

"Sprachförderung und sprachliche Bildung beginnen im eigenen Kopf": Subjektive Theorien von ErzieherInnen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung – Eine qualitative Studie in der bilingualen Kita der TU Darmstadt

Fränze Scharun¹

Despite the fact that, or perhaps even because kindergartens have been upgraded to serve as places of linguistic education, they are now permanently subject to discussions about their quality. Educators are increasingly being made responsible for successful language acquisition by children. It is still controversial whether a successful language acquisition environment for children can only be created by educators who have formal training in language learning/teaching and linguistics. This article presents a research project which investigates the subjective theories on multilingualism and language education held by educators, thereby contributing to the on-going discussion about multilingual kindergartens. Using the context of early childhood language learning in kindergartens and the particular features of this field of research as its basis, the article demonstrates how the subjective theories of educators can be ascertained using a five-step methodology consisting of observation, videography, interviews, "Strukturlegetechnik" and qualitative content analysis.

1. Hinführung

Die Nachfrage nach frühkindlichen Betreuungseinrichtungen für Kinder im Alter von ein bis drei Jahren steigt kontinuierlich. 2011 wurden deutschlandweit schon 25,4 % der Kinder unter drei Jahren außerfamiliär in einer Kita betreut (vgl. BMFSFJ 2012: 5). Im Vergleich zum Vorjahr stellt dies bereits einen Anstieg um 2,3 % dar (vgl. ebd.). Auch bilinguale (frühkindliche) Betreuungsformen erfahren immer mehr Zuspruch. Hier konnte der Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (FMKS) 2010 ca. 700 bilinguale Betreuungseinrichtungen in Deutschland ermitteln (vgl.

¹ Korrespondenzadresse: Fränze Scharun, Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit, Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft, TU Darmstadt, Hochschulstr. 1, 64289 Darmstadt, Tel. 06151/162684, fscharun@spz.tu-darmstadt.de

FMKS 2010). Gegenüber den Vorjahren 2007/2008 sind demnach über 150 bilinguale Kitas neu entstanden.

Durch die zunehmenden Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse in unserer Gesellschaft steigt, wie die zuvor genannten Zahlen ausdrücklich bestätigen, das öffentliche Interesse an Formen des Fremdsprachenfrühbeginns. Großen Weltsprachen wie Englisch oder Spanisch (vgl. Wode 2009: 19) kommt in der Entwicklung eines Kindes im Spracherwerb eine immer größere Bedeutung zu. Wichtig ist in diesem Zusammenhang vor allem die anhaltend stärker fokussierte Umsetzung der 3-Sprachenformel. Diese besagt, dass jeder Bürger der EU mit Abschluss seiner Schulausbildung seine Erst- oder Muttersprache plus mindestens zwei Fremdsprachen auf einem funktional angemessenen Niveau beherrschen soll (vgl. Europäische Kommission 1996: 62).

Trotz der Aufwertung des Elementarbereichs zur ersten Stufe des institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystems (vgl. Leist 2003: 673) bleibt die Diskussion über die Qualität von Kitas fester Bestandteil des öffentlich-gesellschaftlichen sowie politischen Interesses. Ein Aspekt, der im Kontext dieser Qualitätsdebatte immer wieder genannt wird, ist die Umsetzung von Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachförderung in den Einrichtungen. Die Art und Weise, wie diese Maßnahmen durchgeführt werden, wird maßgeblich von der Orientierungsqualität einer Einrichtung (vgl. Tietze 1998) bestimmt, denn diese Qualitätsdimension bezieht sich

auf die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen. Hier geht es u.a. um die Auffassung der Erzieherinnen über pädagogische Qualität und die Aufgaben des Kindergartens [...], um ihre Vorstellungen über kindliche Entwicklung und darüber, wie diese unterstützt werden kann, und um pädagogische Ziele und Normen (ebd. 1998: 22).

Jede Art der Interaktion im Kita-Alltag wird demnach von den Vorstellungen einer pädagogischen Fachkraft bestimmt. Sie spiegeln sich in den Interessen der Fachkraft, in ihrer Wahl der Gesprächsthemen und auch in ihrem Umgang mit dem Thema Sprache wider. Ihre Auffassung zu Sprache sowie ihre Erfahrungen, die sie z.B. bereits mit dem Umgang mit Bilderbüchern gesammelt hat, üben Einfluss auf spätere Handlungen derselben Art aus. Ist sich die Fachkraft der Bedeutung von Sprachförderung bewusst und kennt die Potentiale alltagsintegrierter Sprachförderung, wird sie gezielt nach Situationen suchen, um ein Kind in seinem Spracherwerb zu unterstützen oder diese zu schaffen wissen.

Die Orientierungsqualität ist eines von drei Teilzielen, die im "Dritten Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes" 2012 formuliert wurden (vgl. BMFSFJ 2012). Bezüglich der genauen Definition des Qualitätsbegriffs, welcher als fester Standard für eine Kita definiert wurde, erfolgte seitens der Bundesregierung eine Orientierung an den Kriterien von Tietze (1998), der neben der bereits aufgeführten Orientierungsqualität des Weiteren die Struktur- sowie die Prozessqualität als Gütekriterien einer Kita identifiziert. Letztere umfasst alle pädagogischen Prozesse in einer Einrichtung. Sie "bezieht sich dabei auf das Gesamt der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht" (Tietze 1998: 21f.). Für die Sprachförderung fordert diese Qualitätsdimension z.B. ein, dass dem Kind Input geboten wird, der es in seinem Spracherwerb entwicklungsgemäß unterstützt. In der konkreten Interaktion sollte dieser Input die Aufmerksamkeit des Kindes wecken, Daten liefern, die das Kind benötigt, um sein Sprachwissen auszubilden und er sollte darüber hinaus auch eine Motivation für das Kind darstellen, um selbst sprachlich aktiv zu werden (vgl. Ritterfeld 2000: 405f.).

Die Strukturqualität hingegen beinhaltet allein pädagogische sowie räumliche, zeitliche und organisatorische Strukturen. Hierunter werden "situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergartengruppe und des Kindergartens [verstanden], innerhalb derer Prozeßqualität als der dynamische Aspekt pädagogischer Qualität sich vollzieht und von denen Prozeßqualität beeinflusst wird" (Tietze 1998: 22). Im Sinne der Strukturqualität wären daher möglichst kleine Gruppengrößen zu befürworten, in denen es besonders oft zu sprachförderlichen 1:1-Interaktionen kommt (vgl. Sirja-Blatchford 2009). Hierbei wird deutlich, dass den pädagogischen Fachkräften in der Umsetzung dieser Komponenten eine zentrale Rolle zukommt. Wie der Prozess ablaufen kann, wird im Folgenden näher beschrieben.

