



Landesmodellprojekt



gefördert durch
den Freistaat
Sachsen

Berufsbildungswerk Leipzig
für Hör- und Sprach-
geschädigte gGmbH
www bbw-leipzig.de



Im Verbund der
Diakonie 



BERICHT

Landesmodellprojekt „Sprache fördern“

- Ergebnisse der IST-Analyse -



Herausgeber:**Landesmodellprojekt „Sprache fördern“****- Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung -****Projekträger:****Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte GmbH**

Projektteam „Sprache fördern“: Frau Ulrike Kopinke, Frau Lissy Rinneberg-Schmidt

Knautnaundorfer Str. 4; 04249 Leipzig

www.sprache-foerdern-sachsen.de**Wissenschaftliche Begleitung:**

Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung und Intervention e.V.

Frau Prof. Dr. Hannelore Grimm, Frau Dr. Maren Aktas

www.bielefelder-institut.de

Erstellt: Leipzig im September 2008

INHALT

1	Einleitung	4
2	Ausgangslage und Ziele des Projekts.....	5
3	Zielsetzung der Ist-Stand-Analyse	6
4	Methodisches Vorgehen.....	7
4.1	Erstbefragung der ErzieherInnen der Modelleinrichtungen	7
4.2	Hospitationen.....	8
4.3	Erfassungsbögen.....	9
4.3.1	Interviewleitfäden.....	10
4.3.2	Beobachtungsbögen.....	10
5	Ausgewählte Ergebnisse zur Struktur der Einrichtungen	12
6	Ausgewählte Ergebnisse aus der Erstbefragung der ErzieherInnen	15
6.1	Alter, Ausbildung und Berufserfahrung	15
6.2	Meinungen zur Sprachförderung im Allgemeinen und zum Sprachförderbedarf aus Sicht der ErzieherInnen	16
6.3	Einschätzungen der eigenen Vorkenntnisse zum Thema „Sprachförderung“	19
6.4	Einschätzungen der eigenen Erfahrungen und Kompetenzen zu den Themen „Sprachförderung“ und „Sprachdokumentation“	21
6.5	Einschätzung der Zusammenarbeit mit anderen Personen bei der Sprachförderung..	23
6.6	Erwartungen, Bedenken, Motivation	24
7	Ausgewählte Ergebnisse aus den Hospitationsbeobachtungen.....	28
7.1	Sprachförderliches ErzieherInnenverhalten	28
7.1.1	Einhaltung kommunikativer Grundregeln	29
7.1.2	Sprachmodell der ErzieherIn	29
7.2	Sprachförderliche Rahmenbedingungen (Ausstattung)	32
7.2.1	Vorhandensein von Materialien	32
7.2.2	Räumliche Bedingungen.....	33
7.2.3	Ausnutzung der zeitlichen und personellen Ressourcen.....	33
7.3	Einsatz von Materialien und Methoden	35
7.3.1	Einsatz von festen Programmen.....	35
7.3.2	Einsatz von Musik, Liedern, Rhythmen etc.	35
7.3.3	Einsatz von Rollenspiel, Handpuppen, Theater etc.....	36
7.3.4	Einsatz von (Brett-)Spielen	36
7.3.5	Einsatz von Bilderbüchern, Vorlesen, Geschichten erzählen	37
7.3.6	Gespräche führen mit Kindern	39
7.4	Situationen, Angebote und Anlässe im d-Alltag, die sprachförderlich genutzt werden können.....	41
7.4.1	Feste Elemente wie Essenszeiten, Schlafen, Hygiene.....	41
7.4.2	Morgenkreis.....	43
7.4.3	Kitainterne Angebote	43
7.4.4	Freispiel.....	45
7.4.5	Angebote durch Externe: Englischkurs, Musikschule etc.	46
7.4.6	Übergang zur Grundschule („Vorschule“)	47
7.4.7	Kleine Ausflüge / Unternehmungen	47
7.5	Benachbarte Themenbereiche.....	50
7.5.1	Sprachbeobachtungen und -dokumentation	50
7.5.2	Besonderheiten bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.....	51
7.5.3	Elternarbeit	54
7.5.4	Netzwerkbildung	56
8	Schlussfolgerungen.....	58

1 Einleitung

Das Thema „Sprachförderung im Vorschulalter“ tritt seit dem schlechten Abschneiden deutscher Kinder in internationalen Vergleichsuntersuchungen zunehmend in das Zentrum der gesellschaftlichen und politischen Bildungsdebatte. Dabei besteht Übereinstimmung darin, dass Kindertageseinrichtungen eine besondere Bedeutung bei der Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern – sei es mit deutscher oder anderer Muttersprache – zukommt.

Auch im Freistaat Sachsen berichten die Kinder- und Jugendärztlichen Dienste der Gesundheitsämter alarmierende Zahlen von Kindern, die in Sprachscreenings auffällig werden (Stadt Leipzig-Gesundheitsamt, 2008 und Gesundheitsamt Dresden, o.J.). Dies, gemeinsam mit einem hohen Stellenwert, den das Land Sachsen der sprachlichen Bildung im Elementarbereich einräumt (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006), hat das sächsische Landesjugendamt Anfang 2007 dazu bewogen, das Modellprojekt „Sprache fördern - Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung“ auszuschreiben. Die Projektlaufzeit beträgt 4 Jahre, Beginn war der 1.10.2007.

Träger des Projekts ist das Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH (BBW Leipzig), eine diakonische Einrichtung, die neben der Berufsausbildung hör- und sprachgeschädigter Jugendlicher auch die Trägerschaft von 10 Kindertageseinrichtungen ausübt (für weiterführende Informationen siehe www.bbw-leipzig.de).

Die Arbeit des Projektteams wird von einem Beirat begleitet, der sich aus Vertretern verschiedener sächsischer Ministerien und anderer Institutionen zusammensetzt (vgl. Anhang 14). Wissenschaftlich begleitet wird das Projekt „Sprache fördern“ vom „Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung und Intervention e.V.“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Hannelore Grimm (www.bielefelder-institut.de).

Das Modellprojekt umspannt einen Zeitraum von vier Jahren (10/07-09/2011) und gliedert sich in vier Projektphasen: (1) die Analyse des IST-Zustandes, (2) die Phase der Konzeptentwicklung (Förderkonzept und entsprechendes Fortbildungskonzept, Evaluationskonzept), (3) die Praxisphase, in der die ErzieherInnen fortgebildet und die Verhaltensstrategien im Alltag erprobt werden und (4) die Evaluationsphase, in der die Wirksamkeit des Vorgehens überprüft wird.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des ersten Projektbausteins – der Ist-Analyse – zusammenfassend dargestellt. Die Ist-Analyse wurde der konzeptionellen Arbeit vorangestellt, um zu ermitteln, welche Sprachförderaktivitäten in den Modellkitas tatsächlich stattfinden, wie sich die realen Gegebenheiten in Kindertagesstätten darstellen und welche Kompetenzen die Beteiligten mitbringen. Eine Kenntnis dieser Ausgangslage ist von Nöten, um die Inhalte der vorgesehenen ErzieherInnen-Fortbildungsreihe bedarfsorientiert zu gestalten. Wir danken an dieser Stelle allen beteiligten ErzieherInnen aus den sechs für das Projekt ausgewählten Modelleinrichtungen (vgl. Anhang 1) für ihre große Bereitschaft, uns Einblick in ihren

Arbeitsalltag zu gewähren und uns Auskunft über ihre Einstellungen und Kenntnisse zur Sprachförderung im Kindergarten zu geben.

Für weiterführende und aktuelle Informationen zum Landesmodellprojekt siehe www.sprache-foerdern-sachsen.de

2 Ausgangslage und Ziele des Projekts

Dass sprachliche Förderung, soll sie denn Kindern einen guten Start in das schulische Leben und Lernen ermöglichen, möglichst frühzeitig im Vorschulalter einsetzen muss, ist in der aktuellen Bildungsdebatte unumstritten. Über die Frage, auf welche Weise eine erfolgreiche Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen am besten gelingen kann, herrscht indes in der Fachwelt noch Uneinigkeit. Das Spektrum der Möglichkeiten reicht vom Einsatz spezifischer Sprachförderprogramme, die durch externe Fachkräfte für (Teil-)Gruppen von Kindern zu bestimmten Zeitpunkten durchgeführt werden, bis zu vergleichsweise unspezifischen Hinweisen zur Verbesserung des sprachlichen Anregungsgehaltes im Kindergartenalltag, z.B. in Form von Broschüren.

Das Landesmodellprojektes „Sprache fördern“ positioniert sich insofern klar, als es sich nicht als Überbringer oder Fortbilder zu bestimmten Sprachförderprogrammen oder Materialsammlungen versteht, sondern den inhaltlichen Schwerpunkt auf die Schulung der Handlungskompetenz der ErzieherIn legt. Anliegen des Projekts ist es, die Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen so auszubauen, dass allen Kindern einer Kindertageseinrichtung bestmögliche sprachliche Entwicklungschancen geboten werden. Sprachförderung wird damit zu einem im Kindergartenalltag verwurzelten, integralen Anteil des Handelns. Das Projekt setzt dabei methodisch u.a. auf die Schulung einer gezielten Anwendung intuitiver Sprachlehrstrategien und der Verbesserung der sprachbezogenen Selbstreflexion der ErzieherInnen. Damit wird „das Können“ der ErzieherIn (= ihre Handlungskompetenz im Bereich der Sprachförderung) zum Dreh- und Angelpunkt des Projektes.

Folgende Teilziele werden im Projekt verfolgt:

- (1) *Beobachten:* Die ErzieherInnen sollen auf den Sprachstand und das Sprachverhalten der Kinder sensibilisiert werden. Das Projekt unterstützt die Einführung bzw. systematische Nutzung von Sprachbeobachtungen und -dokumentationen.
- (2) *Erkennen:* ErzieherInnen sollen erkennen können, wann bestimmte sprachliche Meilensteine vom Kind nicht erreicht werden (= erhöhtes Risiko). Das Projekt unterstützt die ErzieherInnen in ihrer Aufgabe, gefährdete Kinder identifizieren zu können.
- (3) *Informationsfluss:* Auf der Basis ihrer systematischen Beobachtungen und ihres Fachwissens soll die ErzieherIn das Gespräch mit den Eltern und anderen Beteiligten suchen, um eine bestmögliche Unterstützung der sprachlichen Entwicklung jedes Kindes zu ermöglichen und ggf. eine Abklärung durch Fachkräfte anzuregen. Das Projekt

will die Sicherheit und Kompetenz der ErzieherInnen auf dem Gebiet der Gesprächsführung/Elternberatung stärken.

- (4) *Sprache fördern*: Die ErzieherInnen sollen kompetente Sprachförderer werden, d.h. kenntnisreich, systematisch und selbstreflektierend Sprachförderung betreiben. Dabei soll Sprachförderung als alltagsimmanente, sich durch alle pädagogischen Bereiche und Alltagsaufgaben durchziehende Aufgabe verstanden werden, als "Querschnittsaufgabe des Kita-Alltags" (Jampert et al., 2006:42).

Ein weiteres Ziel des Projektes liegt im Ausbau der Angebote zur Elternbildung. Weil die Verantwortung für den Erwerb der Schlüsselkompetenz Sprache nicht allein in den Händen der Einrichtung, sondern zu großen Anteilen beim Elternhaus liegt, sollen die ErzieherInnen den Eltern bei allen Fragen zur Eltern-Kind-Kommunikation als kompetente Ratgeber zur Seite stehen. Kindergarten und Eltern sollen im Bezug auf Sprachförderung eine aktive Partnerschaft leben.

Schließlich zielt das Projekt auf den Ausbau tragfähiger Netzwerkstrukturen ab, d.h. die Einrichtungen sollen darin unterstützt werden, bestehende Kooperationen zu aktivieren und auszubauen, sowie neue Partner zu gewinnen. Kooperationen können dabei sowohl mit anderen Bildungseinrichtungen (z.B. Bibliothek, Grundschule, VHS, Familienbildungsstätten etc.) eingegangen werden, als auch mit medizinischen und therapeutischen Fachkräften (z.B. LogopädInnen, KinderärztInnen) sowie anderen Partnern - wie Krankenkassen oder Vereinen.

3 Zielsetzung der Ist-Stand-Analyse

Aus dem Anliegen, Veränderungen bzw. Entwicklungen in einer laufenden Einrichtung anzuregen, ergibt sich die Notwendigkeit einer Ist-Stand-Analyse, um nicht am Bedarf der Beteiligten vorbei zu planen. Diese Zustandsbeschreibung erfordert im vorliegenden Fall eine genaue Beobachtung und Erfassung dessen, was an Sprachförderarbeit in den sächsischen Kindertageseinrichtungen bereits geleistet wird. Es gilt 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 des damit zusammenhängenden Fortbildungskonzepts sowie für die Planung der Wirksamkeitsüberprüfung erforderlich sind:

- *Bisheriges Vorgehen*: Welche Methoden der Sprachbeobachtung, –dokumentation und Sprachdiagnostik werden verwendet? Auf welche Weise wird Sprachförderung betrieben?
- *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 ihrem Vorwissen, ihren Fähigkeiten, Einstellungen, Bedürfnissen etc. – wird gearbeitet?
- *Die Kinder*: Wie setzen sich die Kindergruppen zusammen (z.B. hinsichtlich Alter, Muttersprache)?

Die Ist-Stand-Analyse zielt bei der Beantwortung der o.g. Fragen nicht auf eine umfassende, vergleichende Analyse ab, sondern ist explizit zum Zweck der Exploration und Hypothesengenerierung vorgenommen worden. Daher ist ein Großteil der erhobenen Daten qualitativer Natur.

Zusammenfassung: Per Ist-Stand-Analyse sollen (1) quantitative Daten über formale und strukturelle Gegebenheiten in den Kindertagesstätten (Daten zu den Kindern und den ErzieherInnen) gewonnen werden, die als Grundlage für die Erstellung des Evaluationsdesigns und die Organisation der Fortbildungen benötigt werden, und (2) explorative, qualitative Daten gewonnen werden zur Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte im Förder- und Fortbildungskonzept.

4 Methodisches Vorgehen

Die im nachfolgenden Ergebnisteil dargestellten Daten speisen sich aus drei Informationsquellen: (1) den Konzeptionen, (2) einer Befragung der ErzieherInnen per Fragebogen im Winter 2007 („Erstbefragung“) und (3) Hospitationen in allen sechs Modelleinrichtungen im Frühjahr 2008.

Aus den Konzeptionen wurden die Prinzipien und Leitlinien der pädagogischen Arbeit mit den Kindern sowie organisatorische und strukturelle Details entnommen. Das Vorgehen bei der Befragung und den Hospitationen wird im Folgenden erläutert.

4.1 Erstbefragung der ErzieherInnen der Modelleinrichtungen

Die Kontaktaufnahme zwischen dem Projektteam und den Modelleinrichtungen erfolgte im November/Dezember 2007. Die beiden Projektmitarbeiterinnen besuchten reihum die Einrichtungen und stellten sich sowie das Projekt vor.

Durchführung und Stichprobe: Um die ErzieherInnen zeitnah in das Projekt einzubeziehen, wurde allen Anwesenden im Anschluss an die Projektvorstellung im Rahmen der Erstinformationsveranstaltungen (N=81 Personen) ein Fragebogen ausgeteilt, den die TeilnehmerInnen unmittelbar ausfüllten und zurückgaben (Rücklaufquote 100 Prozent). Es ist anzumerken, dass auch einige HortmitarbeiterInnen an der Veranstaltung teilnahmen, nicht nur ErzieherInnen aus dem Krippen- und Kindergartenbereich.

Aufbau des Fragebogens: Es wurden geschlossene und offene Fragen zu folgenden Themenbereichen gestellt (Fragebogen im Original vgl. Anhang 2).

- Angaben zur Person
- Meinungen zur Sprachförderung und zum Sprachförderbedarf im Allgemeinen
- Einschätzung der eigenen Vorkenntnisse und Erfahrungen zum Thema Sprachförderung
- Kita-interne Absprachen zum Modellprojekt
- Erwartungen und Bedenken zum Modellprojekt
- Bewertung der eigenen Motivation und Ressourcen

Auswertung und Datenaufbereitung: Die Erstellung des Fragebogens erfolgte mit Hilfe der Software „Questor“ (von Blubbsoft GmbH), mit der die Daten digital erfasst und anschließend deskriptiv-statistisch analysiert wurden. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden von einer Projektmitarbeiterin thematisch kodiert, zu Kategorien zusammengefasst und wenn möglich quantifiziert. Bei zwei offenen Fragen wurde auf die Quantifizierung verzichtet und stattdessen exemplarische Originaläußerungen zitiert (vgl. Anhang 13).

Ein Kurzbericht der Ergebnisse – bestehend aus zusammenfassenden Grafiken – wurde den Modellkindertagesstätten im Frühjahr 2008 übersandt. Die Einrichtungen wurden eingeladen, die Ergebnisse im Kollegenkreis zu besprechen mit dem Ziel, die inhaltliche Diskussion zwischen Projektteam und Einrichtungen anzuregen. Bei einem Leiterinnentreffen im Mai 2008 wurden die Rückmeldungen und Fragen der ErzieherInnen mit dem Projektteam diskutiert.

4.2 Hospitationen

Zeitlicher Umfang der Hospitationen: Die Hospitationen fanden im Zeitraum von Ende Februar bis Anfang Mai 2008 statt. In 5 der 6 Modell-Kindertagesstätten besuchten die beiden Mitarbeiterinnen des Projektteams die Einrichtung zusammenhängend an 2,5 Tagen. In einer Einrichtung wurde aus personellen und organisatorischen Gründen die Hospitation bei gleichem Gesamtstundenvolumen über 4 Tage verteilt. Zusammen hospitierten die beiden Mitarbeiterinnen durchschnittlich 47 Stunden pro Kindertagesstätte und damit insgesamt 282 Stunden.

Inhalt und Ablauf der Hospitationen: Während des Aufenthalts in der Einrichtung sollten einerseits Beobachtungen durchgeführt (vgl. 4.2.3), andererseits Interviews mit den Leiterinnen und einigen ErzieherInnen geführt werden (vgl. 4.2.2). Darüber hinaus wurden von den Leiterinnen einzelne strukturelle Daten erfragt und die Ausstattung der Räume betrachtet (vgl. 4.2.1).

Um Antworten auf die verschiedenen Fragestellungen der Hospitation zu erhalten, wurden für alle drei Bausteine entsprechende Instrumente erstellt und eingesetzt (vgl. Anhang 3-12). Insgesamt wurden 25 leitfadengestützte Interviews geführt, 29 Erfassungsbögen und 116 Beobachtungsbögen ausgefüllt.

Zum Abschluss des Hospitationsbesuches wurde dem gesamten Team eine Art „Abschlussrunde“ angeboten: In dieser meldete das Projektteam erste Eindrücke rück, doch gab es auch Raum für Rückmeldungen und Fragen der Kindertagesstätten zu den Beobachtungen. Dies wurde teilweise lebhaft genutzt. Diese Abschlussgespräche dauerten ca. 60 bis 90 Minuten.

Datenaufbereitung und Auswertung: Alle Beobachtungssequenzen, Aussagen aus den leitfadengestützten Interviews, Checklisten zur Raumnutzung und Materialverwendung wurden thematisch geclustert bzw. kategorisiert. Ergebnis ist ein Raster mit Auswertungskategorien zum Themenkomplex Sprachförderung. Anhand dessen werden ab Kapitel 7 die qualitativen Ergebnisse beschrieben und interpretiert.

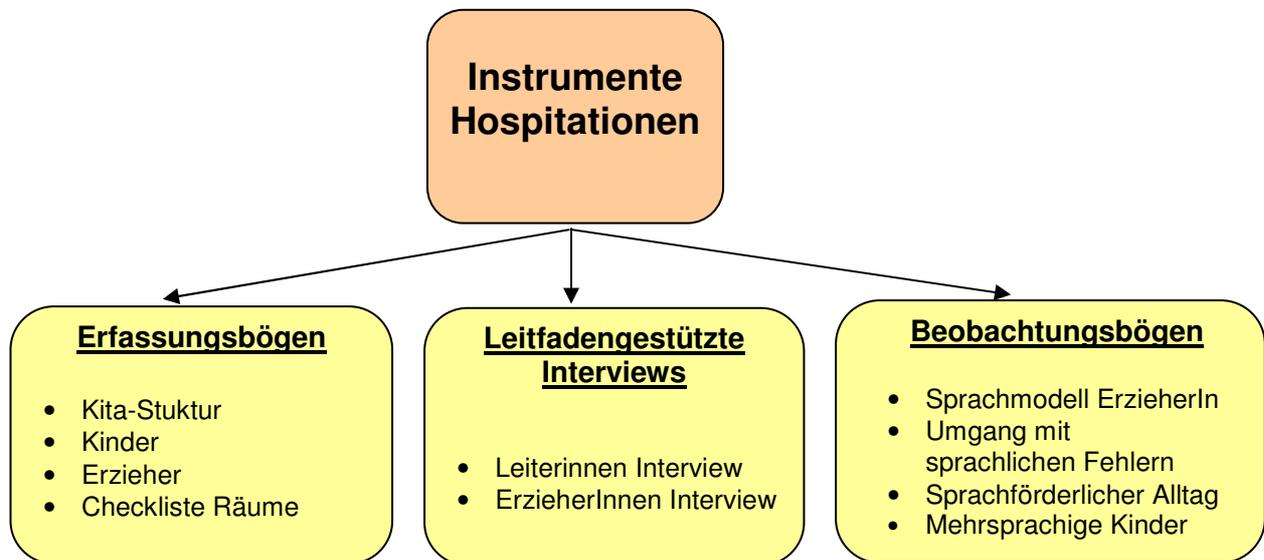


Abbildung 1: Überblick über die Instrumente der Hospitationen

4.3 Erfassungsbögen

Zeitpunkt der Durchführung: Die Erfassungsbögen wurden im Anschluss an das Leiterinneninterview ausgefüllt. Teilweise hatte das Projektteam bereits Voreintragungen aus den Kitakonzeptionen vorgenommen. Bei den erfassten Inhalten handelt es sich vorrangig um Strukturdaten (vgl. Kapitel 5).

Aufbau der Instrumente: Es wurden 4 Erfassungsbögen (vgl. Anhang 3-6) mit folgenden Inhalten erstellt:

- **Einrichtungsstruktur:** Gruppenanzahl, Alterszusammensetzung der Kinder in den jeweiligen Gruppen, Personalschlüssel für die Gruppen, thematische Ansprechpartner (Projekt: „Sprache fördern“, Qualitätsentwicklungsprozess, Elternarbeit)
- **Kinder:** Angaben zu Kinderanzahl und deren Geburtsjahrgängen, gesprochene Muttersprachen, Anzahl der Integrativkinder
- **ErzieherInnen:** Altersstruktur, Arbeitszeit in Wochenstunden, Qualifikationen
- **Checkliste Räume:** Buch- und Spielmaterialien und deren Zugänglichkeit, Verwendung von Symbolik, Wandgestaltung, Vorhandensein und Ausstattung thematischer Ecken

Datenbasis: Insgesamt wurden 29 Bögen ausgefüllt (6x zur Kita-Struktur, 6x zu den Kindern, 1x ErzieherInnen, 17x Checkliste Räume).

4.3.1 Interviewleitfäden

Durchführung: Die Gespräche mit den ErzieherInnen wurden zu Ruhe- und Randzeiten (überwiegend in der Mittagspause) meistens als Einzelinterviews durchgeführt und dauerten jeweils ca. 45-60 Minuten. Es war dabei nicht das Ziel, alle ErzieherInnen einer Modellkita zu befragen, sondern es wurden nur exemplarische Gespräche geführt, um Informationen ergänzend zu den Beobachtungen zu erfragen. Weiterhin wurde ein ausführliches Interview mit jeder Einrichtungsleiterin geführt, das ca. 60 Minuten dauerte.

Aufbau der Instrumente: Die beiden halbstandardisierten Gesprächsleitfäden (einer für die Leiterinnen und einer für die ErzieherInnen) sind in ihrer Erhebungsform den „leitfadengestützten Experteninterviews“ (Liebold & Trinczek, 2002: 33) zuzuordnen. Ziel des Leiterin-Interviews war in erster Linie das Erheben von organisatorischem Hintergrundwissen und Rahmendaten, welche im weiteren Sinne das Feld der Sprachförderung beeinflussen. Ziel der Gespräche mit den ErzieherInnen war „ihre Perspektive auf das Handlungsfeld [...Sprachförderung], ihre zugrunde liegenden Orientierungen und Handlungsmuster aufzudecken“ (ebd.: 58).

Im Einzelnen wurden u.a. folgende Inhalte erfragt (vgl. Anhang 7, Anhang 8):

- **Leiterin-Interview:** Fragen zu Formen von Elternarbeit in der Kindertagesstätte, zu Informationswegen in der Kindertagesstätte (Formen und Umfänge von Dienstberatungen), Art der Zusammenarbeit mit Grundschulen und anderen Netzwerkpartnern etc.
- **ErzieherIn-Interview:** Nachfragen und Angaben zur bisherigen Sprachförderung in der Gruppe, zur inhaltlichen Themenarbeit, zum Umgang mit sprachlichen Auffälligkeiten bei den Kindern, zu Erfahrungen und Handhabung von Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation, zum Umgang mit mehrsprachigen Kindern etc.

Datenbasis: Es wurden 6 Leiterinnen und 19 ErzieherInnen interviewt. Pro Einrichtung wurden zwischen 2 und 5 ErzieherInnen befragt.

4.3.2 Beobachtungsbögen

Durchführung: Es wurden gezielte Beobachtungen durchgeführt, die anders als Zufallsbeobachtungen u.a. durch eine konkrete Fragestellung, die Verfolgung eines klar definierten Zieles, einen festgelegten Beobachtungsrahmen (Zeit, Ort), sowie die Dokumentation und Reflektion der Ergebnisse gekennzeichnet ist (vgl. Strätz & Demandewitz, 2005). Die Beobachterinnen gingen einzeln in die verschiedenen Gruppen. Jede Gruppe sollte mindestens einmal durch eine Mitarbeiterin des Projektteams beobachtet werden. Diese Vorgabe konnte in 5 von 6 Kindertagesstätten insofern erweitert werden, dass beide Hospitantinnen in jeder Gruppe Beobachtungen durchgeführt haben. Weitere Beobachtungsvorgaben waren, dass sowohl Kinderkrippengruppen als auch Kindergartengruppen beobachtet und möglichst viele verschiedene Situationen über den Kita-Tagesablauf miterlebt werden sollten (vgl. Tabelle 1).

