

Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern

Dieter Isler, Claudia Hefti, Katharina Kirchhofer und Iris Dinkelmann

Abstract

Herausfordernde Sprachhandlungen wie Berichten, Erzählen, Erklären oder Argumentieren sind für erfolgreiches schulisches Lernen in allen Fächern von hoher Relevanz. In Abhängigkeit von ihren familiären Erwerbskontexten sind junge Kinder beim Eintritt in den Kindergarten aber unterschiedlich vertraut mit solchen «mündlichen Texten». Damit wird die Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten durch die Kindergarten-Lehrperson zu einem Schlüsselfaktor für die Nutzung schulischer Bildungsangebote. Wie aktuelle Studien zeigen, ist der Anteil herausfordernder Sprachhandlungen in pädagogischen Einrichtungen ausbaufähig, lässt sich das erwerbsunterstützenden Handeln der Fachpersonen optimieren und wirkt sich ein optimiertes Handeln der Fachpersonen günstig auf das sprachliche Lernen der Kinder aus. Bisher fehlen aber Studien, die diese Wirkung im Hinblick auf mündliche Textfähigkeiten und methodisch robust untersuchen.

Die geplante Interventionsstudie «Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten» (EmTiK) soll zur Schliessung dieser Forschungslücke beitragen. Dazu sind neue Instrumente zur Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns und der mündlichen Textfähigkeiten der Kinder notwendig. Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Grundlagen und Ziele der geplanten Interventionsstudie skizziert. Danach wird die Entwicklung des Instruments zur Einschätzung der mündlichen Textfähigkeiten bei den Kindern fokussiert: Es geht um seine theoretische Konzeption, das Vorgehen bei der Erhebung, Aufbereitung und Einschätzung der Daten und die Ergebnisse seiner Erprobung (bei N = 109 Kindern). Abschliessend werden inhaltliche Erträge dieser Instrumententwicklung und methodische Herausforderungen im Hinblick auf die Hauptstudie diskutiert.

Schlüsselwörter

Kindergarten, mündliche Textfähigkeiten, Erwerbsunterstützung, Instrumentenentwicklung, Interventionsstudie

AutorInnen

Dieter Isler, dieter.isler@phtg.ch

Claudia Hefti, claudia.hefti@phtg.ch

Katharina Kirchhofer, katharina.kirchhofer@phtg.ch

Iris Dinkelmann, iris.dinkelmann@phtg.ch

Alle Autorinnen und Autoren arbeiten in der Forschungsabteilung der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Adresse: Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen

Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern

Dieter Isler, Claudia Hefti, Katharina Kirchhofer und Iris Dinkelmann

Einführung

In der Folge von PISA hat sich die vorschulische Sprachförderung zu einem wichtigen bildungspolitischen Handlungsfeld entwickelt. Während zunächst curriculare Trainingsprogramme zur Förderung basaler Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens im Vordergrund standen, setzt sich heute eine alltagsintegrierte Sprachförderung zunehmend durch: In interessengeleiteten Gesprächen sollen Kinder in vielfältigen Alltagssituationen mit massgeschneiderter Unterstützung ihrer Bezugspersonen sprachlich-kognitiv herausfordernde kommunikative Aufgaben bewältigen (Isler, Kirchhofer, Hefti, Simoni & Frei, 2017). Beim Berichten von Erlebnissen, Erzählen von Geschichten oder Erklären von Sachverhalten erwerben sie hierarchiehöhere Fähigkeiten des Textverstehens und der Textproduktion, die für das Lesen und Schreiben grundlegend sind und als Schlüsselqualifikationen für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe betrachtet werden (Richter & Christmann, 2002).

Der Deutschschweizer Kindergarten hat als erster formaler Bildungsort (Rauschenbach et al., 2005) besondere Aufgaben im Hinblick auf die schulische Enkulturation: Am Übergang zwischen Familienalltag und Schule kann er alle Kinder dabei unterstützen, mit der «forme scolaire» (Thévenaz-Christen, 2005) bzw. den «ways with words» (Heath, 1983) des Unterrichts vertraut zu werden. Auf dieser Grundlage können Kinder später die schulischen Bildungsangebote besser nutzen (Reusser & Pauli 2010). Durch eine wirksame Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten kann der Kindergarten einen nachhaltigen Beitrag zum Bildungserfolg aller Kinder leisten.

Im Rahmen zahlreicher Videocoachings mit pädagogischen Fachpersonen im Frühbereich und im Kindergarten wurde in den vergangenen Jahren der Ansatz der situativen Sprachbildung entwickelt, erprobt und optimiert (Neugebauer & Isler, 2013; Isler, 2014b). Die Fachpersonen profitieren nach eigener Einschätzung viel von der verbindlichen Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und sind überzeugt davon, dass ihr optimiertes Handeln die Kinder beim Erwerb sprachlicher Fähigkeiten unterstützt. Mit einer Interventionsstudie soll dieser Zusammenhang nun für den Kindergarten empirisch überprüft werden.

Im vorliegende Beitrag wird zunächst die geplante Interventionsstudie eingeführt (1). Danach steht die bereits durchgeführte Pilotstudie im Vordergrund: Das Instrument zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten wird vorgestellt (2), und die Ergebnisse seiner Erprobung werden berichtet (3). Abschliessend werden inhaltliche Erträge dieser Entwicklungsarbeit und methodische Herausforderungen diskutiert (4).

1. Das Projekt EmTiK

Die geplante Interventionsstudie «Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten» (EmTiK) bildet den Anlass und Rahmen des neu entwickelten Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. In diesem Abschnitt geht es um die theoretischen Grundlagen (1.1), den Forschungsstand (1.2) sowie um die Fragestellung und Anlage (1.3) der Interventionsstudie.

1.1 Theoretische Grundlagen

Mündliche Texte sind als «discourse practices» (Hymes, 1974), «ways with words» (Heath, 1983) oder kommunikative Formen (Knoblauch, Wiesner, Isler & Künzli, 2017) zu verstehen: Es geht um sprachliche Handlungsmuster, die sich in sozialen Gruppen institutionalisiert haben, so dass sie personen- und zeitübergreifend gültig sind (Berger & Luckmann, 1996). Kompetente Mitglieder solcher Gruppen «wissen» implizit um die relevanten Handlungsmuster, nutzen sie als Ressourcen und sind dadurch in ihren Gruppen handlungsfähig und zugehörig. Neue Gruppenmitglieder müssen sich diese Handlungsmuster im Rahmen von Sozialisationsprozessen zunächst aneignen (Heath, 1983). Um schulische Bildungsangebote zu nutzen, müssen die Kinder mit den kommunikativen Formen der Schule vertraut sein (Thévenaz-Christen, 2005). Dazu zählen spezifische Formen der Gesprächsorganisation (z.B. Klassengespräche oder Gruppenarbeiten; Becker-Mrotzek & Vogt, 2009), aber auch Formen der sprachlichen Wissensrepräsentation und -verarbeitung (wie Berichten, Erzählen, Erklären und Argumentieren; Heller 2012; Morek, 2012) sowie der metalinguistischen Objektivierung von Sprache und Schrift (Stude, 2013).

1.2 Forschungsstand

Die Fähigkeiten zur Rezeption und Produktion mündlicher Texte werden durch Sprachgebrauch (Halliday, 1975) in sinnstiftenden, interessanten und herausfordernden Gesprächen mit Sprachmodellen wie Eltern, älteren Geschwistern, ErzieherInnen und anderen «guiding lights» (Gregory, 2005) erworben (Wygotski, 1934 [1986]). Kinder brauchen Gelegenheiten, mündliche Texte ihrer Sprachmodelle zu rezipieren und selber mündliche Texte zu produzieren, um ihre Fähigkeiten aufzubauen, anzuwenden und auszubauen (Bruner, 1983 [2002]; Tomasello, 1999). Sprachmodelle müssen es Kindern ermöglichen, als primäre SprecherInnen zu agieren, und sie im Vollzug zugeschnitten unterstützen (Hausendorf & Quasthoff, 1996; Morek, 2012; Heller, 2012). Die familiären Erwerbskontexte der Kinder sind allerdings sehr unterschiedlich. In Abhängigkeit von den kommunikativen Repertoires der Familien erhalten die Kinder mehr oder weniger Gelegenheit und Unterstützung im Hinblick auf die Produktion mündlicher Texte (Heller, 2012; Isler, 2014a).

Pädagogische Fachpersonen in Einrichtungen des Elementarbereichs fokussieren noch (zu) wenig auf herausfordernde Gespräche. Im Alltag erleben die Kinder vorwiegend lokale Anleitung und Belehrung. Ihre eigenen Gesprächsinitiativen werden oft übergangen (König, 2006; Kannengieser, 2015; Vogt et al., 2015). Das erwerbsunterstützende Handeln der ErzieherInnen und Lehrkräfte lässt sich aber weiterentwickeln. Wie neuere Studien aus verschiedenen Ländern (USA, Kanada, Deutschland, Schweiz) zeigen, können durch Fortbildungsmassnahmen u.a. folgende Aspekte verbessert werden:

- Der Sprechanteil der Kinder wird grösser (Jungmann & Koch, 2013; Kupietz, 2013).
- Es finden mehr und längere dialogische Gespräche statt (Hamre et al., 2012; Piasta et al., 2012, Cabell, Justice, McGinty, DeCoster & Forston, 2015; Vogt et al., 2015).
- Es werden mehr Gespräche von den Kindern initiiert (Cabell et al., 2015; Vogt et al., 2015).
- Die Beiträge der Erwachsenen sind besser an die Beiträge der Kinder adaptiert (Girolametto, Weitzmann & Greenberg, 2003; Hamre et al., 2012; Piasta et al., 2012).
- Die Erwachsenen unterbrechen die Kinder seltener (Kupietz, 2013).

