

Abschlussbericht



Landesmodellprojekt „Sprache fördern“

Erprobung und
Multiplikation von
Methoden der
Sprachförderung in
Kindertagesstätten

Laufzeit: 2007-2011

www.sprache.bbw-leipzig.de



Wissenschaftliche Begleitung:
Frau Univ.-Prof. Dr. Hannelore Grimm
Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung
Diagnostik und Intervention e.V.

Im Verbund der
Diakonie 



gefördert durch
den Freistaat
Sachsen

Ein Unternehmen der **BBW**
LEIPZIG
GRUPPE

Danksagung

Mit einem Modellprojekt begibt man sich auf einen Weg, dessen Verlauf zu Beginn noch nicht absehbar ist. Es wird Neues erarbeitet, ohne mit einem vorhersehbarem Ergebnis oder Erfolg rechnen zu können. Sich auf eine vierjährige Versuchsphase einzulassen, erfordert von jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft neben ihrer täglichen Arbeit und Verantwortung nicht nur ein hohes Maß an Motivation und persönlichem Engagement, sondern auch die Bereitschaft einer langfristigen Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachförderung. Ohne die Offenheit, das Entgegenkommen der ErzieherInnen und deren Mut zu Veränderung wäre es kaum möglich gewesen, ein Förder- und Fortbildungskonzept zur Sprachförderung zu entwickeln, zu erproben sowie eine umfangreiche Datenerhebung für die Evaluationsstudie durchzuführen. Wir bedanken uns herzlich für die Zusammenarbeit bei den ErzieherInnen und Leiterinnen der Modelleinrichtungen, aber auch für die Unterstützung durch die Träger und das Vertrauen der Eltern. Den größten Anteil an der Durchführung des Projekts hatten jedoch die Kinder selbst.

Unseren Dank möchten wir Frau Professorin Grimm und Frau Dr. Aktaş aussprechen, die uns als wissenschaftliche Begleitung in allen fachlichen Fragen zu jeder Zeit hilfreich zur Seite standen und unsere Bemühungen, einen klaren und teilweise kritischen Standpunkt öffentlich zu vertreten, maßgeblich unterstützten.

Das Gelingen des Landesmodellprojekts war nur möglich durch die intensive Zusammenarbeit mit dem Auftraggeber. Besonderer Dank gilt Herrn Schlosser und Frau Wende vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport und Herrn Brinkel vom Landesjugendamt. Das große und dauerhafte Interesse sowie die schnelle und unkomplizierte Unterstützung in allen Phasen des Projekts ermöglichte eine erfolgreiche Projektdurchführung.

Das Projektteam „Sprache fördern“

Inhaltsverzeichnis

Teil I (U. Schräpler, U. Kopinke, L. Rinneberg-Schmidt)	4
1 Einleitung	4
2 Projektbeschreibung	4
2.1 Zielsetzungen des Projekts	4
2.2 Projektstrukturen	4
2.2.1 <i>Träger</i>	4
2.2.2 <i>Projektteam</i>	4
2.2.3 <i>Wissenschaftliche Begleitung</i>	5
2.2.4 <i>Gremien: Beirat und Modellkitatreffen</i>	5
2.3 Projektstandorte	5
2.4 Projektablauf	6
3 Förderkonzept	6
3.1 Ist-Analyse.....	6
3.1.1 <i>Zielsetzung</i>	6
3.1.2 <i>Methodisches Vorgehen</i>	7
3.1.3 <i>Ausgewählte Ergebnisse</i>	7
3.1.4 <i>Schlussfolgerungen</i>	9
3.2 Zielgruppe	9
3.3 Alltagsintegrierte Sprachförderung	10
3.4 Zusätzliche Förderung in Kleingruppen	10
3.5 Rahmenbedingungen.....	11
3.6 Zusammenfassung.....	11
4 Fortbildungskonzept	12
4.1 Inhalte und Ziele.....	12
4.2 Kompetenzerwerb im Rahmen der Qualifizierungsreihe	13
4.3 Rolle der Videoanalyse	14
4.4 Durchführung der Seminare	14
4.5 Sicherung der Nachhaltigkeit	14
4.6 Bewertung der Qualifizierungsreihe	15
4.6.1 <i>Ziele der Veranstaltungsbewertung</i>	15
4.6.2 <i>Instrumente der Veranstaltungsbewertung</i>	15
4.6.3 <i>Ergebnisse und Diskussion der Veranstaltungsbewertung</i>	16
4.7 Zusammenfassung.....	18
5 Entwicklungen in den Modelleinrichtungen	19

Teil II (H. Grimm & M. Aktas)	21
6 Evaluationsbericht und Schlussfolgerungen	21
6.1 Zielsetzung und Grundsätze der wissenschaftlichen Begleitforschung.....	21
6.2 Die Bausteine der Evaluation im Überblick.....	22
6.3 Die zentralen Ergebnisse der Sprachtestuntersuchungen	23
6.3.1 <i>Das Untersuchungsdesign</i>	23
6.3.2 <i>Festlegung der Untersuchungsstichprobe der förderbedürftigen Kinder</i>	23
6.3.2.1 <i>Die Interventionsgruppe</i>	23
6.3.2.2 <i>Die Kontrollgruppe</i>	24
6.3.3 <i>Die Fragestellungen und Hypothesen</i>	25
6.3.4 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse der Sprachtestungen</i>	26
6.4 Erklärungsansätze für die geringen Effekte der erfolgten Förderung	28
6.4.1 <i>Das Förderkonzept: Die dialogische Bilderbuchbetrachtung als Herzstück</i>	29
6.4.2 <i>Die Qualifizierung der ErzieherInnen:</i> <i>Subjektive Bewertung der Fortbildungsreihe und Lernerfolge</i>	29
6.4.3 <i>Die Qualifizierung der ErzieherInnen:</i> <i>Objektive Analyse von Verhaltensänderungen in der Bilderbuchsituation</i>	30
6.4.3.1 <i>Die Logik des Untersuchungsdesigns</i>	31
6.4.3.2 <i>Die Ergebnisse der Videoanalysen</i>	31
6.4.4 <i>Die Umsetzung der Förderung im Kita-Alltag</i>	32
6.5 Schlussfolgerungen.....	34
Literaturverzeichnis	36
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	40
Anhang	41

1 Einleitung

Die sprachliche Entwicklung von Kindern beeinflusst maßgeblich deren schulischen und damit auch beruflichen Werdegang. Umso besorgniserregender war die Anzahl sprachauffälliger Kinder von 38% im Schuljahr 2006/2007 in Sachsen, wobei die sprachlichen Leistungen im Vergleich zu anderen Entwicklungsbereichen mit Abstand am meisten betroffen waren (Freistaat Sachsen 2009). Um Kindern von Anfang an optimale Ausgangsbedingungen zu ermöglichen und dem hohen Anteil sprachauffälliger Kinder zu begegnen, wurde vom Freistaat Sachsen das Landesmodellprojekt „Sprache fördern – Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten“ von Oktober 2007 bis September 2011 initiiert.

Im deutschsprachigen Raum wurden bislang unterschiedliche Konzepte zur Sprachförderung in Kindertagesstätten entwickelt und eingesetzt. Die Übertragung von bereits vorhandenen Konzepten ohne Berücksichtigung von bildungsspezifischen Besonderheiten des jeweiligen Bundeslandes kann sich schwierig entwickeln. Um den konkreten Bedürfnissen der sächsischen Kita-Landschaft gerecht zu werden, entwickelte das Projekt „Sprache fördern“ ein Förder- und Fortbildungskonzept auf Grundlage der vorgefundenen Situation in Kindertagesstätten, indem in repräsentativ ausgewählten Einrichtungen das Wissen und die Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachförderung erfragt und ausgewertet wurden. Parallel dazu wurde der Sächsische Bildungsplan, die Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten, berücksichtigt und einbezogen (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007). Somit nimmt der Förderansatz direkten Bezug zur sprachlichen Bildung und der im Sächsischen Bildungsplan formulierten und geforderten alltagsintegrierten Sprachförderung in Kindertagesstätten. Das pädagogische Fachpersonal steht dabei im Mittelpunkt sprachförderlichen Handelns.

2 Projektbeschreibung

2.1 Zielsetzungen des Projekts

Für die Hauptakteure im Projekt - die ErzieherInnen bzw. die pädagogischen Fachkräfte - wurden insbesondere zwei Ziele verfolgt:

- (1) Erstens sollte die Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen so optimiert werden, dass allen Kindern einer Kindertageseinrichtung bestmögliche sprachliche Lernangebote vermittelt werden. Die ErzieherInnen wurden geschult, den Spracherwerb der Kinder kenntnisreich, systematisch und selbstreflektierend zu unterstützen. Sprachförderung sollte zu einem im Kindergartenalltag verwurzelten, integralen Teil des Handelns werden.
- (2) Das zweite Ziel bestand darin, die ErzieherInnen darin zu unterstützen, sprachförderliche Rahmenbedingungen in den Einrichtungen zu schaffen. Dazu zählten auch Ausweitungen der Angebote zur Elternbildung sowie der Ausbau tragfähiger Netzwerkstrukturen (z. B. Kooperation mit Bibliotheken oder medizinischen und therapeutischen Fachkräften).

2.2 Projektstrukturen

2.2.1 Träger

Träger des Projekts ist das Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH (BBW Leipzig), eine diakonische Einrichtung, die neben der Berufsausbildung hör-, sprach- und lernbehinderter Jugendlicher freier Träger von zwölf Kindertageseinrichtungen ist (www.gruppe bbw-leipzig.de).

2.2.2 Projektteam

Der Projektträger setzte ein Projektteam zur Durchführung und Koordination der Projektaktivitäten ein. Zu den Aufgaben des Projektteams (PT) zählten:

- Ausarbeitung und Umsetzung der Projektkonzeption
- Beratung und fachliche Begleitung der Modelleinrichtungen
- Koordinierung der Interessen aller Projektbeteiligten (z. B. Modelleinrichtungen, Beirat, wissenschaftliche Begleitung)

- Dokumentation des Projektablaufes
- Präsentation des Projektes in der Öffentlichkeit bzw. vor Fachpublikum mit geeigneten Informationsmaterialien
- Interessenvertretung des alltagsintegrierten Sprachförderansatzes in verschiedenen Gremien

2.2.3 Wissenschaftliche Begleitung

Der Projektträger beauftragte das „Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung, Diagnostik und Intervention e.V.“ mit der wissenschaftlichen Begleitung unter Leitung von Univ.-Prof. Dr. Hannelore Grimm. Zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung (WB) zählten:

- Entwicklung des Evaluationskonzeptes (vgl. Kapitel 6.2)
- Durchführung, Auswertung und Interpretation der Evaluationsstudie
- Fachliche Beratung bei der Entwicklung des Förder- und Fortbildungskonzeptes
- Fortlaufende fachliche Beratung zu inhaltlichen und methodischen Fragen

2.2.4 Gremien: Beirat und Modellkitatreffen

Die Arbeit des Projektteams wurde von einem Beirat beratend unterstützt, der sich aus Vertretern des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport (SMK), des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz (SMS) und anderer Institutionen zusammensetzte (vgl. Anhang 1) und zweimal jährlich tagte.

Als zweites Gremium zur Projektsteuerung wurde das Modellkitatreffen initiiert, um mit den Leiterinnen und Projektverantwortlichen der Modelleinrichtungen Aktivitäten der Qualifizierung, Erprobung und der Datenerhebung zu koordinieren. Das zweimal im Jahr stattfindende Treffen in den Einrichtungen bot die Möglichkeit des fachlichen Austausches, des gegenseitigen Informationsflusses sowie der Unterstützung durch das Projektteam.

2.3 Projektstandorte

Das Landesjugendamt des Freistaates Sachsen wählte unter 46 Bewerbungen sechs Modelleinrichtungen aus, die die Heterogenität der sächsischen Kindertagesstättenlandschaft repräsentieren (vgl. Anhang 2). Sie variieren u. a. in Größe, Trägerzugehörigkeit, regionaler Lage und sozioökonomischem Kontext. Die Tabelle 1 stellt strukturelle Daten der Modelleinrichtungen dar, die im Rahmen der Ist-Analyse im März 2008 erhoben und bei der Erstellung des Fortbildungs- und Evaluationskonzeptes einbezogen wurden. Während des Projektzeitraumes schwankten diese Daten teilweise, z. B. in der Gruppen-, Kinder- und Mitarbeiterzahl.

Tabelle 1: Strukturdaten der Modelleinrichtungen

Modellstandort	Dresden	Leipzig	Marien- berg	Melte- witz	Plauen	Steinig- wolmsdorf	Gesamt
Landesdirektionen							
Chemnitz			x		x		2
Dresden	x					x	2
Leipzig		x		x			2
Regionaler - / Urbaner Raum							
Großstädtisch	x	x					2
Mittel-/Kleinstädtisch			x		x		2
Ländlich				x		x	2
Trägerschaft							
kommun. Trägerschaft	x			x	x		3
freie Trägerschaft		x	x			x	3
ErzieherInnen	7	7	28	3	12	12	69
Zusatzkräfte	nein	ja	ja	nein	ja	ja	
Kinderzahl	60	42	174	29	84	104	493
Gruppenanzahl	4	3	14	3	6	7	37
Mehrsprachige Kinder	20 33,3%	5 11,9%	13 7,5%	0 0%	3 3,4%	0 0%	41 8,3%
Integrativkinder	0 0%	0 0%	5 2,3%	0 0%	21 25%	4 6,1%	30 6,1%

Anmerkung. Erhebungszeitpunkt März 2008 im Rahmen der Ist-Analyse

2.4 Projektablauf

Das Modellprojekt umfasste einen Zeitraum von vier Jahren (10/07-09/2011) und gliederte sich in vier Projektphasen: (1) die Analyse des Ist-Zustandes in den Modelleinrichtungen, (2) die Phase der Konzeptentwicklung (Förderkonzept, Fortbildungskonzept, Evaluationskonzept), (3) die Praxisphase mit Durchführung der Qualifizierungsreihe für die ErzieherInnen inklusive der Erprobungsphase unter Anwendung der Sprachlehrstrategien im Alltag und der speziellen Fördersituation. Zeitgleich fanden innerhalb der Evaluationsphase die Sprachstandserhebungen statt, in der die Wirksamkeit des Vorgehens überprüft wurde. Abschließend wurden (4) die Ergebnisse ausgewertet und interpretiert (siehe Abbildung 1). In Anhang 3 sind bedeutende Projektaktivitäten nach ihrem chronologischen Ablauf aufgeführt.

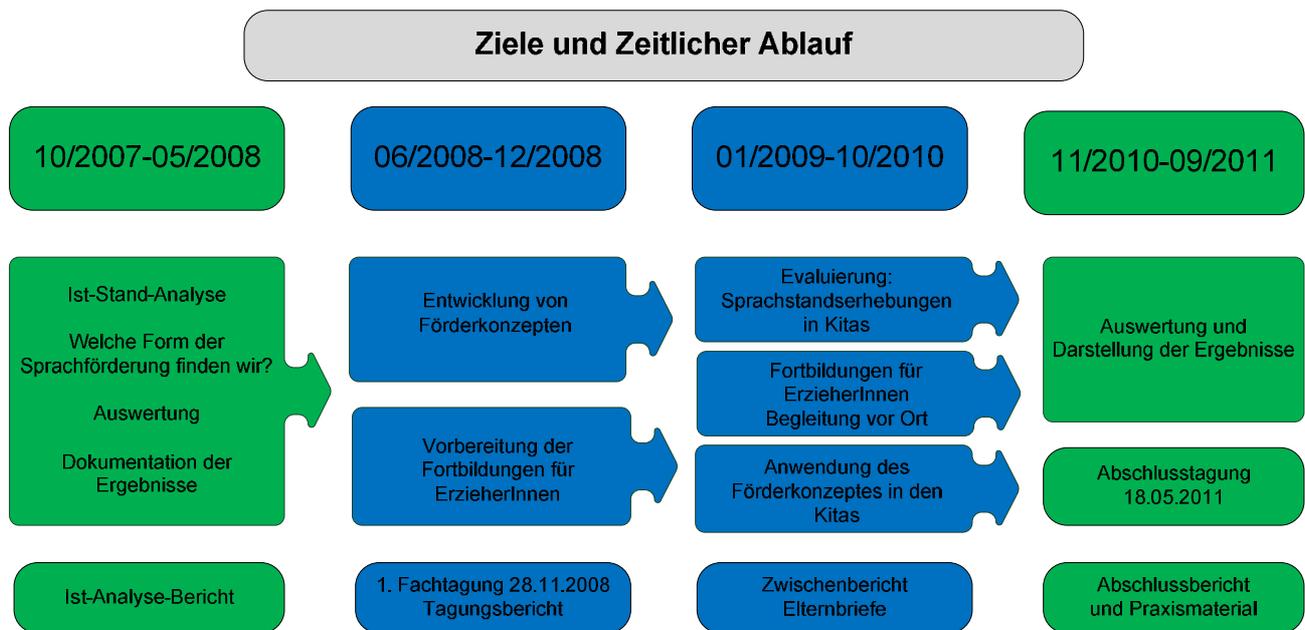


Abbildung 1: Zeitstrahl

3 Förderkonzept

3.1 Ist-Analyse

3.1.1 Zielsetzung

Aus dem Anliegen, Veränderungen bzw. Entwicklungen in bereits arbeitenden Kindertagesstätten anzuregen, ergab sich die Notwendigkeit einer Ist-Analyse. Ziel dieser ersten Projektphase war eine Zustandsbeschreibung dessen, was in den sechs Modelleinrichtungen an Sprachförderarbeit bereits geleistet wird. Es galt dabei, sehr verschiedene Aspekte der real gegebenen Situation in den Einrichtungen in Erfahrung zu bringen und Informationen zu sammeln, die für die Entwicklung des Förderkonzepts und der damit zusammenhängenden Qualifizierungsreihe sowie für die Planung der Wirksamkeitsüberprüfung erforderlich sind:

- *Bisherige Arbeitsweise:* Auf welche Weise wird Sprachförderung betrieben (Angebote, Verhaltensweisen etc.)? Wie sieht der sprachliche Alltag in den Kitas aus? Welche Methoden der Sprachbeobachtung und -dokumentation werden verwendet?
- *Organisatorische Rahmenbedingungen:* Wie sind die realen personellen, materiellen, zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten vor Ort und die verfügbaren Ressourcen einzuschätzen?
- *Die Person der ErzieherIn:* Mit welchen Menschen – samt ihres Vorwissens, ihren Fähigkeiten, Einstellungen, Bedürfnissen etc. – wird zusammengearbeitet?
- *Die Kinder:* Wie setzen sich die Kindergruppen zusammen (z. B. hinsichtlich Alter, Muttersprache)?

Um oben gestellte Fragen beantworten zu können, wurden im Rahmen der Ist-Analyse sowohl (1) quantitative Daten über formale und strukturelle Gegebenheiten in den Kindertagesstätten (Daten zu den Kitas, Kindern und den ErzieherInnen) als auch (2) explorative, qualitative Daten zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung gewonnen.

3.1.2 Methodisches Vorgehen

Die Daten der Ist-Analyse entstammen dreier Informationsquellen: (1) den Konzeptionen der Kindertagesstätten (Stand: Herbst 2007), (2) einer Befragung der ErzieherInnen per Fragebogen im Winter 2007 („Erstbefragung“) und (3) Hospitationen in allen sechs Modelleinrichtungen im Frühjahr 2008. Während der mehrtägigen Hospitationen kamen vier verschiedene Beobachtungsbögen, vier Erfassungsbögen (Checklisten) sowie zwei Gesprächsleitfäden als Erhebungsinstrumente zum Einsatz (siehe Abbildung 2). Eine detaillierte Darstellung der Vorgehensweise bei der Ist-Analyse kann im ausführlichen Ist-Analyse-Bericht (Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH, 2008) nachgelesen werden. Darin sind auch die eingesetzten Instrumente veröffentlicht.

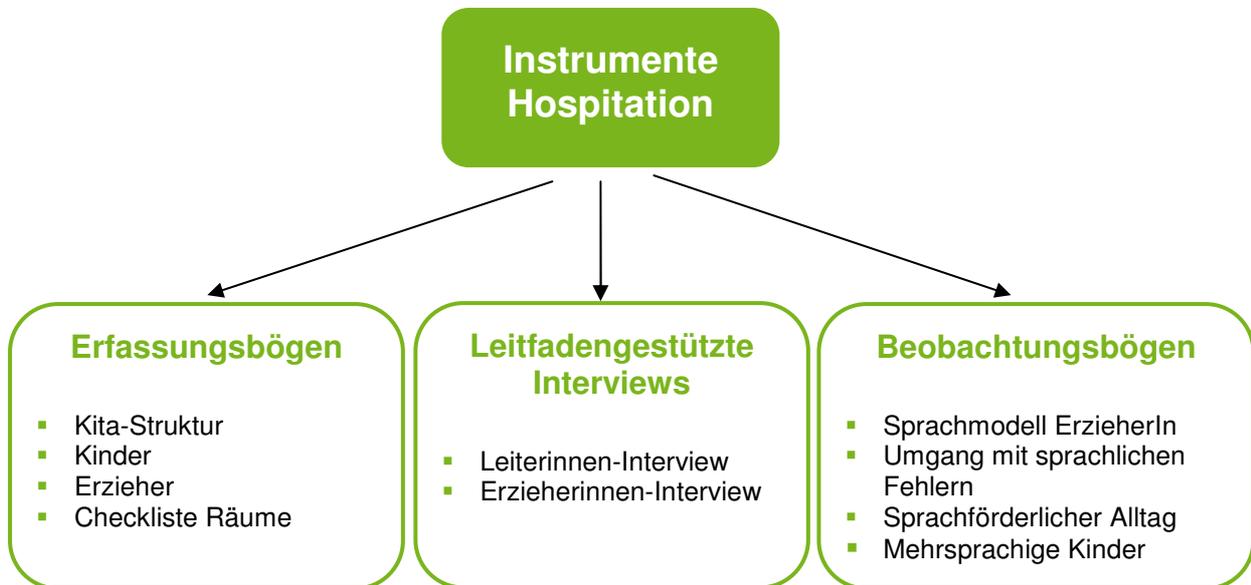


Abbildung 2: Eingesetzte Instrumente der Hospitationsbesuche

3.1.3 Ausgewählte Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Ergebnisse aufgezählt. Die Gesamtergebnisse sind im Ist-Analyse-Bericht des Projektes veröffentlicht worden.