2. Die Rolle pädagogischer Fachkräfte im Rahmen sprachlicher Frühförderung in bilingualen Kitas

Wie oben bereits dargestellt, nehmen die ErzieherInnen entscheidenden Einfluss auf die kindlichen Bildungs- und Entwicklungschancen eines Kindes in einer Kita. Unumstritten ist auch, dass Sprachförderung, die sich am Alter sowie an den Fähigkeiten und am Vorwissen eines Kindes orientiert, nur von ErzieherInnen durchgeführt werden kann, die selbst sprachförder-

kompetent sind (vgl. Hopp, Thoma & Tracy 2010). Diese Kompetenz umfasst z.B. die Kenntnis über die wichtigsten Ebenen des Sprachsystems, die Verwendung von Fachtermini und Metasprache oder die Unterscheidung von sprachlichem Wissen und Sprachverwendung, d.h. die Akzeptanz der Tatsache, dass Kinder Sachverhalte verstehen, bevor sie diese selbst sprachlich äußern können (vgl. Hopp et al. 2010: 616). Die Arbeit in einer bilingualen Kita sowie die allgemeine Zunahme von Kindern mit Migrationshintergrund fordern von den pädagogischen Fachkräften außerdem Sprachförderkompetenz im Bereich Mehrsprachigkeit. Diese verlangt nach einem Wissen über die verschiedenen Erwerbstypen (z.B. doppelter Erstspracherwerb und sukzessiver Zweitspracherwerb), der Kenntnis von einer Zwischengrammatik der Kinder und der Akzeptanz mischsprachlicher Formen (vgl. ebd.). Sprachkompetenz zeichnet sich jedoch nicht nur durch die Befähigung zur Produktion sprachlicher Äußerungen und dem Wissen über Sprache aus. Sie umfasst auch die Fähigkeit des aktiven Zuhörens, der sprachlich differenzierten Mitteilung von Gedanken und Gefühlen sowie den Besitz von sprachlichem Selbstbewusstsein (vgl. Kieferle & Reichert-Garschhammer 2011: 84).

Die Komponenten des Sprachförderkompetenzmodells lassen sich auch auf die im vorigen Abschnitt dargestellten Qualitätsdimensionen (vgl. Tietze 1998) übertragen. Wissen bezieht sich auf die Orientierungsqualität, die Komponente Können hingegen auf die Prozessqualität einer Einrichtung. Diese wird im Zusammenspiel mit der Strukturqualität einer Kita noch einmal im Machen aufgegriffen.

Eine weitere wichtige Voraussetzung, um als ErzieherIn sprachförderlich handeln zu können, stellt die Kenntnis über sowie die Verwendung von Sprachlehrstrategien dar. Darunter werden paralinguistische, linguistische, sozio-emotionale oder diskursive Maßnahmen verstanden, durch die die pädagogische Fachkraft das Kind in seinem Spracherwerb unterstützt (vgl. Ritterfeld 2000: 411-421). Durch den verstärkten Einsatz von Gestik und Mimik versucht die Fachkraft, dem Kind das Wortverständnis zu erleichtern oder durch das Vervollständigen einer kindlichen Äußerung bestätigt sie es in seiner Sprachproduktion. Demnach soll sie explizit bestätigen, auf explizite Korrekturen sollte sie hingegen verzichten (vgl. ebd.: 418).

Sowohl der Einsatz von Sprachlehrstrategien, d.h. dass die pädagogische Fachkraft z.B. dazu bereit ist, ihre Äußerungen durch den Einsatz von Gestik und Mimik zu verdeutlichen, als auch der sprachkompetente Umgang mit Fehlern oder mischsprachlichen Formen stellt ein Kennzeichen der Orientierungsqualität dar, denn auch diese Aspekte werden erneut von den Vorstel-

lungen, Werten und Überzeugungen (vgl. Tietze 1998: 22) einer Person bestimmt. Konkret wird in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass ErzieherInnen über eigene, individuelle Vorstellungen zu den Oberbegriffen Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung verfügen, nach denen sie im pädagogischen Alltag auch handeln. Diese Vorstellungen bilden sich heraus, indem die pädagogische Fachkraft "über [...] ihre] Umwelt nachdenkt, sie zu erklären versucht, bestrebt ist, dieses Erklärungs- und Wissenssystem funktionstüchtig und widerspruchsfrei zu halten und dabei immer wieder den Bezug zu sich selbst und [...] ihren] Erfahrungen herstellt" (Kallenbach 1996: 13). Das bedeutet, die Fachkraft reagiert im Kita-Alltag auf ihre Umgebung, indem sie auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreift, das sie sich in ihrer Ausbildung und durch ihre (Berufs-)Erfahrung angeeignet hat. Sie passt ihre Handlungen und ihr Verhalten demnach an die Gegebenheiten der Situation an. Es gilt nun zu analysieren, welche mentalen Konstrukte bzw. Subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte einen Einfluss auf das tatsächliche Handeln in Bezug auf Sprachförderung ausüben können (vgl. Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988 sowie die Erläuterungen zu Subjektiven Theorien im Abschnitt 3).

In dieser Arbeit, deren Erkenntnisinteresse unter dem Leitgedanken "Sprachförderung und sprachliche Bildung beginnen im eigenen Kopf" (Tracy 2007: 161) steht, soll nun also der Fokus auf die Orientierungsqualität einer Einrichtung gerichtet werden, denn in der Auseinandersetzung mit den Kennzeichen dieser Qualitätsdimension sowie bezüglich der Analyse der Sprachförderkompetenz bestehen noch Forschungsdesiderata. Im Mittelpunkt bisheriger Studien standen die pädagogische Kompetenz bzw. die berufliche Handlungskompetenz von ErzieherInnen (vgl. Fried & Briedigkeit 2008: 10). Es ist jedoch zwingend notwendig, die Aufmerksamkeit in geplanten Untersuchungen nicht nur auf die Spracherwerbsbedingungen und -schwierigkeiten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Primar- und Sekundarbereich zu richten, sondern einen Schritt zurückzugehen und bereits im Elementarbereich zu beginnen. Als erste Stufe des institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystems bietet dieser Bereich vielfältige Ressourcen, um ein Kind – ob ein-, zwei- oder mehrsprachig – in seinem Spracherwerb alters- und bedarfsgerecht zu unterstützen. Grundlagen, die in dieser Entwicklungsstufe geschaffen werden, haben maßgeblichen Einfluss auf die weitere kognitive und soziale Entwicklung des Kindes, die sich wiederum auf die Vergabe von Bildungschancen auswirken kann.

3. Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse

Ausgehend von dem aufgezeigten theoretischen Hintergrund und den bestehenden Forschungsdesiderata ist es verwunderlich, dass es bislang noch keine Forschungsarbeiten zu den Subjektiven Theorien von ErzieherInnen in bilingualen Kitas gibt, denn die öffentlichen und vor allem politischen Debatten über die Qualität von Kitas, hier primär über Kitas als Orte sprachlicher Bildung, können nach eigener Auffassung nur dann nah am Gegenstand stattfinden, wenn bereits eine Bestandsaufnahme der Situation vorgenommen wurde. Die Inhalte der Subjektiven Theorien von ErzieherInnen zu kennen, bietet wichtige Anknüpfungspunkte für zukünftige Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen, denn aufgrund ihrer festen Verankerung im Denken einer Person und wegen ihrer handlungsleitenden Funktion ist eine langfristige Unterstützung einer pädagogischen Fachkraft nur dann möglich, wenn auf ihre bestehenden Subjektiven Theorien Bezug genommen werden kann.

Vor dem Hintergrund des deutsch-englisch bilingualen Kinderhauses der TU Darmstadt (zu einer detaillierten Darstellung siehe Abschnitt 4) wird nun der Fokus auf die ErzieherInnen gerichtet. Es soll der folgenden Fragestellung nachgegangen werden:

- Welche Subjektiven Theorien bilden ErzieherInnen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung – als zentrale Kennzeichen des Forschungsfeldes – aus?

Diese zentrale Fragestellung wurde in Unterfragen unterteilt:

- Lassen sich Unterschiede in den Vorstellungen von deutsch- und englischsprachigen ErzieherInnen identifizieren?
- Wenn es Unterschiede gibt, worin liegen diese?
- Über welche Sprachlehrstrategien verfügen die ErzieherInnen?
- Nimmt die Erstsprache eine Rolle im Denken der ErzieherInnen ein?
- Lassen sich Unterschiede in den Vorstellungen der ErzieherInnen erkennen, die auf die verschiedenen Ausbildungsarten (schulische Ausbildung, Studium, verschiedene Weiterbildungen etc.) zurückzuführen sind?

Diesen Fragen soll mithilfe des Forschungsprogramms Subjektive Theorien nachgegangen werden (vgl. Groeben et al. 1988). Vor dessen Hintergrund erhalten die identifizierten Vorstellungen der ErzieherInnen die Be-

zeichnung Subjektive Theorien. Groeben et al. (1988: 22) definieren Subjektive Theorien wie folgt: Subjektive Theorien sind

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisierbar- und rekonstruierbar sind,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,
- deren Akzeptierbarkeit als objektive Erkenntnis zu prüfen ist.

Die den Subjektiven Theorien zugrundeliegende Annahme der Stabilität lässt auf eine starke Verankerung dieser inneren Konstrukte im Denken von Menschen schließen. In dieser Form gelten Subjektive Theorien als handlungsleitend. Die Begriffe Handlungsleitung bzw. Handlung im Allgemeinen nehmen in dieser Studie vor allem deshalb eine zentrale Position ein, da es Anspruch des TU-Kinderhauses ist, sprachliche Bildung handlungsbegleitend in den Kita-Alltag zu integrieren, sodass Sprache und Handlung eine Einheit bilden können.

Auch im Forschungsprogramm Subjektive Theorien (vgl. Groeben et al. 1988) kommt dem Handlungsbegriff eine zentrale Stellung zu. Eine Handlung definieren Groeben et al. (1988: 12) "als absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweise". Die von den Subjektiven Theorien einer Person bestimmten Handlungen sind geplant und zielgerichtet. In Abstimmung auf das zu erzielende Resultat folgen sie Motiven und Interessen.

Als weitere Eigenschaft von Subjektiven Theorien ist die Spezifik in ihrer Erforschung anzuführen. Sie

manifestieren sich zwar in Verhaltensaspekten [...], ihre wesentlichen Bestimmungsmerkmale lassen sich aber nicht auf direktem Weg beobachten. Denn das Zuschreiben von Bedeutungen, das Konstruieren von Sinn, das Verfolgen von Absichten läßt sich nicht per Augenschein erkennen. Wohl aber sind diese Innenaspekte des Handelns interpretativ zu erschließen oder im Dialog zwischen dem Akteur und einem Forscher rekonstruierbar (ebd.: 15).

Subjektive Theorien können demnach beispielsweise nicht allein durch die Methode der Beobachtung erschlossen werden. Diese Besonderheit wird anhand des methodischen Vorgehens in dieser Studie (vgl. Punkt 4.2) ausführlich dargestellt.

4. Forschungsdesign

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse soll in diesem Kapitel das Forschungsdesign dieser Studie dargestellt werden. Im Folgenden wird zunächst eine Beschreibung der Rahmenbedingungen, d.h. der Untersuchungsteilnehmenden und des Forschungsfeldes, vorgenommen. In diesem Zusammenhang wird auch das Spracherziehungskonzept der Einrichtung, in der die Untersuchung erfolgt, näher erläutert. Als zentraler Bestandteil ist hier die Methode der Immersion (Definition s.u.), umgesetzt nach dem Prinzip von *one person – one language* (vgl. Döpke 1992), zu nennen. Im Anschluss daran sollen die einzelnen Schritte der geplanten Datenerhebung und -auswertung vorgestellt werden.