Geplant war eine nicht-teilnehmende Beobachtung durch die Projektmitarbeiterinnen. Sie sollten möglichst Distanz wahren, wenig am Geschehen beeinflussen bzw. unbeteiligt agieren. Dieser Anspruch konnte nicht durchgängig erfüllt werden, weil sich einerseits die Kinder von sich aus mit Spielanfragen an die Beobachterinnen wandten, die einzudämmen einiges Geschick erforderte - und andererseits gerade in Anfangs-(Beobachtungs-)Situationen ein freundlicher Dialog mit der Kindergruppe „eisbrechend“ wirkte.

Tabelle 1: Beobachtungssituationen im Tagesablauf

Beobachtete Situationen (vereinfacht zeitlich abfolgend im Kitaalltag aufgezählt):
<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Ankommen der Kinder, Gruppenaufteilung nach dem Frühdienst • Frühstück • Freispiel drinnen / draußen bzw. Gruppenspaziergänge • wechselnde thematisch - pädagogische Angebote (z.B. Osterbasteleien, Sport) oder Sonderaktivitäten (siehe nachstehende Angebote im unteren Kasten) • Übergang und Vorbereitung zum Mittagessen • Mittagsmahlzeit • Durchführung Sprachförderprogramm • Übergang und Vorbereiten zur Mittagsruhe • Aufstehen aus der Mittagsruhe und Aufräumen • Vorbereitung und Durchführen des Vespers • Freispiel drinnen oder draußen • Gruppenaufteilung, Übergang in Spätgruppe • Abholung der Kinder • Spätdienst

Beobachtete Sonderaktivitäten
<p><u>Beobachtete Sonderaktivitäten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorschulaktivitäten: Besuch einer Grundschule, mobile Experimentierwerkstatt, Vorschulangebot in Kita • Besuch Freiwillige Feuerwehr • Besuch Stadtbibliothek mit thematischem Fokus • Englischkurs

Aufbau der Instrumente: Es wurden vier verschiedene Beobachtungsbögen entwickelt (vgl. Anhang 9-12), deren Inhalte in Tabelle 2 aufgeführt sind. Die Beobachtungen erfolgten nicht nach strengen Schemata, sondern teilstrukturiert mit hinreichend offenen Beobachtungskategorien.

Tabelle 2: Die Beobachtungsbögen

Beobachtungsbogen	Beobachtungsinhalte
Sprachmodell der ErzieherIn:	z.B. Lautstärke, Stimme, Deutlichkeit, Redegeschwindigkeit, spricht sie dem Kind angemessen - altersgerecht, verwendet sie Wiederholungen
Umgang mit Fehlern der Kinder:	z.B. Reaktionen der ErzieherIn auf sprachliche Fehler der Kinder (lautlich, grammatisch, lexikalisch)
Sprachförderliches in Alltagssituationen:	z.B. Welche Rolle spielt Sprache in den beobachteten Situationen? Wie und wann gestaltet sich Kind-Kind- und Erzieher-Kind-Kommunikation? Welche Situationen und Materialien werden zur Sprachförderung genutzt?
Umgang mit mehrsprachigen Kindern:	Was lässt sich im Umgang mit mehrsprachigen Kindern in der Kindertagesstätte beobachten? Wird z.B. besonders auf das DAZ-Kind eingegangen? Wird die Muttersprache mit eingebunden? Werden Materialien in der Muttersprache einbezogen?

Datenbasis: Es wurden 116 Beobachtungsbögen ausgefüllt, davon 38x Sprachmodell, 5x Fehlerumgang, 47x Sprachförderliches im Alltag sowie 5x Umgang mit mehrsprachigen Kindern sowie 10 Zusatzbögen in unstrukturierter Form zum Erfassen weiterer Sonderinformationen.

5 Ausgewählte Ergebnisse zur Struktur der Einrichtungen

In nachstehenden Tabellen sind die strukturellen Eckdaten der 6 Modellkindertagesstätten aufgeschlüsselt, die den Erfassungsbögen entnommen wurden. Aus

Tabelle 3: Lage und Trägerschaft der Einrichtungen) geht unter anderem eine Gleichverteilung der Einrichtungen über die sächsischen Regierungsbezirke sowie über die regionalen Räume (städtisches / ländliches Gebiet) hervor. Betrachtet man die Trägerschaft findet man wiederum eine Gleichverteilung von freien wie kommunalen Trägern.

Tabelle 3: Lage und Trägerschaft der Einrichtungen

Modellstandort	Dresden	Leipzig	Marien- berg	Melte- witz	Plauen	Steinigt- wolmsdorf	Gesamt
Regierungsbezirk							
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

Tabelle 4 informiert über die Größe der Einrichtungen, d.h. die Gruppenanzahl, die Zahl der MitarbeiterInnen sowie die Anzahl der betreuten Kinder. Die Modellkitas unterscheiden sich zum Teil erheblich in der Einrichtungsgröße durch verschiedene Betreuungszahlen. So kümmern sich in der kleinsten Kindertagesstätte in Meltewitz beispielsweise drei ErzieherInnen in drei Gruppen um 29 Kinder; in der größten Kindertagesstätte (Marienberg) betreuen 28 ErzieherInnen plus Zusatzkräften 174 Kinder in 14 Gruppen.

Tabelle 4: ErzieherInnen- und Kinderanzahl in den Einrichtungen

Modellstandort	Dresden	Leipzig	Marien- berg	Melte- witz	Plauen	Steinigt- wolmsdorf	Gesamt
Erzieher	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

Die Anzahl an pädagogischem Fachpersonal pro Einrichtung hängt mit dem in der Einrichtung festgelegten Stundenvolumen für die einzelnen ErzieherInnen und dem gesondertem Personalbedarf bei Integrationseinrichtungen zusammen. Während in vier Einrichtungen

Zusatzkräfte beschäftigt sind (PraktikantInnen, Zivildienstleistende, FSJler), stehen 2 Einrichtungen keine zusätzliche Hilfe zur Verfügung.

In diesem Zusammenhang finden Sie in Abbildung 2 die vertraglich festgelegte Arbeitszeit der ErzieherInnen. Das zu 62% vorgefundene Modell ist das der 30-32-Stundenwoche. Das „Vollzeitmodell“ der 40-Stundenwoche ist zu einem Fünftel vorzufinden. Damit gibt es in den Modelleinrichtungen etwas mehr Vollzeitverträge als im „ostdeutschen“ Durchschnitt von 17% (Beher, 2007: 37)¹. In den Kombinationen ErzieherInnen/Zusatzkräfte konnte eine große sprachförderliche Relevanz beobachtet werden (vgl. 7.2.3).

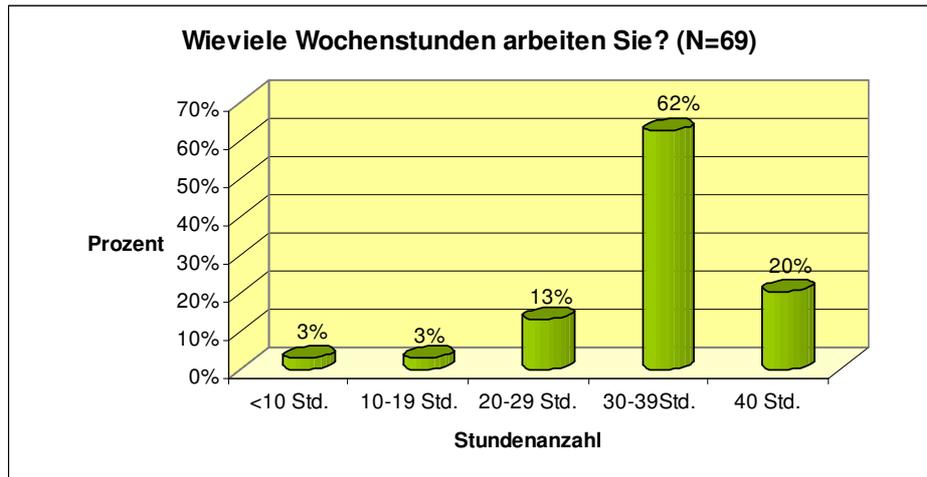


Abbildung 2: Stundenumfang in Wochenstunden der ErzieherInnen

Zwei weitere grundlegende Unterschiede der Einrichtungen bestehen in der Betreuung von Integrationskindern (zwischen 0% und 25%) und mehrsprachig aufwachsenden Kindern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund (zwischen 0% und 33%). Vor allem die Modellkita in Plauen sieht für sich in der pädagogischen Arbeit mit Integrationskindern einen Arbeitsschwerpunkt. Große pädagogische Anforderungen für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern wird an die beiden großstädtischen Modellkitas in Dresden und Leipzig gestellt (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Anzahl mehrsprachiger Kinder und Integrativkinder

Modellstandort	Dresden	Leipzig	Marien- berg	Melte- witz	Plauen	Steinig- wolmsdorf	Gesamt
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%

¹ Das DJI berichtet vom generellen Trend einer Abnahme der Vollzeitbeschäftigung bei ErzieherInnen im Kita-Bereich in den letzten 5 Jahren.

6 Ausgewählte Ergebnisse aus der Erstbefragung der ErzieherInnen²

6.1 Alter, Ausbildung und Berufserfahrung

Bei den befragten ErzieherInnen (Erstbefragung) handelt es sich um eine dem Berufsabschluss nach homogene Gruppe (Abbildung 3). 91% sind staatlich geprüfte ErzieherInnen.

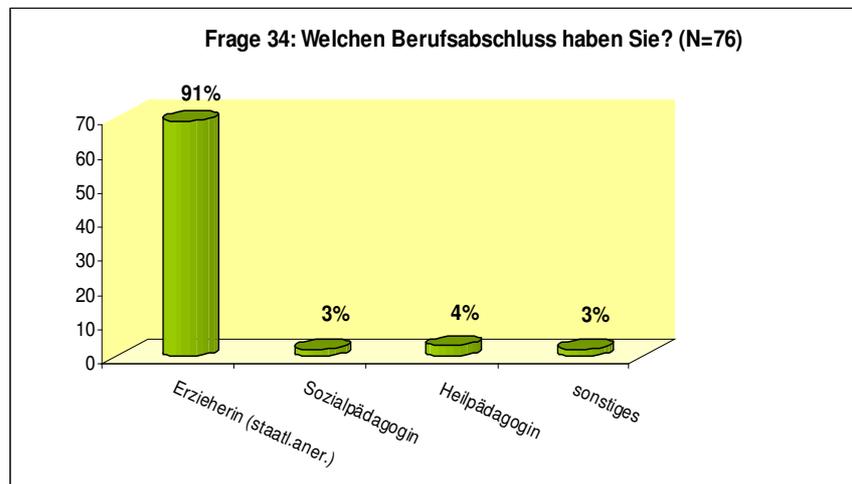


Abbildung 3: Berufsabschluss

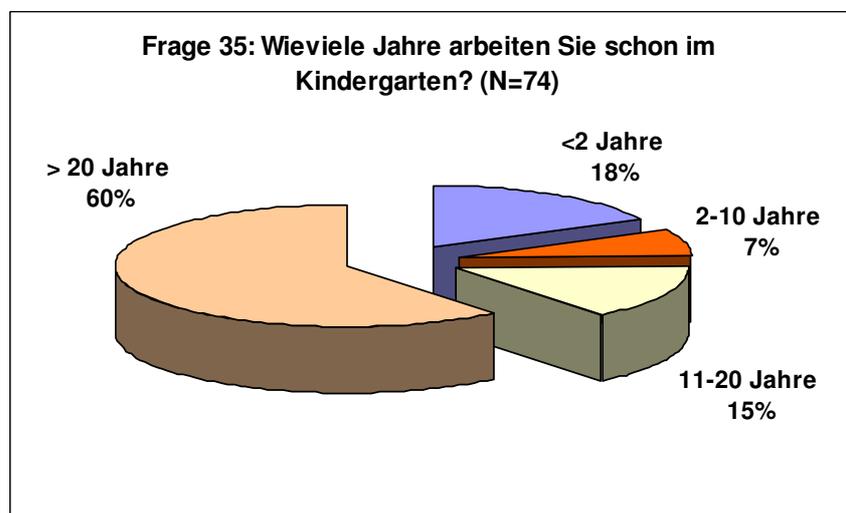


Abbildung 4: Berufstätigkeit in Jahren

Fast zwei Drittel der ErzieherInnen sind seit über 20 Jahren in der Kindertagesstätte tätig (vgl. Abbildung 4), nochmals 15% mehr als 10 Jahre. In Verbindung mit der Tatsache, dass über

² Die Resultate des oben vorgestellten Fragebogens wurden für die Ergebnisdarstellung aus Gründen der Übersichtlichkeit und ihrer thematischen Nähe zueinander neu geordnet. Deshalb sind die Fragennummerierungen zu großen Teilen nicht chronologisch.

„N“ ist die Gesamtzahl der Fragebögen, die in die Auswertung *dieser Frage* eingeflossen sind. Diese Zahl ist aufgrund von partiellen Ausfüllfehlern oder Auslassungen durch die Befragten nicht immer gleich. Wenn über einer Abbildung „*Mehrfachnennungen möglich*“ steht, dann ergibt die Summe aller Antworten nicht mehr 100 Prozent.

50% der ErzieherInnen älter als 45 Jahre sind (vgl. Abbildung 5), kann von einer großen Berufserfahrung ausgegangen werden. Diese birgt großes Potential in sich, verweist andererseits jedoch auf die Tatsache, dass die Ausbildung der ErzieherInnen schon etliche Jahre zurückliegt und sich das Wissen über Sprache, Sprachentwicklung und Sprachförderung seitdem stark gewandelt hat.

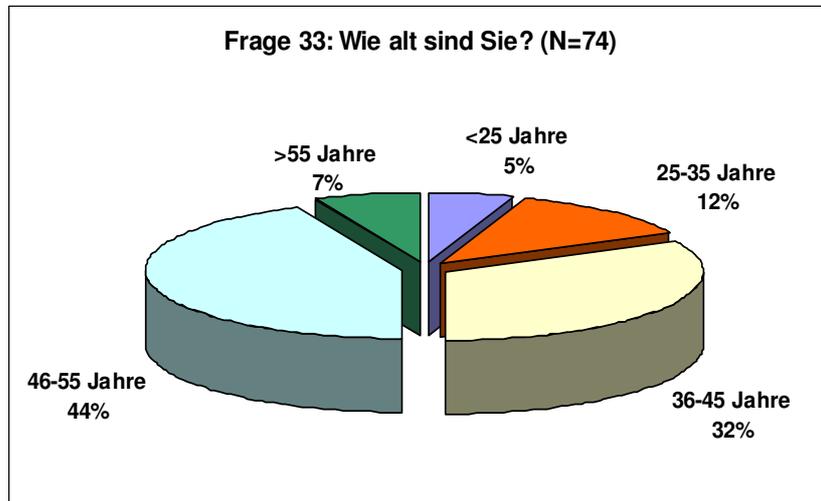


Abbildung 5: Alter

6.2 Meinungen zur Sprachförderung im Allgemeinen und zum Sprachförderbedarf aus Sicht der ErzieherInnen

Die erste Frage, die den ErzieherInnen im Fragebogen gestellt wurde, beinhaltet die subjektive Wichtigkeit von Sprachförderung. Erwartet hoch finden 93% der Befragten Sprachförderung allgemein wichtig bis sehr wichtig (Abbildung 6).

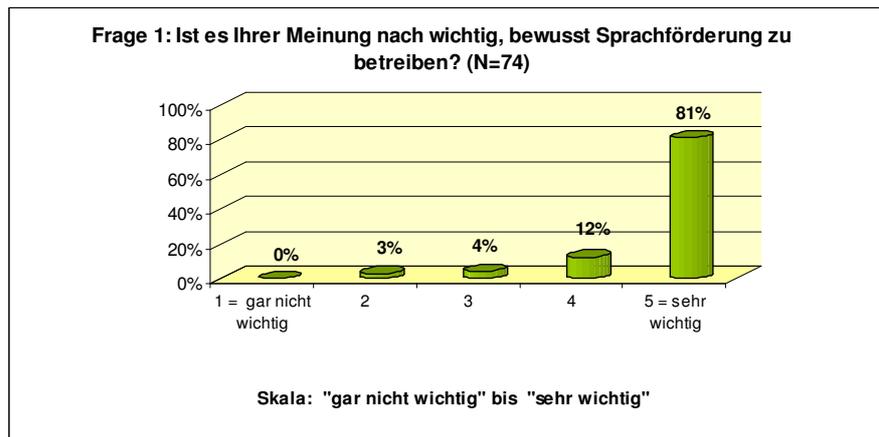


Abbildung 6: Bedeutung von Sprachförderung

Die Antwort auf die Frage, wer diese Förderung übernehmen soll (Abbildung 7) variiert und spiegelt möglicherweise die Pluralität des Wortverständnisses „Sprachförderung“ wider. Je nach dem, ob in Sprachförderung eher eine Reparaturmaßnahme oder eine den Alltag durchdringende, natürliche Anregung gesehen wird, werden entweder stärker ErzieherInnen und sprachtherapeutisches Fachpersonal oder die Eltern als verantwortlich angesehen.

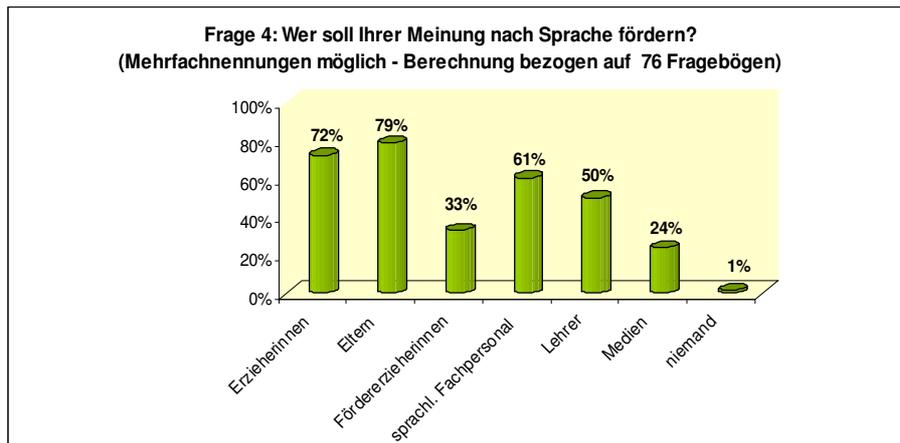


Abbildung 7: Verantwortliche für Sprachförderung

Ein weiterer Themenkomplex betrifft die Frage nach der subjektiv erlebten Prävalenz von Sprachauffälligkeiten (Frage 5): Gibt es heute mehr Kinder, die Sprachförderung bedürfen? Wenn ja, woran liegt das Ihrer Meinung nach? (vgl. Abbildung 8). Können sie Einfluss darauf nehmen? (Frage 7). Tatsächlich bejahen knapp 85% der Befragten, dass die Zahl sprachauffälliger Kinder zugenommen habe, 7% verneinen dies, 9% können es nicht sagen. Als Hauptgründe werden vor allem eine undifferenzierte Mediennutzung und eine allgemeine Kommunikationsarmut in den Familien gesehen (vgl. Abbildung 8). Während 36% der Befragten der Auffassung sind, dass sie das ändern bzw. darauf Einfluss nehmen können, sind sich 54% nicht sicher und 10% der Meinung, dass sie keine Einflussmöglichkeiten haben, diesen Veränderungen entgegenzuwirken.

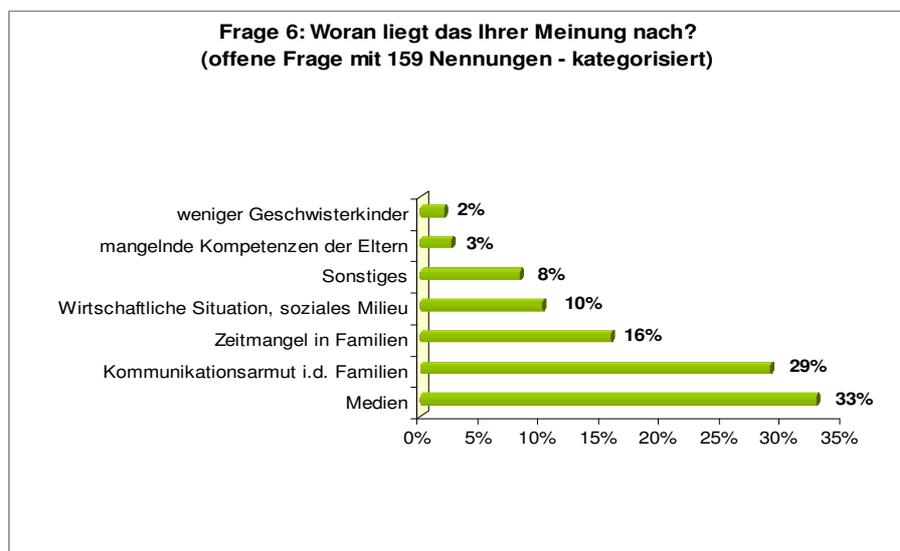


Abbildung 8: Vermutete Ursachen für zunehmende Sprachauffälligkeiten

Schließlich wurde ein Meinungsbild der ErzieherInnen erhoben, wie sie glauben, dass man Sprache bei Kindergartenkindern fördern könne – sowohl was die Form der Förderung als auch die verwendeten Methoden und Materialien angeht. Kleingruppenarbeit und Elternkursen wird insgesamt nur eine geringe Wirksamkeit zugebilligt, am stärksten favorisieren die Befragten

eine Einbettung von Sprachförderung in den Kita-Alltag (vgl. Abbildung 9). Hier gilt es zu bedenken, dass den Befragten unmittelbar vor der Befragung das Landesmodellprojekt vorgestellt wurde, so dass hier möglicherweise eine Antwortrichtung suggeriert wurde.

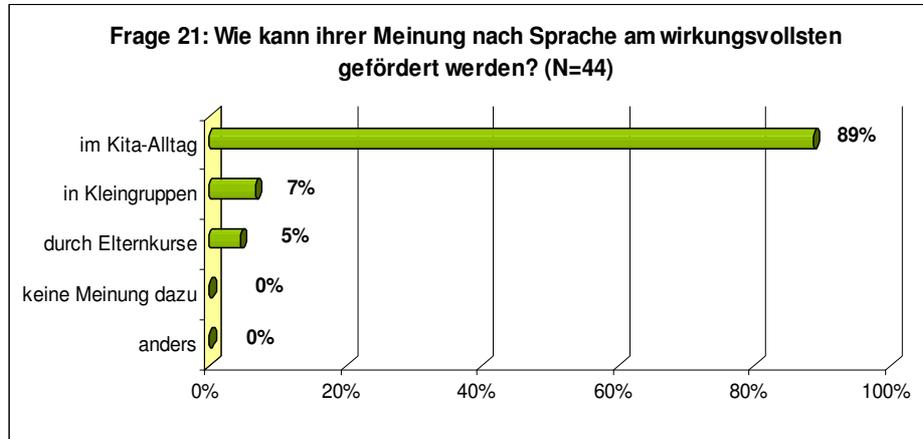


Abbildung 9: Einschätzung der Wirksamkeit verschiedener Sprachförderansätze



Abbildung 10: Ideen für sprachförderliche Vorgehensweisen und Methoden

Die Frage, auf welche Weise man Sprache bei Kindergartenkindern fördern könne, ist bewusst offen gestellt worden, um eine große Vielfalt an Ideen zu erhalten. Tatsächlich nennen die Befragten eine Reihe von Materialien, allen voran Lieder, Reime, Geschichten, mit denen Sprache gefördert werden könne. Aufschlussreich ist an dieser Stelle insbesondere die Feststellung, dass nur 6% der Nennungen die Vorbildwirkung der ErzieherIn betreffen.

Fazit und Interpretation: Die große Bedeutung der ErzieherIn als Sprachvorbild ist von den Beteiligten noch nicht verinnerlicht bzw. noch nicht erkannt worden. Das Ergebnis passt zu der großen Unsicherheit der Befragten bei der Einschätzung ihrer Möglichkeiten, Einfluss auf die Zunahme an Sprachentwicklungsauffälligkeiten zu nehmen (Frage 7). → Als Konsequenz und

Handlungsziel für die Fortbildungen bedeutet dies, die ErzieherInnen in ihrer Vorbildfunktion zu stärken. Dazu zählt einerseits die Vermittlung von Wissen über den Spracherwerb, insbesondere die verschiedenen Bedingungsfaktoren, die beim ungestörten bzw. gestörten Spracherwerb zusammenwirken. Andererseits müssen die ErzieherInnen in ihrem Kompetenzgefühl gestärkt und darin unterstützt werden, eine größere Selbstwirksamkeitserwartung aufzubauen. Es erscheint wichtig, sie zu ermutigen und zu sensibilisieren, dass sie durchaus Einfluss nehmen können, denn sie sind wichtige Vorbild- und Bezugsperson - nicht nur im sprachlichen - sondern darüber hinaus auch im gesamt-persönlichen Handeln.

Vergleich mit Beobachtungsdaten: Zu den am häufigsten genannten sprachförderlichen Methoden zählen Singen, Reimen, Vorlesen, das freie Sprechen und ähnliches. Bemerkenswerterweise konnten in den Beobachtungssituationen diese Verhaltensweisen gar nicht sehr häufig beobachtet werden (offene Fragen 31 und 12). Als Konsequenz für die Konzeptionalisierung der Fortbildungen bedeutet dies, dass der Ausbau der Methoden- und Materialverwendung bzw. die Sensibilisierung für die hohe Bedeutsamkeit dieser Methoden für die kindliche Sprachförderung unbedingt Inhalt der Fortbildungen sein müssen.

