



Wer spricht denn da? Redeanteile und das sprachanregende Potenzial verschiedener Fragetypen

Look who's talking!? Talk ratios and the encouraging potential of different types of questions

Claudia Wirts, Anne-Kristin Cordes

Zusammenfassung

Hintergrund: Studien zeigen, dass Kinder in Kita-Dialogen mit Fachkräften nur etwa $\frac{1}{4}$ der Redezeit einnehmen und sprachanregende Fragen von Fachkräften selten eingesetzt werden.

Ziele/Fragestellungen: Ziel ist die Untersuchung der Redeanteile in Bilderbuchaktivitäten und im Freispiel im Kita-Alltag und die Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Fragetypen sowie das davon abhängige Antwortverhalten der Kinder.

Methode: Die Daten stammen aus den „BiSS-E“-Studien (Wirts et al., 2019). Anhand von Video- und Audioaufnahmen aus Bilderbuch- und Freispielsituationen wurden die Äußerungen von 23 Fachkräften und Kindern codiert (u. a. Art, Anzahl & Zeitdauer der Äußerungen) und quantitativ ausgewertet.

Ergebnisse: Fachkräfte dominieren in beiden untersuchten Situationen den sprachlichen Austausch, häufig unterschätzen sie zudem den eigenen Redeanteil. Es zeigte sich zudem, dass offene Fragen zwar deutlich seltener als geschlossene Fragetypen auftreten, ihr sprachanregendes Potenzial aber besonders hoch ist, da die Antworten der Kinder auf offene Fragen signifikant länger sind.

Schlussfolgerungen: Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten sprachanregende Strategien (wie offenen Fragen) und Redeanteile stärker in den Fokus nehmen, um die Gesprächsbeteiligung von Kindern im Kita-Alltag zu erhöhen. Dazu eignen sich insbesondere Methoden der audio- und videogestützten Reflexion.

Schlüsselwörter

Frühpädagogik, Redeanteile, Frageverhalten, sprachliche Lernunterstützung

Abstract

Background: Research shows that children in educator-child dialogues only talk $\frac{1}{4}$ of the time and educators' questions that evoke multi-word responses in children are rare.

Objectives: The aim of the study is to corroborate the talk ratios in picture book reading and free play in ECEC settings and further to identify the frequencies of different question types and the related length of children's responses in these situations.

Methods: The data are part of the „BiSS-E“ studies (Wirts et al., 2019). Data from video and audio recordings of 23 ECEC educators were coded (i.e. type, frequency & time of utterances) and analysed quantitatively.

Results: Educators dominated dialogues in both situations and often underestimated their own talk ratio. Furthermore, educators were found to use open-ended questions only rarely even though open-ended questions were revealed to evoke the longest responses in children.

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

Conclusion: Vocational training and professional development should focus more on conversational dominance and effective strategies (such as open-ended questions) to increase children's conversational involvement. Methods of video- or audio-based reflexion might help ECEC teachers reach these goals.

Keywords

early childhood education and care, conversational dominance, question types, language modelling

1 Theoretischer Hintergrund

Im Rahmen alltagsintegrierter Sprachbildung spielen Dialoge zwischen Fachkraft und Kindern eine tragende Rolle. Der Fachkraft kommen dabei die Aufgaben zu, kindliche Initiativen zu erkennen und aufzugreifen, selbst Dialoge zu initiieren sowie Dialoge aufrecht zu erhalten, damit die Kinder selbst ins Sprechen kommen und sich das sprachliche Unterstützungspotenzial der Dialoge entfalten kann (Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014). Ziel ist die Unterstützung des Sprachlernens der Kinder durch die Anregung vermehrter eigener Sprachproduktion.

Doch zeigt sich situationsübergreifend, dass die Gesprächsbeteiligung von Kindern im Kindergartenalltag eher gering ausfällt. Sowohl in Bilderbuchbetrachtungen (u. a. Simon & Sachse, 2011) als auch in naturwissenschaftlichen Kleingruppensituationen (Bürgermeister, Große, Leuchter, Studhalter & Saalbach, 2019) nehmen jeweils alle Kinder zusammen nur etwa ein Viertel der Redezeit ein, auf die Fachkraft entfallen hingegen Dreiviertel der Redezeit.