4.1 Rahmenbedingungen: ForschungsteilnehmerInnen und Forschungsfeld

Die zentralen Punkte der vorhergehenden Abschnitte – wie Sprachförderkompetenz, Mehrsprachigkeit und Bilingualität – sind auch wesentliche Merkmale meines Forschungsfeldes. Das Projekt steht im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des deutsch-englisch bilingualen Kinderhauses der TU Darmstadt, angesiedelt am Fachgebiet "Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit". Die Einrichtung wurde im November 2010 eröffnet. Das Kinderhaus bietet Platz für 40 Kinder im Alter von ein bis drei Jahren. Aufgrund der universitären Anbindung der Einrichtung werden 90 % der vorhandenen Plätze an Kinder vergeben, deren Eltern als Studierende, wissenschaftliche MitarbeiterInnen, ProfessorInnen etc. in einem Verhältnis zur TU Darmstadt stehen. Die verbleibenden 10 % stehen Familien aus dem Stadtgebiet Darmstadt zur Verfügung.

Das in diesem Beitrag angesprochene Spracherziehungskonzept des TU-Kinderhauses basiert auf der Methode der Immersion, umgesetzt nach dem Prinzip der personengebundenen Sprachverwendung (*one person – one language*, vgl. Döpke 1992). Methode und Umsetzung sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Die Immersionsmethode hat ihren Ursprung in Kanada, wo sie aufgrund ihres Erfolgs seit nunmehr ca. 40 Jahren im Vorschulbereich angewandt wird (vgl. Genesee 1987; Kersten, Fischer, Burmeister & Lommel 2009: 4). Auch im europäischen Raum gilt sie heute als die meist angewandte und auch erfolgreichste Methode innerhalb der zwei- oder mehrsprachigen Früh-

erziehung (vgl. Wode 2009: 9). In diesem Kontext konnte ihre Effektivität z.B. in der ELIAS-Studie nachgewiesen werden (vgl. Kersten 2006). Der Begriff Immersion wird im Deutschen als "Eintauchen in die Sprache" oder "Sprachbad" übersetzt (vgl. Genesee 1987; Huppertz 2003; Wode 1995; Zydati 2000). Im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht im schulischen Kontext wird die Fremdsprache im täglichen Umgang verwendet. Die Methode der Immersion basiert demnach auf einem lebensweltbezogenen Ansatz, der auf die natürlichen Sprachlernfhigkeiten des Kindes zurückgreift (vgl. Tracy 2007). Schließlich ähneln die Erwerbsmechanismen der Immersion denen des natürlichen Erstspracherwerbs.

Im immersiven Modell soll es den Kindern ermöglicht werden, sich die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext zu erschließen. Die ErzieherInnen können die Fähigkeit der Kinder zum situativen Verständnis z.B. durch Wiederholungen oder den Einsatz von Gestik und Mimik sowie durch das Einbinden von Routinen und Gerüsten (*scaffolds*) fördern (vgl. Burmeister 2006: 389; Wode 2009: 92). Diese unterstützenden Maßnahmen verschaffen den Kindern organisatorische und sprachliche Sicherheit, die sie für den Spracherwerb benötigen. Zusätzliche Sicherheit wird den Kindern durch die Umsetzung der Methode nach dem Prinzip von *one person – one language* (vgl. Döpke 1992) vermittelt.

Das Prinzip sieht eine personengebundene Sprachverwendung vor, bei der jede Fachkraft ausschließlich ihre eigene Erstsprache verwenden sollte. In der konkreten Umsetzung des Prinzips wird angestrebt, dass die Fachkraft in der Kommunikation mit den KollegInnen sowie mit den Kindern nicht aus der ihr "zugeheilten" Sprache fllt. Diese funktionale Sprachentrennung liegt primär darin begründet, den Kindern die Zuordnung von Person und gesprochener Sprache zu erleichtern, denn es ist unumstritten, dass Kinder Sprachen mit Personen und Orten verbinden (vgl. Schlösser 2001: 42). Um dieses Prinzip konsequent fortführen zu können, werden die ErzieherInnen auch dazu angehalten, sich nicht gegenseitig zu übersetzen (vgl. Nauwerck 2003: 43), sondern bei Nichtverstndnis seitens des Kindes oder der zweiten Fachkraft eine andere, vielleicht treffendere Beschreibung des Gesagten zu formulieren oder unterstützende Mittel (z.B. Gegenstände, Gestik, Mimik etc.) zur Hilfe zu nehmen. Das wiederholte Durchbrechen der Sprachentrennung, z.B. in Form einer Übersetzung des Gesagten, führt dazu, dass das Kind keinerlei Notwendigkeit in der Zweisprachigkeit sieht.

Im TU-Kinderhaus werden in jeder der vier Gruppen zehn Kinder durch jeweils eine englisch- und zwei deutschsprachige Fachkräfte betreut. Für die Datenerhebung stehen zum jetzigen Zeitpunkt demzufolge zwölf Erzieher-

Innen zur Verfügung. Die Kinder sowie die ErzieherInnen befinden sich im TU-Kinderhaus nicht nur in einer zweisprachigen Umgebung (Deutsch und Englisch), sondern in einer mehrsprachigen, denn sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder bzw. Familien selbst verfügen zum Teil über weitere Herkunftssprachen, die sie in das alltägliche Miteinander einbringen. Das Entstehen einer mehrsprachigen Umgebung wird durch die Tatsache begünstigt, dass im TU-Kinderhaus auch Kinder von internationalen Studierenden sowie von ausländischen GastwissenschaftlerInnen betreut werden. Mehrsprachige Situationen gehören in dieser Einrichtung folglich zum Alltag. Im Umgang mit den Kindern, im Speziellen in der Eingewöhnungsphase, sieht das Konzept der Einrichtung keine Unterschiede zwischen monolingual deutsch aufwachsenden Kindern oder Kindern mit Zuwanderungsgeschichte vor. Deutschsprachige Kinder werden auch von englischsprachigen Fachkräften eingewöhnt und umgekehrt.

Aufgrund dieser Gegebenheiten im Forschungsfeld und wegen ihrer Verankerung im (Spracherziehungs-)Konzept der Einrichtung habe ich mich dazu entschlossen, neben dem Aspekt der sprachlichen Bildung zudem den Faktor Mehrsprachigkeit anstelle von Bilingualität zu untersuchen. Der Begriff Zweisprachigkeit allein wird der Situation im Kinderhaus nicht gerecht.