Fundament – was in den Modelleinrichtungen bereits umgesetzt wurde

- In den Modelleinrichtungen arbeitet fast ausschließlich pädagogisches Fachpersonal (davon über 90% staatlich anerkannte ErzieherInnen). Fast zwei Drittel von ihnen sind seit über 20 Jahren in der Kindertagesstätte tätig und bringen daher viel Berufserfahrung mit.
- Die überwiegende Zahl der ErzieherInnen kommunizierte empathisch mit den Kindern, hielt die Grundregeln der Kommunikation ein (Blickkontakt, Sprecher-Hörer-Wechsel, auf Augenhöhe der Kinder begeben u.a.) und reagierte fast durchgängig auf kindliche Ansprachen.
- In den Einrichtungen fanden sich zahlreiche Materialien in großer Auswahl (Bücher, Spiele, Bausteine, Requisiten für Rollenspiele, Musikinstrumente, Bastelmaterialien usw.). Installierte Sprachförderprogramme spielten eine untergeordnete Rolle.
- Das pädagogische Fachpersonal bot den Kindern über die feststehenden Alltagsroutinen hinaus eine Vielzahl von Bildungsanlässen und Lernumgebungen an. Diese stellen eine wichtige Grundlage für Gespräche, Wortschatzarbeit und ein sprachliches Erfassen der Welt dar.
- Die ErzieherInnen wussten um die Kinder in ihrer Gruppe, deren Sprachentwicklung verzögert ist.
- Es ließ sich deutlich erkennen, dass die MitarbeiterInnen in den Modellkitas ein hohes Maß an Motivation und Engagement mitbringen, um den zahlreichen und vielfältigen Anforderungen zu begegnen.

Entwicklungsbedarf – worin die Modelleinrichtungen Unterstützung benötigen

- Das Vorwissen bzw. der Kenntnisstand zum Thema Sprachentwicklung und Sprachförderung wurde von einem Großteil der beteiligten ErzieherInnen eher als allgemein einführendes Wissen umschrieben. Es wurde an mehreren Stellen ein deutlicher Informations- bzw. Schulungsbedarf formuliert. So konnten beispielsweise Unsicherheiten in der Verwendung des Begriffes „Sprachförderung“ sowie in der erfragten persönlichen Anwendungshäufigkeit von Sprachfördermaßnahmen festgestellt werden.
- Mehr als die Hälfte der befragten ErzieherInnen waren unzufrieden mit den vorhandenen Materialien zur Sprachförderung und Entwicklungsdokumentation.
- Bei der Mehrzahl der ErzieherInnen schien das Bewusstsein darüber, dass ihr tägliches Sprachangebot ein enormes Potenzial in der Sprachförderarbeit darstellt, nicht stark genug verankert zu sein. In vielen Situationen des Kita-Alltags stand das Handeln (ohne adäquate sprachliche Begleitung oder Einbettung) im Vordergrund. Ein reichhaltiges, entwicklungsförderliches Sprachangebot konnte nur vereinzelt festgestellt werden.
- Eine hohe Sprachlehrorientiertheit der ErzieherInnen als durchgängige Arbeitsweise konnte im Kita-Alltag nur vereinzelt beobachtet werden. Dabei nahm die Sprachlehrorientiertheit der ErzieherInnen mit zunehmendem Alter der Kinder ab.
- Sprachlehrstrategien (wie z.B. handlungsbegleitendes Sprechen, korrekatives Feedback) wurden nicht durchgängig bzw. konsequent angewendet.
- Eine gezielte sprachliche Förderung der Kinder mit unterdurchschnittlichen sprachlichen Fähigkeiten konnte nicht beobachtet werden. Es entstand der Eindruck, dass jenen sprachauffälligen Kindern eher weniger sprachliche Aufmerksamkeit zuteilwurde.
- Besonders deutlich konnte dies gegenüber mehrsprachig aufwachsenden Kindern beobachtet werden. Diese waren deutlich weniger in Kommunikationssituationen mit der ErzieherIn und/oder anderen Kindern involviert, spielten häufig allein oder mit anderen mehrsprachigen Kindern, wirkten zurückgenommen und gehemmt. Auch bestätigte die Mehrheit der interviewten Fachkräfte die Beobachtung, dass für die mehrsprachig aufwachsenden Kinder kein sprachlicher Mehraufwand betrieben wird.
- Zum Zeitpunkt der Hospitationen fehlte es an wesentlichen Voraussetzungen zur gelingenden Arbeit mit diesen Kindern. Diese sind:
 - Wissen um die mehrsprachige Entwicklung
 - Interkulturelle Kompetenzen (systematisch aufgebaut)
 - Beobachtungsbögen speziell für mehrsprachige Kinder
 - Materialien zur Mehrsprachigkeit
 - ein Sprachförderkonzept, das fachlich fundiert ist und die ErzieherInnen in ihrer täglichen Arbeit nicht sich selbst überlässt
 - ein Eingewöhnungskonzept speziell für Kinder, die mit geringen Deutschkenntnissen in die Einrichtung aufgenommen werden
 - Planungs- und Regulierungsmaßnahmen, die die hohen Ansprüche an die Arbeit der ErzieherIn realistisch machen (z.B. Gruppenzusammensetzung, Gruppenstärke, Personalschlüssel, bilinguale Fachkräfte)
- Obwohl die ErzieherInnen der Modelleinrichtungen in Interviews und in der Erstbefragung Bücher und Geschichten als häufigstes Hilfsmittel zur Sprachförderung angaben, kamen diese weniger als erwartet zur Anwendung.
- Eine systematische Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder fand noch nicht statt. Allerdings haben alle Modelleinrichtungen begonnen, Beobachtungs- und Dokumentationsroutinen in ihr pädagogisches Handeln aufzunehmen.
- In der nicht durchgängig beobachteten Umsetzung von offenen und halboffenen Raumnutzungskonzepten ruht ein noch nicht ausreichend genutztes Potenzial, das im Sinne einer alltagsintegrierten Sprachförderung ausbaufähig ist.
- Trotz der sehr knappen Gesamtressourcen erscheint die Ausnutzung der zeitlichen und personellen Ressourcen im Sinne einer bestmöglichen Sprachförderung im Kita-Alltag noch nicht optimal: Je offener und flexibler eine Kindertagesstätte ihre Fachkräfte einsetzte, umso mehr Freiräume für Kleingruppen- und Einzelgespräche taten sich auf.

3.1.4 Schlussfolgerungen

Durch die systematischen Beobachtungen und die Befragungen der ErzieherInnen und Leiterinnen ist deutlich geworden, dass sächsische ErzieherInnen zahlreiche Aufgaben und Verpflichtungen haben, dass Sprachförderung als regelmäßig durchzuführende Zusatzaufgabe eine große Herausforderung bezüglich der Umsetzung darstellt. Verschiedene Studien haben aufgezeigt, dass die Anforderungen der Bildungspläne unter aktuellen Bedingungen nicht umzusetzen sind (vgl. Schneider 2007; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2007; Cramer et al. 2007). Wenn jedoch keines der bereits implementierten Bestandteile eines vielfältigen, pädagogisch abgewogenen Kindergartenalltags entbehrlich ist (Freispielzeit, Projektarbeit, Mittagsruhe, Bewegungsangebote, Ausflüge, Bildungsdokumentation, Austausch mit Eltern, fachliche Reflexion etc.), dann liegt die Vermutung nahe, dass Sprachförderung alltagsimmanent, also alltagsbegleitend und allgegenwärtig geschehen muss. Dass dies kein unerreichbares Ziel ist, zeigten einzelne ErzieherInnen, denen es bereits zu Beginn des Projekts gelang, durchgängig hoch sprachlehrorientiert mit den Kindern zu kommunizieren.

Auf den hier beschriebenen Recherchen und ebenso auf den Erkenntnissen anderer Sprachförderinitiativen (vgl. Roos et al. 2010) aufbauend darf Sprachförderarbeit im Alltag sächsischer ErzieherInnen kein kontinuierliches „EXTRA“ bedeuten, sei es Extra-Zeit, Extra-Material, Extra-Personalaufwand. Das Projekt unterstützt die ErzieherInnen darin, aus einer anfänglichen Belastung (Fortbildungen, Selbstreflexion, Verhaltensveränderungen) eine Entlastung zu erzeugen, die wesentlich darin besteht, alltägliche Sprachfördersituationen zu professionalisieren und zu automatisieren. Ebenso galt es, am Anfang, den Fokus des Teams, der Leitung und jeder einzelnen Fachkraft auf das Arbeitsfeld „Sprachförderung“ zu lenken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass neben den erkannten und zu nutzenden Ressourcen der Kindertageseinrichtungen sowohl in der Quantität, v. a. aber in der Qualität der sprachbezogenen Verhaltensweisen der ErzieherInnen ein erhebliches Ausbaupotenzial steckt (vgl. auch Fried & Briedigkeit 2008; Kontos & Wilcox-Herzog 1997). Im Verlauf des Projekts - insbesondere im Rahmen der Qualifizierungsreihe - galt es daher:

- (1) die Kenntnisse der ErzieherInnen über Sprache, den ungestörten sowie einen auffälligen (Erst- und Zweit-)Spracherwerb zu aktualisieren, auf- und auszubauen.
- (2) die ErzieherInnen darüber aufzuklären bzw. in ihrer Überzeugung zu stärken, dass ihr eigenes Sprachvorbild eine entscheidende Wirkvariable für die sprachliche Entwicklung der Kinder darstellt. Sie lernen, ihr eigenes Sprachverhalten zu reflektieren, um den Kindern - insbesondere jenen mit einem erhöhten Sprachförderbedarf - jeweils einen auf das Alter und den sprachlichen Entwicklungsstand angepassten Input anzubieten. Dieses wird zu Beginn eine große Anstrengung erfordern, mit zunehmender Übung und Verinnerlichung der Sprachförderstrategien und -prinzipien sollte es jedoch bald zu einer Entlastung kommen.
- (3) die ErzieherInnen dafür zu sensibilisieren, aus der Vielfalt der variablen Elemente des Kindergartenalltags, aus Angeboten und Unternehmungen jene verstärkt auszuwählen und strukturell zu verankern, die ein besonders großes sprachförderliches Potenzial bieten (z. B. Morgenkreis, Zeiten für Vor- und Nachbereitungsgespräche, Bilderbuch, Rollenspiel...). Ziel sollte dabei sein, die ErzieherInnen für die zahlreichen Sprechanlässe stärker zu sensibilisieren.
- (4) die festen Alltagsroutinen - die unveränderlicher Bestandteil des Tagesablaufs sind - sowie die strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen daraufhin zu analysieren, inwieweit sie sprachförderlicher gestaltet werden können.
- (5) einrichtungsspezifisch die Rahmenbedingungen zu erleichtern, zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen zu erkennen und zu nutzen, Netzwerke auszubauen und Eltern verstärkt in die Sprachförderarbeit einzubeziehen.

Aus den Grundannahmen und den Ergebnissen der Ist-Analyse wurden entsprechende Leitsätze zur alltagsintegrierten Sprachförderung abgeleitet, die im Zwischenbericht nachzulesen sind (Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH 2009). Der Zwischenbericht befindet sich auf beiliegender CD.

3.2 Zielgruppe

Die Entwicklung der Sprache ist maßgeblich vom sprachlichen Vorbild der Bezugsperson und damit der ErzieherIn geprägt (Beller et al. 2007). Es konnte nachgewiesen werden, dass der sprachliche Input durch Bezugspersonen mit zwei Jahren die sprachlichen Leistungen mit drei Jahren beeinflusst (Rowe 2008). Somit ist es von Bedeutung, dass alle Kinder von Beginn an eine Sprachförderung erhalten. Im Rahmen des Landesmodellprojekts wurden sowohl Krippen- als auch Kindergartenkinder, ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder sowie Kinder mit einer altersgerechten und einer verzögerten Sprachentwicklung gefördert. Förderbedürftige Kinder erhielten darüber hinaus eine spezielle Fördersituation.

3.3 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Auf Grundlage der Ist-Analyse wurde ein Förderkonzept erarbeitet, welches in eine alltagsintegrierte Sprachförderung mit allen Kindern und eine spezielle Fördersituation in der Kleingruppe unterscheidet. In den sechs Modelleinrichtungen wurden alle Kinder über die gesamte Zeit des Krippen- und Kindergartenbesuchs durch das pädagogische Fachpersonal sprachlich gefördert (Jampert et al. 2006, Jampert et al. 2007). Bei der sprachlichen Förderung geht es nicht um die Verbesserung einzelner linguistischer Leistungen, wie es z. B. im Würzburger Trainingsprogramm der Fall ist (Küspert & Schneider 2008). Vielmehr sollen Kinder in ihren kommunikativen Fähigkeiten und spracherwerbsfördernden Strategien unterstützt werden (Häusermann & Zollinger 2009), indem vermehrt Sprechanlässe geschaffen werden (vgl. Schakib-Ekbatan et al. 2007, 38). Dadurch erhält die sprachförderliche Arbeit keinen Projektcharakter, sondern ist ein andauernder Bestandteil der täglichen Arbeit in Kindertagesstätten und kommt der Forderung des Sächsischen Bildungsplans nach, sich an Alltagssituationen zu orientieren (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007). Das sprachförderliche Verhalten setzt dabei an den Interessen des Kindes an (vgl. Buschmann 2009), wobei die Qualität des Inputs durch die ErzieherInnen eine besondere Rolle spielt (Albers 2009) und im Rahmen des Qualifizierungskonzepts optimiert wird. Es werden in den kommunikativen Situationen spezielle Sprachlehrstrategien, wie sie beim Dialogischen Lesen verwendet werden, eingesetzt (Siegert & Ritterfeld 2000, Zevenbergen & Whitehurst 2003). Da sich der Einsatz sprachförderlicher Strategien beim Dialogischen Lesen positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirkt, kann davon ausgegangen werden, dass eine Anwendung im Alltag in unterschiedlichen Kommunikationssituationen ebenfalls wirksam ist (Dickinson et al. 2003).

3.4 Zusätzliche Förderung in Kleingruppen

Eine präventive, alltagsintegrierte Sprachförderung reicht jedoch nicht aus, um dem Förderbedarf von Kindern mit einer verzögerten Sprachentwicklung gerecht zu werden. Sie benötigen über die alltagsimmanente Sprachförderung hinaus eine spezielle Fördersituation. Dadurch entsteht ein kombiniertes Förderkonzept mit präventiven Maßnahmen und einer gezielten Intervention (siehe Abbildung 3). Diese Form der sprachförderlichen Arbeit in Kindertagesstätten erfordert jedoch im Gegenzug eine umfangreiche Schulung der ErzieherInnen (vgl. dazu auch Siegmüller et al. 2007).

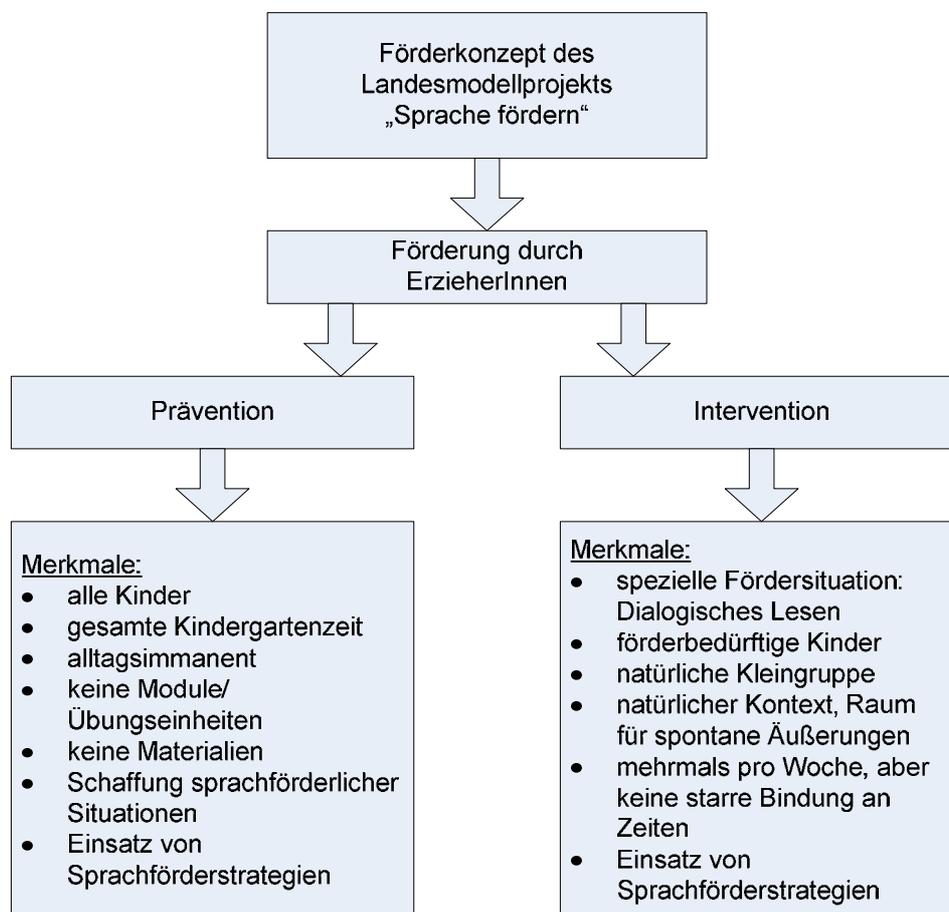


Abbildung 3: Förderkonzept des Landesmodellprojekts „Sprache fördern“

Im Rahmen einer Interventionsmaßnahme wird auch bei einer speziellen Förderung eine möglichst natürliche kommunikative Situation angestrebt. Als spezifische Fördermaßnahme wird das Dialogische Lesen definiert, bei denen eine Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind über das Bilderbuch entsteht (Bindel 2002). Beim Dialogischen Lesen schauen sich Kinder mehrmals pro Woche in einer Kleingruppe mit der ErzieherIn ein Bilderbuch an. Das Buch wird als Sprech Anlass genutzt, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Dabei nimmt sich die ErzieherIn zurück, wobei den Kindern die Gelegenheit gegeben wird, sich sprachlich zu äußern. Diese Gesprächsbeiträge werden von der ErzieherIn aufgegriffen, bestätigt und erweitert. Van Kleeck (2003) empfiehlt, etwa 70 % der sprachlichen Äußerungen dem Entwicklungsstand des Kindes anzupassen und 30% auf einem höheren sprachlichen Niveau anzubieten. Dadurch erhalten Kinder den optimalen Input für die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Weiterhin werden Kinder durch den gezielten Einsatz von Sprachlehrstrategien zum Sprechen motiviert. Es ist ausdrücklich erwünscht, dass Kinder miteinander ins Gespräch kommen. Sie werden aufgefordert, sich selbst ein Buch auszuwählen, darin zu blättern und den Gesprächsverlauf mitzubestimmen.

Die gezielte Fördersituation wird so in den Tagesablauf integriert, dass Kinder nicht aus einer Tätigkeit oder Spielsituation gerissen werden. Sie findet im Gruppengeschehen statt, wobei andere Kinder nicht notwendigerweise isoliert werden, sondern bei Interesse hinzukommen können. Förderbedürftige Kinder können frei wählen, wie lange sie sich am Buchanschaun beteiligen wollen. Es wird nicht nur auf eine angenehme Leseumgebung geachtet, sondern auch die Buchsituation in das Alltagsgeschehen integriert (Dickinson et al. 2003).

Das Dialogische Lesen nimmt innerhalb des Förderkonzepts eine besondere Rolle ein, weil es nachweislich die Sprachentwicklung des Kindes unterstützt und als eine effektive Methode zur Sprachförderung angesehen wird (Grimm 2003, Lonigan & Whitehurst 1998, für einen Überblick vgl. auch Zevenbergen & Whitehurst 2003). Die Methode ist aus mehreren Gründen als eine gezielte Fördersituation geeignet: sie kann für jedes Alter und zur Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern verwendet werden. Auch Kinder mit Entwicklungsstörungen reagieren positiv auf das Dialogische Lesen (Schneider & Frant Hecht 1995). Das Dialogische Lesen kann variabel in den Tagesablauf integriert werden, wobei die ErzieherIn dieselben Sprachförderstrategien einsetzt, die sie auch im Alltag verwendet. Auf spontane Äußerungen des Kindes kann adäquat reagiert werden. Unterschiedliche sprachliche Bereiche (Wortschatz, Morphologie und Syntax, Sprachverständnis) werden einbezogen und gefördert. Die Anzahl der Kinder kann beim Dialogischen Lesen von der ErzieherIn flexibel festgelegt werden. Als optimale Anzahl der Kleingruppe geben Dickinson et al. (2003) vier bis sechs Kinder an.

3.5 Rahmenbedingungen

Die sechs ausgewählten Modelleinrichtungen erfuhren keine veränderten Rahmenbedingungen, sondern erprobten das Förderkonzept unter real existierenden Bedingungen ihrer Einrichtung. Ihr eigenes Handeln wurde durch Videoanalysen im Team reflektiert. Zur regelmäßigen Durchführung von Videoanalysen wurden jeder Einrichtung eine Videokamera, außerdem ein Laptop und eine Digitalkamera zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wurden jährlich ein Budget für die Anschaffung von pädagogischen Materialien (z. B. Bilderbücher) und Fachliteratur bereitgestellt. Im Rahmen der Qualifizierungsreihe wurden die ErzieherInnen u. a. sensibilisiert, die Raumgestaltung, Tagesabläufe und Gruppeneinteilung kritisch zu hinterfragen und ggf. zu optimieren.