Dessen ungeachtet finden sich Belege dafür, dass sich die kindliche Gesprächsbeteiligung durch den Einsatz wirksamer Unterstützungsstrategien auf Erwachseneneseite erhöhen lässt (De Rivera, Girolametto, Greenberg & Weitzman, 2005; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003; Whitehurst et al., 1988, 1994). So konnten Whitehurst und Kolleg*innen (1988) für das häusliche Lernumfeld zeigen, dass sich der Einsatz von Strategien dialogischen Lesens (insbesondere das Stellen offener Fragen und Erweitern kindlicher Äußerungen) bei Bilderbuchbetrachtungen mit geschulten Eltern positiv auf die kindliche Sprache auswirkt. Bei den 3- bis 4-jährigen Kindern fanden sich nach der Intervention höhere Werte für expressive Sprache, längere Äußerungen und weniger Einwortsätze als in der Kontrollgruppe. Für das dialogische Vorlesen im Kindergartenkontext fand sich ein ähnliches Bild (Whitehurst et al., 1994). Im Hinblick auf Freispielsituationen ermittelten De Rivera und Kolleg:innen (2005), dass offene Fragen signifikant häufiger Mehrwort-Antworten evozierten als geschlossene Fragen. Siraj-Blatchford et al. (2002) brachten den Einsatz offener Fragen mit höheren kognitiven Leistungen in Verbindung.

Trotz dieser positiven Effekte sprachlicher Unterstützung durch Fragen und weitere Strategien auf die kindliche Sprache und die kindliche Redebeteiligung bleibt die Häufigkeit ihres Einsatzes im Kindergartenalltag sehr selten und hat sich zudem als situationsabhängig erwiesen. Nach Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier und Danay (2016) zeigte sich eine signifikant höhere sprachliche Lernunterstützung von Fachkräften in Bilderbuchaktivitäten als im Freispiel. Siraj-Blatchford und Manni (2008) berichten, dass der Anteil offener Fragen an allen Fragetypen selbst in exzellenten Einrichtungen nur bei 5,1 % liegt. Und auch de Rivera und Kolleg:innen zufolge überwiegen geschlossene Fragetypen im Freispiel deutlich. Tournier, Wadepohl und Kucharz (2014) fanden, dass sämtliche kognitive Aktivierungsstrategien im Freispielalltag sehr selten sind. Offene Fragen gehören relativ gesehen noch zu den etwas häufiger eingesetzten Strategien kognitiver Aktivierung.

Bislang blieb offen, wie groß das sprachanregende Potenzial der einzelnen Fragetypen genau ist und – eng verknüpft mit diesem Thema – wie häufig die einzelnen Fragetypen in unterschiedlichen Alltagssituationen im Kindergarten vorkommen, d. h. inwieweit sich positive Effekte einzelner Fragetypen in Dialogen entfalten können, und ob diese Effekte situationsübergreifend zu Tage treten. Grundlage für die hier vorgestellten Analysen stellt die Ermittlung nach der Gesprächsbeteiligung von Kindern und Fachkraft in unterschiedlichen Alltagssituationen dar und die damit verbundene Frage, ob Fachkräfte die Verteilung der Redeanteile selbst adäquat einschätzen können. Konkret befasst sich der vorliegende Artikel mit folgenden Fragestellungen:

- Wie verteilen sich **Redeanteile** in zwei verschiedenen Alltagssituationen im Kindergarten – in Bilderbuchaktivitäten und im Freispiel?
- Können Fachkräfte Redeanteile **adäquat selbst** einschätzen?
- Wie häufig setzen Fachkräfte verschiedene **Fragetypen** in Alltagssituationen ein?
- Wie gestaltet sich das **kindliche Antwortverhalten** abhängig vom Fragentypus?

2 Methode

Die Daten wurden im Rahmen der BiSS-Initiative am Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp) erhoben. Die Projekte BiSS-E1 und BiSS-E2¹ untersuchten die Qualität sprachlicher Anregung in Kitas und Weiterbildungseffekte. Insgesamt wurden 39 im Evaluationsauftrag festgelegte Einrichtungen im Kindergartenbereich mit 62 teilnehmenden Fachkräften eingeschlossen. In die Analysen des vorliegenden Artikels werden Daten aus BiSS-E-Kitas aus mehreren Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Sachsen) einbezogen. Sie stammen aus zwei separaten Teilstudien, die im vorliegenden Artikel vergleichend dargestellt werden.

2.1 Stichproben

2.1.1 Bilderbuchaktivitäten

Es wurden videografierte Bilderbuchbetrachtungen von 9 zufällig ausgewählten Fachkräften analysiert, die ihren Arbeitsschwerpunkt im Kindergartenbereich hatten. Von jeder Fachkraft wurden zwei Videos mit je 10 Minuten einer Bilderbuchaktivität verwendet (ohne organisatorische Tätigkeiten). In einem Fall lagen nur 8 Minuten Video vor, hier wurde über Skalierung der Daten die Vergleichbarkeit hergestellt. Alle Daten wurden im Kita-Alltag erhoben. Bei den Bilderbuchbetrachtungen waren durchschnittlich 6 Kinder (Range=2-11) im Kindergartenalter anwesend.

Die Fachkräfte stammten aus sechs Kindertageseinrichtungen (Baden-Württemberg: N=6 FK aus vier Kitas, Sachsen: N=3 FK aus zwei Kitas), waren im Durchschnitt 36,7 Jahre alt (SD=8,56) und alle weiblich. Acht der Fachkräfte hatten eine Ausbildung zur Erzieherin (Fachschule) und eine hatte eine akademische Ausbildung (Soziale Arbeit).