6.3 Einschätzungen der eigenen Vorkenntnisse zum Thema „Sprachförderung“

Die Mehrzahl der ErzieherInnen bejaht, dass ihnen persönlich klar (73%) bzw. sehr klar (7%) sei, wie sie persönlich Sprache fördern können. Im Gegenzug bedeutet dies jedoch auch, dass einem Fünftel der Befragten (eher) nicht klar ist, was sie persönlich tun können (Frage 2). Auf die Frage (Frage 3), ob sie sich ausreichend informiert zum Thema Sprachförderung fühlen, sind 81% unentschlossen, jeweils 10% der ErzieherInnen fühlen sich ausreichend bzw. nicht ausreichend informiert.

Der Eindruck, dass ein erheblicher Informationsbedarf bei den ErzieherInnen besteht, wird durch die Angaben zu den bisherigen Fortbildungsaktivitäten der ErzieherInnen aus den Modellkitas gestützt. Tatsächlich haben ein Drittel der Befragten bisher keinerlei Fortbildungen mit sprachrelevanten Inhalten besucht (vgl. Abbildung 11).

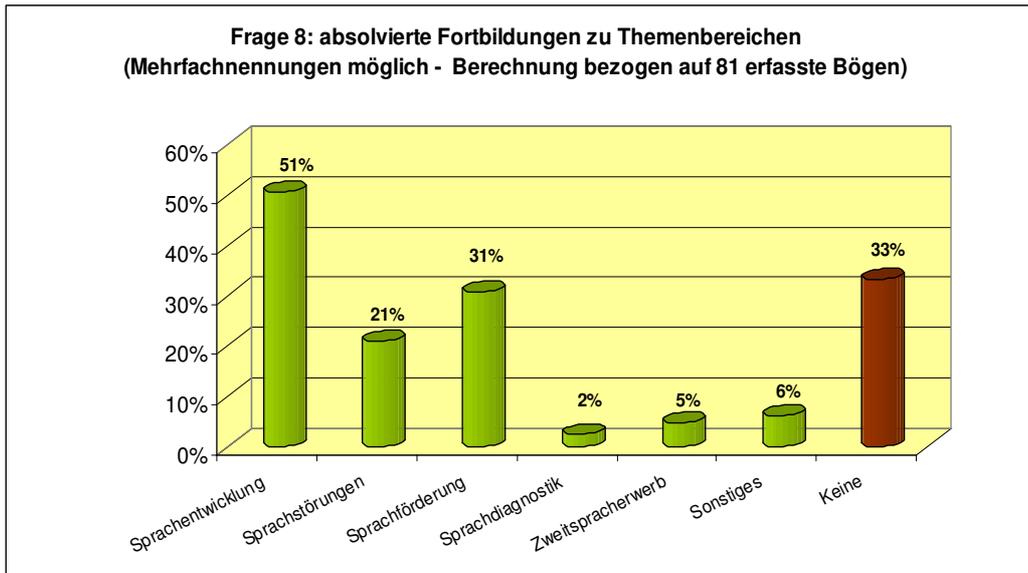


Abbildung 11: Art der Fortbildungen

Obwohl immerhin die Hälfte bzw. ein Drittel bereits an Veranstaltungen mit Inhalten zur Sprachentwicklung und zur Sprachförderung teilgenommen hatten, zeigt sich in der genaueren Analyse des zeitlichen Umfanges ein großer Anteil an kurzen inhaltlichen Veranstaltungen, wie sie z.B. Vorträge durch ortsansässige Logopäden darstellen (vgl. Abbildung 12).

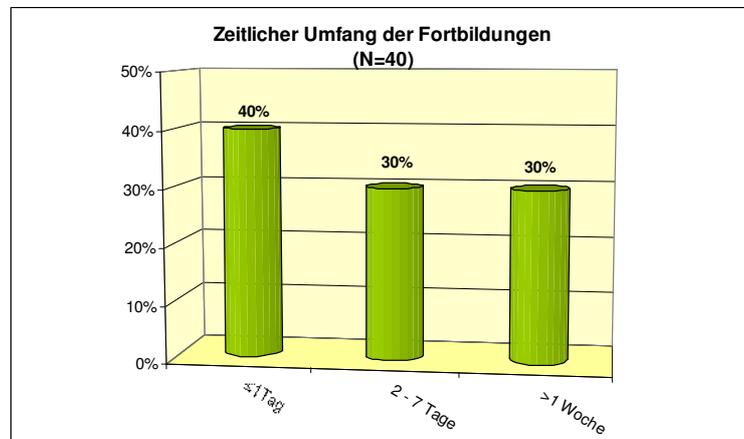


Abbildung 12: Umfang der Fortbildungen

Zusammenfassung und Interpretation: 20% der ErzieherInnen ist (eher) nicht klar, wie sie selbst sprachförderlich aktiv werden können und auch die subjektiv empfundene Informiertheit zum Thema Sprachförderung bewegt sich in einer großen „Grauzone“. Darüber hinaus lassen Umfang und Zahl der Fortbildungen bei einem Großteil der Beteiligten vermuten, dass maximal überblickartiges Wissen mit einführendem Inhaltscharakter vorausgesetzt werden kann. Somit wird ein deutlicher Informations- bzw. Schulungsbedarf formuliert, der in der Projektarbeit und Fortbildungsplanung berücksichtigt werden muss.

6.4 Einschätzungen der eigenen Erfahrungen und Kompetenzen zu den Themen „Sprachförderung“ und „Sprachdokumentation“

Nach Selbstauskunft betreiben lediglich ein Drittel der Befragten bereits häufig Sprachförderung, etwa die Hälfte fördert „gelegentlich“, 16% geben an, dieses nicht bewusst zu tun (Abbildung 13).

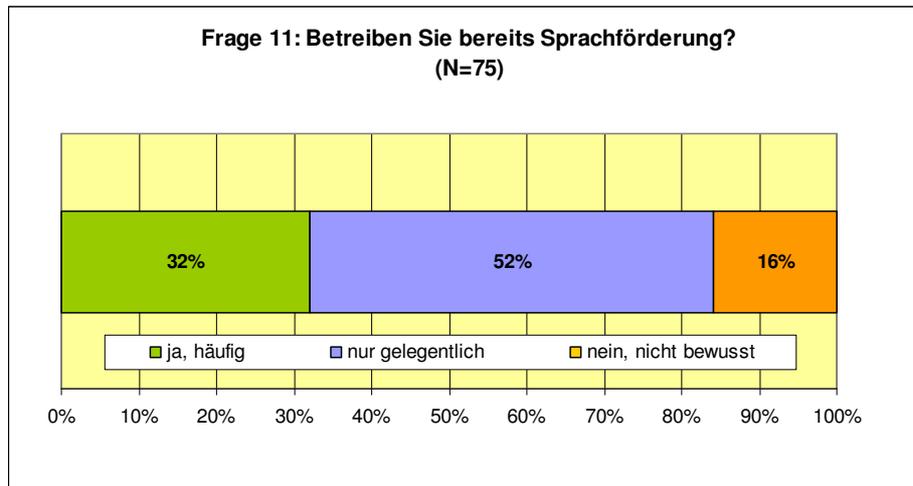


Abbildung 13: Durchführung von Sprachförderung

Um eine subjektive Einschätzung ihrer Kompetenz als Sprachförderer gebeten, bewerteten sich die ErzieherInnen zu 40% als wenig bis gar nicht kompetente Sprachförderer.

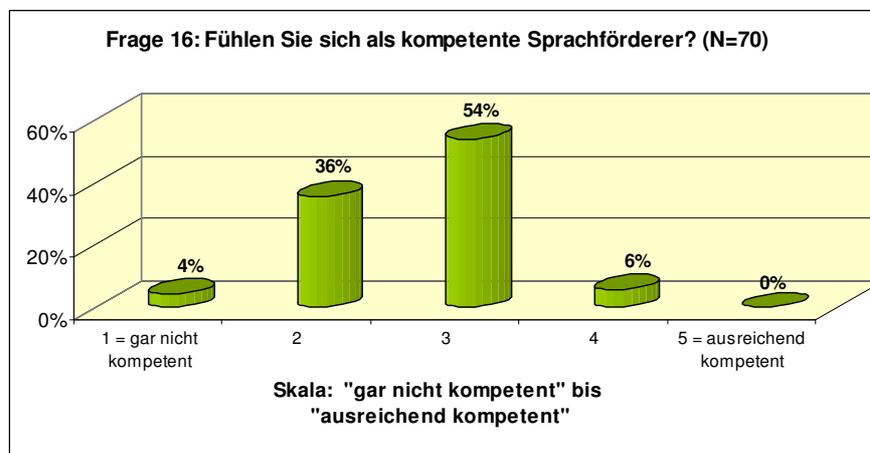


Abbildung 14: Kompetenz als Sprachförderer

Nach der tatsächlichen Nutzung von Sprachfördermaterialien befragt, ergibt sich ein ähnliches Bild wie in Frage 31 (vgl. Abbildung 10). Ein Schwerpunkt liegt demnach mit 40% der Nennungen auf der Verwendung von Büchern, Geschichten (vor)lesen sowie dem Durchführen von Sing-, Musik- und Reimspielen mit 23% (Abbildung 15). Fertige Programme werden außer dem Würzburger Trainingsprogramm (vgl. Küspert & Schneider, 2006) nicht eingesetzt.

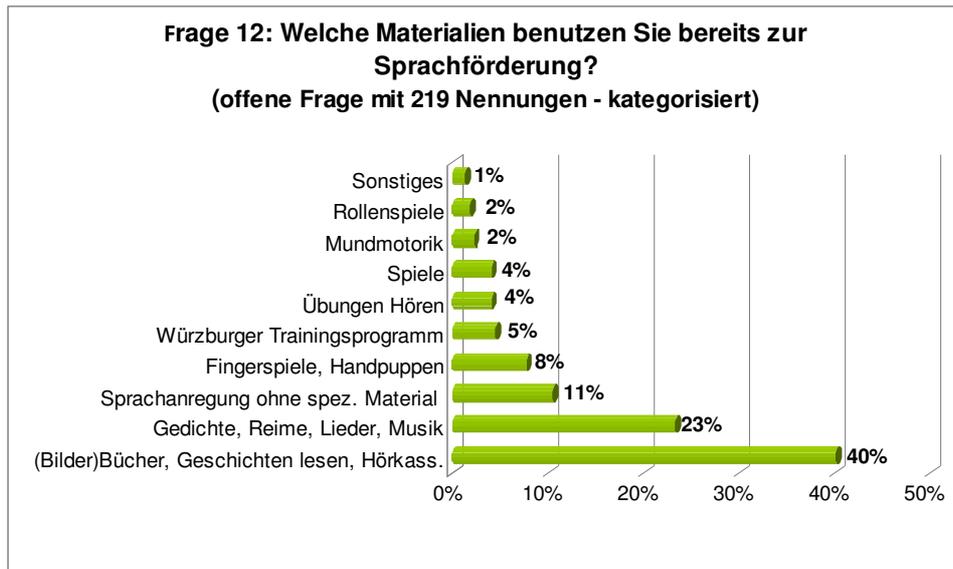


Abbildung 15: Verwendung von Materialien

Unerwartet groß war die persönliche Unzufriedenheit der ErzieherInnen mit den verwendeten Materialien (Abbildung 16). 54% gaben an „eher nicht“ und weitere 11% „nicht zufrieden“ zu sein. „Sehr zufrieden“ äußerte sich nur 1% der Befragten.

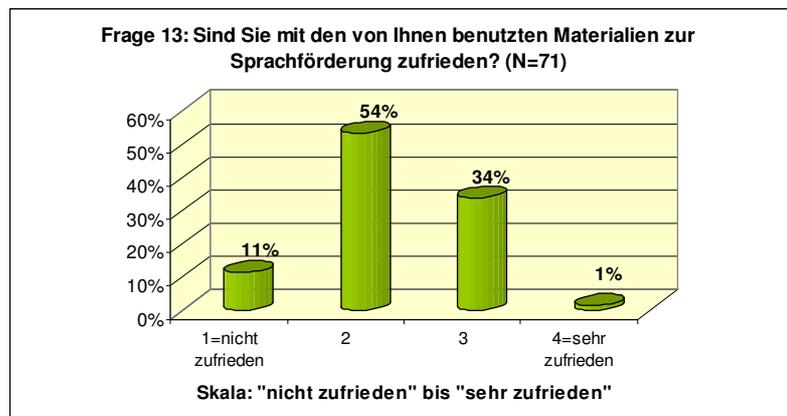


Abbildung 16: Zufriedenheit mit verwendeten Materialien

Befragt nach dem Führen von Sprachdokumentationen berichten weniger als ein Drittel, dass sie die sprachlichen Fortschritte der Kinder auf irgendeine Art und Weise dokumentieren. Von diesen 27 ErzieherInnen sind zudem 63% eher unzufrieden mit der gewählten Methode.

Nach der Güte einer Anleitung für Sprachförderung befragt, melden mehr als ein Drittel der ErzieherInnen zurück, dass sie sich „[...] eher allein gelassen“ fühlen (Abbildung 17).

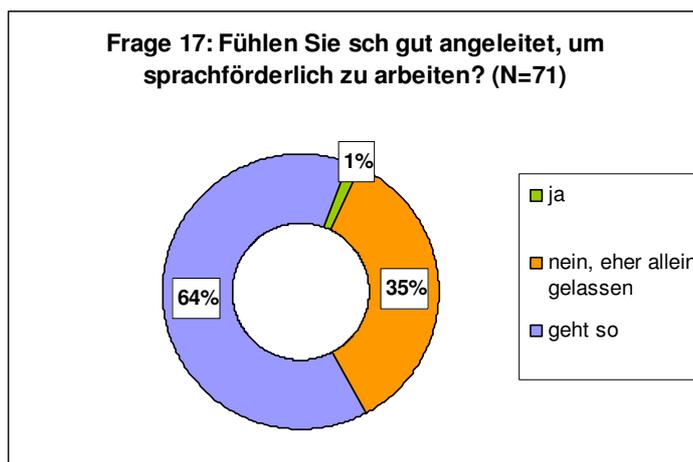


Abbildung 17: Anleitung zur Sprachförderung

Fazit und Interpretation: Nach persönlicher Einschätzung betreiben also fast 70% der ErzieherInnen keine bzw. nur gelegentlich Sprachförderung. Dies ist kein akzeptables Ergebnis. Zu fragen ist jedoch, inwieweit diese Selbsteinschätzung der realen Situation entspricht. Zu diesem Zweck wurde während der Hospitationen das sprachförderliche Verhalten der ErzieherInnen fremdeingeschätzt (vgl. 7.1). Die negative Selbsteinschätzung kann einerseits für eine große Offenheit und ehrliche Beantwortung der Fragen durch die ErzieherInnen sprechen, andererseits aber auch auf ein niedriges Selbstwertgefühl hinweisen. Diese Frage ist im Zusammenhang mit den Beobachtungsdaten zu diskutieren. Ebenso ist der geringe Anteil an Sprachdokumentation und die Unzufriedenheit damit nochmals im Zusammenhang mit den konkreten Beobachtungsergebnissen zu betrachten, da diese die subjektive Wahrnehmung etwas relativieren.

Insgesamt zeigt sich ein Schulungsbedarf, um die Kompetenz und - nicht minderwichtig – auch die Kompetenzwahrnehmung und das Selbstwertgefühl der ErzieherInnen zu stärken.

6.5 Einschätzung der Zusammenarbeit mit anderen Personen bei der Sprachförderung

Ein wichtiges Ziel des Projektes ist es, den Kindertagesstätten Anregungen und Rüstzeug an die Hand zu geben, um Sprachfördernetzwerke in ihrem regionalen Umfeld aufzubauen. Tatsächlich arbeiten derzeit nur 40% der Einrichtungen im Bereich der Sprachförderung mit anderen Personen und Einrichtungen zusammen (vgl. Abbildung 18). Am häufigsten werden der Austausch mit den Kolleginnen und das Gespräch mit den Eltern genannt. Deutlich weniger bis selten wird mit pädagogischem, sprachtherapeutischem oder medizinischem Fachpersonal wie FachberaterInnen, LogopädInnen oder ÄrztInnen kooperiert.

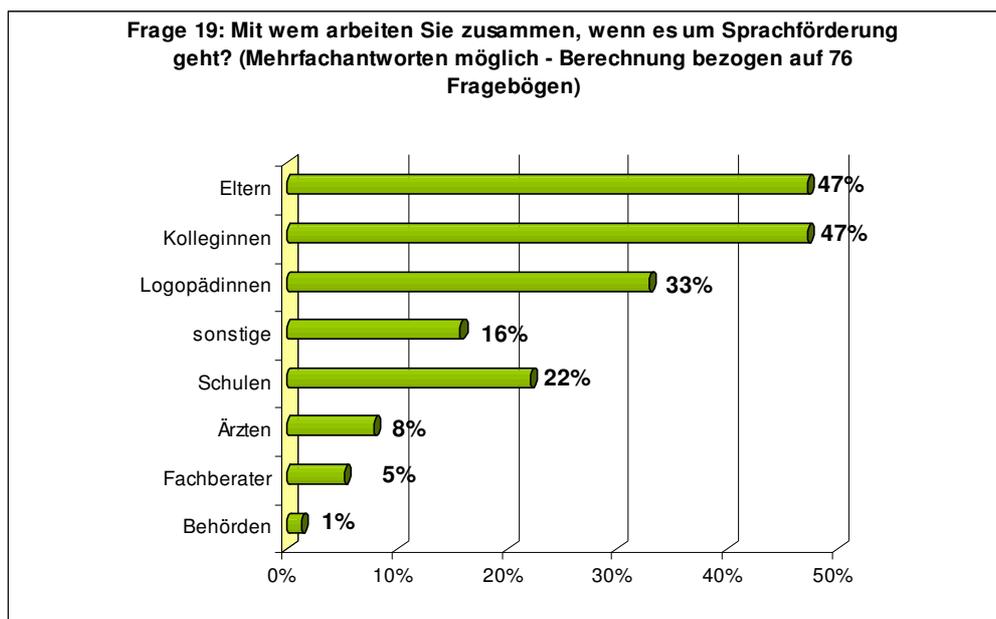


Abbildung 18: Bestehende Netzwerke

Fazit und Interpretation: Vergewenwärtigt man sich den momentanen Stand der Zusammenarbeit wird deutlich, dass die Netzwerkbildung deutlich ausbaufähig ist, hier Ressourcen genutzt und Synergieeffekte angeregt werden sollten. Als Beispiel seien hier die Kontaktformen zu den Grundschulen und LogopädInnen genannt. Hierbei will das Projekt die Kindertagesstätten maßgeblich unterstützen. Zudem müssen die Eltern als Hauptbezugspersonen und Erziehungsberechtigte der Kinder intensiv in die Sprachförderung einbezogen werden. Es ist zu berücksichtigen, dass die Fortbildungsinhalte also auch die Bereiche (Qualität der) Elternarbeit (z.B. Gesprächsführung, interkulturelle Arbeit o.ä.) beinhalten.

6.6 Erwartungen, Bedenken, Motivation

Ein Themenbereich der Erstbefragung schließlich versucht, die Erwartungen und Befürchtungen der ErzieherInnen bezogen auf das Projekt zu erfassen, mit dem Ziel, mögliche „Fallstricke“ für eine motivierte und engagierte Mitarbeit im Vorfeld zu berücksichtigen.

Kita-interne Absprachen zum Modellprojekt: Am Tage der Erstinformationsveranstaltung in den Kindertagesstätten durch das Projektteam, war mit 7% der Befragten das Projekt noch nicht besprochen worden (Frage 22). Befragt nach Verantwortlichkeiten und Ressourcen, gaben 57% der ErzieherInnen an, dass noch keine konkreten Absprachen hinsichtlich des Projekts getroffen seien. Diese Zahlen sind verständlich, da es für die Einrichtungen bis zu jenem Zeitpunkt konkret auch noch nichts zu tun gab. (Anmerkung: Vier Kindertagesstätten haben inzwischen eine projektverantwortliche Mitarbeiterin benannt, welche die Aktivitäten im Rahmen des Projektes bündeln und Informationen in den Kollegenkreis tragen soll.)

Weiterhin zeigte die Befragung, dass rund ein Viertel der ErzieherInnen (27%) nicht in den Entscheidungsprozess zur Projektbewerbung einbezogen worden war (Frage 24). Dieser Umstand der fehlenden Beteiligung an der Bewerbung kann möglicherweise

motivationshemmend wirken. Hier gilt es durch das Projektteam vorhandenen Widerständen Sorge zu tragen.

Erwartungen und Bedenken zum Modellprojekt: Es wurden mit einer offenen Frage die Erwartungen der ErzieherInnen an das Projekt abgefragt (Frage 25). In nachfolgender Aufzählung finden Sie die Kategorien, unter denen die Originaläußerungen subsumiert wurden (Originaläußerungen im Anhang 13³). Aufschlussreicher als die Erwartungen sind die geäußerten Bedenken der ErzieherInnen (Abbildung 19). Hier wurden am häufigsten Zeitsorgen angegeben. Das liegt einerseits möglicherweise an der herrschenden Unklarheit bzw. Unsicherheit über den Zeitaufwand für die Bearbeitung der Projektaufgaben generell. Andererseits gilt aber auch der Zeitaufwand für die alltägliche Förderarbeit als noch nicht spezifiziert und daher nicht vorhersehbar für die Befragten. Positiv ist jedoch auch, dass ein Drittel der Befragten keinerlei Bedenken zum Projekt haben.

Tabelle 6: Erwartungen hinsichtlich des Projekts

Frage 25: "Was erwarten Sie sich von dem Modellprojekt Sprache fördern?":

Frage 25: "Was erwarten Sie sich von dem Modellprojekt Sprache fördern?":

- Anregungen, neue Impulse für (alltägliche) Förderarbeit
- Sensibilisierung für Sprachentwicklungsauffälligkeiten, Wissen um Sprachentwicklung
- Sicherheitszugewinn bei Erziehern für den Umgang mit Eltern
- Hervorhebung der gewünschten Anleitung durch das Projektteam „Sprache fördern“
- Kompetenzerweiterung (ohne nähere Spezifizierung)
- Sprachförderung für Kinder in der Kita allgemein (verbessern)
- Sprachförderung mit Migranten
- Sonstiges

³ Hierzu finden Sie im Anhang zitierte Originaläußerungen, welche die Kategorien gut repräsentieren.

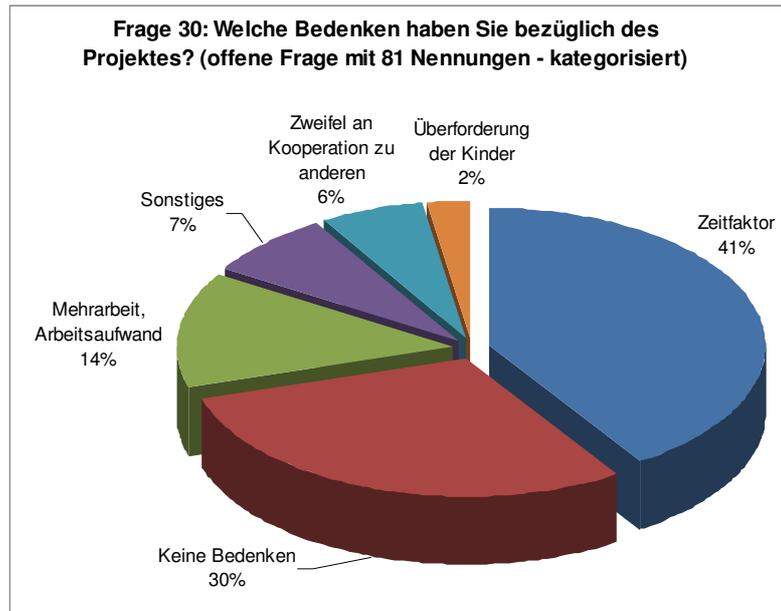


Abbildung 20: Bedenken bezüglich des Projektes

Bewertung der eigenen Motivation und Ressourcen: Zwei weitere - zugegebenermaßen suggestive – Fragen betreffen die bestehende Motivation, sich mit Sprachförderung zu befassen (Abbildung 21) sowie sich in das Projekt einzubringen (Abbildung 22). Diese beschreiben über jeweils 90% als groß bis sehr groß. Nach Begründungen für diese Äußerungen befragt, werden im Skalenbereich 3 und 4 genannt:

- verschiedene persönliche Motivationslagen der ErzieherInnen
- Ziele für die Qualitätsverbesserung der Arbeit (auch die der Einrichtung)
- Motivation, den Kindern zu helfen

Bei den Begründungen für die weniger ausgeprägten Motivationen (Skalenrang 1+2) wurden zeitliche Bedenken bzw. Mehraufwand genannt.



