
Mit freundlicher Genehmigung der Urheberrechtsinhabenden bereitgestellt vom Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Download

Methodenbericht zur Erhebung "Interviewerhebung (Daten): EuLe-F" aus der Studie "Erzähl- und Lesekompetenz erfassen und fördern (EuLe-F)"

Methodenbericht S1259_meth001.pdf

Hinweis zum Urheberrecht

Dieses Dokument unterliegt dem Urheberrecht. Mit seiner Verwendung erkennen Sie dies an und verpflichten sich, das Urheberrecht zu wahren, indem Sie die Urheberrechtsinhabenden entsprechend den wissenschaftlichen Gepflogenheiten nennen bzw. die Quelle zitieren, auf die Sie sich beziehen.

Zitation:

Wandel, S.-T.; Yumus, M.; Testa, T.; Stuhr, C.; Meindl, M.; Jungmann, T. (2026). S1259_meth001 [Methodenbericht: Version 1.0]. In: Erzähl- und Lesekompetenz erfassen und fördern (EuLe-F) - Interviewerhebung (EuLe-F) [Datenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2023-2024. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/1259-432-0>

Weitere Informationen finden Sie unter folgendem Link:

<https://doi.org/10.7477/1259-432-0>

Kontakt:

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Forschungsdatenzentrum Bildung
Rostocker Straße 6
D-60323 Frankfurt am Main

E-Mail: fdz-bildung@dipf.de
Webseite: www.fdz-bildung.de

Methodenbericht

Dokumentation der qualitativen Ergebnisse

Wandel, S.-T., Testa, T., Yumus, M., Stuhr, C., Meindl, M. & Jungmann, T. (2025)



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Methodenbericht qualitative Daten im BMBF-geförderten Verbundprojekt Erzähl- und Lesekompetenzen erfassen und fördern (EuLe-F)

1. Studienübersicht

Studientitel	Erzähl- und Lesekompetenz erfassen und fördern
Akronym	EuLe-F
Website	https://uol.de/eule-f , https://forschung-inklusive-bildung.de/schulische-bildung/eule-f/
Studienleitung	Prof. Tanja Jungmann (Oldenburg); Dr. Marlene Meindl (Rostock)
Beteiligte Institutionen	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Universität Rostock
Studienlaufzeit	01.09.2021 – 31.08.2024 (ausgabenneutrale Projektverlängerung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bis 30.11.2024)
Förderinstitution	BMBF, Förderkennzeichen: 01NV2105A / 01NV2105B

Das EuLe-F Projekt (<https://uol.de/eule-f>) ist ein BMBF-gefördertes Verbundprojekt der Universitäten Oldenburg (Projektkoordination und Leitung des Teilprojekts „Adaptive alltagsintegrierte Förderung“, Prof. Tanja Jungmann) und Rostock (Leitung des Teilprojekts „Digitale Prozessdiagnostik“, Dr. Marlene Meindl).

Im Rahmen des Projektes wurde das Verfahren Erzähl- und Lesekompetenz erfassen bei 4- bis 5-jährigen Kindern (EuLe 4-5, Meindl & Jungmann 2019) zur prozessdiagnostischen, digitalen EuLeApp© weiterentwickelt. Als Ergebnis der EuleApp© werden Stärken-Schwächen-Profile der literalen Fähigkeiten von Kindergartenkindern in den Bereichen Schriftwissen, Schriftbewusstheit, phonologische Bewusstheit, Wortbewusstheit, Buchstabenkenntnis und Erzählfähigkeiten generiert. Aufbauend auf den Ergebnissen der digitalen Diagnostik wurde ein passgenaues, alltagsintegriertes Förderkonzept für die genannten Bereiche konzipiert, welches an die Bedarfe und Lernausgangslagen der Kindergartengruppe bzw. der Schulklasse und einzelner Kinder adaptierbar ist. Begleitend zur Entwicklung, Konzeptionierung, Erprobung und Teilevaluation der förderdiagnostischen Materialien war es geplant, im Rahmen der formativen Evaluation drei leitfadengestützte Fokusgruppeinterviews mit den pädagogischen Fachkräften und den Lehrkräften in der Schule zu führen, um 1) das Wissen der pädagogischen Fachkräfte (PFK) über Early Literacy, literacyförderliche Alltagspraktiken in der Kita und die Bereitschaft zum Einsatz von digitalen Medien in Kindertagesstätten (Kita) zu erfassen und 2) eine Rückmeldung über die

Einsetzbarkeit der EuLeApp© und der adaptiven Fördermaterialien zu erhalten und 3) auf der Basis der ersten Erfahrungen der Fach- und Lehrkräfte mit dem tatsächlichen Einsatz der EuLeApp© und der Fördermaterialien Möglichkeiten der Optimierung der Materialien zu erfragen und die Prototypen entsprechend anzupassen. Aufgrund von Verzögerungen in der Projektdurchführung ließen sich letztlich aber nur zwei der drei Fokusgruppeninterviews realisieren, wobei die Inhalte der Fokusgruppeninterviews 2 und 3 entsprechend des Umsetzungsstandes zusammengefasst wurden.

