 144 pädagogischen Fachkräften sowie zwei Berufsgruppenvergleiche, dass die mit *SprachKoPF_{v06}* gemessene Sprachförderkompetenz, insbesondere von der schulischen und beruflichen Qualifikation bestimmt wird, während Weiterbildungen, Erfahrung und Haltung kaum einen Einfluss nehmen. Die Komponente *Wissen* differenziert dabei stärker als die

beiden *Können*-Komponenten. Vor allem *Fördern Können* zeigt kaum signifikante Unterschiede – weder innerhalb der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte noch im Vergleich mit anders qualifizierten Berufsgruppen. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass die *Können*-Komponente von *SprachKoPF_{v06}* in der jetzigen Form noch keine validen Schlüsse über *Beobachten Können* und *Fördern Können* zulässt. Hingegen weisen die guten Testgütekriterien sowie die differentiellen Effekte darauf hin, dass *SprachKoPF_{v06}* ein valides Instrument zur Messung der Komponente *Wissen* von Sprachförderkompetenz ist.

1.10 Diskussion

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse zu den eingangs gestellten Forschungsfragen diskutiert. Dabei gehen wir zuerst auf die methodisch-statistische Frage nach der standardisierten Messung von Sprachförderkompetenz ein, anschließend wird die inhaltliche Frage nach dem aktuellen Wissensstand von pädagogischen Fachkräften in diesem Bereich besprochen und zum Schluss werden die Ergebnisse zum Einfluss von Professionalität auf die gemessene Sprachförderkompetenz diskutiert und in Bezug zu aktuellen Entwicklungen in der frühpädagogischen (Aus)Bildung gesetzt.

Die **methodisch-statistische Frage**, ob es möglich ist, Sprachförderkompetenz standardisiert zu messen, lässt sich mit Einschränkungen positiv beantworten. Vor allem das sprachförderrelevante *Wissen* der pädagogischen Fachkräfte lässt sich mit dem im Projekt entwickelten Verfahren statistisch reliabel erfassen. Weiterhin deuten die Ergebnisse der Studie zur Benutzerfreundlichkeit sowie die Kommentare der Befragten darauf hin, dass eine computerbasierte Testung für die Zielgruppe geeignet ist und diese die Relevanz der abgefragten Bereiche erkennt (Augenscheinvalidität).

Eine Einschränkung wurde im Ergebnisteil bereits mehrfach angedeutet: die geringe psychometrische Güte der *Können*-Komponenten. In den Bereichen, die anhand von Videos die Anwendung des Wissens abfragen (*Beobachten Können* und *Fördern Können*) ist die Reliabilität nicht zufriedenstellend. Die Vergleiche unterschiedlicher Berufsgruppen zeigten zudem, dass besonders die Komponente *Fördern Können*, die die Fähigkeit testet, spezifische Fördermaßnahmen auszuwählen, nicht ausreichend differenziert. Dies mag zum einen darin begründet sein, dass in den *Können*-Komponenten nur wenige Items enthalten sind (während die *Wissen*-Komponente mit mehr als 50 Items eine hohe Anzahl aufweist).

Ein anderer Grund könnte sein, dass die Komponente *Beobachten Können* in der jetzigen Form die gleiche Terminologie verwendet wie der Wissenstest und damit spezifisches Wissen voraussetzt (z.B. Was ist ein Hauptsatz? Was ist ein Laut?). In der zweiten Projektphase soll deshalb versucht werden, das *Können* unabhängig von grammatikalischen Fachbegriffen zu überprüfen. Weiterhin konnten die Probanden die Videos nur jeweils zweimal betrachten. Dies war im Test vorgegeben, damit alle Teilnehmer die gleichen Voraussetzungen haben. Da in den Videos authentische, komplexe Sprachfördersituationen gezeigt wurden, die zum Beispiel Nebengeräusche enthielten, fiel es den Probanden teilweise schwer, die Äußerungen in den Videos zu verstehen. Einerseits sind die pädagogischen Fachkräfte in ihrem Berufsalltag eben genau diesen komplexen Interaktionssituationen ausgesetzt. Andererseits sind diese für eine standardisierte Testsituation, in der es nur diese eine Möglichkeit gibt, ein Kind zu

beobachten, im Unterschied zur Situation im Berufsalltag, in dem die pädagogischen Fachkräfte die Kinder kennen und viele Beobachtungsmöglichkeiten haben, möglicherweise nicht gut geeignet. Nichtsdestotrotz trägt der Einsatz der Videos zu einer erhöhten Augenscheinvalidität bei, da die gezeigten Situationen Praxisnähe suggerieren und den Probandinnen vertraut sind. In der zweiten Projektphase sollen diese Probleme behoben werden, indem die Items methodisch verbessert und gegebenenfalls neu erstellt werden.

Im Bereich *Fördern Können* fällt allen Probandengruppen (pädagogische Fachkräfte, Fachschullehrer, Friseure) die Auswahl zweier spezifischer und zur im Video gezeigten Situation passender Fördermaßnahmen aus einer Sammlung von 21 Maßnahmen sehr schwer. Es werden bevorzugt allgemein sprachförderliche Maßnahmen gewählt, wie beispielsweise „Ich schaffe Sprechanreize“ oder „Ich greife kindliche Äußerungen auf und gebe sie in korrekter Form wieder“. Diese Maßnahmen sind nicht falsch, entsprechen jedoch nicht der erwarteten Antwort, da sie nicht spezifisch genug sind, so dass in der Auswertung keine Punkte dafür vergeben wurden. Diese Fördermaßnahmen entsprechen einem allgemeinen sprachförderlichen Verhalten und sind nie falsch, jedoch fördern sie ein Kind nicht in einem spezifischen Bereich. Aufgrund des sprachlichen Entwicklungsstands des Kindes in der gezeigten Situation wären spezifischere Maßnahmen wie „Ich verwende Substantive mit Artikeln in unterschiedlichen Fällen“ bei einem Kind, das Probleme mit der Genuszuweisung hat, angemessener gewesen. Möglicherweise ist die Aufgabenstellung in dieser Form zu komplex. Zudem könnte die Vorgabe von 21 Antwortoptionen die Probanden überfordern und dazu führen, dass sie bevorzugt die „einfachen“, unspezifischen Maßnahmen auswählen. Eine andere Schwachstelle der Aufgabe könnten wiederum die zahlreichen Fachbegriffe sein, die in den Antwortoptionen enthalten waren.

In Weiterentwicklungen des Instruments bzw. weiterer Forschung zur Erfassung der Können-Komponente des Sprachförderkompetenzmodells von Hopp et al. (2010) sollten nun weitere Methoden entwickelt und erprobt werden, die tatsächlich weniger das Wissen und mehr die Anwendungsfähigkeit erfassen. Im Projekt AVE wurden beispielsweise Vignetten mit Fallbeschreibungen und einem offenen Antwortformat verwendet, um die diagnostische Kompetenz und die sprachbezogene Förderkompetenz zu messen (vgl. Hendler, Mischo, Wahl & Strohmeyer, 2011). Bisher gibt es aus dieser Untersuchung jedoch noch keine Ergebnisse hinsichtlich der Reliabilität und Validität dieses Aufgabentyps.

Zur Frage, ob man die Sprachförderkompetenz standardisiert messen kann, gehört auch die Frage nach der Kriteriumsvalidität des Messinstruments. Zum jetzigen Zeitpunkt können wir keine Aussagen darüber machen, ob die gemessene Sprachförderkompetenz mit Unterschieden im tatsächlichen Handeln der pädagogischen Fachkräfte in echten Sprachfördersituationen zusammenhängt (Komponente *Machen* in Hopp et al., 2010). In verschiedenen Studien zur sprachlichen Interaktion im Elementarbereich wurden Unterschiede im sprachlichen Verhalten von pädagogischen Fachkräften festgestellt (z.B. Albers, 2009; Briedigkeit, 2011; Ricart Brede, 2011; Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Bis jetzt wurde jedoch nicht untersucht, inwiefern sich diese Verhaltensunterschiede auf ein situationsunabhängiges Konstrukt professioneller Sprachförderkompetenz zurückführen lassen. Daher soll in weiteren Studien der Zusammenhang der mit SprachKoPF gemessenen Kompetenzen mit dem pädagogischen Handeln in Sprachfördersituationen untersucht werden (vgl. Kunter & Klusmann, 2010;

Leutner, Hartig & Jude, 2008). In der zweiten Projektphase werden daher u.a. Videoaufnahmen der Sprachförderung von mit SprachKoPF getesteten pädagogischen Fachkräften angefertigt und qualitativ ausgewertet (Ofner, in Vorbereitung).

Abschließend ist anzumerken, dass die Testgütekriterien für *SprachKoPFv06* insgesamt gut sind, auch wenn es zwischen den (Teil)Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* große Unterschiede gibt. Um Sprachförderkompetenz jedoch umfassend erheben zu können, müssen alle Aspekte abgedeckt werden. Ziel der zweiten Projektphase ist es unter anderem, die *Können*-Komponenten entsprechend zu optimieren.

Hinsichtlich der **inhaltlichen Frage**, was pädagogische Fachkräfte über Sprache und Sprachförderung im Verhältnis zum aktuellen Kenntnisstand in der Spracherwerbsforschung wissen, zeigte sich, dass es zum jetzigen Zeitpunkt etwa die Hälfte dessen ist, was aus theoretischer Sicht für eine hohe Sprachförderkompetenz erwartet wird. Obwohl die meisten pädagogischen Fachkräfte einen Testwert im diesem mittleren Bereich erreichen, gibt es große interindividuelle Unterschiede (Spannweite 29%-75% beim Gesamtwert, Maximalwert in Teilbereichen 90%).

Die Probandinnen der Studie von Hendler et al. (2011) konnten in einem sprachbezogenen Wissenstest (FESKO-F) durchschnittlich 31% der Aufgaben korrekt lösen. Allerdings bestand die Stichprobe aus Fachschülerinnen und Frühpädagogik-Studierenden zu Beginn ihrer Ausbildung und ist daher nicht mit unserer Stichprobe vergleichbar. Wenn man annimmt, dass das fachspezifische Wissen die Grundlage dafür ist, gezielte, wirksame Sprachförderung zu gestalten, sind die in SprachKoPF erzielten Testwerte zu niedrig. Studien zur Leseförderung zeigten beispielsweise, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Fachwissen der Lehrer (phonologische Bewusstheit, sprachstrukturelle Aspekte) und deren Unterrichtspraxis sowie den Lesekompetenzen der von ihnen unterrichteten Schüler gibt (McCutchen, Abbott, Green et al., 2002, vgl. auch Moats, 2009). Im frühpädagogischen Bereich fordern Experten bereits seit einigen Jahren, dass die Vermittlung von sprachwissenschaftlichem und spracherwerbstheoretischem Wissen bereits in die Ausbildung integriert werden soll (vgl. Tracy, 2008, 2011; Rothweiler, Ruberg & Utecht 2009; Ruberg & Rothweiler, 2012). Auch die Autoren von Evaluationsstudien zu Förderprogrammen kommen zu dem Schluss, dass die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte dahingehend optimiert werden muss (Baden-Württemberg Stiftung, 2011; Roos, Gasteiger-Klicpera, Knapp, Kucharz & Schöler, 2011; Wolf, Felbrich, Stanat & Wendt, 2011). So schreiben Roos et al. (2011), dass es „[...] unerlässlich [ist], dass pädagogische Fachkräfte *explizites Wissen* über die Komponenten der Sprache ausbilden, die das Kind erwerben muss“ (Roos et al.; 2011: 141).

