

# „Nein, wir blättern noch nicht um“

## Responsives Verhalten von pädagogischen Fachkräften in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen

Tina von Dapper-Saalfels

Technische Universität Braunschweig, Deutschland

**Zusammenfassung:** Basierend auf dem Begriff der Sensitiven Responsivität (Remsperger, 2011) untersucht der Beitrag die Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertageseinrichtungen. Auf der Basis von 83 videografierten dyadischen Bilderbuchbetrachtungen aus dem „allE-Projekt“ wird das Interaktionsverhalten hinsichtlich des sensitiv-responsiven Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte anhand eines dreistufigen Ratingverfahrens eingeschätzt. Die Ergebnisse zeigen, dass 19,3% der Fachkräfte in der Bilderbuchbetrachtung ein niedrig ausgeprägtes sensitiv-responsives Verhalten gegenüber dem Kind zeigen. Die Befunde liefern erste Hinweise darauf, dass das sensitiv-responsive Verhalten von Fachkräften weder durch deren Ausbildungsart noch durch das Alter oder den Sprachentwicklungsstand des Kindes maßgeblich beeinflusst wird. Diese Ausgangslage deutet auf einen erheblichen Bedarf an entsprechenden Fort- und Weiterbildungen hin.

**Schlüsselwörter:** Fachkraft-Kind-Interaktion, frühkindliche Bildung, Kindergarten, Sensitive Responsivität

### “No, We're Not Turning the Page Yet”. Responsive Behavior of Preschool Teachers in Dyadic Picture-Book Reading Sessions

**Abstract:** Teacher-child interactions in nursery schools were analyzed based on the concept of sensitive responsiveness (Remsperger, 2011). Video recordings of 83 dyadic sessions of picture-book readings during the “allE-Project” were evaluated according to a three-stage rating process. The results indicate that 19.3% of preschool teachers show a low level of sensitive-responsive behavior during interaction with children. These findings provide initial evidence that the sensitive-responsive behavior of preschool teachers is not influenced by their educational background or by a child's age or language proficiency. This suggests a considerable demand for relevant further education and training.

**Keywords:** teacher-child interaction, early childhood education, nursery school, sensitive responsiveness

Ausgehend von dem Grundverständnis der interaktionistischen Spracherwerbtheorie (er)lernen Kinder Sprache vordergründig in ihrer natürlichen Umgebung (u. a. im Kindergartenalltag) durch Bezugspersonen wie in Fachkraft-Kind-Interaktionen (vgl. Bruner, 2002). Im Diskurs um die Qualität von Kindertageseinrichtungen wird deshalb den Interaktionen von pädagogischen Fachkräften (FK) und Kindern eine besondere Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung beigemessen (vgl. Wadepohl, Mackowiak, Fröhlich-Gildhoff & Weltzien, 2017; Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016).

Der aktuelle Konsens in der Forschung ist, dass FK Kompetenzen benötigen, die es ihnen ermöglichen, in komplexen, mehrdeutigen und nicht immer vorhersehbaren Interaktionssituationen adäquat zu handeln und Angebote entsprechend flexibel zu gestalten (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014, S. 21).

Anschließend daran fokussiert sich der Beitrag auf das sensitiv-responsive Verhalten von FK als Grundlage gelingender sprachförderlicher Interaktionen. Im Vordergrund

der Analyse stehen Fachkraft-Kind-Interaktionen in einer videografierten dyadischen Bilderbuchbetrachtung. Es wird angenommen, dass in dieser Interaktionssituation, in der sich die Aufmerksamkeit der FK gezielt auf ein einzelnes Kind richtet, das Zusammenspiel von Disposition und Performanz gut beobachtbar ist. Die Qualität des sensitiv-responsiven Verhaltens von FK setzt sich aus den Facetten Beziehungs- (wie sie im Kontext der Sensitiven Responsivität nach Remsperger (2011) beschrieben ist) und Sprachfördergestaltung (wie sie sich in Bezug auf das adäquate sprachliche Handeln der FK zeigt) zusammen. Um diese beiden Qualitätsfacetten angemessen und ressourcenschonend abbilden zu können, wurde ein an Remsperger (2011)<sup>1</sup> angelehntes Instrument zur Erfassung der Sensitiven Responsivität von FK in der spezifischen Situation einer (dyadischen) Bilderbuchbetrachtung entwickelt. Zusätzlich wird auf das *interactive model* (u. a. Weitzman, Girolametto & Greenberg, 2006; Weitzman & Greenberg, 2002) als weitere Orientierungsgrundlage zurückgegriffen. Hier schließt der Beitrag an Studien an, die die generelle Bedeutung der Qualität der

<sup>1</sup> Das Feinfähigkeitskonzept geht ursprünglich auf Ainsworth (1974) zurück und wurde von Remsperger adaptiert und weiterentwickelt (vgl. Remsperger, 2011).

von der FK initiierten Interaktionssituation aufzeigen (vgl. Leber, Kammermeyer & Roux, 2020).