2. Desiderat und Ziele der Studie

2.1 Gesellschaftliche und wissenschaftliche Ziele

2.1.1. Gesellschaftliche Ziele

Nach den aktuellen Befunden des IQB-Bildungstrends verfehlen 18,8 Prozent aller Kinder den Mindeststandard im Lesen und sogar 30,4 Prozent jenen im Rechtschreiben am Ende der vierten Klasse (Stanat et al., 2022). Die Forderung von Bildungsexperten, stärker die Grundschulen in den Blick zu nehmen, um die Lese- und Rechtschreibleistungen zu fördern, ist nicht neu und war auch in den vergangenen Jahrzehnten nicht zielführend. In Deutschland werden Probleme beim Lesen und/oder Rechtschreiben erst festgestellt, wenn das Kind bereits am Erwerb dieser Kulturfertigkeiten gescheitert ist. Das Hineinwachsen in die Erzähl-, Buch- und Schriftkultur findet aber lange vor dem Schuleintritt statt (Kieschnick, 2015). Diese frühen schriftsprachrelevanten Kompetenzen werden auch als Early Literacy bezeichnet.

Die Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS, Good & Kaminski, 2002) und die Preschool Early Literacy Indicators (PELI, Kaminski, Abbott, Bravo Aguayo et al., 2014) zur Erfassung von Aspekten der phonologischen Bewusstheit (Phonemsegmentierung) und der Einsicht in das alphabetische Prinzip (Flüssigkeit des Wort- und Nichtwortlesens) haben im anglo-amerikanischen Sprachraum weite Verbreitung gefunden. Mittlerweile sind sie zum digitalisierten easyCBM Reading (https://riversideinsights.com/easy_cbm) weiterentwickelt worden, das zur Lernverlaufsdiagnostik in den Response to Intervention (RTI)-Ansatz integrierbar ist und zu einer verbesserten Förderung der frühen Erzähl- und Lesefertigkeiten beitragen soll.

2.1.2 Wissenschaftliche Ziele

Das Verbundprojekt EuLe-F der Universitäten Rostock und Oldenburg verfolgt einen präventiven Ansatz, der bereits vor der Entstehung von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb im Schulalter greift. Dabei wird ein förderdiagnostisches Vorgehen realisiert, das heißt, die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen sowie die vorhandenen Ressourcen und Fähigkeiten eines Kindes werden zu mehreren Zeitpunkten erfasst (Prozessdiagnostik), um aufbauend auf den Ergebnissen bestmögliche Lernumgebungen zu gestalten und die alltagsintegrierte Förderung den Lernausgangslagen anzupassen.

Angestrebte Projektziele waren

1. Konzipierung der Diagnose-App (EuLeApp©) zur prozessorientierten Erfassung der frühen literalen Kompetenzen (Early Literacy) im Vorschulalter (Elementarbereich) sowie im Übergang zur (inklusive) Grundschule (Primarbereich) durch eine Weiterentwicklung und Digitalisierung des Verfahrens Erzähl- und Lesekompetenzen erfassen (EuLe 4–5, Meindl & Jungmann, 2019).
2. Entwicklung eines alltagsintegrierten, adaptiven Förderkonzepts für die verschiedenen Bereiche der Early Literacy, die auf den diagnostischen Ergebnissen der EuLeApp© aufbaut und systematisch mit diesen verschränkt ist. Impulse für eine literacyförderliche, räumliche Gestaltung der Bildungseinrichtungen sollten ebenso enthalten sein, wie ein Fundus praxistauglicher, spielerischer Fördermöglichkeiten für den Kita- und Schulalltag. Die Materialien werden im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozess, an dem die Praxispartner*innen aktiv beteiligt sind, sukzessive modifiziert und weiterentwickelt (formative Evaluation).
3. Ermittlung empirisch gesicherter Gütekriterien des adaptiven, prozessdiagnostischen Tools. Die Entwicklung der EuLeApp© und die statistischen Kennwerte zur EuLeApp© sind Gegenstand der quantitativen Forschung im Rahmen des Verbundprojektes (vgl. dazu auch Yumus et al., 2025).
4. Durchführung der adaptiven Förderung auf der Basis der diagnostischen Ergebnisse und Erfassung der Effektivität a) der Ebene der pädagogischen Fachkräfte/Grundschullehrkräfte (verbesserte Prozessqualität) und b) der Ebene der Kinder (bessere frühe literale Ausgangsbedingungen für den späteren Schriftspracherwerb).

5. Erfassung der Gelingensbedingungen und Stolpersteine bei der Implementierung des förderdiagnostischen Vorgehens in die (inklusive) Bildungspraxis.

Als Nutzungsmöglichkeiten der Ergebnisse wurden formuliert: 1) Entwicklung des Prototyps eines marktfähigen, evidenzbasierten Produkts für (inklusive) Bildungseinrichtungen, aber auch Förderkindergärten und -schulen, 2) Verbesserung der Teilhabechancen der Kinder an schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen durch die prozessorientierte Diagnostik und die adaptive Förderung der frühen literalen Kompetenzen und 3) die Professionalisierung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte.

Zusammengenommen sollte das Verbundprojekt EuLe-F die folgenden praxisrelevanten Forschungsfragen beantworten:

- 1. Erleichtert der Einsatz der digitalisierten Prozessdiagnostik EuLeApp© die Einschätzung der frühen literalen Kompetenzen und das Treffen von sinnvollen Förderentscheidungen durch die Fachkräfte?**
2. Sind durch den Einsatz der adaptiven Fördermaterialien im Kita-Alltag positivere literale Lern- und Entwicklungsverläufe bei den Kindern nachweisbar?

Die in Fettdruck hervorgehobenen Verbundprojektziele beziehen sich auf die qualitativen Daten, die im Rahmen der Fokusgruppeninterviews erhoben wurden.

2.2 Studiendesign und Forschungsansatz

In der **Projektphase I** erfolgte die Kalibrierung der Items in den sechs Skalen der EuLeApp© auf der Basis der querschnittlichen Daten von $N = 316$ Kindern aus Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen sowie aus ersten Klassen einer Sprachheilschule in Niedersachsen. Zur Erprobung der Items wurde ein Prototyp der App eingesetzt. Da die Firma, die mit der App-Anwendung beauftragt wurde, nicht schnell genug einen XD-Prototyp erstellen konnte, musste dieser den Kindern zunächst als PowerPoint-Präsentation auf dem Tablet gezeigt werden.