2.1.2 Freispiel

Zur Erfassung der Interaktionsqualität wurden Audioaufnahmen von Freispielinteraktionen pädagogischer Fachkräfte mit Kleingruppen fachkraftbezogen per Funkmikrofon aufgezeichnet. In die vorliegende Untersuchung gingen je zwei Aufnahmen von 14 zufällig aus der BiSS-E-Stichprobe ausgewählten Fachkräften ein, deren Arbeitsschwerpunkt bei Kindern im Kindergartenalter lag (Berlin: N=6 FK aus vier Kitas, Baden-Württemberg: N=8 FK aus fünf Kitas). In all diesen Situationen hatten die Kinder freie Spielauswahl. Die Freispielsituationen umfassten künstlerisches Gestalten, Rollenspiele, Regelspiele, Turnen sowie gemischte Beschäftigungen. Alle Aufnahmen entstanden in den jeweiligen Arbeitsstätten der Fachkräfte unter Alltagsbedingungen. Die Fachkräfte waren durchschnittlich 35 Jahre (SD=10,03) alt und brachten im Mittel 8,5 Jahre Berufserfahrung (SD=8,41) mit. Zwölf Fachkräfte verfügten über eine Fachschulausbildung, zwei über ein Studium. Eine Fachkraft war männlich. In den Freispielsituationen waren im Mittel 7,5 Kinder anwesend (Range=3-13). Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder entsprachen mit einer mittleren Redebeitragslänge² von 3,64 Wörtern ihrem Alter und waren vergleichbar mit Daten aus der Literatur (Behrens, 2006; Kupietz, 2013).

2.2 Kodierung

Die Aufnahmen der Bilderbuchaktivitäten wurden mit Hilfe des Programms INTERACT (Version 15, Mangold, 2015) unmittelbar am Video codiert. Audiomitschnitte der Freispielsituationen wurden nach GAT2-Konventionen im Programm f4 transkribiert (Selting et al., 2009) und in MAXQDA12 codiert. Für die vorliegenden Analysen wurden zunächst die Sprecher der einzelnen Redebeiträge codiert, um die Verteilung der Redeanteile ermitteln zu können. Bei den Videos wurde dazu die Dauer der Redebeiträge codiert (Wirts et al., 2017), bei den Audioanalysen wurde die Anzahl der Wörter analysiert. Aufgrund der Analysen der Freispielsituationen am Transkript und der Bilderbuchsituationen am Video wurden die Redeanteile durch unterschiedliche Maße erfasst.

Auf Fachkraftseite wurden zudem Codes für alle Fragen vergeben. Angelehnt an Siraj-Blatchford und Manni (2008) wurde ein Kategoriensystem für Fachkraftfragen entwickelt (Radan, Schauland & Wirts, 2017). Dabei wurden offene, geschlossene, Ja/Nein³- und vermeintliche Fragen unterschieden. Für jeden Fragetyp wurde des Weiteren codiert, ob die Fachkraft den Kin-

1 gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (FKZ: BIS.00.00001.15 (BiSS-E1), BIS.00.00005.15 (BiSS-E2))

2 Die Gesamtanzahl an von Kindern geäußerten Wörtern wurde durch die Anzahl der kindlichen Redebeiträge geteilt, um die mittlere Redebeitragslänge zu ermitteln.

3 Die Kategorie Ja-Nein-Fragen wurde hier separat von den geschlossenen Fragen erfasst, da diese mehr sprachanregendes Potenzial haben als Ja/Nein-Fragen.

dern Gelegenheit zum Antworten gab oder sofort selbst weitersprach (mit Antwortmöglichkeit/ ohne Antwortmöglichkeit), wodurch die Fragen ihre Fragefunktion verloren und damit – analog zu „Vermeintlichen Fragen“ – nicht mehr als sprachanregende Strategie eingestuft werden können. Tabelle 1 gibt die unterschiedlichen Fragetypen mit Beispielen wieder.

Tab. 1: Fragetypen-Codierung (Auszug aus Radan, Schauland & Wirts, 2017)