## Forschungsstand und Rahmen der vorliegenden Untersuchung

### Responsives sprachförderndes Verhalten von Fachkräften

Studien, die sich mit dem Zusammenhang von Wissen und Handeln in sprachförderlichen Situationen beschäftigen, kommen zu keinem eindeutigen Ergebnis (z.B. Beckerle et al. 2018; Geyer, 2018; Itel, 2022; Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017). So zeigen sich z. B. Zusammenhänge zwischen dem anwendungsbezogenen (Sprach-)wissen und dem zu beobachtenden Interaktionsverhalten (z.B. emotionale Unterstützung) (Wirts, et a. 2017). Itel (2022) berichtet von Zusammenhängen u.a. im Bereich sprachanregender Fragen und korrigierender Modellierungsstrategien. Keine (derartigen) Zusammenhänge finden demgegenüber Beckerle et al. (2019) und Geyer (2018).

Um das sprachförderliche Handeln von FK zu untersuchen, fokussieren Studien häufig Sprachlehrstrategien, die einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung des Kindes haben. FK erreichen in stärker strukturierten Situationen (z.B. Bilderbuchbetrachtungen) eine höhere Interaktionsqualität als in weniger strukturierten Situationen (z.B. Freispielbegleitung) (vgl. Beckerle et al. 2018; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013). Als besonders sprachanregend gelten dabei dialogisch strukturierte Situationen (z.B. Dialogisches Lesen), in denen die FK nicht nur vorliest, sondern mit den Kindern gemeinsam ein Gespräch über das Bilderbuch (hinaus) führt (vgl. Ennemoser, Lehnigk, Hohmann & Pepouna, 2015; Whitehurst et al., 1994). Göbel, Hormann und Cloos (2020) betonen hier, dass in diesen Situationen neben dem Wissen um die sprachförderliche Ausgestaltung der Interaktionssituation auch die pädagogische Beziehungsqualität bedeutsam ist.

### Erfassung eines sensitiv-responsiven Verhaltens in Fachkraft-Kind-Interaktionen

Im Rahmen (inter)nationaler Forschungen wird die Messung der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen – als Teil der Kita-Prozessqualitätsdimension – mit den Domänen Beziehungsgestaltung (und emotionale Unterstützung), Organisation und Gestaltung des Kita-Alltags sowie Lernunterstützung näher beleuchtet (vgl. Wadepohl & Mackowiak,

2022, S.16). Zum Einsatz kommen dabei häufig standardisierte Instrumente mit Time-Sampling- und/oder Rating-Beobachtungsverfahren (vgl. Schmidt, Smidt, Kluczniok & Riedmeier, 2018, S. 463). Zu nennen sind hier die *Teacher Interaction and Language Rating Scale* (TILRS; vgl. Girolametto & Weitzman, 2002; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2000) oder das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta, Paro & Hamre, 2008), die zwar beide u.a. den Fokus auf „Follow the child's lead“ legen, allerdings eine eher globalere Perspektive einnehmen und nicht für die Analyse von dyadischen Bilderbuchbetrachtungen ausgelegt sind.

Die Vergleichbarkeit von Ergebnissen zur Responsivität in Interaktionssituationen wird allerdings dadurch erschwert, dass in den einzelnen Studien jeweils unterschiedliche Bezugsebenen gewählt wurden. So kommen Studien, die Interaktionsaspekte auf globaler Ebene bzw. das Interaktionsverhalten der FK auf Gruppenebene untersuchen (u.a. Eckhardt & Egert, 2017; Kluczniok & Roßbach, 2014; Tonge, Jones & Okely, 2019) oftmals zu anderen Ergebnissen, als jene, die individuelle Interaktionen der FK mit einzelnen Kindern (u.a. Smidt, 2012) in den Mittelpunkt stellen.