Abbildung 21: Lust auf Sprachförderung

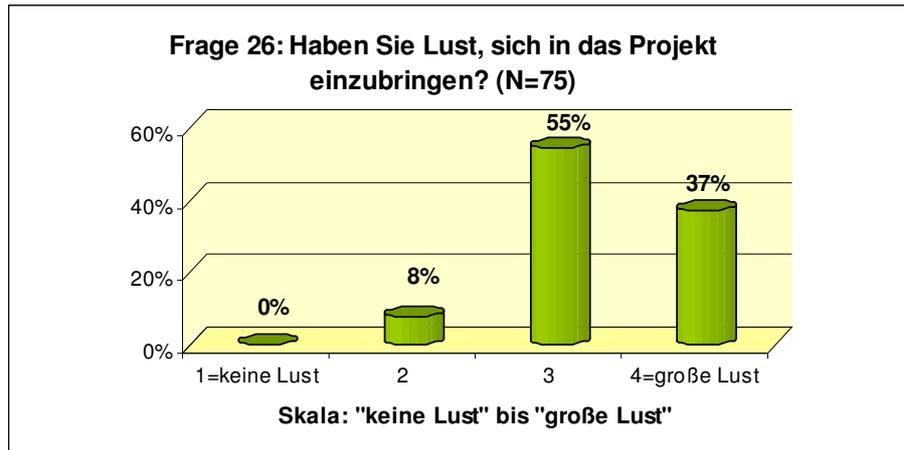


Abbildung 22: Lust auf das Projekt

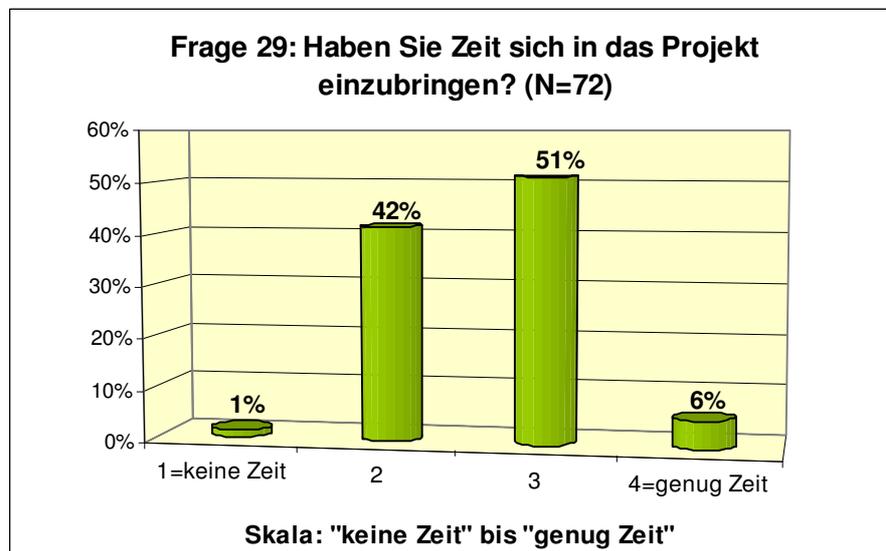


Abbildung 23: Zeit für das Projekt

Trotz dieser Bedenken wird von fast 60% der ErzieherInnen ein Zeitfenster für Projektaufgaben gesehen (Abbildung 23). Mit diesem gilt es im Verlaufe des Projektes effektiv und verantwortungsbewusst umzugehen. Gleichzeitig gilt es im Gesamtkontext des Projekts zu prüfen, inwiefern der bestehende Personalschlüssel ausreicht, um wirksam Sprachförderung betreiben zu können.

7 Ausgewählte Ergebnisse aus den Hospitationsbeobachtungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtungen in den Modelleinrichtungen während der Hospitationsphase berichtet. Da mit teilstrukturierten Beobachtungsbögen gearbeitet wurde, werden die Ergebnisse qualitativ-beschreibend dargestellt und mit einzelnen Beispielen illustriert. Von Interesse ist, welche Folgerungen sich aus den Beobachtungen (auch im Abgleich mit den Selbstberichtsdaten der ErzieherInnen (vgl. Kapitel 6) für die Konzeptionierung der Fördermaßnahmen und der Fortbildungsinhalte ableiten lassen.

Das Kapitel gliedert sich in 5 Abschnitte. Abschnitt 1 legt das Augenmerk auf das Verhalten der ErzieherInnen in der Alltagskommunikation mit den Kindern – Wie sprachförderlich gestaltet sich dieses? Sind die ErzieherInnen ein gutes Sprachvorbild? Halten sie die kommunikativen Grundregeln ein? In Abschnitt 2 werden die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen daraufhin abgeklopft, inwieweit sie sprachförderliche Aktivitäten unterstützen, zulassen bzw. hemmen. Hierzu zählen Analysen der räumlichen und materiellen Ausstattung sowie die Ausnutzung zeitlicher und personeller Ressourcen. In Abschnitt 3 wird der Einsatz einzelner Materialien und konkreter Methoden der Sprachförderung genauer betrachtet. Abschnitt 4 greift einige Situationen, Angebote und Anlässe im Kita-Alltag heraus, die mehr oder weniger erfolgreich sprachförderlich genutzt wurden. Abschnitt 5 schließlich behandelt benachbarte Themengebiete zur unmittelbaren Sprachförderarbeit im Alltag, die die Beobachtung und Dokumentation, Eltern- und Netzwerkarbeit u.a. umfasst.

Die 5 Abschnitte sind wiederum in mehrere Teilabschnitte untergliedert, die die Übersichtlichkeit der Fülle an Beobachtungsergebnissen erhöhen sollen. Diese sind so aufgebaut, dass nach einer kurzen theoretischen Einbettung des Beobachtungsgegenstandes zuerst positive und dann kritische Beobachtungen aufgeführt werden. Am Ende eines jeden Abschnitts werden diese (positiven wie negativen) Beobachtungen im *FAZIT* nach ihrer Bedeutung für das Projekt zusammengefasst und eingeordnet.

Wo sich die Beobachtungen je nach Alter der Kinder unterscheiden, werden die Ergebnisse getrennt nach *Krippe* (Kinder unter 3), *Kindergarten* (3-5 Jahre) und *Vorschule* (letztes Kindergartenjahr) berichtet.

7.1 Sprachförderliches ErzieherInnenverhalten

Ein wesentlicher Punkt der Beobachtungen betraf die Frage: Wie bewusst, d.h. wie zielgerichtet und reflektiert spricht die ErzieherIn vor bzw. mit den Kindern? Anders formuliert: Wie sehr ist sich die ErzieherIn im Klaren darüber, dass sie zu jeder Zeit ihres Arbeitstages ein sprachliches Vorbild für ihre Kinder ist und damit (im günstigsten Falle) die Sprachentwicklung jedes Kindes vorantreibt.

Dieses Vorbild-Sein betrifft die Anwendung kommunikativer Grundregeln, das Einbringen bewusst gelenkter Inhalte, das Anbieten eines reichhaltigen sprachlichen Inputs, die reflektierte Verwendung verschiedenster Sprachregularitäten u.a.

Die Ergebnisse hierzu können aus der Vielzahl der beobachteten Situationen nur indirekt abgeleitet werden, da kein offensichtliches Maß für „Sprachbewusstheit“ der ErzieherInnen

vorliegt. Dieses Teilziel der Beobachtungen wurde versucht durch das Konzept der „Sprachlehrorientiertheit“ greifbarer zu machen. Eine ErzieherIn arbeitet nach unserem Verständnis dann sprachlehrorientiert, wenn sie

- (1) auf das sprachliche Niveau (sprachliche Entwicklungsstand) des Kindes eingeht,
- (2) Sprachlehrstrategien verwendet,
- (3) Sprache über das notwendige Maß hinaus einsetzt und
- (4) metasprachliches Bewusstsein besitzt und einzusetzen weiß.

7.1.1 Einhaltung kommunikativer Grundregeln

Die Einhaltung kommunikativer Grundregeln (z.B. Blickkontakt, Zugewandtheit, keine Unterbrechungen, Augenhöhe etc.) ist eine tragende Säule in der Sprachförderlichkeit des Alltagsgeschehens in der Kindertagesstätte (Buschmann & Jooss, 2007; Hellrung, 2006), ohne deren Beachtung weder erfolgreiche Kind-Kind- noch ErzieherIn-Kind-Kommunikation vorstellbar ist. In den teilnehmenden Modelleinrichtungen ließen sich nur wenige Verstöße gegen diese Basisregeln der Kommunikation beobachten. Konkret bedeutet das: Die ErzieherInnen sprachen fast durchgängig auf Augenhöhe mit dem/n Kind/ern, hielten Blickkontakt während des Gesprächs, hielten den Sprecher-Hörer-Wechsel ein (d.h. sie unterbrachen die Kinder in ihrer Rede nicht, warteten nach gestellter Frage auf die Antwort des Kindes), sahen die Kinder als gleichwertigen Gesprächspartner an und zeigten Interesse an den kindlichen Äußerungen. Erfreulich gut war auch die durchweg gewährleistete Ansprechbarkeit der ErzieherIn: Jedes Kind konnte sich zu jeder Zeit im Kita-Alltag verbal an die ErzieherIn⁴ wenden und bekam eine unmittelbare Reaktion⁵.

7.1.2 Sprachmodell der ErzieherIn

Eine wesentliche Lernquelle für die Sprachentwicklung von Kindern ist das Sprachangebot bzw. –modell der Erwachsenen. Zahlreiche Studien haben den Zusammenhang des (meist mütterlichen) Sprachverhaltens und der Sprachentwicklung belegt (z.B. Hoff-Ginsberg, 1991). Es gibt Interventionsansätze, die ausschließlich über die Qualität des Sprachangebotes (Input) die Sprachentwicklung günstig zu beeinflussen versuchen (Penner & Kölliker-Funk, 1998; Kölliker-Funk, 2003). Auch wenn die fehlende dialogische Einbettung in der Inputtherapie für den Kindergartenalltag nicht geeignet ist, ist die hohe Bedeutung eines qualitativ hochwertigen Inputs allgemein anerkannt (vgl. auch andere Sprachförderansätze wie z.B. „Hallo, Hola, Ola“ oder „PräSES“). Ebenso gilt der gezielte Einsatz von Sprachlehrstrategien (vgl. Grimm, 2003) als spracherwerbsförderlich (Ritterfeld, 2000; Buschmann & Joos, 2007).

In Bezug auf Sprachmelodie, Sprechtempo, Deutlichkeit, Komplexität etc. konnte mehrheitlich eine **kind- und altersgerechte ErzieherInnensprache** beobachtet werden. Das **handlungsbegleitende Sprechen** als eine altersentsprechende Sprachlehrstrategie ist in der *Krippe* weit verbreitet, allerdings ist hier teilweise die Qualität des Sprachangebotes zu

⁴ Die Form „ErzieherIn“ steht im gesamten Text stellvertretend für alle ErzieherInnen und Erzieher.

⁵ Zu nonverbalen Ansprache- oder Kontaktversuchen kann hier keine Aussage getroffen werden, da diese nicht gezielt beobachtet worden sind.

hinterfragen. Es wurden viele ungezielte und dadurch ineffektive Redesequenzen wahrgenommen.

 Beispiel	
Einem Krippenkind fällt die Teetasse vom Tisch	
Kind:	„ups“
Erzieherin:	„Die bleibt schön oben. Hier.“
Sprachförderliche Alternative:	
Erzieherin:	„Oh, deine Tasse ist runtergefallen. Die stellen wir wieder nach oben, auf den Tisch.“

Im obigen Beispiel benennt die ErzieherIn weder den heruntergefallenen Gegenstand „Tasse“ noch die Handlung, die gerade passiert ist („runterfallen“, „aufheben“).

In den *Kindergartengruppen* tritt das handlungsbegleitende Sprechen der ErzieherIn nur noch vereinzelt auf.

Bei der Sprachlehrmethode der **korrigierenden Rückmeldung** (auch: korrekatives Feedback) greift der Dialogpartner eine grammatisch fehlerhafte oder unvollständige Äußerung des Kindes auf und formuliert sie in eine grammatisch korrekte und vollständige Äußerung um (vgl. Grimm, 2003). Dieses Vorgehen ist eine Methode der Sprachförderung, die viele Erwachsene intuitiv beherrschen und auch in den besuchten Einrichtungen immer wieder beobachtet werden konnte. Sie ist höchst wirkungsvoll in der Unterstützung des Spracherwerbs und wird daher auch in sprachtherapeutischen Settings eingesetzt (Kauschke & Siegmüller, 2000).

Eine Anwendung dieser wichtigen Sprachlehrmethode konnte während der Hospitation nicht konsequent beobachtet werden - weder in der *Krippe* noch im *Kindergarten*. Häufiger war eine rein inhaltliche Reaktion der ErzieherIn auf die Äußerung eines Kindes zu beobachten:

 Beispiele	
Kind:	„auddedessen“ [=aufgegessen] [zeigt auf Teller]
Erzieherin:	„Ach möchtest Du noch mehr?“
Kind:	„Darotte, Darotte“ [=Karotte]
Erzieherin:	[keine Reaktion]

Diese Reaktion lässt sich zwar als gutes Kommunikationssignal werten (im Sinne von: Ich höre Dir zu, bin ansprechbar, ich nehme dich ernst und bin interessiert an dir). Für eine Unterstützung des Spracherwerbs ist jedoch vielmehr das unmittelbare Aufgreifen der kindlichen Äußerung mit anschließendem Spiegeln oder Verändern (Modellieren) wesentlich (vgl. Dannenbauer, 1994).

Da gerade junge Kindergartenkinder bezüglich neuen Wortmaterials „wie Schwämme“ sind (Stichwort: Fast Mapping), gilt es diesem natürlichen Sprachlernbedürfnis durch ein

reichhaltiges, abwechslungsreiches Angebot an Vokabeln verschiedenster Wortklassen und im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung durch unterschiedliche, zunehmend komplexer werdende grammatische Konstruktionen entgegenzukommen.

Eine solche **Reichhaltigkeit des Sprachangebotes** in Alltagssituationen ließ sich nicht häufig beobachten. Trotz ihrer sprachlichen Präsenz äußerten die ErzieherInnen in vielen Situationen wenig mehr als Aufforderndes, Anweisungen, Strukturierendes oder Bekanntes (z.B. aufzuessen, gerade zu sitzen, schnell zu essen, leise zu sein). Für die Ohren (oder das Gehirn) eines am Spracherwerb interessierten Kindes ziehen viele Situationen, die Sprachförderpotential haben, (fast) ungenutzt vorbei.



Beispiele

Kind 1: „ich hab alami.“

Kind 2: „ich hab auch Salami.“

Erzieherin: „was ihr alles wisst!“

Sprachförderliche Alternative:

„Genau. Ihr habt beide die gleiche Wurst. Beide Salami. Ihr hattet beide vorhin schon Gurke gleich.“

Kind 1: „die ist sauer.“ (Mandarine)

Erzieherin: „na da isst du dein Filinchen und deinen Joghurt.“

Kind 2: „nein, Täse ist nicht sauer.“

Erzieherin: „nee, DER ist nicht sauer.“

Sprachförderliche Alternative:

„Stimmt, der Käse schmeckt nicht sauer. Aber die Mandarine von [...Kind 1] schmeckt sauer. Wie schmeckt denn dein Käse?“

FAZIT:

Eine hohe Sprachlehrorientiertheit als durchgängige Arbeitsweise konnte im Kita-Alltag nur vereinzelt beobachtet werden. Dabei zeigte sich jedoch, dass diejenigen ErzieherInnen, die nach unseren Maßstäben sprachlehrorientiert arbeiteten, dies - scheinbar mühelos - in allen Situationen des Alltags beibehielten. Bei der Mehrzahl der ErzieherInnen scheint jedoch das Bewusstsein darüber, dass das tägliche Sprachangebot ein enormes Potential in der Sprachförderarbeit darstellt, nicht stark genug verankert zu sein (vgl. Abbildung 10). Für die weitere Konzeptentwicklung erscheinen folgende beiden Beobachtungen zentral:

- (1) Die überwiegende Zahl der ErzieherInnen kommunizierte empathisch mit den Kindern, hielt die Grundregeln der Kommunikation ein und reagierte fast durchgängig auf Ansprachen. In dieser Hinsicht sind die ErzieherInnen gute Vorbilder, um Kommunikation in all seinen Facetten und mit all seinen Stolpersteinen gelingen zu lassen.

- (2) Die Sprachlehrorientiertheit der ErzieherInnen nahm mit zunehmendem Alter der Kinder ab. Dieses ist intuitiv plausibel: Ältere Kinder benötigen weniger sprachliches Angebot, da sie selbst sprachlich aktiver sind (Kind-Kind-Kommunikation), was auch beobachtet werden konnte. Trotzdem ist es ein Trugschluss, davon auszugehen, dass (ältere) Kindergartenkinder keines hochwertigen, welt-strukturierenden und wortschatzerweiternden sprachlichen Inputs mehr bedürfen. Die (intuitiven) Sprachlehrmethoden (wie z.B. handlungsbegleitendes Sprechen, korrekatives Feedback) sind – wenn es gelingt die Qualität an den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes/der Kinder anzupassen⁶ – eine sehr flexible und praktikable Form der Sprachförderung, die in keiner Weise dem Umgang mit Krippenkindern vorbehalten sein sollte.

7.2 Sprachförderliche Rahmenbedingungen (Ausstattung)

Damit Sprachförderarbeit geschehen kann, bedarf es neben guten (Sprach-) Kompetenzen der ErzieherIn und einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Fachkraft und Kind auch kindgerechter, kommunikationsanregender Materialien, Medien und Räume. Die Träger der Einrichtungen haben durch räumliche, personelle und materielle Ausstattung einen erheblichen Einfluss auf die pädagogisch inhaltliche Qualität (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006: 3.3.1).

7.2.1 Vorhandensein von Materialien

Insgesamt kann man die Ausstattung der teilnehmenden Einrichtungen als sehr gut bezeichnen. Jeder Raum, der durch unsere Checkliste erfasst wurde, verfügte über verschiedenste Bastelmaterialien, diverse Spiele, Bücher, Puzzle, thematische Ecken samt Ausstattung und vielem mehr. Vielen Räumen sieht man den individuellen Einsatz und den Anspruch an einen kindgerechten Lebensraum an.

Ein gutes Mittel, Sprechansätze zu bieten, ist eine abwechslungsreiche **Wandgestaltung**. Fotos der Kinder, Bildergeschichten und Fühlwände sind nur einige Wandgestaltungsvarianten, die als echte Erzähl- und Gesprächsanlässe erlebt wurden. Nicht wenige Gruppenwände jedoch waren relativ leer bzw. mit Kunstdrucken oder abstraktem Kunsthandwerk geschmückt. Auch wurde beobachtet, dass viele gute Ideen schlicht zu hoch für Kinderaugen hingen.

Die **Spielmaterialien** waren meist frei zugänglich für die Kinder. Allerdings wurde in Einzelfällen auch das Aufbewahren hinter Schranktüren oder in Schubfächern beobachtet, was gerade im Krippenbereich ein unüberwindbares Hindernis darstellen kann.

Musikinstrumente fanden sich nicht immer frei zugänglich, was in Anbetracht der bekannten Verknüpfung zwischen sprachlichen und musikalischen Entwicklungsprozessen überdacht werden sollte. In jenen Häusern, in denen ansprechende Lösungen zur offenen Auslage der Instrumente gefunden worden sind, fielen mehr Situationen mit spontan musizierenden Kindern auf.

⁶ Beispiel handlungsbegleitendes Sprechen: „der B. macht eiei“ für 1Jährige, „der B. tröstet, streichelt den K., hat Mitleid mit K.“ für verschiedenalttrige Kindergartenkinder

Bücher, die zweifelsfrei einen wichtigen Baustein in der sprachlichen Bildung darstellen, befanden sich nicht durchweg in ansprechender Auslage sondern z.B. in überfüllten Ramschkisten. Das Sortiment von Büchern hingegen war den verschiedenen Altersbedürfnissen angepasst (u.a. Bilderbuch, Buch mit wenig vs. viel Text, Sachbuch). Auffallend war, dass sich fast keine mehrsprachige Bücher oder Bücher, die sich mit anderen Kulturen befassen, darunter befanden.

Ein weiterer wichtiger Beobachtungspunkt war der Einsatz von selbsterklärender **Symbolik**. Wenn Kinder von Anfang an mit Symbolen und „Beschriftung“ in Kontakt kommen, unterstützt dieses die spätere Ausbildung der Lese- und Schreibkompetenz. An den Garderoben, den Bettschränken und im Bad waren durchgängig Symbole angebracht, die meisten Materialien oder Orte müssen jedoch ohne Symbole gefunden werden. Gerade mit Blick auf neu aufgenommene, DaZ-⁷ oder gruppenfremde Kinder scheint hier eine Ausweitung der selbsterklärenden Symbolik⁸ empfehlenswert.

7.2.2 Räumliche Bedingungen

Naturgemäß fanden sich viele verschiedene Raum(nutzungs)ideen, die jedoch alle ihren Ursprung in hellen, bunten Räumen hatten. In fast allen Gruppenzimmern wurde der Versuch unternommen, separate Kuschel- oder Leseecken, Thematische Spiel- oder Bauecken vom „Hauptraum“ abzutrennen. Wo dies gelang, wurde das Separierungsangebot von den Kindern angenommen und führte zu intensiver Kind-Kind-Kommunikation. In Häusern, in denen bewusst „kleine Inseln“ zum Spielen geschaffen worden sind – z.B. in Form von Höhlen, abgesperrten Ecken, Nischen in Vorräumen, Treppenhäusern und Garderoben – ließ sich die spontane Bildung von Kleingruppen verstärkt beobachten. Diese Aufteilung der Gesamtgruppe durch räumliche Angebote eröffnete der ErzieherIn Möglichkeiten für eine gezielte Auseinandersetzung mit einzelnen Kindern oder einer Untergruppe von Kindern. Anders formuliert: Lässt man Kinder ihren Spiel- und Aktivitätort selbst auswählen, entstehen Freiräume für die ErzieherIn.

7.2.3 Ausnutzung der zeitlichen und personellen Ressourcen

Neben der Qualifikation der Fachkräfte spielt auch die zeitliche und personelle Organisation eine entscheidende Rolle. Nicht erst der Abschlussbericht der „Untersuchung zum Abgleich von gesetzlich festgelegten Aufgaben und Zielen und den vorhandenen Personal- und Zeitressourcen in Sächsischen Kindertageseinrichtungen“ (Cramer et.al, 2007) weist auf das Fehlen ausreichender Ressourcen zur Erfüllung der impliziten fachlichen Standards des Sächsischen Bildungsplan hin.

In den Hospitationen ließ sich ein deutlicher Einfluss der inneren Organisation auf die pädagogische Arbeit feststellen: Je fester die Einrichtung in der 1-ErzieherIn-Gruppenstruktur verankert war, umso weniger ließen sich längere Kommunikationssituationen zwischen

⁷ DaZ-Kinder: Kinder, die **D**eutsch **a**ls **Z**weitsprache erwerben

⁸ Diese könnte ja in Projektarbeit mit interessierten Kindern gemeinsam hergestellt und angebracht werden.

ErzieherIn und Kind(ern) beobachten. Aber auch in Doppelgruppen mit je 2 ErzieherInnen, wurde das daraus abzuleitende Sprachförderpotential nicht ausreichend zu nutzen verstanden. Weiterhin wurde eine Diskrepanz zwischen günstigem Kinder-ErzieherIn-Schlüssel und sprachförderlichem Verhalten in den Randzeiten des Kita-Alltags wahrgenommen. Gerade in den frühen Öffnungsstunden der Kindertagesstätte (Frühdienst) und in der Nachmittagszeit erlaubt die geringere Kinderzahl eine individuelle und damit zielgerichtete sprachliche Auseinandersetzung. Die eher „stiefmütterliche Nutzung“ der Randzeiten zeigte sich in einer erschwerten Ansprechbarkeit der ErzieherIn (wegen eventueller Vor- und Nachbereitungstätigkeiten⁹), Aufforderungen, nicht mehr soviel Spielzeug aus den Schränken zu holen und einer schwer zu beschreibenden (passiven) „Wartehaltung“ der ErzieherIn auf die nahe Abholung des Kindes.

Es fanden sich jedoch auch höchst anpassungsfähige Lösungen, um im Kleingruppenformat mit den Kindern gezielter arbeiten zu können. Beispielsweise dürfen die Vorschulkinder mittags wach bleiben und haben so eine exquisite Zeit für sich und die ErzieherIn geschaffen.

Der Einsatz von nicht-pädagogischen Zusatzkräften (Zivildienstleistende, Freiwillige im sozialen Jahr, Ein-Euro-Kräfte, PraktikantInnen etc.) ließ eine deutliche Entlastung der ErzieherIn bei ihren Routinetätigkeiten erkennen. Nicht alle Modelleinrichtungen hatten diesen Weg der Arbeitsverteilung bereits für sich entdeckt. Die Freiräume, die durch die Mitarbeit dieser „helfenden Hände“ geschaffen wurden, wurden allerdings noch nicht konsequent für Sprachförderanliegen genutzt.

FAZIT:

Der Einfluss der Rahmenbedingungen sowie der räumlichen Ausstattung auf die Möglichkeiten der Sprachförderung im Kita-Alltag darf nicht unterschätzt werden:

- (1) Die offene oder halboffene Raumnutzung, die in vielen Einrichtungskonzeptionen und dem Sächsischen Bildungsplan befürwortet wird, sowie das Schaffen kleiner „Inseln“ führt zu einer „Zerstreuung“ der Gruppe und einer natürlichen, d.h. ungesteuerten Bildung von Kleinspielgruppen. Es entstehen Freiräume für die ErzieherIn, sich einzelnen oder wenigen Kindern gezielt zuzuwenden. Außerdem intensiviert sich die Kind-Kind-Kommunikation. In der bisher nicht durchgängig beobachteten Umsetzung derartiger Raumnutzungskonzepte schlummert ein noch nicht ausreichend genutztes Potential, das ausbaufähig ist.
- (2) Dasselbe gilt für die Wandgestaltung, den Einsatz von Symbolen sowie die Zugänglichkeit zu Büchern, Spielmaterialien und Musikinstrumenten. Da in manchen Einrichtungen sehr ansprechende und durchdachte Lösungen vorhanden sind, wären ein Erfahrungsaustausch und gegenseitige Besuche sinnvoll.
- (3) 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. Die Einbindung von Zusatzkräften, die die ErzieherInnen bei (nicht-pädagogischen) Routinetätigkeiten entlasten und die Ausnutzung von Randzeiten sind nur zwei

⁹ Die Autorinnen sind sich über die unzureichende Bereitstellung kinderfreier Zeiten in den meisten sächsischen Kindertagesstätten bewusst.

Bereiche, in denen es gilt, einrichtungsspezifische Lösungen herauszuarbeiten und umzusetzen.

