



Early Literacy in deutschen Kindertageseinrichtungen*

Eine Analyse der Häufigkeit von Literacy-Aktivitäten im Kita-Alltag

Early literacy in German early child education and care

Analysis on the frequency of early literacy activities during a day

Claudia Wirts, Franziska Egert, Karin Reber

Zusammenfassung

Hintergrund: Frühe Literacy-Erfahrungen in Familie und Kindertageseinrichtungen stehen in positivem Zusammenhang mit der Sprachentwicklung und den Leseleistungen im Schulalter (Lehrl, Ebert & Roßbach, 2013; Kuger, Roßbach & Weinert, 2013). Bislang ist allerdings nicht erforscht, wie oft diese Aktivitäten im Alltag von Kindertageseinrichtungen in Deutschland überhaupt auftreten. Deshalb wird im Rahmen der BiSS-E-Studien explorativ die Häufigkeit alltagsintegrierte Literacy-Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen untersucht.

Fragestellung und Zielsetzung: Ziel des Beitrags ist die deskriptive Darstellung von Literacy-Aktivitäten im Alltag von Kindertageseinrichtung. Weiter wird analysiert, ob die Anzahl der Literacy-Aktivitäten von tagesaktuellen Rahmenbedingungen abhängt. Fokussiert werden dabei Bilderbuchbetrachtungen, Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit und Aktivitäten zum Umgang mit Schrift.

Methode: In den Evaluationsstudien BiSS-E1 und BiSS-E2 der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) wurden Daten von 1160 Tagen von 84 pädagogischen Fachkräften gesammelt. Die Fachkräfte wurden über einen Zeitraum von vier Wochen gebeten, an drei bis fünf Tagen in der Woche einen Tablefragebogen auszufüllen.

Ergebnisse: Es fanden sich im Durchschnitt täglich eine Bilderbuchbetrachtung, aber deutlich seltener Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und zum Umgang mit Schrift. Die Häufigkeit der Bilderbuchbetrachtung stand im negativen Zusammenhang mit der Zeit, die für Garten und organisatorische Aufgaben verwendet wurde und einer lustlosen Stimmungsausprägung auf Seiten der Fachkräfte. Eine gute Tagesform der Kinder war förderlich für die Anzahl der Bilderbuchbetrachtungen und der Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit und zum Umgang mit Schrift.

Diskussion und Schlussfolgerungen: Alltagsintegrierte Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit und zum Umgang mit Schrift finden wenig im Alltag statt und das Bewusstsein für die Bedeutung dieser Aktivitäten sollte zukünftig noch verstärkt in Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Forschung in den Blick genommen werden.

Schlüsselwörter

Early Literacy, Bilderbuchbetrachtung, Literacypraxis, Phonologische Bewusstheit, Kindertageseinrichtungen

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Abstract

Background: Early literacy experiences in family and early childhood education and care (ECEC) are related to language development and reading skills in elementary school (Lehrl, Ebert & Roßbach, 2013; Kuger, Roßbach & Weinert, 2013). The BiSS-E-studies therefore examine literacy-activities in daily ECEC routines.

Aims: Aim of the study is the descriptive investigation on the quantity of early literacy activities in early childhood education and care. Further, the relation between quantity of literacy activities and daily changing features of child care routines and structure as well as moods of teachers and children is center of interest. In focus of the investigation are book reading situations, activities to foster phonological awareness skills, letter knowledge and early writing.

Methods: Within the BiSS-E1 and BiSS-E2 evaluation projects from the federal initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS), data were collected from 1160 child care days of 84 teachers. Teachers were asked to fill out a tabletbased online survey 3 to 5 times per week on a period of four weeks.

Results: Descriptive data shows that book reading activities are applied daily, but phonological awareness and early writing were more rarely found. The amount of book reading activities was negatively related to time spent in garden and time used for administrative tasks. Teachers who described their daily mood as listless did less book reading activities. When teachers describe the children having more positive vibe and attitudes, more activities concerning book reading, phonological awareness and early writing were found.

Conclusions: Phonological awareness and early writing in daily routines of ECEC settings should be focused in context of further research and vocational education and training.

Keywords: early literacy, dialogic reading, phonological awareness, early childhood education and care