Daneben gibt es vereinzelte Studien, die eher qualitativ ausgerichtet sind (z.B. König, 2009; Remsperger, 2011). So untersuchte beispielsweise Remsperger (2011) im Rahmen ihrer ethnografischen Feldforschung u.a. den Grad der Feinfühligkeit, der sich im Verlauf einzelner Interaktionen ausgehend von beiden Gesprächspartner\_innen ändern kann. Ein zentrales Ergebnis ist, dass sich FK in hohem Maße sensitiv-responsiv verhalten, wenn insbesondere folgende charakteristische Merkmale vorkommen: FK zeigen Interesse, gehen auf das Kind ein, handeln und sprechen verständlich und halten in der Kommunikation Blickkontakt mit dem Kind (Remsperger, 2011, S. 279). Da sich ein sensitiv-responsives Verhalten auf verschiedenen Ebenen zeigt, postuliert Remsperger, dass künftige Forschungsarbeiten den Einbezug weiterer Merkmale wie Alter, Berufsdauer oder Geschlecht berücksichtigen sollten (Remsperger, 2013, S. 18).

### Sensitiv-responsives Verhalten von Fachkräften in dyadischen Bilderbuchsituationen – Aufbau, Rahmung und Methodik

#### Das *interactive model* als Rahmen für sensitiv-responsives Verhalten in sprachförderlichen Interaktionen

Anknüpfend an die vorherigen Ausführungen wird in der vorliegenden Studie eine systematische Erfassung der

(Qualitäts-)Unterschiede der Sensitiven Responsivität von FK innerhalb der Fachkraft-Kind-Interaktion angestrebt. Konkret untersucht wurden folgende Fragestellungen:

*Welche Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Häufigkeit der von FK angewendeten Verhaltensindikatoren der Sensitiven Responsivität in Fachkraft-Kind-Interaktionen?*

*Hängen die (Qualitäts-)Unterschiede im sensitiv-responsiven Verhalten der FK von der Ausbildungsart, der Berufserfahrung, dem Alter oder dem Sprachentwicklungsstand des Kindes ab?*

Um das sensitiv-responsive Verhalten in Fachkraft-Kind-Interaktionen abbilden zu können, das als Voraussetzung für sprachförderliches Handeln angesehen wird, wird sowohl auf Remsperger (2011) als auch auf das *interactive model* zurückgegriffen.

Das *interactive model*, ursprünglich als Elterntrainingsprogramm („The Hanen Early Language Parent Program“ (It Takes Two to Talk); Girolametto, Greenberg & Manolson, 1986) konzipiert und für den Elementarbereich weiterentwickelt (z. B. im Hanen-Programm „Learning Language and Loving It“; Weitzman & Greenberg, 2002), umfasst als interaktionsbezogenes Modell drei Grundprinzipien responsiver Interaktionsstrategien: (1) *child-oriented strategies*<sup>2</sup>, (2) *interaction-promoting strategies* und (3) *language-modeling strategies* (Weitzman et al., 2006, S. 139 ff.).

Für die vorliegende Studie wird insbesondere auf die *child-oriented strategies* des *interactive models* zurückgegriffen, da in diesem Bereich u. a. die Berücksichtigung der Signale des Kindes und eine Bezugnahme auf die im Vordergrund stehenden kindlichen Interessen, seiner Lebenswelt und der von ihm ausgehenden Impulse beschrieben werden (vgl. Tannock & Girolametto, 1992; Weitzman & Greenberg, 2002; Weitzman et al., 2006).

## Datengrundlage und Methodik

Die zugrundeliegende Studie nutzt Datenmaterial, das im Rahmen des in der Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ geförderten Evaluationsprojektes „Gelingenbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich (allE)“<sup>3</sup> entstanden ist. Das Projekt hat die Sprachförderarbeit von 84 FK aus 27 Kindertageseinrichtungen in Deutschland untersucht. Dabei wurden die Sprachförderkompetenzen der FK sowie die sprachlichen Leistungen der Kinder über zwei Messzeitpunkte erfasst.

Für die vorliegende Sekundäranalyse wurden die Videografien der dyadischen Bilderbuchbetrachtung ausgewählt und somit eine strukturierte Interaktionssituation gewählt, in der die FK dem Kind in einer gemeinsamen Beschäftigung mit einem Buch seine volle Aufmerksamkeit schenken kann.