7.3 Einsatz von Materialien und Methoden

7.3.1 Einsatz von festen Programmen

In zwei Einrichtungen wird das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ (vgl. Küspert & Schneider, 2006) regelmäßig durchgeführt. Die Durchführenden selbst berichten übereinstimmend von hoher Zufriedenheit in der Anwendung und guten Erfahrungen mit dem Training. Auch die meisten Kinder waren freiwillig und mit Freude dabei. Allerdings ist die Durchführung nicht unproblematisch: So führte beispielsweise der Ausfall der GruppenerzieherIn auch zu einem Ausfall der Trainingseinheit. Es ließen sich methodische Unzulänglichkeiten beobachten und gerade die „sprachschwachen“ Kinder (z.B. DaZ-Kinder) entzogen dem Training als erste ihre Aufmerksamkeit.

In anderen Einrichtungen arbeiteten einzelne ErzieherInnen entlang publizierter Sprachfördermaterialien (z.B. Hoffschildt, Domröse & Wiedemann, 2007). Darüber hinaus haben die Modelleinrichtungen keine festen Sprachfördergruppen installiert.

7.3.2 Einsatz von Musik, Liedern, Rhythmen etc.

Unbestritten gehört die Förderung elementarer musikalischer Fähigkeiten zu den intuitivsten Methoden der Sprachförderung. Dies belegen auch die Aussagen unserer ErzieherInnen, die „Gedichte, Reime, Lieder, Musik“ als zweithäufigste Methode in ihrer Sprachförderarbeit angeben (vgl. Abbildung 15). Trotzdem ließen sich Musik und Tanz nicht als allgegenwärtige Elemente des *Kita*-Alltags beobachten. In den *Krippen*gruppen sah dies anders aus: Alltagsbegleitende Lieder, Reime, themenbezogener Singsang und v.a. Spaß am Singen und musischen Ausprobieren konnten hier durchweg beobachtet werden. In den *Kindergarten*gruppen ließ sich ein Gefälle erkennen: je älter die Kinder waren, umso weniger musikalische Elemente wurden im Alltag angeboten. Musik und Hörspiele kamen zunehmend von Tonträgern, die nicht selten als „Hintergrundbeschallung“ während der eigentlich ausgeübten Aktivität eingesetzt wurden. Das aktive Musizieren von Kindern konnte nur in einzelnen Gruppen beobachtet werden. Seltene Situationen, in denen die ErzieherIn Akkordeon oder Gitarre spielte, zeigten aufmerksame, entspannte und fröhliche Kinder. Die wenigen Morgenkreise, die täglich stattfanden, haben das Element Musik stets integriert. Auch ließ sich die musische Untermalung von Festen beobachten (z.B. beim Geburtstag feiern).

Wie viel musikalische Bildung dem einzelnen Kind angeboten wurde, erwies sich als enorm abhängig von der einzelnen ErzieherIn. Es konnte darüber hinaus keine systematische oder zielgerichtete Verknüpfung zwischen sprachlichen und musikalischen Entwicklungsprozessen wahrgenommen werden.

7.3.3 Einsatz von Rollenspiel, Handpuppen, Theater etc.

Dem Rollenspiel kommt im Kindergartenalter eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Jampert et al. 2006; Militzer et al., 1999). Kinder lernen nicht nur die Ablösung vom gegebenen Kontext und das Hinausgehen aus der Realität, sondern treten in den Dialog mit ihren Spielpartnern. In den Modelleinrichtungen waren Rollenspiele, in denen intensive Kind-Kind-Kommunikation beobachtet werden konnten, ein fester und häufig wiederkehrender Bestandteil des Kita-Alltags. Die Einrichtungen förderten diese sprachintensiven Zeiten durch die Bereitstellung unverplanter Zeiten (Freispielzeiten) und eines großen Requisitenfundus' (Kaufmannsladen, Puppenecke, Verkleidungsutensilien etc.). Die Verwendung von Hand- und Fingerpuppen, um die Aufmerksamkeit der Kinder in besonderem Maße zu gewinnen, konnte vereinzelt beobachtet werden. Sowohl das zielgerichtete Zuhören als auch das (sprachliche) Reagieren auf Einzelanfragen konnte damit erreicht werden. Die ErzieherIn wurde in diesen Momenten besonders intensiv als Sprachvorbild wahrgenommen. Ihre Sprachlehrorientiertheit (vgl. 7.1.2) nahm in solchen Vorführ- und Theatersequenzen zu.

7.3.4 Einsatz von (Brett-)Spielen

Das gemeinsame Spielen von ErzieherIn und Kind(ern) im Rahmen eines regelgeleiteten (Brett-)Spiels eröffnet zahlreiche Möglichkeiten zur individuellen Sprachförderung im Kontext des gemeinsamen Handelns und Erlebens. Es konnte beobachtet werden, dass diese bewusste, zeitlich begrenzte Hinwendung zu einer Teilgruppe von den anderen anwesenden Kindern akzeptiert wird. Die ErzieherInnen brachten sich in den Spielsituationen, die v.a. in den Randzeiten beobachtet werden konnten, sprachlich stets ein. Allerdings wurde häufig nicht deutlich, welches sprachliche Ziel verfolgt wurde wie das folgende Beispiel zeigt:

 Beispiel 	
Eine Erzieherin spielt mit mehreren Kindern das Geschicklichkeitsspiel „Stapelmännchen“ am Tisch	
Erzieherin:	„Du bist dran.“
Erzieherin:	„Jetzt Du.“
Erzieherin:	„Du hast aber auch immer ein Pech.“

Die ErzieherIn benutzt weder spieltypische Vokabeln zur Erweiterung bzw. Feindifferenzierung des Wortschatzes (für Vorschulkinder wären möglich: Balance, Gleichgewicht, verkeilen, ausbalancieren, Schwerpunkt, schief etc.) noch bietet sie gehäuft bestimmte grammatikalische Strukturen an. Es muss betont werden, dass der Soll-Zustand beim (Brett-)Spielen nicht in einem Erklärungs- und Kommentierschwall der ErzieherIn (wie er auch vereinzelt beobachtet wurde) besteht. Die Möglichkeiten, sich sprachlich sinnvoll einzubringen, sind jedoch vielfältig (z.B. Regeln erklären (lassen), handlungsbegleitendes Sprechen, Zusammenhänge sprachlich verdeutlichen, sprachliche Formate wiederholen) und an die jeweilige Spielpartner anzupassen. Es konnten während der Hospitationen auch mehrfach sehr angemessene sprachliche Begleitungen während des Spiels beobachtet werden.

Eine Aufgabe des Projektes wird sein, die ErzieherInnen darin zu unterstützen, das spezifische Sprachförderpotential von Spielen zu erkennen und umzusetzen.

7.3.5 Einsatz von Bilderbüchern, Vorlesen, Geschichten erzählen

Ohne Zweifel ist ein wichtiger Bestandteil von sprachlicher Bildung der Kontakt zu Büchern und Geschichten. Das Aufwachsen mit (literarischen) Texten unterstützt nicht nur die Ausbildung von Phantasie und Kreativität, sondern eröffnet auch Bildungschancen, die spätestens ab Beginn der Schullaufbahn relevant werden¹⁰.

Geschichten enthalten aber auch viele Informationen über den Aufbau der Sprache selbst. Viele Merkmale der vorgelesenen Sprache begünstigen die Verarbeitung dieser:

- (1) Der Vorleser redet langsamer, deutlicher, mit weniger Satzabbrüchen.
- (2) Die Aufmerksamkeit des/der Zuhörer ist für gewöhnlich höher und fokussierter als in alltäglichen Gesprächssituationen.
- (3) Während der Vorlesesituation treten meist weniger Stör- und Nebengeräusche auf.
- (4) Bilder unterstützen das Verständnis des Gesprochenen.
- (5) Der Text ist immer wieder reproduzierbar, d.h. Wiederholungen von Teilstücken oder dem gesamten Text sind ohne Veränderungen möglich.

In einigen Punkten ist eine Vorlesesituation demnach dem spontanen Gespräch überlegen und hält damit sehr günstige Sprachlernbedingungen bereit.

Durch die große Anzahl der vorhandenen Bücher in den Modelleinrichtungen ist das Niveau des Buches sehr gut anpassbar an das Sprachniveau der Kinder: *Krippen*kinder sind anfangs noch vorwiegend an Abbildungen von Gegenständen aus ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt interessiert, größere *Kindergarten*kinder dagegen an Zusammenhängen und Abläufen. Sie sind bereit, über das Medium Buch Neues über die Welt zu erfahren und nicht nur bereits Bekanntes dargestellt zu finden.

In den *Krippen* unserer Modelleinrichtungen ließen sich häufig Bilderbuchsituationen beobachten, in denen die ErzieherInnen reichlich spracherwerbsunterstützenden Input präsentierten. Dies beinhaltete u.a. die Beachtung des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus⁷, altersangepassten Wortschatz und Satzbau, Wiederholungen und Modellierungstechniken.

Ebenso wie die Kleinen waren auch die Kinder zwischen 3 und 6 Jahren hoch interessiert am Vorlesen. Dies zeigte sich durch eine hohe Konzentration beim Zuhören und wissbegieriges Nachfragen. In den beobachteten Vorlesesituationen überzeugte ein sehr gutes Sprachmodell¹¹ der ErzieherInnen.

Das Vorlesen in den häufig vertretenen altersgemischten Gruppen stellt aufgrund der verschiedenen Sprachstände der Kinder eine besondere Herausforderung an die ErzieherIn dar. Hierbei ließen sich sehr kompetente Lösungen beobachten, die die hohe Sensibilität der ErzieherIn für die unterschiedlichen Sprachbedürfnisse ihrer Gruppe widerspiegeln: z.B. wurden

¹⁰ Bedeutung des Vorlesens für die gesamte Entwicklung des Kindes und sein späteres Leseverhalten siehe Evangelischer Landesverband Württemberg e.V., 2007.

¹¹ Dies beinhaltet ein angemessenes Sprechtempo, eine abwechslungsreiche, ausdrucksstarke Sprachmelodie und eine weitestgehend dialektfreie Rede.

die original abgelesenen Textabschnitte relativ kurz gehalten und dann jeweils von formal-sprachlich abgewandelten, eigenen Worten der ErzieherIn nochmals wiederholt – angepasst an die Sprachfertigkeiten der *jüngeren* Kinder. Eine andere nicht weniger anspruchsvolle Lösung bestand darin, dass die ErzieherIn vollständig im freien Erzählformat blieb und so die nötigen sprachlichen Anpassungen und Wiederholungen vornehmen konnte. Um das Verständnis der Geschichte zusätzlich zu unterstützen, zeigte sie den Kindern die Abbildungen des Buches.

Einige Einrichtungen boten ihren Kindern zusätzlich im Rahmen ihrer Vormittagsangebote einmal wöchentlich eine „Vorlesezeit“ an. Diese wurde dann auch dahingehend genutzt, über das bloße „Zuhören“ hinauszugehen und weitere sprachliche Fördersituationen zu schaffen. Dazu gehörte z.B. das Nacherzählen des eben Gehörten, das Gespräch darüber oder das Lösen vom Geschriebenen, indem die Geschichte frei weiter gedacht und erzählt werden soll. Auch hatten einige Häuser regelmäßige Buchvorstellungsrunden installiert, die in einem Falle sogar die Eltern mit einbezog. Die Kinder dürfen sich wöchentlich aus der hausinternen Bibliothek ein Buch mit nach Hause nehmen, das dort von den Eltern vorgelesen und besprochen werden soll. Im Ergebnis stellt dann jedes Kind „sein“ Buch der Gruppe vor und übt seinen sprachlichen Ausdruck auf Satz- und Textebene. Hierbei hat die ErzieherIn die Möglichkeit, sprachlich zu unterstützen und anzuregen¹².

Bei all den beobachteten und oben beschriebenen Buch-Situationen sind doch einige kritische Punkte festzuhalten:

- In der Mehrzahl der Modelleinrichtungen fanden sich im Alltag wenige Vorlesesituationen. Das Einlegen einer CD (Musik oder Hörgeschichte) geschah z.B. wesentlich regelmäßiger.
- Das freie Erzählen von Geschichten kam nur sehr selten vor.
- Die beobachteten Vorlesesituationen mündeten nur selten in Kind-ErzieherIn-Dialoge¹³, so dass eine reine Input-Situation ohne Abklärung des Verständnisses und spracherwerbsförderlicher Redundanz geschaffen wurde.
- Die Buchauswahl (bezüglich Länge und Komplexität) geschah nicht immer kritisch genug, so dass sich wiederholt ein „Abschalten“ der jüngeren Kinder und der DaZ-Kinder beobachten ließ.
- Es fanden sich in allen Vorlesesituationen nur wenige Beispiele, die nicht an die gesamte Gruppe gerichtet waren. Das Vorlesen für (natürliche) Kleingruppen wird als wirkungsvolle Methode der Sprachförderung noch nicht angewandt.
- Je älter die Kinder, umso weniger Vorlesesituationen fanden sich während der Beobachtungen. Bücher waren am präsentesten in der Krippe.
- Nicht alle Modelleinrichtungen nutzten die Möglichkeit externer Unterstützung bei der Leseförderung (z.B. Lesepatenschaften, Bibliotheksbesuche inklusive Vorlesesituation).

¹² Ein beobachtetes Beispiel: Das Kind, was sein Lieblingsbuch über Dinosaurier mitgebracht hatte, benannte beim Durchblättern der Seiten nur Gegenstände und Tiere ohne jedoch Handlungen, Abläufe oder Kausalitäten zu beschreiben. Die ErzieherIn förderte das Kind sprachlich, indem sie viele offene Fragen stellte (wieso, was passiert, warum) und damit die Produktion von Mehrwortäußerungen und Verben elizitierte.

¹³ Dies hat sicherlich auch damit zu tun, dass die meisten Vorlesesituationen direkt vor dem Mittagsschlaf stattfinden und anschließend kein anregendes Gespräch gewünscht wird.

7.3.6 Gespräche führen mit Kindern

Der gelungene Dialog ist - folgt man der einschlägigen Literatur – keinesfalls selbstverständlich. „Er ist etwas Seltenes und Anspruchsvolles.“ (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006: 2.3.2) Dabei herrscht Konsens über seine überragende Bedeutung für die sprachliche, sozial-kommunikative und kognitive Entwicklung des Kindes (vgl. Bertau, 2006).

Obwohl nicht wenige der befragten ErzieherInnen angeben, sie hätten gern mehr Zeit für Gespräche mit den Kindern, ließen sich zahlreiche Gesprächssituationen im Kita-Alltag beobachten. Diese waren zum Teil fest eingeplant, wie zum Beispiel das Fragen jedes einzelnen Kindes nach dem Frühstück nach seinen Tages- bzw. Spielplänen oder Morgen- und Gesprächskreise¹⁴. Ebenso zeigte sich ein Teil der ErzieherInnen offen für spontan aufkommende Gesprächsanlässe wie z.B. eine von Kinderseiten entdeckte Ameisenstraße quer durch den Gruppenraum oder die wiederholt gewünschte Erzählung und Besprechung eines Autounfalls aus der letzten Woche. In diesen Situationen traten Dialogformen auf, die sich durch echtes Interesse, Bereitschaft zum Zuhören und Wechselseitigkeit auszeichneten. Die ErzieherInnen konnten Weltwissen und sprachliches Wissen transportieren und den Kindern (abhängig vom Alter) mittels Sprache, d.h. durch das Referieren auf Vergangenes, helfen, sich aus dem sichtbaren, fühlbaren, wahrnehmbaren Kontext zu lösen.

Häufig verstanden es die ErzieherInnen, mehrere Kinder in das Gespräch zu involvieren und durch „Umleitungen“ Kind-Kind-Gespräche anzubahnen. Relativ kurze, aber intensive 4-Augen-Dialoge entstanden immer wieder in Übergangszeiten zwischen zwei Gruppenaktionen. Hierbei fielen allerdings erschwerende Umgebungsbedingungen wie ein hoher Geräuschpegel oder mehrfache Unterbrechung der ErzieherIn durch andere Kinder auf.

Nur wenige Einrichtungen oder ErzieherInnen haben Raum für ausführliche Gesprächssituationen fest eingeplant. Dabei bieten sich nicht alle Abschnitte eines Kita-Tages gleichermaßen für einen sprachförderlichen Dialog an. Besonders geeignet scheinen Zeiträume, in denen die ErzieherIn vordergründig keinen parallelen Verpflichtungen nachgehen muss. Solche Zeiten sind z.B. die kinderärmeren Randzeiten oder die Aufenthalte im Freigelände der Einrichtung. In jenen Zeiten konnte jedoch verhältnismäßig wenig Kommunikation zwischen der ErzieherIn und den Kindern beobachtet werden. Gerade im Außenbereich versteht sich die ErzieherIn deutlich als „Beaufsichtigungsperson“. Das bewusste Suchen oder Ausbauen eines Gespräches konnte hier nur selten wahrgenommen werden.

Auch die gemeinsamen Mahlzeiten waren häufig von einer Gesprächsunwilligkeit der ErzieherIn geprägt, die sich in knappen Antworten, kurzen Anweisungen („erst austrinken!“) oder „Schweigeregeln“ für die Kinder ausdrückte. Auch in anderen Routinetätigkeiten (z.B. im Bad) wurden das Gesprächspotential noch nicht konsequent erkannt bzw. ausgenutzt.

¹⁴ Solche Gesprächskreise wurden u.a. zur Planung der Projektarbeit, zum Aushandeln von Regeln und zum Erfahrungsaustausch (Thema: Zoo) beobachtet.



Beispiel

In der Vorschulgruppe bemerkt ein Kind, dass seine Armbanduhr stehen geblieben ist. Andere Kinder treten hinzu und es wird heftig über die Ursache des Schadens beratschlagt. Die Erzieherin, die die Situation beobachtet hat, winkt das Kind mit der Uhr nichtsprachlich zu sich heran. Sie benutzt im folgenden Gestik und Mimik, um die Reparatur einzuleiten und durchzuführen. Während mehrere Kinder das Öffnen der Rückseite und die folgenden Schritte gespannt verfolgen, kommt es weder zu handlungsbegleitenden noch zu erklärenden Äußerungen der Erzieherin. Die Chance, Wörter wie „Taschenmesser“, „aufschrauben“, „Batterie“, „Strom“, „Wackelkontakt“ u.a. anzubringen und in einem Sinnzusammenhang zu erklären oder ein Gespräch über die Uhr zu führen, wird nicht genutzt. Als der Besitzer der Armbanduhr sagt „da hat bestimmt was detlemmt [geklemmt]“, bleibt eine sprachliche Reaktion der Erzieherin aus.

FAZIT:

Obwohl die ErzieherInnen der Modelleinrichtungen in Interviews und auf dem Fragebogen Bücher und Geschichten als häufigstes Hilfsmittel bei der Sprachförderung angaben (vgl. Abbildung 15), kamen diese weniger als erwartet zur Anwendung. Wenn jedoch Vorlesesituationen stattfanden, waren diese qualitativ hochwertige Sprachfördereinheiten. Dennoch muss das Sprachförderpotential des Vorlesens im Rahmen dieses Projektes thematisiert werden. Ziel ist, dass die ErzieherInnen erkennen, wie wertvoll Vorlesezeit ist und welche Techniken und Methoden sie beherrschen und systematisch in Anwendung bringen sollten.

Rollenspiele finden viele statt, wohingegen das aktive Einbeziehen der Kinder in Handpuppen- bzw. Theaterszenen als zusätzliche Möglichkeit der sprachlichen Anregung bzw. Integration noch ausgebaut werden kann.

Ein weiteres Fazit dieses Abschnitts ist die Erkenntnis, dass trotz unzähliger Gesprächsanlässe viele Situationen noch nicht in einen ErzieherIn-Kind-Dialog münden. Es gilt daher, die Sensibilität der ErzieherInnen gegenüber geeigneten Gesprächsanlässen und Gesprächsbedürfnissen der Kinder zu erhöhen. Die Bewusstmachung und der qualitative Ausbau der Sprachfördertechnik¹⁵ „Gespräche führen“ sollen dazu beitragen, sowohl die sprachliche als auch die gesamt-kognitive Entwicklung eines jeden Kindes bestmöglich zu unterstützen.

Feste Sprachförderprogramme spielen in den Modelleinrichtungen nur eine untergeordnete Rolle und sind mit Problemen behaftet.

¹⁵ Es wird nicht ausreichen, über Gelegenheiten zum Dialog zu reflektieren. Sprachlich-qualitative Merkmale eines Dialoges beeinflussen die Sprachförderlichkeit entscheidend (Wortwahl, Fragetypen, Sicherstellung des Verständnisses, Satz- und Textkomplexität).

7.4 Situationen, Angebote und Anlässe im d-Alltag, die sprachförderlich genutzt werden können

7.4.1 Feste Elemente wie Essenszeiten, Schlafen, Hygiene

Ein großer Anteil des gesamten Kindergarten-tages gehört den täglich wiederkehrenden Routinen, die in ihren Abläufen, Formaten und Zielen konstant sind. Diese festen Elemente bieten Kindern Sicherheit und Orientierung im täglichen Tagesablauf und sind somit eine unverzichtbare Stütze in der Tagesgestaltung einer Kindertageseinrichtung. Gleichzeitig bieten diese zeitintensiven, stets wiederkehrenden Abläufe eine gute Gelegenheit zur Kind-Kind- oder Kind-ErzieherIn-Kommunikation. Sprachförderung muss sich dabei nicht nur auf das Sprachangebot der ErzieherIn beschränken, sondern kann auch in der Bereitstellung von Freiräumen oder bestimmtem Material bestehen. So stellte sich in unseren Hospitationen eine lange Bank unter einem großen Fenster im Bad als reger Kommunikationsort heraus. Solche (*Krippen-*)Kinder, die bereits fertig gewickelt und gewaschen waren, durften an diesem interessanten Ort auf das Geschehen vor dem Gebäude schauen, was stets zu vielen sprachlichen Äußerungen und lebhafter Kind-Kind-Kommunikation führte. Auch überzeugte die Bereitstellung eines „Bücherkorbes“ für die Kinder auf dem Töpfchen als wenig aufwendige, aber sehr wirkungsvolle Methode zur Sprach- (bzw. Lese-)förderung.

Viele ErzieherInnen nutzten die Routinetätigkeiten, um im besonderen Maße Sprachvorbild zu sein oder auf die kindlichen Äußerungen einzugehen.



Beispiel

In einer Einrichtung gibt es Putenschnitzel zum Mittagessen. Ein Kind fragt bei der Essensausgabe nach, was „das“ denn sei. Die Erzieherin nutzt den Gesprächsanlass und erklärt der gesamten Gruppe (2,5-6 Jahre), was eine „Pute“ ist, wem sie ähnelt, dass sie zum „Geflügel“ gehört und warum das heute „Putenfleisch“ ist. Einige Kinder berichten rege von ihren Erlebnissen mit Federvieh. Andere verfolgen das Gespräch still.

Die Essensausgabe bietet z.B. die Gelegenheit, jedes Kind einzeln anzusprechen und einen kurzen Dialog zu führen. Dies wurde von vielen Kolleginnen genutzt. Hierbei ließ sich teilweise auch ein individuelles Anpassen an die sprachlichen Fähigkeiten jedes Kindes beobachten¹⁶. Auch bieten stets wiederkehrende Abläufe Sicherheit für weniger selbstbewusste und sprechaktive Kinder. Indem die ErzieherIn z.B. das Austeilen des Bestecks bewusst an einzelne Kinder überträgt, erhalten diese u.a. die Gelegenheit kurze, überschaubare und bekannte Kommunikationssituationen zu bewältigen.

Über alle Einrichtungen hinweg lässt sich jedoch feststellen, dass in zu vielen Gruppen Mahlzeiten als natürliche Kommunikationssituationen noch nicht genutzt werden. Die Kinder werden häufig angehalten ruhig zu sein, Erzählversuche werden unterdrückt und auf

¹⁶ Man beachte den unterschiedlichen Komplexitätsgrad in folgenden Fragen: „Möchtest Du noch Erbsen?“ vs. „Was möchtest Du außer der Pute und der Soße noch auf Deinen Teller?“

unbestimmt Zeit verschoben („iss erstmal, das kannst Du mir alles später erzählen“¹⁷) bis hin zu klar formulierten „Redeverboten“ während der Mahlzeiten. Kommt man mit den ErzieherInnen über diese kommunikationsunfreundliche Praxis ins Gespräch, werden Disziplin-, Lautstärke- und Sicherheitsgründe angeführt („... dann reden ja irgendwann alle durcheinander und wir werden nie fertig mit essen“, „... wenn ich Gespräche erlaube, wird es sehr schnell zu laut und wenigstens beim Essen möchte ich ein bisschen Ruhe in der Gruppe“, „beim Essen und Reden verschlucken sich die Kinder leichter“). Dabei ließen sich während der Hospitationen auch immer wieder Gruppen beobachten, in denen während der Mahlzeiten ein ruhiges, angemessenes Unterhalten stattfand. Dies war unabhängig vom Alter der Kinder. Diese Diskrepanz zwischen dem Sprachförderpotential von Essenssituationen und der aktuellen Praxis in den Einrichtungen sollte in den anstehenden Fortbildungen thematisiert und bearbeitet werden.

Während anderer fester Elemente des Kita-Alltags (z.B. Waschen, An- und Ausziehen, Windeln) ließ sich in der *Krippe* zumeist reichlich handlungsbegleitendes Sprechen beobachten. Allerdings fanden sich auch ErzieherInnen, die Windel- oder Essenssituationen völlig sprachfrei absolvierten. Dabei verbirgt sich gerade in solchen raren Momenten der „Zweisamkeit“ von ErzieherIn und Kind die Chance eines Beziehungsaufbaus und eines echten Dialoges (mit echtem Zuhören und Anreden).

Bei älteren Kindern kann man sprachlich über das Unmittelbare hinausgehen und in größeren Zusammenhängen denken und sprechen. Es gab nur wenige Beispiele dafür, dass eine ErzieherIn während Routinetätigkeiten ein abwechslungsreiches Vokabular anbot (Möglichkeiten beim Zähne putzen: Karies, Zahnbelag, Bürstenkopf, Zwischenräume, schrubben, kreisen, bürsten, reinigen, säubern, spülen, gurgeln) oder sprachlich Zusammenhänge zu bereits Erlebtem oder Geplantem herstellte. Die ErzieherInnen beschränkten sich in solchen Situationen zu oft auf Anweisungen, Aufforderungen und Ermahnungen.