3.6 Zusammenfassung

Ausgehend von einer Ist-Analyse in den sechs Modelleinrichtungen wurden Leitlinien für eine alltagsintegrierte Sprachförderung durch ErzieherInnen formuliert und ein Förderkonzept entwickelt. Alle Kinder wurden über den gesamten Zeitraum des Kindergartenbesuchs in Alltagssituationen sprachlich gefördert. Sprachauffällige Kinder erhielten darüber hinaus eine zusätzliche Fördersituation in Form des Dialogischen Lesens in der Kleingruppe, wobei die Rahmenbedingungen der Modelleinrichtungen nicht verändert wurden.

4 Fortbildungskonzept

4.1 Inhalte und Ziele

Ausgehend von den Ergebnissen der Ist-Analyse und dem Förderkonzept wurde ein Fortbildungskonzept erstellt. Im Rahmen einer Qualifizierungsreihe sollte das Fachwissen gefestigt und vertieft werden (Wissensebene). Gleichzeitig wurde eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung zu einem sprachförderlichen Handeln und dem sprachlichem Vorbild initiiert (Einstellungsebene). Diese beiden Faktoren münden im Idealfall in einer sichtbaren Verhaltensänderung (beobachtbare Handlungsebene), wobei gleichzeitig die vorhandenen Rahmenbedingungen die Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte beeinflussen. Abbildung 4 verdeutlicht das Zusammenspiel der einzelnen Ebenen und die angestrebten Veränderungen.

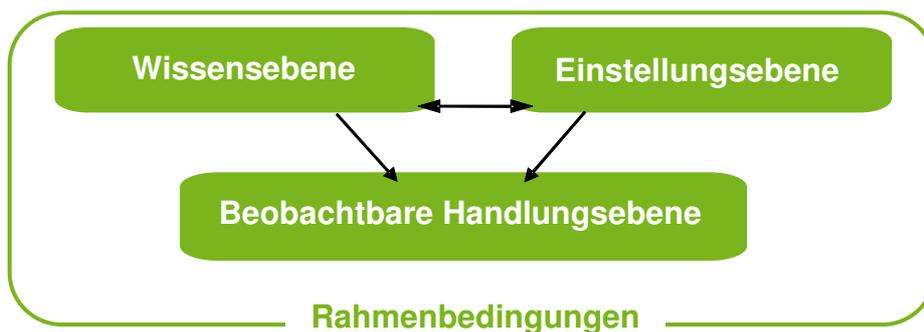


Abbildung 4: Wirkungsebenen der Qualifizierungsmaßnahmen
(aus: Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH 2009, 13)

Die Inhalte der Qualifizierungsreihe wurden in fünf Module aufgeteilt: (1) sprachtheoretische Grundlagen, (2) Sprachförderung, (3) Mehrsprachigkeit, (4) Elternarbeit und (5) Netzwerkarbeit. In Tabelle 2 wurden die Inhalte und der zeitliche Umfang zusammengefasst. Die Weiterbildung erfolgte „im Sinne komplexer Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte“ (List 2010, 27), um das eigene sprachliche Handeln zu optimieren.

Tabelle 2: Übersicht der Fortbildungsinhalte mit zeitlichem Umfang

Modul	Inhalte	Umfang und Zeitrahmen
Modul 1	Grundlagen Kommunikation – Sprache – Sprechen: Kommunikationsverhalten, Aufbau von Sprache, sprachliche Ebenen, Begrifflichkeiten	3 Samstage (24 UE), März – Juni 2009
	Spracherwerb und Sprachbeobachtung: Ablauf ungestörter Spracherwerb, Meilensteine von 0 – 6 Jahren (wichtige Erwerbsschritte), Abhängigkeiten sprachliche und nicht-sprachliche Entwicklungsbereiche, Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung	
	Sprachstörungen: Bezug sprachlicher Störungen zu sprachlichen Ebenen, Wissen über häufigste sprachliche Entwicklungsstörungen, Auswirkungen auf nicht-sprachliche Bereiche, Verlauf und Risikofaktoren, Rolle der Kita bei Früherkennung, Gegenüberstellung Sprachauffälligkeiten vs. Sprachentwicklungsstörung (Sprachförderung vs. Therapie)	
Modul 2	Sprachförderung I: sprachförderliche Grundhaltung, Rolle des Inputs/Sprachmodell, Selbstreflexion, Sprachlehrstrategien, Musik & Sprachförderung, das sprachförderliche Spiel	2 Samstage (16 UE), Aug. – Okt. 2009
	Sprachförderung II: Analyse des Kita-Alltags nach sprachförderlichen Situationen, methodisches Vorgehen, Einsatz von Materialien, Rahmenbedingungen (räumlich, personell, organisatorisch) - Notwendigkeit kitaspezifischer Änderungen, Nachhaltigkeit der Sprachförderarbeit	2 Samstage (16 UE), Nov. 2009 – Jan. 2010

Modul 3	Mehrsprachigkeit (Basismodul): Einstellung zu Mehrsprachigkeit, Grundlagen mehrsprachiger Entwicklung, Sprachförderstrategien im Gruppenalltag	1 Samstag (8 UE), Jan. 2010
	Mehrsprachigkeit (Aufbaumodul): Interkulturelle Pädagogik, Sprachförderung in Kleingruppen, Elternberatung zur Unterstützung der Erstsprache	2 Samstage (16 UE), März 2010
Modul 4	Elternarbeit: Elternbildung (Anteil der Eltern an Sprachförderung, Kita-Kompetenzen an Eltern), Elternberatung (allgemein, bei Risikokindern)	2 Samstage (16 UE), April-Mai 2010
Modul 5	Netzwerkarbeit (nur für Leiterinnen): einrichtungsspezifisch zur Unterstützung der Sprachförderarbeit	1 Tag (8 UE) Mai 2010
Abschluss	Kolloquium und Zertifizierung	1 Samstag, (8 UE) Juni 2010

Anmerkung. Aktualisierte Version von Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH, 2009, 15

4.2 Kompetenzerwerb im Rahmen der Qualifizierungsreihe

ErzieherInnen müssen in ihrem Berufsalltag eine Vielzahl von Kompetenzen erfüllen (Bindel 2002), so dass bereits ein hohes Maß an Anforderungen an sie gestellt wird. Im Rahmen der Qualifizierungsreihe erwerben sie folgende Kompetenzen in Hinblick auf Sprachförderung:

Zu Modul 1:

Die TeilnehmerInnen sind in der Lage, Aussagen über die sprachliche Entwicklung von Kindern zu treffen. Bei Bedarf können sie einen Beobachtungsbogen zur Sprachentwicklung für ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder einsetzen. Auf dieser Grundlage können sie entsprechende Fördermaßnahmen ableiten. Das pädagogische Fachpersonal erkennt seine eigenen fachlichen Grenzen und kann bei Bedarf an Mediziner und Therapeuten verweisen.

Zu Modul 2:

Es werden umfassende Kompetenzen bei der Gestaltung sprachförderlicher Situationen im Alltag erworben. Die TeilnehmerInnen sind in der Lage, im Dialogischen Lesen und im Kita-Alltag gezielt Sprachlehrstrategien einzusetzen. Das eigene sprachliche Verhalten wird kritisch reflektiert, v. a. durch die Methode der Videoanalyse. Materialien und Bücher werden in Hinblick auf ein sprachförderliches Arbeiten kritisch bewertet. Die pädagogischen Fachkräfte können schwierige Alltagssituationen auf ihr sprachförderliches Potenzial analysieren und optimieren.

Zu Modul 3:

Die persönliche Einstellung zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern wird kritisch überprüft und reflektiert. Ein sprachförderliches Verhalten bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kann angewandt werden. Die TeilnehmerInnen erwerben die Kompetenz, die Eltern in Hinblick auf Sprachförderung zu beraten und eine wertschätzende Haltung den Kindern und Eltern gegenüber zu entwickeln.

Zu Modul 4:

Eltern werden als gleichberechtigte Erziehungspartner angesehen, die in Hinblick auf Sprachentwicklung und Sprachförderung ihrer Kinder fachlich beraten werden. Auch schwierige Themen werden von den ErzieherInnen angesprochen, wobei Lösungen gemeinsam erarbeitet werden.

Zu Modul 5:

Leiterinnen der Modelleinrichtungen werden angeregt, bereits vorhandene Netzwerke in Hinblick auf sprachförderliches Arbeiten zu analysieren. Bestehende Netzwerke werden unter Berücksichtigung der Sprachförderung ausgebaut und gefestigt.

4.3 Rolle der Videoanalyse

Unerlässlich für eine sprachförderliche Arbeit ist neben dem Wissen über eine altersgerechte und auffällige Sprachentwicklung die gezielte Verwendung von Sprachlehrstrategien in unterschiedlichen Situationen. Von besonderer Bedeutung sind dabei das eigene Sprachvorbild und die kommunikative Kompetenz (Kühn 2010a). Im Rahmen der Qualifizierungsreihe wurden aus diesem Grund unterschiedliche Möglichkeiten zur Selbstreflexion gegeben. Dabei wurde die Methode der Videoanalyse in der Qualifizierungsreihe eingeführt, bei der ErzieherInnen ihre eigene Interaktion mit Kindern unter Berücksichtigung von Sprachlehrstrategien analysieren und die Beobachtungen für eine Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten nutzen können. Ein entsprechender Fragebogen wurde für die systematische Betrachtung der Verhaltensweisen eingesetzt.

4.4 Durchführung der Seminare

Eine Qualifizierung einzelner ErzieherInnen zu MultiplikatorInnen hat sich bislang nicht als optimal erwiesen, da bei ihnen Schwierigkeiten bei der Wissensvermittlung an KollegInnen bestehen (Neugebauer & Schott 2007). Um das gesamte pädagogische Fachpersonal einer Einrichtung auf einen einheitlichen Wissensstand zu bringen, wurden ganze Kita-Teams und deren Leiterinnen in je zwei Gruppen von März 2009 bis Juni 2010 im Berufsbildungswerk Leipzig qualifiziert. Die Seminare fanden in Intervallen von durchschnittlich vier Wochen statt, um das Erlernete erproben zu können (vgl. dazu Teale 2003). Abschließend wurde im Juni 2010 ein Kolloquium durchgeführt, bei dem die insgesamt 67 TeilnehmerInnen ihr Wissen präsentierten.

Für die Durchführung der einzelnen Seminare wurden externe DozentInnen ausgewählt, die für das jeweilige Modul besondere Fachkenntnisse nachweisen konnten. Mit ihnen wurden vorab die Inhalte und Methoden in einem gemeinsamen Arbeitstreffen erarbeitet. Im Anschluss fand eine entsprechende Nachbereitung statt. Durch die genaue Dokumentation der Seminare durch das Projektteam und die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen wurden häufig für die zweite Gruppe leichte Anpassungen in der Umsetzung vorgenommen.

4.5 Sicherung der Nachhaltigkeit

Die Sicherung der Nachhaltigkeit der im Projekt erworbenen Kompetenzen galt als eine grundlegende Forderung an das Förder- und Fortbildungskonzept. Diese wurde insbesondere durch vier Elemente sichergestellt.

Praxisaufträge

Während in den Seminaren das bereits vorhandene Wissen vertieft und neues Wissen vermittelt wurde, konnten die Inhalte zwischen den einzelnen Veranstaltungstagen in einem Zeitraum von durchschnittlich vier Wochen erprobt werden (Siebert 2006). Hierzu wurden Praxisaufträge vergeben, um das Gelernte im Alltagskontext anzuwenden, zu festigen und gemeinsam systematisch im Team zu reflektieren. Mögliche Fragen konnten in der nachfolgenden Veranstaltung mit den DozentInnen besprochen werden.

Hospitationen/Praxisbesuche

Der Einsatz sprachförderlicher Strategien bildet eine besondere Herausforderung, zeigt aber zugleich die größte Wirkung auf die Sprachentwicklung von Kindern (Dickinson et al. 2003). Zur Unterstützung wurden die ErzieherInnen fachlich vor Ort beraten und begleitet, um einen Transfer in den Arbeitsalltag zu gewährleisten. Dabei wurden Anwendungs- und Videobeispiele aus dem konkreten Arbeitsumfeld analysiert. Inhalte aus der Qualifizierungsreihe konnten so einrichtungsspezifisch diskutiert werden.

Videoanalysen

Die Videoanalyse wurde in allen Einrichtungen als geeignete Methode zur Unterstützung der Reflexion des sprachlichen ErzieherInnenverhaltens eingeführt und erprobt. Die Modelleinrichtungen haben sich nach Abschluss der Qualifizierungsreihe für die regelmäßige Durchführung von Videoanalysen in Teamberatungen entschieden und teilweise konzeptionell verankert. Sie wurden somit Bestandteil eines pädagogischen Qualitätssicherungsprozesses.

Leitungscoaching

Nach Abschluss der zentralen Qualifizierungsreihe wurde als aufbauendes Element für Leiterinnen bzw. Projektverantwortliche ein zweitägiges Leitungscoaching initiiert. In diesem wurden spezielle Fragestellungen zu Mitarbeitermotivation, Mitarbeiterführung und realistischen Zielformulierungen bearbeitet. Diese inhaltliche Ausrichtung trägt der bedeutenden Rolle Rechnung, welche die Kitaleitung als Motor eines Veränderungsprozesses im Team einnimmt und welche maßgebliche Unterstützung sie für die FortbildungsteilnehmerInnen beim „Transferengagement“ darstellt (Sonntag & Stegmaier 2007, 127 f.).

4.6 Bewertung der Qualifizierungsreihe

4.6.1 Ziele der Veranstaltungsbewertung

Die Veranstaltungsevaluation dient der Steuerung und Qualitätssicherung des Fortbildungsprozesses selbst, der Überprüfung auf Übereinstimmung mit dem Fortbildungscurriculum und begründet damit mögliche Empfehlungen und abzuleitende Schlussfolgerungen für eine nachhaltige Implementierung.

4.6.2 Instrumente der Veranstaltungsbewertung

Die verschiedenen Instrumente zur Veranstaltungsevaluation sind in der Abbildung 5 dargestellt. Dabei sind die Evaluationsinstrumente und deren Adressaten durch Pfeile markiert. Die zentralen Befragungsinstrumente Teilnehmer-Feedback, Dozentenfragebogen, Abschlussfragebogen sowie der Rückmeldebogen für die Dozenten werden nachstehend bzw. im Evaluationsteil (vgl. Kapitel 6.4.2) beschrieben.



Abbildung 5: Instrumente der Veranstaltungsbewertung

Teilnehmer-Feedbackbogen

Nach jedem Veranstaltungstag wurde ein Feedbackbogen mit 43 Fragen von den TeilnehmerInnen ausgefüllt. Es liegen Erhebungen für 13 Veranstaltungen vor, so dass sich auf eine Datenbasis von 605 ausgefüllten Rückmeldebögen gestützt werden kann. Erfasst wurden darin die Bereiche: a) Zufriedenheit mit den Fortbildungsinhalten, b) Zufriedenheit mit der Präsentation und Didaktik, c) Zufriedenheit mit den organisatorischen Rahmenbedingungen sowie d) die Bearbeitung der Praxisaufträge. Im Rahmen der Nachbereitung und zur Dokumentation der Veranstaltung wurde eine Übersichtsgrafik mit allen Bewertungen an die teilnehmenden Einrichtungen und eine detaillierte Auswertung für die DozentIn ausgegeben.

Rückmeldebogen des Projektteams an die DozentIn

Die Veranstaltungen wurden in enger Abstimmung zwischen dem Projektteam und den DozentInnen konzipiert. Das Projektteam nahm an jeder Veranstaltung persönlich teil und dokumentierte den Verlauf. Damit überprüfte es die Übereinstimmung der vermittelten Inhalte mit den Vorgaben des Fortbildungskonzeptes. Im Nachgang wurde den DozentInnen ein schriftlicher Rückmeldebogen übersandt, in dem ein möglicher inhaltlicher oder methodischer Anpassungsbedarf für die zweite Gruppe empfohlen wurde.

Dozentenfragebogen zum Abschluss des Lehrmoduls

Jede DozentIn wurde nach Beendigung des entsprechenden Lehrmoduls um eine abschließende schriftliche Rückmeldung gebeten. Die Datenbasis bezieht sich auf fünf Bögen mit insgesamt je 27 Fragen zur Einschätzung und Bewertung aus DozentInnensicht. Im Einzelnen wurden im Fragebogen um Einschätzungen zum a) Veranstaltungsverlauf, b) zur Gesamteinschätzung des Veranstaltungstages und c) zur Zufriedenheit mit den organisatorischen Rahmenbedingungen des Seminars gebeten.

Abschlussfragebogen zur gesamten Qualifizierungsreihe

In der Abschlussveranstaltung der Qualifizierungsreihe wurden alle TeilnehmerInnen gebeten, in einem Fragebogen die persönlichen Veränderungen vom Zeitpunkt des Beginns der 15-monatigen Qualifizierung bis zu deren Ende zu bewerten (vgl. Kapitel 6.4.2).

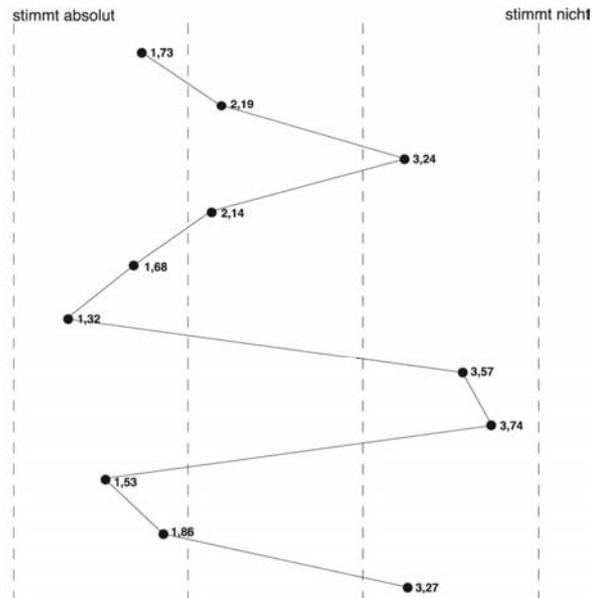
4.6.3 Ergebnisse und Diskussion der Veranstaltungsbewertung

Abbildung 6 verdeutlicht mittels sämtlicher Mittelwertdarstellungen der skalierten Fragen des Teilnehmer-Feedbackbogens die Prozessqualität im Verlauf der gesamten Qualifizierungsreihe. Die Ergebnistendenzen spiegeln in allen Fragebereichen die durchgehend hohe Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit den Fortbildungsveranstaltungen wider. Die Fortbildungsinhalte wurden als interessant, praxisrelevant und anschaulich bewertet. Die methodisch-didaktischen Fähigkeiten der Dozenten wurden mit „gut“ bis „sehr gut“ eingeschätzt. Die Zufriedenheit mit den organisatorischen Rahmenbedingungen wurde ebenfalls mit „hoch“ bis „sehr hoch“ bezeichnet.

Qualifizierungsreihe „Sprache fördern“: Mittelwertdarstellung aus 13 Veranstaltungen

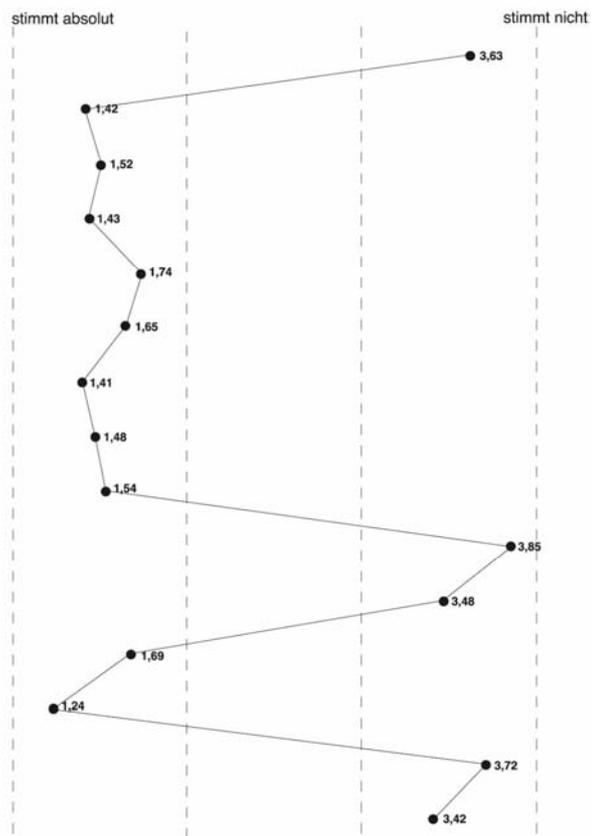
Fortbildungsinhalte

- Die Inhalte der Fortbildung waren interessant.
- Ich habe in der Fortbildung viel Neues gelernt.
- Es wurden zu viele Informationen gegeben.
- Die Dozentin lieferte wichtige Ergebnisse aus der aktuellen Forschung.
- Die Inhalte sind relevant für meinen praktischen Alltag.
- Die Dozentin zeigte fundierte Kenntnisse.
- Es gab zu wenig Zeit für Diskussionen und Fragen.
- Es wurde zu viel Vorwissen vorausgesetzt.
- Es wurden anschauliche Beispiele verwendet.
- Die Kleingruppenarbeiten waren nützlich und wertvoll.
- Ich habe mir mehr von der Fortbildung erhofft.