4.2 Datenerhebung und Auswertung

Für die geplante Datenerhebung musste eine Methode entwickelt werden, die sowohl dem Erkenntnisinteresse bzw. der Fragestellung dieser Arbeit angemessen ist, als auch die Besonderheiten des Forschungsfeldes Kita berücksichtigt. Diese bestehen in erster Linie in den kontinuierlichen lokalen Veränderungen durch die schnellen, sehr spontanen Bewegungswechsel der Kleinkinder. Im Gegensatz zum Forschungsfeld Schule gibt es in einer Kita keine festen Sitzplätze. Die Kinder und auch die ErzieherInnen haben demzufolge die Freiheit, beliebig oft einen Positionswechsel vorzunehmen, was bei der Durchführung der Videographie berücksichtigt werden muss. Des Weiteren finden im Feld verschiedene Abläufe, Interaktionen, Handlungen etc. parallel statt. Diese Gegebenheiten müssen bei den Vorüberlegungen zum methodischen Vorgehen und insbesondere bei der vorbereitenden teilnehmenden Beobachtung (vgl. Schritt 1 in Abb. 1) berücksichtigt werden.

Wie in der Darlegung des Erkenntnisinteresses bereits erläutert, erfordert das Erheben von Subjektiven Theorien ein spezifisches Forschungsdesign, welches, wie in der Definition Subjektiver Theorien unter dem Punkt "im

Dialog-Konsens aktualisierbar- und rekonstruierbar" (Groeben et al. 1988: 22) angeführt, z.B. Befragungen zulässt, aber auch den Handlungsbegriff nicht völlig aus den Augen verliert. Deshalb wird in dieser Studie eine Kombination aus verschiedenen Methoden wie Beobachtung, Interview und Videographie angewandt. Um der bereits angesprochenen Einheit aus Handlung und Sprache gerecht zu werden, wird ein Ausschnitt aus dem Kita-Alltag mit der Videokamera aufgenommen. Neben den Mahlzeiten – welche aufgrund der Geräuschkulisse ausscheiden – gilt vor allem die Freispielzeit als eine Situation, in der intensiver Kontakt zwischen Kind und ErzieherIn stattfindet. Mit 58 % nimmt sie den größten zeitlichen Anteil im Kita-Alltag ein (vgl. Tietze 1998: 245). Zur Untersuchung der Vorstellungen von pädagogischen Fachkräften zu sprachfördernden Handlungen sind Freispielaktivitäten außerdem geeignet, da das Spielen, hier insbesondere das Freispiel, als eine Form des kindlichen Lernens angesehen wird (vgl. Andresen 2002). ErzieherInnen führen sprachförderliche Interaktionen in Freispielsituationen als eine Form konkreter Handlungen – aber auch bei jeder anderen Interaktion mit Kindern einer Kitagruppe – entsprechend ihren Vorstellungen durch. Diese Arbeit basiert in diesem Zusammenhang auf der Grundannahme, dass eben diese Sprachfördermaßnahmen sowie die Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs im Allgemeinen von den Subjektiven Theorien einer Erzieherin/ eines Erziehers bestimmt werden.

Im Mittelpunkt der in Abb. 1 skizzierten Abfolge im methodischen Vorgehen steht das Erheben Subjektiver Theorien. Diesem Gegenstand soll in erster Linie Rechnung getragen werden, indem alle im Folgenden vorzustellenden Arbeitsschritte vor dem Hintergrund des Forschungsprogramms Subjektive Theorien zu sehen sind (vgl. Groeben et al. 1988).

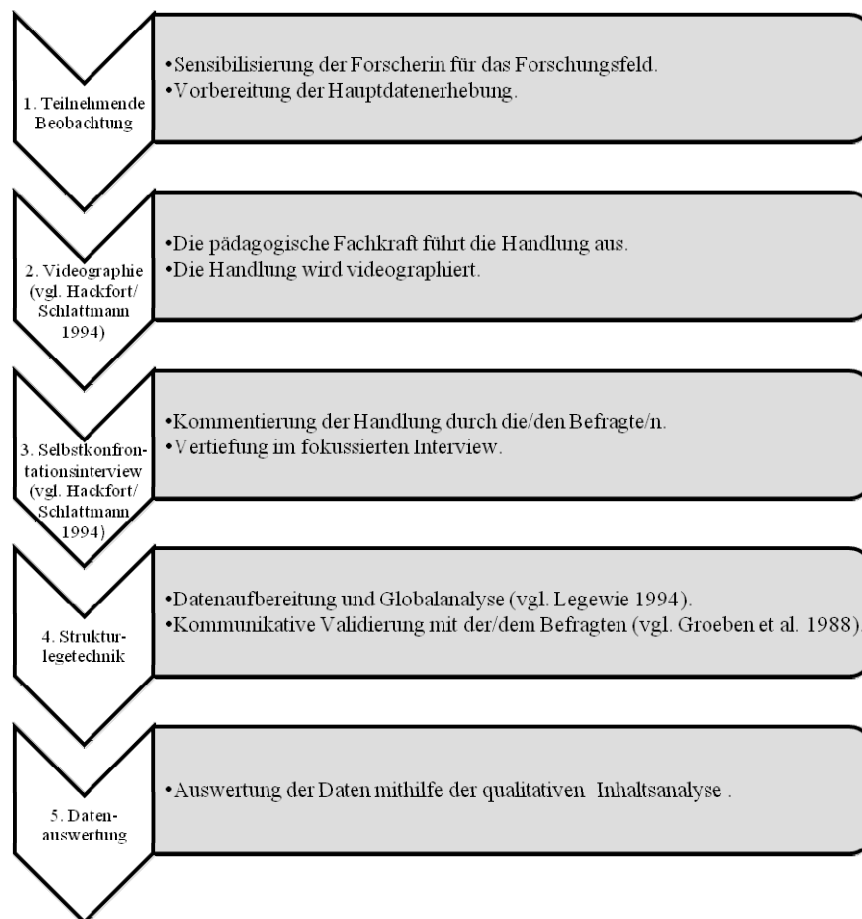


Abbildung 1: Methodisches Vorgehen

Der erste Schritt der teilnehmenden Beobachtung dient in erster Linie dazu, ein Vertrauensverhältnis zu den ErzieherInnen sowie zu den Kindern und auch ihren Eltern aufzubauen. Das ist von Bedeutung, da die Eltern später das Einverständnis zum Anfertigen der Videoaufnahmen von ihren Kindern erteilen müssen. Des Weiteren erfolgt eine umfassende Sensibilisierung für das Forschungsfeld. Dies ermöglicht, aus den im Schritt zwei (vgl. Abb. 1) angefertigten Videoaufnahmen Szenen zu identifizieren, die den Alltag im TU-Kinderhaus authentisch wiedergeben. Nur so kann gewährleistet werden, dass die ErzieherInnen im dritten Schritt zur Kommentierung der Handlung fähig sind. Im Anschluss an die Hospitationstage – geplant sind

zwei Aufenthalte in der Kita pro Woche – sollen wichtige Beobachtungen in einem Forschungstagebuch festgehalten werden. In Ergänzung zur Sichtung der Forschungsliteratur soll die teilnehmende Beobachtung auch zur Generierung möglicher Fragen für den Interviewleitfaden im dritten Schritt des Forschungsprozesses beitragen.