Fragentyp	Definition	Beispiel
Offene Frage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frage, auf die es mehr als eine richtige/ akzeptierte Antwort gibt ▪ Frage, auf die das Kind auch bei bekannter Antwort frei antworten kann ▪ Frage, die Antwort von mehr als einem Wort anregt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Warum hat der Hase Angst vorm Fuchs? ▪ Woran kannst du erkennen, dass...? ▪ Wie könnten die Kinder das machen? ▪ Was denkst du, was als nächstes passiert? ▪ Wie geht es dem Mädchen dann?
Geschlossene Frage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frage mit bekannter Antwort ▪ Frage mit begrenzter Anzahl an richtigen/ akzeptierten Antworten ▪ Frage, die nur kurze, unbekannte Antwort erfordert ▪ Entscheidungsfrage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welches Tier ist das? ▪ Wo ist der Hase? ▪ Bei wem sind die Kinder? ▪ Was ist das? ▪ Was ist deine Lieblingsfarbe? ▪ Magst du lieber Hunde oder Katzen?
Ja/Nein-Frage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frage, auf die Kind nur mit ja oder nein antworten kann ▪ „Bestätigende“ Frage der FK, auf die sie eine bestätigende Antwort erwartet ▪ fragendes Nachhaken bei falschen Antworten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Magst du Hunde? ▪ Ist der Junge traurig? ▪ Das ist ein großer Baum, oder? ▪ Bist du sicher, dass ...? ▪ Ja? ▪ Dann bauen wir jetzt erst die Straße, ja?
Vermeintliche Frage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indirekte Verhaltensaufforderung ▪ Frage, mit der Kind an Regeln erinnert wird ▪ Rhetorische Frage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kannst du dich bitte dort hinsetzen? ▪ Siehst du wie schön Max sitzt? ▪ Hab ich es euch nicht gesagt?
... mit Antwortmöglichkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachkraft gibt den Kindern nach dem Stellen der Frage Zeit zu antworten, d. h. sie macht eine Redepause 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was wollen wir jetzt machen?
... ohne Antwortmöglichkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachkraft gibt den Kindern keine Gelegenheit zu antworten, d. h. sie spricht ohne Pause weiter, stellt z. B. eine Folgefrage oder antwortet selbst 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was meinst du? Kommt er zurück? ▪ Warum ist das wohl so? Also ich denke ...

Auf Kinderseite wurden die Antworten und ihre Länge sowie der vorausgehende Fragentyp codiert. Differenziert wurden somit Antworten auf offene, geschlossene und Ja/Nein-Fragen mit Antwortmöglichkeit. Fragen ohne Antwortmöglichkeit und auch vermeintliche Fragen wurden außen vor gelassen, da sie entweder keine kindliche Reaktion oder Handlungsreaktionen statt verbaler Antworten evozieren.

Ein Viertel der Videos bzw. der Transkripte wurde doppelt codiert. Die Interrater-Reliabilität (Cohens Kappa) lag für Bilderbuchaktivitäten bei 0.82 und für das Freispiel zwischen 0.81 und 0.92. Sie war somit gut bis hervorragend. Für die Bilderbuchaktivitäten lagen darüber hinaus Selbsteinschätzungen der Fachkräfte bezüglich der Verteilung der Redeanteile vor, die jeweils am Tag der Videoaufnahme für die Bilderbuchaktivität retrospektiv mit Hilfe eines tabletgestützten Fragebogens⁴ erhoben wurden.

3 Ergebnisse

3.1 Redeanteile

3.1.1 Redeanteile in Bilderbuchaktivitäten und im Freispiel

Bei der Analyse der Redeanteile zeigte sich sowohl für Bilderbuchaktivitäten als auch für Freispielsituationen eine Dominanz der Fachkraft. In Bilderbuchaktivitäten sprach die Fachkraft durchschnittlich 64% der Zeit (inkl. Vorlesezeit), während alle Kinder zusammen nur 36% der Redezeit beanspruchten (s. Abb. 1, links). Die Vorlesezeit der Fachkräfte machte etwa 17% ihrer Redezeit aus. Im Freispiel ergab sich ein ähnliches Bild. Die Fachkraft beanspruchte 70% der Redeanteile (Wörter) für sich, wohingegen die Kindergruppe 30% der Redeanteile (Wörter) ein-

4 Vertiefende Angaben zum tabletgestützten Fragebogen „SpraBi“ und den Videoanalysen finden sich bei Wirts et al. (2019).

nahm (s. Abb. 1, rechts). Tabelle 2 gibt die durchschnittlichen Redeanteile für Bilderbuchaktivitäten als Dauer in Sekunden und für Freispielsituationen in Wörtern wieder.

Tab. 2: Redeanteile Fachkraft – Kinder

Code	Bilderbuch		Freispiel	
	M	SD	M	SD
Fachkraft spricht (inkl. Vorlesen)	405 Sekunden	(90.75)	743 Wörter	(167)
Kinder sprechen	226 Sekunden	(51.36)	321 Wörter	(80)