1 Literacy-Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen

Die Begriffe „emergent literacy“ oder „early literacy“ beinhalten schriftsprachnahe Kompetenzbereiche, die als Grundlage für den späteren Schriftspracherwerb angesehen werden (Liebers, 2016). „Early Literacy kann im weiten Sinne als Kompetenz von Kindern umschrieben werden, an der Buch-, Schrift- und Erzählkultur einer Gesellschaft teilzuhaben, wobei eine erfahrungs- und lebensweltorientierte Auseinandersetzung“ (Liebers, 2016, S. 22) im Vordergrund steht. Literacy-Aktivitäten, wie Vorlesen und die Möglichkeit sich mit Schrift und Buchstaben auseinanderzusetzen, erweisen sich, zumindest zum Zeitpunkt des Kindergarteneintritts, als signifikanter Prädiktor für das Leseverständnis in der zweiten Klasse (Kuger & Lehrl, 2013). Problematisch ist, dass Kinder aus Familien mit schwachem sozioökonomischen Status weniger Literacy-Lernanregung in der Familie erfahren und in ihren schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten deutlich benachteiligt sind (Lehrl, Ebert & Roßbach, 2013; Liebers, 2016). Nach ökologischen Ansätzen (Bronfenbrenner, 1994; Kramsch & Steffensen, 2008) haben unterschiedliche Lernumwelten, wie Familie oder Kindertagesstätte, einen eigenständigen Anteil an der Entwicklung von Sprache oder Lesefähigkeiten der Kinder und können kompensatorisch wirken. Ergebnisse verschiedener deutscher Studien zeigen allerdings, dass die Qualität der Literacy-Anregung in deutschen Kindertageseinrichtungen häufig nur im niedrigen bis mittleren Bereich liegt (Kuger, Roßbach & Weinert, 2013; Tietze et al., 2013) und insbesondere die Qualität der individuellen Literacy-Aktivitäten, die einzelnen Kindern zugute kommt, eher gering ausfällt (Kuger & Lehrl, 2013; Kuger, Roßbach & Weinert, 2013). Jedoch scheint die Qualität von strukturellen Merkmalen, wie Personal-Kind-Schlüssel und Gruppengröße zum Erhebungszeitpunkt, abzuhängen (Tietze et al., 2013). Die Qualitätserfassung in diesen Studien erfolgte über Ratings auf Gruppenebene mit den Verfahren Kindergarteneinschätzungsskala revidierte Fassung KES-R (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007), Kindergarteneinschätzungsskala Ergänzung KES-E (Roßbach & Tietze, 2010) mit Items zu Sprach- und Literacyförderung und die zielkindbezogene Aktivitätenerfassung mit der Zielkindbeobachtung ZiKiB (Kuger, Pflieger & Roßbach, 2006) mit Items zu Anregung und Gebrauch von Buchstaben und Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb. Die Erhebungsinstrumente lassen keine differenzierten Rückschlüsse darauf zu, ob es sich um qualitative oder quantitative Aspekte handelt, die für die mittlere bzw. niedrige Qualität verantwortlich sind. In der Untersuchung zu Literacyanregung in der Familie von Lehrl und Kollegen (2013) mit der Familieneinschätzungsskala FES (Kuger, Pflieger & Roßbach, 2005) und einem Fragebogen zum Gebrauch von Büchern wurde deutlich, dass die Anzahl der Aktivitäten (z. B. Bilderbuchsituation, Aktivitäten mit Schrift/Buchstaben) als auch die Qualität der Aktivitäten (z. B. Eltern-Kind-Interaktion während der Situation) differenziert betrachtet signifikante Prädiktoren für die sprach-

liche Entwicklung und Leseleistungen der Kinder sind. Deshalb gehen die BiSS-E-Studien dieser Frage vertieft nach, indem die qualitative Umsetzung und quantitative Aspekte sprachlicher Bildungsangebote getrennt und über einen Zeitraum von vier Wochen tagesaktuell untersucht werden. Der vorliegende Artikel stellt Ergebnisse zur Häufigkeit von Aktivitäten in den Bereichen „Bilderbücher“ sowie „phonologische Bewusstheit und Umgang mit Schrift“ dar.

Bilderbuchbetrachtung

Die Quantität und Qualität der Bilderbuchbetrachtung im Elternhaus ist - unabhängig vom sozioökonomischen Status - ein Prädiktor für die späteren Lesekompetenzen und die Sprachentwicklung. Dies zeigt sich international (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995), wie auch für deutsche Familien (Lehrl, Ebert & Roßbach, 2013). Dabei sind insbesondere die Häufigkeit sowie die Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen während Bilderbuchbetrachtungen entscheidend für Leseverständnis, Grammatik und Wortschatz, während der Umgang mit Schrift und Buchstaben in Zusammenhang mit der Lesefähigkeit im Grundschulalter steht (Lehrl, Ebert & Roßbach, 2013).

Als besonders effektive Fördermethode in Kindertageseinrichtungen erwiesen sich interaktiv gestaltete Bilderbuchsituationen (Shanahan & Lonigan, 2010). Eine Metaanalyse des „What Works Clearinghouse“ (2015) konnte des Weiteren mittlere bis große Effekte von gemeinsamer Bilderbuchbetrachtung in Kindertageseinrichtungen (shared book reading) für die allgemeine Sprachentwicklung belegen. In einer weiteren Metaanalyse zum dialogischen Lesen in Kindertageseinrichtungen, bei dem das Kind einen sehr aktiven Part einnimmt, fanden sich ebenfalls nachweislich positive Auswirkungen auf die mündliche Sprachkompetenz (What Works Clearinghouse, 2007).

Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Umgang mit Schrift

Weitere Metaanalysen verweisen auf den (reziproken) Zusammenhang von Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit und früher Lese- und Rechtschreibfähigkeiten (Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012; National Early Literacy Panel, 2008). Auch wenn diese Relationen im Deutschen etwas geringer zu sein scheinen als im englischsprachigen Raum (Pfof, 2015).

Im Rahmen von experimentellen Studien wurde nachgewiesen, dass code-fokussierte Interventionen im Vorschulalter, bei denen Lauteinheiten gesucht oder manipuliert werden, einen positiven Einfluss auf phonologische Bewusstheit, Buchstabenerkennung und Literacyfähigkeiten haben (Shanahan & Lonigan, 2010). Seit einigen Jahren werden in Deutschland auch verstärkt unterschiedliche Trainingsprogramme in Kindertageseinrichtungen für Vorschulkinder angeboten, die kleine mittel- und langfristige Effekte zeigten (Fischer & Pfof, 2015; Wolf, Schroeders & Kriegbaum, 2016). Aktuell fokussiert die Forschung überwiegend auf strukturierte Trainingsprogramme (z. B. „Lobo vom Globo“; „Hören, Lauschen, Lernen“). Quantitative und qualitative Daten zur tatsächlichen Umsetzung von Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit im Kita-Alltag fehlen noch weitgehend (Egert, 2016; Wolf et al., 2016).