Der Grund dafür ist unserer Meinung nach in zwei Sachverhalten zu finden:

- (1) Eine ErzieherIn hat während der festen Elemente eine Fülle von logistischen und organisatorischen Aufgaben zu bewältigen, für die sie den Großteil ihrer Kraft und Aufmerksamkeit verwendet. Zu solchen Zeiten ist die Gruppe meist vollzählig, d.h. die ErzieherIn ist für die Abläufe von 15-20 Kindern verantwortlich.
- (2) Das Sprachförderpotential, welches in Routinehandlungen steckt, wurde von der Mehrzahl der ErzieherInnen noch nicht erkannt bzw. verinnerlicht. Obwohl in den ErzieherInnen-Interviews auf die Frage, *wann* sie sprachförderlich arbeiten meist mit „durch den Alltag hinweg“ geantwortet wurde, weisen die Beobachtungen darauf hin, dass vornehmlich die Zeit zwischen den festen Elementen gemeint ist (z.B. die vormittägliche Angebotszeit).

¹⁷ Selten wurde ein Wiederaufgreifen der begonnenen Erzählinhalte nach Beendigung der Mahlzeiten beobachtet.

7.4.2 Morgenkreis

Nicht wenige Handreichungen und Sprachförderratgeber empfehlen dieses tägliche sprachintensive Ritual, das alle Kinder mit einbeziehen soll und sowohl die Produktions- als auch die Verständnisseite von Sprache in sich vereint. Der Morgenkreis markiert den Beginn des gemeinsamen Kindergarten-tages, gibt allen Kindern einer Gruppe die Gelegenheit wahrzunehmen, wer noch alles anwesend ist und schafft einen von äußeren Störfaktoren weitgehend geschützten Kommunikationsrahmen. Wie dieser Rahmen gefüllt wird, hängt von vielen Faktoren wie z.B. der Gruppengröße, der Gruppenzusammensetzung, der Zielsetzung der ErzieherIn und anderem ab.

Während der Hospitationen gehörte der Morgenkreis in einigen Gruppen zum täglichen Ritual. In allen beobachteten Beispielen entstand eine ruhige, sehr kommunikative Atmosphäre, die deutlich das „Gruppengefühl“ stärkte und im deutlichen Kontrast zu vorangegangenen und nachfolgenden Aktivitäten stand. Die ErzieherInnen verstanden es, jedem Kind ein Stückchen Aufmerksamkeit und (sprachliches) Interesse entgegen zu bringen. Dabei unterschieden sich die Morgenkreise durch ihren Grad der Strukturiertheit und die Menge des Sprachinputs der ErzieherIn. Was alle Kreise gemein hatten, war das Training des (aktiven) Zuhörens, ebenso war deutlich erkennbar, wie die Kinder mit dem Erlernen des Sprecher-Hörer-Wechsels gefordert waren. Alle Morgenkreise vereinte zusätzlich der Einbezug von Musik (Tanzspiele, gemeinsam gesungene Liedern oder instrumentalischen Einlagen der ErzieherIn).

7.4.3 Kitainterne Angebote

In diesem Abschnitt sollen die Zeiten genauer betrachtet werden, die die Einrichtungen selber als „Angebotszeiten“ bezeichnen. Dazu gehören Kreativangebote, psychomotorische und Bewegungsspiele, Mediennutzung und andere. Diese unterscheiden sich von den alltäglichen Routinehandlungen ebenso wie vom freien Spiel darin, dass die ErzieherIn einen festen Rahmen für die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema, bestimmten Materialien oder Medien vorbereitet und bereitstellt. In diese Planungen kann sie neben inhaltlichen und organisatorischen Überlegungen (welches Thema, welches Spiel, welches Material will ich anbieten?) auch sprachspezifische Vorbereitungen einbeziehen (welche Wörter, welche Wortarten, welche Strukturen, in welchen Modalitäten will ich anbieten? Was setze ich für rezeptive und für produktive Leistungen voraus? Was will ich sprachlich erreichen?)

In den beobachteten *Krippengruppen* lässt sich das Zusammenspiel von thematischen Angeboten und sprachlicher Bildung besonders deutlich beobachten. Seien es Eiswürfel, die genau betrachtet und untersucht werden oder das Thema „Enten“, was in vielfältiger Weise behandelt und erfasst wird, stets war die ErzieherIn handlungsbegleitend sprachlich präsent. Die Sprachlehriorientiertheit (vgl. 7.1.1) war bei vielen KrippenErzieherInnen dabei gut ausgeprägt. Allerdings ist festzuhalten, dass nicht durchgängig eine hohe Qualität des Sprachangebotes gewährleistet wurde.



Beispiel

Eine Erzieherin hilft einem Kind beim Puzzeln:

Erzieherin: „So, jetzt muss das hier rein.“

Erzieherin: „Und das so.“

Erzieherin: „Und das drehe ich so, siehst du.“

Erzieherin: „Und das auch noch.“

Während der vielen beobachteten Angebote im *Kindergarten*bereich fiel immer wieder auf, dass der Fokus der ErzieherInnen auf dem Basteln, dem Kneten, dem Anlegen von Beeten oder dem Experimentieren lag. Anders formuliert: das Handeln nicht das Sprechen stand im Mittelpunkt¹⁸. Dies zeigte sich z.B. darin, dass eine ErzieherIn während des Bastelns von Frühblüchern mit den 5-6 jährigen Kindern über das Ausschneiden und Aufkleben, die Farbe des gewählten Papiers und die Reihenfolge der verschiedenen Bastelschritte redete. Die Chance, das semantische Feld der Frühblüher zu erweitern oder sprachlich dessen Strukturierung zu unterstützen, blieb ungenutzt. Mögliche Gesprächsansätze wären gewesen: Was kennt ihr noch für Frühblüher? Warum heißen die überhaupt so? Erfrieren die nicht im Schnee? usw.

Von den Kindern heraus gesuchte und selbstständig aufgeklebte Filz-Buchstaben werden von der ErzieherIn nur einmal lautierend benannt, dann wendet sie sich wieder anderem zu. Dies wäre eine Gelegenheit – ohne die Zeit „Literacy-Stunde“ nennen zu müssen - die einmal ausgeführte Handlung des Aufklebens und das offensichtliche Interesse an den Buchstaben zu nutzen, um z.B. Wörter mit gleichen Anfangslauten zu finden oder Silbenbewusstsein spielerisch zu wecken.

Es lassen sich unzählige Beispiele aufführen, in denen es die pädagogischen Fachkräfte verstehen, verschiedene Sinnesbereiche und kognitive Fähigkeiten anzuregen, jedoch die sprachliche Begleitung bzw. Aufbereitung vernachlässigt wird.



Beispiel

Eine Erzieherin hat ihre Gruppe um sich versammelt. Alle sitzen im Kreis auf dem Boden. Die Erzieherin lässt eine Tüte mit verschiedensten Süßigkeiten (Gummischlangen, Mäusespeck, Joghurtdrops, Marshmallow-Würfel etc.) herumgehen, in die blind gegriffen werden darf. Die Kinder sind fasziniert vom „Erfühlen“ der einzelnen Stücke und dem nachfolgenden visuellen Abgleich. Ein Gespräch über die Empfindungen und Vermutungen der Kinder kommt nicht zustande. Die Verbindung taktiler Informationen zu sprachlichen Ausdrücken (z.B. weich, lang, dünn, krümelig, klebrig) findet nicht statt.

Auch die Verknüpfung von Bewegungserziehung und Sprachförderung erfolgt noch nicht durchgängig oder systematisch. Jedoch ließen sich sehr gelungene angeleitete Bewegungsangebote beobachten, die sprachliche Aspekte wie Absprachen treffen, Regeln aushandeln, Wortschatz erweitern, feste Satzmuster benutzen, Sprachverständnis sicherstellen, Zählen und Messen integrierten. Erlebte Beispiele dafür sind die Synchronisation von Sprach- und Bewegungsrhythmus beim Wegschieben eines schweren

¹⁸ Ausgenommen sind natürlich Vorlese- oder Erzählangebote, die sich explizit mit Sprache beschäftigen.

Bewegungsbausteins von ErzieherIn und Krippenkindern gemeinsam (hau-ruck, hau-ruck) oder die sprachliche Begleitung einer ErzieherIn während eines Kreisspieles: das bekannte „Eier laufen“ wurde durch das Angebot und häufige Wiederholen neuer Vokabeln (balancieren, jonglieren, transportieren) nicht nur im Bereich der Körperwahrnehmung und Bewegung zu einem anregenden Lernkontext.

Wesentlich häufiger fanden sich allerdings Angebote, die Bewegung und sprachlichen Austausch trennten. Dies zeigte sich entweder in lauter Musik, die während der Bewegungsangebote Kommunikation unmöglich machte oder im (sprachlichen) „Rückzug“ der ErzieherIn, die während der Betätigungen der Kinder z.B. im Turnraum sich nicht einbrachte bzw. lediglich als Aufsichtsperson in Erscheinung trat. Auch beim Tanz, der immer wieder von den Kindern gesucht wurde, wurden fein- und grobmotorische Bewegungsaktivitäten nicht mit Sprache verbunden (schneller, langsamer, links, rechts, stampfen, tippeln, wiegen etc.).

Das sprachspezifische Potential, welches sich in Bewegungsangeboten verbirgt, ist ausführlich in Jampert et al. (2006, S. 78 ff) beschrieben.

7.4.4 Freispiel

Dem Freispiel kommt bei der Betrachtung der Sprachförderarbeit in Kindertagesstätten eine besondere Rolle zu. Es birgt Potential, sich einzelnen Kindern oder einer durch das aktuelle Spielinteresse vereinten kleinen Gruppe sprachlich zuzuwenden und damit das sprachliche Anforderungsniveau gut an den Entwicklungsstand des Kindes anzupassen.

Das „freie Spiel“ unterscheidet sich von anderen Elementen des Kita-Alltages wie der Angebotszeit, den Übergangszeiten oder den täglichen Routinen dadurch, dass es kein kurzfristiges, vordergründiges Ziel (wie etwa das Herstellen eines Bildes, Kleiderwechsel, Nahrungsaufnahme) verfolgt. Es liegt in diesen Zeitfenstern weder bei der ErzieherIn noch bei den Kindern ein Druck an, irgendetwas zu erledigen, zu produzieren, abzuhaken oder irgendwo anzukommen. Diese Zeiten kommen in der Regel sowohl vormittags als auch nachmittags vor und werden von den ErzieherInnen als unbedingt notwendig und von den Kindern stark erwünscht beschrieben.

„Ein zentrales Medium für den Spracherwerb ist das Spiel.“ (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006: 2.3.3) Die Einrichtungen müssen dafür sorgen, dass bei all den kitainternen und –externen frühkindlichen Bildungsangeboten und pädagogischen Förderbestrebungen noch Raum bleibt für dieses freie, selbstbestimmte Spiel.

Die Hospitationen haben gezeigt, dass alle Modelleinrichtungen dem freien Spiel eine große Bedeutung beimessen. In der Praxis heißt dies nicht, dass die ErzieherInnen in diesen Zeiten nicht am Gruppengeschehen oder einzelnen Spielhandlungen beteiligt sind. Dass die ErzieherIn kein direktes (Beschäftigungs-) Angebot unterbreitet, nehmen viele Kinder an und spielen je nach Neigung und Interessenlage in natürlichen Kleingruppen. Nun hat die ErzieherIn den Spielraum zu entscheiden, ob und wo sie sich dazu gesellt und wie stark sie sich einbringen will. Da die Kinder ihren aktuellen Interessen entsprechend spielen ist das Freispiel für die ErzieherIn auch eine günstige Gelegenheit, gezielte Beobachtungen vorzunehmen.

Es fanden sich zahlreiche Freispielsituationen, in denen die ErzieherIn auf Spielanfragen einging und sich in Brettspiel, Rollenspiel oder Vorlesesituation mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen von Kindern einbrachte. Besonders spürbar nutzten die Krippen-ErzieherInnen

die Freispielzeit, um Bedürfnisse wie Bücher anschauen, Puppen-Rollenspielen, Kuschn nachzugeben. Dabei kam es zu vielfältigen Kommunikationssituationen. Dies reichte vom Erklären der Spielregeln über das Verstellen der Stimme und der Redetechnik im Rollenspiel bis hin zum verbalen Schlichten in Streitsituationen.

Nichtsdestotrotz muss festgehalten werden, dass die Möglichkeiten zur aktiven sprachlichen Unterstützung in den meisten der oben aufgeführten Spielsituationen noch nicht ausreichend ausgeschöpft werden. Es fehlte häufig reichhaltiger sprachlicher Input und ein sprachlehrorientiertes Vorgehen (vgl. 7.1.1). Es ließ sich nur selten beobachten, dass eine ErzieherIn gezielt ein Kind in ein Spiel „verwickelte“ oder gezielt sprachlich förderte. Dies fiel besonders bei den förderbedürftigen Kindern auf.

Je älter die beobachteten Kinder, d.h. um so sprachlich kompetenter die Kinder wurden, um so eher zog sich die ErzieherIn in der Freispielzeit sprachlich zurück¹⁹. Es kam immer wieder vor, dass aufgelegte Musik (CDs) etwaige Gespräche oder Kind-Kind-Kommunikation im Rahmen von Rollenspielen erschwerte. Vorleseanfragen wurden nicht konsequent beantwortet.

7.4.5 Angebote durch Externe: Englischkurs, Musikschule etc.

Der Ist-Stand beinhaltet zahlreiche Angebote, die die Einrichtungen für ihre Kinder organisiert haben (vgl. 7.5.4). Dazu gehören u.a. eine mobile Experimentierwerkstatt, verschiedene Englischkurse, Karate, musikalische Früherziehung, ein Töpferkurs.

Ein erster positiver Beobachtungseindruck war der, dass stets alle teilnehmenden Kinder mit Vorfreude und Neugier reagierten und die Zeit in den „Extra-Aktivitäten“ offensichtlich als Bereicherung wahrnahmen. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für jedweden Lernerfolg. Gleichzeitig wurde die restliche Gesamtgruppe kleiner, so dass für die ErzieherIn verbesserte Bedingungen für ihre pädagogische Arbeit entstanden. Die Zusatzangebote brachten neue Erlebnisse und neue Erkenntnisse in die Welt der Kinder, die mit vielen neuen Spracheindrücken verbunden waren (neuer Redner, evtl. neue Funktion von Sprache, neuer Wortschatz). Auch führte die für den Kurs neu zusammengestellte Gruppe zu neuen Dialogpartnern und neuen Kommunikationschancen. Es war deutlich, dass die Angebote verschiedenste Sinnesbereiche mit Sprache verknüpften und somit zu einer verbesserten Speicherung/Repräsentation sprachlichen Wissens beitragen.

Bei all dieser bunten Vielfalt an Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten für die Kinder darf jedoch nicht vergessen werden, dass die jeweiligen Kursleiter ihr Hauptaugenmerk weder auf die Sprache der Kinder noch auf ihr eigenes Sprachangebot richten, sondern fachspezifische Ziele haben. Der Beitrag, den diese Zusatzangebote zur Sprachförderlichkeit des Kita-Alltags leisten können, wird dann ausgeschöpft, wenn die ErzieherIn – mit ihrem Wissen und Wollen um die Sprachförderung - den Kurs sprachlich aufarbeitet. Dies könnte ein sprachliches Vorbereiten, Nachbesprechen, ein Aufgreifen der Inhalte (auch zu einem späteren Zeitpunkt) und ein durch Fragen deutlich gemachtes Interesse an dem, was die Kinder jeweils gerade behandeln, beinhalten. Es ließ sich nicht selten in den Modelleinrichtungen beobachten, dass die Kurskinder freudig und stolz wieder zur Gesamtgruppe stießen und doch kein Gespräch über Gelerntes und Erlebtes stattfand. Hier verpassten die ErzieherInnen regelmäßig Gelegenheiten, über das neu Gelernte Kind-ErzieherIn- oder Kind-Kind-Gespräche anzuregen und damit

¹⁹ Dies war besonders auffällig in den altershomogenen Gruppen.

sprachlich einzuordnen, zu ergänzen und zu festigen. „Glühdraht“, „Steckkolben“, „Glasbirne“, „Kontakte“, „Strom“ und „Schlag kriegen“ können ebenso wie englische Tiernamen oder verschiedenen Karatetechniken auch über die 45 Kursminuten hinaus Thema in der Gruppe werden.

7.4.6 Übergang zur Grundschule („Vorschule“)

Um die baldigen Schulanfänger auf den bedeutsamen Übergang zwischen Kindertagesstätte und Grundschule vorzubereiten, existieren fast ausnahmslos Kooperationsverträge zwischen beiden Einrichtungen. Allerdings gestaltet sich die tatsächliche Zusammenarbeit schwierig, so dass die meisten Einrichtungen eine überwiegend hausinterne Vorschule anbieten. Diese kann sehr unterschiedlich aussehen. Die Bandbreite reicht von einzelnen, unregelmäßigen Aktivitäten speziell für die Vorschüler (z.B. Verkehrserziehung), über wöchentlich zu bearbeitende Arbeitsblätter bis zu schulähnlichem Frontalunterricht zur Vermittlung von Wissen und Zusammenhängen (z.B. zum Thema „Notruf“). Eine Modelleinrichtung fährt 14tägig zur nächstgelegenen Grundschule und lässt dort Kinder *und ErzieherIn* an zwei (speziell dafür konzipierten) Unterrichtsstunden einer hiesigen Grundschullehrerin teilnehmen.

Schaut man insbesondere auf den sprachlichen Anspruch und die Qualität der sprachlichen Förderung in den „Vorschulstunden“ so lassen sich zwei Beobachtungen festhalten:

- (1) Nicht alle ErzieherInnen agieren sprachlehrorientiert, d.h. ähnlich wie in Abschnitt 7.4.7 steht die Handlung meist im Vordergrund und die sprachliche Begleitung und Strukturierung geschieht unregelmäßig oder unreflektiert. Teilweise wird auf sprachlichen Input oder den Dialog ganz verzichtet.
- (2) Es lassen sich kaum konkrete sprachliche Ziele finden, auf die die Vorschularbeit abzielt. In den beobachteten Vorschulangeboten schienen sprachliche Zielvorgaben nicht relevant. Die sprachliche Weiterentwicklung wird als „Randprodukt“ der Vorschularbeit angesehen. Dabei sind sich die ErzieherInnen durchaus bewusst, wie wichtig die Vorbereitungsphase ist, um den Brückenschlag zur Grundschule gelingen zu lassen. Aber was genau sind die sprachlichen Anforderungen der Grundschule? Was muss ein 6jähriges Kind in den Bereichen Wortschatz, Bedeutungswissen, Lautbildung, Satz- und Wortbau, Kommunikationsverhalten, metasprachliches Wissen und Sprachverständnis beherrschen, um die Lernerwartungen erfüllen zu können? Und wo sind ihm sprachliche und kognitive Grenzen gesetzt? Dafür ist neben einem fundierten Wissen um den Spracherwerb auch eine Zusammenarbeit und ein Austausch mit der Einrichtung und den Menschen nötig, die die Kinder nach diesem Vorschuljahr „abholen“ und über ihre Anforderungen, die sie dann an die Kinder stellen werden, genau Bescheid wissen.

7.4.7 Kleine Ausflüge / Unternehmungen

In diesem Abschnitt sollen Beobachtungen beschrieben werden, die während kleiner Ausflüge und Spaziergänge hinsichtlich ihrer Sprachförderlichkeit gesammelt wurden. Diese vornehmlich kleinen Unternehmungen (1-3 Stunden) sind im vorliegenden Kontext so interessant, weil „erst gemeinsame Erlebnisse und Aktivitäten (...) bedeutungsvolle Anlässe und Inhalte für

Gespräche“ stiften (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006: 2.3.3) und sie ebenso einen festen Bestandteil im Angebotsrepertoire unserer Modelleinrichtungen darstellen. Diese Ausflüge reichen von Spaziergängen durch den Stadtteil über die Ostereiersuche im nahe gelegenen Wald bis hin zum Besuch der Notruf-Leitstelle.

Es ließen sich einige sehr gesprächsintensive, anregungsreiche Ausflüge beobachten. Hierbei verstand die ErzieherIn, Impulse aus der unmittelbaren Umgebung (Krankenwagen, Tierspuren) in Gespräche mit den begleitenden Kindern zu überführen, dabei deren Erfahrungsschatz, persönliche Interessen und individuellen Sprachstand einzubeziehen. Während der Wege wurde getanzt, beobachtet, erklärt, gefragt, angefasst, ausprobiert und sprachlich strukturiert. Das „Lesen“ von Straßenschildern wurde genauso mit einbezogen wie Dialoge mit lächelnden Passanten und Nachfragen bei auskunftsfreudigen Anwohnern.²⁰

Es konnten jedoch während des Hospitationszeitraums auch wiederholt Ausflüge begleitet werden, in denen die ErzieherIn sich mit Ordnungs- und Disziplinansagen begnügte, was in einer einseitigen, vor allem aus Anweisungen bestehenden „Kommunikation“ mündete. Neben Ansagen wie „Mit dem Stock wird nicht gerannt“ und „Oben auf dem Berg – alle warten!“ wurde die Chance verpasst, reichhaltigen sprachlichen Input zu geben.

Auch wurde immer wieder beobachtet, dass die gemeinsamen Erlebnisse bzw. Ausflüge nur wenig vor- oder nachbesprochen wurden.



Beispiel

Die Kinder einer Kindergartengruppe entdecken in einer Garagensiedlung eine offene Garage und bleiben staunend davor stehen. Darin sehen sie einen aufgebockten, völlig ausgehöhlten Trabant: der Motor fehlt, die Fensterscheiben sind ausgebaut, keine Sitzbänke mehr. Sie beginnen darüber zu diskutieren, was sie da sehen.

Als die Erzieherin dazu tritt, lächelt sie über die bunte Hülle und sagt sie: „Kommt Kinder, das ist nicht euer Auto, geht weiter!“

Dieses Beispiel steht exemplarisch für viele verpasste Gelegenheiten, Sprechansätze zu erkennen und dann gezielt zur Unterstützung des sprachlichen Begreifens der Welt zu nutzen. Die ErzieherIn hätte die Kinder fragen können, was sie denn sehen, was ihre Annahmen sind, warum das Auto so aussieht, sie hätte autobezogenen Wortschatz anbieten bzw. erfragen können (Motor, Räder, Auspuff, Scheiben, Lack, aufbocken, reparieren, austauschen), sie hätte „alt“ und „neu“ oder Autotypen thematisieren können, sie hätte ein kindgerechtes Gespräch mit dem Besitzer des Wagens anfangen können, um den Kindern ein Beispiel für gelingende Kommunikation zwischen Fremden zu geben und sie hätte nicht zuletzt wieder zurück im Kindergarten das Gesehene nach besprechen können. Es ist sehr wahrscheinlich, dass das eine oder andere Kind dieses Erlebnis dann auch seinen Eltern mitteilt, mit kleinerer oder größerer Unterstützung der ErzieherIn - abhängig vom Alter des Kindes.

²⁰ Interessanterweise waren die Spaziergänge von Krippengruppen wesentlich mehr von sprachlichem Input geprägt. Die ErzieherInnen gingen zumeist beispielhaft auf den Sprachstand und Sprachlernbedürfnis der Kleinsten ein.

FAZIT:

Der Ablauf eines Kindergartentages ist charakterisiert durch eine Abfolge verschiedener Elemente, wobei einige wiederkehrende, feste Elemente (Mahlzeiten, Hygienemaßnahmen, Schlafzeiten) unverzichtbar sind, andere wiederum in ihrer Häufigkeit und zeitlichen Dauer vom Team festgelegt werden können (Morgenkreise, Freispielzeiten, Angebote, externe Kurse, Ausflüge).

Will Sprachförderung gelingen, reicht es nicht, in den vollen Terminkalender einer Gruppe das Element „Sprachfördergruppe“ aufzunehmen. Vielmehr muss den fest strukturierten Alltagselementen - allein aufgrund der zeitlichen Dominanz - ein weit höheres Maß an Beachtung in der Sprachförderarbeit zukommen. Dabei ist es eine Chance und eine Gefahr zugleich, gezielte Sprachförderung in die Routinetätigkeiten einer ErzieherIn integrieren zu wollen. Bei der Fülle pädagogischer, organisatorischer und logistischer Aufgaben allerdings, die eine ErzieherIn wahrzunehmen hat, ist dies die logische Konsequenz. Ziel ist aus einer anfänglichen **Belastung** (genaues Hinhören auf kindliche Äußerungen, reflektiertes Sprachangebot) eine **Entlastung** (effektive Unterstützung der Sprachentwicklung der Kinder, jederzeit verfügbares Repertoire an Sprachförderstrategien, Wegfall der Vorbereitungszeit zusätzlicher Sprachfördereinheiten) zu erreichen. Besonders in dem hier besprochenen Bereich der Routinetätigkeiten sollte sich dann eine Veränderung verzeichnen lassen.

