

Sprachliche Bildung in Alltagsgesprächen verstehen und unterstützen – empirische Überprüfung einer Weiterbildung für Kindergartenlehrpersonen

Claudia Hefti, Dieter Isler und Fabio Sticca

Zusammenfassung Die Fähigkeit, mündliche Texte (Berichte, Erzählungen, Erklärungen oder Argumentationen) zu verstehen und zu produzieren, ist für die Nutzung schulischer Bildungsangebote grundlegend. Im Kindergarten können alle Kinder frühzeitig mit mündlichen Texten vertraut werden. Dabei spielt die Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen eine Schlüsselrolle. In der Interventionsstudie «EmTiK» wird untersucht, wie sich die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder im Verlauf des Kindergartens entwickeln, ob sich die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen durch eine Weiterbildung optimieren lässt und wie sie sich auf den Erwerbsverlauf der Kinder auswirkt. In diesem Beitrag werden die Anlage, die Durchführung und die Evaluation der EmTiK-Weiterbildung vorgestellt. Zudem werden Befunde zur Wirkung der Weiterbildung auf das erwerbsunterstützende Handeln berichtet. Der Beitrag schliesst mit möglichen Fragestellungen für die Erforschung von alltagsintegrierter Sprachbildung im gesamten Zyklus 1 und somit auch in der ersten und zweiten Klasse.

Schlagwörter alltagsintegrierte Sprachbildung – mündliche Textfähigkeiten – erwerbsunterstützendes Lehrpersonenhandeln – wirksame Lehrpersonenweiterbildung – Kindergarten

Understanding and promoting language acquisition in everyday conversation – Empirical evaluation of a professional-development programme for kindergarten teachers

Abstract The ability to understand and produce oral texts (reports, narratives, explanations, or arguments) is fundamental to the benefits of educational opportunities at school. In kindergarten, all children can become familiar with oral texts at an early age. Their teachers' scaffolding plays a key role in this process. The EmTiK intervention study investigates how children's oral text-related skills develop over the course of kindergarten, whether the teachers' scaffolding can be optimized through professional development, and how improved scaffolding affects children's acquisition trajectories. This paper presents the design, the implementation, and the evaluation of the EmTiK professional-development programme. In addition, findings on the impact of the programme on the participating teachers' scaffolding practices are reported. The article concludes with possible questions for further research on everyday language education in the whole first cycle, which includes two years of kindergarten and first and second grade.

Keywords everyday language education – oral text-related skills – teachers' scaffolding – effective professional development – kindergarten

1 Einführung

Der Deutschschweizer Kindergarten ist heute vollständig in das Schulsystem integriert und für (fast) alle Kinder Ort der ersten schulischen Sozialisation: Hier werden die Kinder mit den spezifischen Bedingungen der «forme scolaire» (Thévenaz-Christen, 2005) vertraut. Dazu gehören neben Zeit- und Raumstrukturen, dem Kollektiv der Gleichaltrigen, professionellen Bezugspersonen und curricularen Lerngegenständen (Thévenaz-Christen, 2005) auch spezifische «ways with words» (Heath, 1983) des Schulfeldes. Kinder, die in den ersten Schuljahren mit den kommunikativen Formen der Schule (Künzli & Isler, 2018) vertraut werden, finden sich in diesem Feld leichter zurecht. Dazu liegen auch längsschnittliche Befunde vor: In der Zürcher Lernstandserhebung vom ersten bis neunten Schuljahr verschwinden die Effekte von Geschlecht und Deutsch als Zweitsprache am Ende des dritten, sechsten und neunten Schuljahres, wenn die Eingangsleistung der Kinder in Deutsch kontrolliert wird (Angelone, Keller & Moser, 2013). Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder beim Eintritt in die erste Klasse spielen eine wichtige Rolle für die Nutzung schulischer Bildungsangebote während der gesamten obligatorischen Schulzeit.

Im Hinblick auf das Bildungsverständnis und die Organisation des Unterrichts bestehen allerdings auch nach der Harmonisierung der obligatorischen Schule und der Einführung des Lehrplans 21 weiterhin deutliche Unterschiede zwischen dem Kindergarten und der Primarstufe. Der Unterricht wird im Kindergarten nicht fach-, sondern themenspezifisch konzipiert: Ausgehend von einem Thema aus der Lebenswelt der Kinder (z.B. «Wald») werden Bildungsangebote gemacht, die unterschiedliche Bildungsbe-reiche integrieren. Sprachliche Fähigkeiten werden situativ in die thematische Arbeit integriert und den Interessen und Fähigkeiten der Kinder angepasst gefördert. Das Konzept des sprachbewussten Fachunterrichts (Lindauer, Schmellentin, Beerenwinkel, Hefti & Furger, 2013) muss für den Kindergarten entsprechend angepasst werden. Der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten soll auch im Kindergarten bewusst unterstützt werden, allerdings nicht im Hinblick auf Fachsprachen und fachliches Lernen, sondern auf (für schulisches Lernen) grundlegende Sprachhandlungen wie Berichten, Erzählen, Erklären oder Argumentieren. Bei diesen sogenannten «mündlichen Texten» (Isler, Hefti, Kirchhofer & Dinkelmann, 2018) sind die Unterschiede der familiären Bildungsangebote besonders ausgeprägt (Heller, 2012). Eine gezielte Erwerbsunterstützung im Kindergarten kann deshalb einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen aller Kinder leisten.