Im Rahmen der summativen Evaluation wurde in beiden Projektphasen ein längsschnittliches Design mit zwei Messzeitpunkten realisiert (Abbildung 1).

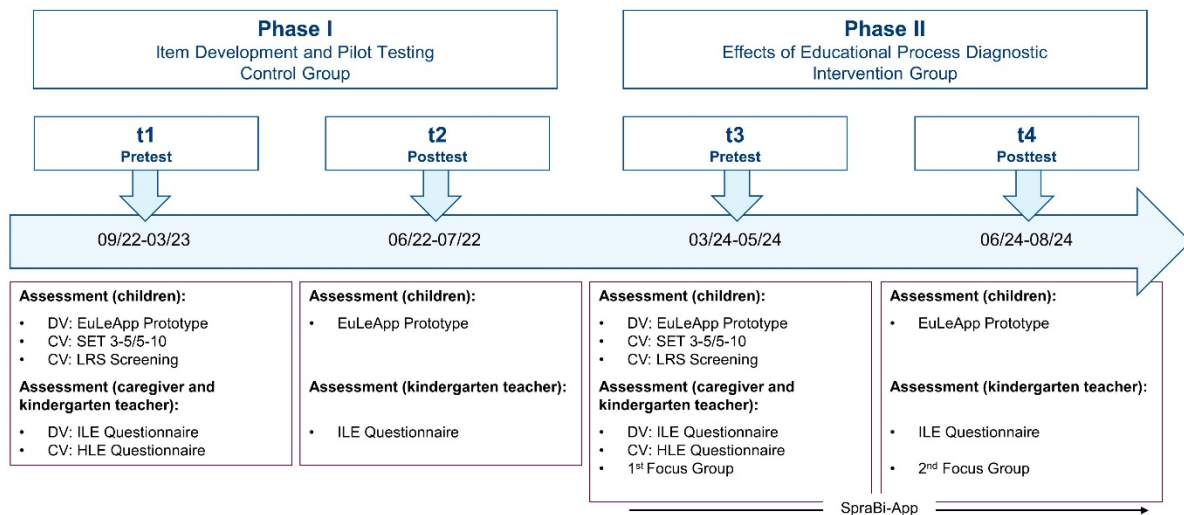


Abbildung 1: Forschungsdesign des EuLe-F-Projektes

Ursprünglich war es geplant, drei verschiedene Interventionsgruppen miteinander zu vergleichen, die sich in der Intensität der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte für die alltagsintegrierte Early Literacy-Förderung unterscheiden (nur Materialien mit Handbuch, Schulungen/Workshops zur systematischen Verschränkung von Diagnose und Förderung, Kontrollgruppe). Dies ließ sich aufgrund der Belastung der Fachkräfte in den Einrichtungen durch knappe personelle und zeitliche Ressourcen nicht realisieren. Zudem war die Bereitschaft der Einrichtungen nur als Kontrollgruppe zu fungieren sehr gering. Um zumindest an dem Zwei-Gruppen-Vergleich zur Überprüfung der Effektivität des förderdiagnostischen Vorgehens festhalten zu können, wurde mit der Kalibrierungstichprobe aus Phase I zusätzlich eine Posttestung durchgeführt. Da zwischen Prä- und Posttestung noch keine Intervention mit den Fördermaterialien erfolgte, kann diese Gruppe als Kontrollgruppe betrachtet werden.

Im Rahmen der formativen Evaluation fanden zu allen Messzeitpunkten leitfadengestützte Fokusgruppeninterviews mit den PFK statt. Im Fokusgruppeninterview 1 (t1 und t3) stand das Wissen über Early Literacy, die Erfassung und Förderung von literalen Kompetenzen und der Einsatz von digitalen Medien im Kita-Alltag sowie die Bereitschaft zur Nutzung digitaler Diagnostikinstrumenten im Vordergrund. Da die EuleApp© zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht in den Einrichtungen im Einsatz war, lag der Schwerpunkt des

Fokusgruppeinterviews 2 (Phase II, t4) auf dem Austausch über den Einsatz der Fördermaterialien und der Umsetzung des Förderkonzepts.

2.3 Theoretischer Hintergrund und Forschungsfragen

2.3.1 Theoretischer Hintergrund

Im deutschen Sprachraum wurde lange Zeit v. a. der phonologischen Bewusstheit eine herausgehobene prognostische Bedeutung beigemessen (Goldammer, Mähler & Hasselhorn, 2011). Es existieren einige sehr gut etablierte Verfahren zu deren Diagnose (z. B. Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, BISC; Jansen et al., 2002) und Förderung (z. B. Hören – Lauschen – Lernen, HLL; Küspert & Schneider, 2018). Die einseitige Fokussierung auf die phonologische Bewusstheit wird zunehmend kritisiert, denn auch die semantisch-lexikalischen und grammatischen Kompetenzen sind von Bedeutung für die späteren Lesekompetenzen, vor allem für das Leseverständnis (Goldammer et al., 2011; Testa & Jungmann, 2025).