Neben der phonologischen Bewusstheit gilt die Kompetenz zur Buchstabenbenennung als ein guter Prädiktor für die späteren Lese- und Schreibkompetenzen (Hammill, 2004; McBride-Chang, 1999; Scarborough, 1998), jedoch kann nicht von einem Kausalzusammenhang im Sinne einer Vorläuferfähigkeit ausgegangen werden. Wie eine Metaanalyse von Piasta und Wagner (2010) zeigt, kann der Umgang mit Schrift und insbesondere die Förderung zur Buchstabenerkennung effektiv in Kindertageseinrichtungen erfolgen, allerdings fand sich kein Transfereffekt der Buchstabenförderung auf die phonologische Bewusstheit, Lese- oder mündliche Sprachfähigkeiten.

2 Zielsetzung

Während der Zusammenhang zwischen frühkindlicher Literacy-Erfahrung und schulischem Erfolg gut erforscht ist, ist bisher wenig über die praktische Umsetzung von Literacy-Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen in Deutschland bekannt. Ziel des Beitrages ist daher, explorativ der Frage nachzugehen, wie häufig und in welchem Kontext Literacy-Aktivitäten im Kita-Alltag umgesetzt werden. Dazu wurden die Anzahl und die Umsetzung von Literacy-Aktivitäten (Bilderbuchbetrachtungen und Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit bzw. zum Umgang mit Schrift) auf Fachkräfteebene an mehreren Vormittagen untersucht. In explorativen Analysen

werden tagesaktuelle Rahmenbedingungen, über die von Tietze et al. (2013) gefundenen strukturellen Merkmale hinaus, in Zusammenhang mit der Häufigkeit der Literacy-Aktivitäten gestellt.

3 Methode

Der vorliegende Artikel stellt Ergebnisse aus den Evaluationsstudien BiSS-E1 und BiSS-E2 vor, die im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert werden. Die Studien BiSS-E1 und E2 beschäftigen sich mit sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen und den Potenzialen verschiedener Qualifizierungsansätze. Im Fokus des vorliegenden Artikels stehen die ersten Ergebnisse der Prätistung zu Aktivitäten im Bereich „Early Literacy“. Im Rahmen der Evaluation wurde der tabletgestützte „Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen“ (SprBi, Wirts & Reber, 2015) für pädagogische Fachkräfte entwickelt und Daten in vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Sachsen) erhoben. Zur Absicherung der Daten befand sich eine geschulte Beobachterin den Vormittag über in der Gruppe und begleitete das erstmalige Ausfüllen des Fragebogens durch die Fachkraft.

Der SprBi-Fragebogen wurde in enger Abstimmung mit dem Praxisfeld entwickelt und die Inhalte theoretisch über Literaturrecherche abgesichert und erweitert (u. a. Shanahan & Lonigan, 2010; Whitehurst und Lonigan, 1998; Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011; Mayr, 2013). Der tabletgestützte Fragebogen hat den Vorteil, dass Daten von zahlreichen Messzeitpunkten unaufwändig und tagesaktuell erhoben werden können. Die gute Rücklaufquote spricht für die Praxistauglichkeit der Methode. Der Fragebogen wurde im Rahmen der BiSS-E-Studien erprobt und wird aktuell hinsichtlich seiner Validität und Reliabilität geprüft.

3.1 Stichprobe

Die Personenstichprobe bestand aus 84 pädagogischen Fachkräften in 34 Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Die Stichprobe war bezüglich der Einrichtungen aufgrund einer beauftragten Evaluation der Bund-Länder-Initiative BiSS festgelegt, die Teilnahme der Fachkräfte erfolgte freiwillig, pro Einrichtung wurden mindestens zwei Fachkräfte erhoben. Der überwiegende Teil der Fachkräfte war weiblich (91,3%) und ein Zehntel besaß eine pädagogische Ausbildung auf akademischem Niveau (10,6%). Der Großteil der Fachkräfte (78,5%) arbeitete in Kindertageseinrichtungen mit 3- bis 6-Jährigen und 20,5% in Krippensettings. Eine Fachkraft (1,2%) bediente beide Altersgruppen. Daraus resultierten 900 Datensätze aus Kindertageseinrichtungen, 238 aus Krippensettings und weitere 18 aus altersgemischten Settings. Die Fachkräfte arbeiteten im Mittel 35,43 (SD=4,55) Stunden in der Kita, waren im Durchschnitt 39,98 Jahre (SD=11,04) alt und hatten im Mittel 14,69 Jahre (SD=11,36) Berufserfahrung gesammelt. Die Strukturmerkmale der pädagogischen Fachkräfte in der explorativen Studie waren in etwa identisch mit dem Alter und der Berufserfahrung der Stichprobe der NUBBEK-Studie (Tietze et al., 2013) sowie den aktuellen Zahlen des Bildungsberichts 2016 (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung). Mit 10,6% sind die pädagogischen Fachkräfte mit akademischem Abschluss überrepräsentiert im Vergleich zum Bildungsbericht 2016 mit 5,1% (ebd.).

Von den Fachkräften wurden insgesamt 1160 Datensätze eingegeben, die 1160 Vormittage und 548 Nachmittage umfassen. Durchschnittlich wurden pro Fachkraft 13,46 Datensätze (SD = 4,22) generiert. Weiter wurden 218 Fehltage und die dazu gehörigen Begründungen für das Nichtausfüllen des Tabletfragebogens dokumentiert. Die häufigsten Gründe waren Krankheit (32%), Fortbildungen (24%), Urlaub oder Überstundenabbau (16%).