Mündliche Texte sind global strukturierte Diskurseinheiten (Hausendorf & Quasthoff, 1996), welche von den Kindern solistisch produziert werden, distante (in der Situation nicht wahrnehmbare) Inhalte sprachlich repräsentieren, aus mehreren verketteten Aussagen bestehen und genretypische Merkmale (des Berichtens, Erzählens usw.) aufweisen (Isler et al., 2018). Junge Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren erwerben mündliche Textfähigkeiten durch Modelllernen bei der Bearbeitung von Kommunika-

tionsaufgaben in Alltagsgesprächen. Dabei spielt die zugeschnittene interaktive Unterstützung durch kompetente Sprecherinnen und Sprecher (Scaffolding) eine entscheidende Rolle (Bruner, 2002; Heller & Morek, 2015). Auch quasiexperimentelle Studien zeigen, dass eine qualitativ gute Erwerbsunterstützung durch pädagogische Fachpersonen in Alltagsgesprächen das sprachliche Lernen der Kinder begünstigt (Piasta et al., 2012; Simon & Sachse, 2013) – allerdings wurden bisher nicht die hierarchiehöheren mündlichen Textfähigkeiten untersucht, sondern basale Aspekte von Sprachfähigkeit wie Umfang und Komplexität der Sprachproduktionen, Wortschatz oder Sprachverständnis. In Deutschschweizer Kindergärten besteht ein bedeutendes Potenzial für eine optimierte Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten durch die Lehrpersonen (Schneider, 2020). Eine Weiterbildung von Kindergartenlehrpersonen zu dieser Thematik erscheint deshalb als vielversprechender Weg zur bildungssprachlichen Förderung aller Kinder.

Für die Effektivität von Weiterbildungen für Lehrpersonen gilt generell: Der Erwerb neuer berufsbezogener Fähigkeiten ist das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von Angebot und Nutzung (Lipowsky & Rzejak, 2017). Für die Angebotsqualität haben sich folgende Faktoren als bedeutsam erwiesen: 1) die Dauer (idealerweise dreissig Stunden oder mehr), 2) die inhaltliche Relevanz, 3) die Erweiterung des bestehenden berufsbezogenen Wissens, 4) die Fokussierung auf domänenspezifische Bildungsprozesse, 5) Rückmeldungen und Coaching, 6) die Orientierung an evidenzbasierten Unterrichtsmodellen sowie 7) einzelne methodische Formen (der Einsatz von Unterrichtsvideos, das Beobachten und Analysieren von Lernprozessen und die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns) und 8) deren Kombination (Lipowsky, 2011; vgl. auch Egert, 2015; Richey, Merk, Bohl, Kleinknecht & Leuders, 2017).

2 Die Interventionsstudie EmTiK

Die Interventionsstudie «Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten» (EmTiK) soll dazu beitragen, die Forschungslücke zur wirksamen Erwerbsunterstützung hierarchiehöherer bildungssprachlicher Fähigkeiten zu schliessen. Das Projekt wird von der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich, dem Marie-Meierhofer-Institut für das Kind und der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik durchgeführt und durch den Schweizerischen Nationalfonds finanziert.

2.1 Forschungsfragen und Design

Basierend auf der oben dargelegten Forschungslücke verfolgt die Studie drei Forschungsfragen:

1. Wie entwickeln sich die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder vom Anfang bis zum Ende des Kindergartens (während 18 Monaten)?

2. Lässt sich die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen in Alltagsgesprächen durch eine Weiterbildung weiterentwickeln?
3. Wirkt sich eine optimierte Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen auf den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten der Kinder aus?

Zur Bearbeitung dieser Fragen wurde ein klassisches Pre-Post-Follow-up-Design mit einer Interventions- und einer Kontrollgruppe gewählt (vgl. Abbildung 1). Per Zufallsstichprobe konnten 66 Lehrpersonen zur Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Diese wurden ebenfalls per Zufallsprinzip der Interventions- bzw. der Kontrollgruppe zugeteilt (IG: $N = 35$, KG: $N = 31$; zur Beschreibung der beiden Gruppen vgl. Abschnitt 4.3). Pro Klasse wurden wiederum zufällig vier bis fünf Testkinder ausgewählt. Bei diesen Kindern wurden am Anfang des ersten Kindergartenjahres (t_0), rund ein Jahr später (t_1) und am Ende des zweiten Kindergartenjahres (t_2) mündliche Textproduktionen erhoben, welche autografiert und später transkribiert wurden. Des Weiteren wurde ein tabletbasierter Test zu exekutiven Funktionen durchgeführt (Reflection Sciences, 2023). Zudem wurde zu den drei Erhebungszeitpunkten das Handeln der Lehrpersonen jeweils durchgehend während neunzig Minuten eines Kindergartenmorgens im Alltag gefilmt.

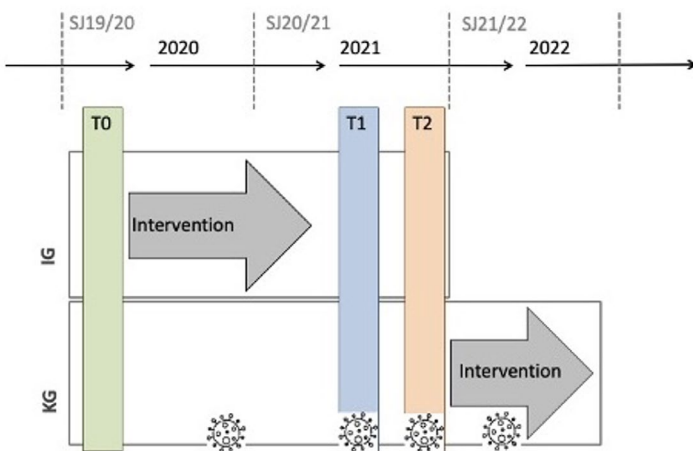


Abbildung 1: Design der EmTiK-Interventionsstudie (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, SJ = Schuljahr).

Die Intervention war über zwölf Monate angelegt und beinhaltete eine videobasierte Weiterbildung mit vier Online-Lerneinheiten, ein individuelles Coachingtreffen sowie vier Weiterbildungsnachmittage in Kleingruppen. Zwischen den Treffen bearbeiteten die Lehrpersonen individuell Umsetzungs- und Reflexionsaufgaben. Die Intervention wird in Abschnitt 3 genauer vorgestellt.