Wenn eine pädagogische Fachkraft nicht erkennen kann, ob ein Kind bereits Nebensätze produziert, kann sie diesen strukturellen Bereich auch nicht spezifisch fördern (Tracy, 2008). Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte im Bereich Sprache momentan noch nicht die notwendigen Kenntnisse besitzt. Um nicht nur allgemeine Sprachbildung (Sprechanreize schaffen, Sprachspiele) anbieten zu können, sondern gezielt spezifische Sprachförderung für Kinder mit hohem Förderbedarf zu gestalten, ist dieses Wissen jedoch notwendig. Den eigenen sprachlichen Input so zu steuern, dass er den Kindern ausgehend von ihrem aktuellen Sprachstand wichtige Informationen über die Zielsprache liefert, ist nur dann möglich,

wenn es seitens der pädagogischen Fachkraft ein Bewusstsein für die Strukturen der Sprache gibt. Auch können Verfahren zur Sprachstandsfeststellung (z.B. Beobachtungsverfahren wie SISMIK von Ulich & Mayr, 2003) nur dann richtig eingesetzt werden, wenn die Äußerungen von Kindern korrekt erfasst und analysiert werden. Voraussetzung dafür ist ein explizites linguistisches Grundwissen.

Man könnte an dieser Stelle einwenden, dass pädagogische Fachkräfte mit der Thematik überfordert sein könnten, weil sie zu komplex und zu schwierig ist (z.B. Wortbeiträge BMBF-Tagung „Bildungsforschung 2020“). Dem Einwand stehen einerseits die Leistungen einzelner Fachkräfte aus unserer Stichprobe entgegen. Zehn Prozent erreichten über 75% im Wissenstest und die besten fünf zwischen 80-85%. Es gibt also bereits heute pädagogische Fachkräfte, deren Wissensbestände sich dem linguistischen Kriteriumswert deutlich annähern. Andererseits scheinen durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen in wenigen Monaten auch querschnittlich spezifische Lernerfolge möglich. Erste Ergebnisse einer Prä-/Postuntersuchung der Weiterbildungsreihe im Rahmen der „Offensive Frühe Chancen“ (Kohorte Stuttgart), die Wissen in eben diesen in SprachKoPF getesteten sprachstrukturellen Bereichen vermittelt, zeigen, dass statistisch signifikante Wissenszuwächse erzielt werden konnten (Interne Kommunikation). Auch bei einer ersten qualitativen Betrachtung der Beobachtungen zum Sprachstand (*Beobachten Können*) zeigten sich Unterschiede: Während in der Prätestung noch allgemeine, sehr unspezifische Beschreibungen abgegeben wurden, konnten manche pädagogischen Fachkräfte sich im Posttest detaillierter und fachkundiger zum Sprachstand der Kinder äußern. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Rothweiler et al. (2010), die nach einer Weiterbildungsreihe eine Steigerung der Nutzung relevanter grammatischer Kategorien in der Analyse kindlicher Äußerungen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nachwiesen.

Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte über etwas mehr pädagogisches Fachwissen (Spracherwerb, -diagnostik) verfügen als über linguistisches Fachwissen (z.B. Syntax, Phonologie). Auch wenn die Unterschiede nur marginal sind (4%), liegen sie im Rahmen der Erwartungen, da das pädagogische Fachwissen in der derzeitigen Berufsausbildung einen größeren Stellenwert hat als die Vermittlung von Wissen in sprachstrukturellen Bereichen. Zudem beschäftigen sich pädagogische Fachkräfte in ihrem beruflichen Alltag eher mit erstgenanntem und sehen sich selbst in der Rolle derjenigen, welche die sprachliche Entwicklung von Kindern unterstützen. Andererseits zeigen unsere Ergebnisse aber auch, dass linguistisches Fachwissen wichtig ist, z.B. für die Fähigkeit, den Sprachstand von Kindern professionell festzustellen. Ein anderer, eher methodischer Grund könnte sein, dass in den Fragen zum pädagogischen Fachwissen seltener Fachbegriffe vorkommen und die Items damit generell etwas einfacher sind.

Sieht man von den bereits oben diskutierten methodischen Schwächen der Kompetenzerfassung im Bereich *Können* ab, ist eine weitere Erkenntnis unserer Studie, dass es den befragten pädagogischen Fachkräften besonders schwer fällt, situativ angepasste, spezifische Sprachfördermaßnahmen auszuwählen. Sie wählen eher allgemeine sprachförderliche Maßnahmen aus (durchschnittlich 29% korrekt, Spannweite 0-70%). Befunde anderer Untersuchungen gehen in eine ähnliche Richtung (Piasta, Justice, Cabell, Wiggins, Turnbull & Curenton, 2012; Grimm & Aktas, 2011). Piasta et al. untersuchen die Auswirkung einer Weiterbildungsreihe mit Coaching auf das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte. Ziel der Coachings war, den pädagogischen

Fachkräften *communication-facilitating strategies* (allgemeine sprachliche Anregung, z.B. Erleichterung des Einstiegs in Interaktionen durch Mimik und Gestik, Verwendung offener Fragen) und *language-developing strategies* (Sprachlehrstrategien, z.B. spezifischer Input, Korrekturverhalten) beizubringen. Das Verhalten änderte sich nur in Hinblick auf die allgemeine sprachliche Anregung. Sprachlehrstrategien wurden nach der Weiterbildung nicht vermehrt angewendet. Vermutlich sind dies Kompetenzen, welche die Zielgruppe nur mit großer Anstrengung erlernen kann bzw. die viel Übung erfordern, da die pädagogische Fachkraft nicht nur inhaltlich mit dem Kind kommunizieren muss, sondern gleichzeitig den eigenen Output an die Kompetenzen des Kindes anpassen und laufend auf seine sprachliche Struktur hin kontrollieren muss. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen auch Korthagen & Vasalos (2006), die die eingehende Reflexion des eigenen Handelns als wesentlichen Aspekt der Professionalität von pädagogischen Fachkräften betrachten.

Weiterhin fanden wir Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten von Sprachförderkompetenz (*Wissen* und *Können*). *Wissen* hängt mit *Beobachten Können* zusammen. Dies würde man theoretisch auch annehmen, da das Wissen über Sprache und sprachliche Strukturen eine Voraussetzung dafür sein sollte, korrekte Beobachtungen zu kindlichen Äußerungen zu machen (s.o.). Möglicherweise ist dies aber auch ein Artefakt der Erhebungsmethode, weil Fachbegriffe aus dem Bereich *Wissen* in diesem Testteil vorausgesetzt werden. Dieser Befund sollte erneut überprüft werden, wenn die *Können*-Komponente verbessert wurde. Es zeigten sich außerdem Tendenzen dahingehend, dass linguistisches Fachwissen stärker mit der Fähigkeit zusammenhängt, korrekte Beobachtungen zum Sprachstand der Kinder zu machen und fachpädagogisches Wissen (Spracherwerb, -diagnostik) eher damit passende Fördermaßnahmen auszuwählen.

Die Frage welchen **Einfluss die Professionalität von pädagogischen Fachkräften auf die mit SprachKoPF gemessene Sprachförderkompetenz** hat, wird in den folgenden Abschnitten diskutiert.

Insgesamt zeigen sich nur wenige schwache, allenfalls moderate Zusammenhänge zwischen den SprachKoPF-Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* einerseits und den Professionalitätsmerkmalen andererseits. Ein Grund dafür liegt wohl in der Tatsache, dass die einzelnen Variablen von Professionalität in unserer Untersuchung teilweise zu unspezifisch abgefragt wurden. So geben die Daten zum Beispiel Aufschluss darüber, ob Probandinnen eine Weiterbildung im Bereich Sprache besucht haben. Die genauen Inhalte und die Qualität dieser Weiterbildungen wurden aus zeitökonomischen Gründen nicht so differenziert erfasst, wie es sich im Nachhinein als notwendig erwiesen hat. Zukünftige überarbeitete Versionen werden die Erkenntnisse aus der abgeschlossenen Projektphase mit einbeziehen, so dass eventuelle Effekte von Professionalitätsmerkmalen eingehender untersucht werden können.

Die vorliegenden Daten zeigen, dass persönliche Eigenschaften (z.B. eigene Mehrsprachigkeit) sowie die schulische und berufliche Qualifikation Zusammenhänge mit der *Wissenskomponente* aufweisen. Im Gegensatz dazu hängen Erfahrungswissen und persönliche Haltung und Motivation kaum mit der getesteten Sprachförderkompetenz zusammen. Die stärkste Korrelation zeigt der Schulabschluss (Haupt-/Realschule, Fachhochschulreife, allgemeine Hochschulreife/Abitur) mit der Komponente *Wissen*. Mit anderen Worten: pädagogische Fachkräfte mit Abitur

erreichen durchschnittlich höhere Testwerte als solche mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Auch in den Variationsanalysen weist der Schulabschluss die höchsten Effektstärken auf. Schließlich zeigen die Analysen mit einem Index von Professionalität, dass die schulische und berufliche Qualifikation die stärksten Zusammenhänge erreichen. Dieser Befund ist nicht sehr erstaunlich, denn die *Wissenskomponente* baut stark auf schulischem Wissen auf. Zum Beispiel werden Probandinnen gebeten, Pronomen oder Nebensätze zu erkennen. Die Daten zur Benutzerfreundlichkeit weisen zudem darauf hin, dass Probandinnen, wenn es um grammatikalisches Wissen ging, die in SprachKoPF gegebenen Erklärungen zu den Fachbegriffen eingehend nutzten. Der Zusammenhang mit der Schulbildung zeigt außerdem, dass die *Wissenskomponente* tatsächlich Wissen über Sprache als kognitives und kommunikatives System (d.h. Schulwissen) erfragt, was als Evidenz für die Validität dieser Komponente gesehen werden kann. Schließlich weisen auch die SprachKoPF-Daten darauf hin, dass linguistisches *Wissen* für die Beobachtung von Belang ist: Die Ergebnisse der Regressionsanalysen, die versuchten, Tendenzen der Zusammenhänge zwischen den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* weiter zu erklären, deuten darauf hin, dass linguistisches Fachwissen einen stärkeren Einfluss auf *Beobachten Können* hat, während fachpädagogisches Wissen stärker dazu beiträgt, korrekte spezifische Fördermaßnahmen zu wählen.

Die Fähigkeit korrekte spezifische Fördermaßnahmen auszuwählen hängt in den SprachKoPF-Daten am stärksten mit der Funktion einer pädagogischen Fachkraft zusammen. Kita-/Kiga-Leitungen und Multiplikatorinnen, die als Sprachförderkraft ausgebildet wurden, schneiden hier besonders gut ab, während Gruppenleitungen oder Zweit- und Springkräfte niedrigere Werte erzielen. Da die Regressionsanalysen darauf hindeuten, dass für *Fördern Können* insbesondere fachpädagogisches Wissen über Spracherwerb, -förderung und -diagnostik wichtig ist, liegt es nahe, dass diese pädagogischen Fachkräfte über mehr fachpädagogisches Wissen verfügen, sei es, weil sie dazu ausgebildet wurden oder weil sie sich im Alltag eher mit Sprachförderung beschäftigen, beziehungsweise diese durchführen. Auch in den Berufsgruppenvergleichen erreichten sowohl Friseurinnen als auch Fachschullehrerinnen ähnliche Ergebnisse. Außerdem gibt es keine Unterschiede zwischen Gruppen mit unterschiedlicher Bildung bei der Komponente *Fördern Können*. Demnach und in Anbetracht der bereits oben diskutierten methodischen und testtheoretischen Schwächen dieser Testkomponente müssen die Befunde in Bezug auf *Fördern Können* vorsichtig interpretiert werden.