## Stichprobe und Datenerhebung

Für die vorliegenden Analysen wurde die Gesamtstichprobe von  $N = 84$  FK<sup>4</sup> des ersten Messzeitpunktes einbezogen. Auf Grundlage eines Onlinefragebogens, der eine Rücklaufquote von 90,0 % erzielte, wurden die Merkmale Geschlechtszugehörigkeit, Alter, Ausbildungsart und Berufserfahrung abgefragt. 97,0 % der FK waren weiblich, 3,0 % männlich und alle durchschnittlich etwa 40 Jahre alt ( $M = 39.30$ ;  $SD = 13.12$ ). 93,0 % der FK haben eine fachschulische Ausbildung absolviert, 7,0 % eine akademische oder befinden sich noch in der Ausbildung, und alle arbeiten durchschnittlich seit knapp 16 Jahren ( $M = 15.87$ ;  $SD = 12.83$ ) im Elementarbereich.

Für die 15-minütige dyadische Bilderbuchbetrachtung (insgesamt 1.245 Minuten Videomaterial) wurden die FK gebeten, sich mit einem von ihnen selbst ausgewählten drei- bis fünfjährigen Kind mit sprachlichen Schwierigkeiten ein Bilderbuch anzuschauen. Der Sprachentwicklungsstand der 84 Kinder<sup>5</sup> (jeweils 50,0 % Jungen und 50,0 % Mädchen), die durchschnittlich 3;11 Jahre alt (in Monaten:  $M = 46.67$ ;  $SD = 8.16$ ) waren, wurde zusätzlich mit einem „Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0-5;11 Jahre)“ (SETK 3-5; Grimm, Aktaş & Frevert, 2010) erfasst. Die Kinder wiesen unterschiedliche Fähigkeiten auf und erreichten einen Gesamt-T-Wert von 45.40, wobei die sprachlichen Fähigkeiten stark variierten ( $SD = 9.18$ ;  $Min = 29.25$ ;  $Max = 65.75$ ).

## Datenaufbereitung und -auswertung

Um die Verhaltensindikatoren Sensitiver Responsivität von FK anhand der Anwendungshäufigkeit als einen Teil der Qualitätsdimension von Fachkraft-Kind-Interaktionen zu untersuchen, wurden zunächst die im Projektkontext erstellten Videotranskripte zusätzlich um nonverbale Signale ergänzt. Jede einzelne verbale und nonverbale Äuße-

<sup>2</sup> Die genaue Bezeichnung weicht je nach Literaturangabe voneinander ab, z. B. „Child-oriented techniques“ (Tannock & Girolametto, 1992, S. 54 f) oder „Child-oriented strategies“ (Weitzman et al., 2006, S. 139 ff).

<sup>3</sup> Beteiligt waren die Leibniz Universität Hannover (Katja Mackowiak & Christine Beckerle), die Technische Universität Braunschweig (Katja Koch & Tina von Dapper-Saalfels) und die Pädagogische Hochschule Weingarten (Cordula Löffler, Julian Heil & Ina Pauer).

<sup>4</sup> Ein Video wurde ausgeschlossen, weil es den Rahmenbedingungen nicht entsprach.

<sup>5</sup> Bei 81 Kindern konnte der Sprachentwicklungstest durchgeführt werden.

rung innerhalb der Interaktion wurde in „MAXQDA“ codiert. Eine Mehrfachcodierung war möglich.

Die einzelnen Äußerungen der FK und des Kindes wurden dahingehend überprüft, ob und wie die FK auf die Signale des Kindes eingeht. Ein sensitiv-responsives Verhalten umfasst die Wahrnehmung unterschiedlicher Signalarten (verbal und nonverbal) und die Art und Weise, wie die FK darauf reagiert (Remsperger, 2011, S. 125). So kann das Verhalten umfassend beschrieben und Unterschiede im sensitiv-responsiven Verhalten von FK identifiziert werden.

Das Kategoriensystem von Remsperger (2011) wurde mit Bezug auf die Aspekte der responsiven Interaktionsstrategie (*child-oriented strategies*) des *interactive models* adaptiert und modifiziert, um dieses für die pädagogische Praxis zum einen kompakter und zum anderen übersichtlicher zu gestalten und dabei gleichzeitig die verbale und nonverbale Ebene auf FK- und Kindesseite zu berücksichtigen. Das so entwickelte dreistufige Ratingverfahren „Sensitiv-responsives Verhalten von FK“ (SRV-FK) schätzt die Umsetzungsqualität eines sensitiv-responsiven Verhaltens der FK bezogen auf die kindlichen Signale, hinsichtlich der Ausprägtheit unter Berücksichtigung der Häufigkeiten, somit mit einer anderen Vorgehensweise als Remsperger (2011) ein. Mit Hilfe des SRV-FK ist es möglich, einerseits Verhaltensweisen von FK zu vergleichen und andererseits die jeweilige Umsetzung der einzelnen Indikatoren zu untersuchen.