2.2 Instrumente

Zur Einschätzung der mündlichen Textfähigkeiten der Kinder wurde das zu diesem Zweck neu entwickelte Instrument «MüTex» eingesetzt (Isler et al., 2018). Die Datenerhebung fand in Einzelsettings statt. In dieser arrangierten Testsituation schaute das Testkind einen sprachfreien Trickfilm und erzählte der Testleiterin anschliessend, was in diesem Trickfilm passiert war. Dabei machte sich die Testleiterin Notizen, damit für das Kind deutlich ersichtlich war, dass es in der Rolle der primären Sprecherin bzw. des primären Sprechers war und die Nacherzählung nicht in einen Dialog übergang. Die Erzählungen der Kinder wurden audiografiert und transkribiert. Auf dieser Grundlage wurden die mündlichen Texte exzerpiert und anhand von vier Facetten und deren Kriterien geratet (Isler et al., 2018). Die empirischen Überprüfungen ergaben, dass sich mit dem Instrument «MüTex» die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder im Verlauf des Kindergartens zuverlässig messen lassen (Isler et al., 2018; Schönberger, Sticca & Isler, eingereicht).

Auch zur Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns wurde ein eigenes Einschätzungsinstrument (EULE) entwickelt (Publikation in Vorbereitung). Die Datenerhebung fand hier in natürlichen Alltagssituationen statt, indem die ersten neunzig Minuten eines Kindergartenvormittags gefilmt wurden. Dabei folgte eine mobile Handkamera der Lehrperson, wobei der Fokus immer auf der Lehrperson und den interagierenden Kindern lag. Geratet wurden diese Videodaten ebenfalls anhand von vier Facetten und deren Kriterien: Dabei wurde darauf geachtet, wie die Lehrpersonen erstens Gespräche rahmen und steuern, zweitens ihr Handeln in der Kommunikation adaptiv den Kindern anpassen, drittens mündliche Texte anregen und viertens mit verschiedenen sprachlichen Mitteln Gespräche unterstützen. Um diesem komplexen Geschehen gerecht zu werden und es valide einzuschätzen, wurde die 90-minütige Videoaufnahme in sechs Sequenzen à je 15 Minuten eingeteilt. Jeder Zyklus wurde visioniert; begleitend dazu wurden Notizen gemacht und strukturiert und anschliessend wurden die Facetten einzeln in einem zweistufigen Ratingverfahren hochinferent eingeschätzt. Zur Prüfung von EULE wurden 20 Prozent Doppelratings durchgeführt. Die Interrater-Reliabilität ist mit ICC = 0.66 (t_0) bis 0.77 (t_2) für ein hochinferentes Instrument ausreichend. Die interne Konsistenz fällt mit McDonalds Omega = .88. bis .90 sehr hoch aus. Für EULE zu t_0 , t_1 und t_2 besteht skalare Messinvarianz bei guten Modell-Fit-Werten (Modellpassung Konfigural/Metrisch/Skalar: $\chi^2 = 69.36/67.93/77.78$; $df = 40/46/52$; CFI = .94/.95/.95; RMSEA = .11/.09/.09; SRMR = .09/.10/.10). Somit kann festgehalten werden, dass EULE die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg zuverlässig und gleichmässig misst.

3 Die EmTiK-Weiterbildung

Die EmTiK-Weiterbildung erstreckte sich über zwölf Monate und beinhaltete verschiedene Elemente und Formate: videogestützte Online-Lerneinheiten, ein individuelles

Videocoaching, Weiterbildungsnachmittage in Kleingruppen sowie individuelle Umsetzungs- und Reflexionsaufgaben (vgl. Abbildung 2). Im Folgenden werden die einzelnen Elemente der EmTiK-Weiterbildung detailliert vorgestellt.

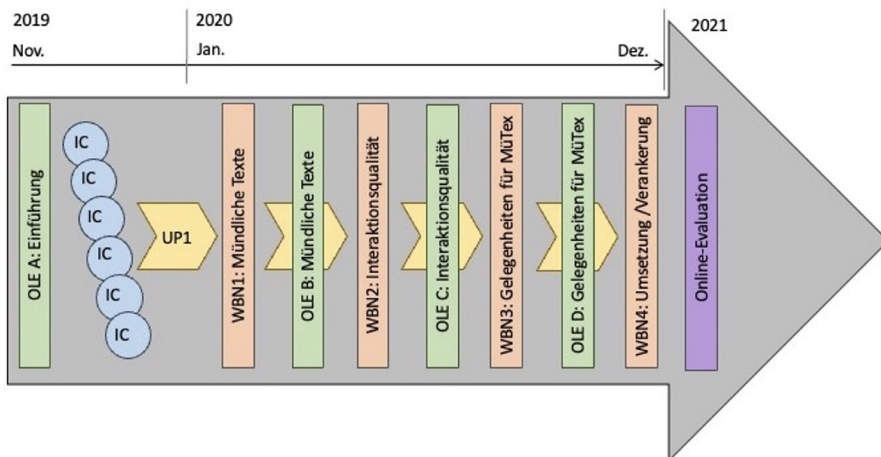


Abbildung 2: Anlage der EmTiK-Weiterbildung (OLE = Online-Lerneinheit, IC = individuelles Video-coaching, UP = Umsetzungsphase, WBN = Weiterbildungsnachmittag in Kleingruppen).

3.1 Individuelle Videocoachings und Umsetzungsphase

Mit jeder Lehrperson wurde am Anfang der Weiterbildung ein individuelles Video-coaching durchgeführt. In 1:1-Settings am Arbeitsplatz der Lehrperson wurden dabei während etwa zweier Stunden zwei bis drei Videosequenzen gemeinsam analysiert. Geeignete etwa zwei- bis vierminütige Videosequenzen wurden von den Erheberinnen und Erhebern aus dem gefilmten Videomaterial des Kindergartens der ge-coachten Lehrperson vorgängig eruiert und anschliessend von den individuellen Coachinnen ausgewählt. Dabei kamen folgende Kriterien für die Auswahl der Sequenzen zum Zug: Die ausgewählte Sequenz sollte eine Weiterentwicklung des Handelns der Lehrperson ermöglichen sowie längere Konstruktionen über mehrere Züge hinweg im Sinne von «sustained shared thinking» zeigen und es sollte sichtbar sein, wie die Lehrperson ein Kind oder mehrere Kinder in der Interaktion unterstützt. Zudem sollte die Sequenz zeigen, dass Kinder oder die Lehrperson mündliche Texte initiieren und dass die Lehrperson diese aufgreift oder weiterentwickelt.