3.2 Tabletfragebogen SprBi

Mit Hilfe des Tabletfragebogens werden tagesrückblickend Angaben von frühpädagogischen Fachkräften zu Aktivitäten im Bereich sprachlicher Bildung (u. a. Gesprächsaktivitäten, Bilderbuchbetrachtungen, sprachliche Nutzung von Spiel- und Pflegeaktivitäten, Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Umgang mit Schrift) sowie tagesaktuelle Rahmenbedingungen über Auswahllisten vorgegebener Items erfasst, wobei die Anzahl der begleiteten Aktivitäten in Ziffern angegeben wird. Die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte erhielten ein Tablet und wurden gebeten, den Tabletfragebogen über einen Zeitraum von vier Wochen drei bis fünf Mal pro Woche auszufüllen. Der Tabletfragebogen gliedert sich in vier Bereiche. Zunächst werden Rahmenbedingungen des Tages und die psychische Verfassung der Fachkräfte erfasst. Weiter werden die Gesprächsaktivitäten der letzten 20 Minuten abgefragt. Darauf folgen die retrospektive

Betrachtung der unterschiedlichen Aktivitäten des Vormittages im Bereich sprachlicher Bildung sowie eine detaillierte Schilderung einzelner Aktivitäten und abschließend werden Angaben zum Nachmittag erfasst.

Literacy-Aktivitäten

Die erfragten Dimensionen im Bereich Literacy beziehen zwei große Aktivitätsbereiche ein. Der erste Bereich erfasst den Umgang mit Büchern in der Kita, der zweite Bereich die phonologische Bewusstheit und den Umgang mit Schrift. Dieser Teil wird auf der nächsten Befragungsebene unterteilt in Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit und Aktivitäten zum Umgang mit Schrift. Die erfassten Bereiche beinhalten nach Whitehurst und Lonigan (1998) zentrale Aspekte von Early Literacy, wie Schrifterfahrung, (Funktions-) Prinzipien von Schrift, phonologische Bewusstheit, aber auch Aspekte zur Förderung mündlicher Sprache. Zu beiden Dimensionen wird zunächst die Häufigkeit der Aktivitäten erfasst. Sofern die Aktivitäten stattfanden, werden beispielhaft an einer Aktivität vertiefte Angaben abgefragt.

Die vertieften Angaben in der Dimension „Umgang mit Büchern“ umfassen qualitätsrelevante Aspekte von Bilderbuchbetrachtungen in der Kita. So wird z. B. differenziert zwischen reinem Vorlesen und dialogisch-interaktivem Gespräch über das Buch sowie gemischten Buchaktivitäten in denen Vorlesezeit mit Interaktionen gekoppelt ist. Auch die Anzahl der beteiligten Kinder und die Art des verwendeten Buches (z. B. Unterhaltungsliteratur, Sachbuch, Wimmelbuch, mehrsprachiges Buch) werden erfragt.

In der Dimension „Phonologische Bewusstheit und Umgang mit Schrift“ werden konkrete Aktivitäten genauer erfasst, die sich explizit auf die schriftspracherwerbsnahen Fähigkeiten beziehen (z. B. phonologische Bewusstheit, Wissen über Funktion und Aufbau von Schrift). Zum Umgang mit Schrift sind dies z. B. Kinderdiktate, Unterstützung kindlicher Schreibversuche, Sprechen über Buchstaben/Schrift und zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn (z. B. Lautidentifikation oder Phonem-Graphem-Zuordnung) und im weiteren Sinn (z. B. Aktivitäten zu Reimen oder Silbenstruktur).

Erfassung tagesformabhängiger Rahmenbedingungen

Innerhalb des Tabletfragebogens werden auch tagesaktuelle strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. Anzahl fehlender Kolleginnen, Zeit für organisatorische Aufgaben, Zeit im Garten) und Angaben zum Gesundheitszustand und der Stimmung der Fachkräfte sowie zur Tagesform der Kinder erhoben. Die subjektive Einschätzung zum Gesundheitszustand erfolgt anhand einer 4-stufigen Likert-Skala (1=überhaupt nicht gut; 4=sehr gut). Die Stimmung wird zu den Dimensionen „bekümmert, entspannt, energiegeladen und lustlos“ anhand einer 5-stufigen Likert-Skala (1=gar nicht; 5=äußerst) erhoben. Die Zeit für organisatorische Aufgaben und Zeit im Garten werden über Ziffernangabe erfragt. Die Variable zum Zeitaufwand für organisatorische Aufgaben wird dichotom (1=über 30 Minuten/0=weniger als 30 Minuten) erfasst. Die Stimmung der Kinder wird über einen Regler von 1 bis 101 erhoben.

3.3 Analyse

Die Daten aus dem Tabletfragebogen wurden deskriptiv ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurden die erfassten tagesaktuellen Bedingungen mit der Häufigkeit der Literacy-Aktivitäten korreliert. Für dichtome und intervallskalierte Daten wurden Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten (Pearson) berechnet, für ordinalskalierte Variablen rangskalierte Koeffizienten.

4 Ergebnisse

4.1 Häufigkeiten und Umsetzung der Bilderbuchbetrachtung

Die Deskriptiva in Tabelle 1 zeigen, dass durchschnittlich eine Bilderbuchaktivität ($M=1,05$; $SD=1,08$) am Vormittag und weniger als eine am Nachmittag ($M=0,74$; $SD=0,91$) stattfand. Allerdings erfolgte an 32,9 % der erhobenen Vormittage keine Bilderbuchbetrachtung. Im Mittel nahmen 6,26 Kinder ($SD=4,49$; $Min=1$; $Max=25$) teil. Die Bilderbuchbetrachtung erfolgte zu 5,8 % individuell mit einem Kind, zu 60,5 % in der Kleingruppe (2 bis 6 Kinder) und zu 33,7 % in größeren Gruppen ($n>6$). Die Situation dauerte im Schnitt etwa 14 Minuten ($M=13,96$; $SD=9,09$). In über der Hälfte der Fälle ging die Initiative zur Bilderbuchbetrachtung von einem oder mehreren Kindern aus (53 %). In der anderen Hälfte wurde die Bilderbuchaktivität von der Fachkraft (39 %) oder einer dritten Person (2 %) initiiert. Lediglich in 6 % der Fälle war das Bilderbuchlesen

als Ritual bzw. Routine in den Alltag integriert. Es wurde überwiegend Unterhaltungsliteratur (41,6 %) verwendet. Darüber hinaus kamen Natur- und Sachbücher (22,1 %), Wimmelbücher (8 %), erste Bilderbücher für Sprachanfänger (16,1 %), mehrsprachige Bücher (1 %) und sonstige Buchgattungen (11,1 %) zum Einsatz. Die Bilderbuchsituation wurde in 49,7 % der Fälle dialogisch gestaltet (Angabe: „hauptsächlich wurde über das Buch gesprochen“). Zu 40,8 % wurde überwiegend aus dem Buch vorgelesen und zu 9,6 % gab es eine Mischung aus Dialog und Vorlesen (Abbildung 1).