Eine Verbesserung des erwerbsunterstützenden Handelns der pädagogischen Fachpersonen wirkt sich positiv auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten bei den Kindern aus. Bisher ist diese positive Wirkung für folgende Aspekte sprachlichen Handelns und sprachlicher Fähigkeiten belegt:

- Die Kinder sprechen mehr und ihre Äusserungen sind linguistisch komplexer (Girolametto et al., 2003; Piasta et al., 2012; Simon & Sachse, 2013).
- Die Erwerbsverläufe werden in den Bereichen Sprachverstehen und Sprachgedächtnis begünstigt (Jungmann, Koch & Etzien, 2013).
- In den Bereichen Leseverstehen, Wortlesen und rezeptiver Wortschatz lassen sich vier Jahre nach der optimierten vorschulischen Erwerbsunterstützung immer noch Effekte nachweisen (Dickinson & Porche, 2011).

Bisher nicht untersucht wurden jedoch Zusammenhänge zwischen der Erwerbsunterstützung durch die pädagogischen Fachpersonen und dem Erwerbsverlauf hierarchiehöherer sprachlicher Fähigkeiten. Hier setzt die geplante Interventionsstudie an.

1.3 Fragestellung und Anlage der geplanten Interventionsstudie

Im geplanten Projekt «Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten» soll der Zusammenhang zwischen der Qualität des Lehrpersonenhandelns im Kindergarten und dem Erwerbsverlauf mündlicher Textfähigkeiten der Kinder untersucht werden. Aufgrund theoretischer Überlegungen, bisheriger Forschungsergebnisse und praktischer Erfahrungen aus zahlreichen Videocoachings wird angenommen, dass eine Optimierung des Lehrpersonenhandelns den Erwerb dieser Fähigkeiten begünstigt. Zur Überprüfung dieser Annahme werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

1. Wie entwickeln sich die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder vom Anfang bis zum Ende des Kindergartens (während 18 Monaten)?
2. Lässt sich das kommunikative Handeln von Lehrpersonen in Alltagsgesprächen durch eine Weiterbildung (videobasiertes Coaching und Gruppenweiterbildung) weiterentwickeln?
3. Wirkt sich ein optimiertes kommunikatives Handeln auf den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten durch die Kinder aus?

Um diese Fragen zu beantworten soll ein pre-post-follow-up-Design realisiert werden. Aus einem Sample von 80 Kindergartenklassen werden eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe mit je 40 Klassen gebildet. In jeder Klasse werden 6 Kinder aus dem ersten Kindergartenjahr ausgewählt, die sich bezüglich Geschlecht, Erstsprache und sozialer Herkunft unterscheiden. Mit den 480 Kindern und 80 Lehrpersonen werden zu drei Zeitpunkten Erhebungen durchgeführt: am Anfang des ersten Kindergartenjahres (T₀), am Anfang des zweiten Kindergartenjahres (T₁) sowie am Ende des zweiten Kindergartenjahres (T₂). Bei den Kindern werden zu allen drei Zeitpunkten die mündlichen Textfähigkeiten eingeschätzt. Zudem werden zu T₀ einige Informationen zu ihrer familiären Situation erhoben, und zu T₂ wird ein Intelligenztest durchgeführt. Bei den Lehrpersonen wird dreimal die Interaktionsqualität in der Unterrichtskommunikation eingeschätzt, zu T₀ erfolgt zusätzlich eine schriftliche Befragung zu ihrer Berufsbiografie. Das Treatment besteht aus einer Kombination von individuellem Videocoaching und Gruppenweiterbildung für die Lehrpersonen. Die insgesamt fünf Treffen pro Lehrperson erstrecken sich über einen Zeitraum von neun Monaten. Die Lehrperson der Kontrollgruppe erhalten das Treatment im Anschluss an T₂ als Incentive. Die folgende Grafik veranschaulicht das Design der Interventionsstudie:

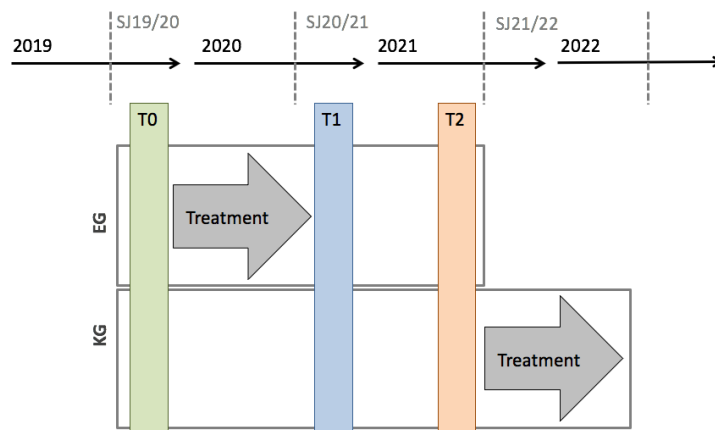


Abbildung 1: Design der geplanten Interventionsstudie

2. Das Instrument zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten

Für die geplante Interventionsstudie wird ein Instrument benötigt, welches eine verlässliche mehrmalige (längsschnittliche) Einschätzung der mündlichen Textfähigkeiten bei 4- bis 6-jährigen Kindern erlaubt. Bestehende Instrumente zur Messung oder Einschätzung produktiver Sprachfähigkeiten bei dieser Altersgruppe fokussieren in der Regel lokale und oberflächliche Aspekte wie Wortschatz, Phonologie, Morphologie oder Syntax. Zwei aktuelle Verfahren, die komplexere Sprachfähigkeiten in den Blick nehmen, sind aus unterschiedlichen Gründen für diese Studie nicht geeignet: Die Ratingskala zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter RaBi (Tietze, Rank & Wildemann, 2016) ist wegen der Anlage der Erhebungssituation als interaktives Gruppensetting nur bedingt standardisierbar und erfasst keine globalen Textmerkmale. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktion und Narrationsentwicklung DO-BINE (Quasthoff et al., 2011) untersucht zwar globalstrukturierte Diskurseinheiten, ist aber auch nur begrenzt standardisierbar und erlaubt (bisher) keine wiederholten Anwendungen mit unterschiedlichen, aber vergleichbaren Erzählanlässen. Aus diesen Gründen war es notwendig, für EmTiK ein neues Einschätzungsinstrument zu entwickeln.

In diesem Abschnitt wird zunächst das diesem Instrument zugrundeliegende Konstrukt «Mündliche Textfähigkeiten» geklärt (2.1). Anschliessend werden die Vorgehensweisen bei der Datenerhebung (2.2) und Datenaufbereitung (2.3) beschrieben. Darauf folgen die Darstellungen des Ratingprozesses (2.4) und ein konkretes Einschätzungsbeispiel (2.5).

2.1 Das Konstrukt «Mündliche Textfähigkeiten»

Im Alltag des Kindergartens realisieren Kinder mit Unterstützung der Lehrpersonen gelegentlich längere monologische Gesprächsbeiträge. Diese Produktionen wurden von Isler & Ineichen (2015, 2016) als «mündliche Texte» konzeptualisiert. In der Folge wurde das Konzept in verschiedenen Fachgremien diskutiert und zum Konstrukt der «Mündlichen Textfähigkeiten» weiterentwickelt.¹ Im hier berichteten Modell besteht das Konstrukt aus vier Facetten:

- Interaktionale Facette: Fähigkeit zur (zunehmend) solistischen Produktion längerer zusammenhängender Gesprächsbeiträge in der Rolle der primären Sprecherin / des primären Sprechers (Hausendorf & Quasthoff, 1996; Becker-Mrotzek & Vogt, 2009).

¹ Im hier berichteten Modell werden elaborierte sprachliche Mittel nicht mehr als eine Facette mündlicher Textfähigkeiten, sondern im Sinne von Textprozeduren (Feilke, 2014) als sprachliche Markierungen von tieferliegenden Textfunktionen behandelt und als Indikatoren für verschiedene Facetten genutzt.

- Referenzielle Facette: Fähigkeit zur Repräsentation distanter Inhalte, die im Hier-und-Jetzt nicht wahrnehmbar sind (z.B. Erlebnisse, Vorstellungen, Wissen, Meinungen; Koch & Österreicher, 1994; Isler, 2014a).
- Strukturelle Facette: Fähigkeit zur textuellen Organisation (Ordnung und sprachlicher Verkettung) von Propositionen als mentale Modelle (Bachmann, 2005; Richter & Christmann, 2002).
- Konventionelle Facette: Fähigkeit zur Verwendung genretypischer Muster, die der Bearbeitung und sprachlichen Signalisierung spezifischer kommunikativer Aufgaben dienen (Bakhtin, 1986 [2006]; Erard & Schneuwly, 2005).