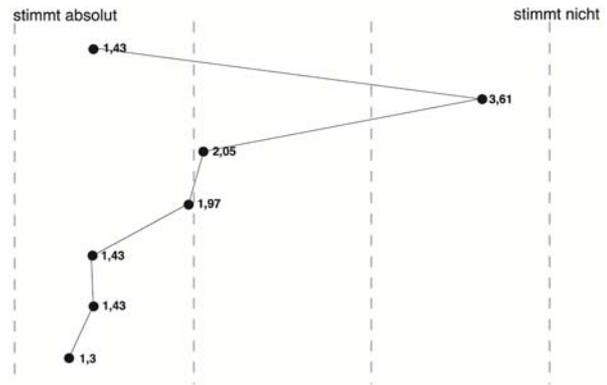
Präsentation und Didaktik

- Es war schwierig, den Vorträgen zu folgen.
- Die Folien waren anschaulich.
- Die Vorträge waren gut strukturiert und logisch aufgebaut.
- Die Inhalte wurden gut verständlich dargestellt.
- Es wurden verschiedene Medien verwendet.
- Die Dozentin gestaltete den Inhalt flexibel.
- Zwischenfragen wurden kompetent beantwortet.
- Die Vorträge waren akustisch gut zu verstehen.
- Die Arbeitsunterlagen waren hilfreich.
- Es gab zu wenige Pausen.
- Die Inhalte wurden langweilig präsentiert.
- Ich wurde zum Mitdenken motiviert.
- Die Dozentin wirkte gut vorbereitet.
- Das Tempo der Wissensvermittlung war zu schnell.
- Ich hätte mir mehr praktische Übungen gewünscht.



Rahmenbedingungen

- Die Raumbelichtung war gut.
- Es gab störende Nebengeräusche (z.B. von draußen).
- Die Belüftung / Raumtemperatur war angenehm.
- Die Fortbildungszeiten waren angemessen.
- Ich war mit der Gruppengröße zufrieden.
- Das Arbeitsklima in der Gesamtgruppe war positiv.
- Das Arbeitsklima in den Kleingruppen war positiv.



Gesamteindruck zur Veranstaltung

Wie bewerten Sie den heutigen Fortbildungstag insgesamt?



Abbildung 6: Mittelwertangaben der Bewertungen von 13 Veranstaltungen¹

Die Gesamtergebnisse der Teilnehmerbewertung zeigen zusammenfassend eine sehr hohe bzw. hohe Zufriedenheit mit der gesamten Veranstaltungsreihe. Werden die inhaltlichen Schwerpunktthemen der Veranstaltungen in Betrachtung gezogen, so fallen sowohl die Gesamtbewertung als auch die Teilbewertungen der zwei Veranstaltungen zu den Themen „Elternarbeit“ und „Methoden der Sprachförderung“ am besten aus.

Betrachtet man die inhaltliche Ausrichtung der Module, so konnten zwei Thematiken die Teilnehmererwartungen nicht vollständig erfüllen. Dies waren der thematische Komplex zur Sprachförderlichkeit von Material und Situationen (Tag 6) sowie das Thema Mehrsprachigkeit im ersten der beiden Aufbaumodule (Tag 9) (vgl. Abbildung 7).

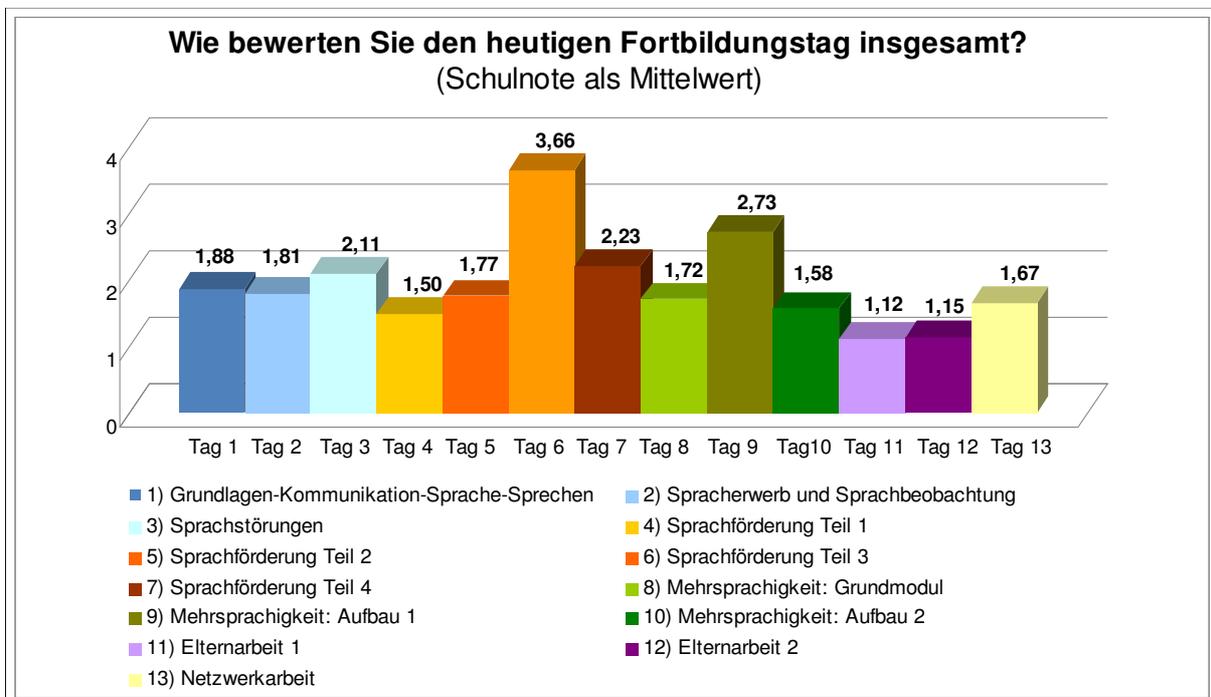


Abbildung 7: Gesamtbeurteilung der einzelnen Veranstaltungstage

¹ Fragebogendesign und Auswertung generiert durch die Software „Zensus“

Der Dozentenfragebogen als weiteres Instrument der Veranstaltungsevaluation (vgl. Abbildung 5) erbat Einschätzungen durch die DozentIn. Die DozentInnen bewerteten die vorgegebenen Inhalte als „vollständig relevant“, um die Sprachförderkompetenz der ErzieherInnen auszubauen (5 von 5 Nennungen). Der Umfang der Stoffeinheiten wurde mit „genau passend“ (3 von 5 DozentInnen) oder als „überwiegend passend“ bewertet (2 von 5 DozentInnen). Die Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen, der organisatorischen Begleitung durch das Projektteam war hoch, die Zufriedenheit mit der Gruppengröße ist uneinheitlich (1 von 5 DozentInnen war „voll zufrieden“, 3 von 5 DozentInnen waren „eher zufrieden“, 1 von 5 DozentInnen war „eher nicht zufrieden“). Ähnlich verhielt es sich bei der Zufriedenheit mit der Gruppenmotivation, mit dieser waren 2 von 5 DozentInnen „voll zufrieden“, 1 von 5 DozentInnen war „eher zufrieden“ und 2 von 5 DozentInnen waren „eher nicht zufrieden“.

Aus Sicht der DozentInnen beeinflussten die Gruppengröße² und die Gruppenzusammensetzung der beiden Teilnehmergruppen die Qualität bzw. Intensität der Gruppenarbeit. Dabei war eine sehr unterschiedliche Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Verhaltensweisen im pädagogischen Alltag bei den ErzieherInnen festzustellen. Die TeilnehmerInnen haben nach Ansicht der DozentInnen die Chance einer kritischen Auseinandersetzung mit verschiedenen inhaltlichen, methodischen und praxisrelevanten Sachverhalten in den Seminaren nicht immer ausreichend aufgegriffen und für sich genutzt. Drei DozentInnen begleiteten das Projektteam zu den Praxisbesuchen und schätzten die fachliche Begleitung vor Ort als sehr anregend und gewinnbringend für die weitere Gestaltung des Sprachförderprozesses in den Einrichtungen, aber auch für den Verlauf der weiteren Qualifizierungsreihe insgesamt ein.

4.7 Zusammenfassung

Auf Grundlage einer Ist-Analyse wurden die Inhalte und Ziele des Fortbildungskonzepts entwickelt. Die Qualifizierungsreihe mit insgesamt 112 Unterrichtseinheiten wurde in fünf Module aufgeteilt: (1) sprachtheoretische Grundlagen, (2) Sprachförderung, (3) Mehrsprachigkeit, (4) Elternarbeit und (5) Netzwerkarbeit. Von den Kita-Teams der sechs Modelleinrichtungen wurde die Fortbildung von März 2009 bis Juni 2010 absolviert. Als Mittel zur Nachhaltigkeit wurden in jeder Fortbildungsveranstaltung Praxisaufträge vergeben. Das Projektteam begleitete durch Hospitationen und Videoanalysen die Kita-Teams vor Ort. Weiterhin erhielten die Leiterinnen in zwei ganztägigen Veranstaltungen ein Coaching zur Unterstützung von Teamprozessen.

² Die anfangs gleiche Teilnehmeranzahl in beiden Gruppen veränderte sich im Laufe der Qualifizierungsreihe.

5 Entwicklungen in den Modelleinrichtungen

Im Rahmen der Ist-Analyse wurden die vorgefundenen Ausgangszustände in den Modelleinrichtungen dargelegt (vgl. Kapitel 3.1). Zum Projektende wurden folgende Veränderungen in den Einrichtungen vorgefunden:

Teamentwicklung wurde gestärkt

Die Projektteilnahme an „Sprache fördern“ und insbesondere die Fortbildungsteilnahme als ganzes Team bewirkten eine kontinuierliche fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachförderung und stärkte die Teamentwicklung.

Fokussierung auf das Thema Sprachförderung

Bei allen ErzieherInnen besteht die Bewusstheit über die Möglichkeit und Chance, in Alltagssituationen sprachförderlich handeln zu können. Die ErzieherInnen berichten, dass sie sich ihrer sprachlichen Vorbildwirkung nun wesentlich bewusster im Alltag sind, häufiger Gesprächsanlässe wahrnehmen und ihre (Sprach-)Kompetenz gezielter einsetzen.

Anwendung der Sprachlehrstrategien

ErzieherInnen beobachten das positive Gesprächsverhalten der Kinder bei der bewussten Anwendung von Sprachlehrstrategien im Alltag. Zurückhaltende Kinder wurden sprachlich aktiver und die Sprechfreude nahm zu. Die Optimierung von Gesprächssituationen wirkten sich motivierend auf die ErzieherInnen aus.

Regelmäßige Sprachbeobachtungen

ErzieherInnen sind in der Lage, spezifische Beobachtungsinstrumente für die kindliche Sprachbeobachtung anzuwenden und auszuwerten. Alle Modelleinrichtungen wenden sie bei Verdacht auf Sprachauffälligkeiten an bzw. nutzen sie zur Vorbereitung gemeinsamer Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

Bedeutungszuwachs von Büchern und gemeinsamer Bilderbuchbetrachtungen

Im Projekt wurde erreicht, dass das Medium Buch vielfältiger eingesetzt und die Buchbetrachtung zunehmend als Kommunikationssituation mit dem Kind genutzt wird.

Optimierung der Raumgestaltung und Raumnutzung

Die Modelleinrichtungen hinterfragten ihre bestehende Gestaltung und Nutzung der räumlichen Gegebenheiten nach sprachförderlichen Kriterien, z. B. auf die optimale Ausnutzung von (Neben-)Räumen und die Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten. Hierzu wurden zahlreiche Veränderungen eingeleitet, z. B. die Präsentation von Kinderarbeiten, Bildern und anderen Materialien auf Augenhöhe der Kinder oder das Einrichten bzw. Umgestalten von Buch- und Lesecken. Teilweise entstanden kleine separate Kinderbibliotheken. Diese verbesserte Raumnutzung trug dazu bei, das Setting von Kommunikationssituationen zu optimieren.

Thematisierung der Rahmenbedingungen

In einigen der Modelleinrichtungen konnte eine Erhöhung der personellen Ressourcen erreicht werden. In anderen Kitas wurden der Personaleinsatz optimiert oder beispielsweise die Zusammensetzungen der Gruppen verändert. Veränderungen der Rahmenbedingungen im Sinne einer bestmöglichen Sprachförderung konnten oft nur sehr kleinschrittig und mit hohem persönlichem Engagement erreicht werden und sind nur selten direkt übertragbar auf andere Kindertageseinrichtungen. Der anfängliche Mehraufwand für Sprachförderung ging zunehmend in alltägliche Routinen über.

Die Modelleinrichtungen resümieren (Zitate):

„Uns hat das Projekt ganz viel gebracht. Vor allem bei den Krippenkindern beobachten wir bessere sprachliche Leistungen.“

Kita Regenbogen, Plauen

„Wir haben viel Wissen erworben, bereits vorhandenes Wissen wurde aufgefrischt und vertieft, um nun die Sprachförderung noch besser und intensiver im Alltag integrieren zu können.“

Kita Thünenstraße, Leipzig

„Unsere sprachförderliche Arbeit mit zwei- bis dreijährigen Kindern zahlt sich für die weitere Entwicklung im Kindergartenalter enorm aus. Und das macht Spaß!“

Kita Knirpsenland, Meltewitz

„Die Nachhaltigkeit des Sprachprojektes spiegelt sich in unserem Kita-Team in der gewachsenen Fachkompetenz und in einer niveauvollen Öffentlichkeitsarbeit wider.“

Kita Knirpsenhaus, Marienberg

„Wir haben eine hohe Sensibilisierung zur Sprachförderung erreicht, um uns auf den Weg zu machen nach dem Motto: Hilfe zur Selbsthilfe.“

Kita Bunte Kinderwelt, Dresden

„Bücher sind der Schlüssel zur Welt und Lesen lernen beginnt vor der Schule! Diese und viele andere neue Erkenntnisse haben in dem vierjährigen Projektzeitraum dazu geführt, dass wir besonders die Bücher in ihrer Vielfalt wieder neu entdeckt haben. Sie wecken die Sprachneugier, regen die Sprechfantasie an, fördern die Sprachkreativität und vermitteln den Kindern spielerisch Werte.“

Kita Zwergenland, Steinigtwolmsdorf

6 Evaluationsbericht und Schlussfolgerungen

6.1 Zielsetzung und Grundsätze der wissenschaftlichen Begleitforschung

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Sprache fördern“ wurde von Univ.-Prof. Dr. Hannelore Grimm (Leitung, Heidelberg) und Dr. Maren Aktas (Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung e. V., Hilden) durchgeführt. Mit der Beauftragung dieser externen wissenschaftlichen Begleitung ist der Freistaat Sachsen seiner Verantwortung gerecht geworden, eine unabhängige Evaluation des Modellprojektes sicherzustellen.

Da die Evaluation eines Modellprojekts prinzipiell darauf abzielt, grundlegende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen abzuleiten, waren die folgenden methodischen Grundsätze leitend:

- (1) *Objektivierung individueller Eindrücke:* Die vielfältigen individuellen Erfahrungen, die die beteiligten ErzieherInnen im Verlauf des Projekts machten, wurden vom Projektteam, soweit es möglich war, aufgegriffen, so dass sie in die konkrete Ausgestaltung des Projekts einfließen konnten. Unabhängig davon war es die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, über subjektive Eindrucksbildungen hinaus Kriterien zu entwickeln, um individuelle Erfahrungen objektivieren zu können.
- (2) Bei dem Modellprojekt stand die Frage im Vordergrund, in welcher Weise Sprachförderung in Kitas prinzipiell möglich ist und was diese überhaupt bewirken kann. Der vom Projektteam beschriebene Sprachförderansatz musste entsprechend unter Realitätsbedingungen geprüft werden. Dabei liegt es durchaus in der Natur der Sache, dass die generalisierbaren Erkenntnisse mitunter im Widerspruch zu dem stehen, was einzelne ErzieherInnen erlebt haben. Allgemeingültige Ableitungen - und einzig mit denen befasst sich die Evaluation – gehen über subjektive Eindrücke hinaus und beziehen sich immer auf eine Gruppe von Personen, auf Durchschnittswerte, auf das Typische.
- (3) *Evaluation erfordert ein hohes Maß an Objektivität:* Beide Sichtweisen, die individuelle und die verallgemeinernde, leisten einen wichtigen Beitrag zum Verständnis. Der bedeutsame Unterschied liegt darin, dass individuelle Erfahrungen subjektiv gefärbt sind, wohingegen durch den Einsatz wissenschaftlicher Methoden ein größtmögliches Maß an Objektivität sichergestellt wird. Deshalb gehört es zur guten wissenschaftlichen Praxis, dass ein Modellprojekt von unabhängigen Wissenschaftlern evaluativ begleitet wird.
- (4) *Herstellung von Objektivität durch geeignete Methoden:* Um zu möglichst objektiven Beurteilungen zu gelangen, ist es notwendig, standardisierte Methoden einzusetzen. Im Modellprojekt wurden bei der Evaluation folgende drei Methoden eingesetzt: 1. standardisierte Beobachtung, 2. standardisierte Fragebögen, 3. standardisierte Sprachtests.
 - Standardisierte Beobachtung: Um möglichst standardisiert beobachten zu können, werden vorab die Beobachtungssituation und die Beurteilungskriterien sehr genau festgelegt. Nur mit festen Kodierschemata kommen im Idealfall unterschiedliche Beobachter zu einer übereinstimmenden Beurteilung eines Verhaltens. Im Projekt wurde dieses Vorgehen eingesetzt, um Veränderungen des ErzieherInnenverhaltens in der Fördersituation zu erfassen.
 - Standardisierte Fragebögen: In einer wissenschaftlichen Untersuchung kann man Personen nicht einfach bei Gelegenheit nach ihrer Meinung fragen. Vielmehr müssen Fragebögen entwickelt werden, die aus festen Frage- und Antwortmustern bestehen und für alle Beteiligten gleich anzuwenden sind. Mit solchen neu konstruierten Fragebögen wurden z. B. die Zufriedenheit der ErzieherInnen mit der Fortbildungsreihe sowie die erlebten Lernzuwächse der TeilnehmerInnen erfasst.
 - Standardisierte Sprachtests: Zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstands der Kinder wurden normierte Sprachtests eingesetzt. Dabei handelt es sich um eine Auswahl von Sprachaufgaben, die das Kind bearbeiten soll. Alle Kinder eines Alters erhalten dieselben Aufgaben, in derselben Situation (nämlich mit einer unbekanntem UntersucherIn), mit derselben Aufforderung etc. Nur so können die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder objektiv miteinander verglichen werden. Die Testergebnisse wurden zu Beginn der Untersuchung verwendet, um die förderbedürftigen Kinder für die Evaluationsstudie herauszufiltern und um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder zu bestimmen. Am Ende des Projekts wurden die Kinder erneut mit den Sprachtests untersucht, um sprachliche Veränderungen messen zu können.

6.2 Die Bausteine der Evaluation im Überblick

Das Evaluationskonzept setzt sich aus zwei Bereichen zusammen. Wie der Abbildung 8 zu entnehmen ist, wurden die Qualität der Fortbildungsmaßnahmen sowie die Qualität der Sprachfördermaßnahmen durch die ErzieherInnen und deren Effekte auf die kindliche Sprachentwicklung gemessen.

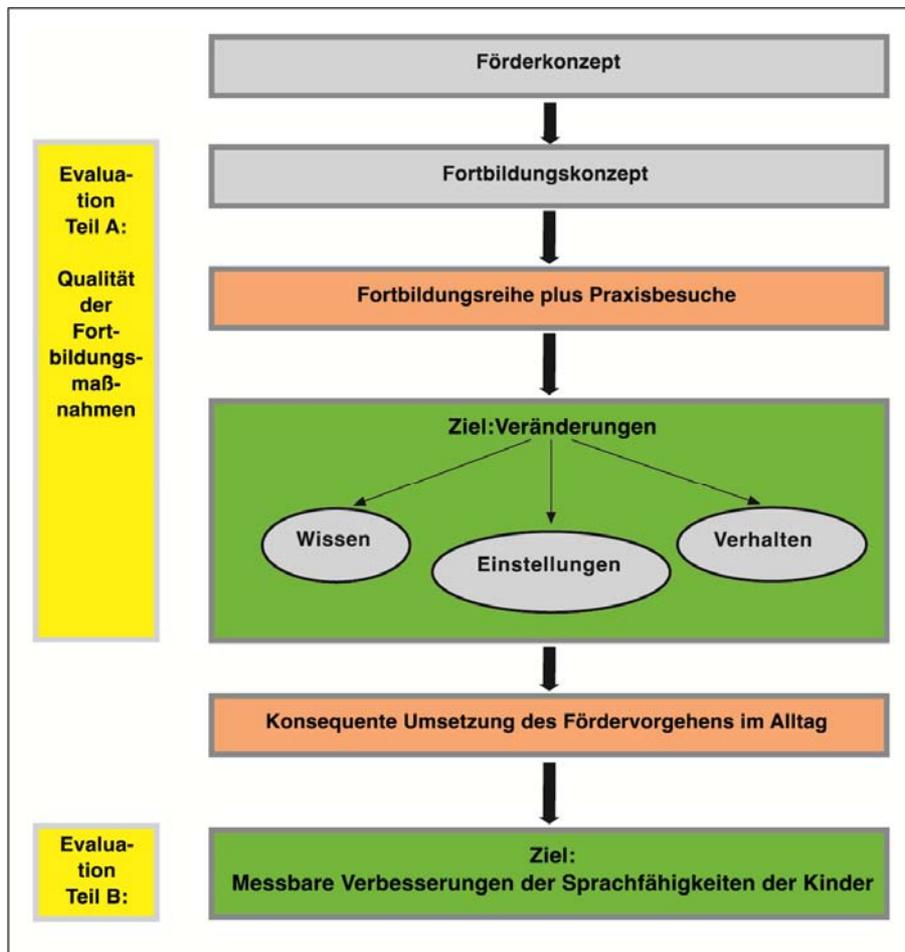


Abbildung 8: Übersicht über die Bausteine des Evaluationskonzepts

Das Ziel der Fortbildungsmaßnahmen war es, auf Seiten der ErzieherInnen in den folgenden drei Bereichen Veränderungen zu bewirken: (1) Auf der *Wissensebene* sollten sie die notwendigen Kenntnisse erwerben bzw. vertiefen, um effektive Sprachförderung durchführen zu können. Dazu gehörten z. B. folgende Themen: Wie verläuft die Sprachentwicklung typischerweise? Was sind Anzeichen für Sprachprobleme? Wie kann die Sprachentwicklung beobachtet und dokumentiert werden? Wie kann Sprache effektiv gefördert werden? (2) Zweitens zielte das Fortbildungskonzept auf Veränderungen in den *Einstellungen* ab: Welche Bedeutung schreibt die einzelne ErzieherIn der Sprachförderung zu? Wie sieht sie ihre eigene Rolle? (3) Drittens sollte erreicht werden, dass Wissenszuwächse und Einstellungsveränderungen auch tatsächlich zu beobachtbaren *Verhaltensänderungen* führen. Denn „viel Wissen“ und „eine positive Einstellung“ zur Sprachförderung bedeuten ja nicht automatisch, dass sich auch entsprechendes sprachförderliches Verhalten einstellt.