Das Konzept der Early Literacy bzw. Emergent Literacy wird seit einigen Jahren auch vermehrt in Deutschland beachtet. Wörtlich übersetzt bedeutet Literacy „Lese- und Schreibkompetenz“, wobei der Begriff in der Elementarpädagogik im weiteren Sinn verwendet wird (Näger, 2017). Ein breites Spektrum an Wissen über Schrift sowie metalinguistische und sprachliche Fähigkeiten werden als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb betrachtet und beeinflussen sich wechselseitig im Erwerbsprozess (Rohde, 2015). Die Literacy-Kompetenzen werden zumeist im Vorschulalter beiläufig und implizit bei der Beobachtung von und der Interaktion mit schriftkundigen Erwachsenen erworben (Babayigit, Roulstone & Wren, 2021; Näger, 2017; Nickel, 2020; Niklas & Schneider, 2013). Neben dem literalen Lernumfeld beeinflusst auch der individuelle Sprachentwicklungsstand die Entwicklung früher literaler Kompetenzen (Sachse, 2022; Testa & Jungmann, 2025). Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) zeigen im Vergleich zu sprachunauffälligen Kindern häufiger geringere Fähigkeiten z. B. in der phonologischen Bewusstheit, der Buchstabenkenntnis, den Erzählfähigkeiten und dem Schriftwissen (Cabell et al., 2010; Justice et al., 2015; Pavelko, Liebermann, Schwartz & Hahs-Vaughn, 2018).

Darüber hinaus zeigen Forschungsergebnisse zu digitalen Medien in der frühkindlichen Bildung, dass der Fokus in der Regel auf der Untersuchung von Chancen und Risiken von Mediennutzung liegt (Knauf, 2024). Die Arbeiten geben bisher jedoch noch wenig fundierte

Informationen dazu, wie digitale förderdiagnostische Medien spezifisch in Kitas eingesetzt werden und welche Wirkmacht sie dort entfalten. Insbesondere die Ambivalenzen frühkindlicher Medienaneignung im Kita-Alltag und daraus resultierende Handlungsimplicationen für die pädagogischen Fachkräfte und Administration sind noch wenig beforscht. Erkenntnisse aus Studien zur Mediennutzung von Schulkindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (z. B. Bock & Macgilchrist 2019, Kutscher 2019, Niemand 2020) sind nicht auf deutlich jüngere Kinder übertragbar, so dass Forschungsdesiderate fortbestehen (Knauf, 2024).

Die qualitativen Fokusgruppeninterviews, die im Rahmen des EuLe-F-Projektes mit den pädagogischen Fachkräften geführt wurden, sollten einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

2.3.2 Forschungsfragen

Übergeordnete Forschungsfragen der qualitativen Begleitforschung richteten sich auf die Erfassung der Gelingensbedingungen und Stolpersteine bei der Implementierung des förderdiagnostischen Vorgehens in die (inklusive) Bildungspraxis. Konkret sollte der Frage nachgegangen werden, ob der Einsatz der digitalisierten Prozessdiagnostik EuLeApp© die Einschätzung der frühen literalen Kompetenzen und das Treffen von sinnvollen Förderentscheidungen durch die Fachkräfte erleichtert.

Gegenstand des Fokusgruppeninterviews 1 war es, in Erfahrung zu bringen:

- Welches Wissen pädagogische Fachkräfte von Kindertagesstätten vor der Auseinandersetzung mit den Projektinhalten a) hinsichtlich des Begriffs Early Literacy im Allgemeinen und b) der Erfassung der Lernausgangslage und der Förderung von literalen Fähigkeiten von Kindergartenkindern im Besonderen haben.
- Welche Möglichkeiten der Diagnostik von Early Literacy-Kompetenzen sie kennen und nutzen.
- Welche Rolle digitale Medien im Arbeitsalltag der Fachkräfte spielen und
- ob die Bereitschaft besteht, ein digitales Diagnosetool zur Erfassung der literalen Kompetenzen der Kinder in ihrem Arbeitsalltag zur Förderplanung zu nutzen.

Gegenstand des Fokusgruppeninterviews 2 war die kritische Auseinandersetzung mit den konzipierten Prototypen der EuLeApp© und der Fördermaterialien:

- In welchem Umfang kommen die Fördermaterialien in den Einrichtungen zum Einsatz?
- Welche Adaptionen des Materials waren aus Sicht der PFK a) nötig und b) sind überhaupt möglich?
- Welche Adaptionen wurden vorgenommen um gezielt die literalen Kompetenzen von a) mehrsprachig aufwachsenden Kindern, b) Kindern aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischen Status und c) Kindern mit besonderen sonderpädagogischen Bedarfen zu fördern?
- Wie gut gelingt die Förderplanung bzw. die Planung der alltagsintegrierten Literacy-Förderung auf der Basis der mit der EuLeApp© ermittelten, individuellen Literacy-Profile der Kinder?

3. Erhebungsmethodik und Feldzugang

3.1 Erhebungsmethode

Zur Erhebung der qualitativen Daten wurden zu t1, t3 und t4 halbstrukturierte, leitfadengestützte Fokusgruppeninterviews geführt. Die Leitfragen wurden offen formuliert, bauen auf einander auf und sind in Reihenfolge sortiert, geben aber genug Freiraum für Nachfragen (Meyer, 2013, S. 37 – 38). So konnte einerseits gewährleistet werden, dass entscheidende inhaltliche Informationen der Forschungsfragen erhoben wurden und die Vergleichbarkeit der Daten erhöht wurde (ebd.). Gleichzeitig wurde durch mögliche Nachfragen und Vertiefungen und durch die Möglichkeit die Reihenfolge der Fragen im Gesprächsverlauf ggf. zu verändern der Forderung nach Offenheit qualitativer Forschung nachgekommen (ebd.).