Betrachtet man einige variable Elemente des Kindergartenalltags, so gilt:

- (1) dass im Ritual des Morgenkreises ein enormes Potential für sprachliche Bildung liegt. Bei entsprechender „Sprachlehrorientiertheit“ der ErzieherIn eignet sich der Morgenkreis sowohl für linguistisch wertvollen Input (Wortschatz, Satz- und Textstrukturen) als auch zur Erarbeitung von Gesprächskultur und Dialogsicherheit. Dies sollte Grund sein, innerhalb der pädagogischen Teams zu prüfen, ob der zusätzlichen Einführung solcher „Gesprächskreise“ etwas im Wege steht.
- (2) dass sich viele ErzieherInnen während der Angebotszeiten zu wenig als aktive Sprachförderer einbringen. Sie folgen dem Motto „Handeln vor Sprache“. Dies äußert sich in fehlender altersangepasster Sprachlehrorientiertheit (wenig neues Wortmaterial, kein sprachliches Verweilen in einem semantischen Feld, wenige Wiederholungen).
- (3) dass die Freispielzeit, die bereits als wichtiger Bestandteil der Sprachförderarbeit über den Kita-Tag hinweg gesehen wird, ebenfalls verbesserbar ist. Die vielen 1:1-Gespräche und Spielsequenzen mit geringer Teilnehmerzahl, die bereits im Alltag zu finden sind, gilt es für die gezielte Sprachförderung zu nutzen. Die ErzieherIn soll auch im freien Spiel – sei es drinnen oder draußen - ihre Rolle als „Sprachvorbild“ und „Sprachvermittlerin“ wahrnehmen. Dabei soll sie reflektiert entscheiden, welchem Kind oder welcher Spiel-Kleingruppe, sie sich in den nächsten Minuten zuwendet.
- (4) dass externe Angebote im Kita-Alltag sowie Ausflüge als bereichernd erlebt werden und kommunikationsanregend wirken können. Der volle Wert dieser Zusatzangebote und Unternehmungen für die sprachliche Entwicklung der Kinder wird aber erst ausgeschöpft, wenn die ErzieherInnen sich für die kompetente sprachliche Begleitung dieser verantwortlich erklären. Aufkommende Gespräche dürfen dabei nicht durch kurze Ansagen oder Anweisungen verdrängt werden.

- (5) dass bei externen Angeboten bei einem nur sporadischen Austausch zwischen Kursleitern und ErzieherIn beide Seiten die Chance verpassen, vom Wissen und den Beobachtungen des anderen zu profitieren und an die Themen des anderen anzuknüpfen. Ähnlich wie in der Zusammenarbeit mit den Eltern ist das Miteinander, die dialogische Grundhaltung und damit konkret das regelmäßige Gespräch aber eine Grundvoraussetzung für eine optimale Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse²¹.

7.5 Benachbarte Themenbereiche

7.5.1 Sprachbeobachtungen und -dokumentation

„Um die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes wahrnehmen und fördern zu können, bedarf es der Beobachtung, Dokumentation und Reflektion von Lernprozessen bei Kindern (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006, 1.6). Diese Aussage aus dem Sächsischen Bildungsplan trifft ebenso auf sprachliche Entwicklungen zu. Der Sächsische Bildungsplan benennt weder allgemeine Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente noch Materialien, die spezielle Sprachdokumentationen unterstützen.

Folgende Dokumentationsformen finden in den Modelleinrichtungen derzeit ihre Anwendung, die sich im Grad der Zugänglichkeit bzw. der Einbezug und die Mitarbeit der Kinder an der Erstellung der Dokumentationsmaterialien erheblich unterscheiden.

- Bellers Entwicklungstabelle (in 3 Einrichtungen; Beller & Beller, 2005).
- Intelligenzen nach H. Gardener (in 2 Einrichtungen; Gardener, 1999)
- Entwicklungsgeschichten (in Ergänzung)
- Häufig zusätzliche Fotomappen, Entwicklungsmappen, Dokumentationshefter, Portfoliomappen
- Kitaintern zusammengestellte Bögen zur kognitiven, sprachlichen und motorischen Entwicklung (1 Einrichtung)
- Freie Notizen im privaten Kalender (1 Einrichtung)

Schaut man in die Praxis, so zeigt sich, dass in der fachlichen Positionierung des Teams die Notwendigkeit und der Nutzen von regelmäßigen Beobachtungen erkannt wurden, allerdings in der alltäglichen Implementierung der Kita- oder trägerinternen Vorgaben diese häufig nicht erfüllt werden (können). Zielvorgaben variieren zwischen der 1-2mal jährlichen Bearbeitung der Bögen pro Kind. Viele ErzieherInnen äußerten jedoch, dass dies bei der Fülle der Aufgaben nicht zu realisieren sei. Dabei tragen viele ErzieherInnen ihre ernst genommenen Dokumentationsaufgaben mit in ihre Freizeit: Nicht wenige Fachkräfte gaben in den Interviews an, in der Mittagspause oder abends zu Hause die Bögen auszufüllen und auszuwerten. Dies hat unmittelbar mit der (Nicht-)Bereitstellung kinderfreier Zeiten zu tun. Die Regelungen in den verschiedenen Einrichtungen bewegen sich zwischen keiner freigestellter Zeit und 1 Stunde pro Woche²². Cramer et al. hat in seiner Studie erhoben, dass die meisten sächsischen

²¹ Wie dieser Austausch organisatorisch möglich gemacht werden kann, sollte jedes Team für sich prüfen (z.B. Hospitationen der ErzieherIn im Kurs, schriftlicher Plan der nächsten Kursinhalte an ErzieherIn, regelmäßiges Tür-und-Angel-Gespräch nach Kursende, Einladung zu Dienstberatung u.a.)

²² In dieser Stunde sind häufig auch die fachliche Vor- und Nachbereitungszeit und die Zusammenarbeit mit den Eltern enthalten.

Kindertagesstätten zwar unter vergleichbaren Bedingungen arbeiten, allerdings hat der Autor auch hervorgehoben, dass „auf dieser Grundlage (...) eine Arbeit mit dem Sächsischen Bildungsplan eigentlich nicht denkbar“ (2007: 35) ist.

Befragt man die Leiterinnen zum Punkt der unzureichenden Stundenbereitstellung verweisen diese häufig auf den geringen Spielraum, der ihnen aufgrund des engen Personalschlüssels gelassen wird. In größeren Einrichtungen erwarten die Leiterinnen, dass die ErzieherInnen, die eng zusammen arbeiten (z.B. Doppelbesetzungen pro Gruppe, Doppelgruppen), sich eigene Strukturen und Abläufe schaffen, um ihren Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben nachzukommen. Das beobachtete Ergebnis dieser Regelungen und Rahmenbedingungen sieht so aus: Es gibt weder fest verankerte Beobachtungszeiten noch findet ein kontinuierliches, regelmäßiges Beobachten und Niederschreiben statt.

Die Haltung der ErzieherInnen gegenüber Entwicklungsdokumentationen ist prinzipiell positiv. Viele schätzen deren Wert für die Vorbereitung und Gestaltung von Entwicklungsgesprächen mit den Eltern²³. Die Instrumente werden als Strukturierungshilfe und Unterstützung bei der Einordnung auffälliger Kinder eingeschätzt²⁴. Allerdings führt das hohe Zeitpensum, das das Ausfüllen bzw. Erstellen der Dokumentationsmaterialien erfordert, zu Unzufriedenheit („viel Schreiarbeit“, „viel Schreiberei“).

Auch empfinden die ErzieherInnen das Einschätzen der Fähigkeiten der Kinder anhand der Bögen keineswegs als trivial. Die kritische Auseinandersetzung der Fachkräfte mit den Instrumenten zeigt sich u.a. in Äußerungen derart, dass die Bögen insbesondere für größere Kindergartenkinder zu wenig ausdifferenziert sind oder aber bei Entwicklungsauffälligkeiten zu ungenau vorgehen.

FAZIT:

Alle Einrichtungen haben sich auf den Weg gemacht haben, Beobachtungs- und Dokumentationsroutinen in ihr pädagogisches Handeln aufzunehmen. Dabei scheint in keiner Einrichtung das „Wann“ und das „Wie oft“ ausreichend kommuniziert und geregelt zu sein. Anders formuliert: Eine *systematische* Beobachtung und Wahrnehmung der Kinder und insbesondere deren *sprachliche* Fähigkeiten findet noch nicht statt. Unter Berücksichtigung des relativ jungen Arbeitsfeldes und den immens erschwerten Umsetzungsbedingungen (fehlende Zeit für Beobachtung, Dokumentation, Reflektion, fachlicher Austausch) sind die Bemühungen und die Leistungen der Pädagogischen Fachkräfte auf diesem Gebiet hoch anzuerkennen.

7.5.2 Besonderheiten bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Ein besonderes Augenmerk lag während der Hospitationsbesuche auf der sprachförderlichen Praxis gegenüber mehrsprachigen Kindern. Auch wenn der Gesamtanteil dieser Kinder über die Modelleinrichtungen relativ gering ist (8,3% vgl. Tabelle 5), kommt es punktuell zu einem Drittel mehrsprachiger Kinder in der Gesamtgruppe. „Die ErzieherIn spielt bei der Beeinflussung und Förderung von Migrantenkinder eine der wichtigsten, wenn nicht die wichtigste Rolle.“ (Koch,

²³ Manche ErzieherInnen berichteten auch, dass sie ihre Niederschriften nicht für Elterngespräche verwenden könnten, da die Eltern nicht interessiert seien.

²⁴ Wichtig ist hierbei deutlich zu machen, dass (Sprach-)Beobachtungen im Hinblick auf die (Sprach-)Förderung aller Kita-Kinder auch für „unauffällige“ Kinder ihre Bedeutung und Notwendigkeit hat.

2007: 98). Dabei sind die Ansprüche an Wissen und (Handlungs-) Kompetenz der ErzieherIn mit sprach- und kulturgemischten Gruppen extrem hoch. Nach den vorliegenden Beobachtungen fehlt es an Wissen um die mehrsprachige Entwicklung und konkreten Vorstellungen oder Konzepten zur Sprachförderung von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. Dies ging ebenfalls aus den ErzieherInneninterviews hervor. Auf die Frage, ob sie (die ErzieherIn) gezielt sprachförderlich mit den mehrsprachigen Kindern arbeiten würde, verneinten viele der Befragten. Sie hielten dies entweder für „nicht nötig“ oder stellten dies hinter dem „Ankommen lassen“ des Kindes in der Einrichtung zurück. Auch bestätigte die Mehrheit der interviewten Fachkräfte die Beobachtung, dass für die ausländischen Kinder kein sprachlicher Mehraufwand betrieben wird. Das Bild, was sich in den Hospitationen zum Kita-Alltag mehrsprachiger Kinder zeigte, sah folgendermaßen aus:

- die Kinder absolvieren vergleichbar zu ihren deutschen Altersgenossen die gleichen Abläufe und Strukturen (Mahlzeiten, Spielen, Schlafen), sind also oberflächlich integriert.
- sie sind auffallend still, d.h. wesentlich weniger in Kommunikation mit anderen Kindern oder der ErzieherIn²⁵.
- sie spielen häufig allein oder mit anderen mehrsprachigen Kindern.
- viele wirken zurückgenommen und gehemmt, d.h. sie lachen, toben, explorieren und bewegen sich weniger.
- es wurden nur wenige Versuche registriert, in denen die ErzieherIn aktiv anstrebte, ein mehrsprachiges Kind in eine Kommunikations- oder Spielsituation zu integrieren. Dabei entstand der Eindruck, je niedriger der Sprachstand des Kindes war, umso weniger zugeschnittene Äußerungen kamen vor.
- es ließen sich nur wenige wertschätzende Äußerungen über die Migrantenkinder oder ihre zusätzlichen Sprachfähigkeiten wahrnehmen, dafür wurde sich häufiger kritisch oder abschätzend über Kind und/oder Eltern geäußert („Problemkind“).
- im Kita-Alltag spielte die Erstsprache und die Kultur der Kinder keine beobachtbare Rolle.
- es gab nur wenig Spiel- oder Lesematerial, das sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit oder kultureller Vielfalt auseinandersetzte.
- es kommt zu wenig Körperkontakt zwischen den ausländischen Kindern und der ErzieherIn (z.B. umarmen, auf dem Schoß sitzen, über den Kopf streicheln, Hand halten).

Die ErzieherInnen berichten, dass die Kinder eher irritiert und ablehnend reagieren, wenn sie (die ErzieherIn) versuchen, die Muttersprache in den Kita-Alltag einfließen zu lassen oder bewusst zu thematisieren. Als sei ihnen in dieser deutschsprachigen Umgebung unangenehm, an ihre „zweite Identität“ erinnert zu werden. Die Vermutung liegt nahe, dass die Kinder den Druck und den Anspruch sehr genau empfinden, den die Gesellschaft, der Kindergarten und meist auch das Elternhaus aufbauen, so schnell und so gut wie möglich Deutsch zu lernen. Der Wert der Muttersprache und die Dazugehörigkeit der Erstsprache zur Gesamtidentität des Kindes scheinen noch nicht ausreichend verinnerlicht zu sein²⁶.

²⁵ Es fanden sich sogar Einzelbeispiele von komplett äußerungsfreien Vormittagen eines Kindes.

²⁶ In Teamgesprächen wurde auch mehrfach von den ErzieherInnen die Überzeugung geäußert, dass die Kinder schließlich hier sind, um Deutsch zu lernen und sie deswegen nicht nachvollziehen können, was die Beachtung oder der Gebrauch der Muttersprache im Kita-Alltag dazu beitragen kann. Man könne ja selber auch nicht 10 Sprachen lernen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern der ausländischen Kinder gestaltet sich schwierig. Die häufigen Sprachbarrieren verhindern ein Kennenlernen und einen echten Austausch auf Augenhöhe. Ohne Kommunikation zwischen den beiden Hauptbezugsparteien des Kindes kann aber auch keine Abstimmung der pädagogischen Ansprüche aneinander geschehen, so dass falsche Erwartungen, Missverständnisse und Vorurteile auf der Tagesordnung stehen. Die Modelleinrichtungen unternehmen verschiedene Schritte, um die Annäherung an das fremdsprachige Elternhaus voranzutreiben. Das reicht von mehrsprachigen Aushängen²⁷ und Formularen, dem Einbinden bei gemeinsamen Festen (z.B. Weltkindertag) bis hin zum Angebot eines Kitainternen Sprachkurses für Eltern und Kinder (Ikonta-Projekt)²⁸.

Im Alltag aber lässt sich nur spärlicher Austausch und Kooperation bemerken. Tür-und-Angel-Gespräche sind wesentlich seltener als mit deutschsprachigen Eltern und werden von den ErzieherInnen auch nicht gesucht.



Beispiel

Eine ausländische Mutter möchte ihr Kind abholen, ist aber ein wenig zu früh, das Kind vespert noch. Die Mutter steht unschlüssig an der Tür zum Gruppenzimmer. Darauf sagt die Erzieherin: „Warten Sie bitte noch. Räumen Sie doch schon die Sachen zusammen in der Garderobe.“ Eine unkomplizierte, kontaktfördernde Variante wäre eine Einladung gewesen, sich dazusetzen.

Es wäre trotz all der beschriebenen Beobachtungen falsch zu behaupten, die ErzieherInnen interessierten sich nicht für das Thema Integration und (Sprach-)Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Das Gegenteil ist der Fall. Allerdings fehlt es unserer Meinung nach in den Modelleinrichtungen zum jetzigen Zeitpunkt an wesentlichen Voraussetzungen zur gelingenden Arbeit mit diesen Kindern:

- Fachwissen über den Zweitspracherwerb
- interkulturelle Kompetenzen (systematisch aufgebaut)
- Beobachtungsbögen speziell für mehrsprachige Kinder²⁹
- Materialien zum Umgang mit Zweisprachigkeit
- ein Sprachförderkonzept, das fachlich fundiert ist und die ErzieherInnen in ihrer täglichen Arbeit nicht sich selbst überlässt
- ein Eingewöhnungskonzept speziell für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben (DaZ-Kinder)
- kritische Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen (Selbstreflektion) zur Multikulturalität und Mehrsprachigkeit

²⁷ Andere Kindertagesstätten lehnen den Aushang mehrsprachiger Aushänge bewusst ab. Die Eltern seien ja hier, um Deutsch zu lernen.

²⁸ Dieses Angebot wurde allerdings von den Eltern nicht angenommen. Der Deutschunterricht wird zurzeit nur mit Kindern durchgeführt.

²⁹ Diese Beobachtungsbögen können helfen eine realistische Einschätzung der Sprachfähigkeiten zu treffen und ähnliche Situationen zu verhindern: Eine ErzieherIn äußert sich gegenüber einer Projekt-Mitarbeiterin dahingehend, dass das ausländische Kind P. alles verstehe. Beim anschließenden Spiel „Feuer, Wasser, Sturm“ ist P. stets der erste, der rausfliegt, weil er die falsche, nicht zum Ruf passende Handlung ausführt.

- günstige Kommunikationsbedingungen mit den oft nur schlecht Deutsch sprechenden Eltern
- Planungs- und Regulierungsmaßnahmen, die die hohen Ansprüche an die Arbeit der ErzieherIn erst realistisch machen (z.B. Gruppenzusammensetzung, Gruppenstärke, Personalschlüssel, bilinguale Fachkräfte³⁰)

Viele von den oben aufgeführten Punkten haben die ErzieherInnen in Gesprächen mit dem Projektteam selbst formuliert. Durch die Hospitationen ist sehr deutlich geworden, dass die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die notwendig und politisch gewollt ist, ohne eine Menge zusätzlicher Ressourcen nicht gelingen kann. Es bedarf Extra-Wissen, Extra-Material, aber vor allem anderen Extra-Zeit und Extra-Aufmerksamkeit.

7.5.3 Elternarbeit

Der Sächsische Bildungsplan misst der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern eine große Bedeutung zu (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006: 3.2). Er sieht als Ziel, die Kindertageseinrichtung als „Haus des Lernens“ für alle zu gestalten und fordert die pädagogischen Fachkräfte auf, ihre Arbeit transparent zu machen.

Dies gilt im besonderen Maße für das Gebiet der Sprachförderung. Das „exklusive“ Wissen, welches Eltern über ihre Kinder, deren Interessen, deren sprachlichen Werdegang und ihr aktuelles sprachliches Umfeld besitzen, sollten ErzieherInnen nutzen. Ebenso können sie die verschiedenartigen Kompetenzen der Eltern (und Großeltern) ganz konkret in die Sprachförderarbeit der Kindertageseinrichtung einbeziehen. Die ErzieherInnen selber können ihre Einstellungen und professionellen Kompetenzen im Bereich der Sprachförderarbeit an die Eltern vermitteln und somit Transfereffekte erwarten.

Am wichtigsten von all dem scheint der unvoreingenommene und stetige Austausch beider Seiten über die nicht immer geradlinig verlaufende sprachliche Entwicklung des Kindes. Durch die Hospitationen und zahlreiche Interviews mit den Fachkräften der Modelleinrichtungen trat viel Engagement im Bereich der **Elterninformation und Elternbildung** zu den verschiedenen Handlungsfeldern der Bildungsarbeit zu Tage. Elternabende können dabei wichtige Impulsgeber sein. So gab es in zwei Einrichtungen einen thematischen Einrichtungselternabend zum Thema Sprachförderung. In kleineren Gruppen kann dann nachfolgend und kontinuierlich über das Thema und die teilweise ganz persönlichen Fragen und Sorgen der Eltern und der ErzieherIn gesprochen werden. Vierteljährliche „Quasselnachmittage“ auf Gruppenebene sind eine Umsetzungsform, welche von beiden Seiten angenommen und wertgeschätzt wird. Die Modelleinrichtungen wählen zusätzlich auch den schriftlichen Weg zur Elternbildung. Die Bandbreite reicht hierbei von informativen Aushängen und Auslagen über jährliche Elternbriefe bis hin zu vierteljährlich erscheinender Kita-Zeitschrift. Dies alles geschieht bis auf wenige Ausnahmen ausschließlich in deutscher Sprache und ist somit für Eltern mit niedrigen Deutschkenntnissen eine Hürde (vgl. 7.5.2).

In den Einzelkontakt zu den Eltern treten die ErzieherInnen u.a. in den Entwicklungsgesprächen, die in den meisten Modellkitas ein- bis zweimal jährlich verpflichtend festgeschrieben sind. Die regelmäßige Durchführung solcher „Termingespräche“ wird jedoch

³⁰ In den 4 Einrichtungen, in denen DaZ-Kinder betreut wurden, gab es insgesamt nur eine bilinguale ErzieherIn.

nicht so konsequent umgesetzt, wie die Teams sich dies vorgenommen haben. Dies hat nach Aussagen einiger ErzieherInnen strukturelle bzw. organisatorische Gründe. Manche Einrichtungen warten auf den von den Eltern formulierten „Bedarf“, um ein Entwicklungs- bzw. Beratungsgespräch durchzuführen. Andere suchen das Gespräch mit den Eltern vor allem, wenn Entwicklungsprobleme bemerkt werden.

Elternbildung beinhaltet in einer Einrichtung ausdrücklich auch das Angebot zu Elternhospitationen.

Schaut man sich die konkrete **Zusammenarbeit und die Nutzung der Kompetenzen der Eltern** an, schaut man auf ein sehr differenziertes Bild. Alle Einrichtungen verfügen über einen Elternrat, der sehr unterschiedlich aktiv und selbstständig agiert. Viele Leiterinnen beschreiben die Zusammenarbeit mit ihrem Elternrat als konstruktiv und wohltuend. Sie schätzen deren Engagement und Wille zur Zusammenarbeit mit den kitainternen Fachkräften. Hier unterscheidet sich das Selbstverständnis der Elternräte, inwieweit sie ein „notwendiges“ Gremium in der Kita-Struktur darstellen³¹ oder die Gelegenheit wahrnehmen, den laufenden Betrieb und insbesondere die pädagogische Arbeit in der Einrichtung begleiten, unterstützen und auch beeinflussen zu können.

Eine erste, richtungweisende Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherIn lässt sich bereits in der Eingewöhnungsphase beobachten. Hier fiel auf, dass die Vorstellungen und Erwartungen der Einrichtung insbesondere mit den ausländischen Eltern teilweise schwierig abzustimmen sind. Diese unzureichende Auseinandersetzung und Kommunikation beider Seiten miteinander ging zu allererst zu Lasten des Kindes, dem ein begleiteter, stressarmer Übergang zwischen den Bezugswelten so verwehrt blieb. Ein Beginn der effektiven Sprachförderarbeit steht nun hinter einem besonders mühsam nachzuholenden Beziehungsaufbau weit zurück.

Die Mitwirkung der Eltern bei Gruppenaktivitäten und die damit verbundene Einbindung ihrer Kompetenzen (z.B. Angebot von Kursen, Projekten, Ausflügen) geschehen in den Modelleinrichtungen nur sporadisch. Auch fanden sich kaum Beispiele, in denen Eltern als Miterzieher gewirkt haben (z.B. Übernahme der Schlafwache, Begleitung der Gruppe bei Außenkontakten, Mitwirkung der Eltern bei Gruppenaktivitäten).

Verbringt man einige Tage vor Ort in den Kindertagesstätten bekommt man sehr schnell einen Eindruck davon, was für eine Grundatmosphäre und prinzipielle Einstellung zur Elternzusammenarbeit und -einbeziehung herrschen. In vielen Einrichtungen finden in der Bringe- und Abholsituation kaum Eltern-ErzieherIn-Gespräche statt. Sowohl Eltern als auch ErzieherInnen erzeugen in der Abholsituation häufig einen zeitlichen Druck („schnell, schnell, Opi wartet draußen im Auto“, „los, räum schnell auf, deine Mami will nicht ewig warten“), der Kommunikation unmöglich macht. Diese Beobachtung war unabhängig von der Anzahl der noch abzuholenden Kinder. Es scheint dies eher auf einen zugrundeliegenden mentalen Fahrplan zurückzuführen zu sein, wie eine Abholsituation auszusehen hat.

In den *Krippengruppen* wurde zwischen Eltern und ErzieherIn wesentlich mehr über den Tag und die Aktivitäten des Kindes kommuniziert als in den Kindergartengruppen. Manche Teams haben bewusst entschieden, Tür- und Angelgespräche zu unterbinden, weil diese die Arbeit mit den verbleibenden Kindern fortwährend stört. Diese Teams bauen neben dem Angebot von „Termingesprächen auf Nachfrage“ eher auf eine umfassende und möglichst aktuelle Information der Eltern über Aushänge z.B. im Garderobenbereich. Dabei fiel auf, dass Teams,

die die Ereignisse des Tages oder der Woche für die Eltern besonders ausführlich und zeitnah dokumentierten (z.B. in Form von kleinen täglichen Aushängen ab der Mittagspause), auch besonders offen und ansprechbar im täglichen Kontakt mit den Familien auftraten.

Wieder scheint eher der Blick auf die Rolle der Eltern entscheidender als die tatsächlichen (z.B. räumlichen und personellen) Gegebenheiten. Dass abholende Eltern nicht zwangsläufig das Gruppengeschehen bzw. die Arbeit der ErzieherIn „stören“, ließ sich insbesondere in den kleinen Einrichtungen beobachten. Dort werden die Väter und Mütter willkommen geheißen und gesellen sich häufig zur Gruppe dazu. Diese Situationen, in denen beide Bezugspersonen das Kind gemeinsam erleben und sich Zeit nehmen (wenn denn möglich) für einen sanften Übergang zwischen den Betreuungspersonen, schaffen die Grundlage für einen bereichernden Austausch und Verständnis füreinander.

Die Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern mit geringen Deutschkenntnissen wurde in Abschnitt 7.5.2 ausführlich behandelt. Trotzdem sei an dieser Stelle nochmals erwähnt, dass der Austausch oder gemeinsame Momente mit diesen Eltern besonders wenig beobachtet wurden.

Die Beobachtungen dieses Abschnitts sind alle aus der Überzeugung heraus gesammelt worden, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern eine wichtige Grundlage für die Sprachförderarbeit schafft (vgl. Hellrung, 2006). Dies ist nur einleuchtend, wenn der Anspruch einer bestmöglichen Sprachförderung ganzheitlich gesehen wird. So wie sprachliche Unterstützung und Bildung über die täglichen 10 Minuten „Förderunterricht“ hinausgehen sollte, so sollte sie auch über den unmittelbaren Kindertag hinausgehen. Dies kann nur in Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien gelingen.

Der Ansatz, erst bei auftretenden Problemen in den Dialog zu treten, greift zu kurz. Gerade im Bezug auf sprachförderliches Verhalten und sprachanregende Lebensumstände steht vor dem Vermitteln und dem Willen zur Beeinflussung seitens der Kindertagesstätte ein Kennenlern- und Verstehensprozess. Das Projekt strebt an, den Reflexionsprozess, der hinsichtlich der Elternarbeit durch das Curriculum des Sächsischen Bildungsplans begonnen wurde, fortzusetzen. Die Einrichtungen sollen voneinander lernen und sich durch die Augen der anderen, vielleicht sogar die der Eltern betrachten können.