Um einen realitätsnahen Ausschnitt des Kita-Alltags videographieren zu können und die Erhebungssituation zu standardisieren, d.h. um die Aufnahmen aufgrund identischer Rahmenbedingungen untereinander vergleichbar zu machen, muss ein Aufnahmekonzept verwendet werden. Dieses wurde bereits im Frühjahr 2012 im Rahmen der Pilotierungsphase von Heidi Seifert, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit der TU Darmstadt, an der ich als Masterstudierende desselben Fachgebiets beteiligt war, erprobt. In der Hauptdatenerhebung Heidi Seiferts (Oktober bis Dezember 2012), die eine Videoanalyse des sprachlichen Inputs in der ErzieherIn-Kind-Interaktion vornimmt, konnte das Konzept schließlich bestätigt werden (vgl. Seifert 2013: 7). Es basiert auf den Kameramanualen bereits bestehender Videostudien im Elementarbereich (z.B. Ricart Brede 2011) sowie aus Schulleistungsuntersuchungen wie TIMMS (z.B. Petko, Waldis, Pauli & Reusser 2003). U.a. erfolgte hier eine Orientierung an dem in der videobasierten Forschung etablierten und auch in diesen beiden Studien verwendeten Verfahren des 2-Kamera-Prinzips (u.a. Petko et al. 2003; Ricart Brede 2011).

Kameraposition, Dauer der Aufnahme pro Tag, Verteilung der Aufnahmezeit auf die jeweilige Fachkraft sowie Aufbau der Einverständniserklärung zur Datenerhebung in der Kita können folglich aus dem Vorgehen Heidi Seiferts für meine eigene Studie übernommen werden und müssen nicht erneut pilotiert werden. Des Weiteren besteht der Vorteil, dass mich die ErzieherInnen im TU-Kinderhaus durch meine Mitarbeit an der Studie Heidi Seiferts bereits kennen, sodass ich schon einen Zugang zum Forschungsfeld habe. Weiterhin sind sowohl die ErzieherInnen als auch die betreuten Kinder mit dem Verfahren der Videographie vertraut. Dies lässt vermuten, dass der Umstand der Reaktanz oder Reaktivität – d.h. eine Veränderung im Verhalten der zu videographierenden Personen durch die Aufnahme- bzw. Beobachtungssituation aufgrund der fehlenden Vertrautheit – abgeschwächt werden kann (vgl. Knoblauch & Schnettler 2007).

Trotz aller Bemühungen, ein standardisiertes Aufnahmeverfahren zu entwickeln, erscheint der Hinweis, dass jedes Kameramanual "einen Balanceakt zwischen Standardisierung und Offenheit" darstellt (Petko et al. 2003: 271) als unverzichtbar. Manchmal wird es nötig sein, spontan zu reagieren,

z.B. bei Erkrankungen der zu videographierenden Personen oder Änderungen im Tagesablauf der Kita.

Im Anschluss an das Erheben die Videodaten sollen die "inhaltlichen Konzepte und einzelnen Relationen der Subjektiven Theorie[n] durch ein Interview erfaßt" werden (König & Zedler 1995: 37). Dieses erfolgt in Form eines fokussierten Interviews, welches durch die Verwendung eines Leitfadens, einem nicht-direktiven Vorgehen der Forschenden sowie der Vorgabe eines Reizes (*stimulated recall*) gekennzeichnet ist (vgl. Helfferich 2009: 36). Die hier angewandte Methode wird auch als Nachträgliches Lautes Denken bezeichnet. Der Reiz, in diesem konkreten Fall der Videoausschnitt, gibt einen Anstoß zur Reaktualisierung der Situation. Diese kann durch den zeitlichen Abstand natürlich nie vollständig und unverfälscht sein (vgl. Wagner, Uttendorfer-Marek & Weidle 1977: 248). Um die Genauigkeit des Rekonstruktionsvorganges zu erhöhen, sollte zwischen dem Geschehen der zu kommentierenden Situation und dem Ansehen der Aufzeichnung so wenig Zeit wie möglich vergehen (vgl. ebd.). Je geringer der zeitliche Abstand, desto genauer sind die Angaben der UntersuchungsteilnehmerInnen (vgl. Hackfort & Schlattmann 1994: 229; Neuner-Anfindsen 2005: 186; Wahl 1981: 67). Indem die Reaktion der UntersuchungsteilnehmerInnen auf das fokussierte Objekt – hier die konkrete Interaktion mit einem Kind – ermittelt wird, können Pläne, Intentionen, Gedanken, Handlungsleitlinien und Entscheidungsprozesse herausgearbeitet werden. Aufgrund der Möglichkeit, auf diese Weise Handlungswissen zu erforschen, eignet sich die Methode des fokussierten Interviews besonders gut für die Untersuchung Subjektiver Theorien. Ein weiterer Vorteil des fokussierten Interviews besteht darin, dass die Forschende die Interviewsituation durch eine genaue Analyse der zu kommentierenden Szene gut vorbereiten kann. Der Leitfaden für das sich anschließende Interview kann außerdem explizit auf die Situation zugeschnitten werden.