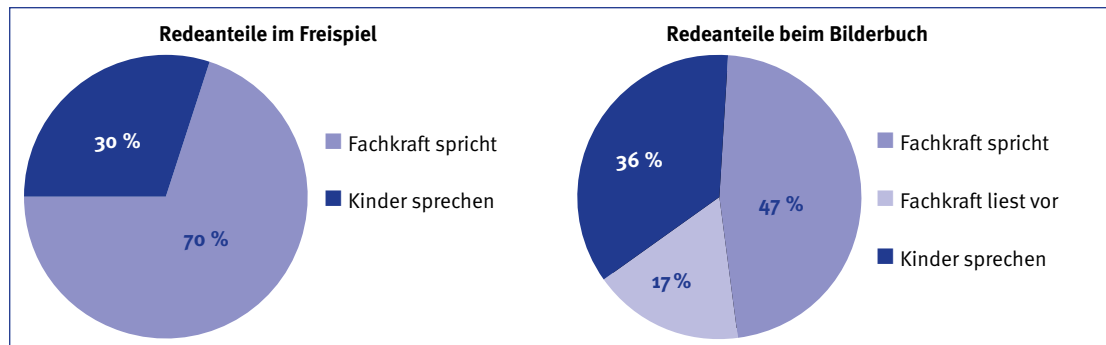


Abb. 1: Verteilung der Redeanteile in Bilderbuchaktivitäten und Freispielsituationen

3.1.2 Selbsteinschätzung der Verteilung der Redeanteile in Bilderbuchaktivitäten

Um der Frage nachzugehen, ob Fachkräfte die Redeanteile selbst adäquat einschätzen können, wurden die Videoanalysedaten von Bilderbuchaktivitäten mit Selbsteinschätzungen der Fachkräfte zu diesen Bilderbuchaktivitäten verglichen. Dazu wurden die Daten aus den Videoanalysen zunächst den sechs Stufen der Selbsteinschätzungsskala aus dem Tabletfragebogen SpraBi (Wirts & Reber, 2015/2019) zugeordnet (Die Kinder haben ... 0-9% fast nie, ab 10% deutlich weniger als ich, ab 25% etwas weniger, ab 50% etwas mehr, ab 75% deutlich mehr, ab 90% fast die ganze Zeit ... gesprochen).

Tab. 3: Einschätzung der Redeanteile durch die Fachkräfte (NB: N=17, da für ein Video keine Doppeleinschätzung vorliegt)

Der kindliche Redeanteil wird ...	Abweichung
stark überschätzt (≥ +2 Stufen)	11.8%
leicht überschätzt (+1Stufe)	35.3%
adäquat eingeschätzt	47.1%
leicht unterschätzt (-1 Stufe)	5.9%
stark unterschätzt (≤ -2 Stufen)	0.0%

Der Vergleich der am Video codierten standardisierten Daten mit den Selbsteinschätzungen ergab, dass der kindliche Redeanteil von knapp der Hälfte der Fachkräfte entweder stark oder zumindest leicht überschätzt wurde (47.1%). Ebenso viele Fachkräfte (47.1%) schätzten die Verteilung der Redeanteil adäquat ein und nur 5.9% unterschätzten den kindlichen Redeanteil. D.h. ein größerer

Teil der Fachkräfte ging eher davon aus, dass die Kinder mehr redeten (und sie selbst weniger) als dies real der Fall war; allerdings lag auch fast die Hälfte der Fachkräfte mit ihrer Schätzung richtig (s. Tab. 3).

3.2 Frageverhalten der Fachkräfte und Antwortverhalten der Kinder

3.2.1 Häufigkeiten der Fragetypen in Fachkraftäußerungen

Die Häufigkeiten der Fachkraftfragen wird in Abbildung 2 für Bilderbuchaktivitäten und Freispielsituationen für die einzelnen Fragetypen in absoluten Zahlen dargestellt. Neben vereinzelt auftretenden vermeintlichen Fragen in beiden Situationen zeigte sich, dass offene Fragen mit etwa drei (BiBu) bzw. zwei (FS) Fragen mit Antwortmöglichkeit pro 10 Minuten am seltensten vorkamen. Sie waren signifikant seltener als geschlossene Fragen mit Antwortmöglichkeit (Bilderbuch: $t(8)=-4.98, p<.01, d=2.23$; Freispiel: $t(13)=-9.53, p<.001, d=5.32$) und als Ja/Nein-Fragen

mit Antwortmöglichkeit (Bilderbuch: $t(8)=-4.43$, $p<.01$, $d=2.60$; Freispiel: $t(13)=-10.17$, $p<.001$, $d=8.70$). Ja/Nein-Fragen ($M=14.21$) waren im Freispiel signifikant frequenter als geschlossene Fragen ($M=7.89$) (Freispiel: $t(13)=4.56$, $p<.01$, $d=1.71$), auch beim Bilderbuch traten diese etwas häufiger auf (Ja/Nein-Fragen: $M=13.61$, geschlossene Fragen: $M=11.11$), die Unterschiede wurden jedoch hier nicht signifikant.