Im ersten Teil der Evaluation (Teil A) wurde entsprechend überprüft, ob das notwendige Wissen tatsächlich über die Fortbildung vermittelt und auch das Verhalten optimiert werden konnte. Im zweiten Teil der Evaluation (Teil B) wurden dann die Qualität und die Wirksamkeit der Förderung in den Blick genommen.

Auch wenn ErzieherInnen in einer Fortbildungsreihe lernen, sich sprachförderlicher zu verhalten, bleibt die Frage zu klären, ob und wie gut es ihnen gelingt, das Gelernte im Alltag tatsächlich umzusetzen. Zu diesem Zweck wurden die ErzieherInnen gebeten, die Häufigkeit der Förderung in der Bilderbuchsituation - einem besonders wichtigen Baustein des Förderkonzepts – mit einer Strichliste zu dokumentieren. Außerdem wurden eine Reihe zufällig ausgewählter ErzieherInnen (mit ihrem Einverständnis) dabei gefilmt, wie sie mit Kindern gemeinsam ein Bilderbuch betrachteten. Die Aufnahmen erfolgten einmal vor Beginn des Fortbildungsblocks „Sprachförderung“ und erneut am Ende des Projekts. Durch diesen Prä-Post-Vergleich konnte geprüft werden, ob sich das sprachförderliche Handeln der ErzieherInnen in einer konkreten Situation

geändert hatte. Schließlich galt es zu überprüfen, ob die Sprachförderung durch die ErzieherInnen tatsächlich auch den erwarteten förderlichen Effekt bei den Kindern zeigte. Um Zuwächse in der Sprache sichtbar zu machen, wurden die Sprachtestleistungen der Kinder vor und nach der Fortbildung der ErzieherInnen miteinander verglichen. Zusätzlich lagen für eine kleine Gruppe von Kindern Beobachtungsbögen vor, die von den ErzieherInnen vor und nach dem Förderzeitraum ausgefüllt wurden.

6.3 Die zentralen Ergebnisse der Sprachtestuntersuchungen

Da die sprachlichen Zuwächse der Kinder während des Förderzeitraums im Zentrum der Evaluation stehen, werden im Folgenden zunächst die empirischen Ergebnisse der Sprachtestmessungen berichtet. Bei der Festlegung des Förderkonzepts war vom Projektteam entschieden worden, dass die Sprachförderung den Kindergartenalltag durchziehen sollte, um für alle Kinder unterstützend und anregend zu wirken. Gleichzeitig sollten besonders förderbedürftige Kinder über die alltagsintegrierte Förderung hinaus eine intensivere Unterstützung erhalten (vgl. Kapitel 3.4). Da insbesondere die Kinder mit Sprachproblemen von den Fördermaßnahmen profitieren sollten, wurde der Erfolg der Sprachförderung an den Lernfortschritten dieser Kinder festgemacht.

6.3.1 Das Untersuchungsdesign

Zu diesem Zweck wurden einerseits die förderbedürftigen Kinder in den Modelleinrichtungen bestimmt (Interventionsgruppe) und andererseits eine Kontrollgruppe von förderbedürftigen Kindern aus Einrichtungen zusammengestellt, deren ErzieherInnen nicht an der Fortbildungsreihe teilnahmen (Kontrollgruppe). Die Sprachtestleistungen der Kinder wurden vor Beginn der Fortbildungsreihe (Prä) und nach Abschluss der Förderphase (Post) erhoben und anschließend miteinander verglichen (Prä-Post-Design).

6.3.2 Festlegung der Untersuchungsstichprobe der förderbedürftigen Kinder

6.3.2.1 Die Interventionsgruppe

In den Modellkitas wurden alle Kinder im Altersbereich zwischen 2 und 4 Jahren mit dem *Sprachscreening für das Vorschulalter* (SSV, Grimm 2003) untersucht. Alle Eltern wurden angeschrieben und um ihre Zustimmung gebeten; nur wenige Eltern waren nicht einverstanden und nur vereinzelt wollten sich Kinder nicht untersuchen lassen.

Bei einem Screening handelt es sich um ein kurzes Verfahren, das zunächst eine Vorauswahl trifft. Im SSV werden zu diesem Zweck das phonologische Arbeitsgedächtnis der Kinder sowie ihr grammatisches Regelwissen überprüft. Bei den zweijährigen Kindern wurde der *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder* (SETK-2, Grimm 2000) eingesetzt, der Aufgaben zum Sprachverständnis und zur Sprachproduktion enthält.

Insgesamt konnten Screeningdaten von 281 Kindern erhoben werden (vgl. Abbildung 9). Ein Kind galt dann als auffällig im Screening, wenn es in einem der beiden Untertests einen T-Wert von 44 oder weniger erreichte. Das Kriterium war damit weniger streng gewählt als im Manual des SSV angegeben. Grund dafür war, dass die etwa 25-30% der sprachschwächsten Kinder jeder Altersgruppe in die Studie einbezogen werden sollten. (Genauere Angaben zu den Ergebnissen des Screenings finden sich im Zwischenbericht.)

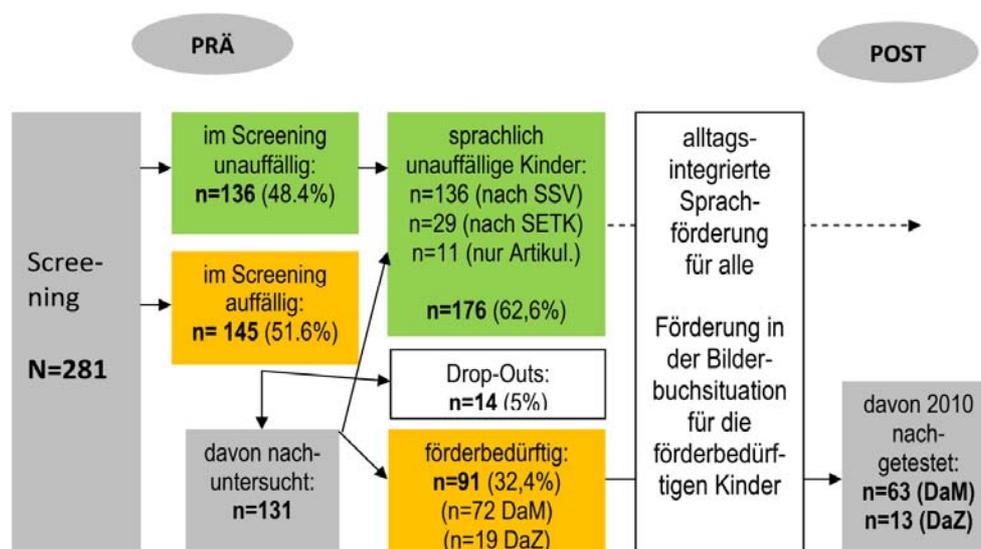


Abbildung 9: Übersicht über die Sprachtestungen

Insgesamt waren fast 52% der Kinder im Screening auffällig, 131 der 145 Kinder konnten zeitnah mit dem umfassenderen *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (SETK 3-5, Grimm 2001) nachuntersucht werden, um den Verdacht auf eine Sprachentwicklungsverzögerung zu erhärten oder zu verwerfen. (14 Kinder konnten aus verschiedenen Gründen nicht an der Nachuntersuchung teilnehmen). Einige Kinder, die im Screening auffällig gewesen waren, konnten den Sprachtestergebnissen zufolge als sprachlich unauffällig eingestuft werden. Das ist ein erwartetes Ergebnis, weil man in einem Screening besser ein paar unauffällige Kinder fälschlicherweise zunächst mit herausfiltert als tatsächlich auffällige Kinder zu verpassen.

Schließlich wurden 72 Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) und 19 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) anhand des Sprachentwicklungstests der Gruppe der förderbedürftigen Kinder zugeordnet. Die Zuweisungskriterien³ waren wie folgt:

- **Altersgruppe 2;0 – 2;5 Jahre:** T<40 im Subtest *Produktion I: Wörter* (SETK-2)
- **Altersgruppe 2;6 – 2;11 Jahre:** T<40 im Subtest *Produktion II: Sätze* (SETK-2)
- **Altersgruppe 3;0 – 4;11 Jahre:** mindestens 2 Subtests mit T<45

Bei einigen der sprachauffälligen Kinder bestand der Verdacht auf eine therapiebedürftige Sprachentwicklungsstörung. Die Eltern dieser Kinder erhielten eine individuelle Rückmeldung mit dem Hinweis darauf, dass das Kind beim Kinderarzt vorgestellt werden möge. Die sprachlichen Fähigkeiten der übrigen förderbedürftigen Kinder lagen zwar noch im unteren Normbereich, waren aber als schwach einzustufen.

Im Sommer und Herbst 2010, ein Jahr nach den Vortests, wurden die sprachförderbedürftigen Kinder nachuntersucht. 63 der 72 Kinder mit DaM und 13 der 19 Kinder mit DaZ konnten nachuntersucht werden. Da sich die untersuchten Kinder auf drei Altersgruppen verteilen (vgl. Tabelle 3), ist die Stichprobe so klein, dass statistische Analysen nur begrenzt durchgeführt werden konnten und die Interpretationen mit der gebotenen Vorsicht vorgenommen werden müssen. (Die kleine Stichprobe ist der Tatsache geschuldet, dass die Modelleinrichtungen bereits feststanden, bevor die Evaluationsuntersuchungen in Auftrag gegeben wurden. Damit war der Umfang der Ausgangsstichprobe bereits festgelegt und konnte von uns nicht mehr beeinflusst werden.) Bedauerlich ist insbesondere, dass nur sehr wenige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in den Einrichtungen vertreten waren. Aufgrund der kleinen Stichprobe können für diese Gruppe keine verlässlichen Aussagen gemacht werden. Alle weiteren Ausführungen und Datenanalysen beziehen sich daher **ausschließlich auf die Kinder mit Deutsch als Muttersprache**.

Tabelle 3: Förderkinder mit vollständigem Datensatz (Prä-Post)

Kita:	Dresden	Leipzig	Marien-berg	Meltewitz	Plauen	Steinig- wolms.	Gesamt
Deutsch als Muttersprache (DaM)							
2 Jahre	3	2	1	2	5	5	18
3 Jahre	2	1	10	0	4	5	22
4 Jahre	2	3	10	1	4	3	23
	7	6	21	3	13	13	63

6.3.2.2 Die Kontrollgruppe

Von den 251 gescreenten Kontrollkindern wurden zum Prättestzeitpunkt 79 Kinder als sprachauffällig eingestuft, davon 63 mit Deutsch als Muttersprache. Die Eltern jener Kinder, bei denen ein Verdacht auf eine therapiebedürftige Sprachentwicklungsstörung entstanden war, erhielten ebenfalls eine Rückmeldung. Von den 63 Kindern konnten zum Posttest 53 Kinder nachuntersucht werden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Kontrollkinder mit vollständigem Datensatz (Prä-Post)

	DD-1	DD-2	LE-1	LE-2	MA-1	MA-2	ME	PL	STW	Gesamt
Deutsch als Muttersprache (DaM)										
2 Jahre	0	0	0	0	0	2	0	2	7	11
3 Jahre	2	4	1	0	4	3	3	3	2	22
4 Jahre	0	1	2	0	1	3	1	4	8	20
	2	5	3	0	5	8	4	9	17	53

³ Die Zuweisungskriterien für die Zweijährigen sind im Zwischenbericht detailliert erläutert; Details zu den Zuweisungskriterien für die drei- bis vierjährigen Kinder sind im Manual des SETK 3-5 (2. Auflage) zu finden.

6.3.3 Die Fragestellungen und Hypothesen

Folgende Fragestellungen sollten anhand der erhobenen Daten beantwortet werden:

- (1) Verbessern sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder der Untersuchungsstichprobe messbar stärker als bei den Kindern der Kontrollgruppe?
- (2) Gibt es Teilgruppen von Kindern, die besonders von der Förderung profitieren (jüngere mehr als ältere Kinder)?

Um die erwarteten sprachlichen Veränderungen der Kinder tatsächlich auf das spezifische Förderkonzept des Modellprojekts zurückführen zu können, muss man zwingend zum Vergleich die Kontrollgruppe von Kindern heranziehen, deren ErzieherInnen nicht an der Fortbildung teilgenommen haben. Beide Gruppen sollten sich zu Beginn weder in den Sprachtestleistungen noch in anderen relevanten Merkmalen voneinander unterscheiden. Das konnte auch mit einer Ausnahme (*Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* bei den vierjährigen Kindern) gewährleistet werden, wie den Tabellen 5-7 für die Sprachtestleistungen zum Prätestzeitpunkt entnommen werden kann. Die Interventions- und die Kontrollgruppe zeigten darüber hinaus keine bedeutsamen Unterschiede in der Zahl von Integrativkindern und in der Zahl von Kindern mit Hörproblemen. Auch im Hinblick auf die geprüften soziodemografischen Variablen waren die Gruppen vergleichbar.

Tabelle 5: Stichprobe der **zweijährigen** Kinder (SETK-2); Mittelwertvergleich auf T-Wert-Basis

	Fördergruppe (N=18)	Kontrollgruppe (N=11)	Mann-Whitney-U-Test	Signifikanz
Alter in Monaten	M= 29.16 SD= 3.99 (24-35)	M= 30.08 SD= 3.03 (24-35)		
Verstehen I: Wörter	M= 40.88 SD= 8.58 (29-61)	M= 43.55 SD= 10.43 (30-62)	U= 84.0	n.s.
Verstehen II: Sätze	M= 41.44 SD= 8.75 (26-59)	M= 47.72 SD= 9.41 (30-65)	U= 64.0	n.s.
Produktion I: Wörter	M= 34.50 SD= 4.87 (26-47)	M= 35.36 SD= 3.61 (30-39)	U= 82.5	n.s.
Produktion II: Sätze	M= 36.06 SD= 5.26 (28-45)	M= 36.72 SD= 6.78 (23-48)	U= 89.0	n.s.

Tabelle 6: Stichprobe der **dreijährigen** Kinder (SETK-3); Mittelwertvergleich auf T-Wert-Basis

	Fördergruppe (N=22)	Kontrollgruppe (N=22)	Mann-Whitney-U-Test	Signifikanz
Alter in Monaten	M= 42.86 SD= 3.34 (37-47)	M= 40.85 SD= 2.81 (36-46)		
Verstehen von Sätzen	M= 39.64 SD= 7.20 (25-51)	M= 39.91 SD= 7.17 (25-55)	U= 240.5	n.s.
Enkodierung semantischer Relationen	M= 44.59 SD= 6.55 (31-54)	M= 44.27 SD= 8.11 (30-57)	U= 229.0	n.s.
Morphologische Regelbildung-	M= 43.14 SD= 9.31 (30-62)	M= 41.86 SD= 7.19 (30-56) n= 22	U=226.0	n.s.
Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter	M= 39.76 SD= 9.12 (29-64)	M= 36.05 SD= 6.23 (29-53)	U=177.0	n.s.

Tabelle 7: Stichprobe der vierjährigen Kinder (SETK-4); Mittelwertvergleich auf T-Wert-Basis

	Fördergruppe (N=23)	Kontrollgruppe (N=20)	Mann-Whitney-U-Test	Signifikanz
Alter in Monaten	M= 54.95 SD= 3.48 (48-60)	M= 54.97 SD= 4.07 (48-61)	$t_{(27)} = -0.20$	n.s.
Verstehen von Sätzen	M= 39.00 SD= 12.10 (23-62)	M= 39.70 SD= 7.31 (26-55)	U= 212.0	n.s.
Morphologische Regelbildung	M= 37.43 SD= 5.75 (27-51)	M= 38.35 SD= 5.00 (27-44)	U= 198.5	n.s.
Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter	M= 41.91 SD= 8.82 (20-58)	M= 36.95 SD= 10.56 (20-58)	U= 147.5	*
Satzgedächtnis	M= 35.64 SD= 7.94 (19-47) n= 22	M= 37.05 SD= 6.95 (20-49)	U= 206.5	n.s.

Anmerkungen. *p<.05.

Folgende Ergebnisse konnten erwartet werden, wenn die Kinder mit einer Sprachförderung von dieser auch profitiert haben (Hypothesen, vgl. Tabelle 8):

- (1) Grundsätzlich gilt: In beiden Gruppen müssten die Kinder sprachliche Zuwächse zeigen, weil natürlich alle Kinder in einem Jahr etwas hinzulernen. Alles andere wäre undenkbar.
- (2) Entscheidend ist aber, dass die Kinder aus den Modellkitas, die die Förderung erhalten haben, signifikant mehr hinzulernen sollten als die Kontrollkinder. D. h. während sich die Kinder beider Gruppen zum Prätestzeitpunkt in ihren Testergebnissen nicht bedeutsam unterscheiden, sollten deutliche Unterschiede zum Posttestzeitpunkt bestehen. Die Kinder der Interventionsgruppe sollten nach einem Jahr der Förderung messbar bessere Leistungen zeigen als die Kinder der Kontrollgruppe.

Tabelle 8: Design und Hypothesen

		UV2: Zeitpunkt der Messung	
		Prä - 2009	Post - 2010
UV1	förderbedürftige Kinder der Interventionsgruppe	SETK-Ergebnisse	SETK-Ergebnisse
	förderbedürftige Kinder der Kontrollgruppe	SETK-Ergebnisse	SETK-Ergebnisse

6.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Sprachtestungen

Die förderbedürftigen Kinder verbesserten sich erwartungsgemäß über den Förderzeitraum hinweg in ihren sprachlichen Leistungen. Aber – und das ist die entscheidende Information – sie verbesserten sich nicht stärker als die Kinder der Kontrollgruppe. Eine Ausnahme bilden dabei jedoch die zweijährigen Kinder. (In den Tabellen 9-11 sind die Differenzwerte für die Subtests getrennt für die drei Altersgruppen dargestellt.) Die zweijährigen Kinder der Fördergruppe produzierten beim Nachtest deutlich mehr Wörter (nämlich 15,28 Wörter) bei einer Bildbeschreibungsaufgabe als im Vortest. Demgegenüber produzierten die Kontrollkinder im Schnitt lediglich 9,27 Wörter mehr als beim Vortest. Auch beim Satzverständnis zeigten die Förderkinder größere Fortschritte als die Kontrollkinder. Die Unterschiede in den Zuwächsen zwischen den beiden Gruppen sind überzufällig, wie die statistischen Kennwerte in der letzten Spalte belegen.

Tabelle 9: Stichprobe der ehemals zweijährigen Kinder (SETK-3)

	Fördergruppe (N=18)	Kontrollgruppe (N=11)	Mann-Whitney- U-Test/ t-Test	Signifikanz
Alter in Monaten	M= 41.25 SD= 4.08 (36-47)	M= 54.97 SD= 4.07 (36-46)		
Altersdifferenz Prä zu Post in Tagen	M= 367.78 SD= 6.48 (353-378)	M= 370.91 SD= 5.30 (365-381)	$t_{(27)} = 1.35$	p=.189
Verstehen von Sätzen (n=5)	M= 1.94 SD= 1.11 (-1 bis 3)	M= 0.91 SD= 1.45 (-2 bis 3)	U=55.5	p=.049*
Satz-produktion* (n=7)	M= 15.28 SD= 6.06 (6-24)	M=9.27 SD= 5.93 (4-22)	U=44.5	p=.012*

Anmerkungen. *Kodierung gemäß ESR (SETK-3) Richtlinien; Datengrundlage: Items, die sich in beiden Alterssets überschneiden.

Diskussion: Die zweijährigen Kinder haben von der Förderung recht gut profitiert. Allerdings sind die Ergebnisse wegen der kleinen Stichprobe mit Vorsicht zu interpretieren: Bei einer kleinen Stichprobe können nämlich einzelne Kinder die Mittelwerte stärker verzerren als in einer großen Stichprobe. So wäre ein denkbarer Einwand, dass sich in der Stichprobe der Förderkinder möglicherweise mehr „Aufholer“ befanden, also solche Kinder, die einfach „Spätstarter“ sind und ihren Rückstand ganz von selbst aufholen. Auch war bei mehr Förderkindern in der Zwischenzeit eine logopädische Behandlung begonnen worden, so dass denkbar wäre, dass diese für die größeren Fortschritte verantwortlich sind. Diese letzte Erklärungsmöglichkeit kann allerdings auf der Grundlage weiterer Datenanalysen verworfen werden, die keinen bedeutsamen korrelativen Zusammenhang zwischen der Durchführung einer logopädischen Behandlung und den sprachlichen Fortschritten der Kinder erbrachten.