Einer der interessantesten Befunde der SprachKoPF-Erhebung ist die Tatsache, dass der Besuch von Weiterbildungen zum Thema Sprache nur wenig Einfluss auf die gemessene Sprachförderkompetenz hat. Ob jemand eine Weiterbildung besucht hat oder nicht bewirkt keinerlei Unterschiede. Nur eine intensive Weiterqualifizierung, d.h. Weiterbildungen von elf Tagen und mehr, führt dazu, dass pädagogische Fachkräfte sich von anderen mit keiner Weiterbildung unterscheiden. Nur pädagogische Fachkräfte in leitender Funktion oder mit Abitur profitieren von kurzen Weiterbildungen. Dies könnte darauf hinweisen, dass kurze Weiterbildungen alleine nicht effektiv genug sind, um Sprachförderkompetenzzuwächse bei pädagogischen Fachkräften zu erzielen. Frühere Studien zeigen, dass intensive Weiterbildungen (mit Coaching) das eigene Sprachverhalten, die Förderkompetenz und auch das Wissen der Fachkräfte positiv beeinflussen können (vgl. Dickinson, 2011; Wasik, Bond & Hindman, 2006). Studien, in denen signifikante Effekte von Weiterbildungen nachgewiesen werden konnten,

untersuchten jeweils eher intensive Weiterbildungsmaßnahmen über mehrere Weiterbildungstage und kontinuierliches Coaching (McCutchen & Beringer, 1999; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003; Piasta et al., 2012; Podhajski, Mather, Nathan & Sammons, 2009; Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2010).

Der SprachKoPF-Befund, dass Weiterbildungen bei pädagogischen Fachkräften mit Abitur oder solchen in leitender Funktion auch schon nach kurzer Dauer greifen, könnte darauf hinweisen, dass auch bei pädagogischen Fachkräften Kompetenzzuwächse mit dem eigenen Reflexionsvermögen zusammenhängen. Korthagen & Vasalos (2005) zeigen, dass bei Lehrkräften im schulischen Kontext die Reflexion maßgeblich zur Kompetenzsteigerung führt. Es könnte sein, dass Abiturienten und pädagogische Fachkräfte in leitender Funktion eher in der Lage sind, eigenes Handeln zu reflektieren und entsprechend anzupassen – auch nach einer kurzen Weiterbildung. Im Gegensatz dazu könnte es bei weniger qualifizierten pädagogischen Fachkräften notwendig sein, mittels Coaching das Gelernte im eigenen Handeln umzusetzen. Aufgrund der mit SprachKoPF erfassten Daten hatten wir nicht die Möglichkeit, das Reflexionsvermögen der pädagogischen Fachkräfte als Faktor einzubeziehen. In der zweiten Projektphase wird die Komponente *Machen* (vgl. Hopp et al., 2010) qualitativ untersucht. In diesem Zusammenhang wird auch erfasst, wie pädagogische Fachkräfte ihre Sprachfördermaßnahmen planen und reflektieren, so dass die Korrektheit der hier gemachten Annahmen überprüft werden kann.

Allgemein müssen die Annahmen zum Punkt Weiterbildung mit Vorsicht interpretiert werden, denn die vorliegenden Daten sind hinsichtlich Inhalt und Form der Weiterbildungen nur annäherungsweise erfasst. Wie Roos et al. (2011) anmerken, ist die Weiterbildungslandschaft Deutschlands sehr heterogen, d.h. es gibt ein großes Angebot an Fortbildungsmaßnahmen, das sich in Qualität und Quantität stark unterscheidet. Außerdem wird bei den wenigsten Weiterbildungsveranstaltungen eine Lernerfolgskontrolle durchgeführt, so dass nicht bekannt ist, ob eine pädagogische Fachkraft die Weiterbildung nur besucht hat, oder ob sie durch den Besuch auch etwas gelernt hat.

Außer Personeneigenschaften und schulischer und beruflicher Qualifikation zählt die Forschung Erfahrungswissen sowie emotionale und motivationale Haltung zu wichtigen Faktoren der Professionalität (Baumert & Kunter, 2006; Blossfeld et al., 2012; Gruber, 2007; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Shulman, 1987). Mit den SprachKoPF-Daten lässt sich dies kaum bestätigen. Nur bei *Fördern Können* zeigt sich ein moderater Zusammenhang mit der Berufserfahrung. Da aber das Alter eine ähnliche Korrelation aufweist und Alter und Berufserfahrung stark miteinander zusammenhängen, lässt sich nicht ausschließen, dass der Befund für die Erfahrung eigentlich in Zusammenhang mit dem Alter einer pädagogischen Fachkraft steht. Somit geben die Daten der vorliegenden Untersuchung keine eindeutigen Hinweise zur Rolle der Berufserfahrung für die Sprachförderkompetenz einer pädagogischen Fachkraft. Dies spricht für die Interpretation, dass Erfahrungswissen als Grundlage für Sprachförderkompetenz nicht ausreicht. Sprachförderung verlangt spezifisches Fachwissen, das während intensiver Schulungen gelernt werden muss und dem abstrakte Lernprozesse zugrunde liegen.

Abweichend von den Prognosen gängiger Kompetenzmodelle (z.B. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2011) zeigen sich in der vorliegenden Studie keine

Zusammenhänge zwischen der Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit oder der generellen Arbeitsmotivation einerseits und den Komponenten *Wissen*, *Beobachten Können* und *Fördern Können* andererseits. Zu bedenken ist aber, dass diese Aspekte von Professionalität mit *SprachKoPF_{v06}* zwar erhoben, die Konstrukte allerdings nur eingeschränkt erfasst wurden. In der weiteren Entwicklung des Instruments wird dieser Punkt genauer betrachtet werden.

Die Berufsgruppenvergleiche bestätigen, dass *SprachKoPF_{v06}* Sprachförderkompetenz ermittelt und zwischen unterschiedlichen Kompetenzausprägungen differenziert. Probandinnen mit erwartungsgemäß weniger Sprachförderkompetenz (Friseurinnen) schneiden weniger gut ab, während solche mit einer zu erwartenden höheren Sprachförderkompetenz (Fachschullehrkräfte) höhere Testwerte erzielen. Die Komponente *Fördern Können* kann die Berufsgruppen nicht entsprechend differenzieren, was wir im Wesentlichen auf die geringe psychometrische Qualität des Instruments in diesem Bereich zurückführen. Es ist aber auch möglich, dass keine der untersuchten Berufsgruppen ausreichend in der Lage ist, spezifische Fördermaßnahmen auszuwählen. In der zweiten Projektphase sollen weitere Berufsgruppenvergleiche mit Expertinnen für Sprachförderung (zum Beispiel Logopädinnen) zeigen, ob dies eine mögliche Begründung ist.

Der Befund der jetzigen Studie ist besonders interessant im Hinblick auf die aktuellen Entwicklungen in der Elementarpädagogik und der Arbeitsmarktpolitik. Einerseits gibt es vermehrt Bestrebungen zur Professionalisierung der Elementarfachkräfte (vgl. z.B. Blossfeld et al., 2012; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011), andererseits werden aufgrund des Fachkräftemangels und Entlassungswellen in bestimmten Branchen Forderungen aus der Politik laut, auch nicht- oder wenig-qualifizierte Personen zu Erzieherinnen umzuschulen und einzusetzen (z.B. ehemalige Schlecker-Angestellte vgl. „Vom Laden in die Kita“, Süddeutsche Zeitung, 08.06.2012). Sprachliche Förderung ist ein wichtiger Bestandteil der frühpädagogischen Arbeit. Unsere Ergebnisse sollten der Politik zeigen, dass sprachliche Förderung einer besonderen, umfangreichen und anspruchsvollen Qualifizierung bedarf, die nicht im Schnellverfahren einer Umschulung oder reinem „Training-on-the-Job“ beiläufig erworben werden kann.

Insgesamt tragen die SprachKoPF-Ergebnisse der ersten Projektphase zur laufenden Diskussion um die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte bei. Die Befunde zeigen, dass die untersuchten pädagogischen Fachkräfte nicht über die theoretisch und bildungspolitisch angestrebte Sprachförderkompetenz verfügen. Somit unterstützt diese Untersuchung die Bemühungen, das Ausbildungsniveau pädagogischer Fachkräfte anzuheben. Die Verlagerung der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in der Elementarbildung an pädagogische Hochschulen oder Universitäten, wie dies seit wenigen Jahren auch in Deutschland verfolgt wird (vgl. die Initiative „PIK – Profis in Kitas“ der Robert-Bosch-Stiftung bzw. die Weiterbildungsinitiative WIFF) scheint aus unserer Perspektive ein richtiger Ansatz zu sein. Erst kürzlich hat der Aktionsrat Bildung seine Empfehlungen für die Professionalisierung in der Frühpädagogik veröffentlicht. Darin wird dafür plädiert, dass spätestens 2020 jede Kindertagesstätte über „mindestens eine auf Hochschulebene einschlägig ausgebildete Fachkraft“ verfügen sollte (Blossfeld et al., 2012: 13). Unsere Ergebnisse unterstützen diesen Ruf nach Professionalisierung und Qualitätssicherung im Bereich Sprache.

Trotz der teilweise ernüchternden Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, sollte man berücksichtigen, dass die Professionalisierung im Elementarbereich noch in den Kinderschuhen steckt. Bis sich Effekte dieser Bemühungen zeigen, ist noch ein längerer Weg zu gehen, zumal Sprache komplex ist und Spracherwerb und seine Förderung komplexe Prozesse sind. Die SprachKoPF-Studie ist nicht zuletzt eine Soll/Ist-Analyse der Sprachförderkompetenz, die den Bedarf pädagogischer Fachkräfte aufdeckt. Somit kann sie die Richtung für weitere Maßnahmen zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in diesem Bereich weisen.

2. Positionen des zahlenmäßigen Nachweises

2.1 Vorbemerkungen

Die Vorgaben des Gesamtfinanzierungsplans wurden weitgehend eingehalten. Die Gesamtausgaben lagen 460 Euro unter den bewilligten Gesamtmitteln (ohne Berücksichtigung der Projektpauschale). Der Finanzierungsplan der einzelnen Positionen konnte wegen der von Beginn an höheren Beschäftigungsentgelte in der Position 0812, Beschäftigte E13 nicht wie bewilligt eingehalten werden. Die Mehrausgaben konnten unter Anwendung der 20%-Regelung gem. ANBest-P über alle bewilligten Positionen, d.h. über Einsparungen insbesondere unter der Position 0822, Beschäftigungsentgelte für wissenschaftliche Hilfskräfte, bis auf einen Rest von -38 Euro ausgeglichen werden.

2.2 0812 Beschäftigte E13

Die Gesamtausgaben für die Position überstiegen die bewilligten Mittel um 12.881 Euro. Die Diskrepanz ist durch die Eingruppierung der zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen in höhere Erfahrungsstufen (E13-3 bzw. E13-4) entstanden. Im ursprünglichen Antrag waren bereits höhere Personalkosten angesetzt. Diese wurden allerdings im Zuge der Prüfung durch den Projektträger bzw. bei der Bewilligung gekürzt. Eine der Mitarbeiterinnen hat die Universität Mannheim aus persönlichen Gründen vor Projektende verlassen. Die Stelle konnte nahtlos wiederbesetzt werden.