Ein zentrales Merkmal der Gruppendiskussion ist, dass die Daten aus der Interaktion zwischen den Teilnehmenden generiert werden, die ihre Erfahrungen miteinander teilen und untereinander vergleichen („sharing and comparing“ (Morgan & Hoffmann, 2018)) (Schreier, 2023, S. 262). Hierfür wurden Gruppen von 2 bis 5 Fachkräften gebildet, die ursprünglich in verschiedenen Einrichtungen tätig sein sollten (sog. künstliche Gruppen) (ebd., S. 264). Aus organisatorischen Gründen (zeitliche Kapazitäten und Motivation der Befragten und der entsprechenden Einrichtungen) ließ sich dieses Setting nur in wenigen Interviews aus Phase I realisieren (Interview 1 Nr. 27, 28, 29 und 30). In Phase II handelt es sich bei den Gruppen ausschließlich um Realgruppen, deren Mitglieder gemeinsam in einer Einrichtung arbeiteten

und die sich vorher kannten (ebd.). Dies hatte Konsequenzen für die Interviewdynamik, die dadurch vermehrt durch wechselseitige Bestätigung gekennzeichnet war, z. T. jedoch auch eine große Tiefe in den Details offenbarte. Die fehlende Heterogenität innerhalb der Gruppen wurde durch eine Heterogenität zwischen den Gruppen ersetzt, da die entsprechenden Einrichtungen durch sehr unterschiedliche Einzugsgebiete, z.T. in herausfordernder Lage, gekennzeichnet sind. Neun Interviews (Interview 1: Nr. 6, 20, 21, 22, 25; Interview 2: Nr. 5, 7; Interview 2 (nur Material): Nr. 11, 14)) mussten aus organisatorischen Gründen (geringe personelle Ressourcen seitens der Einrichtung) als Einzelinterviews geführt werden.

Die Fokusgruppeninterviews wurden von einer Moderatorin angeleitet, die sich inhaltlich nicht äußerte, lediglich die übergeordneten Leitfragen stellte und Nachfragen formulierte, um Unklarheiten aufzudecken (Schreier, 2023, S. 262-263).

3.2 Instrumente und Materialien

Die Interviews fanden sowohl analog in den Einrichtungen als auch digital über die Plattform BigBlueButton (BBB) statt und wurden nach Einverständnis der Befragten per Audioaufnahme dokumentiert.

Den Interviews lagen je nach Projektphase zwei unterschiedliche, selbst konzipierte, semi-strukturierte Interviewleitfäden (Fokusgruppeninterview 1 und 2) zugrunde, die kommunikativ im Projektteam validiert wurden. Die soziodemographischen Daten der Teilnehmenden wurden parallel über einen Fragebogen erfasst. Die Interviews wurden ausschließlich von geschulten Mitarbeiter*innen des EuLe-F Projektes geführt.

3.3 Feldzugang und Ablauf der Feldphase

Der Erhebungszeitraum fand zwischen Januar 2023 und November 2024 statt. Die Akquise erfolgte zunächst über die Kitaträger und/oder die Kita-Leitungen, die per E-Mail oder telefonisch auf das Projekt aufmerksam gemacht und informiert wurden. Bei Bedarf fanden Treffen mit den Leitungen in den Einrichtungen statt um das Forschungsanliegen und den Ablauf der Datenakquise in einem persönlichen Gespräch zu erläutern. Nach der Zustimmung der Kita-Träger / Kita-Leitungen erhielten die Einrichtungen weiteres Informationsmaterial sowie entsprechende Einverständniserklärungen für die teilnehmenden Fachkräfte. Die

Termine zur Befragung wurden entweder mit den Kita-Leitungen abgestimmt oder direkt individuell mit den Teilnehmenden vereinbart.

Die Erhebung fand in zwei Projektphasen statt. In der Projektphase I (Kalibrierung, t1) wurde zunächst Fokusgruppeninterview 1 im Zeitraum von Januar 2023 bis April 2023 mit 18 PFK aus 9 Einrichtungen durchgeführt. Zu Beginn der geplanten Projektphase II wurde im Zeitraum vom September 2023 bis Mai 2024 parallel zur Erhebung der Prätestdaten (t3) ebenfalls Fokusgruppeninterview 1 mit 68 PFK aus 14 Einrichtungen durchgeführt. Befragt wurden nun Fachkräfte aus Einrichtungen, die nach der Kalibrierungsphase neu akquiriert wurden, bzw. Fachkräfte, deren Einrichtungen Teil der Kalibrierungsphase waren, die aber persönlich noch nicht an der Erhebung teilgenommen hatten. Fokusgruppeninterview 2 wurde gegen Ende der Projektphase II parallel zur Posttestung der Kinder (t4) im Zeitraum von September 2024 bis Januar 2025 durchgeführt. 22 PFK aus 10 Kitas konnten interviewt werden. Die entsprechenden Einrichtungen hatten einige Wochen zuvor die Ergebnisse der Early Literacy Fähigkeiten der Kinder aus dem Prätest und das Fördermaterial erhalten.

Zusätzlich wurden vier Lehrkräfte aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die in Sprachheilklassen unterrichten, sowie zwei pädagogischen Fachkräften aus einer Kindertageseinrichtung in Niedersachsen die Fördermaterialien zur Begutachtung und Erprobung zur Verfügung gestellt. Im Zeitraum von August 2024 bis November 2024 wurden die 6 Teilnehmenden in 4 Interviews zum Einsatz der Fördermaterialien im Unterricht/ Kita-Alltag und dessen Praktikabilität befragt. Die Befragten sowie die Einrichtungen nahmen darüber hinaus nicht am Projekt teil.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht der Erhebungszeiträume und der Anzahl der geführten Fokusgruppeninterviews.