Während bei den zweijährigen Kindern also geringe positive Effekte der Förderung nachweisbar sind, müssen die Ergebnisse bei den drei- und vierjährigen Kindern als ernüchternd bezeichnet werden: Die Interventionsgruppe und die Kontrollgruppe unterscheiden sich in ihren Zuwachsraten in keinem einzigen Untertest signifikant voneinander (vgl. Tabelle 10 und Tabelle 11).

Tabelle 10: Stichprobe der ehemals dreijährigen Kinder (SETK-4)

	Fördergruppe (N=22)	Kontrollgruppe (N=22)	Mann-Whitney- U-Test/t-Test	Signifikanz
Alter in Monaten	M= 54.82 SD= 3.28 (48-60)	M= 52.95 SD= 2.94 (48-58)		
Altersdifferenz Prä zu Post in Tagen	M= 363.86 SD= 12.52 (336-395)	M= 368.05 SD= 12.40 (343-403)	$t_{(42)} = 1.11$	n.s.
Verstehen von Sätzen (n=8)	M= 2.95 SD= 1.73 (0-6)	M= 2.95 SD= 1.73 (0-6)	U=241.5	n.s.
Morpholog. Regelbildung (n=10; max. 20 Pkt)	M= 4.91 SD=5.56 (-3 bis 18)	M= 5.45 SD= 4.86 (-3 bis 14)	U=216.5	n.s.
Phonolog. Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (n=13)	M= 2.43 SD= 2.54 (-4 bis 7) n= 21	M= 2.73 SD= 2.16 (-1 bis 8)	U=222.5	n.s.

Anmerkungen. Datengrundlage: Items, die sich in beiden Alterssets überschneiden.

Tabelle 11: Stichprobe der ehemals vierjährigen Kinder (SETK-5)

	Fördergruppe (N=23)	Kontrollgruppe (N=20)	Mann-Whitney- U-Test/ t-Test	Signifikanz
Alter in Monaten	M= 66.87 SD= 3.47 (61-72)	M= 66.91 SD= 3.96 (61-72)		
Altersdifferenz Prä zu Post in Tagen	M= 362.61 SD= 15.91 (333-407)	M= 363.15 SD= 18.63 (312-407)	$t_{(41)} = 0.10$	n.s.
Verstehen von Sätzen (n=15)	M= 4.57 SD= 3.12 (-1 bis 10)	M= 4.05 SD= 2.24 (1-8)	U=204.5	n.s.
Morphologische Regelbildung (n=18; max. 36 Punkte)	M= 8.30 SD=6.87 (-7 bis 20)	M= 8.65 SD= 4.12 (0-15)	U=224.5	n.s.
Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (n=18)	M= 3.26 SD= 3.63 (-3 bis 9)	M= 4.00 SD= 4.08 (-3 bis 12)	U=207.5	n.s.
Satzgedächtnis (n=15, max 119 Punkte)	M= 27.59 SD= 20.94 (-16 bis 71) n=22	M= 17.70 SD= 21.63 (-13 bis 82)	U=160.0	n.s.

Anmerkungen. Datengrundlage: Items, die sich in beiden Alterssets überschneiden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die zweijährigen Kinder aus den Modellkitas sich sprachlich in stärkerem Maße weiterentwickelt haben als die Kinder der Kontrollgruppe. Das war das erwartete Ergebnis. Demgegenüber entwickelten sich die drei- und vierjährigen Kinder aus den Modellkitas und den Kontrollkitas sprachlich in vergleichbarem Maße weiter, d.h. die Kinder aus den Modellkitas profitierten nicht im erwarteten Ausmaß von der Förderung. Entgegen der Erwartung brachte die Förderung, so wie sie durch die ErzieherInnen erfolgte, den förderungsbedürftigen Kindern keinen zusätzlichen Gewinn.

Als mögliche Erklärung bieten sich eine Reihe von Ursachen und Einflussfaktoren an, die im Folgenden kurz diskutiert werden sollen.

6.4 Erklärungsansätze für die geringen Effekte der erfolgten Förderung

Das Evaluationskonzept des Modellprojekts besteht, wie bereits erwähnt wurde, aus mehreren Bausteinen. Aus diesem Grund existieren zu verschiedenen Teilbereichen des Projekts Daten, anhand derer diskutiert werden kann, wieso die messbaren Effekte der Fördermaßnahmen lediglich so gering sind. Vier Thesen sind denkbar:

- (1) These: *Das Förderkonzept ist von der Anlage her nicht wirksam.*
- (2) These: Das Förderkonzept ist grundsätzlich wirksam, konnte aber im Rahmen der *Fortbildungsreihe nicht vermittelt werden*. Das wäre z. B. der Fall, wenn falsche Inhalte gelehrt wurden oder es den Dozenten nicht gelungen ist, richtige Inhalte verständlich und nachhaltig zu vermitteln.
- (3) These: Obwohl das Förderkonzept und die Fortbildungsreihe der Sache angemessen waren, konnten *die ErzieherInnen davon nicht profitieren*. Die Inhalte sind aus welchen Gründen auch immer bei den ErzieherInnen nicht oder nicht hinreichend angekommen.
- (4) These: Obwohl das Förderkonzept wirkt und die ErzieherInnen in der Fortbildungsreihe auch gelernt haben, sprachförderlicher zu handeln, hat *die Umsetzung im Alltag nicht stattgefunden*. Dieses Problem ist bekannt: Nicht alles, was man gelernt hat und für richtig hält, setzt man im Alltag, der von Routinen und äußeren Zwängen durchdrungen ist, um.

Anhand der vorliegenden Daten sollen im Folgenden diese vier möglichen Thesen überprüft werden.

6.4.1 Das Förderkonzept: Die dialogische Bilderbuchbetrachtung als Herzstück

Das Förderkonzept besteht aus zwei Elementen: (1) Einer alltagsintegrierten Sprachförderung, die allen Kindern zu Gute kommen soll und (2) zusätzlicher Sprachförderung in der Bilderbuchsituation für die sprachförderbedürftigen Kinder (vgl. Kapitel 3).

Die ErzieherInnen sollten möglichst alle Situationen sprachförderlich gestalten, so dass eine allgemeine Form der Sprachförderung den Kindergartenalltag durchdringt. Eine derart sprachlich angereicherte Umwelt reicht für die diagnostizierten förderbedürftigen Kinder allerdings nicht aus. Sie benötigen einen gezielt angereicherten Sprachinput, der auf ihre spezifischen sprachlichen Bedürfnisse optimal abgestimmt ist. Hierfür ist die Arbeit in Kleingruppen notwendig, so dass festgelegt wurde, dass alle förderbedürftigen Kinder zwei- bis dreimal in der Woche gezielt in der Bilderbuchsituation gefördert werden sollten.

Diese Förderung in der Bilderbuchsituation bildete damit das Kernstück des Förderkonzepts. Diese Situation gilt als prototypische Sprachlehrsituation, weil im dialogischen Austausch gut neue Wörter eingeführt werden können, dem Kind grammatische Strukturen angeboten und fehlerhafte Äußerungen in verbesserter Form zurückgegeben werden. Im optimalen Fall wird das Kind dazu angeregt und befähigt, seine grammatischen Fähigkeiten zu verbessern und sich sprachlich kompetenter zu äußern. An dem sprachförderlichen Nutzen des dialogischen Bilderbuchbetrachtens kann es keinen Zweifel geben, er ist in vielen Untersuchungen belegt (vgl. Kapitel 3.4).

Auch die Projektdaten weisen darauf hin, dass die Förderung in der Bilderbuchsituation wirksam ist. Das zeigt ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der Anzahl der Fördereinheiten, die ein Kind erhalten hat, und seinen sprachlichen Fortschritten. Je häufiger die ErzieherInnen ein Kind in der Bilderbuchsituation förderten, desto besser waren seine sprachlichen Leistungen in der Aufgabe zur Sprachproduktion ein Jahr später. Die mittelhohen Korrelationen wurden allerdings nur bei den dreijährigen Kindern signifikant ($r=.42$ ($p>.05$)).

Die empirischen Daten weisen also, wenn auch geringfügig, darauf hin, dass der Förderbaustein *Bilderbuchbetrachtung in der Kleingruppe* im Grundsatz sinnvoll ist und Wirkung zeigt. Sicherlich kann diese Fördersituation nicht für die mangelnden Effekte der Förderung im Modellprojekt verantwortlich gemacht werden.

6.4.2 Die Qualifizierung der ErzieherInnen: Subjektive Bewertung der Fortbildungsreihe und Lernerfolge

Die zweite These thematisiert die Qualifizierungsreihe als mögliche Schwachstelle. Angenommen wurde, dass möglicherweise die Inhalte der Fortbildungen falsch gewählt wurden und/oder die Umsetzung der Inhalte nicht didaktisch ansprechend und fachkundig genug erfolgte.

Um festzustellen, wie zufrieden die ErzieherInnen mit der Fortbildungsreihe waren, erhielten sie am Ende eines jeden Fortbildungstages einen Rückmeldebogen, auf dem sie bewerten sollten, wie (praktisch) bedeutsam sie die gelehrteten Inhalte fanden, wie sie die didaktischen Qualitäten der Referentin einschätzten und wie zufrieden sie mit den organisatorischen Rahmenbedingungen waren (Die Bögen wurden vom Projektteam ausgewertet, eine Darstellung der Ergebnisse findet sich in Abschnitt 4.6). Insgesamt bewerteten die ErzieherInnen die Fortbildungstage als positiv, so dass die Fortbildungsreihe nicht grundsätzlich als misslungen oder gescheitert angesehen werden kann. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall.

Allerdings kann man aus der Zufriedenheit mit einer Veranstaltung nicht schließen, was tatsächlich an Wissen hinzu erworben wurde. Um darüber mehr zu erfahren, wurden die Lernzuwächse der ErzieherInnen gesondert erhoben. Zur subjektiven Einschätzung der eigenen Lernerfolge wurde den ErzieherInnen am Tag der Abschlussveranstaltung ein Fragebogen mit 26 Fragen ausgehändigt. Abbildung 10 zeigt beispielhaft das Format der Fragen.

Bitte kreuzen Sie jeweils die Zahl an, die Ihrer Meinung am ehesten entspricht.

→ 12. Für wie groß schätzen Sie Ihr Wissen über den Einsatz von Sprachlehrstrategien (wie Elaboration) ein?										
Vor Beginn der Fortbildungen					Aktuell					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
(sehr gering = 1, mittel = 3, sehr hoch = 5)					(sehr gering = 1, mittel = 3, sehr hoch = 5)					

Abbildung 10: Beispielitem aus der Abschlussbefragung (Auszug)

Die Differenzwerte zwischen der Einschätzung vor Beginn der Fortbildungen und der aktuellen Einschätzung zeigen die Veränderung an, wobei natürlich unstrittig ist, dass es sich hierbei um sehr subjektive Angaben handelt. Die Fragen waren sechs Bereichen zugeordnet. Neben Veränderungen in den Bereichen Einstellung, Wissen und Verhalten wurde gefragt, wie sicher sich die ErzieherInnen im Umgang mit den sprachförderbedürftigen Kindern fühlen, wie sie ihre Fähigkeiten als Multiplikatoren einschätzen und inwieweit sie gelernt haben, die Rahmenbedingungen sprachförderlicher zu gestalten. Abbildung 11 kann entnommen werden, dass die befragten 52 ErzieherInnen in allen Bereichen über deutliche Lernzuwächse berichten.

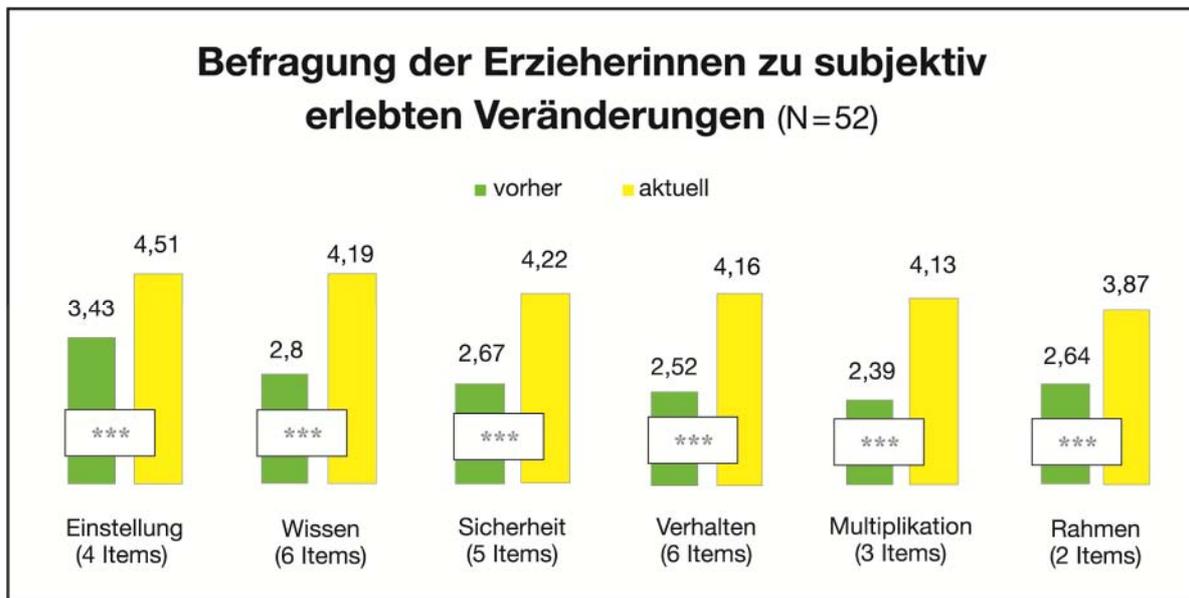


Abbildung 11: Ergebnisse der Befragung zu den subjektiv erlebten Lernzuwächsen

Besonders positiv ist die generelle Einstellung zur Bedeutung von Sprachförderung. Obwohl diese schon zu Beginn der Studie sehr positiv war, wurde den ErzieherInnen im Verlauf des Modellprojekts noch deutlicher, wie wichtig ihr eigenes sprachliches Vorbild für das Sprachlernen der Kinder ist. Sie fühlen sich auch in ihrer Kompetenz als SprachförderIn gestärkt. Damit bestanden hervorragende Voraussetzungen für eine optimale Umsetzung des Sprachförderkonzepts in den Modelleinrichtungen.

Das Wissen über Sprache und Sprachförderung hat, so die Selbstauskunft der ErzieherInnen, im Verlauf des Projekts ebenfalls deutlich zugenommen und ist fundierter geworden. Die ErzieherInnen fühlen sich außerdem sicherer im Umgang mit sprachauffälligen Kindern und sehen sich auch in der Lage, ihr neu erlangtes Wissen erfolgreich als Multiplikatoren an andere ErzieherInnen weiter zu geben.

Auch auf der Verhaltensebene berichten die ErzieherInnen über deutliche Veränderungen. Sie geben an, dass es ihnen nun leichter fällt, ihr sprachliches Handeln im Alltag zu reflektieren und zu überprüfen (z. B. mit Videoanalysen), und sie berichten, dass sie Sprachlehrstrategien nun auch gezielter im Alltag einsetzen.

Fazit: Das individuelle Erleben der ErzieherInnen in Bezug auf das im Modellprojekt Gelernte ist sehr positiv. Sie haben aus eigener Sicht deutlich von der Fortbildungsreihe profitiert, sind für die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder sensibilisiert worden und setzen das Gelernte im Alltag um. Allerdings ist dabei die Tatsache zu berücksichtigen, dass zwischen der eigenen Einschätzung von Lernerfolgen und den tatsächlichen Lernerfolgen mitunter eine Diskrepanz besteht. Manche Menschen tendieren dazu, ihre eigenen Fähigkeiten zu überschätzen, andere unterschätzen sie eher. Daher war es notwendig, zusätzlich zu den erlebten Lernzuwächsen auch objektive Maße für den Lernerfolg zu finden, um die subjektive Einschätzung an der Realität zu überprüfen.

6.4.3 Die Qualifizierung der ErzieherInnen: Objektive Analyse von Verhaltensänderungen in der Bilderbuchsituation

Weder die Projektlaufzeit noch die Projektmittel ließen es zu, Verhaltensstichproben zu erfassen, um die Umsetzung des Förderkonzepts im Alltag zu analysieren. Stattdessen wurde die Kleingruppenförderung in der Bilderbuchsituation als einzelne gut standardisierbare und analysierbare Situation exemplarisch ausgewählt und genauer betrachtet. Diese stellt eine gut strukturierte Situation dar, die in allen Kitas hergestellt werden kann und die man standardisiert vergleichbar gestalten kann, indem man dasselbe Bilderbuch vorgibt.

6.4.3.1 Die Logik des Untersuchungsdesigns

Eine ErzieherIn schaute jeweils mit drei Kindern (einmal zweijährigen und einmal vierjährigen Kindern) ein Wimmelbuch an. Die Situation wurde auf Video aufgenommen. Für den Prä-Post-Vergleich des Gesprächsverhaltens der am Projekt beteiligten ErzieherInnen wurden durch Tabitha Thieme und Michaela Kupietz (Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik, Universität Halle) vor und nach der Fortbildungsreihe die Videoaufzeichnungen verschriftet und anhand eines mit der wissenschaftlichen Leitung abgestimmten Kriterienkatalogs ausgewertet. Untersucht wurden u. a. das kommunikative Verhalten der ErzieherInnen, die Komplexität des grammatischen Angebots, das die ErzieherInnen den Kindern boten, sowie der Einsatz spezieller Sprachlehrstrategien.

Das Vorgehen folgte folgender Logik: Im Fortbildungskonzept war vorgesehen, dass sich die TeilnehmerInnen im Fortbildungsblock zur Sprachförderung intensiv sowohl mit kommunikativem Basisverhalten als auch mit spezifischen Sprachfördertechniken auseinandersetzen. Über den Einsatz von Sprachlehrstrategien sollte sichergestellt werden, dass die Kinder einen ausreichend komplexen, sprachlich reichen Input erhalten. (In der Ist-Analyse war nämlich insbesondere aufgefallen, dass gerade die älteren Kinder sprachlich unterfordert werden.) Darüber hinaus sollte es den ErzieherInnen gelingen, sich an die sprachlichen Äußerungen der Kinder anzupassen, d. h. sich sensitiv auf den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes einzustellen.

6.4.3.2 Die Ergebnisse der Videoanalysen

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- (1) **Die ErzieherInnen zeigten gute kommunikative Basisfähigkeiten.**
Die ErzieherInnen verfügten bereits vor Beginn der Fortbildungsreihe über gute kommunikative Fähigkeiten (vgl. 3.1). Diese konnten im Rahmen der Fortbildung noch weiter ausgebaut werden. In der Bilderbuchsituation ließ sich feststellen, dass der Redeanteil der ErzieherInnen abnahm und sie die Kinder weniger häufig unterbrachen als vorher. Sie korrigierten die Kinder genauso so selten direkt wie im Vortest, und bestätigten die Kinder noch häufiger. Die Grundstimmung im Gespräch war also sehr positiv und dem Kind zugewandt.
- (2) **Die kommunikative Anpassung an das Kind nahm zu.**
Die ErzieherInnen passten sich sensibler an die sprachlichen Äußerungen der Kinder an und ließen sich stärker von den Äußerungen der Kinder leiten als zuvor. Pro Sprecherwechsel wurden die Äußerungen der Kinder länger. Die ErzieherInnen wiederholten häufiger eigene und kindliche Äußerungen und schlossen weitere Äußerungen direkt thematisch daran an. ErzieherIn und Kinder verweilten bei den jüngeren Kindern länger bei einem Thema, die Gesprächssequenzen wurden länger. Bei den vierjährigen Kindern wurden allerdings mehr unterschiedliche Themen angesprochen. Insgesamt zeigten die Äußerungen einen engeren thematischen Zusammenhang. Damit wurde ein wesentlicher Schulungsinhalt, das Initiieren und Aufgreifen kindlicher (Sprach-)Initiativen nachweislich umgesetzt.
- (3) **Das grammatische Angebot nahm zu, blieb aber insgesamt zu einfach.**
Das Ziel, den sprachlichen Input für die Kinder zu intensivieren und nicht nur thematisch sondern auch gram-matisch reichhaltig zu gestalten, konnte nur in Ansätzen erreicht werden. Die Komplexität des Nominalteils, also die sprachliche Komplexität, mit der die ErzieherInnen handelnde Personen oder Objekte benannten, stieg bei den zweijährigen Kindern an, blieb aber bei den vierjährigen Kindern unverändert auf niedrigem Niveau. (niedrige Komplexität: ein Ball; höhere Komplexität: ein kleiner grüner Ball). Die Komplexität des Verbalteils nahm in beiden Altersgruppen deutlich zu, blieb aber – im Vergleich zu Angaben aus der Literatur - immer noch vergleichsweise grammatikalisch einfach. Den ErzieherInnen ist es also nicht gelungen, der Tatsache gerecht zu werden, dass ältere Kinder ein komplexeres grammatisches Angebot benötigen als jüngere.
- (4) **Sprachlehrstrategien wurden zwar eingesetzt, aber nicht konsequent genug und in viel zu geringem Umfang.**
Schließlich wurde der Einsatz der Sprachlehrstrategien gezielt analysiert. Sprachlehrstrategien liefern dem Kind gute Rückmeldung über die Korrektheit oder Fehlerhaftigkeit seiner Äußerungen. Fehlerhafte Äußerungen (sowohl was die Aussprache als auch die Grammatik und den Inhalt betrifft) werden in verbesserter Form zurückgegeben. Dabei werden sie gegebenenfalls durch Erweiterungen ergänzt, die wiederum sowohl struktureller als auch inhaltlicher Natur sein können.