2.3 0822 Beschäftigungsentgelte wiss. Hilfskräfte

Angesichts der sich abzeichnenden Unterfinanzierung der Position 0812 wurden studentische und geprüfte wissenschaftliche Hilfskräfte in geringerem Umfang beschäftigt. Die dadurch nicht abgedeckten Arbeiten wurden soweit notwendig einerseits von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen übernommen. Andererseits konnte durch die an anderer Stelle in diesem Bericht (s. I.3) beschriebene Verschiebung der Schwerpunkte bei der Datenerhebung (mehr Arbeit mit pädagogischen Fachkräften, weniger direkte Erhebungen mit Kindern), der etwa 12%ige Ausfall dieses Leistungstyps kompensiert werden.

2.4 0831 Gegenstände bis zu 410 / 400 EUR

Die Mittel für diese Position wurden wie ursprünglich bewilligt bzw. wie in zusätzlichem Umfang im Änderungsbescheid vom 23.09.2010 umgewidmet für Geräte zur projektspezifischen Datenerhebung, -präsentation und -verarbeitung verwendet. Zugewiesene Restmittel dieser Position wurden im Rahmen der 20%-Regelung gem. ANBest-P zum Ausgleich höherer Ausgaben bei Positionen 0812 und 0834 eingesetzt.

2.5 0834 Mieten und Rechnerkosten

Die Mittel für diese Position wurden wie bewilligt für die Nutzung von Experimentallabors, insbesondere zur Gewinnung von Blickbewegungsdaten (Eyetrackingstudie) im Rahmen der Validierung des SprachKoPF-Instruments, verwendet. Die Ausgaben überstiegen die Bewilligungssumme im Gesamtfinanzierungsplan geringfügig um 5%. Die Mehrkosten konnten durch Anwendung der 20%-Regelung gem. ANBest-P gedeckt werden.

2.6 0843 Sonstige allgemeine Verwaltungsausgaben

Die für diese Position bewilligten Mittel wurden bis auf einen Rest von 10%, der zum Ausgleich der erhöhten Kosten der Position 0812 eingesetzt wurde, zweckgemäß verwendet. Gedeckt wurden in diesem Zusammenhang insbesondere projektspezifische Kosten für die Probandengewinnung (Werbeflyer, Porto etc.), die über die Grundausstattung der Universität für solche Zwecke hinausgingen, sowie Kosten im Zusammenhang mit Aufwandsentschädigungen für Probanden, die an unseren Studien teilnahmen.

2.7 0846 Dienstreisen

Wie beantragt und bewilligt wurden Dienstreisen ins Inland und ins Ausland zur Vorstellung von Forschungsergebnissen und zum Austausch mit inhaltlich verwandten Forschungsprojekten durchgeführt und Finanzmittel entsprechend eingesetzt. Da die meisten Forschungsergebnisse erst mit Projektende publikationsfähig wurden, wurde das Budget nicht vollständig ausgeschöpft. Unser Forschungsteam ist aber mittlerweile auf mehreren Fachtagungen mit Vorträgen zu SprachKoPF angenommen, was im Antrag zum Nachfolgeprojekt berücksichtigt wurde. Zugewiesene Restmittel dieser Position (21%) wurden soweit möglich im Rahmen der 20%-Regelung gem. ANBest-P zum Ausgleich höherer Ausgaben bei Position 0812 eingesetzt.

2.8 0850 Gegenstände über 410 / 400 EUR

Die Mittel für diese Position wurden wie ursprünglich bewilligt bzw. wie in reduziertem Umfang im Änderungsbescheid vom 23.09.2010 umgewidmet in der ersten Projekthälfte zur Anschaffung von mobilem Präsentationsgerät für die elektronische Testung der Probanden verwendet. Das Budget wurde nicht ausgeschöpft, weil die Anschaffungskosten durch geringere Marktpreise gesunken sind. Zugewiesene Restmittel dieser Position (36%) wurden soweit möglich im Rahmen der 20%-Regelung gem. ANBest-P zum Ausgleich höherer Ausgaben bei Position 0812 eingesetzt.

2.9 0865 Projektpauschale

Die Projektpauschale wurde in der zentralen Universitätsverwaltung für die administrative Betreuung des Forschungsprojekts verwendet.

3. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Die im Rahmen dieses Projekts erarbeiteten Ergebnisse zum Ist-Stand der Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften konnten nur durch eine sorgfältige Testkonstruktion ermöglicht werden. Zur standardisierten Erfassung der Kenntnisse und Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften lagen bei Beginn des Vorhabens keine Studien vor. Um die aus sprachwissenschaftlicher Perspektive als wichtig erachteten Kenntnisse und Fähigkeiten erfassen zu können, war ein strukturierter Itementwicklungsprozess erforderlich.

Basierend auf dem theoretischen Konstrukt von Sprachförderkompetenz (Hopp et al. 2010) wurden offene und geschlossene Fragen entworfen und mehrfach pilotiert, um gute Items herauszufiltern. Ursprünglich geplante offene Antwortformate mussten nach Pilotierungen aufgrund der Praktikabilität des Verfahrens (z.B. Zeitaufwand für die Probandinnen sowie problematische Auswertung) verworfen werden. Die zeit- und

arbeitsintensive wiederholte Pilotierung und Überarbeitung der Items war aus testtheoretischer Perspektive notwendig (Mislevy, Steinberg & Almond, 2003; Fulcher & Davidson, 2007).

Da die Beobachtungsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte (Komponente *Können*) anhand von Videosequenzen von Kindern und Erzieherinnen in authentischer Interaktion erfasst werden sollte, mussten zunächst Fördereinheiten videographiert und geeignete Interaktionssequenzen herausgefiltert werden. Die Rekrutierung der an den Videos beteiligten Personen erforderte relativ große Zeitressourcen der Projektmitarbeiterinnen, da an verschiedenen Stellen Überzeugungsarbeit geleistet werden musste (Träger, Einrichtungsleitung, beteiligte Sprachförderkräfte, Eltern der beteiligten Kinder). Um Items generieren zu können, wurden bei den Kindern Sprachstandsdaten (vor/nach 9 Monaten Förderung) erhoben sowie Videoaufnahmen von Sprachfördersituationen (7 Sprachfördergruppen, Aufnahmen in regelmäßigen Abständen) gemacht. Dieser Aufwand war notwendig, da prägnante und möglichst eindeutige Sequenzen zu unterschiedlichen sprachlichen Bereichen ausgewählt werden mussten. Dafür ist eine große Menge an Datenmaterial erforderlich, da authentisches Material und keine nachgestellten Situationen verwendet werden sollten. Es war zudem erforderlich, zusätzliches Videomaterial zu erheben (z.B. während der Durchführung von Sprachstandserhebungen) und zu sichten, da in den natürlichen Fördersituationen nicht alle als relevant eingestuften Bereiche abgedeckt wurden.

Durch die Implementierung des SprachKoPF-Verfahrens in die computerbasierte Software LimeSurvey konnte bei der Datenaufbereitung Zeit und Arbeitskraft eingespart werden. Die erhobenen Daten der 151 Probanden mussten nicht von studentischen Hilfskräften von Papier-und-Bleistift-Fragebögen in die statistischen Software SPSS eingegeben werden, was eine sehr zeitintensive und fehleranfällige Arbeit bedeutet hätte. Stattdessen konnten die Daten direkt aus LimeSurvey ausgelesen, kontrolliert und mit SPSS aufbereitet und analysiert werden.

In Bezug auf die allgemeine Benutzerfreundlichkeit des SprachKoPF-Instruments wurde eine Eyetrackingstudie durchgeführt, deren Befunde die Verwendbarkeit und Eignung der computerbasierten Version von SprachKoPF zur Erhebung der Sprachförderkompetenz unterstützen. Abweichungen vom ursprünglich geplanten Ablauf sind in Abschnitt I.3. dargestellt.

4. *Voraussichtlicher Nutzen*

Im Rahmen des Verwertungsplans wurden wissenschaftliche, wirtschaftliche und anwendungsbezogene Verwertungsziele formuliert. Die Erreichung und Fortschreibung dieser Ziele wird in den folgenden Abschnitten dargelegt.

4.1 *Wissenschaftliche Verwertungsziele*

Ziel des Projekts war es, neue Daten zu Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften zu erheben und verfügbar zu machen sowie neue Methoden zur Messung der Sprachförderkompetenz zu entwickeln. Mit den pädagogischen Fachkräften hat das Projekt erstmals eine Gruppe von Personen in den Mittelpunkt der empirischen Bildungsforschung gerückt, für die bezüglich (meta-)sprachlicher Kompetenzen noch keine vergleichbare qualitativ und quantitativ abgesicherte Untersuchung vorliegt. Der Vergleich subjektiver Einschätzungen von Sprachständen und Sprachförderung durch

pädagogische Fachkräfte mit objektiven Messungen bei den gleichen Kindern zielte darauf ab, ein belastbares Instrument für eine Zertifizierung notwendiger und (fairerweise) erwartbarer Kenntnisse und Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften für die Sprachdiagnostik und -förderung zu entwickeln. Es gibt erste Anzeichen dafür, dass das von uns entwickelte Verfahren als Lernkontrolle z.B. im Rahmen von Weiterbildungen eingesetzt werden kann. Allerdings sind weitergehende Untersuchungen zur Validierung des Verfahrens notwendig.

In einer zweiten Projektphase ist geplant zu untersuchen, ob das unterschiedliche Abschneiden der pädagogischen Fachkräfte im SprachKoPF-Instrument auch bei den von ihnen geförderten Kindern abgebildet werden kann (im Rahmen einer Interventionsstudie) und ob sich pädagogische Fachkräfte auch hinsichtlich ihrer Handlungskompetenz in Sprachfördersituationen unterscheiden (im Rahmen einer Untersuchung der Qualität, der Planung und der Durchführung von Sprachförderaktivitäten).

Mit der Entwicklung des SprachKoPF-Instruments wurde die Möglichkeit für verwandte Forschungsprojekte in der empirischen Bildungsforschung oder Evaluationsforschung geschaffen, die Sprachförderkompetenz verschiedener pädagogischer Berufsgruppen zu erheben. Die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit des Vorhabens zeigt sich unter anderem auch in den zahlreichen Anfragen von Wissenschaftlerinnen aus dem In- und Ausland, die sich mit Sprachförderung und den Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften beschäftigen. Forscherinnen kann zusätzlich zum wissenschaftlichen Austausch über die Thematik (diverse Projekttreffen mit Forscherteams der PH Freiburg, Universität Bielefeld, Universität Frankfurt) nun mit dem neu entwickelten Instrument SprachKoPF_{v06} die Möglichkeit angeboten werden, die Sprachförderkompetenz standardisiert zu erheben (vgl. www.sprachkopf.de).

Ein weiteres Verwertungsziel des Vorhabens war es, zur Erweiterung und Ergänzung der Forschung zum Deutschen als Zweitsprache bzw. zur frühen Mehrsprachigkeit beizutragen. Da mehr Ressourcen als geplant für die Entwicklung neuer Methoden der Kompetenzmessung bei pädagogischen Fachkräften aufgewendet werden mussten (mehrfache Pilotierungen, Erstellung zusätzlicher Videosequenzen, psycholinguistische Untersuchungen zur Benutzerfreundlichkeit des entwickelten Instruments), mussten wir in diesen Zielbereich Einschränkungen vornehmen. Die erhobenen Langzeitdaten der an SprachKoPF beteiligten 22 Kinder (Testdaten zu zwei Zeitpunkten im Abstand von ca. neun Monaten und Videoaufnahmen der Sprachförderung dieser Kinder in Kleingruppen) sind jedoch zum Teil (in Form von Transkripten, Testergebnissen) aufbereitet und können der Forschung (z.B. im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten), soweit es mit Datenschutzabsprachen vereinbar ist, verfügbar gemacht werden. Die im Projekt erhobenen Rohdaten (Audio-/Videoaufnahmen) können aufgrund des Datenschutzes nicht für weitere Forschung zur Verfügung gestellt werden.