Für die Rezeption und Produktion mündlicher Texte benötigen Kinder spezifische sprachliche Mittel (z.B. präzise Inhaltswörter, Konjunktionen, Modal- und Zeitformen, komplexere Syntax). Diese Mittel werden mit Feilke (2014) als Textprozeduren verstanden und als Hinweise auf die entsprechenden Fähigkeitsfacetten genutzt.

Die als mündliche Texte bezeichneten längeren monologischen Gesprächsbeiträge liessen sich auch mit anderen, bereits bestehenden Konzepten theoretisch fassen. Mit Koch und Österreicher (1994) und Feilke (2002) geht es um konzeptionelle Schriftlichkeit, die im Kindergarten medial mündlich realisiert wird, mit Hausendorf und Quasthoff (1996) um globalstrukturierte Diskurseinheiten und mit Morek und Heller (2012) um bildungssprachliche Praktiken. Aus zwei Gründen wird hier trotzdem ein neuer Begriff vorgeschlagen: Erstens sollen die bestehenden Konzeptionen mit ihren je spezifischen Fokussierungen in ein übergreifendes Modell integriert werden. Zweitens zeigen die Erfahrungen aus zahlreichen Videocoachings mit pädagogischen Fachpersonen, dass der Gegenstand der herausfordernden Sprachhandlungen mit der Bezeichnung «mündliche Texte» im Praxisfeld gut verständlich gemacht werden kann.

2.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt im Kindergarten in einer Einzelsituation, in welcher das Kind der Testleiterin einen kurzen Trickfilm nacherzählt. Im Unterschied zum Instrument DO-BINE (Quasthoff et al., 2011) ist das nachzuerzählende Geschehen bei diesem Verfahren standardisiert, sprachfrei und fiktional, und das Nacherzählen erfolgt für alle Kinder direkt nach der Rezeption. Dadurch werden Einflüsse des Sprachverstehens und der Gedächtnisleistung reduziert. Die Erhebung läuft in folgenden Schritten ab:

1. Das Kind schaut sich auf einem Laptop einen sprachfreien Trickfilm von ca. 3 Minuten Dauer an.
2. Die Testleiterin setzt sich dem Kind gegenüber an den Tisch, klappt den Laptop zu und bittet das Kind zu erzählen, was im Film passiert ist.
3. Das Kind erzählt, und die Testleiterin schreibt für das Kind gut sichtbar auf, was es gesagt hat.
4. Die Testleiterin lädt das Kind ein, seine Nacherzählung noch zu ergänzen, und schreibt allfällige Ergänzungen ebenfalls auf. Sie wiederholt diesen Impuls dreimal oder bis das Kind seine Nacherzählung ausdrücklich für beendet erklärt.
5. Die Testleiterin vergewissert sich, dass das Kind seine Nacherzählung beendet hat, und bedankt sich bei ihm.

Die Erhebung wird durch eine statische Videokamera dokumentiert. Das Mitschreiben der Testleiterin dient der Verdeutlichung der spezifischen kommunikativen Aufgabe für das Kind (und nicht der Dokumentation seiner Äusserungen): Indem die Testleiterin ihre Aufmerksamkeit auf das Blatt richtet, wird für das Kind deutlich, dass es die Rolle der primären Sprecherin bzw. des primären Sprechers (Hausendorf & Quasthoff, 1996) dauerhaft innehat und nicht auf Gegenzüge der Testleiterin warten soll. Damit wird auch das messmethodische Problem reduziert, dass die interaktive Unterstützung durch die Testleiterin von Kind zu Kind variiert.

Um eine längsschnittliche Durchführung von drei Erhebungen mit jedem Kind zu ermöglichen, kommen drei inhaltlich unterschiedliche, dabei aber bezüglich Länge, Machart, Figurentyp und Handlungsverlauf

vergleichbare Trickfilme zum Einsatz. Ein vierter Trickfilm² wird als Warmup eingesetzt, um die Kinder vorgängig zur eigentlichen Erhebung mit der ungewohnten Situation und der zu bearbeitenden Aufgabe vertraut zu machen. Das Vorgehen bei der Datenerhebung ist in einem Erhebungsmanual (Isler, Hefti & Kirchhofer, 2017) beschrieben.

2.3 Datenaufbereitung

Die Videodaten dokumentieren die gesamte Erhebung, von der Anleitung des Kindes über die Trickfilmrezeption und das Nacherzählen bis zur Verabschiedung. Nach der Anonymisierung der Datenfiles wird in einem ersten Schritt auf der Grundlage der Videodaten die Interaktion der beiden Beteiligten beim Nacherzählen (von der Erzählaufforderung bis zur Verabschiedung) transkribiert. Im Fokus stehen die sprachlichen Äusserungen, es werden aber auch nonverbale Handlungen festgehalten, die für die Interaktion relevant sind (z.B. Rezeptionssignale der Testleiterin, die erkennbar als Gegenzüge funktionieren, sowie Gesten und lautmalerische Ausdrücke des Kindes, die seine sprachlichen Äusserungen ergänzen). Abschliessend wird die Anzahl der Züge eruiert, die das Kind in dieser Interaktion realisiert hat.

In einem zweiten Schritt wird aus diesem Transkript der mündliche Text des Kindes exzerpiert: Dazu werden folgende Elemente aus dem Transkript gelöscht:

- Alle Züge der Testleiterin. Die Züge des Kindes bleiben als Absätze weiterhin einzeln sichtbar.
- Äusserungen des Kindes, die sich nicht auf den Film, sondern auf die Aufgabenbearbeitung oder auf einen anderen Aspekt der Testsituation beziehen (z.B. «Jetzt weiss ich nüt meh.» oder «Det obe häts e Spinne!»³).
- Äusserungen, die als Platzhalter das Nachdenken bzw. nach Worten-Suchen markieren, aber keine darüberhinausgehende Information tragen (z.B. «Hmm», «ähm»).
- Reine Wiederholungen (identische Formulierungen ohne Modifikationen, z.B. «und dänn und dänn und dänn»), sofern sie nicht prosodisch als Gestaltungsmittel markiert sind (z.B. «Dänn hät er immer immer gässe.»⁴).

Beschreibungen von nonverbalen Handlungen des Kindes werden mit Farbe hinterlegt. Danach werden anhand des Exzerpts die Textlänge in Wörtern, die Anzahl Züge, der längste Zug und die durchschnittliche Länge der Züge ermittelt. Dabei werden die markierten Handlungsbeschreibungen nicht mitgezählt. Diese Werte bilden die Grundlage für die Einschätzung der Facette Solistische Produktionsweise (s. unten, Kapitel 2.4). Das Vorgehen bei der Datenaufbereitung ist in einem Manual (Isler, Hefti, Kirchhofer & Dinkelmann, 2017) beschrieben und an Beispielen veranschaulicht.

2.4 Rating der Daten

Ratings ermöglichen es, komplexe Merkmale oder Prozesse zu erfassen, indem verschiedene Merkmale eines Objekts – im vorliegenden Fall die mündlichen Texte der Kinder – auf einer Schätzskaala eingestuft werden (Pauli, 2014). Beim vorliegenden Instrument werden die Textexzerpte anhand der vier oben erläuterten Facetten in einem niedrig-inferenten Verfahren eingeschätzt (zum Kontinuum «niedrig-inferent» versus «hoch-inferent» siehe z.B. Rosenshine, 1970). Diese Einschätzung erfolgt bei der Facette Solistische Produktionsweise anhand von direkt messbaren, bei den anderen drei Facetten anhand von beobachtbaren Merkmalen. Zudem werden bei diesen drei Facetten Basis- und Kompensationskriterien kombiniert: Basiskriterien sind auf die Aufgabenstellung zugeschnitten und ermöglichen eine Grundein-

² Die vier Trickfilme wurden uns freundlicherweise von der Firma Studio FILM BILDER GmbH in Stuttgart für diesen Zweck zur Verfügung gestellt.

³ In Standarddeutsch: «Jetzt weiss ich nichts mehr.» und «Dort oben hat es eine Spinne.»

⁴ In Standarddeutsch: «Dann hat er immer immer gegessen.»

schätzung der Facetten. Ergänzende Kompensationskriterien erlauben es, besondere Leistungen der Kinder zu berücksichtigen, die aufgrund der Aufgabenstellung nicht zwingend erwartbar sind, aber ebenfalls auf die entsprechenden Facetten mündlicher Textfähigkeiten hinweisen. Beim Rating werden für Basis- und Kompensationskriterien Punkte vergeben. Die Gesamtpunktzahl wird auf einer numerischen Skala den Werten 1–5 zugeordnet (1 = tiefster Wert, 5 = höchster Wert). In einem Ratingmanual (Isler, Hefti, Kirchhofer & Dinkelmann, 2018) werden für jede Facette theoretische Grundlagen, Handlungsvorschriften und Regeln zur Ermittlung der Skalen-Werte beschrieben sowie zahlreiche Bewertungsbeispiele gegeben. Im Verlauf der Instrumententwicklung zeigte sich, dass die Einschätzung nicht fall-, sondern facettenweise erfolgen sollte. Dieses Vorgehen ermöglicht eine möglichst subjektunabhängige und einheitliche Praxis. Um Einflüsse von Konzentrationsschwankungen der Raterinnen und Rater zu minimieren, werden bei jedem Rating-Durchgang die Reihenfolgen der Trickfilme und Kinder geändert. Im Folgenden werden die Konzeptionen der vier Facetten mündlicher Textfähigkeiten und ihre Ausdifferenzierungen in einzelne Kriterien vorgestellt (zu den theoretischen Grundlagen der vier Facetten vgl. oben, Kapitel 2.1).