Die Aufgabe der kommunikativen Validierung im vierten Schritt besteht auf Seiten der/ des Untersuchungsteilnehmenden in einem Abgleich zwischen Gesagtem und Gemeintem, auf Seiten der Forschenden zwischen dem Gesagten der/ des Untersuchungsteilnehmenden und dem eigenen Verständnis. Es soll demzufolge überprüft werden, ob die in der Subjektiven Theorie der oder des Befragten "enthaltenen Intentionen und Argumentationsstrukturen dialog-hermeneutisch richtig verstanden und beschrieben worden sind" (Groeben et al. 1988: 28). Um die kommunikative Validierung durchführen zu können, wird das Interview zunächst transkribiert und dann einer Globalanalyse (vgl. Legewie 1994) unterzogen. Diese hat zum Ziel, die zentralen

Begriffe zur Subjektiven Theorie der/ des Befragten aus dem Transkript zu filtern. Um die derart extrahierten Ausführungen abbilden zu können, legt der Interviewende mithilfe von Karten zu diesen Begriffen eine Struktur. Das Strukturbild setzt sich dabei aus Begriffs- und Relationskärtchen (vgl. Scheele & Groeben 1988) zusammen. In einem zweiten Treffen, welches erneut in einem geringen zeitlichen Abstand stattfinden soll (vgl. Groeben et al. 1988: 267), wird der/ dem ForschungspartnerIn das Strukturbild vorgelegt. Diese/r kann dann z.B. Veränderungen in den Beziehungen der Karten vornehmen oder sogar ein neues Strukturbild legen. Erst wenn sich beide Partner auf eine gemeinsame Struktur einigen konnten, gilt diese vierte Phase als abgeschlossen. Da das Strukturlegeverfahren inklusive aller zur Verfügung stehenden Begriffs- und Relationskärtchen zunächst einmal verstanden werden muss, ist für diese Studie in Anlehnung an Kallenbach (vgl. Kallenbach 1996: 72) geplant, den ErzieherInnen im Anschluss an das erste Interviewtreffen ein Handout mit beispielhaftem Vorgehen bei der Strukturlegetechnik zur vorbereitenden Auseinandersetzung für zu Hause an die Hand zu geben.

In Übereinstimmung mit Flick (1987: 255) wird die kommunikative Validierung in dieser Arbeit bereits als Bestandteil der Interpretation von Daten und Aussagen der Befragten angesehen. In Abgrenzung zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) gehört die Phase folglich nicht mehr zur Datenerhebung. Schließlich muss, wie zuvor bereits beschrieben, zunächst eine Globalanalyse der Transkripte vorgenommen werden, bevor die Strukturlegephase überhaupt durchgeführt werden kann.

Das klassische Vorgehen im Forschungsprogramm Subjektive Theorie sieht im Anschluss an die kommunikative Validierung eine Phase der explanativen Validierung vor. Ziel dieser Phase wäre, sich noch einmal in das Feld zu begeben, um anhand von Beobachtungen zu überprüfen, ob die explizierte Subjektive Theorie auch realitätsangemessen ist oder ob sich das, was die/ der Befragte im Interview sowie während des Strukturlegetreffens geäußert hat, vom konkreten Handeln im Feld stark unterscheidet (vgl. Groeben et al. 1988: 180). Hierbei ist bei Groeben et al. (1988) eindeutig ein Streben nach Objektivität zu erkennen (vgl. Flick 1987: 255). Dies ist jedoch weder das Ziel qualitativer Forschung, bei der das Subjekt im Mittelpunkt steht, noch ist es die Absicht dieser Arbeit, sodass im Forschungsdesign auf diesen Schritt verzichtet wird. Dennoch sind die teilnehmende Beobachtung und auch die Vorgabe eines Reizes zur Kommentierung im Schritt drei selbstverständlich zur Überprüfung der Gültigkeit der Theorien förderlich. Die teilnehmende Beobachtung hilft, typische Situationen im

Kita-Alltag, die dem Erkenntnisinteresse dienlich sind, zu identifizieren und Ausschnitte für das Nachträgliche Laute Denken auszuwählen, die die Fachkraft während einer Tätigkeit zeigt, die charakteristisch für sie ist und aufgrund ihrer Eigenarten keinen unglaublichen *best-practice*-Charakter vermittelt (vgl. Bortz & Döring 2006). Das Nachträgliche Laute Denken hat des Weiteren die zusätzliche Eigenschaft, dass mögliche Widersprüche der befragten Fachkraft zwischen ihrem Verhalten, welches konkret auf dem Video zu sehen ist, und dem Gesagtem anschließend im leitfadengestützten Interview spezifiziert bzw. erfragt werden können.

Die Auswertung der Daten ist mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) geplant. Durch die Verwendung eines vorgegebenen Ablaufmodells kann das Vorgehen bei der Analyse der Daten nachvollziehbar gestaltet werden (vgl. Mayring 2012: 471). Mit dem Ziel der Kategorisierung dient die Inhaltsanalyse im Gegensatz zu der zuvor vorgenommenen Globalanalyse (vgl. Abb. 1) der Feinanalyse der Transkripte. In Anlehnung an Kallenbach (1996) erfolgt auch in dieser Studie zunächst eine Beschreibung von Einzelfällen und daran anschließend eine fallübergreifende Darstellung.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Dieser Beitrag sollte dazu dienen, eine Sensibilisierung für die bedeutungstragende Position der ErzieherInnen vorzunehmen, über deren Denken und Vorstellungen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung im Gegensatz zu ihrer beruflichen Handlungskompetenz bislang noch wenig bekannt ist (vgl. Fried & Briedigkeit 2008: 10). Schließlich sind es die pädagogischen Fachkräfte, die durch ihre Art der (sprachlichen) Interaktion mit dem Kind in Ergänzung zu der Unterstützung, die die Kinder in ihren Familien erfahren, einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die (sprachliche) Entwicklung eines Kindes nehmen können. Denn immerhin verbringen die Kinder ca. sechs bis acht Stunden am Tag in einer Einrichtung.

Durch die Fokussierung der pädagogischen Fachkräfte wird davon ausgegangen, dass die Ergebnisse dieses Projektes empirisch abgesicherte Einblicke in die womöglich unterschiedlichen Vorstellungen von deutsch- und englischsprachigen ErzieherInnen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung geben können. Diese Annahme wird u.a. durch den eigenen Hintergrund der englischsprachigen Fachkräfte – primär die alltägliche Konfronta-

tion mit der eigenen Zwei- oder sogar Mehrsprachigkeit im Berufsleben – gespeist.