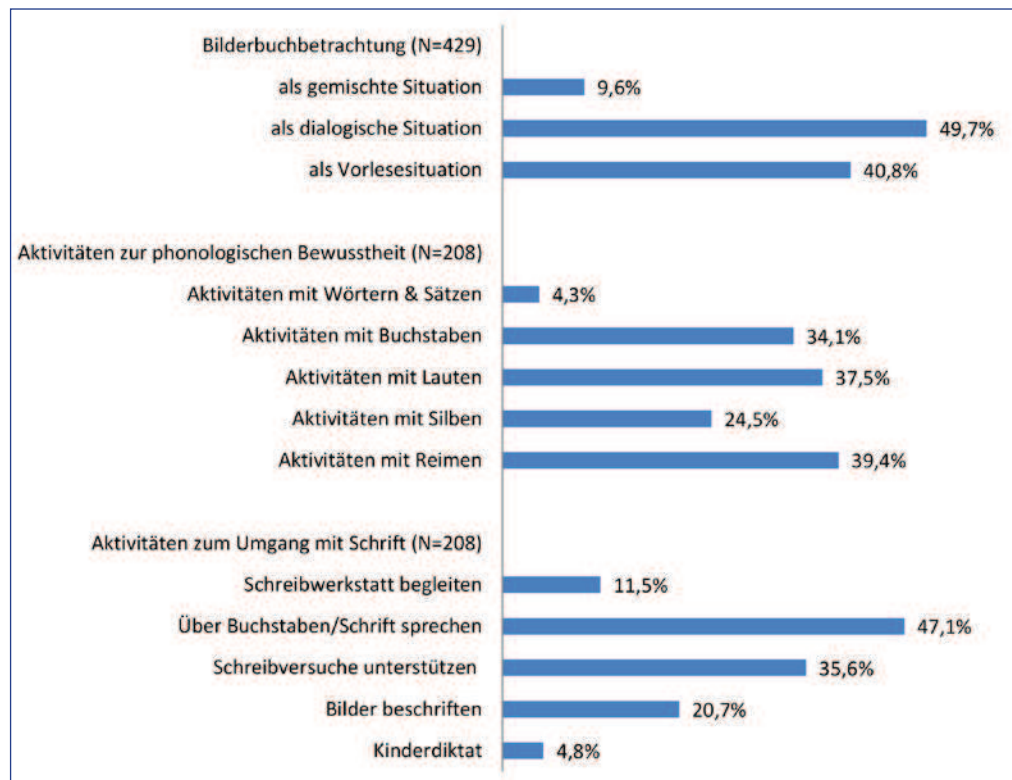
4.2 Häufigkeiten und Umsetzung der Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit und Schrift

Zur Auswertung der Anzahl der Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Umgang mit Schrift wurden nur Angaben von Fachkräften herangezogen, die mit Kindern im Kindergartenalter (Altersschwerpunkt drei bis sechs Jahre) arbeiteten, da im Krippenalter diese Aktivitäten noch kaum stattfinden. Es zeigte sich, dass diese am Vormittag eher selten ($M=0,61$) und noch seltener am Nachmittag ($M=0,36$) stattfanden. An 57,5 % der erhobenen Tage fand keine solche Aktivität statt. Im Durchschnitt wurden die beschriebenen Aktivitäten mit 7,69 Kindern ($SD=7,43$) durchgeführt. In 8,2 % der Fälle erfolgte eine Aktivität zu phonologischer Bewusstheit oder Schrift individuell, zu 49,5 % in der Kleingruppe (2 bis 6 Kinder) und zu 42,5 % in größeren Gruppen ($n>6$). Die Fachkraft verwendete durchschnittlich etwa 15 Minuten ($M=14,98$; $SD=15,37$) für die Aktivität. Die Initiative zur Durchführung der Aktivität ging überwiegend vom pädagogischen Personal aus (z. B. Initiative durch Fachkraft 57,9 %, Routine 7,9 %, durch dritte Person 3 %) und nur selten von den Kindern (31,2 %).

Tabelle 1: Häufigkeiten der Literacy-Aktivitäten: Bilderbuchbetrachtung und Aktivitäten für phonologischen Bewusstheit und Schrift

	N	M	SD
Bilderbuchbetrachtung			
Anzahl Bilderbuchbetrachtungen pro Vormittag	782	1,05	1,08
Anzahl Bilderbuchbetrachtungen pro Nachmittag	304	0,74	0,91
Anzahl der Kinder pro Bilderbuchbetrachtung	499	6,26	4,49
Dauer der Bilderbuchbetrachtung in Minuten	512	13,96	9,09
Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit & Schrift			
Anzahl d. Aktivitäten pro Vormittag	501	0,61	1,04
Anzahl d. Aktivitäten pro Nachmittag	196	0,36	0,59
Anzahl d. Kinder pro Aktivität	194	7,69	7,43
Dauer der Aktivität in Minuten	202	14,98	15,37