Übergeordnetes Ziel der individuellen Videocoachings war, die Lehrperson in ihren Fähigkeiten zu unterstützen sowie ihr eigenes pädagogisches Handeln in Gesprächen mit Kindern zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Im Coaching ging es somit darum, das Handeln der Lehrpersonen in Alltagsgesprächen unter die Lupe zu nehmen: Was trägt zum Gelingen der Gespräche bei? Wo zeigen sich Möglichkeiten der Sprachbildung und wie werden sie genutzt? Bei den Coachinggesprächen ging es nicht um Richtig

oder Falsch oder um die Vermittlung von Rezepten für die pädagogische Praxis. Die Rolle der Coachinnen bestand entsprechend nicht darin, als Expertinnen ihr Wissen weiterzugeben, sondern die Lehrperson bei ihrer Selbstreflexion zu unterstützen. Im Zentrum standen somit die Beobachtung und die Analyse durch die Lehrperson selbst. Im Coaching entwickelten die Lehrpersonen im Anschluss an die Videoanalysen individuelle Entwicklungs- und Umsetzungsziele. Beim ersten Treffen wurde den Lehrpersonen zu diesem Zweck ein Journal abgegeben, in dem sie ihre Ziele notieren konnten. Im Anschluss an das Coaching fand im Kindergartenalltag eine Umsetzungsphase von etwa acht Wochen statt, in der die Lehrpersonen an ihren gesetzten Zielen arbeiten konnten. Im Journal konnten sie ihre Alltagsbeobachtungen im Zusammenhang mit ihren jeweiligen Zielen notieren sowie Notizen und Fragen festhalten.

3.2 Weiterbildungsnachmittage und Umsetzungsphasen

In konstanten Kleingruppen von fünf bis sechs Personen fanden vier Weiterbildungsnachmittage statt. Diese Treffen dauerten jeweils 3.5 Stunden. Die Gruppen waren aus regional möglichst nahe beieinanderliegenden Kindergärten zusammengesetzt; die Leitung der Gruppe hatte jeweils jene Coachin inne, die bereits das individuelle Videocoaching der Lehrperson durchgeführt hatte. Durch diese konstante Gruppenzusammensetzung konnten sich die Lehrpersonen untereinander und in Zusammenarbeit mit der Weiterbildnerin mit der Zeit besser kennenlernen und eine Vertrauensbasis für die gemeinsamen Videoanalysen aufbauen. An jedem Treffen fand am Anfang und am Schluss des Nachmittags mit jeweils der halben Gruppe ein Gruppencoaching mit Videodaten der beteiligten Lehrpersonen statt. Anders als in den individuellen Videocoachings waren nun aber mehrere Lehrpersonen an den Analysen beteiligt, was viel Sensibilität der beteiligten Personen erforderte. Auch hier ging es darum, das (eigene oder kollegiale) pädagogische Handeln als Lehrperson in Gesprächen kleinschrittig und Zug um Zug zu reflektieren – dies mit den Zielen, gemeinsam Unterricht zu analysieren und zu verstehen, sich auf Augenhöhe auszutauschen und von anderen Perspektiven zu profitieren. Wiederkehrend an allen vier Treffen tauschten sich die Lehrpersonen miteinander über die Umsetzungserfahrungen im eigenen Kindergarten zwischen den Treffen aus und entwickelten jeweils neue, thematisch passende Umsetzungsziele.

An jedem Treffen stand ein anderer inhaltlicher Fokus mit thematischen Inputs und Diskussionen im Zentrum. Mündliche Texte standen am ersten Weiterbildungsnachmittag im Zentrum. Dabei wurde erörtert, warum mündliche Texte als bildungssprachliche Formen gefördert werden sollten, was mündliche Texte sind und wie mündliche Texte gefördert werden können. Am zweiten Weiterbildungsnachmittag ging es um Interaktionsqualität. Auch hier wurde darauf eingegangen, warum Interaktionsqualität für Bildungsprozesse wichtig ist, was Interaktionsqualität ist und wie an der eigenen Interaktionsqualität gearbeitet werden kann. Der dritte Weiterbildungsnachmittag beschäftigte sich mit der Frage, wann es im Kindergartenalltag überhaupt Gelegenheiten für mündliche Textproduktionen gibt. Es wurden Gelegenheiten im Kindergartenalltag sowie Möglichkeiten zur Förderung mündlicher Textfähigkeiten in didaktisierten

Settings aufgezeigt (z.B. der Gesprächstisch oder das dialogische Bilderbuchgespräch). Ausserdem erstellten die Lehrpersonen individuelle Pläne mit Gesprächsgelegenheiten in ihrem eigenen Kindergartenalltag, die sie in der nächsten Umsetzungsphase im eigenen Kindergarten ausprobierten. Am vierten Weiterbildungsnachmittag standen der Umgang mit Kindern, die noch wenig (Deutsch) sprechen sowie die Verwendung von Mundart und Hochdeutsch im Kindergarten im Fokus. Ausserdem wurde an diesem Treffen die Verankerung des Ansatzes im Stufenteam bzw. im Schulhaus diskutiert. An jedem Weiterbildungsnachmittag formulierten die Lehrpersonen jeweils thematisch passende Umsetzungsziele. An diesen Zielen arbeiteten sie zwischen den Weiterbildungsnachmittagen individuell in den eigenen Kindergärten.

3.3 Online-Lerneinheiten

Nach jedem Weiterbildungsnachmittag hatten die Lehrpersonen Gelegenheit, die Inhalte der Weiterbildungsnachmittage in Online-Lerneinheiten zu vertiefen. Für eine Online-Lerneinheit benötigten die Lehrpersonen etwa neunzig Minuten Bearbeitungszeit. Auch die Online-Lerneinheiten waren stark videobasiert, indem die Lehrpersonen beispielsweise Videosequenzen aus weiteren Kindergärten individuell analysieren und mit bereits gemachten Analysen vergleichen konnten. Zudem wurden die inhaltlichen Schwerpunkte durch weitere Inputs, Aufgaben und Lernkontrollen vertieft.