Tabelle 1: Erhebungszeiträume und Anzahl der geführten Interviews

	Projektphase I Fokusgruppen- interview 1	Projektphase II Fokusgruppen- interview 1	Projektphase II Fokusgruppen- interview 2	Materialerprobung Fokusgruppen- interview 2
Erhebungs- Zeitraum	Januar 2023 - April 2023	September 2023 – Mai 2024	September 2024 – Januar 2025	August 2024 - November 2024
Anzahl Interviews	5	26	10	4

4. Stichprobe

4.1. Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden mit 114 Fach- und Lehrkräften aus 19 Kindertagesstätten in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern sowie drei Schulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen Fokusgruppeninterviews geführt. 18 PFK nahmen sowohl an Interview 1 als auch an Interview 2 teil. Eine Person nahm zudem zwei Mal an Interview 1 teil, da dies als Voraussetzung für die Teilnahme der entsprechenden Institution genannt wurde. Tabelle 1 zeigt alle N = 84 PFK mit vollständigen Datensätzen zu den Interviews (1 und/oder 2), ohne die Interviewten, die ausschließlich zur Einsetzbarkeit der EuLeApp© und der Fördermaterialien befragt wurden. Doppelungen (Teilnahme an Interview 1 und 2 bzw. zwei Mal Interview 1) wurden entsprechend rausgerechnet. Bei den n = 6 Interviewten mit fehlenden Daten handelt es sich um weibliche PFK aus Niedersachsen, die keine Angaben zu den demographischen Daten gemacht haben. Bei den n = 6 Interviewten, die ausschließlich zur Einsetzbarkeit der Materialien befragt wurden, handelt es sich um weibliche PFK und Lehrkräfte aus Niedersachsen (n = 4) und Nordrhein-Westfalen (n = 2). Diese Einrichtungen/Schulen haben – abgesehen von den Materialtestungen – nicht am Projekt teilgenommen und sind daher auch nicht in den Stichprobenbeschreibungen enthalten.

Tabelle 2: Zusammensetzung der Gesamtstichprobe (ohne doppelte Teilnahme und ohne Materialtestungen)

Wohnort nach Bundesland	
<i>Mecklenburg-Vorpommern</i>	n = 24 (28,6%)
<i>Niedersachsen</i>	n = 60 (71,4%)
Geschlecht	
<i>weiblich</i>	n = 72 (85,7%)
<i>männlich</i>	n = 11 (13,1%)
<i>ohne Angabe</i>	n = 1 (1,2%)
Alter in Jahren	
<i>< 25</i>	n = 9 (10,7%)
<i>25-34</i>	n = 26 (31,0%)

<i>35-44</i>	n = 21 (25,0%)
<i>45-54</i>	n = 15 (17,9%)
<i>> 55</i>	n = 11 (13,1%)
<i>Keine Angabe</i>	n = 2 (2,4%)
Berufsabschluss	
<i>Erzieher*in (Berufsfachschule)</i>	n = 71 (84,5%)
<i>Heilerziehungspfleger*in</i>	n = 2 (2,4%)
<i>Sozialassistent*in/ Kinderpfleger*in</i>	n = 9 (10,7%)
<i>Sonstiges (z. B. medizin. Qualifikation)</i>	n = 1 (1,2 %)
<i>Ohne Angabe</i>	n = 1 (1,2%)
Berufserfahrung in Jahren	
<i>0-10</i>	n = 41 (48,8%)
<i>11-20</i>	n = 20 (23,8%)
<i>21-30</i>	n = 17 (20,2%)
<i>31-40</i>	n = 5 (6,0%)
<i>Ohne Angabe</i>	n = 1 (1,2%)

Tabelle 3 zeigt die Zusammensetzung der Teilstichproben im Fokusgruppeninterview 1 und 2. Fokusgruppeninterview 1 wurde sowohl in der Projektphase I (t1) als auch zu Beginn der Projektphase II (t3) erhoben. Hier wurden 31 Fokusgruppeninterviews mit N = 86 PFK aus 18 Kitas in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern geführt. Das Fokusgruppeninterview 2 wurde zum Ende der Projektphase II (t4) geführt und umfasst 10 Interviews mit n = 22 PFK aus 10 Einrichtungen in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern.

Tabelle 3: Stichprobenzusammensetzung Interview 1 und Interview 2

Merkmal	Fokusgruppeninterview 1 N=86	Fokusgruppeninterview 2 N=22
Wohnort nach Bundesland		
<i>Mecklenburg-Vorpommern</i>	n = 22 (26,8%)	n = 9 (45,0%)
<i>Niedersachsen</i>	n = 60 (73,2%)	n = 11 (55,0%)
Geschlecht		
<i>weiblich</i>	n = 71 (86,6%)	n = 15 (75,0%)
<i>männlich</i>	n = 10 (12,2%)	n = 5 (25,0%)
<i>ohne Angabe</i>	n = 1 (1,2%)	n = 0
<i>fehlende Angabe</i>	n = 4	n = 2
Alter in Jahren		
< 25	n = 9 (11,0%)	n = 1 (5,0%)
25-34	n = 24 (29,3%)	n = 7 (35,0%)
35-44	n = 21 (25,6%)	n = 3 (15,0%)
45-54	n = 15 (18,3%)	n = 6 (30,0%)
> 55	n = 11 (13,4%)	n = 3 (15,0%)
<i>Keine Angabe</i>	n = 2 (2,4%)	n = 0
Berufsabschluss		
<i>Erzieher*in (Berufsfachschule)</i>	n = 69 (84,1%)	n = 20 (100,0%)
<i>Heilerziehungs- pfleger*in</i>	n = 2 (2,4%)	n = 0
<i>Sozialassistent*in/ Kinderpfleger*in</i>	n = 9 (11,0%)	n = 0