Fragen ohne Antwortmöglichkeit und vermeintliche Fragen waren in beiden Situationen ähnlich häufig, diese werden hier allerdings nicht vertiefend betrachtet, weil sie den Kindern keine Gelegenheit zur eigenen Sprachproduktion bieten und damit nicht als sprachanregend klassifiziert werden können. Am häufigsten traten Ja/Nein-Fragen ohne Antwortmöglichkeit auf mit 7 bzw. 8 Fragen pro 10 Minuten; im gleichen Zeitintervall fanden sich durchschnittlich knapp 3 bzw. 4 geschlossene Fragen sowie eine offene Frage ohne Antwortmöglichkeit.

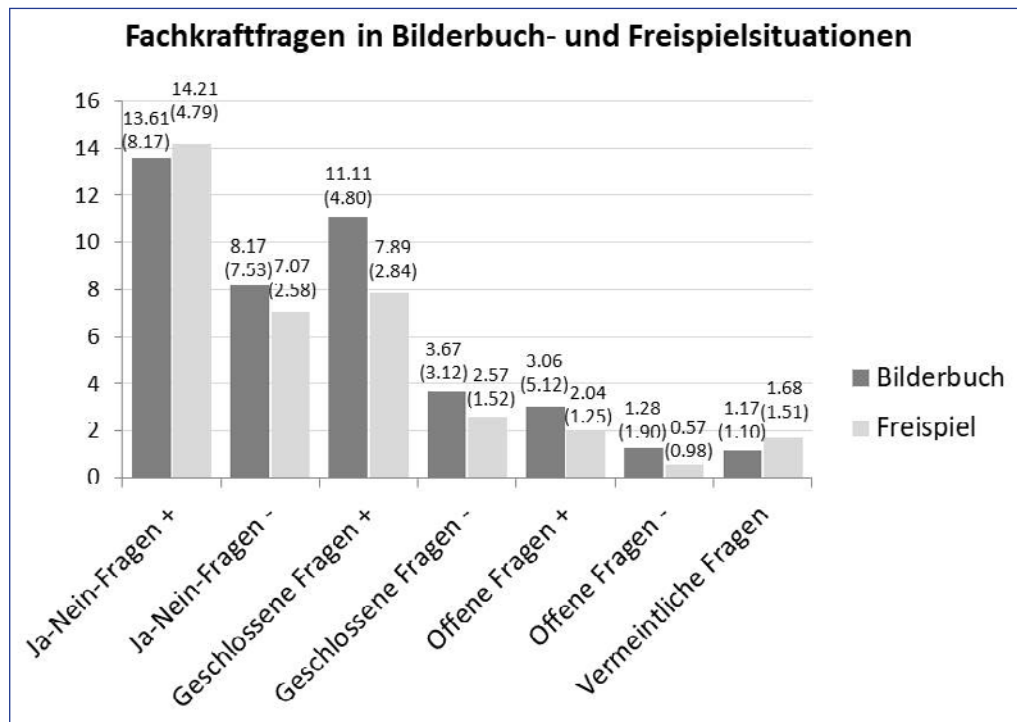


Abb. 2: Anzahl der Fachkraftfragen (mit Standardabweichung) in 10-minütiger Bilderbuch- bzw. Freispielaktivität pro Fragentyp (NB: + mit Antwortmöglichkeit, - ohne Antwortmöglichkeit)

3.2.2 Sprachanregendes Potenzial verschiedener Fragetypen

Bei der Analyse der Kinderantworten auf die unterschiedlichen Fragetypen zeigte sich für Bilderbuchaktivitäten und Freispielsituationen ein sehr ähnliches Bild, obwohl die Antwortlänge bei Bilderbuchaktivitäten in Sekunden und im Freispiel in Wörtern ermittelt wurde. Offene Fragen evozierten signifikant längere Antworten der Kinder (s. Tab. 4) als geschlossene Fragetypen. So hatten die Kinderantworten auf offene Fragen eine durchschnittliche Länge von 11 Sekunden bzw. umfassten 5 Wörter. Antworten auf geschlossene Fragen evozierten hingegen mit etwa 6 Sekunden bzw. 3 Wörter langen Antworten signifikant kürzere Kinderäußerungen. Auch die Antworten auf Ja/Nein-Fragen waren im Mittel deutlich kürzer als die auf offene Fragen, doch wurden hier die Unterschiede in beiden Situationen nur tendenziell signifikant (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Länge der Kinderantworten auf unterschiedliche Fragetypen (NB: die Auswertungen beziehen sich nur auf Fragen mit Antwortmöglichkeit)

	M Antwortlänge Bilderbuch (BiBu)	M Antwortlänge Freispiel (FS)	t(df)		p		d	
			BiBu	FS	BiBu	FS	BiBu	FS
Offene Fragen	11.00 Sek.	5.01 Wörter	Vergleich zu offenen Fragen					
Geschlossene Fragen	6,67 Sek.	3.01 Wörter	4.13 (7)	3.35 (12)	<.01**	<.01**	1.20	0.81
Ja/Nein-Fragen	7.16 Sek.	3.00 Wörter	2.33 (7)	1.95 (9)	.05+	.08+	1.26	0.67