Facette Solistische Produktionsweise (interaktionale Facette)

Um mündliche Texte zu realisieren, müssen Kinder auf der interaktionalen Ebene die Rolle der primären Sprecherin / des primären Sprechers übernehmen und bis zum Abschluss ihrer Aufgabe aufrechterhalten, während die Testleitung weitgehend die Rolle der Zuhörerin bzw. des Zuhörers übernimmt. Diese asymmetrische Rollenverteilung unterscheidet sich von der symmetrischen Rollenverteilung in Alltagsgesprächen, bei welchen das Kind Zug um Zug mit anderen Beteiligten zusammenarbeitet. Bereits erworbene Fähigkeiten zur Übernahme und Aufrechterhaltung der Rolle der primären Sprecherin bzw. des primären Sprechers unterstützen die Kinder dabei, längere Texte selbständiger zu produzieren. Da sowohl der Erzählimpuls als auch das interaktive Handeln der Testleitung standardisiert sind, kann anhand von Indikatoren des kindlichen Handelns (wie Umfang der sprachlichen Äusserungen und Selbständigkeit bei deren Produktion) auf solche individuell erworbenen Fähigkeiten geschlossen werden. Folgende Indikatoren werden als Kriterien beigezogen:

S1 Anzahl der Züge, die das Kind realisiert

S2 Länge des längsten Einzelzugs (in Wörtern)

S3 durchschnittliche Länge aller Züge (Textlänge S_0 dividiert durch Anzahl Züge S_1)

Facette Sprachliche Repräsentation distanter Inhalte (referenzielle Facette)

Zur sprachlichen Repräsentation distanter Inhalte benötigen die Kinder spezifische Fähigkeiten. «Distant» meint, dass diese Inhalte in der aktuellen Kommunikationssituation (dem Nacherzählen des Trickfilms NACH der Filmbetrachtung, bei geschlossenem Laptop) nicht im geteilten Wahrnehmungsraum präsent sind (sodass sie nicht angefasst oder durch Zeigen thematisiert werden können), sondern distanten Referenzräumen angehören und deshalb sprachlich⁵ repräsentiert werden müssen. Unterschieden werden folgende Referenzräume: die sichtbare Welt des Trickfilms (was das Kind vorgängig im Film sehen und hören konnte), die unsichtbare Welt des Trickfilms (was zum Film gehört, aber nicht wahrnehmbar ist) sowie weitere filmbezogene Äusserungen (Voraus- oder Weitererzählungen der Filmhandlung, Kommentare, Bezüge zu anderen Filmen und Geschichten oder eigenen Erlebnissen). Bei dieser Facette geht es im Kern um das sprachliche Bezeichnen distanter Inhalte auf der Ebene einzelner Propositionen.

⁵ Repräsentationen distanter Inhalte sind nicht nur mittels Sprache, sondern auch mittels anderer Zeichensysteme (z.B. Mimik oder Bilder) möglich. Hier interessieren aber Fähigkeiten zur sprachlichen Repräsentation.

Die Testaufgabe (mit der Aufforderung: «Erzähl mir, was im Film passiert ist») favorisiert die sichtbare Welt des Trickfilms. Bezugnahmen auf die unsichtbare Welt des Trickfilms, Kommentierungen sowie weiterführende Bezugnahmen auf andere Geschichten oder selbst Erlebtes werden nicht ausdrücklich eingefordert. Deshalb bildet bei der Einschätzung die Repräsentation der sichtbaren Welten der drei Trickfilme das Basiskriterium. Bezugnahmen auf die unsichtbare Welt des Trickfilms und weitere filmbezogene Äusserungen werden als Kompensationskriterien ergänzend in die Einschätzung einbezogen. Folgende Indikatoren werden als Kriterien beigezogen:

R1: Anzahl der sprachlich repräsentierten sichtbaren (oder hörbaren) Elemente des Films

R2: Vorkommen von weiteren Elementen

Facette Textuelle Organisation (strukturelle Facette)

Die sprachliche Repräsentation eines mentalen Modells (hier: einer vorgängig als Trickfilm rezipierten Geschichte) als kohärenter Text erfordert es, einzelne Aussagen bzw. Propositionen in eine Reihenfolge zu bringen und miteinander zu verknüpfen. Die textuelle Organisation manifestiert sich entsprechend inhaltlich und sprachformal. Die zwei Basiskriterien dieser Facette bilden die chronologische Ordnung der Propositionen und das Vorkommen sowie die Variation einfacher Verknüpfungsmittel. Die Verwendung von komplexen Verknüpfungsmitteln und Hinweise auf die Textorganisation werden als ergänzende Kompensationskriterien beigezogen:

T1: Chronologische Abfolge der Propositionen

T2: Vorkommen und Variation einfacher sprachlicher Verknüpfungsmitteln (Pronomen, additiv-reihende Konjunktionen)

T3: Vorkommen komplexerer Verknüpfungsmittel (z.B. kausale Konjunktionen oder hierarchische Satzgefüge)

T4: Vorkommen expliziter Hinweise auf die Textorganisation (z.B. Textgrenzen oder Textteile)

Facette Genretypische Muster (konventionelle Facette)

Beim Nacherzählen einer Geschichte müssen verschiedene genrespezifische Aufgaben sprachlich bearbeitet werden. Dazu gehören die Klärung des Schauplatzes und/oder der Ausgangslage, die Einführung der Hauptfiguren, die Darstellung der Problemlage, die Darstellung mehrerer Lösungsversuche, die Darstellung der Lösung sowie der Abschluss der Geschichte. Kinder, die mit diesen Erzählaufgaben vertraut sind, können sich auch beim Nacherzählen der Trickfilme an dieser «story grammar» (Thorndyke 1977) orientieren. Die Anzahl der bearbeiteten Erzählaufgaben bildet das Basiskriterium dieser Facette.

Zur Klärung und Aufrechterhaltung der Sprachhandlung «Erzählen» sowie zur Involvierung der Zuhölerin oder des Zuhörers können einzelne Elemente mit sprachlichen Mitteln hervorgehoben und ausgestaltet werden. Dazu gehören Verstärkungen durch Wiederholung oder Nachdruck, Elemente mit besonderen narrativen Funktionen, Inszenierungen (z.B. durch Figurenstimmen oder Lautmalereien), Modulierungen von Aussagen sowie Zusammenarbeitssignale der Erzählerin an den Zuhörer. Die Häufigkeit von Belegen (tokens) für Hervorhebungen und Ausgestaltungen sowie das Vorkommen unterschiedlicher Typen (types) von Hervorhebungen und Ausgestaltungen werden als Kompensationskriterien dieser Facette beigezogen:

G1: Anzahl der bearbeiteten Erzählaufgaben und Ausführlichkeit ihrer Bearbeitung

G2: Vorkommen und Häufigkeit von Hervorhebungs- und Ausgestaltungsmitteln (tokens)

G3: Vorkommen verschiedener Typen (types) von Hervorhebungs- und Ausgestaltungsmitteln

2.5 Einschätzungsbeispiel

Im Folgenden wird der Einsatz des Einschätzungsraters an einem Beispieltext vorgeführt. Dabei werden die Einschätzungen der vier Facetten getrennt und nacheinander vorgenommen.

EP035_T_Text Krokodil

Er hätt zwei Krokodil händ versuechä ässä aber sie händ müssä mit em Schwanz Ässä hebä und dänn dä Schwanz hätt dä dänn müssä so ufelupfä (zieht ihren Fuss hoch) und dä "ächz" hätt's nöd chönä ässä will er isch ja än Krokodil. Krokodil chönd ja nöd ässä. Mössed sie schwümme unter Wasser.

Und dänn sie sind näb em Wasser gsi und dänn sind sie is Wasser gheit.

Dänn hätt en Hai sie gfrässä d' Krokodil.

Abbildung 2: Beispiel eines Textexzerpts

Zunächst wird der Skalen-Wert für die erste *Facette Solistische Produktionsweise* berechnet: Die Textlänge (S0) umfasst 73 Wörter, das Kind realisiert drei Züge (S1 = 3 Punkte), wobei der längste Einzelzug aus 50 Wörtern besteht (S2 = 2 Punkte) und die durchschnittliche Länge der Züge 24.3 Wörter beträgt (S0 dividiert durch S1 = 1 Punkt). Die Gesamtpunktzahl für die Facette Solistische Produktionsweise ergibt den Skalen-Wert 2.