3.4 Pandemiebedingte Anpassungen

Die individuellen Videocoachings und der erste Weiterbildungsnachmittag in den Kleingruppen konnten im November und Dezember 2019 bzw. im Januar und Februar 2020 planmässig durchgeführt und abgeschlossen werden. Ab März 2020 hatten insbesondere die Schulschliessungen in der Schweiz zwischen dem 16. März und dem 11. Mai 2020 direkte Auswirkungen auf die EmTiK-Studie: In dieser Zeit konnten die Lehrpersonen die alltagsintegrierte Sprachbildung nicht umsetzen und entsprechend konnten die Kinder nicht von der Erwerbsunterstützung profitieren. Der zweite Weiterbildungsnachmittag, geplant im März/April 2020, musste abgesagt bzw. verschoben werden. Die Weiterbildungsnachmittage im Juni und September 2020 konnten aufgrund der zu diesen Zeitpunkten stabilen Lage wieder wie geplant als Präsenzveranstaltungen durchgeführt werden. Der letzte Weiterbildungsnachmittag fand neu im November und Dezember 2020 ebenfalls als Präsenzveranstaltung statt. Obwohl EmTiK organisatorisch auf Kurs bleiben konnte, darf die anspruchsvolle Aufgabe, die die Lehrpersonen in diesem unsicheren Zeitraum zu bewältigen hatten, nicht unterschätzt werden. Vielfältige organisatorische Aufgaben sowie die ständig neu einzuschätzende Lage erforderten viel Aufmerksamkeit. An den Weiterbildungsnachmittagen äusserten sich die Lehrpersonen auch entsprechend und berichteten, dass die EmTiK-Ziele aufgrund der zu bewältigenden Alltagssituationen oft in den Hintergrund gerückt seien und sie kaum oder nicht an den gesetzten Zielen hätten arbeiten können. Vereinzelt Lehrpersonen konnten an den Weiterbildungsnachmittagen krankheitsbedingt oder aus anderen Gründen nicht teilnehmen. In diesen Fällen suchten die Weiterbildungnerinnen Ersatztermine und holten die Inhalte bilateral per Videokonferenz

oder Telefon nach. Auswirkungen hatten die verschobenen Termine der Weiterbildungsnachmittage auch auf die Erhebungstermine t_1 und t_2 , die auf Januar/Februar und Mai/Juni 2021 verschoben werden mussten. Insgesamt konnte die EmTiK-Weiterbildung mit der Interventionsgruppe trotz Covid-19 mit wenigen Anpassungen und konstant hoher Beteiligung der Teilnehmerinnen weitgehend planmässig durchgeführt werden. Die zweite Durchführung mit den Lehrpersonen der Kontrollgruppe verlief im Schuljahr 2021/2022 ohne Abweichungen von der Planung.

3.5 Reflexion und Evaluation der Weiterbildung

Die beiden Weiterbildnerinnen der Interventionsgruppe trafen sich zwischen den Anlässen, um ihre Erfahrungen auszutauschen und kritisch zu reflektieren. Diese Austauschtreffen wurden von einer projektexternen Methodenexpertin begleitet. Ziel war es, eine möglichst hohe Kohärenz der Weiterbildungstätigkeit in den parallelen Kleingruppen zu gewährleisten.

Im Anschluss an den letzten Weiterbildungsnachmittag füllten die Teilnehmerinnen online einen Evaluationsfragebogen aus. Der Fragebogen war als Feedbackinstrument konzipiert worden und beruhte nicht auf einem kohärenten theoretischen Modell. Er bestand aus Frageblöcken zum Ansatz der alltagsintegrierten Sprachbildung, zu Veränderungen durch die Weiterbildung, das heisst zu Veränderungen des Denkens (Wissen, Wahrnehmungen und Haltungen) und Handelns, sowie zur Zufriedenheit mit der Weiterbildung und ihren Komponenten.

4 Auswertungen und Ergebnisse

4.1 Auswertungsstrategie

Die folgenden Auswertungen wurden mit der R-Software durchgeführt (R Core Team, 2020). Die verschiedenen Skalen der Evaluation der Weiterbildung sowie die drei Messungen von EULE wurden zunächst mit dem Lavaan-Paket in R als latente Variablen modelliert (Rosseel, 2012), um deren Struktur und Reliabilität zu prüfen. Für die drei EULE-Messungen wurde anschliessend geprüft, ob über die drei Messzeitpunkte hinweg das gleiche Konstrukt gemessen worden war, nämlich ob Messinvarianz gegeben war (Meredith, 1993). Alle latenten Variablen wurden mit der Effektkodierungsmethode identifiziert (Little, 2013). Zur Prüfung der Wirkung der Intervention auf den Verlauf von EULE wurde in einem ersten Schritt ein autoregressives Modell mit «lag-2»-Effekten (Lüdtke & Robitzsch, 2021) der drei EULE-Messungen erstellt. In einem zweiten Schritt wurde eine zeitinvariante Kovariate in das Modell eingefügt, welche darstellte, ob die Lehrperson zur Kontroll- oder zur Interventionsgruppe gehört hatte. Um die Zusammenhänge zwischen den Variablen aus der Evaluation der Weiterbildung und den Variablen aus dem Verlauf von EULE zu prüfen, wurde eine Reihe von autoregressiven Modellen konstruiert, in die jeweils eine der Variablen der Weiterbildung als zeitinvariante Kovariate integriert wurde.

4.2 Evaluation der Weiterbildung durch die Lehrpersonen

In der Online-Befragung nach Abschluss des letzten Weiterbildungshalbtages beurteilten die Lehrpersonen den Ansatz der alltagsintegrierten Sprachbildung wie folgt (vgl. Tabelle 1): Die alltagsintegrierte Sprachbildung wurde von den Lehrpersonen sehr positiv beurteilt. Für ihre Relevanz sowie ihre Passung zur Kindergartenkultur und zu den Kindergartenkindern fallen die Mittelwerte (jeweils 3.9) fast mit dem Maximalwert (4) zusammen. Aber auch im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit, Praxistauglichkeit und Nachhaltigkeit liegen die Mittelwerte (jeweils 3.6) im klar positiven Bereich der Antwortskala. Der Ansatz scheint nicht nur aus wissenschaftlicher Perspektive, sondern auch aus der Sicht der Lehrpersonen sehr geeignet zu sein, um den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten bei allen Kindern domänenübergreifend zu unterstützen.