4 Diskussion

4.1 Redeanteile

Kinder beanspruchen mit etwa einem Drittel der Zeit bzw. Worte nur einen geringen Redeanteil in unterschiedlichen Alltagssituationen im Kindergarten, was bedeutet, dass alle Kinder zusammen deutlich weniger sprechen als die jeweilige Fachkraft. Sprachlernen gelingt jedoch dann besonders gut, wenn die Kinder sprachlich aktiv sind, ihre Kompetenzen erproben und im dialogischen (korrektiven) Austausch mit sprachkompetenten Bezugspersonen weiter entwickeln. Betrachtet man zudem die Ergebnisse von Albers und Kolleg:innen (2013), dass insbesondere Kinder mit sprachlichem Unterstützungsbedarf noch weniger sprachliche Begleitung erhalten als sprachlich kompetente Kinder, muss man davon ausgehen, dass diese Kinder mit Unterstützungsbedarf noch weniger Redeanteil haben als die sprachlich kompetenten Kinder, die ihre Redezeit häufiger einfordern (vgl. auch Weitzman & Greenberg, 2002). Weitere Studien mit zielkindbezogener Datenerhebung müssen diese Frage klären, da dies auch Fördereffekte für unterschiedliche Kindergruppen stark beeinflussen kann.

Die Unterschätzung des eigenen Redeanteils der Fachkräfte (47,1 % schätzen diesen zu niedrig ein, s.o.) deckt sich mit Ergebnissen aus der Schulforschung (Helmke et al., 2008). Beobachtete und befragte Lehrkräfte wählten bei der Selbsteinschätzung (% des eigenen Redeanteils) häufig den niedrigen Bereich (weniger als 50 % eigener Redeanteil), der aber in der Realität nur sehr selten vorkam. Im Durchschnitt lag die Selbsteinschätzung des eigenen Redeanteils bei 51 %, die Videoanalysen zeigten 68 % als realen Wert bei den Lehrkräften. Dies ist ganz ähnlich wie die 64 % bei den hier untersuchten Fachkräften in den Bilderbuchaktivitäten (und sogar 71 % in Freispielsituationen). So zeigt sich zum einen die Notwendigkeit der Absicherung von Daten aus Selbsteinschätzungen zu Redeanteilen in der Forschung, zum anderen lässt sich daraus die Notwendigkeit von video- oder audigestützter Reflexion in Aus-, Fort- und Weiterbildung begründen. Eine Veränderung eigenen Verhaltens setzt voraus, dass ein Veränderungsbedarf erkannt wird. Sofern die Fach- und Lehrkräfte aber davon ausgehen, dass sie den Kindern genug Redezeit bereitstellen, ist nicht zu erwarten, dass sie eine positive Veränderung anstreben.

4.2 Fragen im Kita-Alltag

Zwar stellen Fachkräfte in beiden untersuchten Alltagssituationen häufig Fragen, jedoch wird nach einem erheblichen Anteil der Fragen den Kindern keine Gelegenheit zur Antwort gegeben, so dass das sprachanregende Potenzial dieser Fragen ungenutzt bleibt. Es ist daher für zukünftige Forschung anzuraten, nicht nur die Häufigkeit von Fragen zu erfassen, sondern auch, ob diese sprachanregend eingesetzt werden. Und auch zum Frageverhalten ergibt sich hieraus die Empfehlung des Einsatzes von video- oder audigestützter Selbstreflexion in Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Das sprachanregende Potenzial der einzelnen Fragetypen stellt sich gegenläufig zu ihrer Vorkommenshäufigkeit in Bilderbuch- und Freispielsituationen dar. Geschlossene und Ja/Nein-Fragen kommen deutlich häufiger vor als offene Fragen, die nur sehr selten zu beobachten sind, aber das größte sprachanregende Potenzial mitbringen. Diese Ergebnisse decken sich mit denen anderer Studien, die ebenfalls selten offene Fragen im Kita-Settings finden (u. a. Simon & Sachse, 2011; Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014).

Des Weiteren konnte belegt werden, dass offene Fragen deutlich längere Antworten in Sekunden und Wörtern evozieren als geschlossene und Ja/Nein-Fragen. Die Hinweise auf häufigere Mehrwort-Antworten beim Einsatz offener Fragen, die De Rivera et al. (2005) identifizierte und

die viele Studien bisher ohne bestätigte empirische Datenbasis in ihre Hypothesen einbezogen, konnten damit durch die vorliegende Untersuchung dezidiert bestätigt werden. Unsere Befunde im Einklang mit Erkenntnissen zur Wirksamkeit dialogischen Lesens (Whitehurst et al., 1994; Mol et al., 2008) sowie des Heidelberger Interaktionstrainings (HIT, Buschmann et al., 2010). Sowohl beim dialogischen Lesen als auch beim HIT werden Fragen mit dem Ziel eingesetzt, Kinder mit sprachlichem Unterstützungsbedarf zum Sprechen anzuregen.