### Konstruktion des Ratinginstruments „Sensitiv-responsives Verhalten von pädagogischen Fachkräften“ (SRV-FK) in sprachförderlichen Situationen

Remsperger (2011) operationalisiert den Begriff Sensitive Responsivität und nutzt hierfür einen ethnografischen Ansatz. Das Verhalten der PFK wird hierbei in sehr bzw. weniger ausgeprägt unterteilt. Das SRV-FK fasst diese Indikatoren ergänzend mit den *child-oriented strategies* des *interactive models* zusammen und nutzt ein dreistufiges Ratingverfahren. Besonders ist, dass sich das SRV-FK sowohl auf die Beziehungs- als auch auf die Sprachebene bezieht und den Grad des sensitiv-responsiven Verhaltens – trotz weniger Indikatoren – der FK weiterhin umfassend einschätzt.

Während das Kategoriensystem von Remsperger insgesamt 3 Bereiche und 29 dazugehörige Indikatoren für das Kind sowie 13 Bereiche und 63 Indikatoren für die FK beinhaltet (Remsperger 2011, S. 146 ff.), umfasst das SRV-FK insgesamt 2 Bereiche mit 6 verbalen und nonverbalen Verhaltensindikatoren für das Kind (siehe Elektronisches Supplement ESM 1, Tabelle E1) sowie 2 Bereiche und 13 verbale und nonverbale Verhaltensindikatoren für die FK (siehe ESM 1, Tabelle E2).

Um die jeweiligen Items zu bewerten, wurde mikroanalytisch vorgegangen und jedes Verhalten bzw. jede Reaktion der FK und des Kindes einzeln deduktiv codiert und verschiedenen Indikatoren zugeordnet (siehe ESM 1, Tabelle E1; Tabelle E2), die für ein sensitiv-responsives Verhalten förderlich sind. So konnten zunächst die Häufigkeiten der angewendeten Verhaltensindikatoren innerhalb der Fachkraft-Kind-Interaktionen ermittelt werden. In einem nächsten Schritt wurden die Transkripte erneut gesichtet und alle Stellen markiert, in denen die FK zum einen nicht auf die Signale des Kindes („verpasste Chancen“) und zum anderen in irgendeiner Weise auf die Signale des Kindes („genutzte Chancen“) reagiert hat, und zueinander in Relation gesetzt. So erfolgte die Zuteilung für die abgebildeten dreistufigen Ausprägungen der Indikatoren (siehe ESM 1, Tabelle E1; Tabelle E2). Für die finale Bewertung wurden die Mittelwerte der einzelnen Verhaltensindikatoren zu einem Gesamtmittelwert (über alle Indikatoren hinweg) zusammengefasst, um den Grad des sensitiv-responsiven Verhaltens der FK ((1) niedrig ausgeprägt – (2) mittel ausgeprägt – (3) hoch ausgeprägt) zuzuordnen (Instrument bislang unveröffentl.).

### Zusammenhang von Verhaltensindikatoren

Die kindlichen Verhaltensindikatoren (ESM 1, Tabelle E1) werden hinsichtlich der nonverbalen und verbalen Ebene untersucht. Dabei ist ein mittlerer signifikanter Zusammenhang ( $r = .368^{**}$ ;  $p = <.001$ ) erkennbar. Innerhalb der Verhaltensindikatoren der Sensitive Responsivität bezogen auf die FK (ESM 1, Tabelle E2) zeigt sich ein stärkerer signifikanter Zusammenhang ( $r = .707^{**}$ ;  $p = <.001$ ) zwischen den zwei Ebenen.

Um die Zusammenhänge der beiden Skalen (FK und Kind) über alle Verhaltensindikatoren zu berechnen, wurden die jeweiligen Durchschnittswerte der einzelnen Indikatoren zu einem Durchschnittsgesamtwert zusammengefasst. Die Rangkorrelationsanalyse nach Spearman zeigt, dass mit  $r = .646^{**}$  ( $p = <.001$ ) ein signifikant stark positiver Zusammenhang zwischen den beiden Skalen besteht.