Insgesamt wurden 208 Aktivitäten näher beschrieben (Abbildung 1), bezüglich der konkreten Inhalte waren Mehrfachnennungen möglich. Die genauere Beschreibung von Aktivitäten war aufgrund des hohen täglichen Zeitaufwandes nicht als Pflichtangabe konzipiert, so dass hierzu weniger Daten vorliegen als zu den Häufigkeiten der Aktivitäten. Wenn Aktivitäten zum Umgang mit Schrift stattfanden, wurde überwiegend über Buchstaben/Schrift gesprochen (47,1 %), kindliche Schreibversuche unterstützt (35,6 %) oder Bilder der Kinder beschriftet (20,7 %). Eher selten wurde eine Schreibwerkstatt (Schreibcke mit vielfältigem, anregenden Schreib- und Buchstabenmaterial) pädagogisch begleitet (11,5 %) oder ein Kinderdiktat ausgeführt (4,8 %). Bei den Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit erfolgten im gleichen Umfang Aktivitäten mit Reimen (39,4 %), mit Lauten (37,5 %) oder mit Buchstaben (34,7 %). Auch wurden Aktivitäten zur Silbenstruktur (24,5 %) durchgeführt. Sehr selten fanden Aktivitäten statt, die Wörter und Sätze zum Thema hatten (4,3 %).



4.3 Häufigkeit von Literacy-Aktivitäten und tagesaktuelle Bedingungsfaktoren

Während der über 1000 Erhebungen (Tabelle 2) schätzen die Fachkräfte ihren Gesundheitszustand ($M=3,09$) durchschnittlich gut ein. Die Fachkräfte waren im Durchschnitt nur wenig bekümmert ($M=1,39$) oder lustlos ($M=1,30$). Die Fachkräfte beschrieben sich eher als durchschnittlich entspannt ($M=3,28$) und energiegeladener ($M=3,17$). Die Tagesform der Kinder befand sich im Durchschnitt im oberen Drittel ($M=71,32$). An etwa jedem dritten Tag ($M=0,32$) wurden mehr als 30 Minuten für organisatorische Aufgaben (z. B. Verwaltung, Vorbereitung, Elterngespräche) benötigt. Durchschnittlich verbrachten die Fachkräfte 36,15 Minuten ($SD=38,48$) im Garten.

Tabelle 2: Tagesabhängige Rahmenbedingungen

	N	M	SD
Gesundheitszustand	1076	3,09	0,64
Stimmung: bekümmert	1047	1,39	0,80
Stimmung: entspannt	1078	3,28	1,06
Stimmung: energiegeladener	1072	3,17	0,98
Stimmung: lustlos	1039	1,30	0,68
Tagesform der Kinder	1117	71,32	19,74
Anzahl an fehlenden KollegInnen	1040	0,88	1,23
Mehr als 30 Min für organisatorische Aufgaben am Tag benötigt	1103	0,32	0,47
Min im Garten	1052	36,15	38,49

Anmerkung: Gesundheitszustand der Fachkraft von 1= überhaupt nicht gut bis 4= sehr gut; Stimmung der Fachkraft von 1=gar nicht zutreffend bis 5=äußerst zutreffend; Tagesform der Kinder über Regler von 1=sehr schlecht bis 101 sehr gut.

Die Anzahl der Bilderbuchaktivitäten stand in Zusammenhang mit der Tagesstruktur (Tabelle 3). So wurden weniger Bücher vorgelesen, wenn mehr Minuten im Garten verbracht wurden oder mehr als 30 Minuten für organisatorische Aufgaben von der Fachkraft verwendet wurden. Auch wenn die Fachkraft sich eher lustlos fühlte, wurden weniger Bilderbuchaktivitäten verzeichnet. Eine gute Tagesform der Kinder stand im positiven Zusammenhang mit der Anzahl der Bilderbuchaktivitäten.

Bei der Häufigkeit der Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit und Schrift fand sich ein positiver Zusammenhang mit einer besseren Tagesform der Kinder sowie mit einer entspannteren Stimmung von Seiten der Fachkraft.

Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen der Anzahl an Literacy-Aktivitäten und tagesaktuellen Rahmenbedingungen

Häufigkeit der Aktivitäten	Gesundheit	Stimmung: bekümmert	Stimmung: entspannt	Stimmung: energiege-laden	Stimmung: lustlos	Tagesform Kinder	Zeit für organisatorische Tätigkeiten	Min. im Garten
Bilderbuchaktivitäten Vormittag	.020	-.067	.008	.002	-.082**	.107**	-.181***	-.128***
Aktivität zu phonologischer Bewusstheit oder Schrift Vormittag	.071	-.032	.092*	.063	-.040	.118**	.021	-.047

Anmerkung: $p < .001$ *** $p < .01$ ** $p < .05$ *; Für Gesundheit und Stimmung wurden rangskalierte Koeffizienten und für Tagesform, Zeit im Garten und für Organisation sowie fehlende Kollegen/innen wurden Produkt-Moment-Koeffizienten berechnet.

5 Diskussion

Im Fokus dieser explorativen Studie stand die Erfassung der Häufigkeit und Umsetzung von Literacy-Aktivitäten durch ein innovatives, tabletgestütztes Erhebungsverfahren (SpraBi). Die Daten zeigen, dass durchschnittlich nur selten Literacy-Aktivitäten im Kita-Alltag stattfinden. Im Vergleich zum Vormittag wurden deutlich weniger Aktivitäten am Nachmittag durchgeführt, obwohl der überwiegende Teil der Fachkräfte ganztags beschäftigt war. Darüber hinaus kam oftmals nur ein geringer Teil der Kinder (ca. 6-8 Kinder) in den Genuss der Literacy-Aktivitäten. Da die positive Wirkung auf Sprache und Literacy beim dialogischen Lesen nachgewiesen ist (What Works Clearinghouse, 2007; 2015), wurde dieser Aspekt genauer betrachtet. Die Befunde zeigen, dass lediglich etwas mehr als die Hälfte der beschriebenen Bilderbuchaktivitäten ganz oder teilweise (49,7 % bzw. 9,6 %) als dialogisches Lesen stattfand und somit als belegt interaktions- und sprachförderlich eingeschätzt werden kann (u. a. Shanahan & Lonigan, 2010).