Solistische Produktionsweise

Kriterien	Rohwerte	Punkte
S0 Textlänge insgesamt (in Wörtern)	S0r 73	
S1 Anzahl Züge. 1-5 Punkte: 5 / 4 / 3 / 2 / 1	S1r 3	S1p 3
S2 längster Einzelzug (in Wörtern). 1-5 Punkte: <40 / 40-64 / 65-89 / 90-114 / >114	S2r 50	S2p 2
S3 durchschnittliche Länge der Züge (S0 dividiert durch S1). 1-5 Punkt: <29 / 29-49 / 50-70 / 71-91 / >91	S3r 24.3	S3p 1
SW Skalen-Wert der Facette S. Werte 1-5 für folgenden Gesamtpunktzahlen: <6 / 6-8 / 9-11 / 12-14 / 15		SW 2

Abbildung 3: Facette Solistische Produktionsweise mit Ausprägungsbereichen der Kriterien S0 bis S3, Skalen-Wert SW und Einschätzungsbeispiel (Ratingmanual vgl. Isler et al., 2018)

Die Einschätzung der zweiten *Facette Repräsentation distanter Inhalte* ergibt Folgendes: Im Hinblick auf das Basiskriterium R1 werden fünf sichtbare Elemente des Trickfilms sprachlich repräsentiert («zwei Krokodil», «versuechä ässä», «mit em Schwanz Ässä hebä», «so ufelupfä» und «nöd chönä ässä»; R1 = 2 Punkte). In einem zweiten Schritt wird der Text auf weitere Elemente wie unsichtbare Filminhalte, Kommentare und Bezüge untersucht. Es kommen mehrere solche Elemente vor: eine Erläuterung zu einer Figur («will er isch ja en Krokodil. Krokodil chönd jo nöd ässä. Mössed sie schwümme under Wasser.») und eine erfundene Fortsetzung der Filmhandlung («Und dänn sie sind näb em Wasser gsi und dänn sind sie is Wasser gheit.» und «Dänn hätt en Hai sie gfrässä d' Krokodil.»). Dafür wird ein Zusatzpunkt vergeben (R2 = 1 Punkt). Insgesamt erreicht das Kind bei Facette II Repräsentation distanter Inhalte 2 Punkte, was dem Skalen-Wert 2 entspricht.

Repräsentation distanter Inhalte

Kriterien	Rohwerte	Punkte
R1 Anzahl der sprachlich repräsentierten sichtbaren Elemente des Trickfilms. 1–5 Punkte: <9 / –12 / 13–16 / 17–20 / >20	R1r 5	R1p 1
R2 Es kommen weitere Elemente vor (unsichtbare Filminhalte, Kommentare, Bezüge). 0–1 Zusatzpunkte: nein / ja		R2p 1
RW Skalen-Wert der Facette R. Werte 1–5 für folgende Gesamtpunktzahlen: 1 / 2 / 3 / 4 / >4		RW 2

Abbildung 4: Facette Repräsentation distanter Inhalte mit Ausprägungsbereichen der Kriterien R1 und R2, Skalen-Wert RW und Einschätzungsbeispiel (Ratingmanual vgl. Isler et al., 2018)

Bei der dritten *Facette Textuelle Organisation* wird zunächst das Kriterium T1 eingeschätzt. In diesem Text ist die Abfolge der Propositionen nur teilweise chronologisch (T1 = 1 Punkt). Am Anfang des Textes werden zwei Krokodile genannt, die (Salzstangen) zu essen versuchten. Im Trickfilm ist anfangs aber nur ein Krokodil zu sehen, das zweite kommt erst später dazu.⁶ Die Einschätzung der Kriterien T2, T3 und T4 ergibt Folgendes: Im Text kommen häufig nicht variierende Verknüpfungen vor. Als häufig werden Verknüpfungen dann bewertet, wenn mindestens jede zweite Nahtstelle zwischen Propositionen verknüpft ist. Nicht variierend sind die Verknüpfungen deshalb, weil das Vorkommen von «und», «dann» und «und dann» im gleichen Text gemäss Manual noch nicht als Variation gezählt wird (T2 = 1 Punkt). Die komplexen Verknüpfungsmittel «aber» und «will» werden mit 1 Zusatzpunkt bewertet (T3 = 1 Punkt). Hinweise auf die Textorganisation gibt es in diesem Text keine (T4 = 0 Punkte). Die Gesamtpunktzahl beträgt damit 3 Punkte, was einem Skalen-Wert von 2 entspricht.

Textuelle Organisation

Kriterien	Punkte
T1 Die Abfolge der Propositionen ist chronologisch. 0–2 Punkte: nein / teilweise / immer	T1p 1
T2 Es kommen einfache Verknüpfungen vor. 0–2 Punkte: nein oder vereinzelt / häufig (mind. an jeder zweiten Nahtstelle) ODER vereinzelt und variierend / häufig und variierend	T2p 1
T3 Es kommen komplexe Verknüpfungsmittel vor. 0–1 Punkte: nein / ja	T3p 1
T4 Es kommen Hinweise auf die Textorganisation vor. 0–1 Punkte: nein / ja	T4p 0
TW Skalen-Wert der Facette T. Werte 1–5 für folgende Gesamtpunktzahlen: <3 / 3 / 4 / 5 / >5	TW 2

Abbildung 5: Facette Textuelle Organisation mit Ausprägungsbereichen der Kriterien T1 bis T4, Skalen-Wert TW und Einschätzungsbeispiel (Ratingmanual vgl. Isler et al., 2018)

Bei der Einschätzung der vierten *Facette Genretypische Muster* wird zunächst das Basiskriterium G1, die Anzahl der vom Kind bearbeiteten Erzählaufgaben, ermittelt. Die Darstellung der Problemlage realisiert das Kind mit den folgenden Worten: «Dä [...] hätt's nöd chönä ässä will er isch ja än Krokodil. Krokodil chönd ja nöd ässä.», was mit einem ganzen Punkt bewertet wird. Ansatzweise gelingt dem Kind die Einführung der Hauptfiguren («zwei Krokodil») und die Darstellung der Lösungsversuche («händ müssä mit em Schwanz Ässä hebä und dänn dä Schwanz hätt dä dänn müssä so ufelupfä.»). Diese Ansätze werden mit zwei halben Punkten bewertet (G1 = 2 Punkte). Dem Kind gelingen auch mehrere Hervorhebungen und Ausgestaltungen. Zum einen realisiert es mit dem Ausdruck «ächz» eine lautmalerische Inszenierung, zum anderen moduliert es seine Aussagen mit den Worten «isch ja» und «chönd ja». Damit liegen drei Belege (tokens) von Hervorhebungen und/oder Ausgestaltungen vor. Bei fünf Zeilen Text ergibt das rund 1.6 Belege pro drei Zeilen (G2 = 2 Punkte). Weil das Kind zwei verschiedene Typen (types) von Hervorhebungen und/oder

⁶ Hätte das Kind die chronologische Ordnung durchbrochen, dies aber explizit gemacht (z.B. mit einer Äusserung wie «Am Schluss händ si chöne ässe.»), hätte das nicht als Verstoss gegen die chronologische Ordnung, sondern als Thematisierung der Textorganisation gegolten.

Ausgestaltungen realisiert hat, erhält es einen Zusatzpunkt (G3 = 1 Punkte). Die Gesamtpunktzahl beträgt 5 Punkte, der Skalen-Wert 4.

Genretypische Muster

Kriterien	Rohwerte	Punkte
G1 Anzahl der bearbeiteten Erzählaufgaben . 1–5 Punkte: <2 / 2 / 3 / 4 / >4	G1r 2	G1p 2
G2 Anzahl der Belege (tokens) von Hervorhebungen und/oder Ausgestaltungen . 0–2 Zusatzpunkte: 0 / <1 pro 3 Zeilen / ≥ 1 pro 3 Zeilen	G2r 3	G2p 2
G3 Es kommen verschiedene Typen (types) von Hervorhebungen und/oder Ausgestaltungen vor. 0–1 Zusatzpunkte: nein / ja		G3p 1
GW Skalen-Wert der Facette G . Werte 1–5 für folgende Gesamtpunktzahlen: <3 / 3 / 4 / 5 / >5		GW 4

Abbildung 6: Facette Genretypische Muster mit Ausprägungsbereichen der Kriterien G1 bis G3, Skalen-Wert SW und Einschätzungsbeispiel (Ratingmanual vgl. Isler et al., 2018)

3 Überprüfung des Instruments zur Erfassung mündlicher Textfähigkeiten

In diesem Abschnitt wird in einem ersten Schritt die Stichprobe beschrieben (3.1), die sich für die Überprüfung des Instruments zur Verfügung stellte. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse der statistischen Auswertungen dargelegt (3.2).

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasste 119 Schülerinnen und Schüler aus insgesamt neun Kindergarten-Klassen der deutschsprachigen Schweiz, die freiwillig bzw. mit Einwilligung der Eltern an der Pilotstudie teilnahmen. 10 Kinder (4 weiblich; 9 DaZ; 7/3/0 des 1./2./3. Kindergarten-Jahrs; 4/4/2 mit Krokodil-/Lamm-/Oktopus-Film) wurden aus den Analysen ausgeschlossen, weil sie keine Texte produzierten, weil sich ihre mündlichen Texte nicht auf die Filme bezogen oder weil ihre Textproduktion unverständlich oder in nicht-deutscher Sprache waren (Textexzerpte waren leer; vgl. zu Textexzerpten Kap. 2.3).