Tabelle 1: Einschätzung des Ansatzes der alltagsintegrierten Sprachbildung durch die Lehrpersonen (Interventions- und Kontrollgruppe; $N = 65$)

Einschätzung der alltagsintegrierten Sprachbildung (Einzelitems)	<i>M</i>	Min.–Max.
Der Ansatz ist sinnvoll.	3.9	3–4
Der Ansatz wird Kindergartenkindern gerecht.	3.9	3–4
Der Ansatz unterstützt sprachlich/sozial benachteiligte Kinder.	3.6	2–4
Der Ansatz ist praxistauglich.	3.6	2–4
Der Ansatz ist nachhaltig, er wird sich auch in Zukunft positiv auswirken.	3.6	2–4
Der Ansatz passt zur Kultur des Kindergartens.	3.9	2–4

Anmerkungen: Frageformulierung: «Wie schätzt du den Ansatz (mündliche Textfähigkeiten unterstützen) grundsätzlich ein?»
Antwortskala: 1 = «trifft gar nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft eher zu», 4 = «trifft genau zu».

Tabelle 2 zeigt, wie die Lehrpersonen die Wirkungen der Weiterbildung auf ihr Denken und Handeln einschätzten und wie zufrieden sie mit der Weiterbildung selbst waren. Die Ergebnisse beruhen auf latenten Faktoren, die jeweils aus mehreren Einzelitems der entsprechenden Frageblöcke gebildet wurden. Aus Platzgründen ist eine Dokumentation dieser Skalen im vorliegenden Beitrag nicht möglich. Die hohe Akzeptanz des Ansatzes zeigt sich auch bei einer latenten Modellierung als Faktor ($M = 3.79$) deutlich. Aber auch die Wirkungen der Weiterbildung auf ihr eigenes berufliches Denken ($M = 3.37$) und Handeln ($M = 3.41$) schätzten die Lehrpersonen klar positiv ein. Schliesslich bekundeten die Lehrpersonen eine hohe Zufriedenheit mit der Weiterbildung selbst ($M = 3.43$). Von den vier Items des Faktors «Zufriedenheit» weist das video-basierte Einzelcoaching mit einem Mittelwert von 3.56 die höchste Zustimmung auf. Für die oben berichteten Mittelwerte lassen sich keine signifikanten Einflüsse der drei Weiterbildnerinnen feststellen.

Tabelle 2: Einschätzung verschiedener Aspekte der Weiterbildung durch die Lehrpersonen (Interventions- und Kontrollgruppe; $N = 65$)

Einschätzung von Aspekten der Weiterbildung (latente Faktoren)	Items	M	SD	ω
Einschätzung des Ansatzes	3	3.79	0.23	.60
Veränderungen im Denken: Wissen	3	3.39	0.60	.87
Veränderungen im Denken: Wahrnehmungen	3	3.47	0.48	.82
Veränderungen im Denken: Haltungen	3	3.25	0.74	.89
Veränderungen im Denken (Faktor zweiter Ordnung)	3	3.37	0.51	.82
Veränderungen im Handeln	3	3.41	0.43	.78
Zufriedenheit mit den Weiterbildungselementen	4	3.43	0.52	.84

Anmerkungen: Latente Faktoren basierend auf 3–4 Einzelitems. Antwortskala: 1 = «trifft gar nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft eher zu», 4 = «trifft genau zu». SD = Standardabweichung, ω = McDonalds Omega.

4.3 Entwicklung der Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen

Wie hat sich die Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen (EULE) im Verlauf von 19 Monaten (von t_0 bis t_2) in der Interventions- und in der Kontrollgruppe entwickelt? Zur Beantwortung dieser Frage wurde zunächst die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen überprüft. Es finden sich keine systematischen Unterschiede in Bezug auf Berufserfahrung der Lehrpersonen, Klassengröße, herkunftsbedingte Belastungsfaktoren (tiefere Bildungsabschlüsse der Eltern, kein Deutsch in der Familie), Kinder mit DaZ-Förderung und Präsenz einer zweiten pädagogischen Fachperson in der Klasse. Signifikante Unterschiede finden sich lediglich für zwei Merkmale: Der Anteil der jungen (von Mai bis Juli geborenen) Kinder ist in der Interventionsgruppe höher (.27*) und die Lehrpersonen der Interventionsgruppe hatten weniger Weiterbildungen zu Sprachförderung besucht (-.31*).

Der Vergleich der EULE-Werte über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg zeigt unterschiedliche Entwicklungen der Interventions- und der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 3). In der Kontrollgruppe ($N = 31$) hat die Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen (EULE) im Studienverlauf augenscheinlich leicht abgenommen. Der EULE-Mittelwert sinkt von 32.38 ($SD = 6.80$) zu t_0 über 31.71 ($SD = 5.66$) zu t_1 auf 29.80 ($SD = 5.69$) zu t_2 . In der Interventionsgruppe ($N = 35$) steigt der EULE-Mittelwert von 32.79 ($SD = 5.86$) zu t_0 über 34.77 ($SD = 6.17$) zu t_1 auf 34.48 ($SD = 6.02$) zu t_2 . Die Zugehörigkeit zur Kontroll- oder Interventionsgruppe steht zu den Erhebungszeitpunkten t_1 und t_2 in einem signifikanten Zusammenhang mit der Erwerbsunterstützung. Die Effektstärke dieses bivariaten Zusammenhangs beträgt direkt nach der Weiterbildung $r = .25^*$ und am Ende des Kindergartens $r = .38^{**}$. Vor der Weiterbildung steht der EULE-Wert ausserdem in einem signifikanten Zusammenhang mit der Berufserfahrung der Lehrpersonen ($r = .23^*$). Dieser Zusammenhang ist nach der Weiterbildung (zu t_1 und t_2) nicht mehr signifikant. Für Merkmale der Klassen (junge Kinder, Kinder