Im Rahmen des Vorhabens wurde Nachwuchswissenschaftlerinnen die Möglichkeit eröffnet, sich weiter zu qualifizieren. Promotionen zum Themenbereich „Spracherwerb und Theory of Mind“ sowie zum Thema „Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte“ konnten vorbereitet werden. Weiterhin wurden projektnahe Themen von studentischen Qualifizierungsarbeiten von den Mitarbeiterinnen des Projekts mitbetreut. So entstand eine Diplomarbeit zu sprachlichen Kompetenzen bei Berufsschullehrern (Wagner, 2011). Durch die Einbindung studentischer Hilfskräfte in

das Projekt in zum Teil anspruchsvollen Aufgaben (z.B. Kodierung offener Antworten) wurde ebenfalls Nachwuchsförderung betrieben.

Die Arbeitsergebnisse des Vorhabens wurden und werden gemäß dem Verwertungsplan in wissenschaftlichen Publikationen und auf Fachtagungen veröffentlicht (s. II.6).

4.2 Wirtschaftliche Verwertungsziele

Durch die Förderung der Professionalität und Handlungssicherheit von pädagogischen Fachkräften werden das jeweilige Team und die Kinder gefördert. Mit der Untersuchung des Wissens und der Reflexionsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften setzt das Projekt genau dort an, von wo aus sich Kenntnisse langfristig und nachhaltig besonders effektiv erweisen sollten: in den Köpfen der pädagogischen Fachkräfte, die in die Lage versetzt werden sollen, eigenverantwortlich und auf der Grundlage solider Fachkenntnisse Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie Kindern mit Deutsch als Erstsprache aus bildungsbenachteiligten Familien zum Erwerb guter sprachlicher Grundlagen zu verhelfen. Initiativen wie das Projekt „Sag mal was“ der Baden-Württemberg Stiftung, die Offensive „Frühe Chancen“ des BMBFSFJ, PIK – Profis in Kitas der Robert-Bosch-Stiftung oder die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) verdeutlichen, dass es aktuell einen enormen Bedarf an Forschung in dieser Richtung gibt.

Träger von Kitas und andere Bildungseinrichtungen investieren große Summen in Weiterqualifizierungsmaßnahmen. Das im Vorhaben entwickelte Instrument kann dazu beitragen, das Kosten-Nutzen-Verhältnis dieser Weiterqualifizierungsmaßnahmen zu evaluieren. Außerdem ermöglicht es bedarfsgerechte Investitionen in diesem Bereich: Mithilfe des Instruments kann der Weiterbildungsbedarf genauer bestimmt werden, was Entscheidungsträgern die Auswahl von Weiterbildungsmaßnahmen erleichtert. Zudem ermöglicht es, Kompetenzzuwächse (z.B. vor und nach einer Weiterbildung) im Bereich Sprachförderung festzustellen. Im Rahmen der Offensive „Frühe Chancen“ wurde das SprachKoPF-Instrument bereits am Standort Stuttgart eingesetzt, um den Weiterbildungsbedarf der an der Multiplikatorinnenausbildung beteiligten Fachkräfte zu erheben.

Die Verbesserung der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften soll zudem dazu beitragen, die Förderung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben bzw. von Kindern aus bildungsfernen Milieus, generell zu optimieren und damit diejenigen Folgekosten zu vermeiden, die durch Chancenverlust auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt entstehen. Studien zeigen, dass Staaten durch Schulabbrecher enorme Kosten entstehen (z.B. Dickinson, 2011), die durch eine kompetente Frühförderung in relevanten Bereichen vermieden werden könnten (vgl. auch Kiziak, Kreuter & Klingholz, 2012). Das explizite Ziel des Nationalen Integrationsplans, den Erwerb der deutschen Sprache „von Anfang an“ zu ermöglichen, ist mit großer Wahrscheinlichkeit nur dann erreichbar, wenn Investitionen in die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften getätigt werden. Die Erkenntnisse, die im Rahmen des Projekts gewonnen wurden, unterstützen den Ruf nach einer besseren Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals im Bereich Sprache. Noch sind die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte nicht so ausgeprägt, wie Experten dies fordern (vgl. List, 2010; Hopp et al., 2010; Rothweiler et al., 2009, Tracy, 2011).

4.3 Anwendungsbezogene, bildungspolitische Verwertungsziele

Die Projektergebnisse werden als relevant für Entscheidungsträger und alle Beteiligten, sowie für Aus- und Weiterbildungsprogramme selbst eingestuft.

Trägern von Bildungseinrichtungen, Verantwortlichen im Bereich der Bildungsverwaltung und Fachschulen sowie Vertreterinnen von Studiengängen sollte das Projekt konkrete Antworten auf die Frage liefern, welche Art der Weiterqualifizierung (Inhalt, Umfang, Coaching etc.) zielführend (also angemessen für die Sprachförderung) und effektiv ist, d.h. einen relevanten Zugewinn an Kenntnissen und Fertigkeiten für die Erhebung von Förderbedarf, Sprachförderung und Elternarbeit zu erzielen verspricht. Dies ist auf theoretischer Ebene bereits möglich (vgl. Hopp et al., 2010), empirisch ist die Datenlage noch diffus. Es gibt in der hier berichteten Untersuchung jedoch erste Anzeichen, dass umfangreichere, längere Weiterbildungen mit einer etwas höheren Sprachkompetenz in bestimmten Bereichen einhergehen als kurze oder keine Weiterbildungen. Da die untersuchte Probandengruppe im Hinblick auf die Fragestellung nach spezifischen Weiterbildungen zu heterogen zusammengesetzt war und zudem im Rahmen dieser Studie die Qualität der Weiterbildungen nicht detailliert genug erfasst werden konnte, ist es zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich, konkrete Antworten auf diese Frage zu geben. Dazu wäre eine Erhebung unter stärker kontrollierten Bedingungen notwendig. Im Rahmen des Folgeprojekts ist eine erste Untersuchung in diese Richtung im Rahmen einer Interventionsstudie geplant (Weiterbildungskonzept Sprache macht stark!, Tracy & Lemke, 2011). Zum jetzigen Zeitpunkt ermöglicht es das entwickelte SprachKoPF-Instrument, Weiterbildungen durch Prä-/Posttests in dieser Hinsicht zu evaluieren.

Anbieter von Weiter- und Fortbildungen können mit dem neu entwickelten Instrument Informationen über die individuellen Voraussetzungen und den gezielten Qualifizierungsbedarf von pädagogischen Fachkräften erhalten. Das ermöglicht ihnen gegebenenfalls, Weiterbildungsveranstaltungen gezielter zu planen, um die Teilnehmerinnen in ihren Veranstaltungen bei ihrem Kenntnisstand „abzuholen“ und entsprechende, am Bedarf orientierte Curricula zu entwickeln. Im Rahmen einer Qualifizierung von Multiplikatorinnen für die Offensive „Frühe Chancen“ in der Stadt Stuttgart, die vom Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung durchgeführt wird, wurde SprachKoPF in dieser Hinsicht bereits genutzt.

Die nachstehend aufgeführten Verwertungsziele für die weiteren Zielgruppen sind relevant und werden im Rahmen des Folgeprojekts weiter verfolgt. Da sich das SprachKoPF-Instrument in der ersten Projektphase in der Entwicklung befand, können diese Ziele zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht anhand von konkreten Beispielen belegt werden. Erste Ansätze zu einer Nutzung der Projektergebnisse in dieser Hinsicht zeichnen sich jedoch schon ab.

Bildungseinrichtungen (Schulen, Kindertagesstätten) können durch Nutzung der Kompetenzerfassung Verbesserungen im Bereich der Mitarbeiterinnenqualifizierung erzielen und ihrer Institution ein wichtiges Qualitätsmerkmal sichern. Ebenso könnten **Fachschulen** die mit dem Fach „Sprache“ betrauten Lehrpersonen anhand von Informationen des SprachKoPF-Instruments bedarfsgerecht weiterbilden.

Ein für **pädagogische Fachkräfte selbst** wichtiger Effekt sollte in der gesellschaftlichen Aufwertung frühpädagogischer Tätigkeitsfelder bestehen. Angesichts des hohen Bedarfs

an Expertise in Bereichen sprachlicher Bildung sollten entsprechende Qualifikationsnachweise auch zu einer Verbesserung von Berufs- und Aufstiegschancen führen.

Einzelpersonen, die sich für eine fachliche Fortbildung und Weiterqualifizierung im Bereich „Sprache/Sprachförderung“ interessieren, können durch die im Projekt erarbeiteten Kriterien Empfehlungen für ein ihren Kenntnissen und Bedürfnissen entsprechendes Angebot gewinnen und Ziele für die eigene professionelle Laufbahn definieren. Es ist geplant, in der weiteren Entwicklung des Instruments eine Online-Version zu erstellen, die für diesen Zweck von Einzelpersonen genutzt werden kann.

Interessierte **Eltern** können sich vergewissern, inwieweit die in Kitas und Schulen beschäftigten Fachkräfte sich um eine Weiterqualifikation bemühen, die wissenschaftlichen Standards genügt.

Die gewonnenen Erkenntnisse sollten ab dem letzten Projektjahr auf praxisorientierten **Fachtagungen/pädagogischen Tagen** präsentiert werden. Während der Tagung des BMBF zum Thema „Bildungsforschung 2020“ Ende März 2012 wurde das Instrument für die Praxis in einem Forum vorgestellt. Außerdem informierte ein Poster Interessierte über die Ergebnisse der ersten Projektphase. Das Projektteam erhält immer wieder Anfragen für weitere Veranstaltungen dieser Art (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium) und wird das Ziel, die Erkenntnisse in dieser Form an die Praxis zu vermitteln, weiter verfolgen.

Ein weiteres anwendungsorientiertes Verwertungsziel war die Verwertung der im Projekt erhobenen Sprach- und Videoaufnahmen von Kindern und Erzieherinnen als **Lehr- und Demonstrationsmaterialien** zu sprachlichen Entwicklungsphasen, Interventionssituationen und -programmen, u.a. auch zum Zweck des Selbststudiums, z.B. in Weiterbildungen nach dem Prinzip des *blended learning*. Dies ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich, da mit den beteiligten Personen vereinbart wurde, dass die Videos aus Datenschutzgründen nur im Rahmen der SprachKoPF-Studie verwendet werden. Für eine weitergehende Verwendung der Videos im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen besteht jedoch die Möglichkeit, mit den Beteiligten eine neue Vereinbarung zu verhandeln.