Auch wenn die Korrelationen im sehr niedrigen Bereich liegen (vgl. Cohen, 1988), so deuten die Ergebnisse dennoch an, dass das pädagogische Handeln in Abhängigkeit zu ausgewählten Tagesbedingungen (z. B. Tagesform der Kinder) steht.

Die Ergebnisse deuten an, dass die *Tagesstruktur bzw. organisatorische Abläufe* in Zusammenhang mit der Häufigkeit der Bilderbuchaktivitäten stehen, nicht aber mit der Anzahl der Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit und Schrift. Dies lässt sich möglicherweise durch unterschiedliche Initiativniveaus begründen. Bilderbuchsituationen waren kaum als Routine (6 %) in den Alltag integriert und nur in 39 % der Fälle von der Fachkraft initiiert. In den meisten Fällen wurden die Bilderbuchaktivitäten von den Kindern eingefordert, so dass diese Aktivitäten stärker von organisatorischen Tagesbedingungen abhängig sind. Fehlt Zeit aufgrund organisatorischer Tätigkeiten oder längerer Gartenzeiten, fallen Bilderbuchbetrachtungen somit eher aus. Während sich bei den Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit und Schrift ein deutlicherer Initiativefokus auf Seiten des Fachpersonals zeigte (57,9 %). Diese Aktivitäten erwiesen sich als unabhängig von strukturellen Rahmenbedingungen, kamen aber insgesamt auch nur selten vor. Eventuell ist eine Erklärung hierfür, dass diese Aktivitäten stärker geplant sind (z. B. ritualisierte

Durchführung von phonologischen Bewusstheitstrainings) und daher ihr fester Platz im Tagesablauf erhalten bleibt, auch wenn organisatorische Rahmenbedingungen zeitlich einengen.

Die Tagesform der Kinder steht hingegen sowohl in Zusammenhang mit der Durchführung von Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und zum Umgang mit Schrift als auch mit der Anzahl der Bilderbuchbetrachtungen. Der Bezug zur Tagesform der Kinder ist möglicherweise auch als ein adaptives Verhalten zu interpretieren, bei dem die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit der Kinder in Relation zum Förderangebot gesetzt wird.

Für die Häufigkeit der Bilderbuchbetrachtung war neben den strukturellen Bedingungen (Zeit für organisatorische Tätigkeiten und Gartenzeit) auch eine lustlose Stimmungslage der Fachkräfte nachteilig. Umso wichtiger ist eine Etablierung von Bilderbuchbetrachtungen als fester Bestandteil im Alltag und die Entlastung von organisatorischen Aufgaben während der „Kinderzeit“. Da Kita-Fachkräften in der Regel nur minimale Vorbereitungszeit eingeräumt wird (vgl. Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015) und nur ein Drittel der Fachkräfte überhaupt einen verbindlich vertraglich geregelten Anspruch auf Verfügungszeit haben (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013), fallen sehr häufig Vorbereitungen in die „Kinderzeit“. Im Rahmen der BIKE-Studie gaben 42,2 % der befragten pädagogische Fachkräfte an, ein bis zweimal pro Woche und 35,3 % jeden Tag „Kinderzeit“ mit organisatorischen Aufgaben zu verbringen (Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015). Hier ist Verbesserungsbedarf von politischer und administrativer Seite zu sehen. Da die Korrelationen aber insgesamt im sehr niedrigen Bereich (vgl. Cohen, 1988) liegen, sind die Ergebnisse lediglich als Tendenzen zu interpretieren und zudem können mit den erhobenen Daten keine kausalen Zusammenhänge nachgewiesen werden.

5.1 Methodische Diskussion und Limitationen

Da die Stichprobe bezüglich der Einrichtungen aufgrund einer beauftragten Evaluation festgelegt war und die Teilnahme der Fachkräfte freiwillig erfolgte, ist davon auszugehen, dass es sich möglicherweise um besonders motivierte Fachkräfte und Einrichtungen handelt, was auch den hohen Anteil der Fachkräfte mit akademischer Ausbildung erklären könnte.

Der Fragebogen SpraBi wurde im Rahmen der BiSS-E-Studien erstmals erprobt. Zwar wurden die Inhalte theoretisch abgesichert, der Fragebogen selbst wird aber erst aktuell in einem Kontrollgruppendesign hinsichtlich seiner Validität und Reliabilität geprüft.

Einen methodischen Mehrwert bieten die mehrtägigen bzw. mehrfachen Erhebungen im Sinne von Multiple-Probe-Measures, die es ermöglichen, die Quantität und Qualität von pädagogischen Aktivitäten zuverlässiger darzustellen als dies Einmalerhebungen tun. Dies fußt auf der Annahme, dass eine einzige Person oftmals unterschiedliches Verhalten im gleichen Setting zeigt (vgl. Horner & Baer, 1978). Diskutiert werden sollte zudem, dass die tabletgestützte Erhebung auf Selbsteinschätzungen basiert. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Fachkräfte aus Gründen der sozialen Erwünschtheit möglicherweise verzerrt antworten. Um diese Verzerrung zu minimieren, erfolgte die erste Einschätzung der Fachkräfte mit Hilfestellung eines geschulten externen Beobachters, der Hinweise bei Fehleinschätzungen gab. Die gesammelten Daten legen nahe, dass eine systematische Überschätzung, im Sinne sozialer Erwünschtheit, nicht anzunehmen ist, da z. B. ein Teil der Fachkräfte über den Zeitraum von vier Wochen im Durchschnitt keine einzige Literacy-Aktivität angegeben hat. Auch die Ergebnisse zur geringen Anregungsqualität im Literacy-Bereich von Tietze et al. (2013) und von Kuger, Roßbach und Weinert (2013) lassen vermuten, dass die geringe Zahl von Literacy-Aktivitäten die realen Bedingungen gut abbilden.