<i>Sonstiges (z. B. medizin. Qualifikation)</i>	n = 1 (1,2 %)	n = 0
<i>Ohne Angabe</i>	n = 1 (1,2%)	n = 0
Berufserfahrung in Jahren		
<i>0-10</i>	n = 40 (48,8%)	n = 7 (35,0%)
<i>11-20</i>	n = 19 (23,2%)	n = 6 (30,0%)
<i>21-30</i>	n = 17 (20,7%)	n = 4 (20%)
<i>31-40</i>	n = 5 (6,1%)	n = 3 (15,0%)
<i>Ohne Angabe</i>	n = 1 (1,2%)	n = 0

4.2. Auswahlkriterien und Samplinglogik

Befragt wurden ausschließlich PFK aus Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern, die im Elementarbereich der Einrichtungen tätig waren und die zusammen mit den Kindern der Einrichtung am EuLe-F Projekt teilnehmen wollten. Es handelt sich folglich um eine *intern heterogene, selbstselektive Stichprobe* (Bortz & Döring, 2016, S. 305). In die Stichprobenbeschreibung werden auch Fachkräfte eingeschlossen, die aus verschiedenen Gründen (z. B. Krankheit, Wechsel der Einrichtung, Schwangerschaft/ Elternzeit) im Laufe der Projektphase aus dem Projekt ausgeschieden sind.

5. Datenkorpus und Datenstruktur

5.1. Art und Umfang der Daten

Die Daten umfassen 45 Transkripte der Fokusgruppeninterviews. Die Länge der Audios variiert von 9 Minuten bis 47 Minuten. Für eine detaillierte Übersicht siehe Anhang.

5.2. Transkriptionsregeln

Die Audiodateien wurden inhaltlich-semantisch nach den Regeln von Dresing & Pehl (2018) transkribiert. Projektinterne Vereinbarungen zu vereinzelten Änderungen der Regeln befinden sich im Anhang.

5.3. Transkriptionssoftware und Bearbeitungszeitraum

Die Transkripte wurden von geschulten Mitarbeiter*innen des EuLe-F Projekts mit Hilfe der Software f4transkript im Zeitraum von April 2023 bis August 2025 erstellt.

5.4. Anonymisierungsstrategien

Die Daten wurden vollständig pseudonymisiert. Das Raster zur Erstellung der Codes befindet sich im Anhang.

Literatur

Babayigit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91, 148–168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>

Bock, A., & Macgilchrist, F. (2019). Mobile media practices of young people in «safely digital», «enthusiastically digital», and «postdigital» schools. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 35, 136–156. <https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.23.X>

Cabell, S. Q., Lomax, R. G., Justice, L. M., Breit-Smith, A., Skibbe, L. E., & McGinty, A. S. (2010). Emergent literacy profiles of preschool-age children with specific language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(6), 472–482. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.492874>

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.

Goldammer, A. v., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2011). Vorhersage von Lese- und Rechtschreibleistungen durch Kompetenzen der phonologischen Verarbeitung und der Sprache im Vorschulalter. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen* (Tests und Trends, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, N.F.; 9, S. 32-50). Göttingen: Hogrefe.

Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Available: <http://dibels.uoregon.edu/>

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Justice, L., Logan, J., Kaderavek, J., Schmitt, M. B., Tompkins, V. & Bartlett, C. (2015). Empirically based profiles of the early literacy skills of children with language impairment in early childhood special education. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 482–494.
<https://doi.org/10.1177/0022219413510179>
- Kaminski, R. A., Abott, M., & Good, R. H. (2014). The preschool early literacy indicators: Validity and benchmark goals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 71-82.
- Kieschnick, A. (2015). *Literacy im Kindergarten*. KitaFachtexte, (11). Zugriff am 1.07.2022. Verfügbar unter:
https://www.Kitafachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KitaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf
- Knauf, H. (2024). *Förderung digitaler Kompetenzen von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde und konzeptionelle Grundlegung*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI
https://www.pedocs.de/volltexte/2025/32138/pdf/Knauf_2024_Foerderung_digitaler_Kompetenzen.pdf
- Kutscher, N. (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), Article 4. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>
- Meyer, O. H. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Meindl, M. & Jungmann, T. (2019). *Erzähl- und Lesekompetenzen erfassen bei vier- bis fünfjährigen Kindern (EuLe 4–5)*. Göttingen: Hogrefe.
- Morgan, D., & Hoffman, K. (2018). focus groups. In U. Flick (Hrsg.) *Focus Groups* (S. 250–263). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070.n16>
- Näger, S. (2017). *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur* (3. Aufl.). Freiburg i. Breisgau: Herder Verlag.
- Nickel, S. (2020). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 773–746.
- Niemand, S. (2020). *Alltagsumbrüche und Medienhandeln: Eine qualitative Panelstudie zum Wandel der Mediennutzung in Übergangsphasen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30738-7>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40–50.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Pavelko, S. L., Lieberman, R. J., Schwartz, J., and Hahs-Vaughn, D. (2018). The contributions of phonological awareness, alphabet knowledge, and letter writing to name writing in children

- with specific language impairment and typically developing children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27, 166–180. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0084
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 5(1), <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Sachse, S. K. (2022): Das Merge-Modell beim Schriftspracherwerb. Eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73, 273–283.
- Schreier, M. (2023). Qualitative Forschungsansätze. In M. Schreier, G. Echterhoff, B. J. Felicitas, N. Weydmann & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 205-245). Berlin: Springer.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann
- Testa, T. & Jungmann, T. (2025). Bedeutung der phonologischen Bewusstheit als Teilkompetenz der Early Literacy. *Sprache - Stimme - Gehör*, 49(2), 6-70. <https://doi.org/10.1055/a-2495-8242>
- Yumus, M., Stuhr, C., Meindl, M., Leuschner, H. & Jungmann, T. (2025). EuLeApp©: a computerized adaptive assessment tool for early literacy skills. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1522740/full>

Änderungen/ Zusätze zur den Transkriptionsregeln von Dresing & Pehl (2018)

Wortverschleifungen werden nach Dresing ausgeschrieben (Dresing S.21)

z.B. Dann hat sie's wieder → Nach Dresing: Dann hat sie es wieder

- Hier haben wir uns gegen diese Vorgabe von Dresing entschieden. Also transkribieren Sie hier so, wie Sie das Gesprochene auch hören (z.B. Dann hat sie's wieder).