Die verbleibenden 109 ProbandInnen bildeten die Stichprobe für die nachfolgenden Berechnungen. Angaben zur Stichprobe finden sich in Tabelle 1. Das genaue Alter der Kinder und der sozioökonomische Hintergrund der Erst-Sozialisationsinstanzen waren dem Forschungsteam nicht bekannt.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe (N = 109)

Merkmal	n	%
Geschlecht		
weiblich	52	47.7
männlich	57	52.3
Kindergarten-Jahr		
1. Kindergarten	49	45.0
2. Kindergarten	58	53.2
3. Kindergarten	2	1.8
Deutsch als Zweitsprache		
ja	43	39.4
nein	66	60.6
dargebotener Film		
Krokodil	35	32.1
Lamm	36	33.0
Oktopus	38	34.9

3.2 Ergebnisse

Datenbasis für die Bildung des latenten Konstrukts «Mündliche Textfähigkeiten» bildeten die eruierten Skalenwerte der weiter oben beschriebenen vier Facetten (im Folgenden «Indikatoren» genannt). Die Annahme äquidistanter Intervalle konnte bei diesen numerischen Skalenwerten nicht aufrechterhalten werden (vgl. die Ausführungen in Kap. 2.4 und 2.5 zum Zustandekommen der Indikatorwerte). Aus diesem Grund wurde im Rahmen der nachfolgenden Auswertungen der nicht-parametrischen Natur dieser Daten Rechnung getragen. Die Berechnungen wurden mittels IBM SPSS 24.0 und Mplus 7.31 (Muthén & Muthén, 1998-2015) vorgenommen.

BeurteilerInnen-Reliabilität und -Übereinstimmung

Das Rating der Transkripte (vgl. Kap. 2.3) erfolgte auf numerischen Rangskalen (Wertebereich 1 bis 5; vgl. hierzu Kap. 2.4 & 2.5) durch zwei RaterInnen, die weder in den Erhebungs- noch in den Transkriptionsprozess involviert gewesen waren. 42 Exzerpte wurden zufällig ausgewählt und dienten für Schulungs- und Eichungszwecke. 12 weitere, zufällig ausgewählte Exzerpte wurden herangezogen, um eine Weiterentwicklung des Ratingmanuals anzuwenden und zu überprüfen. Da das Ratingmanual danach nochmals justiert und die Indikatoren neu berechnet wurden, wurden aus den nun noch verbleibenden 55 Exzerpten weitere 12 (gut 20 %) zufällig gezogen, um die BeurteilerInnen-Reliabilität und -Übereinstimmung von Haupt- und Kontrollrating zu überprüfen (Spearman's rho [ρ] als Mass für die BeurteilerInnen-Reliabilität; Wilcoxon-Test [Testgrösse Z] als Mass für die BeurteilerInnen-Übereinstimmung). Da der Indikatorwert für die Facette Solistische Produktionsweise auf direkt messbaren Werten basierte (vgl. Kap. 2.4), variierte er nicht über die beiden RaterInnen hinweg. Die BeurteilerInnen-Reliabilitäten der übrigen drei Indikatoren beliefen sich auf $.81 \leq \rho \leq .93$ ($ps < .01$, $n = 12$), die BeurteilerInnen-Übereinstimmungen auf $-1.63 \leq Z \leq -0.45$ ($ps > .10$, $n = 12$). Dies erlaubte es, die weiteren Berechnungen auf Basis des Hauptratings vorzunehmen.

Deskriptive Statistiken und Korrelationen

Tabelle 2 gibt eine Übersicht über Spearman-Korrelationen, zentrale Tendenzen sowie mögliche/ausgeschöpfte Ranges der vier Indikatoren ($N = 109$). Die Indikatoren korrelierten mit $.47 \leq \rho \leq .66$ ($ps < .001$) erwartungsgemäss durchwegs positiv und der mögliche Wertebereich wurde hinsichtlich aller Facetten gut ausgeschöpft. Median (m) und Modalwert (D) weisen darauf hin, dass die Textproduktionen hinsichtlich der Facette Textuelle Organisation tendenziell im mittleren ($m = 3.0$; $D = 4$), hinsichtlich der Facetten Solistische Produktionsweise, Repräsentation distanter Inhalte und Genretypische Muster ($ms = 2.0/3.0$; $Ds = 2/1$) tendenziell im tieferen Wertebereich der Rangskala eingeschätzt wurden.

Tabelle 2: Korrelationen und deskriptive Statistiken der Indikatoren

	I	II	III	IV
Spearman-Korrelationen				
I Solistische Produktionsweise	–			
II Repräsentation distanter Inhalte	.55	–		
III Textuelle Organisation	.49	.53	–	
IV Genretypische Muster	.50	.66	.47	–
Deskriptive Statistiken				
Median	2.0	2.0	3.0	3.0
Modalwert	2	2	4	1
Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5
möglicher Range	1–5	1–5	1–5	1–5

Anmerkung: N = 109. Alle Spearman-Korrelationen sind statistisch hoch signifikant mit $p < .001$.

Konfirmatorische Faktorenanalyse

Als erstes (grobes) Mass für die Messgenauigkeit des latenten Konstrukts «Mündliche Textfähigkeiten» wurde dessen interne Konsistenz berechnet. Cronbachs Alpha erwies sich als gut ($\alpha = .82$, $N = 109$). Dieser auf der Annahme parametrischer Daten basierende Kennwert konnte mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt werden, die mittels Mplus 7.31 (Muthén & Muthén, 1998-2015) unter Verwendung des WLSMV-Schätzers für non-parametrische Daten durchgeführt wurde. Das Modell wies folgende Fitwerte auf: $\chi^2(df) = 0.504(2)$, $p = .78$; RMSEA [90 % C.I.] = .000 [.000, .125], CFI = .825; CFI/TLI = 1.000/1.014; WRMR = .111 ($N = 109$; hinsichtlich Gütekriterien siehe z.B. vgl. Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999). Das eher breite RMSEA-Konfidenzintervall ist mit der relativ geringen Stichprobengrösse sowie der kleinen Anzahl an Freiheitsgraden erklärbar (z.B. Brown, 2015). Vor diesem Hintergrund kann der Modellfit kann als sehr gut bezeichnet werden. Das Faktorenmodell inklusive standardisierter Faktorladungen (Standardfehler in Klammern) und Varianzaufklärungen der Indikatoren findet sich in Abbildung 7 (alle dargestellten Kennwerte sind statistisch hoch signifikant mit $p < .001$).

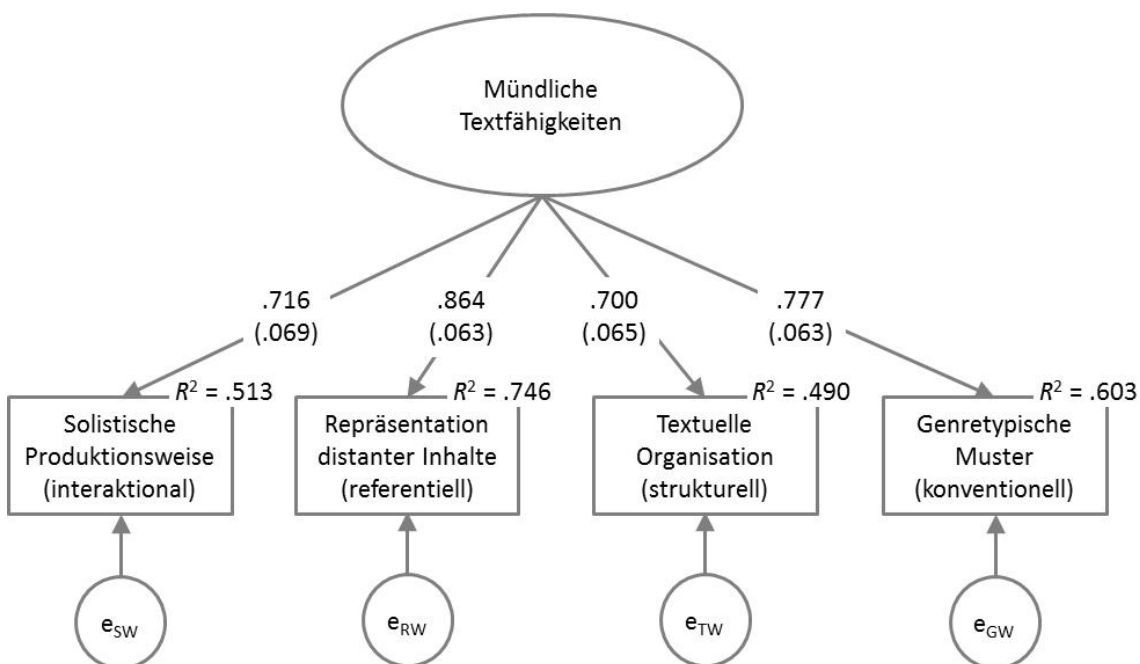


Abbildung 7: Konfirmatorische Faktorenanalyse ($N = 109$)

4. Zusammenfassung und Diskussion

4.1 Zusammenfassung

Für die geplante Interventionsstudie «Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten» werden zwei neue Instrumente benötigt, die zuverlässige Einschätzungen des Lehrpersonenhandelns in der Unterrichtskommunikation und der mündlichen Textfähigkeiten der Kinder erlauben. In diesem Beitrag wurden die Anlage der Interventionsstudie und das neu entwickelte Instrument zur Einschätzung der mündlichen Textfähigkeiten vorgestellt. Wie die Erprobung dieses Instruments bei N=109 Kindern aus neun Kindergartenklassen zeigt, kann das Konstrukt «Mündliche Textfähigkeiten» mittels Beobachtung der vier Facetten Solistische Produktionsweise, Repräsentation distanter Inhalte, Textuelle Organisation und Genretypische Muster mit diesem Instrument eingeschätzt werden. Die erforderlichen Gütekriterien (betreffend BeurteilerInnen-Reliabilität und -Übereinstimmung, sowie interner Konsistenz bzw. Angemessenheit des Faktorenmodells) wurden erreicht. Damit liegt nun ein Instrument vor, welches folgende Anforderungen erfüllt:

- Das Instrument ist standardisiert und vergleichsweise ökonomisch, ein mehrmaliger Einsatz in der Hauptstudie ist möglich.
- Das Konstrukt «Mündliche Textfähigkeiten» kann auf globaler Ebene und mehrdimensional (anhand je einer von interaktionalen, referenziellen, strukturellen und konventionellen Facette) erfasst werden.