## Ergebnisse

### Das sensitiv-responsive Verhalten von Fachkräften bei Bilderbuchbetrachtungen

Das sensitiv-responsive Verhalten der FK unterscheidet sich: Etwa die Hälfte (48,2%) der 83 untersuchten FK bewegt sich auf Stufe 3 (hoch ausgeprägtes sensitiv-responsives Verhalten). Ein mittel ausgeprägtes sensitiv-respon-

sives Verhalten zeigten 23,5%. Bei 19,3% der FK wurde ein niedrig ausgeprägtes sensitiv-responsives Interaktionsverhalten (Stufe 1) festgestellt.

## Responsivität in der Fachkraft-Kind-Interaktion

Die Ergebnisse auf der Kind- und der FK-Ebene werden hinsichtlich der genutzten Verhaltensindikatoren nachfolgend dargestellt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1 zeigt, dass FK, auch wenn sie selbst vielfältig sensitiv-responsiv agieren, dabei häufiger auf die verbalen Signale der Kinder (Sprachebene) ( $M = 2.33$ ;  $SD = .78$ ) eingehen als auf die nonverbalen (Sprach- und Beziehungsebene) ( $M = 2.18$ ;  $SD = .63$ ). Zusammenfassend wendeten die Mehrheit der FK besonders die nonverbalen Aspekte Körperhaltung ( $M = 2.59$ ;  $SD = .50$ ) und Blickkontakt ( $M = 2.45$ ;  $SD = .50$ ) an. Auf Sprachebene wiederum waren es folgende Aspekte: eine angemessene Prosodie ( $M = 2.53$ ;  $SD = .50$ ) sowie das Eingehen auf Anliegen/Bedürfnisse/Signale des Kindes ( $M = 2.50$ ;  $SD = .53$ ), wenn diese vom Kind verbal kommuniziert bzw. mitgeteilt wurden.

## Sensitiv-responsives Verhalten im Kontext weiterer Merkmale

Zur Beantwortung der Frage, ob die Ausbildungsart oder die Berufserfahrung der FK sowie das Alter oder der Sprachentwicklungsstand des Kindes mit dem sensitiv-responsiven Verhalten von FK zusammenhängt, wurden Korrelationen mit den Kennwerten aus dem Ratingverfahren *SRV-FK* berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ausbildungsart der FK ( $r = .023$ ;  $p = .423$ ), das Alter des Kindes ( $r = -.037$ ;  $p = .371$ ) und der Sprachentwicklungsstand ( $r = .021$ ;  $p = .425$ ) nicht mit dem sensitiv-responsiven Verhalten der FK zusammenhängt. Ein geringer positiver Zusammenhang ( $r = .206^*$ ;  $p = .043$ ) ist hingegen zwischen der Berufserfahrung und dem sensitiv-responsiven Verhalten der FK zu verzeichnen.

Da sensitiv-responsives Verhalten eine Vielzahl unterschiedlicher (Verhaltens-)Indikatoren aufweist, werden die untersuchten Merkmale hinsichtlich der nonverbalen und verbalen Elemente innerhalb der Interaktion noch einmal getrennt voneinander betrachtet.

Mit Blick auf die Ausbildungsart der FK zeigen sich auf allen Ebenen keine Zusammenhänge: *Sprachebene (verbal:  $r = -.003$ ;  $p = .490$ )*, *Beziehungsebene (verbal:  $r = .018$ ;*

**Tabelle 1.** Indikatoren für die Sensitive Responsivität

	FK (N = 83)	Kind (N = 83)
	M (SD)	M (SD)
<b>Verbale Signale – Sprachebene</b>		
Antworten	– <sup>1</sup>	2.61 (.56)
(Nach-)Fragen	2.47 (.61)	1.72 (.82)
Prosodie	2.53 (.50)	– <sup>1</sup>
<b>Verbale Signale – Beziehungsebene</b>		
Aufmerksamkeitsfokus/Interessen des Kindes	2.06 (.80)	– <sup>1</sup>
Eingehen auf Anliegen/Bedürfnisse/Signale des Kindes	2.50 (.53)	– <sup>1</sup>
Umgang mit Stimmungen/Emotionen	2.22 (.77)	– <sup>1</sup>
Kommunikation auf Augenhöhe/Wertschätzung	2.38 (.72)	– <sup>1</sup>
<b>Nonverbale Signale – Beziehungsebene</b>		
Aktives Zuhören	2.29 (.74)	– <sup>1</sup>
Aufmerksamkeitsgesuche	– <sup>1</sup>	2.49 (.63)
Blickkontakt	2.45 (.50)	2.70 (.46)
Eingehen auf Anliegen/Bedürfnisse/Signale des Kindes	1.78 (.88)	– <sup>1</sup>
Körperhaltung	2.59 (.50)	2.57 (.57)
Mimik und Gestik	1.89 (.80)	2.60 (.58)
Nachahmen	2.05 (.80)	– <sup>1</sup>
Pausensetzung/Abwarten	2.33 (.75)	– <sup>1</sup>