Die Ergebnisse des Projekts können für die **Entwicklung von Studiengängen/-modulen** verwendet werden. In Kooperation mit dem Projekt *Sprache macht stark! in der Fachschulausbildung* vom Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung und der BASF SE, das vom Lehrstuhl für anglistische Linguistik wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird, wird SprachKoPF in dieser Hinsicht bereits angewendet. Ziel des Projekts *Sprache macht stark! in der Fachschulausbildung* ist es, schulspezifische Konzepte zur Vermittlung von Sprachförderkompetenzen in der fachschulischen Ausbildung von pädagogischen Fachkräften zu entwickeln und zu implementieren. Dabei soll die theoretische und didaktische Ausbildung unter Berücksichtigung des aktuellen linguistischen Forschungsstands und wichtiger pädagogischer Standards optimiert und ein Curriculum für die Ausbildung der Erzieherinnen im Bereich Sprache entwickelt werden. SprachKoPF wird im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation dieses Projekts verwendet, um in einem Prä-/Posttestdesign Kompetenzzuwächse bei den beteiligten Fachschullehrerinnen und Schülerinnen zu messen.

Somit leistet das Projekt einen Beitrag zur Entwicklung eines einheitlichen Curriculums zum Bildungsbereich „Sprache“ und zur Implementierung angemessener (und fairer) Lernerfolgskontrollen und Diagnoseverfahren im Bereich der Kompetenzerfassung und erfüllt den Zweck, pädagogische Fachkräfte adäquat auf ihre von Politik und Bildungsplänen geforderten anspruchsvollen Aufgaben in der Sprachförderung vorzubereiten. Letztlich trägt dies zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte und zur Qualitätssicherung von Sprachförderung bei.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse des Vorhabens sind in wissenschaftlicher, wirtschaftlicher, anwendungsorientierter und bildungspolitischer Hinsicht bedeutsam. Mit dem im Vorhaben entwickelten Verfahren, SprachKoPF, lässt sich die Sprachförderkompetenz verschiedener (früh)pädagogischer Berufsgruppen erstmals standardisiert erheben. Das Instrument kann sowohl im Rahmen wissenschaftlicher Interventions- und Evaluationsstudien im Bereich Sprachförderung als auch in anwendungsbezogenen Bedarfsanalysen oder Erfolgskontrollen im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen zum Einsatz kommen und wird in dieser Hinsicht bereits jetzt vielfach genutzt.

Die in der ersten Projektphase gewonnenen Erkenntnisse und das entwickelte Verfahren bilden in der zweiten Laufzeit des Vorhabens die unmittelbare Grundlage für weiterführende Forschungen auf dem Gebiet der Sprachförderkompetenz. Das entwickelte Verfahren wird weiterentwickelt sowie anhand unterschiedlicher Daten validiert (Berufsgruppenvergleiche, Interventionsstudie, qualitative Analysen des tatsächlichen Förderverhaltens), so dass das Verfahren in Zukunft ein wesentlicher Bestandteil der Kompetenzerfassung im Bereich Sprachförderung in Wissenschaft und Praxis sein könnte.

5. Fortschritt bei anderen Stellen

5.1 Sprachförderkompetenz: theoretische Grundlagen

Dem im Projekt bearbeiteten Themengebiet wurde in den letzten Jahren eine erhöhte Aufmerksamkeit aus Praxis und Forschung zuteil. Neuere Veröffentlichungen zur Thematik zeigen die Aktualität und Relevanz der hier dargestellten Untersuchung.

Für die Frühpädagogik werden nun allgemeine Kompetenzmodelle formuliert, die sich zum Teil an der bereits länger betriebenen Professionsforschung im Lehrberuf orientieren (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986). Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) gehen davon aus, dass professionelle Anforderungen in frühpädagogischen Tätigkeitsfeldern dadurch gekennzeichnet sind, dass Handlungssituationen nicht standardisierbar, aber hochkomplex, mehrdeutig und oft schlecht vorhersehbar sind (2011: 17). Um solche Situationen bewältigen zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte verschiedene Kompetenzen. Fröhlich-Gildhoff et al. schlagen ein Kompetenzmodell vor, das zwischen Handlungsgrundlagen, sogenannten Dispositionen, Handlungsplanung und -bereitschaft und Handlungsrealisierung, d.h. der Performanz unterscheidet. Die Handlungsgrundlagen setzen sich zusammen aus explizitem theoretischem Wissen, implizitem Erfahrungswissen und Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie werden von der Situationswahrnehmung und -analyse und der Motivation beeinflusst. Weiterhin stellen die handlungsleitenden Orientierungen und die Einstellungen einen sehr wichtigen Faktor dar, der die Umsetzung der Dispositionen in das konkrete Handeln in der pädagogischen Situation beeinflusst. Alle diese Prozesse sind grundsätzlich der Selbstreflexion unterworfen. Kompetenzentwicklung wird als Bildungsprozess gesehen, an dem „der ganze Mensch mit seinen Motivationen und Emotionen sowie seinen biografischen Prägungen beteiligt ist“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011: 18). Im Unterschied zum Sprachförderkompetenzmodell von Thoma et al. wird bei diesem Modell ein stärkerer Fokus auf die Einstellungen und Haltungen der pädagogischen Fachkräfte gelegt.

In einem Gutachten des Aktionsrats Bildung (Blossfeld et al., 2012) werden unter Rückbezug auf die Professionsforschung im Lehrerberuf (vgl. Baumert & Kunter, 2006) auch für die professionelle Handlungskompetenz in der Frühpädagogik folgende Facetten als essentiell herausgestellt: *Professionswissen*, das Fachwissen, fachdidaktisches sowie allgemeinpädagogisches Wissen beinhaltet, *pädagogische Orientierungen/Einstellungen*, *motivationale und emotionale Aspekte* und *selbstregulatorische Fähigkeiten*. Besonders zentral für die Professionalität ist das Wissen und Können (Baumert & Kunter, 2006: 481).

Auch spezifisch zum Bereich Sprache und Sprachförderung wurden seit Projektbeginn weitere Anforderungen an pädagogische Fachkräfte formuliert. So veröffentlichte das DJI im Rahmen der Weiterbildungsinitiative WIFF eine Expertise zu den notwendigen Basisqualifikationen für Elementarpädagoginnen im Bereich Sprache (List, 2010). Essentiell für frühpädagogische Fachkräfte ist demnach Wissen über Sprache auf den unterschiedlichen linguistischen Ebenen sowie über sprachtypologische Unterschiede. Typische und auffällige Erwerbsverläufe in Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik sollten bekannt sein. Weiterhin soll das Fachpersonal sich entwickelnde pragmatische Sprachkompetenzen erkennen und fördern. Wissen über Sprachstandserhebungs-/Beobachtungsverfahren sowie deren Stärken und Schwächen wird ebenso erwartet

wie eine sichere Anwendung dieser Verfahren. Zudem sollen pädagogische Fachkräfte einen Überblick über Sprachfördermaßnahmen haben und diese kritisch beurteilen können. In der Einrichtung verwendete Maßnahmen sollten sicher angewendet werden können und im Team reflektiert werden. Die Expertise verdeutlicht, dass (meta-) sprachliches Wissen einen Kernbereich des Qualifikationsprofils pädagogischer Fachkräfte darstellt.

Hopp, Thoma & Tracy (2010) haben ein linguistisches Sprachförderkompetenzmodell entwickelt, demzufolge Sprachförderung dann erfolgreich ist, wenn eine pädagogische Fachkraft in der Lage ist, eine Sprachfördersituation zu schaffen, die an den Sprachstand des Kindes angepasst ist und sich die Prozesse des natürlichen Spracherwerbs zunutze macht. Dafür muss die pädagogische Fachkraft in den Bereichen Sprache, Spracherwerb und Sprachförderung über grundlegende bereichsbezogene Kenntnisse (*Wissen*), Fähigkeiten (*Können*) und Handlungen (*Machen*) verfügen. Dazu zählt Wissen über Sprache als kognitives und kommunikatives System sowie über bereichsbezogene, zielsprachliche und entwicklungsbezogene Lernprozesse im Spracherwerb. Weiterhin ist Wissen über Methoden und Inhalte der Sprachstandsdiagnostik notwendig. Die Komponente Können umfasst die Fähigkeit, sprachdiagnostische Maßnahmen auszuwählen, anzuwenden und auszuwerten, sowie Sprachförderung grundsätzlich durchzuführen und zu reflektieren. Das Handeln setzt Wissen und Können voraus und ist dann die tatsächliche Umsetzung von Sprachförderung unter den gegebenen Bedingungen. Dazu zählen auch Einstellungen und motivationale Aspekte.

5.2 Empirische Erfassung von Sprachförderkompetenz

Angesichts des steigenden Interesses an der Professionalisierung des pädagogischen Personals im Elementarbereich im Allgemeinen und im Bereich Sprachförderung im Besonderen ist es nicht überraschend, dass in der Zeit seit Beginn des Vorhabens auch an anderen Stellen damit begonnen wurde, Ansätze zur Erfassung der Sprachförderkompetenz zu entwickeln. Im Folgenden sind die verschiedenen neueren Versuche, sprachförderrelevante Kompetenzen zu erfassen, überblicksartig dargestellt. Anschließend wird kurz diskutiert, inwieweit sich die Methoden und Ergebnisse dieser Studien von SprachKoPF unterscheiden.

Faas (2010) untersucht aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Wissensbasis von pädagogischen Fachkräften im Bereich Sprachförderung und sprachliche Bildung. Anhand von Leitfadeninterviews wird versucht herauszufinden, auf welche *Wissens-* und *Könnens-*Bestandteile pädagogische Fachkräfte bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungsanforderungen im Bereich Sprachförderung zurückgreifen. Mithilfe von Videosequenzen, Bilddokumentationen und Fallschilderungen zu relevanten alltäglichen Handlungssituationen wurden pädagogische Fachkräfte in Leitfadeninterviews dazu angeregt, eigene Handlungsstrategien zur sprachlichen Förderung zu entwickeln, das Verhalten anderer Erzieherinnen zu bewerten und diese Bewertungen zu begründen. Weiterhin werden die pädagogischen Fachkräfte zur Vor- und Nachbereitung sowie zur Elternarbeit befragt. In einem qualitativen Datenzugang wurden die Aussagen der Erzieherinnen schließlich analysiert, kodiert und bestimmte Wissensstrukturen herausgearbeitet und qualitativ und quantitativ ausgewertet. So wird zum Beispiel auf der qualitativen Ebene untersucht, wie elaboriert die Äußerungen der Befragten sind. In der Studie wurden 30 pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlicher beruflicher Qualifikation befragt. Erste Ergebnisse deuten darauf hin,

dass die Kriterien, die pädagogische Fachkräfte für die Bewertung beruflicher Handlungssituationen anlegen, interindividuell variieren bzw. unterschiedlich gewichtet werden. Weiterhin zeigt sich, dass sie eher auf praxisnahes Wissen zurückgreifen statt theoriebezogen zu argumentieren (Faas, 2010: 239f).

Rothweiler, Ruberg & Utecht (2010) haben im Rahmen eines Transferprojekts ein Qualifizierungsmodul zur Sprachförderung für Erzieherinnen entwickelt. Die neu konzipierten Weiterbildungen wurden wissenschaftlich in einem Prä-/Posttestdesign evaluiert. Überprüft werden sollten dabei der Wissenszuwachs sowie die Umsetzung des erworbenen Wissens in die Praxis. Mittels zweier Fragebogen, die auf bereits erprobte Verfahren anderer Projekte zurückgingen (Fried, 2007; Rank, 2008), u.a. zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen und zu sprachlichem Wissen, wurden Kompetenzzuwächse nach einer Weiterbildung gemessen. Zusätzlich fand bei einem Teil der Befragten eine Videobeobachtung statt, die qualitativ ausgewertet wurde. Leider liegen zum jetzigen Zeitpunkt keine Veröffentlichungen der Projektgruppe vor, die die Fragebögen und Ergebnisse der Begleitstudie genauer beschreiben.