Als weiteres Ziel dieser Arbeit wird angestrebt, Auskunft über die Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen in einer deutsch-englisch bilingualen Kita geben zu können. Es soll aufgezeigt werden, was sie über Sprache, das Sprachsystem und die verschiedenen Spracherwerbstypen wissen, welche Interaktionsformen, Umgangsformen und Strategien sie sich in ihrem mehrsprachigen Arbeitsumfeld angeeignet haben und an welchen Stellen noch Qualifizierungsbedarf besteht. In diesem Zusammenhang kann die Studie erste Ansatzpunkte für Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen, die an das Vorwissen und an den Bedarf der ErzieherInnen anknüpfen, leisten.

Der nächste Arbeitsschritt besteht nun darin, sich teilnehmend beobachtend in das Feld zu begeben. Am Campus Stadtmitte der TU Darmstadt eröffnet im Spätherbst 2013 außerdem ein weiteres Kinderhaus desselben Trägers. Hier wird es zwei Krippengruppen für Kinder im Alter von ein bis drei Jahren geben. Gruppengröße, (Spracherziehungs-)Konzept sowie ErzieherIn-Kind-Schlüssel sind mit denen der bereits bestehenden Einrichtung identisch, sodass weitere sechs potentielle ForschungsteilnehmerInnen zur Verfügung stehen. Eine Ausweitung der Kooperation zwischen unserem Fachgebiet und dem Kinderhaus Stadtmitte befindet sich zurzeit in Planung.

Eingang des revidierten Manuskripts 10.09.2013

Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga (2002), *Interaktion, Sprache und Spiel: zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2012), *Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes* [Online: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kif_C3_B6g-Dritter-Zwischenbericht-zur-Evaluation-des-Kinderf_C3_B6rderungsgesetzes.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf. 17.03.2013].
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006), *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Burmeister, Petra (2006), Frühbeginnende Immersion. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlerner*. Frankfurt am Main: Lang, 385-391.

- Döpke, Susanne (1992), *One parent – one language. An interactional approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Europäische Kommission (1996), *Weißbuch Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* [Online: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_de.pdf. 17.03.2013].
- Flick, Uwe (1987), Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergolj, Jarg B. & Flick, Uwe (Hrsg.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen: DGVT, 247-262.
- Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (Hrsg.) (2009), *"Ich kann zwei Sprachen". Spielend Sprachen lernen – mit Immersion im Kindesalter* (2. Aufl.). Kiel [Online: http://fmks-online.de/download/fmks_Ich%20kann%20%20Sprachen_2012.pdf. 11.07.2013].
- Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (Hrsg.) (2010), *Bilinguale Kitas in Bundesländern*. Stand August 2010 [Online: <http://www.fmks-online.de/download.html#>. 24.10.2012].
- Fried, Lilian & Briedigkeit, Eva (2008), *Sprachförderkompetenz-, Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Genesee, Fred (1987), *Learning through two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hackfort, Dieter & Schlattmann, Andreas (1994), Qualitative und Quantitative Analysen im Verfahrensverbund – Das Beispiel der Video(Selbst)Kommentierung (VSK). In: Haag, Herbert & Strauß, Bernd (Hrsg.), *Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft*, Bd. II: *Forschungsmethoden – Untersuchungspläne – Techniken in der Sportwissenschaft*. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 227-234.
- Helfferrich, Cornelia (2009), *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS.
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2010), Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 13. Jahrgang, H. 4, 609-629.
- Huppertz, Norbert (Hrsg.) (2003), *Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik-Methodik-Praxis*. Oberried: PAIS.
- Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken*. Tübingen: Narr.
- Kersten, Kristin; Fischer, Uta; Burmeister, Petra & Lommel, Annette (2009), *Immersion in der Grundschule. Ein Leitfadens*. Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V. (Hrsg.). Kiel [Online: www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=711. 04.07.2013].
- Kersten, Kristin (Hrsg.) (2010), *ELIAS- Early immersion and Intercultural Acquisition Studies: Final Report*. Universität Magdeburg: ELIAS [Online: www.elias.bilikita.org. 06.07.2013].
- Kieferle, Christa & Reichert-Garschhammer, Eva (Hrsg.) (2011), *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Knoblauch, Hubert & Schnettler, Bernt (2007), Videographie. Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten. In: Buber, Renate & Holzmüller, Hartmut (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Theorie, Methode, Analysen*. Wiesbaden: Gabler, 585-599.

- König, Eckard & Zedler, Peter (Hrsg.) (1995), *Bilanz qualitativer Forschung*. Bd. II: *Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Legewie, Heiner (1994), Globalauswertung von Dokumenten. In: Boehm, Andreas; Mengel, Andreas & Muhr, Thomas (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: UVK, 177-182.
- Leist, Anja (2003), Sprachförderung im Elementarbereich. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2003), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 2. Paderborn: Schöningh, 673-683.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2012), Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.) (2012), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 468-475.
- Nauwerck, Patricia (2003), Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten – Was sagt die Sprachwissenschaft dazu? In: Huppertz, Norbert (Hrsg.) (2003), *Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik-Methodik-Praxis*. Oberried: PAIS, 35-60.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005), *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Petko, Dominik; Waldis, Monika; Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2003), Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*. 35. Jg., Nr. 6, 265-280.
- Ricart Brede, Julia (2011), *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachförderereinheiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ritterfeld, Ute (2000), Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, Hannelore (Hrsg.) (2000), *Sprachentwicklung*. Kap. 12. Reihe Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 403-432.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1988), *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger-Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- Schlösser, Elke (2001), *Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule*. Münster: Ökotoxia.
- Seifert, Heidi (2013), Förderung kindlicher Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kitas: eine videobasierte Analyse von Erzieherin-Kind-Interaktionen in einer deutsch-englischen Kita. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13* (número especial-Actas de congreso) [Online: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/Seifert.htm>. 29.08.2013].
- Sirja-Blatchford, Iram (2009), Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in the early childhood education. In: *Educational Psychology* 26, 2.
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998), *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität an deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Wahl, Diethelm (1981), Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: Hofer, Manfred (Hrsg.) (1981), *Informationsverarbeitung und Entschei-*

- dungsverhalten von Lehrern*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 49-77.
- Tracy, Rosemarie (2007), *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr.
- Wagner, Angelika C.; Uttendorfer-Marek, Ingrid & Weidle, Renate (1977), Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des "Nachträglichen Lauten Denkens" von Lehrern und Schülern zu ihrem unterrichtlichen Handeln. In: *Zeitschrift für Unterrichtswissenschaft*. 5. Jg., H. 3, 244-250.
- Wode, Henning (1995), *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, Henning (2009), *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kitas und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Zydati, Wolfgang (2000), *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.