Die ErzieherInnen setzten zwar Sprachlehrstrategien ein, aber nicht konsequent genug und in viel zu geringem Umfang. Die Ergebnisse der Videoanalysen ließen dabei allerdings kein einheitliches Muster erkennen. Die *verbessernde Wiederholung* beispielsweise wurde nach der Fortbildungsreihe bei den zweijährigen Kindern vermehrt eingesetzt, bei den vierjährigen Kindern blieb es hingegen beim seltenen

Gebrauch dieser Strategie. (Beispiel 2 Jahre: Kind: „Hier ist ein Kuh“, Erz: „Genau, hier ist eine Kuh.“; 4 Jahre: Kind: „Der fährt zu schnell.“, Erz: „Ja, der fährt zu schnell.“). Die verbessernde *Wiederholung mit Erweiterung* wurde sogar in beiden Gruppen tendenziell noch seltener eingesetzt. (Beispiel: 2 Jahre: Kind: „Da Gras“, Erz: „Da ist Gras. Da ist eine Wiese.“; 4 Jahre: Kind: „Erde hinstreuen“, Erz.: „Der streut die Erde runter. Und dann kann die Dampfwalze kommen und das glatt walzen.“)

Fazit: Die Erzieherinnen haben ihr sprachliches Verhalten in den allgemeinen kommunikativen Aspekten deutlich und messbar verbessert, in den linguistischen Aspekten allerdings nur in Ansätzen. Das spiegelt auch der geringe und inkonsequente Einsatz der Sprachlehrstrategien wider.

Möglicherweise ist von Seiten des Projektteams und der Wissenschaftlichen Begleitung unterschätzt worden, dass es sich beim Erlernen und der Umsetzung von Sprachlehrstrategien um eine sehr anspruchsvolle Aufgabe handelt. Um ein gutes Sprachmodell zu sein und insbesondere älteren Kindern ein optimales grammatisches Angebot zu liefern, ist ein hohes Ausmaß an kontinuierlicher Selbstbeobachtung und viel Übung erforderlich. Anders ausgedrückt: Man muss - während man sich auf das Kind einstellt und sich überlegt, was man inhaltlich überhaupt sagen möchte - gleichzeitig die eigene Wortwahl überprüfen, den eigenen Satzbau grammatisch an die Lernbedürfnisse des Kindes anpassen sowie die eigene Sprechweise überwachen.

Die Vermittlung von Sprachlehrstrategien war Teil der Fortbildungsreihe. Dennoch scheinen die Sprachlehrstrategien keine hinreichend wirksame Umsetzung erfahren zu haben. Von daher ist grundsätzlich zu überlegen, welche Methoden der Sprachförderung von Erzieherinnen im Kontext von Fortbildungsveranstaltungen erlernt und welche dauerhaft nur von sprachtherapeutisch ausgebildeten Fachpersonen eingesetzt werden sollten.

6.4.4 Die Umsetzung der Förderung im Kita-Alltag

Inwieweit es den ErzieherInnen gelungen ist, den Kindergartenalltag sprachförderlich zu gestalten und in jeder Situation gezielter sprachlich zu handeln als zuvor, konnte im Rahmen der Evaluationsstudie nicht untersucht werden. Die Umsetzung des zweiten Elements der Förderung, nämlich der Förderung in der Bilderbuchsituation, konnte hingegen überprüft werden. Zu diesem Zweck wurden die ErzieherInnen gebeten, in einer vorbereiteten Liste zu dokumentieren, wann welches Kind an einer Fördereinheit teilnahm. So konnte festgestellt werden, wie häufig das einzelne Kind in dem Förderzeitraum von 30 Wochen auch tatsächlich Förderung erhalten hatte. Für die Interpretation der Evaluationsergebnisse ist diese Information sehr wichtig. Denn es ist einleuchtend, dass eine Förderung nur einen Effekt nach sich ziehen kann, wenn sie auch tatsächlich stattgefunden hat. Oder anders ausgedrückt: Wenn sich das Förderverhalten der ErzieherInnen in den Modellkitas nicht deutlich von dem der ErzieherInnen in den Kontrollkitas unterscheidet, können auch keine Unterschiede zwischen den Kindern erwartet werden.

Und hier liegt das weitere zentrale Problem: **Tatsächlich wurde das Förderkonzept nicht wie vorgesehen umgesetzt.** Statt zwei- bis dreimal pro Woche wurden die Kinder weniger als 1x wöchentlich in der Bilderbuchsituation gefördert. Der Zeitraum, in dem die Förderung und die Dokumentation stattfanden, erstreckte sich insgesamt über 30 Wochen, d. h. die Vorgabe war, während dieser Zeit insgesamt 60-90 mal zu fördern. Im Mittel wurden die Kinder insgesamt aber nur 28 mal gefördert, darunter waren sogar einige Kinder, die überhaupt nicht gefördert wurden. Nur vier Kinder wurden tatsächlich zwei-dreimal pro Woche gefördert. Aufgeschlüsselt nach Altersgruppen zeigt sich, dass die Zweijährigen numerisch am häufigsten gefördert wurden, die Dreijährigen am geringsten. Statistisch unterscheiden sich die Gruppen aber nicht voneinander (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Förderung in der Bilderbuchsituation aufgeschlüsselt nach Altersgruppe zu T1 (N=63)

Kita:	2-Jährige (n=18)	3-Jährige (n=22)	4-Jährige (n=23)	Gesamt (n=63)
durchschnittliche Anzahl Fördereinheiten	M= 30.94 SD= 19.55 (0-73)	M= 24.68 SD= 12.51 (0-47)	M= 28.87 SD= 12.86 (7-60)	M= 28.00 SD= 14.94 (0-73)

Zusammenfassung und Diskussion: Die Förderung der besonders förderbedürftigen Kinder im Rahmen der Bilderbuchsituation fand nicht intensiv genug statt. Welche Gründe sind dafür verantwortlich? An der fehlenden Motivation der ErzieherInnen kann es nicht liegen, wie die Analyse ihrer Einstellung gezeigt hat. Im Gegenteil: Die ErzieherInnen waren hochmotiviert, die Kinder sprachlich zu fördern. Das Projektteam hat viele Gespräche mit den Leiterinnen und ErzieherInnen geführt und sie nach den Gründen für die Umsetzungsprobleme befragt.

Die ErzieherInnen berichteten dabei z. B., dass einige der förderbedürftigen Kinder oft wochenlang nicht oder nur sehr unregelmäßig in die Kita kamen. Mitunter war es auch schwierig, einen geeigneten Zeitpunkt für die Bilderbuchsituation im Tagesablauf zu finden, da so viele andere Aktivitäten liefen und koordiniert werden wollten. Auch waren die ErzieherInnen selbst nicht immer anwesend, oder die Besetzung der Gruppe gab es gerade nicht her, sich mit einzelnen Kindern gezielt zu befassen.

Ein weiterer Grund für die geringe Zahl an Fördereinheiten, die die Kinder aus der Untersuchungsstichprobe erhielten, lag möglicherweise darin, dass den ErzieherInnen vom Projektteam freigestellt worden war, nach eigenem Ermessen weitere Kinder mit in die Bilderbuchbetrachtungen einzubeziehen. Dadurch wurden entgegen der methodischen Vorgaben Kinder berücksichtigt, die nicht zur Untersuchungsstichprobe gehörten. Das bedeutet, dass die ErzieherInnen möglicherweise durchaus viel gefördert haben, aber – aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung – die „falschen“ Kinder, nämlich diejenigen, deren Fortschritte nicht gemessen wurden.

Schließlich schimmerten in manchen Kommentaren auch bestimmte grundsätzliche Überzeugungen durch, die – wenngleich sie vermutlich nur von einigen Personen geteilt werden - auf grundsätzliche Vorbehalte gegenüber einer gezielten Förderung schließen lassen: „Naja, ich habe die drei Kinder von der Liste nicht so oft zur Seite genommen..., ich will ja niemanden bevorzugen“ (sinngemäßes Zitat). Diese Äußerung klingt zunächst vielleicht vernünftig. Was heißt es aber im Kontext von Sprachförderung, wenn kein Kind bevorzugt werden soll? Heißt das, dass alle gleich behandelt werden sollen? Dass man mit allen Kindern gleich viel Zeit verbringen sollte? Dabei will man ja aber eigentlich etwas anderes: Eigentlich sollte das Ziel nicht *Gleichbehandlung*, sondern *Chancengleichheit* für alle Kinder lauten.

Dass zwischen Gleichbehandlung und dem Herstellen von Chancengleichheit Welten liegen und es sich keinesfalls um dasselbe handelt, kann an einem Bild verdeutlicht werden:

Wenn eine Blume in die Erde gepflanzt wird, schlägt sie üblicherweise bald Wurzeln, richtet ihren Kopf nach der Sonne aus und zieht sich das Wasser aus der Tiefe heraus. Genauso verwurzelt sich ein typisch entwickeltes Kind schnell in seiner Sprache. Aufgrund altersentsprechender Regelkenntnisse und unbeeinträchtigter Spracherwerbsfähigkeiten holt es sich sprachlich im Prinzip alles, was es braucht. Ein sprachkompetentes Kind unterhält sich mit anderen, zusammen denken sie sich Geschichten aus, sie kommunizieren in Rollenspielen und berichtigen sich sogar gegenseitig: „Das heißt nicht gebrannt, das heißt gebrannt!“.

Blumen hingegen, die von Natur aus weniger robust sind, schlagen nicht so tiefe Wurzeln. Bei diesen muss der Gärtner häufiger genau hinschauen: Wie sieht meine Pflanze heute aus? Braucht sie Wasser? Braucht sie einen Windschutz? Wenn so eine Blume einige Zeit gehegt und gepflegt wird, kann sie sich gut entwickeln und vielleicht auch tiefere Wurzeln schlagen. Genauso ist es bei Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen. Aus welchen Gründen auch immer gelingt es dem Kind nicht so gut wie anderen, die der Sprache zugrunde liegenden Regeln abzuleiten. Es braucht länger, um die Sprache zu erlernen, es braucht häufiger guten sprachlichen Input. Wenn man dieses Kind sich selbst überlassen würde, würde es sprachlich schwach bleiben. Das sind die Kinder, denen beim Rollenspiel gerne die Rolle eines Babys zugewiesen wird: „Der kann das Baby sein, der kann ja auch noch nicht sprechen“. Man kann auch beobachten, dass die Kinder auch selbst Situationen auswählen, in denen ihre sprachlichen Defizite nicht auffallen.

Und schließlich gibt es noch Blumen, die eigentlich robust, gut gewachsen und mit kräftigem Wurzelwerk ausgestattet sind, die aber verpflanzt wurden. Damit sind die Kinder gemeint, die von der vertrauten Sprachumwelt in eine fremde versetzt werden. Auch diese Kinder, die Deutsch erst im Kindergarten lernen, bedürfen der besonderen Pflege, wenn man ihnen die gleichen Chancen einräumen will wie den anderen Kindern.

Was ist mit dem Bild gemeint? Kein Kind zu bevorzugen heißt also in Wirklichkeit, keinem Kind gerecht zu werden. Wenn aber Chancengleichheit im Vordergrund steht ist Bevorzugung in dem Sinne Pflicht, dass das sprachförderbedürftige Kind in besonderer Weise so häufig, so intensiv und so kontinuierlich unterstützt wird, wie es das braucht.

Es ist wohl im Rahmen des Modellprojekts nicht ausreichend gut gelungen, allen ErzieherInnen die hohe Bedeutsamkeit der intensiven und kontinuierlichen Förderung für die sprachförderbedürftigen Kinder deutlich zu machen.

6.5 Schlussfolgerungen

Ziel des Modellprojekts war es, generalisierbare Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Sprachförderung im Alltag der sächsischen Kitas gelingen kann. Oder auch einmal anders herum gefragt: Woran kann gut konzipierte und hoch motivierte Sprachförderung im Alltag scheitern?

Die Ergebnisse der empirischen Analysen der Fördereffekte sind auf den ersten Blick unerwartet. Trotzdem – oder gerade deshalb – können wertvolle Lehren aus diesem Modellprojekt gezogen werden. Die verschiedenen Evaluationsbausteine erlauben eine systematische Analyse der Schwachstellen und ermöglichen damit die Ableitung weiterführender Schlussfolgerungen für eine Verbesserung der Sprachförderung in Kitas. Für ein genaueres Verständnis werden im Folgenden jeweils die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, kurz erläutert und anschließend die daraus gezogenen Schlussfolgerungen aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung formuliert:

1. Ergebnis:

Das Ziel, ErzieherInnen für die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder zu sensibilisieren, wurde nur teilweise erreicht. Die kommunikative Anpassung an den kindlichen Sprachentwicklungsstand gelang dabei besser als die linguistisch-grammatische Anpassung.

Kommentar:

Es ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, Kindern ein passgenaues grammatisches Angebot zu bieten.

- Hierzu ist viel linguistisches Wissen, ein hohes Ausmaß an kontinuierlicher Selbstbeobachtung und viel Übung erforderlich.
- Die Schwierigkeit und Komplexität, effektive Sprachförderung in den Alltag einer Kita zu integrieren, wurde möglicherweise schon bei der Konzepterstellung unterschätzt.
- Im Rahmen des Projekts konnten die erforderlichen Kompetenzen nicht in ausreichendem Ausmaß vermittelt werden.

Schlussfolgerungen:

- Der Themenkomplex „Sprachförderung“ muss in der ErzieherInnenausbildung von Beginn an mit ausreichender Intensität gelehrt werden. Einmalige Qualifizierungsreihen sind nicht ausreichend.
- Es gilt bei der Ausarbeitung von Sprachförderansätzen für Kitas zukünftig realistisch einzuschätzen, welche Aspekte von Sprachförderung ErzieherInnen in Weiterbildungen zugemutet werden können, und welche Aspekte dauerhaft in der Hand von sprachtherapeutischen Spezialisten verbleiben sollten.

2. Ergebnis:

Die ErzieherInnen waren hochmotiviert, konnten das sprachförderliche Verhalten dennoch nicht in dem erforderlichen Ausmaß umsetzen.

Kommentar:

- Sprachförderung liegt in der Verantwortung aller Beteiligten: Träger, Leitung, Team, ErzieherInnen, Eltern und Kinder.
- Sprachförderung liegt in der Verantwortung jeder einzelnen ErzieherIn. Sprachförderung muss intrinsisch motiviert sein.
- Sprachförderung erfordert eine **dauerhafte Beschäftigung** mit dem Thema.

Schlussfolgerungen:

- Um gute Sprachförderung langfristig und konsequent durchführen zu können, müssen Veränderungen auf vielen Ebenen vorgenommen werden.
- Bei diesen komplexen Veränderungsprozessen benötigt die Einrichtung kontinuierliche Unterstützung durch (externe) Fachkräfte (z. B. in Form von Coaching oder Supervision).

3. Ergebnis:

Bei den zweijährigen Kindern führten die durchgeführten Förderungen zu messbaren sprachlichen Verbesserungen. Bei den drei- und vierjährigen Kindern konnten keine messbaren Verbesserungen durch die Förderung festgestellt werden.

Kommentar:

- Bei den jüngeren Kindern kann - im Sinne eines präventiven Eingreifens - anscheinend mit relativ wenig Förderung relativ viel erreicht werden.
- Bei älteren Kindern, bei denen sich Sprachprobleme bereits verfestigt haben, ist eine intensivere und konsequentere Förderung notwendig.

Schlussfolgerungen:

- Alltagsintegrierte Förderung allein reicht für förderbedürftige Kinder nicht aus, ein intensives Maß an Förderung ist notwendig, z. B. durch ergänzende Förderung in Kleingruppen.
- Kinder mit behandlungsbedürftigen Sprachproblemen müssen überdies Sprachtherapie durch dafür ausgebildete Fachpersonen erhalten.
- Sprachförderung muss bei den jungen Kindern beginnen.

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2010): Sprachdiagnostik im Kindergarten. Zur Bedeutung interdisziplinärer Zugänge bei der Bestimmung sprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter, *Forum Logopädie* 5 (24), 26-31.
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, D. H.; Lonigan, C. J.; Whitehurst, G. J.; Epstein, J. N. (1994): Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology* 96, 235-243.
- Ahsam, S.; Shepherd, J.; Warren-Adamson, C. (2006): Working with pre-school practitioners to improve interactions. *Child Language Teaching and Therapy* 22(2), 197-217.
- Berufsbildungswerk für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH (2009): Zwischenbericht. Landesmodellprojekt „Sprache fördern“ Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten. Zu beziehen über: www.sprache-foerdern-sachsen.de
- Berufsbildungswerk Leipzig für Sprach- und Hörgeschädigte gGmbH (2008): Bericht – Ergebnisse der Ist-Analyse. Landesmodellprojekt „Sprache fördern“. Zu beziehen über: www.sprache-foerdern-sachsen.de
- Beller, K.; Merckens, H.; Preissing, C.; Beller, S. (2007): Abschlussbereich des Projekts: Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – Eine Interventionsstudie. <http://www.beller-und-beller.de/forschung.html> (25.05.2010).
- Bindel, W. R. (2002): Förderung der Sprachentwicklung durch das Dialogische Bilderbuchlesen. http://rolf-walter.bindel.phil.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/uni-hannover/phil/rolf-walter_bindel/dialogisches_bilderbuchlesen.doc (30.06.2010).
- Blom-Hoffman, J.; O'Neil-Pirozzi, T. M.; Cutting, J. (2006): Read together, talk together: the acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the schools* 43(1), 71-78.
- Brede, R.; Knapp, J.; Gasteiger-Klipera, B.; Kucharz, D.: Lernumgebung in der vorschulischen Sprachförderung. Eine videobasierte Analyse von Aktivitäten, Sozialformen und sprachlichen Fördermöglichkeiten. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/Lernumgebung_in_der_vorschul._Sprachfoerderung_PH-Weingarten.pdf (12.06.2011).
- Brede, R.; Knapp, J.; Gasteiger-Klipera, B.; Kucharz, D.: Qualitätsanalyse von Sprachförderung für Vorschulkinder – Möglichkeiten der kontrastiven Analyse. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/Qualitaetsanalyse_von_SF_fuer_Vorschulkinder_PH-Weingarten.pdf (12.07.2011).
- Buschmann, A. (2009): Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual. München-Jena: Urban & Fischer.
- Buschmann, A.; Joos, B.; Simon, B.; Sachse, S. (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ – Ein sprachbasiertes Interaktionsprogramm für den Frühbereich. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär* (2), 84-95.
- Carle, U.; Kosinár, J.; Leineweber, S. (2011): Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Evaluation. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=770 (02.08.2011).
- Cramer M.; Förster, A.; Groß, M.; Mann, H. (2007): Was braucht die KiTa zur Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans? Eine Untersuchung zum Abgleich von gesetzlich festgelegten Aufgaben und Zielen und den vorhandenen Personal- und Zeitressourcen in Sächsischen Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht eines Projektes des Paritätischen Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen e.V. Dresden.
- Crowe, L. K. (2000): Reading behaviors of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders* 33, 503-524.
- Dickinson, D. K.; McCabe, A.; Anastasopoulos, L. (2003): A Framework for examining book reading in early childhood classrooms. In: van Kleeck, A.; Stahl, S. A.; Bauer, E. B. (Eds.): On reading books to children: Parents and teachers, 95-113.
- Dörfler, M. (2010): „Wollen wir zusammen ein Quatschbild malen, nur wir beide?“ Wirksamkeit der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. *TPS* 7, 16-9.
- Epstein, S.-A.; Phillips, J. (2009): Storytelling skills of children with specific language impairment, *Child Language Teaching and Therapy* 25 (3), 285-300.

- Ewers, C. A.; Brownson, S. M. (1999): 'Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Reading Psychology* 20 (1), 11-20.
- Fletcher, K. L.; Reese, E. (2005): Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review* 25, 64-103.
- Flowers, H.; Girolametto, L.; Weitzman, E.; Greenberg, J. (2007): Promoting Early Literacy skills: Effects on In-Service education for early childhood educators. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 31 (1), 6-18.
- Freistaat Sachsen (Hrsg.) (2009): Daten und Fakten zur gesundheitlichen Situation sächsischer Kita-Kinder.
- Fried, L.; Briedigkeit, E. (2008): Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für ErzieherInnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen.
- Fuchs, A. (2010): Förderung der Literalität und Erzählfähigkeit bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: dgs Tagungsband (Hrsg.): 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 – älteste Sprachheilschule Deutschlands. Halle: druck-zuck, 69-78.
- Gerstenberg, F.; Grober, H.; Nicolai, K.; Nentwig-Gesemann, I. (2011): Erzählkunst 3. Fantasiegeschichten und –gefährten von Kindern. *Kindergarten heute* 3, 18- 22.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit (Hrsg.). (2007): KiTa-Studie der GEW. Wie geht's im Job. Frankfurt am Main.
- Grimm, H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und S. Frevert) (2000): SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungs-fähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und S. Frevert) (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungs-fähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H. (2003a): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und U. Kießig) (2003b): Sprachscreening für das Vorschulalter. SSV. Göttingen: Hogrefe.
- Hartmann, E. (2002): Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern. Schlussbericht zum Forschungsprojekt. Heilpädagogisches Institut, Universität Freiburg.
- Häusermann, J.; Zollinger, B. (2009): Sprachstanderfassung und Sprachförderung im Vorschulalter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 15 (7-8), 6-11.
- Hecking, M.; Schlesiger, C. (2009): Late Bloomer oder Sprachentwicklungsstörung? Diagnostik und Beratung für Familien mit Late Talkern nach dem Dortmunder Konzept. *Forum Logopädie* 1 (24), 6-15.
- Hofmann, N.; Polotzek, S.; Roos, J.; Schöler, H. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft* 3, 291-300.
- Isbell, R.; Sobol, J.; Lindauer, L.; Lowrance A. (2004): The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood Education journal* 32(3), 157-163.
- Jampert, G.; Leuckefeldt, K.; Zehnbauer, A.; Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar- Berlin: verlag das netz.
- Jampert, G.; Holler, D.; Zehnbauer, A. (2007): Schlüsselkompetenz Sprache - Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. 2. Aufl., Weimar-Berlin: Verlag das Netz.
- Jampert, K.; Zehnbauer, A.; Best, P.; Sens, A. Leukefeldt, K.; Laier, M. (2009): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Weimar-Berlin: Verlag das Netz.
- Johnston, J. R. (1985): Fit, focus and functionality: an essay on early language intervention. *Child Language Teaching and Therapy* 1, 125-134.
- Kaltenbacher, E.; Klages, H. (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg, S. 80-97.
- Kaltenbacher, E.; Klages, H.; Pagonis, G. (2009): Projekt Deutsch für den Schulstart – Arbeitsbericht. <http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/upload/arbeitsbericht.pdf> (1.07.2010).
- Kaltenbacher, E.; von Stutterheim, C. (2009): Stellungnahme zur EVAS-Studie. <http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/upload/stellungnahme1.pdf> (1.07.2010).
- Knapp, W.; Brede, J. R.; Gasteiger-Klipera, B.; Vomhof, B.; Kucharz, D.; Patzelt, D. (2008): Videogestützte Analyse von inzenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/Videogestuetzte_Analysen_PH-Weingarten.pdf (12.07.2011).
- Knapp, W.; Kucharz, D.; Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim: Beltz.