Im Rahmen einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Baden-Württemberg (vgl. Baden-Württemberg Stiftung, 2011) haben Gasteiger-Klicpera, Kucharz & Knapp (2010) begleitend auch Daten zu den pädagogischen Fachkräften erhoben, die die Sprachfördermaßnahmen durchführten. Leitfadeninterviews wurden genutzt, um Aufschluss über Selbsteinschätzungen zum Wissen, Können, zur Motivation und zum Umgang mit Schwierigkeiten in der Sprachförderung zu geben (2010: 159). Dazu wurden Leitfragen zu den Themenbereichen „Didaktische Überlegungen zur Gestaltung der Sprachfördersituation“, „Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Sprachförderung“, „Besuchte Fortbildungen“, „Überlegungen zur Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Priorität bei der Sprachförderung“ gestellt und qualitativ ausgewertet. Dabei kristallisierten sich zwei Typen im Umgang mit Sprachförderung heraus: ein versierter und ein unsicherer Typus. Während der erste Typ eine fundiertere Wissensbasis hat und basierend darauf auch individuell auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen scheint, ist der unsichere Typus dadurch gekennzeichnet, dass er eher pauschale Sichtweisen vertritt und nicht gleichermaßen flexibel agiert. Weiterhin wurde die Prozessqualität der Sprachförderung im Rahmen einer Videobeobachtung untersucht (vgl. dazu Ricart Brede, 2011). Allerdings handelt es sich dabei um deskriptive Analysen der Beschaffenheit und Qualität der Sprachförderpraxis. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden beispielsweise nicht in Bezug zu den in der anderen Teilstudie ermittelten Sprachfördertypen gesetzt.

Während die bisher beschriebenen Studien nicht das Ziel einer standardisierten Erfassung des Wissens und Könnens von pädagogischen Fachkräften verfolgen, wurde im BMBF-Projekt „AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnenmerkmalen“ – ähnlich wie im SprachKoPF-Projekt – ein Instrument entwickelt, mit dem das sprachliche Wissen, die diagnostische Kompetenz und die Förderkompetenz von Erzieherinnen erfasst werden kann (Hendler, Mischo, Wahl & Strohmer, 2011). Ziel des Projekts ist es unter anderem, in einer Längsschnittstudie zu untersuchen, wie sich die Kompetenzen von angehenden Erzieherinnen an Fachschulen und Hochschulen unterscheiden. Das in diesem Projekt entwickelte Instrument FESKO-F testet das Wissen über Grundbegriffe und Strukturen der deutschen Sprache, Unterschiede zwischen Migrantensprachen und dem Deutschen, Schritte der kindlichen Sprachentwicklung, Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Theoretische Grundlage hierfür waren die

Qualifikationsanforderungen an pädagogische Fachkräfte (List, 2010; Hopp et al., 2010) sowie entsprechende Fachliteratur für die Zielgruppe. Die Wissensbereiche werden anhand eines Fragebogens, der 33 Mehrfachwahlfragen beinhaltet, erfasst. Die linguistische Angemessenheit der Fragen wurde von drei Experten aus der Linguistik überprüft. Weiterhin werden die diagnostische Kompetenz und die sprachbezogene Förderkompetenz anhand von Aufgaben mit offenem Antwortformat zu jeweils vier sogenannten Vignetten (Fallbeschreibungen mit Transkripten kindlicher Äußerungen) erhoben. In der bis jetzt vorliegenden Publikation wird nur das Teilinstrument Wissen näher beschrieben. Zusätzlich wurde in der Studie erfasst, wie die Teilnehmer ihr eigenes Wissen einschätzen. Bei einem Vergleich der Ergebnisse im Wissenstest von 536 Fachschülerinnen und 416 Frühpädagogik-Studierenden im ersten Semester zeigte sich, dass die Studierenden über mehr sprachbezogenes Wissen verfügen und dass sie ihr Wissen stärker unterschätzen als Fachschülerinnen.

SprachKoPF unterscheidet sich methodisch von den oben beschriebenen Studien in drei wesentlichen Punkten.

- Erstens handelt es sich bei SprachKoPF, anders als bei den Studien, die anhand von Interviews in aufwändigen qualitativen Analyseprozessen Wissensstrukturen herausarbeiten (z.B. Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Faas, 2010) um eine standardisierte Erhebung von Wissensbeständen. Dies ist wichtig für ein Instrument, das darauf abzielt, zeitökonomisch Sprachförderkompetenz zu erfassen und letztendlich auch zur Erfolgskontrolle eingesetzt werden soll.
- Zweitens wurden die Fragen zur Erfassung des sprachförderrelevanten Wissens theoriegeleitet in einem systematischen Prozess der Itementwicklung und -reduktion nach psychometrischen Kriterien und Verfahren erstellt. Auf Selbsteinschätzungen haben wir aufgrund der Probleme, die bei dieser Art der Kompetenzerfassung bekannt sind (z.B. soziale Erwünschtheit, Moosbrugger & Kelava, 2008, oder Überschätzung der eigenen Kompetenzen, Kruger & Dunning, 1999), verzichtet.
- Drittens erfolgt die Erhebung des *Könnens* der pädagogischen Fachkräfte anhand von Videosequenzen, die authentische Erzieherinnen-Kind-Interaktionen zeigen. Damit testen wir die grundlegende Fähigkeit der pädagogischen Fachkräfte, relevante und korrekte sprachbezogene Beobachtungen zu machen sowie die Fähigkeit, angemessene Förderableitungen auszuwählen. Im Unterschied zu den Vignetten, die von Hendler et al. (2010) genutzt werden und in denen die kindlichen Äußerungen in Transkripten vorgegeben werden, ermöglicht diese Art der Präsentation eine besonders authentische und realitätsnahe Darbietung der Stimuli.

Unterschiede zeigen sich auch in den Ergebnissen. Hendler et al. berichten im Wissenstest einen zufallskorrigierten Schwierigkeitsindex von 31.32 (SD = 27.41) (2011: 533). Bei der Wissenskomponente von SprachKoPF liegt der Schwierigkeitsindex bei 56 (SD = 14). Bei beiden Verfahren ist die gemittelte Schwierigkeit im mittleren Bereich, wobei die Aufgaben im SprachKoPF-Verfahren etwas einfacher zu sein scheinen. Allerdings unterschieden sich die untersuchten Probandengruppen: In der SprachKoPF Studie wurden pädagogische Fachkräfte untersucht, die den Beruf der Erzieherin bereits ausüben, während in der Studie von Hendler et al. Fachschülerinnen und Frühpädagogik-Studierende zu Beginn ihrer Ausbildung befragt wurden.

Studien, die mit Interviewdaten arbeiten, zeigen allgemeine Wissensstrukturen und Herangehensweisen an die Thematik Sprachförderung auf und bleiben auf der Ebene

des linguistischen Wissens eher unspezifisch, so dass sich die Ergebnisse nicht direkt mit den SprachKoPF-Ergebnissen vergleichen lassen. In diesen Studien zeigte sich jeweils eine große Heterogenität zwischen den befragten Personen. So deuten erste Analysen von Faas (2010) darauf hin, dass die pädagogischen Fachkräfte unterschiedliche Kriterien für die Beurteilung von Handlungssituationen im sprachlichen Bereich ansetzen. Wenn die befragten Teilnehmer ihre Beurteilung begründen, zeigt sich, dass häufig mit praxisnahem Wissen argumentiert wird und wenig auf theoretische Konzepte zurückgegriffen wird. Es deutet sich außerdem an, dass diese Tendenz bei pädagogischen Fachkräften mit niedrigem Qualifikationsprofil ausgeprägter ist. Ähnlich haben Gasteiger-Klicpera et al. (2010) zwei exemplarische Typen herausgearbeitet, die sich hinsichtlich ihres in Interviews berichteten Handelns in der Sprachförderung unterscheiden. Der unsichere Typus hat demnach nur kurze Weiterbildungen zum Thema besucht, während der versierte Typus längere bzw. Multiplikatorinnen-Fortbildungen besucht hat. Diese Befunde decken sich mit den SprachKoPF-Ergebnissen insoweit, als auch in unserer Untersuchung eine höhere Qualifikation (z.B. Schulabschluss, Dauer der Weiterbildungen) positiv mit den Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte zusammenhängt.

5.3 Exkurs

Einen anderen Ansatz verfolgen Droge, Suijkerbuijk & Kuiken (2009, 2010), die die sprachlichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte selbst testeten. Die Ergebnisse der niederländischen Studie weisen darauf hin, dass die eigene Sprachkompetenz der Beteiligten nicht immer ausreicht, um ein sprachliches Vorbild für Kinder zu sein. 75% der Befragten erreichten in mindestens einer Teilkompetenz – Sprechen, Lesen, Schreiben – nicht das gewünschte Mindestmaß an bildungssprachlicher Kompetenz (Level B1-B2, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen). Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Berufsgruppe unterscheiden sich die Populationen in Deutschland und den Niederlanden jedoch sehr: Zum Beispiel liegt die Anzahl der nicht niederländisch-muttersprachlichen pädagogischen Fachkräfte in den Niederlanden deutlich höher als die Anzahl derjenigen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in unserer Stichprobe. Das Projekt SprachKoPF konzentriert sich daher, ähnlich wie die anderen deutschen Studien, auf die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte auf metasprachlicher Ebene.

6. **Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen/ Tagungen**

Erfolgte Veröffentlichungen

Tracy, R., Ludwig, C., & Ofner, D. (2010). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte - Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Ed.), *DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (pp. 183-204). Freiburg: Fillibach.

Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C., & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung, 0*(0), 31-36.

Michel, M., Ofner, D., & Thoma, D. (2012). What preschool teachers (need to) know about language. In N. de Jong, K. Juffermans, M. Keijzer & L. Rasier (Eds.), *Proceedings of the 7th ANéLA conference* (pp. 116-125). Delft, NL: Eburon.

Ofner, D., Michel, M., & Thoma, D. (2012). *Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Kurzbeschreibung des Instruments SprachKoPFv06*. Zugriff 30.08.2012, von http://www.anglistik.uni-mannheim.de/anglistik_i/dokumentepdf/sprachkopfv06/index.html.

Thoma, D., & Tracy, R. (2012). *Manual zu SprachKoPF v06. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.

Thoma, D., & Tracy, R. (2012). *SprachKoPF v06. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Testbogen Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.

Vorträge/Posterpräsentationen

Projektvorstellung: 5. Workshop "Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund", Augsburg, 13./14. November 2009.

Posterpräsentation: Tagung „Bildungsforschung 2020“ des BMBF, Berlin 29./30.März 2012.

Vortrag: *What preschool teachers (need to) know about language*. 7th ANéLA conference, 9.-11. Mai 2012, Lunteren, Niederlande. M. Michel, D. Ofner & D. Thoma.

Vortrag: Early development of academic language skills and preschool teachers' competences. Annual Conference of the Association of Language Awareness. 8.-12. Juli 2012, Montreal, Kanada. M. Michel, D. Ofner & D. Thoma.

In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Folkert Kuiken (Universität von Amsterdam, NL)
 Organisation: *Thematic session #146 Language at preschool in urban European settings*
 at the *Sociolinguistics Symposium* 19 August 22nd-24th 2012, Berlin. Zusammenschluss
 von Vorträgen aus fünf europäischen Ländern zum Thema Sprache in der
 Kindertagesstätte/im Kindergarten.