Zeitmarken werden nach Dresing & Pehl (2018) aufgeführt (S. 22, 33)

- Wir haben uns gegen die Aufführung von Zeitmarken entschieden, da es bei der Transkription sehr viel Zeit kostet, diese einzufügen. Für die Auswertung benötigen wir die Zeitmarken nicht, da es sich um sehr kurze Transkripte handelt.

Einrichtungs-, Gruppen- und Fachkräftecodes

Beispiel

MV01010101 heißt:

- Kita in MV
- Träger 1
- Kitanummer 1
- Gruppe 1
- Fachkraft 1

Kitaort	Bezeichnung im Code
Mecklenburg-Vorpommern	MV
Niedersachsen	N
Nordrhein-Westfalen	NRW

Übersicht Interviews EuLe-F Projekt

Phase I			
Nr.	Interviewte Personen	Bundesland	Dauer des Interviews
01	N02220102 und N02220301	Niedersachsen	25 Minuten
02	N02220103, N02220201 und N02220302	Niedersachsen	22 Minuten
03	N02220101 und N02220303	Niedersachsen	18 Minuten
04	N19270202, N19270301 und N19270401	Niedersachsen	31 Minuten
05	N19270101, N19270102, N19270103 und N19270201	Niedersachsen	17 Minuten
06	N19270302	Niedersachsen	27 Minuten
07	N21290101, N21290103, N21290202 und N21290402	Niedersachsen	24 Minuten
08	N21290203, N21290204, N21290205, N21290302 und N21290303	Niedersachsen	15 Minuten
09	N21290102, N21290201, N21290206, N21290301 und N21290401	Niedersachsen	19 Minuten
10	N16230101 und N16230102	Niedersachsen	18 Minuten
11	N03140501 und N03140502	Niedersachsen	25 Minuten
12	N14200101 und N14200103	Niedersachsen	26 Minuten
13	N14200102, N14200201 und N14200202	Niedersachsen	25 Minuten
14	N18260101, N18260102, N18260103, N18260201 und N18260202	Niedersachsen	23 Minuten
15	N18260203 und N18260301	Niedersachsen	22 Minuten
16	N20280101 und N20280102	Niedersachsen	19 Minuten
17	N18250101, N18250102 und N18250103	Niedersachsen	23 Minuten
18	N15210202 und N15210301	Niedersachsen	26 Minuten
19	N15210302 und N15210401	Niedersachsen	20 Minuten
20	N15210101	Niedersachsen	17 Minuten
21	N15210102	Niedersachsen	09 Minuten
22	N15210201	Niedersachsen	11 Minuten
23	N17240101, N17240201, N17240202 und N17240301	Niedersachsen	39 Minuten
24	MV05030101, MV05030601 und MV05030802	Mecklenburg-Vorpommern	22 Minuten
25	MV06040202	Mecklenburg-Vorpommern	17 Minuten

26	MV04010202, MV04010205, MV04010303 und MV04010603	Mecklenburg-Vorpommern	34 Minuten
27	MV04010102, MV04010302, MV04010401, MV04010502 und MV04010603	Mecklenburg-Vorpommern	24 Minuten
28	MV02020201, MV02020301, MV02020401 und MV06040101	Mecklenburg-Vorpommern	40 Minuten
29	N01100101, N01100401 und N02210101	Niedersachsen	29 Minuten
30	MV05030401, MV07070201, MV07070401 und MV08080101	Mecklenburg-Vorpommern	24 Minuten
31	MV09090201 und MV09090302	Mecklenburg-Vorpommern	22 Minuten

Phase II			
Nr.	Interviewte Personen	Bundesland	Dauer des Interviews
01	N02220203, N02220204 und N02220301	Niedersachsen	21 Minuten
02	N01100101 und N01100401	Niedersachsen	18 Minuten
03	N20280101 und N20280102	Niedersachsen	32 Minuten
04	N14200101, N14200201 und N14200202	Niedersachsen	23 Minuten
05	N17240201	Niedersachsen	11 Minuten
06	N21290401 und N21290402	Niedersachsen	47 Minuten
07	MV08080101	Mecklenburg-Vorpommern	19 Minuten
08	MV09090202 und MV09090302	Mecklenburg-Vorpommern	31 Minuten
09	MV05030601, MV05030801 und MV05030802	Mecklenburg-Vorpommern	21 Minuten
10	MV04010303, MV04010502 und MV04010603	Mecklenburg-Vorpommern	38 Minuten

Phase II – nur Materialtestungen			
Nr.	Interviewte Personen	Bundesland	Dauer des Interviews
11	N13190101	Niedersachsen	28 Minuten
12	NRW22300101 und NRW22300102	Nordrhein-Westfalen	25 Minuten
13	N23310101 und N23310102	Niedersachsen	23 Minuten
14	N13320101	Niedersachsen	23 Minuten