Beim Vergleich von Freispielsituationen und Bilderbuchaktivitäten zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den beiden Situationen. In beiden Alltagssituationen waren offene Fragen sehr selten und evozierten die längsten Kindäußerungen. Die höhere sprachliche Lernunterstützung in Bilderbuchaktivitäten im Vergleich zum Freispiel, die sich bei Wildgruber et al. (2016) fanden, lässt sich also weder mit dem häufigeren Vorkommen offener Fragen erklären noch mit einem höheren Redeanteil der Kinder. Weitere Qualitätsfaktoren, die die Unterschiede bedingen könnten, sind der Einsatz weiterer sprachanregender Strategien (Hinweise auf einen häufigeren Strategieneinsatz⁵ in Bilderbuchsituationen vgl. Kappauf & Wirts, 2019 und Cordes & Radan, 2019), die Vielfalt im Sprachangebot (evtl. komplexere Grammatik und vielfältigeren Wortschatz in den Büchern) sowie häufigere, längere denkanregende Konversationen, die in Freispielsituationen eher selten sind (vgl. Cordes, Radan & Wirts, 2019). Weitere vergleichende Studien müssen klären, durch welche Aspekte sich die sprachliche Lernunterstützung in den verschiedenen Alltagssituationen unterscheidet und ob sich daraus Hinweise für Aus-, Fort- und Weiterbildung ableiten lassen.

Danksagung

Wir danken Dr. Nesiré Kappauf, Julia Radan, Elisabeth Zach und Verena Dederer für ihre Mitarbeit an den Codierungen und Analysen, die Basis dieser Publikation waren.

Literatur

- Albers, T., Bendler, S., Lindmeier, B. & Schröder, C. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung Interdisziplinär*, 4, 222-231.
- Behrens, H. (2006). The input-output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes*, 21(1-3), 2-24.
- Bürgermeister, A., Große, G., Leuchter, M., Studhalter, U. & Saalbach, H. (2019). Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern in naturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 8(1), 13-21.
- 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: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Strehmel, P. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 107-133). Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Cordes A.-K., Radan, J. & Wirts, C. (2019). Fachkraft-Kind-Interaktionen. Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*, 8(4), 200-205.
- Cordes, A.-K. & Radan, J. (2019). 3.2.3 Audioanalysen Dialoge Freispielsituationen. In: C. Wirts et al. *Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. & Weitzman, E. (2005). Children's Responses to Educators' Questions in Day Care Play Groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14 (1), 14-26.
- 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.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 345-363). Weinheim: Beltz.
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Kappauf, N. & Wirts, C. (2019). 3.2.2 Videoanalysen zu sprachlicher Anregung in Bilderbuchsituationen. In: C. Wirts et al. *Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Kupietz, M. (2013). Untersuchung von Schulungseffekten auf das Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In S. Kurtenbach & I. Bose (Hrsg.), *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 51-66). Frankfurt: Peter Lang.
- Mol, S.E., Bus, A.G., de Jong, M.T. & Smeets, D.J.H. (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education & Development*, 19, 7-26.
- Radan, J., Schauland, N. & Wirts, C. (2017). *BiSS-Analyseschema zur sprachlichen Interaktion – Video und Transkripte*. Unveröffentlichtes Manuskript. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

5 u. a. Wiederholungen, Erweiterungen, handlungsbegleitendes Sprechen

- Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte–Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*, 25(4), 462-480.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. and Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: DfES.
- Siraj-Blatchford, 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.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, R.-S. Elisabeth & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich. Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-122). Münster: Waxmann.
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it. A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings*. Toronto, Canada: The Hanen Centre.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552-558.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30 (5), 679-689.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5 (4), 206-213.
- Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Kappauf, N., Radan, J., Quehenberger, J., Danay, E., Dederer, V., Becker-Stoll, F. (2019). *Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: www.ifp.bayern.de
- Wirts, C., Schauland, N., Dederer, V. & Zach, E. (2017). *BiSS-Analyseschema zu Redeanteilen in Fachkraft-Kind-Interaktionen – Video und Transkripte*. Unveröffentlichtes Manuskript. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Zu den Autorinnen

Dr. Claudia Wirts ist Sprachheilpädagogin (M.A.) und als wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) mit den Schwerpunktbereichen Fachkraft-Kind-Interaktionen, sprachliche Bildung und Inklusion tätig.

Dr. Anne-Kristin Cordes ist wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Ihre Themenschwerpunkte sind Sprachentwicklung und Sprachförderung im frühpädagogischen Kontext sowie frühkindliche Lernprozesse, unter anderem Lernen mit digitalen Medien.

Korrespondenzadresse

Dr. Claudia Wirts
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzererstr. 9/ EB Süd
80797 München
claudia.wirts@ifp.bayern.de