Im Rahmen dessen der eigene Vortrag: What preschool teachers (should) know about
 language – A German perspective. D.Ofner, M.Michel, D.Thoma & R.Tracy.

Geplante Veröffentlichungen

Aus den Vorträgen sollen (internationale) Veröffentlichungen in Sammelbänden oder
 Schwerpunktheften in wissenschaftlichen Zeitschriften hervorgehen. Zum Beispiel ist es
 geplant, die internationalen Beiträge aus der *Thematic session* zur Publikation in einem
 (englischsprachigen) Sonderheft, zu bündeln.

Außerdem soll ein deutschsprachiger Beitrag im Sammelband der FISS sowie in einem
 wissenschaftlichen Journal (z.B. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Zeitschrift für
 Empirische Pädagogik) publiziert werden. Weiterhin sollen die Ergebnisse in
 praxisnahen Publikationen einer breiten Fachöffentlichkeit präsentiert werden (z.B.
 KiTa aktuell, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung).

7. Referenzen

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei-bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise*. Zugriff 15.05.2012, von <http://www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=96>.
- Avouris, N. M., Tselios, N., & Tatakis, E. C. (2001). Development and evaluation of a computer-based laboratory teaching tool. *Computer Applied English Education*, 9(1), 8-19.
- Baden-Württemberg Stiftung (Ed.). (2011). *Sag mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder: Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung. Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Francke.
- Baumert, J., Demmrich, A., & Stanat, P. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Eds.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 15-68). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H.-P., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., et al. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik* 25(4), 499 - 517.
- Brunner, M., & Schöler, H. (2002). *HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. Wertingen: Westra.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2012). *Datensystem Auszubildende" des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.)*. Zugriff 13.02.2012, von <http://berufe.bibb-service.de/Z/B/30/90100400.pdf>
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S., & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten: Das 'Heidelberger Trainingsprogramm' - Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *LOGOS Interdisziplinär*, 18(2), 84-95.
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B., & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für Erzieherinnen ('Heidelberger Trainingsprogramm') zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten - Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Eds.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung*. Freiburg: FEL Verlag.
- Clahsen, H., & Penke, M. (1992). The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences. In J. Meisel (Ed.), *The acquisition of verb placement*. Dordrecht: Kluwer.
- Dannenbauer, F. M. (1997). Die Therapie grammatischer Entwicklungsstörungen. In S.

- Baumgartner, C. Crämer, F. M. Dannenbauer, I. Füssenich, D. Hacker & G. Schumann (Eds.), *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren* (pp. 165-203). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.
- Deutsches Jugendinstitut. (2008). *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München: DJI.
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967.
- Droge, S., Suijkerbuijk, E., & Kuiken, F. (2009). *Het taalniveau van Amsterdamse voorschoolleiders: deelrapport 2*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Droge, S., Suijkerbuijk, E., & Kuiken, F. (2010). *Het taalniveau Nederlands van Amsterdamse leiders in de kinderopvang en de voor- en vroegschoolse educatie. Rapport 'Platform Taalnorm VVE'*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Faas, S. (2010). Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens - Eine forschungsmethodische Annäherung. In K. N.-G. Fröhlich-Gildhoff, Iris & P. Strehmel (Eds.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung*. Freiburg: FEL Verlag.
- Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). *What teachers need to know about language*. Zugriff 04.07.2011, von http://www.utpa.edu/dept/curr_ins/faculty_folders/guerrero_m/docs/links/FillmoreSnow2000.pdf.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik: Mit Hinweisen zur Intervention* (3 ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Fitzpatrick, R., & Higgins, C. (1998). *Usable software and its attributes: A synthesis of software quality, European Community law and human-computer interaction*. Paper presented at the Proceedings of HCI'98 Conference, London, UK.
- Fried, L. (2007). Praxis aktuell: Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik. *Sozial Extra*, 5/6(7), 26-28.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen - Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. *Sozial Extra*, 31(5), 26-28.
- Fried, L. (2008). Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11), 63-78.
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz - Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H. von Balluseck (Ed.), *Professionalisierung der Frühpädagogik - Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (pp. 265-277). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Fried, L. (2009). Education, language and professionalism: issues in the professional development of early years practitioners in Germany. *Early Years*, 29(1), 33-44.
- Fried, L. (2009). Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder—Dynamik, Stand und Ausblick. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11* (pp. 63-78). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fried, L., & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Fried, N. (2012, 08.06.). Aus dem Laden in die Kita. *Süddeutsche Zeitung*, p. 5.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299-311.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Grimm, H. (2001). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. SETK 3-5*. Göttingen Hogrefe.
- Grimm, H., & Atkas, M. (2011). *Teil II. Evaluationsbericht und Schlussfolgerungen. Abschlussbericht Landesmodellprojekt 'Sprache fördern - Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten'*. Zugriff 01.11.2011, von http://www.bbw-leipzig.de/fileadmin/sprache_foerdern/Abschlussbericht/Abschlussbericht_e-book.pdf.
- Gruber, H. (2007). *Bedingungen von Expertise (Forschungsbericht Nr. 25)*. Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S., & Strohmmer, J. (2011). Sprachbezogene Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik: der Fragebogen FESKO-F. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 518-542.
- Holler-Zittlau, I., Dux, W., & Berger, R. (2003). *Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS): Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule*. Horneburg: Persen.
- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609-629.
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen: Eine Analyse im Ländervergleich*. München: DJI.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement, 4th edition* (pp. 18-64). Washington, DC: American Council on Education/Praeger.
- Keim, I., & Tracy, R. (2007). Mehrsprachigkeit und Migration. In S. Frech & K.-H. Meier-Braun (Eds.), *Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration* (pp. 121-144). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Kiziak, T., Kreuter, V., & Klingholz, R. (2012). *Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Knopp, M. (2009). Ergebnisse der Qualitativen Interviews. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Eds.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung -*

- Forschungsgrundlagen* (Vol. Bildungsforschung Band 29/II). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Kunter, M., & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften - Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68-86.
- Leutner, D., Hartig, J., & Jude, N. (2008). Measuring competencies: Introduction to concepts and questions of assessment in education. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Eds.), *Assesment of Competencies in Educational Contexts* (pp. 177-192). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Lipowsky, F. (2007). Unterrichtsqualität in der Grundschule — Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Eds.), *Qualität von Grundschulunterricht* (pp. 35-49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung*. Frankfurt a. M.: Henrich Druck + Medien GmbH (DJI).
- Lodahl, T. M., & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24-33.
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading MA: Addison-Wesley.
- McCutchen, D., Abbot, R. D., Green, L. B., & al., e. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69 -86.
- McCutchen, D., & Berninger, V. W. (1999). Those who know, teach well: Helping teachers master literacy-related subject-matter knowledge. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(4), 215-226.
- Messick, S. (1998). Alternative modes of assessment, uniform standards of validity. In M. D. Hakel (Ed.), *Beyond multiple-choice. Evaluating alternatives to traditional testing for selection* (pp. 59-74). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport, B. W. (2006). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten, Pilotversion*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mischo, C., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0(0), 4-12.
- Mislevy, R. J. (2007). Validity by design. *Educational Researcher*, 36(8), 463-469.
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., & Almond, R. G. (2003). On the structure of educational assessment (with discussion). *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 1(1), 3-66.
- Moats, L. (2009). Still wanted: Teachers with knowledge of language. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 387-391.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2008). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mroz, M., & Hall, E. (2003). Not yet identified: The knowledge, skills, and training needs of early years professionals in relation to children's speech and language development. *Early Years*, 23(2), 117-130.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabel, S. Q., Wiggings, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers'

- conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387 - 400.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J., & Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403-417.
- Poizner, S. B., Nicewander, W. A., & Gettys, C. F. (1978). Alternative response and scoring methods for multiple-choice items: An empirical study of probabilistic and ordinal response modes. *Applied Psychological Measurement*, 2(83), 83-96.
- Preissing, C. (2003). *Qualität im Situationsansatz*. Weinheim: Beltz.
- Rank, A. (2008). *Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Reeve, C. L., & Smith, C. S. (2001). Refining Lodahl and Kejner's job involvement scale with a convergent evidence approach: Applying multiple methods to multiple samples. *Organizational Research Methods*, 4(2), 91-111.
- Ricart Brede, J. (2011). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In H. Grimm (Ed.), *Sprachentwicklung* (pp. 403-432). Göttingen; Bern [u.a.]: Hogrefe.
- Roos, J., Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., Kucharz, D., & Schöler, H. (2011). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte: Konsequenzen für Aus-, Fort- und Weiterbildung. In B.-W. Stiftung (Ed.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung* (pp. 139-143). Tübingen: Francke.
- Rothweiler, M., Ruberg, T., & Utecht, D. (2009). Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In D. Wenzel, K. Gisela & U. Carle (Eds.), *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule* (pp. 111-123). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rothweiler, M., Ruberg, T., & Utecht, D. (2010). *Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für Erzieherinnen. Abschlussbericht*. Zugriff 14.06.2012, von <http://www.uni-hamburg.de/sfb538/abschlussberichtT2.pdf>
- Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöler, H., & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Eds.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen* (pp. 35-74). Freiburg: Verlag FEL.
- Schulz, P. (2007). Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von eins bis zehn. In U. Graf & E. Moser-Opitz (Eds.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (pp. 67-86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P., Tracy, R., & Wenzel, R. (2008). Entwicklung eines Instruments zur Sprachstandsdiagnose von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Ed.), *Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund - Empirische Befunde und Forschungsdesiderate* (pp.

- 17-41). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston & New York: Houghton, Mifflin and Company.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siraj-Blachford, I., & Manni, L. (2008). „Would you like to tidy up now?“ An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5 -22.
- Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K., & Roßbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3. überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2008). Kompetenzen kompetent fördern: Handreichung zur Optimierung sprachlicher Frühförderung. *Frühe Kindheit*, 11(6), 41-43.
- Tracy, R. (2008). Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis? In B. Ahrenholz (Ed.), *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (pp. 17-29). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Tracy, R. (2009). Beyond maturation. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 59-67.
- Tracy, R. (2009). Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls “. In I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingual Controversy* (pp. 163-196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tracy, R. (2010). Pädagogik und Sprachwissenschaft–Not-oder Interessensgemeinschaft? In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Eds.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (pp. 213-262). Münster: Waxmann.
- Tracy, R. (2011). Was uns 'Sag' mal was' sagen kann: Impressionen einer Bildungsreise. In Baden-Württemberg Stiftung (Ed.), *Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung. Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis* (pp. 78-92). Tübingen: Francke
- Tracy, R., & Lemke, V. (2009). *Sprache macht stark: Offensive Bildung*. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2003). *Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2006). *Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern, Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak, Teil 1 - Konzeption und Bearbeitung des Bogens*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2006). *Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern, Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak, Teil 2 - Literacy - pädagogische Anregungen*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2006). *Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern, Beobachtungsbogen für Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Wagner, B. (2011). Migration und Sprache an beruflichen Schulen - eine empirische Untersuchung des Bewusstseins von Lehrkräften über Sprache im Unterricht. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wirtschaftspädagogik Universität Mannheim.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindmann, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74.
- Weinert, S., & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann (Ed.), *Angewandte*

- Entwicklungspsychologie* (pp. 91-134). Göttingen; Bern [u.a.]: Hogrefe.
- Wenzel, R., Schulz, P., & Tracy, R. (2009). Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Eds.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (pp. 45-70). Münster: Waxmann.
- Wolf, K. M., Felbrich, A., Stanat, P., & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 423-438.