mit DaZ-Förderung, Kinder mit herkunftsbedingten Nachteilen) und für weitere Lehrpersonenmerkmale (Alter, Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule oder an einem Seminar) gibt es keine Zusammenhänge mit der Erwerbsunterstützung. Bezüglich der Veränderungen von EULE zeigen die Ergebnisse, dass die Interventionsgruppe in EULE eine marginal positivere Zunahme von t_0 zu t_1 aufwies ($\beta = .18, p = .09$), während von t_1 zu t_2 lediglich ein minimaler, nicht signifikanter positiverer Zuwachs in der Interventionsgruppe festgestellt werden konnte ($\beta = .09, p = .42$). Hierbei wurden die Effekte der Berufserfahrung, der Weiterbildung in Sprachförderung sowie die Merkmale der Klasse statistisch kontrolliert. Diese Ergebnisse deuten auf eine positive Wirkung der Weiterbildung auf die Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen hin. Sie zeigen zudem, dass eine gute Erwerbsunterstützung nicht von der Klassenzusammensetzung abhängig ist: Auch in Klassen mit herausfordernden Bedingungen können Lehrpersonen den Kindern eine gute Erwerbsunterstützung anbieten.

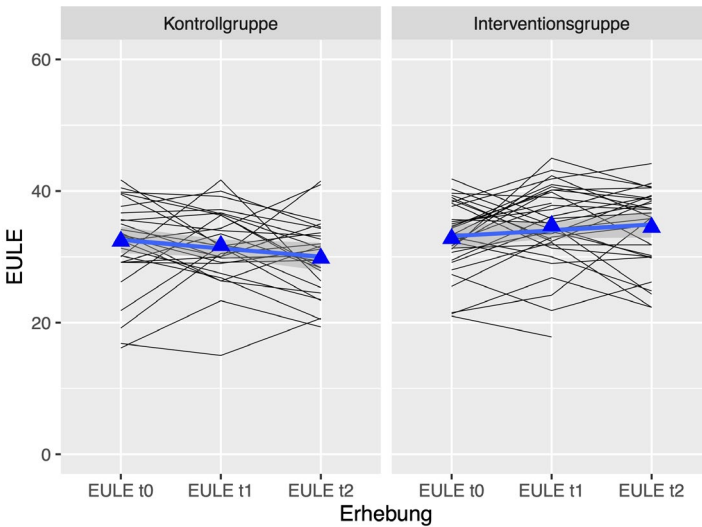


Abbildung 3: Entwicklung der EULE-Werte zu den Erhebungszeitpunkten t_0 , t_1 und t_2 in der Kontrollgruppe und in der Interventionsgruppe.

4.4 Vergleich der Selbst- und der Fremdeinschätzung des Lehrpersonenhandelns

Für die Interventionsgruppe, die die Weiterbildung zwischen den Erhebungszeitpunkten t_0 und t_1 absolviert hatte, lassen sich auch Zusammenhänge zwischen den selbst berichteten und den beobachteten und mit dem Instrument EULE eingeschätzten Veränderungen des Handelns untersuchen. Tabelle 3 zeigt die Vorhersagekraft verschiedener Einschätzungen aus der Evaluation der Weiterbildung für die Veränderungen des Lehrpersonenhandelns von t_0 zu t_1 bzw. von t_1 zu t_2 .

Es zeigen sich keine signifikanten Einflüsse von Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen in der Evaluation auf beobachtete Veränderungen des Lehrpersonenhandelns (EULE $t_0 > t_1$ und $t_1 > t_2$). Eine schwache (nicht signifikante) Vorhersagekraft für die Veränderung von EULE zwischen t_0 und t_1 lässt sich allenfalls für die Motivation zu Beginn der Weiterbildung, für die positive Einschätzung des Ansatzes sowie für die Zufriedenheit mit der Weiterbildung erkennen. Je höher diese drei Variablen ausfallen, desto positiver fällt die Veränderung in EULE von t_0 zu t_1 aus. Die Veränderung von EULE zwischen t_1 und t_2 hängt hingegen marginal signifikant mit der Zufriedenheit mit der Weiterbildung und tendenziell auch mit der Veränderung im Denken zusammen. Die selbst berichteten Veränderungen im Handeln haben keinerlei Vorhersagekraft für die beobachteten und mit EULE eingeschätzten Veränderungen des erwerbsunterstützenden Handelns der Lehrpersonen.

Tabelle 3: Zusammenhänge (Regressionsanalysen) zwischen der beobachteten Erwerbsunterstützung (EULE t_1 und t_2) und selbst berichteten Einschätzungen der Lehrpersonen in der Evaluation (* $p < .10$)

	EULE $t_0 > t_1$	EULE $t_1 > t_2$
Veränderungen im Handeln (Faktor)	-.03	-.02
Veränderungen im Denken (Faktor zweiter Ordnung)	-.04	.15
Motivation vor der Weiterbildung (Einzelitem)	.12	.02
Positive Einschätzung des Ansatzes (Faktor)	.20	.07
Zufriedenheit mit der Weiterbildung (Faktor)	.12	.29*

5 Fazit und Ausblick

Die hier berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die Weiterbildung der Lehrpersonen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und ihr erwerbsunterstützendes Handeln im Kindergarten. Zur Entwicklung der mündlichen Textfähigkeiten bei den Kindern, deren Einflussfaktoren und deren Wechselwirkungen mit dem Handeln der Lehrpersonen sind weitere Publikationen geplant und in Vorbereitung. Die Evaluation der Weiterbildung hatte in erster Linie eine Feedbackfunktion. Der Online-Fragebogen beruhte, wie in Abschnitt 3.5 bereits festgehalten, nicht auf einem theoretischen Modell; die Befunde geben deshalb lediglich ergänzende Hinweise. Mit diesen Vorbehalten lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

1. Die Erwerbsunterstützung der Kindergartenlehrpersonen in Alltagsgesprächen lässt sich durch Weiterbildung wirksam weiterentwickeln.
2. Die EmTiK-Weiterbildung weist verschiedene Merkmale wirksamer Weiterbildungsangebote (Egert, 2015; Lipowsky 2011) auf: Sie umfasst verteilt über ein Jahr 28 Stunden Lernzeit, wird von den Lehrpersonen als relevant beurteilt, fokussiert auf domänenspezifische (hier: sprachliche) Bildungsprozesse, umfasst individuelle

Coachings und Gruppencoachings, basiert auf wissenschaftlichen Modellen (Interaktionsqualität, mündliche Texte) und arbeitet mit spezifischen Methoden (Einsatz von Unterrichtsvideos, Beobachten und Analysieren von Lernprozessen, Reflexion des eigenen Handelns) und deren Kombination. Die Wirksamkeit der Weiterbildung beruht vermutlich auf der Kombination dieser Merkmale und Komponenten.