4.2 Diskussion

Das neu entwickelte Instrument hat die Funktion, im Rahmen der quantitativen Hauptstudie mit einer Stichprobe von 480 Kindern mündliche Nacherzählungen von Trickfilmen durch vier- bis sechsjährige Kinder zuverlässig einzuschätzen. Diese Einschätzungen werden benötigt, um zu überprüfen, ob sich eine optimierte Erwerbsunterstützung durch die Lehrpersonen auf den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten durch die Kinder auswirkt. Das Instrument dient in der vorliegenden Form damit NICHT der Diagnose und Förderung individueller Fähigkeiten. Für diese pädagogischen Zwecke wären andere Aufgabenstellungen und Instrumente notwendig, die der interaktiven Zusammenarbeit von Kind und Fachperson, der Vielfalt mündlicher Textgenres, der Komplexität und Spezifik sprachlicher und multimodaler Ausdrucksmittel und den persönlichen Ressourcen, Interessen und Beteiligungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes besser gerecht werden (vgl. etwa das Instrument DO-BINE von Quasthoff et al. 2011).

Dennoch resultieren aus dieser Instrumententwicklung verschiedene Impulse zum sprachdidaktischen Fachdiskurs: Erstens wird ein *erweitertes Verständnis von Vorläuferfähigkeiten* des Lesens und Schreibens gestärkt, welches neben basalen Schriftfertigkeiten (wie phonologischer Bewusstheit oder Kenntnis der Laut-Buchstaben-Korrespondenzen; vgl. z.B. Paris, 2011) auch hierarchiehöhere Textfähigkeiten (vgl. z.B. Schnotz & Dutke, 2004) in den Blick nimmt, die im Medium der Mündlichkeit bereits lange vor dem Erstunterricht in Lesen und Schreiben erworben und unterstützt werden können. Zweitens werden mit dem Modell der mündlichen Textfähigkeiten verschiedene Konzeptionen von übersatzmässigen, textförmigen Sprachproduktionen (konzeptionell schriftliche Sprache bei Koch & Oesterreicher, 1994, globalstrukturierte Diskurseinheiten bei Hausendorf & Quasthoff, 1996, literale Textkompetenzen bei Feilke, 2002, oral publique bei Erard & Schneuwly, 2005, bildungssprachliche Praktiken bei Heller & Morek, 2012) integriert. Drittens wird mit diesem Konstrukt ein Vorschlag gemacht, wie mündliche Textfähigkeiten zugleich genreübergreifend und genrespezifisch modelliert werden könnten: Die Facetten Solistische Produktionsweise, Repräsentation distanter Inhalte und Textuelle Organisation lassen sich möglicherweise

an mündliche Texte aller Art anlegen, während mit der Facette der Genretypischen Muster ein Zuschnitt auf spezifische Genres erfolgen kann.

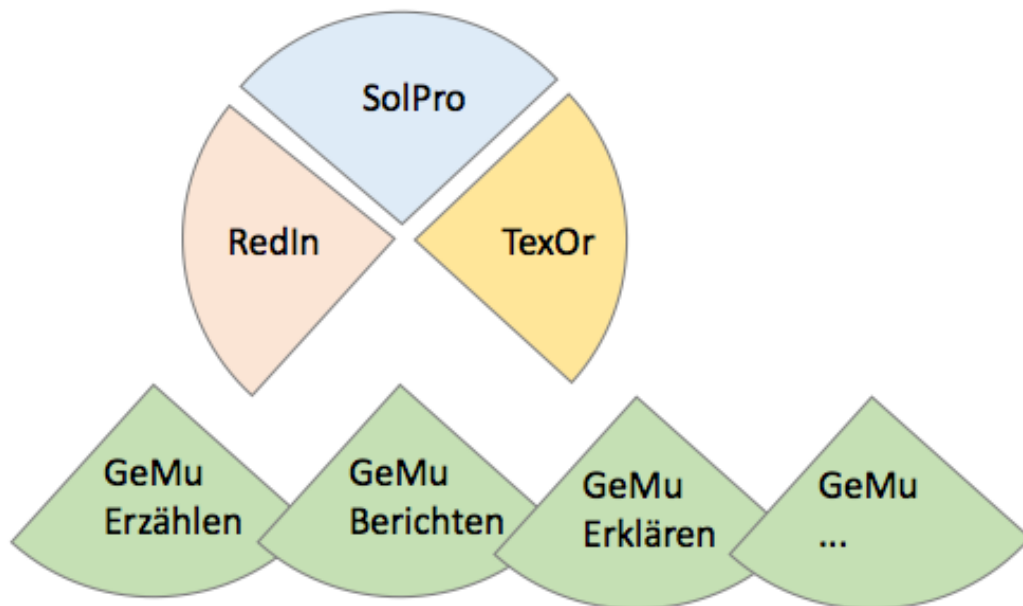


Abbildung 8: Modellierung mündlicher Textfähigkeiten mit genrespezifischem Zuschnitt des Konstrukts.

SolPro = Solistische Produktionsweise, RedIn = Repräsentation distanter Inhalte, TexOr = Textuelle Organisation, GeMu = Genretypische Muster.

Viertens ist das Konstrukt «Mündliche Textfähigkeiten» konsequent auf globale, textuelle Eigenschaften ausgerichtet. Es wird im Unterschied zu allen uns bekannten Instrumenten (vgl. etwa Quasthoff et al., 2011; Tietze et al., 2016) bewusst darauf verzichtet, lokale sprachformale Merkmale des Sprachsystems als eigene, nebengeordnete Facetten zu konzipieren. Stattdessen werden Elemente an der sprachlichen Oberfläche als Indikatoren verstanden und genutzt, die im Sinne von Textprozeduren (Feilke, 2014) oder sprachlichen Werkzeugen (Wygotski, 1934 [1986]) auf tieferliegende mentale Prozesse und Strukturen verweisen und diese als Form-Funktionseinheiten organisieren.

Schliesslich leistet das vorliegende Instrument auch verschiedene Beiträge zur Bearbeitung spezifisch sprachdidaktischer Methodenprobleme:

- Das Erhebungssetting ermöglicht es, schon bei 4-jährigen Kindern in standardisierter Weise monologische Sprachproduktionen zu elizitieren, indem durch das Mitschreiben die Sprecherwartung an das Kind gut erkennbar aufrechterhalten wird.
- Dank videografischer Dokumentation der Erhebungen, dem Interaktionstranskript als Zwischenprodukt und den verbindlichen Handlungsanweisungen des Manuals zur Datenaufbereitung lassen sich in kontrollierter Weise Textexzerpte generieren, die mit dem komplexen (multimodalen und interaktiven) Handeln der Kinder kongruent sind.
- Das Ratingverfahren ist auf die Aufgabenstellung zugeschnitten (Basiskriterien), erlaubt es aber auch, besondere Leistungen von Kindern zu berücksichtigen (Kompensationskriterien).
- Die Einschätzung erfolgt mehrheitlich niedrig-inferent auf der Ebene von beobachtbaren Textmerkmalen, was einen zuverlässigen Einsatz des Instruments auch bei grösseren Stichproben mit mehreren Raterinnen und Ratern ermöglicht.

Die hier präsentierten Analysen zeigen, dass hinsichtlich Skalierung der mündlichen Textfähigkeiten notwendige Grundlagen für die erfolgreiche Durchführung der geplanten Interventionsstudie geschaffen wurden. Im Hinblick auf die geplante Hauptstudie stellen sich jedoch verschiedene methodische Herausforderungen wie beispielsweise die erneute Erreichung einer guten BeurteilerInnen-Reliabilität und -Übereinstimmung, die vertiefende Prüfung der Konstruktvalidität, die Prüfung der Invarianz des Messinstruments über verschiedene Gruppen (Alter, Geschlecht, Kinder mit und ohne Deutsch als Zweitsprache) und über die verschiedenen Filme hinweg sowie der Nachweis längsschnittlicher Messinvarianz des Instruments.

Gewisse Abklärungen können bereits mit den im Rahmen dieser Pilotstudie erhobenen Daten vorgenommen werden (und befinden sich derzeit in Bearbeitung, z.B. Messinvarianz über verschiedene Gruppen hinweg). Die entsprechenden Berechnungen müssen jedoch an den Daten der Hauptstudie repliziert werden. Andere Herausforderungen können erst im Rahmen der geplanten Interventionsstudie angegangen und hoffentlich bewältigt werden, so beispielsweise die Prüfung längsschnittlicher Messinvarianz oder vertiefende Analysen zur Konstruktvalidität (Erhebung IQ im Rahmen der Interventionsstudie).