*Anmerkungen:* Die prozentuale Beurteiler\_innenübereinstimmung – berechnet anhand von 25,0% des Materials der Gesamtstichprobe liegt bei 86,4% (verbale Signale – Sprachebene: 90,9%, verbale Signale – Beziehungsebene: 85,8%, nonverbale Signale – Beziehungsebene: 82,6%). <sup>1</sup> Kategorie nicht vorhanden.

$p = .442$ ; *nonverbal*:  $r = .020$ ;  $p = .435$ ). Auch das Alter des Kindes in Bezug auf die *Sprachebene* (*verbal*:  $r = -.056$ ;  $p = .618$ ) der FK und deren *Beziehungsgestaltung* (*verbal*:  $r = -.066$ ;  $p = .557$ ; *nonverbal*:  $r = -.055$ ;  $p = .621$ ) zeigt keine Zusammenhänge. Der Sprachentwicklungsstand des Kindes zeigt auf der *Sprachebene* (*verbal*:  $r = .083$ ;  $p = .460$ ) der FK und deren *Beziehungsgestaltung* (*verbal*:  $r = -.08$ ;  $p = .942$ ; *nonverbal*:  $r = .083$ ;  $p = .460$ ) ebenfalls keine Zusammenhänge.

Hinsichtlich der Berufsdauer der FK ergibt sich ein anderes Bild. Auf der *Sprachebene* (*verbal*) besteht ein eher moderat signifikanter Zusammenhang ( $r = .255^*$ ;  $p = .033$ ), während die *verbale* ( $r = .171$ ;  $p = .157$ ) und *nonverbale* ( $r = .088$ ;  $p = .469$ ) *Beziehungsebene* in keinem Zusammenhang zu dem sensitiv-responsiven Verhalten der FK stehen.

## Zusammenfassung und Ausblick

Betrachtet man die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, gelingt es etwa der Hälfte (51,8 %) der FK nicht, Stufe 3 (ein hoch ausgeprägtes sensitiv-responsives Verhalten) zu erreichen. Auffällig ist, dass häufiger auf die verbalen und weniger auf die nonverbalen Signale der Kinder eingegangen wird. Unklar bleibt, ob dieses Verhalten ein Ausdruck fehlender Wahrnehmung oder ungenügender Handlungskompetenz ist. Hier bedarf es weiterer Untersuchungen des sensitiv-responsiven Verhaltens von FK. (Bestehende) Aus- und Weiterbildung könnten von diesen Erkenntnissen profitieren und FK (noch) stärker in der Wahrnehmung ihrer Handlungskompetenz schulen.

Ausgehend von der noch eingeschränkten Befundlage zur Interaktionsqualität zeigen die Befunde erste Hinweise darauf, dass das sensitiv-responsive Verhalten von FK im Zusammenhang mit den Berufsjahren steht. Weder die Ausbildungsart der FK noch das Alter oder der Sprachentwicklungsstand des Kindes beeinflussen das sensitiv-responsive Verhalten der FK positiv. Um die vorliegenden Erkenntnisse weiter zu prüfen, zu ergänzen oder zu maximieren, bietet es sich an, zusätzliche Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe und/oder in unterschiedlichen Situationen des Kita-Alltags (z. B. Freispiel-/Essensbegleitung) durchzuführen.

Bei den bisher genutzten Erhebungsinstrumenten spielen sensitiv-responsive interaktionsfördernde Strategien im Sinne der Adaptivität eine eher untergeordnete Rolle. Gerade mit Blick auf weitere Forschungen kommt der Adaptivität – neben einer Aufrechterhaltung der Fachkraft-Kind-Interaktion – ein hohes Potential für die Erhebung der Interaktionsqualität zu.

Die Nutzung des SRV-FK ist für die pädagogische Praxis denkbar, da das sensitiv-responsive Verhalten die Grund-

lage für den Beziehungsaufbau und damit unerlässlich für sprachförderliches Verhalten ist. Eine große Stärke des Instruments SRV-FK besteht darin, dass es den FK die Möglichkeit bietet über Selbst- (z. B. Videografien) oder Fremdbeobachtung das eigene sensitiv-responsive Verhalten wahrzunehmen und dadurch die Qualität ihrer Arbeit mit einem geringeren Zeitaufwand einzuschätzen.