- Kucharz, D.; Uemminghaus, M.; Gasteiger-Klipera, B.; Knapp, W.: Zielsetzung, Konzeptualisierung und Umsetzung von Sprachförderung im Kindergarten aus Sicht von ErzieherInnen: Ergebnisse von Leitfaden-Interviews. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/Ergebnisse_von_Leitfaden-Interviews_PH-Weingarten.pdf (12.07.2011).
- Kontos, S.; Wilcox-Herzog, A. (1997): Teacher's interactions with children: Why are they so important? In: *Young Children*, 52, 4-12.
- Kühn, S. (2010a): Das eigene sprachliche Verhalten – mal genau hinhören. Checkliste für pädagogische Fachkräfte. *TPS* 7, 23- 25.
- Kühn, S. (2010b): Eltern in die Sprachförderung einbeziehen: Gerne! – Aber wie?. Erfahrungen aus verschiedenen Projekten. *TPS* 7, 12-14.
- Küspert, P.; Schneider, W. (2008): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laakso, M.-L.; Poikkeus, A.-M.; Lyytinen, P. (1999): Shared reading interaction in families with and without genetic risk for dyslexia: Implications for toddlers' language development. *Infant and Child Development* 8, 179-195.
- Lamparter-Posselt, M. (2010): Dialogsituation unter Vorschulkindern. Wie Kinder von Kindern lernen. *TPS* 7, 42-45.
- Lisker, A. (2011): Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf (12.07.2011).
- List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/wiff_list_langfassung_final.pdf (29.06.2010).
- Lonigan, C. J.; Whitehurst, G. J. (1998): Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 13, 163-290.
- Möller, D. (2009): Schritte in den Dialog – Eltern evaluieren ein Programm für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. *Forum Logopädie* 1 (23), 26-32.
- Montie, J.; Claxton, J.; Lockhart, S. (2007): A multinational study supports child-initiated learning: Using the findings in your classroom. *Young Children* 62 (6), 22-26.
- Müller, C.; Zeller, S. (2010): Mit Kindern das System der Sprache entdecken – Ein Fortbildungskonzept für eine systematische Sprachförderung im Kindergarten. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/roeber/daten/Artikel_Mueller_Zeller_2010_korrigiert.pdf (12.07.2011).
- Nentwig-Gesemann, I.; Köhler, L. (2011): Erzählkultur 2. Die diskursive Bilderbuchbetrachtung. *Kindergarten heute* 2, 22-25.
- Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K. (2011): Erzählkultur 1. Voraussetzungen und Formen des Erzählens. *Kindergarten heute* 1, 8- 16.
- Neugebauer, U.; Schott, D. (2007): Neues in der Sprachförderung für Vorschulkinder. Erkenntnisse aus der Evaluation zur Qualifizierung von Multiplikatorinnen in der Sprachförderung http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/Artikel_MultiQua_Neugebauer_15.05.2007.pdf (1.07.2010).
- Penner, Z.; Fischer, A.; Krügel, C. (2006): Von der Silbe zum Wort. Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung. Troisdorf: Bildungsverlag eins.
- Reich, H. H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Rogge, K.-E. (2009): Stellungnahme zur Methodik der Studie: Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern (EVAS). <http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/upload/stellungnahme2.pdf> (1.07.2010).
- Roos, J., Polotzek, S.; Schöler, H. (2010). EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/EVAS.htm> (12.03.2010).
- Rowe, L. M. (2008): Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language* 35, 185-205.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2007): Der sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Berlin: Verlag das Netz.
- Saracho, O. N.; Spodek, B. (2009): Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 1-11.

- Schakib-Ekbatan, K.; Hasselbach, P.; Roos, J.; Schöler, H. (2007): EVAS -Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag` mal was – Sprachförderung für VorschulKinder‘. http://www.sagmalwasbw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar_2010.pdf (25.05.2010).
- Schakib-Ekbatan, K.; Hasselbach, P.; Roos, J.; Schöler, H. (2007): Die Wirksamkeit der Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr. EVAS-Arbeitsbericht Nr. 3. <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/EVAS.htm>
- Schneider, K. (2007): Neue Aufgaben, mehr Weiterbildung und vor allem Zeit für das Personal. In: DJI – Bulletin 80: *Kindertagesbetreuung in Deutschland*. 29-30.
- Schneider, P.; Frant-Hecht, B. (1995): Interaction between children with developmental delays and their mothers during a book-sharing activity. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 42, 41-56.
- Siebert, H. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siegert, S.; Ritterfeld, U. (2000): Die Bedeutung naiver Sprachlehrstrategien in der Erwachsenen-Kind-Dyaden. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär 8 (1)*, 37-43.
- Siegmüller, J.; Fröhling, A.; Gies, J.; Herrmann, H.; Konopatsch, S.; Pötter, G. (2007): Sprachförderung als grundsätzliches Begleitelement im Kindergartenalltag. Das Modellprojekt PräSES als Beispiel. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär 15 (2)*, 84-96.
- Smith, C.; Gibbard, D. (2011): Baby talk home visits: Development and initial evaluations of a primary prevention service. *Child Language Teaching and Therapy 27(1)*, 68-83.
- Schneider, P.; Frant Hecht, B. (1995): Interaction between children with developmental delays and their mothers during a book-sharing activity. *International Journal of Disability, Development and Education 42 (1)*, 41-56.
- Sonntag, K.; Stegmaier, R. (2007): Alltagsorientiertes Lernen: Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Storch, S. A.; Whitehurst, G. J. (2001): The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New directions for child and adolescent development 92*, 53-71.
- Teale, W. H. (2003): Reading aloud to young children in the classroom. Instructional activity: Insights from research and practice. In: van Kleeck, A.; Stahl, S. A.; Bauer, E. B. (Eds.): On reading books to children: Parents and teachers, 177-200, Mahwah, NJ: Erlbaum, 114-139.
- Thanner, V.; Schattel, D. (2010): Alltag in der Krippe. Eine Einladung zu sprachlicher Bildung. *TPS 7*, 26- 29.
- Tracy, R. (2010): Kompetenzen kompetent fördern. Handreichung zur Optimierung sprachlicher Frühförderung. *TPS 7*, 4-6.
- Tompkins, V.; Farrar, J. M. (2011): Mothers' autobiographical memory and book narratives with children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders 44*, 1-22. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6T85-50GWN88-1-5&_cdi=5077&_user=10&_pii=S0021992410000584&_origin=browse&_zone=rslt_list_item&_coverDate=02%2F28%2F2011&_sk=999559998&wchp=dGLzVlb-zSkzk&md5=1d58cd8405a9d1438075cb6296cf3b61&ie=/sdarticle.pdf (4.04.2011).
- Van Kleeck, A. (2008): Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the schools 45(7)*, 627-643.
- Van Kleeck, A. (2003): Research on book sharing: Another critical look. In: van Kleeck, A.; Stahl, S. A.; Bauer, E. B. (Eds.): On reading books to children: Parents and teachers, 177-200, Mahwah, NJ: Erlbaum, 271-320.
- Vigil, D. C.; Hodges, J.; Klee, T. (2005): Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy 21(2)*, 107-122.
- Whitehurst, G. J. (1994): Child development and emergent literacy. *Child Development 69*, 848-872.
- Wiedenmann, M. (2007): Sprachförderung im Kontext von Kooperation. In: Wiedenmann M; Holler-Zittlau, I. (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Basiswissen-integrative Ansätze-Praxishilfen-Spiel- und Übungsblätter für den Unterricht, 3. Aufl., Weinheim: Beltz, 21-36.
- Wright, J. A.; Stackhouse, J.; Wood, J. (2008): Promoting language and literacy skills in the early years: lessons from interdisciplinary teaching and learning. *Child Language Teaching and Therapy 24(2)*, 155-171.
- Zevenbergen, A. A.; Whitehurst, G. J. (2003): Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In: van Kleeck, A.; Stahl, S. A.; Bauer, E. B. (Eds.): On reading books to children: Parents and teachers, Mahwah, NJ: Erlbaum, 177-200.
- Zollinger, B. (1997): Die Entdeckung der Sprache. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 3. Aufl., Bern-Stuttgart-Wien: Paul Haupt.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Strukturdaten der Modelleinrichtungen.....	5
Tabelle 2: Übersicht der Fortbildungsinhalte mit zeitlichem Umfang	12
Tabelle 3: Förderkinder mit vollständigem Datensatz (Prä-Post).....	24
Tabelle 4: Kontrollkinder mit vollständigem Datensatz (Prä-Post)	24
Tabelle 5: Stichprobe der zweijährigen Kinder (SETK-2); Mittelwertvergleich auf T-Wert-Basis.....	25
Tabelle 6: Stichprobe der dreijährigen Kinder (SETK-3); Mittelwertvergleich auf T-Wert-Basis.....	25
Tabelle 7: Stichprobe der vierjährigen Kinder (SETK-4); Mittelwertvergleich auf T-Wert-Basis	26
Tabelle 8: Design und Hypothesen	26
Tabelle 9: Stichprobe der ehemals zweijährigen Kinder (SETK-3)	27
Tabelle 10: Stichprobe der ehemals dreijährigen Kinder (SETK-4)	27
Tabelle 11: Stichprobe der ehemals vierjährigen Kinder (SETK-5)	28
Tabelle 12: Förderung in der Bilderbuchsituation aufgeschlüsselt nach Altersgruppe zu T1 (N=63)	32
Abbildung 1: Zeitstrahl.....	6
Abbildung 2: Eingesetzte Instrumente der Hospitationsbesuche.....	7
Abbildung 3: Förderkonzept des Landesmodellprojekts „Sprache fördern“	10
Abbildung 4: Wirkungsebenen der Qualifizierungsmaßnahmen	12
Abbildung 5: Instrumente der Veranstaltungsbewertung	15
Abbildung 6: Mittelwertangaben der Bewertungen von 13 Veranstaltungen	17
Abbildung 7: Gesamtbeurteilung der einzelnen Veranstaltungstage	17
Abbildung 8: Übersicht über die Bausteine des Evaluationskonzepts	22
Abbildung 9: Übersicht über die Sprachtestungen	23
Abbildung 10: Beispielitem aus der Abschlussbefragung (Auszug)	29
Abbildung 11: Ergebnisse der Befragung zu den subjektiv erlebten Lernzuwächsen	30

Anhang

Anhang 1: Projektbeirat des Landesmodellprojektes „Sprache fördern“

Frau Dr. Bayn - Gesundheitsamt Bautzen - Kinder- und Jugendärztlicher Dienst

Herr Brinkel - Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz - Landesjugendamt

Frau Granz - Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz - Landesjugendamt

Frau Prof. Dr. Grimm - Leitung wissenschaftliche Begleitung

Herr Hempel - Förderzentrum Sprache Dresden

Herr Menz - Berufsbildungswerk Leipzig gGmbH

Frau Müller - DRK Landesverband Sachsen e.V.

Frau Quinger-Hausmann - Berufsbildungswerk Leipzig gGmbH

Frau Schaff - Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz

Frau Scheffler - Kommunaler Sozialverband Sachsen

Frau Schenker - Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden

Frau Weber - Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport

Frau Wende - Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport

Ständiger Gast:

Frau Dr. Aktaş - Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung e.V.

Frau Kopinke - Berufsbildungswerk Leipzig gGmbH

Frau Rinneberg-Schmidt - Berufsbildungswerk Leipzig gGmbH

Frau Dr. Schröppler - Berufsbildungswerk Leipzig gGmbH

Anhang 2: Modelleinrichtungen im Landesmodellprojekt „Sprache fördern“

<u>Einrichtung</u>	<u>Träger</u>
Kindertageseinrichtung „Bunte Kinderwelt“ Bergstr. 6 01069 Dresden Leiterin: Frau Urban	Stadt Dresden Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dr. Külz-Ring 19 01067 Dresden
Kindertagesstätte Thünenstr. 2 04129 Leipzig Leiterin: Frau Rakow	FAIRbund e.V. Geschäftsstelle Rückertstr. 10 04157 Leipzig
Kindertageseinrichtung „Knirpsenhaus“ Silberallee 21 09496 Marienberg Leiterin: Frau Anders	Kinderwelt Erzgebirge Markt 1 09496 Marienberg
Kindertagesstätte „Knirpsenland“ OT Meltewitz Am Weckberg 4 04808 Falkenhain Leiterin: Frau Hessel	Gemeindeverwaltung Falkenhain Karl-Marx-Str. 14 04808 Falkenhain
Kita-Verbund „Regenbogen“ + „Teddy Oberlosa“ Clara-Wieck-Str. 4 08527 Plauen Leiterin: Frau Schmidt	Stadtverwaltung Plauen PF 10 02 77 08506 Plauen
Kindertagesstätte der Volkssolidarität „Zwergenland“ Wesenitzweg 1 01904 Steinigwolmsdorf Leiterin: Frau Pietsch	Volkssolidarität Bautzen e.V. Stolpener Str. 3 01877 Bischofswerda

Anhang 3: Dokumentation/Projekthistorie

Jahr	Datum	Projektgeschehen
2007	Okt. 2007	Projektbeginn mit Auftaktveranstaltung des Projektes im BBW Leipzig
	Sept.-Nov. 2007	Kooperationsverhandlungen und inhaltliche Konzeptionierung mit der Wissenschaftlichen Begleitung (Bielefelder Institut)
	Nov. 2007	1. Projektbeirat im Landesjugendamt Chemnitz
	Nov.-Dez. 2007	Besuche der Modelleinrichtungen zum Kennenlernen und zur Vorstellung des Projektes
2008	Jan.- Feb. 2007	Vorbereitung der Hospitationen im Rahmen der Ist-Analyse (Beobachtungsbögen, Gesprächsleitfäden, Einverständniserklärung, Elternausgang)
	Feb. 2008	1. Projektbrief (Newsletter für Projektbeteiligte)
	Feb. 2008	Arbeitstreffen mit der wiss. Begleitung zu Instrumenten der Ist-Analyse
	Feb.-April 2008	Hospitationen zur Ist-Stands-Analyse in den 6 Modelleinrichtungen
	März-April 2008	Elterninformationsveranstaltungen in 2 Modelleinrichtungen
	April 2008	Arbeitstreffen mit der wiss. Begleitung zur Thematik Mehrsprachigkeit
	Mai 2008	1. Modellkitatreffen in Leipzig (Leitung/Projektverantwortliche/Projektteam)
	Mai 2008	2. Projektbeirat im Förderzentrum Sprache Dresden
	Juni-Nov. 2008	Organisation der 1. Fachtagung
	Sept. 2008	Publikation des Ist-Analyse-Berichts
	Okt. 2008	2. Modellkitatreffen in Leipzig
	Nov. 2008	1. Fachtagung des Projekts in Dresden mit 300 Teilnehmern
	Sept.-Dez. 2008	Fortbildungskonzeption zur Qualifizierungsreihe „Sprache fördern“

Jahr	Datum	Projektgeschehen	
2009	Jan. 2009	Arbeitstreffen mit der wissenschaftlichen Begleitung zum Konzeptabgleich	
	01.02.2009	Testleiterschulung zur Durchführung der Sprachstandserhebungen in Leipzig durch die wiss. Begleitung	
	Feb. 2009	Elterninformationsveranstaltungen in 2 Modelleinrichtungen	
	März 2009	3. Projektbeirat im BBW Leipzig	
	März 2009	Beginn der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern“ in Leipzig, 1. Veranstaltungstag	
	März-Juni 2009	Sprachstandserhebungen aller 2-4 jährigen Kinder in den Modelleinrichtungen durch geschulte Testleiter	
	April 2009	2. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern“	
	Mai-Okt. 2009	Sprachstandserhebungen aller 2-4 jährigen Kinder in den Kontrolleinrichtungen durch geschulte Testleiter	
	Juni 2009	3. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern“	
	Juli 2009	3. Modellkitatreffen in Plauen	
	Aug. 2009	4. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern“	
	Sept. 2009	Veröffentlichung Tagungsdokumentation	
	Sept. 2009	5. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern“	
	Sept.-Nov. 2009	Praxisbesuche in allen Modellkitas (DozentIn und Projektteam)	
	Okt. 2009	4. Projektbeirat im Kultusministerium in Dresden	
	Nov. 2009	6. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern“	
	Nov. 2009	Berichterstattung im Landesjugendhilfeausschuss in Chemnitz	
	Dez. 2009	Zwischenbericht	
	2010	Jan. 2010	7. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern
		Feb.-April 2010	Praxisbesuche in allen Modellkitas (DozentIn und Projektteam)
März 2010		8. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern	
März 2010		Berichterstattung im Unterausschuss des Landesjugendhilfeausschuss in Dresden	
März 2010		5. Projektbeirat im Landesjugendamt Chemnitz	
März-Mai 2010		Post-Testungen der sprachauffälligen 2-4 jährigen Kinder in den Modelleinrichtungen durch geschulte Testleiter	
April 2010		9. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern	
April 2010		4. Modellkitatreffen in Steinigtwolmsdorf	
April-Okt. 2010		Post-Testungen der sprachauffälligen 2-4 jährigen in den Kontrolleinrichtungen durch geschulte Testleiter	
Mai 2010		10. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern	
Juni 2010		Praxisbesuch Modellkita Marienberg	
Juni 2010		11. + 12. Veranstaltungstag der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern	
Juni 2010		Veröffentlichung der Elternbriefe zur Sprache für 2-6 jährige Kinder	
Juni 2010		Abschlussveranstaltung der Qualifizierungsreihe „Sprache fördern“	
Juni-Nov. 2010		Elterninformationsveranstaltungen in 3 Modelleinrichtungen	
Juli 2010		Erstellung von Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit : Projektflyer und Poster	
Sept. 2010		5. Modellkitatreffen in Meltewitz	
Okt. 2010		6. Projektbeirat im BBW Leipzig	
Okt. 2010		Leiterinnencoaching zur Förderung der Nachhaltigkeit	
Nov. 2010		Praxisbesuche in allen Modellkitas	
2011	Feb. 2011	Leiterinnencoaching zur Förderung der Nachhaltigkeit	
	März 2011	7. Projektbeirat im Kultusministerium in Dresden	
	März 2011	Praxisbesuche in allen Modellkitas	
	April 2011	6. Modellkitatreffen in Marienberg	
	Mai 2011	Abschlussstagung des Projektes in Meißen	
	Sept. 2011	Ergebnisdarstellung im Landesjugendhilfeausschuss	
	Sept. 2011	8. Projektbeirat und 7. Modellkitatreffen im BBW Leipzig zum Abschluss des Projektes	
	Sept. 2011	Abschlussbericht und Praxismaterial werden veröffentlicht	

Anhang 4: Entstandene Materialien im Projekt

Elternbriefe

Es wurde ein anschauliches Informationsmaterial erarbeitet, welches aus 5 Elternbriefen zur Sprachentwicklung für zwei- bis sechsjährige Kinder besteht. Damit wurde den ErzieherInnen ein Material zur Verfügung gestellt, um die Eltern über die kindliche Sprachentwicklung zu informieren und mit ihnen zur Sprachförderung ins Gespräch zu kommen. Dieses wurde an alle sächsischen Kindertagesstätten verteilt.



Ansichten der Elternbriefe (exemplarisch)

Abschlusshandreichung

Die Abschlusshandreichung des Projektes „Miteinander Lesen - Miteinander Sprechen. Anwendung von Sprachlehrstrategien am Beispiel des Dialogischen Lesens. Praxismaterial zur Sprachförderung in Kindertagesstätten.“ hat sich zum Ziel gesetzt, die Anwendung von Sprachlehrstrategien am Beispiel des Dialogischen Lesens allen sächsischen pädagogischen Fachkräften in Kitas vorzustellen.

Das Praxismaterial samt DVD wurde als Selbstqualifizierungsmaterial entwickelt, so dass Kita-Teams selbstständig dieses erprobte und wirkungsvolle Element der Sprachförderung entdecken, üben und ausbauen können.



Titelbild Handreichung: Praxismaterial

© Berufsbildungswerk Leipzig
für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH, 2011

Landesmodellprojekt „Sprache fördern“
Knautnaundorfer Straße 4
04249 Leipzig

www.sprache.bbw-leipzig.de

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig und strafbar. Das
gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und -verarbeitung in elektronischen Systemen.

Redaktion: Dr. Ute Schräpler, Ulrike Kopinke, Lissy Rinneberg-Schmidt
Satz und Druck: Diakonie am Thonberg

Printed in Germany 2011



gefördert durch
den Freistaat
Sachsen