Literatur

- Bachmann, T. (2005). Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* (S. 155–183). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bakhtin, M. (1986 [2006]). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Browne, M. W & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed). New York: Guilford.
- Bruner, J. (1983 [2002]). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92.
- Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children’s Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). Le didactique de l’oral: savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot (Ed.), *Repenser l’enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp.69–97). Villeneuve d’Ascq ce-dex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Girolametto, L., Weitzmann, E. & Greenberg, J. (2003). Training Daycare Staff to Facilitate Children’s Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299–311.
- Gregory, E. (2005). Guiding Lights: Siblings as Literacy Teachers in a Multilingual Community. In J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers & S. Smythe (eds.), *Portraits of Literacy Across Families, Communities, and Schools* (pp. 21–39). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123.
- 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.
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
- Hymes, D. (1974 [1989]). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Isler, D. (2014a). *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien*. Genève: Université de Genève. [<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:40025>; 12.10.2014]
- Isler, D. (2014b). Situative Sprachförderung in Spielgruppen und Kitas – Alltagsgespräche unter der Lupe. In A. Blechschmidt und U. Schräpler (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (S. 51–62). Basel: Schwabe.
- Isler, D. & Ineichen, G. (2015). ‘Mündliche Texte’ in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In Blechschmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.), *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht* (S. 33–46). Basel: Schwabe.
- Isler, D. & Ineichen, G. (2016). Gespräche im Kindergarten – Erwerbskontexte schulisch-bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung – Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt*. Tübingen: Narr.
- Isler, Dieter, Kirchhofer, Katharina, Hefti, Claudia, Simoni, Heidi und Frei, Doris (2017). Fachkonzept «Frühe Sprachbildung». Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. [www.bi.zh.ch/fachkonzept_fruehesprachbildung]
- Isler, D., Hefti, C. & Kirchhofer, K. (2017). *Projekt EmTiK-Pilot: Erhebungsmanual Kindertexte* (unveröffentlichtes Dokument). Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K. & Dinkelmann, I. (2017). *Projekt EmTiK-Pilot: Datenaufbereitungsmanual Kindertexte* (unveröffentlichtes Dokument). Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K. & Dinkelmann, I. (2018). *Projekt EmTiK-Pilot: Ratingmanual Kindertexte* (unveröffentlichtes Dokument, Version vom 12. Februar 2018). Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Jungmann, T & Koch, K. (2013). *Implementation und Evaluation eines Konzepts der alltagsintegrierten Förderung aller Kinder zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Zwischenbericht 2013. Universität Rostock. [<http://www.sopaed.uni-rostock.de/forschung/projekt-kompass/publikationen-vortraege>]
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110-121.
- Kannengieser, S. (2015). Analyse von Gesprächssequenzen, in denen von „Daheim“ geredet wird – Einblicke in das diskursive Handeln von Fachpersonen in Spielgruppe und Kita. *leseforum.ch*, 3, 1–28.
- Knoblauch, H., Wiesner, E., Isler, D. & Künzli, S. (2017). Wissen Lernen – Kommunikatives Wissen am Beispiel einer vorschulischen Bildungseinrichtung. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (Hrsg.). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 813–825). Weinheim: Beltz Juventa.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit, Band 1* (S. 587-604). Berlin: De Gruyter.
- König, Anke (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens* (Dissertation). Dortmund: Universität Dortmund.
- 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 am Main: Peter Lang.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (2012), 67–101.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familien und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998-2015). *Mplus user's guide (7th ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neugebauer, C. & Isler, D. (2013). Weiterbildung mit videobasiertem Coaching zur situierten Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4-2013, S. 481–486.
- Nussbaumer, M. (1991). *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Paris, S. (2011). Developmental Differences in Early Reading Skills. In S. Neuman & K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research. Vol. 3* (pp. 228–241). New York: Guilford Press.
- Pauli, C. (2014). Ratingverfahren. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(1), 56-59.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hambre, B. (2005). *Classroom Assessment Scoring System. Manual pre-K*. Brookes Pub.
- Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K. & Curenton, S. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387–400.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor-)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördernd*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rauschenbach, T., Diller-Murschall, I., Hrüher, H., Liebe, M., Szabados, D., Tietze, W. & Wagner, G. (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben und B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Facetten, Funktionen* (S. 25–59). München: Juventa.
- Rosenshine, Barak (1970). Evaluation of instruction. *Review of Educational Research*, 40, 279-300. DOI: 10.2307/1169537
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 61–99). Wiesbaden: VS Verlag.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379–397.

- Stude, J. (2013). Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève.
- Thorndyke, P. (1977). Cognitive Studies in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology*, Vol. 9, 77- 100.
- Tietze, S., Rank, A. & Wildemann, A. (2016). Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi). 42 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-120766
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 414–430.
- Whorall, J. & Cabell, S. (2015). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education*, 1–7.
- Wygotski, L. (1934 [1986]). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

AutorInnen

Prof. Dr. Dieter Isler ist Leiter der Forschungsabteilung und des Forschungsschwerpunkts Frühe Sprachbildung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Er befasst sich in Forschung und Entwicklung mit sprachlicher Bildung drei- bis achtjähriger Kinder in unterschiedlichen institutionellen Kontexten (Familie, Spielgruppe, Kita und Kindergarten). Er untersucht sprachliche Bildungsprozesse mit vorwiegend qualitativ-theoriegenerierenden Methoden als kommunikative Konstruktionen und Erwerbskontexte sprachlich-kognitiver Werkzeuge.

www.phtg.ch/hochschule/menschen/seite-detailansicht/person/dieter.isler/

Lic. phil. Claudia Hefti ist Dozentin für Deutschdidaktik und Co-Leiterin von Entwicklungsprojekten zum Schwerpunkt Frühe Sprachbildung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Sie befasst sich in verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie in Weiterbildungen für pädagogische Fachpersonen des Frühbereichs und des Kindergartens mit Prozessen der frühen Sprachbildung.

<http://www.phtg.ch/forschung/uebersicht/seite-detailansicht/person/claudia.hefti.christ/>

Lic. phil. Katharina Kirchhofer ist Psychologin und Sprechwissenschaftlerin/Sprecherzieherin. Sie arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Thurgau als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsabteilung und befasst sich in Forschung und Entwicklung mit sprachlicher Bildung drei- bis siebenjähriger Kinder in Spielgruppen und Kindergärten. Als Kommunikationstrainerin ist sie zudem in der Erwachsenenbildung tätig.

<http://www.phtg.ch/hochschule/menschen/seite-detailansicht/person/katharina.kirchhofer/>

Dr. Iris Dinkelmann verantwortet den Forschungsschwerpunkt Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Sie befasst sich mit Lernmotivation, Leistungsemotionen und lernbezogenem Engagement von SchülerInnen der Primar- und Sekundarstufe unter Berücksichtigung der Bedeutung von Eltern und Lehrpersonen. Dabei stützt sie sich vorwiegend auf Fragebogenerhebungen im Rahmen des quantitativen Paradigmas.

www.phtg.ch/hochschule/menschen/seite-detailansicht/person/iris.dinkelmann/

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Développement d'un outil pour évaluer les aptitudes textuelles orales chez les élèves de l'école enfantine

Dieter Isler, Claudia Hefti, Iris Dinkelman, Katharina Kirchhofer

Chapeau

Les activités linguistiques de hauts niveaux comme les exposés, les narrations, les explications ou les argumentations ont une grande importance pour la réussite de l'apprentissage scolaire dans toutes les disciplines. Les jeunes enfants sont diversement socialisés avec de tels « textes oraux » au moment de leur entrée à l'école car ces acquisitions renvoient au contexte familial. Raison pour laquelle un renforcement de la formation pour le corps enseignant du cycle 1 est un facteur clé de réussite à l'école. Comme le montrent des études actuelles, si la part des activités langagières de haut niveau peut prendre plus d'importance dans l'enseignement, l'aide à la formation fournie par des spécialistes peut aussi être optimisée et avoir de ce fait un effet positif sur l'apprentissage langagier des enfants. On manque encore d'études solides méthodologiquement sur ces effets concernant l'aptitude textuelle à l'oral.

L'étude d'intervention projetée EmTiK (Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten, Aide à l'acquisition d'aptitudes textuelles orales à l'école enfantine) entend contribuer à combler cette lacune au niveau de la recherche. Il faut pour cela développer de nouveaux outils pour évaluer l'activité en soutien au personnel enseignant et aux développements des aptitudes textuelles orales des enfants. Le présent article esquisse dans un premier temps les fondements et les objectifs de l'étude d'intervention envisagée. Il s'intéresse ensuite au développement des outils d'évaluation : conception théorique, procédure de recensement, traitement et évaluation des données et résultats d'un test (auprès de N = 109 enfants). Enfin, les apports du développement des outils et les difficultés méthodologiques sont discutés dans la perspective de l'étude globale.

Mots-clés

apprentissages fondamentaux, aptitudes textuelles orales, développement d'outils, analyse des pratiques effectives

Cet article a été publié dans le numéro 1/2018 de forumlecture.ch