Die Implikation für die Forschung hinsichtlich SRV-FK könnte eine Weiterentwicklung sein, um das Instrument auch in anderen Situationen (z. B. Essensbegleitung) zur Datenerhebung nutzen zu können.

## Elektronische Supplemente (ESM)

Die elektronischen Supplemente sind mit der Online-Version dieses Artikels verfügbar unter <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000643>

**ESM 1.** Tabelle E1-E2 (Verhaltensindikatoren der Kinder zur Sensitiven Responsivität; Verhaltensindikatoren der FK zur Sensitiven Responsivität). Die Tabellen zeigen die genutzten Verhaltensindikatoren der Kinder und FK inkl. der jeweiligen Ausprägungen.

## Literatur

- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I. & von Dapper-Saalfels, T. (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(4), 215 – 222. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000396>
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C. & Heil, J. (2019). Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung – Ergebnisse aus dem „allE-Projekt“. *Frühe Bildung*, 8(4), 187 – 193. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000443>
- Bruner, J. S. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Eckhardt, A. G. & Egert, F. (2017). Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Eine explorative Studie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(3), 361 – 366. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.07>
- Ennemoser, M., Lehnigk, M., Hohmann, E. & Pepouna, S. (2015). Wirksamkeit eines Coachings für pädagogische Fachkräfte zur Optimierung der Förderpotenziale des Dialogischen Lesens. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 137 – 153). Münster: Waxmann.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Girolametto, L. E., Greenberg, J. & Manolson, A. H. (1986). Developing dialogue skills: The Hanen Early Language Parent Program.

- Seminars in Speech and Language*, 7(4), 367 – 382. <https://doi.org/10.1055/s-0028-1085235>
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268 – 281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2000). *Teacher Interaction and Language Rating Scale*. Toronto: The Hanen Centre.
- Göbel, A., Hormann, O. & Cloos, P. (2020): Fühlen – Denken – Sprechen: Sprachbezogene Interaktions- und Dialogmuster in frühpädagogischen Fachkraft-Kind-Settings. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten. Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 35 – 56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grimm, H., Aktaş, M. & Frevert, S. (2010). *SETK 3 – 5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Istel, N. (2022). *Professionelle Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. Eine empirische Analyse von Wissen und Handeln in dialogischen Interaktionskontexten*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. <https://doi.org/10.15488/12198>
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). „Was wirkt wie?“ – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. *Abschlussbericht*. Landau: Universität.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145 – 158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leber, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2020). Sicherung der Qualität von Beobachtungen der ErzieherIn-Kind-Interaktion mit dem Classroom Assessment Scoring System. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 101 – 125). Wiesbaden: Springer VS.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Remsperger, R. (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. *Frühe Bildung*, 2(1), 12 – 19. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000072>
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, T., Smidt, W., Kluczniok, K. & Riedmeier, M. (2018). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Eine vergleichende Betrachtung standardisierter gruppen- und zielkindbezogener Erhebungsverfahren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(4), 459 – 476. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.06>
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Tannock, R. & Girolametto, L. (1992). Reassessing parent-focused language intervention programs. In S. F. Warren & J. E. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 49 – 79). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Tonge, K. L., Jones, R. A. & Okely, A. D. (2019). Quality interactions in early childhood education and care center outdoor environments. *Early Childhood Education Journal*, 47, 31 – 41. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0913-y>
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2022). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen. In K. Hormann & M. Lichtblau (Hrsg.), *Fachkräfte und Kinder im Dialog: Praxisband kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag* (S. 14 – 20). Weinheim: Beltz.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (Hrsg.) (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.
- Weitzman, E., Girolametto, L. & Greenberg, J. (2006). Adult responsiveness as a critical intervention mechanism for emergent literacy: Strategies for preschool educators. In L.M. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy. Intervention. A volume in the emergent and early literacy series* (pp. 127 – 178). San Diego: Plural.
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it. A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings* (2nd ed). Toronto: The Hanen Centre.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679 – 689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206 – 213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147 – 170). Wiesbaden: Springer.

## Historie

Onlineveröffentlichung: 30.01.2024

## Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die TU Braunschweig.

## Tina von Dapper-Saalfels

Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 TU Braunschweig  
 Bienroder Weg 97  
 38106 Braunschweig  
 Deutschland  
 t.von-dapper-saalfels@tu-braunschweig.de