Mit dem SpraBi Fragebogen konnten erstmals über einen längeren Zeitraum Daten zu Häufigkeiten und Inhalten von Literacy-Aktivitäten in deutschen Kindertageseinrichtungen gewonnen werden. Ob sich Häufigkeit und Qualitätsaspekte von Literacy-Aktivitäten durch gezielte Fort- und Weiterbildungen positiv beeinflussen lassen, werden die Ergebnisse der Evaluationsstudien BiSS-E1 und E2 in den kommenden Jahren zeigen.

13 Literatur

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development: In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd Edition. Oxford, GB: Elsevier.
- Bus, A.G., Van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Egert, F. (2016). Potenziale von Systematischen Reviews und Metaanalysen zur Verbesserung von Wirkungsforschung, bildungspolitischen Entscheidungen sowie der frühkindlichen Bildungspraxis. *Frühe Bildung*, 5(3), 215-218.
- Fischer, M. Y. & Pfof, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(1), 35-51.
- Hammill, D.D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453-468.
- Horner, R. D. & Baer, D. M. (1978). Multiple-probe technique: A variation of the multiple baseline. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 198-196.
- Kieferle, Ch., Reichert-Garschhammer, E. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kramsch, C. & Steffensen, S. V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. In P.A., Duff & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 8. Language Socialization. New York, NY: Springer Science+Business Media.
- Kuger, S. & Lehrl, S. (2013). Wechselwirkung vorschulischer Erfahrungen in Kindergarten und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 399-415.
- Kuger, S., Pflieger, K. & Roßbach, H.-G. (2005). *Familieneinschätzskala FES (Forschungsversion)*. Bamberg: DFG-Forschergruppe BiKS.
- Kuger, S., Pflieger, K. & Roßbach, H.-G. (2006). *Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung ZiKiB (Forschungsversion)*. Bamberg: DFG-Forschergruppe BiKS.
- Kuger, S., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2013). Early literacy support in institutional settings. A comparison of quality of support at the classroom level and at the individual child level. In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies* (S. 63-93). Bamberg: University Bamberg Press.
- Lehrl, S., Ebert, S. & Roßbach, H.-G. (2013). Facets of preschoolers' home literacy environments: What contributes to reading literacy in primary school? In M. Pfof, C. Artelt & S. Weinert (Hrsg.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies* (S. 35-62). Bamberg: University Bamberg Press.
- Liebers, K. (2016). Erwerb von Early Literacy unter dem Fokus Bildungsbenachteiligung. In E. Inckemann & R. Sigel (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb* (S. 21-34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayr, T. (2013). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – pädagogische Angebote und Aktivitäten sichten und optimieren mit LiSKit. In Ch. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 215-226). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McBride-Chang, C. (1999). *The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 285-308.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322-352.
- Melhuish, E. C., Lloyd, E., Martin, S., & Mooney, A. (1990). Type of childcare at 18 months: II Relations with cognitive and language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 861-870.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38.
- Pfof, M. (2015). Children's phonological awareness as predictor of reading and spelling. A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(3), 123-138.
- Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.) (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (2010). *Kindergarten- Skala-Erweiterung (KES-E). Forschungsversion*. Bamberg: BiKS-Forschergruppe der Universität.
- Scarborough, HS (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities. In B.K., Shapiro, P.J., Accardo & A.J. Capute (Hrsg.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (S. 75-120). Timonium, MD: York Press.
- Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. *Research Report No. 356*. Norwich: Queen's Printer.
- Taylor, B. M. P., Pearson, D., Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal* 104(1), 3-28.
- Tietze, W., Lee, H.-J., Benschel, J., Haug-Schnable, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In: W. Tietze et al. (Hrsg.), *Nationale Unter-*

- suchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK) (S. 69-87). Weimar: Verlag das netz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Paritätischer Wohlfahrtsverband, Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche Deutschland und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie*. IFP-Projektbericht 27/2015: München: IFP Bayern. Entnommen am 11.01.2017 von: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99(2), 101-128.
- What Works Clearinghouse (2015). *Early Childhood Education intervention report: Shared book reading*. Entnommen am 25.12.16 von: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/wwc_shared-book_041415.pdf
- What Works Clearinghouse (2007). *Early Childhood Education intervention report: Dialogic Reading*. Entnommen am 25.12.16 von: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wirts, C. & Reber, K. (2015). *Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wolf, K. M., Schroeders, U. & Kriegbaum, K. (2016). Metaanalyse zur Wirksamkeit einer Förderung der phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), 9-33.

Dr. Claudia Wirts ist Sprachheilpädagogin (M.A.) und seit 2007 am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) als wissenschaftliche Referentin mit den Schwerpunktbereichen Interaktionsqualität und sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen tätig.

Dr. Franziska Egert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Staatsinstitut für Frühpädagogik. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt bei der Qualität von Bildungsprozessen und der Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kindertageseinrichtungen sowie bei der Wirkung von Sprachfördermaßnahmen für ein- und mehrsprachige Kinder.

Dr. Karin Reber war bis November 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt BISS-E am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). Derzeit arbeitet sie als Beratungsrektorin im Förderschuldienst in München (medienpädagogisch-informationstechnische Beratung, MiB). Sie ist akademische Sprachtherapeutin (Sprachheilpädagogin M.A.).

Korrespondenzadresse

Dr. Claudia Wirts
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Winzererstr. 9
80797 München
claudia.wirts@ifp.bayern.de