3. Die EmTiK-Weiterbildung wird von den Lehrpersonen klar positiv beurteilt. Der Ansatz der alltagsintegrierten Sprachbildung wird als relevant sowie stufen- und praxisgerecht wahrgenommen und die Weiterbildung selbst wird als veränderungswirksam (für das Denken und Handeln) eingeschätzt. Es besteht eine hohe Zufriedenheit mit der Weiterbildung und ihren Komponenten (am höchsten mit dem videobasierten Einzelcoaching).
4. Die Selbsteinschätzung der Veränderungen im Handeln steht *nicht* in Zusammenhang mit der objektiv gemessenen Veränderung des erwerbsunterstützenden Handelns.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich schliessen, dass eine Weiterbildung zur alltagsintegrierten Sprachbildung, die verschiedene wirksame Komponenten über einen längeren Zeitraum kontinuierlich verbindet und auf das Beobachten, Reflektieren und Weiterentwickeln der eigenen Praxis fokussiert, die Angebotsqualität für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten wirksam verbessern kann. Neben der Wirksamkeit dürfte aber auch die Akzeptanz der Weiterbildung durch die Lehrpersonen (positive Beurteilung des Ansatzes, Zufriedenheit mit der Weiterbildung) eine wichtige Rolle spielen.

Aus fachdidaktischer Sicht lässt sich festhalten, dass die alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten in verschiedener Hinsicht (u.a. Relevanz, Passung zu den Kindergartenkindern und zur Kindergartenkultur, Praxistauglichkeit) eine hohe Akzeptanz genießt. Dieser Ansatz scheint für den Kindergarten als Schuleingangsstufe bzw. als Übergang vom familiären Alltag in die «forme scolaire» (Thévenaz-Christen, 2005) passend zu sein. Interessant wäre es nun, innerhalb von Zyklus 1 den Übergang von der Stufendidaktik des Kindergartens zur Fachdidaktik der ersten und zweiten Klasse zu untersuchen. In welchem Verhältnis stehen die Konzepte der alltagsintegrierten Sprachbildung und des sprachbewussten Fachunterrichts (Lindauer et al., 2013)? Wie lassen sie sich in Zyklus 1 integrieren? Sollten sie in der ersten und zweiten Klasse parallel eingesetzt werden, um den Kindern einen allmählichen Übergang vom Vertrauten zum Neuen zu ermöglichen? Sind Anpassungen am Konzept des sprachbewussten Fachunterrichts für den Kindergarten notwendig? Oder könnte gerade die alltagsintegrierte Sprachbildung dazu beitragen, Potenziale der Kindergartenkultur auch in der ersten und zweiten Klasse und damit im gesamten Zyklus 1 zu nutzen? Diese Fragen könnten Forschung und Schulentwicklung zum Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten in Zyklus 1 weiter voranbringen.

Literatur

- Angelone, D., Keller, F. & Moser, U.** (2013). *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bruner, J.** (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2., ergänzte Auflage). Bern: Huber.
- Egert, F.** (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes* (Dissertation). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U.** (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heath, S.** (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, V.** (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, V. & Morek, M.** (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum*, 26 (3), 1–23.
- Isler, D., Hefti, C., Kirchofer, K. & Dinkelmann, I.** (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *Leseforum*, 29 (1), 1–20.
- Künzli, S. & Isler, D.** (2018). Kommunikative Formen im Feld des Kindergartens – die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe. In K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt & M. Wey Huber (Hrsg.), *Übergänge in der frühen Kindheit* (S. 25–46). Münster: Waxmann.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C. & Furger, J.** (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. Windisch: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Lipowsky, F.** (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D.** (2017). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung* (S. 34–74). Düsseldorf: Institut für Lehrerfortbildung.
- Little, T.D.** (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Lüdtke, O. & Robitzsch, A.** (2021). A critique of the random intercept cross-lagged panel model (preprint). *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/6f85c>
- Meredith, W.** (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58 (4), 525–543.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P. & Curenton, S. M.** (2012). Impact of professional development on pre-school teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), 387–400.
- R Core Team.** (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. Wien: R Foundation for Statistical Computing. Verfügbar unter: <https://www.R-project.org> (12.07.2023).
- Reflection Sciences.** (2023) *Minnesota Executive Functions Scale (MEFS)*. Excelsior: Reflection Sciences. Verfügbar unter: <https://reflectionsociences.com/researchers-clinicians/> (12.07.2023).
- Richey, P., Merk, S., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Leuders, T.** (2017). Videobasierte Lehrerfortbildungen – Wirkt sich die Arbeit mit eigenen oder fremden Unterrichtsvideos auf motivational-affektive Prozesse und die Zufriedenheit der Lehrkräfte aus? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), 234–247.
- Rossee, Y.** (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48 (2), 1–36.
- Schneider, H.** (2020). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten. In E. Wannack & S. Beeli-Zimmermann (Hrsg.), *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke* (S. 62–76). Bern: hep.

Schönberger, J., Sticca, F. & Isler, D. (eingereicht). *Tell me what happened: Validation of a measurement tool to assess kindergarten children's narrative ability.*

Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8 (4), 379–397.

Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise* (Dissertation). Genf: Universität Genf.

Autorin und Autoren

Claudia Hefti, lic. phil., Pädagogische Hochschule Thurgau, claudia.hefti@phtg.ch

Dieter Isler, Prof., Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, dieter.isler@phtg.ch

Fabio Sticca, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, fabio.sticca@hfh.ch