7.5.4 Netzwerkbildung

Der Sächsische Bildungsplan (2006), der als Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen dient, fordert die Nutzung „externer Unterstützungssysteme“ (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006: 3.3.2). „Die Öffnung nach außen wird zu einem entscheidenden Merkmal der täglichen pädagogischen Praxis, ...“ (ebd. S. 15) Dies heißt ganz konkret, „vor Ort nach Menschen zu suchen, die man einbeziehen und deren Fähigkeiten und Fertigkeiten man nutzen kann“ (ebd. S. 16).

Dies tun die Modelleinrichtungen in sehr unterschiedlichem Maße. Einige Einrichtungen haben ein beeindruckendes Netz an Kontakten, Kooperationen und „helfenden Händen“ aufgebaut³². Exemplarisch für die vielfältigen Kontakte nach „draußen“ seien folgende genannt:

- Kooperationsvertrag bzw. Zusammenarbeit mit der Grundschule

³² Auch die Bewerbung und Aufnahme in das vorliegende Projekt gehört zu den zahlreichen Netzwerkaktivitäten der Modelleinrichtungen.

- Zusammenarbeit mit Jugend- und Gesundheitsamt
- Ehrenamtliche Mitarbeiter der Bürgerstiftung (Schüler, Studenten, Arbeitsuchende) unterstützen den Kita-Alltag
- Zusammenarbeit von Frühförderstelle und ErzieherIn
- Regelmäßige Besuche und „Lehreinheiten“ bei der örtlichen Feuerwehr
- Die benachbarte Firma sponsert Teile des Kita-Außenbereiches
- Gemeinsame Aktivitäten mit anderen Kindertagesstätten im Stadtteil
- Regelmäßige Betreuung und Mitarbeit von Auszubildenden einer ErzieherIn
- Mitgestaltung des Wohngebietsfestes
- Regelmäßige Bibliotheksbesuche mit thematischen Vorträgen
- Regelmäßige Pflege des Außengeländes durch Jugendliche eines berufsvorbereitenden Jahres (BvJ)
- Sprachangebot einer mehrsprachigen Mutter
- Von der örtlichen Krankenkasse finanzierte Stimmseminare für ErzieherInnen

Die Modelleinrichtungen profitieren insbesondere auf dem Gebiet der externen Kooperationen von einem engen Trägerkontakt. Der Träger kann die Einbeziehung der jeweiligen Einrichtung in lokale, regionale und überregionale Strukturen maßgeblich unterstützen. Beispiele aus der Praxis der Modelleinrichtungen sind ein trägerinitiiertes europäisches Austauschprogramm für pädagogische Fachkräfte oder drittmittelfinanzierte Zusatzkräfte. Die Ist-Analyse ließ erkennen, dass Einrichtungen mit freigestellter Leiterin wesentlich vernetzter arbeiten. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man den konzeptuellen und organisatorischen Aufwand der Anbahnung und Pflege von Kooperationsbeziehungen bedenkt. Die Größe des Trägers erwies sich als nicht entscheidend für das Maß der Vernetzung der Kindertagesstätte.

Im Bezug auf *Sprachfördernetzwerke* bedarf es einer genauen Analyse jeder Kindertagesstätte, auf welche Unterstützung sie tatsächlich bereits bauen können und wo die Fachkräfte noch Bedarf sehen.

Was alle Modelleinrichtungen verbindet, ist ihr großer Bedarf, sich mit Sprachexperten auszutauschen bzw. von diesen in ihrer täglichen Arbeit begleitet zu werden. Sie wünschen sich einen regelmäßigen Austausch und ggf. Beratung zu konkreten Fragen der Sprachentwicklung und des Sprachstandes ihrer Kinder. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen lassen den Besuch eines Sprachtherapeuten in der Einrichtung im Regelfall allerdings nicht mehr zu. Damit ist das wichtige Kommunikationsband zwischen ErzieherIn und Sprachexpertin durchtrennt worden. Dies wirkt sich laut Aussagen der ErzieherInnen sowohl auf die tägliche Sprachförderarbeit als auch auf die verantwortungsvolle diagnostische Aufgabe der Identifikation gefährdeter Kinder negativ aus.

Zur Wiederherstellung dieser wertvollen Zusammenarbeit müssen eigenverantwortliche und innovative Wege beschritten werden. Ein Beispiel für solch eine neu definierte, unkonventionelle Zusammenarbeit ist eine während der Hospitationsbesuche entstandene „ErzieherInnen-Sprechstunde“, die eine Logopädische Praxis in regelmäßigen Abständen ehrenamtlich in der Kindertagesstätte anbietet. Hier können die ErzieherInnen in ihrer Arbeitszeit Sprachentwicklungsfragen stellen und sich Rat für die sprachförderliche Alltagsarbeit holen.

Dieses Beispiel soll u.a. verdeutlichen, dass Netzwerkarbeit nicht nur über ganze Einrichtungen möglich ist, sondern auch engagierte, ideenreiche Einzelpersonen zur verbesserten sprachlichen Bildung unserer Kinder beitragen können.

FAZIT:

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Modelleinrichtungen über zahlreiche Kontakte und Kooperationspartner verfügen. Das Projekt unterstützt nun eine systematische Bedarfsanalyse, um dann die Entwicklung neuer Ideen zur Öffnung der Kindertagesstätte und der Nutzung vorhandener Partnerschaften zu Zwecken der Sprachförderung in Kindertagesstätten zu begleiten. Der Schwerpunkt wird sicherlich auf der Zusammenarbeit mit Sprachfachleuten (Sprachtherapeuten, Ärzten etc.) liegen.

8 Schlussfolgerungen

Durch die systematischen Beobachtungen und die Befragungen der ErzieherInnen und LeiterInnen ist deutlich geworden, dass ErzieherInnen solch zahlreiche Aufgaben und Verpflichtungen haben, dass „Sprachförderung“ als regelmäßig durchzuführende *Zusatzaufgabe* sie überfordern muss! Die ErzieherInnen sind am Limit ihrer Möglichkeiten. Schon heute haben verschiedene Studien 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 ausgeglichenen Kindergartenalltags überflüssig ist (Freispielzeit, Projektarbeit, Mittagsruhe, Bewegungsangebote, Ausflüge, Bildungsdokumentation, Austausch mit Eltern, fachlicher Austausch etc.), dann ist für das Projekt der logische Schluss, dass Sprachförderung alltagsimmanent, also alltagsbegleitend und allgegenwärtig geschehen soll. Dass dies kein unerreichbares Ziel ist, zeigen einzelne ErzieherInnen, denen es bereits heute gelingt, durchgängig hoch sprachlehrorientiert mit den Kindern zu kommunizieren.

Mit Hilfe der alltagsnahen Ist-Analyse ist es dem Projekt gelungen neben fachlichen Bedenken bzgl. der Wirksamkeit einzelner Sprachförderprogramme deren Umsetzbarkeit im realen Kita-Alltag anzuzweifeln. Auf den hier beschriebenen Recherchen und ebenso auf den Erkenntnissen anderer Sprachförderinitiativen (vgl. Schakib-Ekbatan et al., 2007) aufbauend darf Sprachförderarbeit im Alltag (sächsischer) ErzieherInnen kein kontinuierliches „EXTRA“ bedeuten, sei es Extra-Zeit, Extra-Material, Extra-Personalaufwand.

Das Projekt wird die ErzieherInnen darin unterstützen, aus einer anfänglichen Belastung (Fortbildungen, Selbstreflexion, Verhaltensveränderungen) eine Entlastung zu erzeugen, die wesentlich darin besteht, alltägliche Sprachförderstrategien zu professionalisieren und zu automatisieren.

Zusammenfassend lässt sich nun folgendes festhalten: Die Aussage „Untersuchungen ergaben, dass Erzieher/innen erstaunlich wenig mit den Kindern sprechen.“ (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006: 2.3.1), traf auf die besuchten Modellkitas nicht zu. Außerdem war zu beobachten, dass es den ErzieherInnen gut gelang, die Grundregeln der Kommunikation einzuhalten, dass sie (fast) durchgängig ansprechbar waren und den Kindern liebevoll begegneten. Dennoch steckt sowohl in der Quantität, v.a. aber in der Qualität der

sprachbezogenen Verhaltensweisen der ErzieherInnen, ein erhebliches Ausbaupotential (vgl. auch Fried & Briedigkeit, 2008; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997).

Im Verlauf des Projekts gilt es daher:

- (1) die Kenntnisse der ErzieherInnen über Sprache, den ungestörten sowie einen auffälligen (Erst- und Zweit-)Spracherwerb zu aktualisieren, auf- und auszubauen.
- (2) Weiterhin müssen die ErzieherInnen darüber aufgeklärt und in ihrer Überzeugung gestärkt werden, dass ihr eigenes Sprachvorbild eine entscheidende Wirkvariable für die sprachliche Entwicklung der Kinder darstellt. Sie müssen folglich 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 zu bieten. 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) Desweiteren müssen die ErzieherInnen dafür sensibilisiert werden, aus der Vielfalt der variablen Elemente des Kindergarten-tages, aus Angeboten und Unternehmungen jene verstärkt auszuwählen und strukturell zu verankern, die ein besonders großes sprachförderliches Potential bieten (z.B. Morgenkreis, Zeiten für Vor- und Nachbereitungsgespräche, Bilderbuch, Rollenspiel...). Ziel sollte dabei sein, die ErzieherInnen für die zahlreichen Sprechanlässe noch sensibler zu machen und sie in der Nutzung dieser bzw. den sprachförderlichen Techniken zu stärken.
- (4) Die festen Alltagsroutinen - die unveränderlicher Bestandteil des Tagesablaufs sind - sowie die strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen müssen daraufhin analysiert werden, inwieweit sie sprachförderlicher gestaltet werden können.
- (5) Schließlich gilt es, die Rahmenbedingungen zu erleichtern, zeitliche und personelle Ressourcen zu erkennen und zu nutzen, Netzwerke auszubauen und Eltern verstärkt in die Sprachförderarbeit einzubeziehen.

Abschlussbemerkung: Bei all seiner Fokussierung des Projektes auf die Sprachförderarbeit sächsischer Kitas darf eines nicht außer Acht gelassen werden: Sprachförderung ist keine Insel im pädagogischen Handeln der ErzieherInnen. Die Entwicklungen, die das Projekt für einen bestmöglich sprachförderlichen Kita-Alltag versucht anzustoßen, werden zweifelsohne andere pädagogische Prozesse beeinflussen. Damit will das Projekt die Bestrebungen des Freistaates zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns und zum Ausbau der pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten fortführen.

Die kommende Fortbildungsreihe samt Praxisimplementierung wird dem Prozesscharakter von Bildung gerecht und versteht sowohl Erwachsene als auch Kinder als Lernende.

Bildung vollzieht sich im Dialog – treten wir ein in diesen Dialog!

Quellenverzeichnis

Beher, K. (2007). Beschäftigungssituation und Qualifizierungsbedarf. In: DJI –Bulletin 80: *Kindertagesbetreuung in Deutschland*. S. 27-28.

Beller, E. K. & Beller, S. (2005). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*. Modifizierte Fassung vom Juli 2000, 5. Auflage 2005, Berlin.

Bertau, M.-C. (2006). Zur spezifischen Bedeutung des Dialogs im Kontext der sozial-kommunikativen Funktion von Sprache. In: Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnauer, A. & Best, P. (2006). *Sprachliche Förderung in der KiTa: Wieviel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?* 22-27. Weimar: das Netz.

Blaser, R., Preuss, U., Groner, M., Groner, R. & Felder, W. (2007). Kurz-, mittel- und längerfristige Effekte eines Trainings in phonologischer Bewusstheit und in Buchstaben-Laut-Korrespondenz auf die phonologische Bewusstheit und die Lese- und Rechtschreibleistung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35(4), 273-280.

Buschmann, A. & Jooss, B. (2007). Frühintervention bei verzögerter Sprachentwicklung: „Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung“. *Forum Logopädie, Heft 5 (21)*, 6-11.

Christiansen, C. (2005). *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit. Ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy und Textverständnis*. Oberursel: Finken.

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.

Dannenbauer, F. M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In: Grimm, H., Weinert, S. (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen*. 83-104. Stuttgart.

Evangelischer Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V. (Hrsg.). (2007). *Sprachbildung und –erziehung im Kindergarten*. Stuttgart.

Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin:Cornelsen.

Gardener, H. (1999). *Psychologie*. Orlando.

Geissler, K. (2003a). Das Würzburger Trainingsprogramm - eine kritische Auseinandersetzung - Teil 1. In: *KiTa aktuell HRS*, 4, 83-84.

Geissler, K. (2003b). Das Würzburger Trainingsprogramm - eine kritische Auseinandersetzung - Teil 2. in: *KiTa aktuell HRS*, 5, 106 – 108.

Gesundheitsamt Dresden, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst (o.J.): *Ergebnisse der KiTa-Untersuchung im Schuljahr 2006/2007 für die Stadt Dresden*.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit (Hrsg.). (2007). *KiTa-Studie der GEW. Wie geht's im Job*. Frankfurt am Main.

Hellrung, U. (2006). *Sprachentwicklung und Sprachförderung: beobachten-verstehen-handeln*. Freiburg: Herder.

Hoffschildt, C., Domröse, K. & Wiedemann, M. (Hrsg.). (2007). *Sprachförderung: Kreative Ideen für den Kindergarten*. München: Olzog.

Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnauer, A. & Best, P. (2006). *Sprachliche Förderung in der KiTa: Wieviel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?*, Weimar: das Netz.

Jeuk, S. (2004). Erzieherin als Sprachvorbild. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 4, 16-19.

Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2000). *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen aus patholinguistischer Sicht: Anleitung zu Diagnostik und Therapie*. Potsdam.

Koch, S. (2007). *Zweisprachigkeit von Migrantenkindern: Erfolge und Probleme bei Erwerb des Deutschen im Vorschulalter*. (Erziehungswissenschaft, Band 22). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Kölliker-Funk, M. (2003). Gegenüberstellung sprachspezifischer und kommunikativer Sprachtherapie für Kleinkinder mit Spracherwerbsstörungen. In: De Langen-Müller, U., Iven, C. & Maihack, V. (Hrsg.), *Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0-4 Jahren*. 184-200. Köln: ProLog.

Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teacher's interactions with children: Why are they so important? In: *Young Children*, 52, 4-12.

Küspert, P. & Schneider, W. (2006). *Hören, lauschen, lernen: Anleitung: Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (5. überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Liebold, R. & Trinczek, R. (2002). Einzelinterviews. In: Kühl, S. und Strodtholz, P. (Hrsg.), *Methoden der Organisationsforschung: Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt.

Militzer, R., Demandewitz, H. & Fuchs, R. (1999). Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.). *Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten: Gutachten*.

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.

Penner, Z. (2006). *Sehr frühe Förderung als Chance: Aus Silben werden Sätze*. Troisdorf : Bildungsverlag 1.

Penner, Z. & Kölliker-Funk, M. (1998). *Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen*. Ein Arbeitsbuch. Edition SZH, Luzern.

Ritterfeld, U. (2000). Zur Prävention bei Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung: Argumente für eine gezielte Interaktionsschulung der Eltern. In: *Frühförderung interdisziplinär*, 2, 82-87.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.). (2006). *Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten*. Weimar: das Netz.

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“*. Verfügbar unter: www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/EVAS.html

Schneider, K. (2007). Neue Aufgaben, mehr Weiterbildung und vor allem Zeit für das Personal. In: DJI –Bulletin 80: *Kindertagesbetreuung in Deutschland*. 29-30.

Siegmüller, J., Fröhling, A., Gies, J., Herrmann, H., Konopatsch, S. & Pötter, G. (2007). Sprachförderung als grundsätzliches Begleitelement im Kindergartenalltag. Das Modellprojekt PräSES als Beispiel. In: *Logos Interdisziplinär*, 2, 84-96.

Stadt Leipzig, Gesundheitsamt (2008). *Daten und Fakten zur gesundheitlichen Situation Leipziger Vorschulkinder*. Schuljahr 2006/2007, Leipzig.

Strätz, R. & Demandewitz, H. (2005). *Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder*. Weinheim: Beltz.

Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprache lernen*. Tübingen: Francke.

Tabellen und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beobachtungssituationen im Tagesablauf.....	11
Tabelle 2: Die Beobachtungsbögen.....	12
Tabelle 3: Lage und Trägerschaft der Einrichtungen	13
Tabelle 4: ErzieherInnen- und Kinderanzahl in den Einrichtungen.....	13
Tabelle 5: Anzahl mehrsprachiger Kinder und Integrativkinder	14
Tabelle 6: Erwartungen hinsichtlich des Projekts.....	25

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Überblick Instrumente der Hospitationen	9
Abbildung 2: Stundenumfang in Wochenstunden der ErzieherInnen	14
Abbildung 3: Berufsabschluss	15
Abbildung 4: Berufstätigkeit in Jahren	15
Abbildung 5: Alter	16
Abbildung 6: Bedeutung von Sprachförderung	16
Abbildung 7: Verantwortliche für Sprachförderung.....	17
Abbildung 8: Vermutete Ursachen für zunehmende Sprachauffälligkeiten.....	17
Abbildung 9: Einschätzung der Wirksamkeit verschiedener Sprachförderansätze	18
Abbildung 10: Ideen für sprachförderliche Vorgehensweisen und Methoden.....	18
Abbildung 11: Art der Fortbildungen	20
Abbildung 12: Umfang der Fortbildungen	20
Abbildung 13: Durchführung von Sprachförderung	21
Abbildung 14: Kompetenz als Sprachförderer	21
Abbildung 15: Verwendung von Materialien.....	22
Abbildung 16: Zufriedenheit mit verwendeten Materialien.....	22
Abbildung 17: Anleitung zur Sprachförderung	23
Abbildung 18: Bestehende Netzwerke.....	24
Abbildung 19: Bedenken hinsichtlich des Projektes	25
Abbildung 20: Lust auf Sprachförderung	26
Abbildung 21: Lust auf das Projekt	27
Abbildung 22: Zeit für das das Projekt	27

Anhang:

Anhang 1: Liste Modellkitas

Anhang 2: Fragebogen Erstbefragung ErzieherInnen

Anhang 3: Erfassungsbogen – ErzieherInnen

Anhang 4: Erfassungsbogen – Struktur

Anhang 5: Erfassungsbogen – Kinder

Anhang 6: Checkliste Räume

Anhang 7: Gesprächsleitfaden - ErzieherIn

Anhang 8: Gesprächsleitfaden - Leiterin

Anhang 9: Beobachtungsbogen – Sprachmodell

Anhang 10: Beobachtungsbogen – Umgang mit sprachlichen Fehlern

Anhang 11: Beobachtungsbogen - Sprachförderliches im Alltag

Anhang 12: Beobachtungsbogen - Umgang mit mehrsprachigen Kindern

Anhang 13: Exemplarische Äußerungen zu den Antwortkategorien der offenen Fragen

Anhang 14: Projektbeirat



Landesmodellprojekt
„Sprache fördern“



gefördert durch
den Freistaat
Sachsen

Berufsbildungswerk Leipzig
für Hör- und Sprach-
geschädigte gGmbH
www bbw-leipzig.de



Im Verbund der
Diakonie

Anhang 1: Liste ModellKiTas im Projekt „Sprache fördern“

Einrichtung

Träger

Kindertagesstätte
Thünenstr. 2
04129 Leipzig
Leiterin: Frau Rakow

FAIRbund e.V.
Geschäftsstelle
Rückertstr. 10
04157 Leipzig

Kindertagesstätte „Knirpsenland“
OT Meltewitz
Am Weckberg 4
04808 Falkenhain
Leiterin: Frau Hessel

Gemeindeverwaltung Falkenhain
Karl-Marx-Str. 14
04808 Falkenhain

Kindertageseinrichtung „Knirpsenhaus“
Silberallee 21
09496 Marienberg
Leiterin: Frau Anders

Kinderwelt Erzgebirge
Markt 1
09496 Marienberg

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 Steinigtwolmsdorf
Leiterin: Frau Pietsch

Volkssolidarität Bautzen e.V.
Stolpener Str. 3
01877 Bischofswerda

Kindertageseinrichtung „Bunte Kinderwelt“
Bergstr. 6
01069 Dresden
Leiterin: Frau Urban

Stadt Dresden
Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen
Riesaer Str. 7
01129 Dresden

Erstbefragung zum Thema "Sprachförderung"



Liebe Erzieherinnen,

dieser Bogen wird maschinell und anonym ausgewertet. Markieren Sie bitte bei den Kreuzchen-Fragen Ihre Antwort(en) in der folgenden Weise:

Wenn Sie eine Antwort korrigieren möchten, malen Sie bitte die falsch markierte Antwort vollständig aus, ungefähr so:

Bei diesem Fragebogen gibt es kein *richtig* oder *falsch*. Uns interessieren **Ihre ganz persönlichen** Meinungen und Erfahrungen. Sie müssen nicht jede Frage beantworten. **Vielen Dank.**

Bewusstheit zum Thema Sprachförderung

	gar nicht wichtig	sehr wichtig
Ist es Ihrer Meinung nach wichtig, bewusst Sprachförderung zu betreiben?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
	nicht klar	klar
Ist Ihnen persönlich klar, wie Sie Sprache fördern können?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Fühlen Sie sich ausreichend informiert zum Thema Sprachförderung?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> irgendwas zwischen ja & nein	<input type="radio"/> nein
Wer sollte Ihrer Meinung nach Sprache fördern? (Mehrfachantworten möglich)	<input type="checkbox"/> Erzieherinnen <input type="checkbox"/> Fördererzieherinnen (speziell ausgebildet) <input type="checkbox"/> Lehrer <input type="checkbox"/> niemand	<input type="checkbox"/> Eltern <input type="checkbox"/> sprachl. Fachpersonal (z.B. Sprachtherapeutinnen) <input type="checkbox"/> Medien
Gibt es aus Ihrer Erfahrung heraus heutzutage mehr Kinder, die Sprachförderung bedürfen, als noch vor ein paar Jahren?	<input type="radio"/> ja deutlich <input type="radio"/> kann ich nicht sagen	<input type="radio"/> nein, die Zahl bleibt ungefähr gleich
Wenn Sie mit "ja" geantwortet haben, woran liegt das Ihrer Meinung nach?		
Können Sie das ändern bzw. Einfluss darauf nehmen?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> bin ich mir nicht sicher	<input type="radio"/> nein

Vorkenntnisse und Erfahrungen zur Sprachförderung

Haben Sie schon einmal eine Fortbildung zu folgenden Themen besucht? (Mehrfachantworten möglich)	<input type="checkbox"/> Sprachentwicklung (normal) <input type="checkbox"/> Sprachförderung	<input type="checkbox"/> Sprachstörungen <input type="checkbox"/> Sprachdiagnostik
Bitte geben Sie, wenn möglich, Titel und Zeitumfang der jeweiligen Fortbildung an!		
Was für andere Fortbildungen zum Thema Sprache haben Sie in den letzten Jahren besucht? (bitte wenn möglich Titel und Zeitumfang angeben)		

Betreiben Sie bereits Sprachförderung?	<input type="radio"/> ja, häufig <input type="radio"/> nein, nicht bewusst	<input type="radio"/> nur gelegentlich
Falls ja, was für Materialien benutzen Sie bereits zur Sprachförderung? (z.B. KonLab, Hören-Lauschen-Lernen, Bilderbücher etc.)		
Sind Sie zufrieden damit?	<input type="radio"/> nicht zufrieden	<input type="radio"/> sehr zufrieden
Führen Sie Sprachdokumentationen durch?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
Falls ja, sind Sie zufrieden damit?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> eher nicht
Fühlen Sie sich als kompetente Sprachförderer?	<input type="radio"/> gar nicht	<input type="radio"/> ausreichend kompetent
Fühlen Sie sich gut angeleitet, um sprachförderlich zu arbeiten?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> geht so	<input type="radio"/> nein, eher allein gelassen
Arbeiten Sie bereits mit anderen zusammen, wenn es um Sprachförderung geht?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
Falls ja, mit wem? (Mehrfachantworten möglich)	<input type="checkbox"/> Ärzten <input type="checkbox"/> Behörden <input type="checkbox"/> Schulen <input type="checkbox"/> Fachberater	<input type="checkbox"/> Logopädinnen <input type="checkbox"/> Kolleginnen <input type="checkbox"/> Eltern <input type="checkbox"/> sonstige (bitte unten eintragen):
Sonstige:		
Wie kann Ihrer Meinung nach Sprache am wirkungsvollsten gefördert werden?	<input type="radio"/> im Kita-Alltag <input type="radio"/> durch Elternkurse <input type="radio"/> anders	<input type="radio"/> in Kleingruppen <input type="radio"/> keine Meinung dazu

Modellprojekt "Sprache fördern"

Ist in Ihrer Kita das Projekt "Sprache fördern" schon besprochen worden? (vor der heutigen Veranstaltung)	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
Haben Sie im Team schon über Verantwortlichkeiten und Ressourcen bzgl. des Projektes geredet?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
Wurden Sie an der Entscheidung zur Projektbewerbung beteiligt?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
Was erwarten Sie sich von dem Modellprojekt "Sprache fördern"?		
Haben Sie Lust, sich in das Projekt einzubringen?	<input type="radio"/> keine Lust	<input type="radio"/> große Lust

Bitte begründen Sie kurz:	
	keine Lust große Lust
Haben Sie Lust, sich mit Sprachförderung zu beschäftigen?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	keine Zeit genug Zeit
Haben Sie Zeit, sich in das Projekt einzubringen? (z.B. Ideen sammeln, lesen, Fortbildungen besuchen, ausprobieren)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Welche Bedenken haben Sie bezüglich des Projektes? (Schreiben Sie bitte "keine", wenn keine Bedenken vorliegen)	
Haben Sie Ideen, wie man Sprache bei Kindergartenkindern fördern kann?	

Persönliches

In welcher Modellkita arbeiten Sie?	<input type="radio"/> Dresden <input type="radio"/> Leipzig <input type="radio"/> Marienberg <input type="radio"/> Meltewitz <input type="radio"/> Plauen <input type="radio"/> Steinigtwolmsdorf
Wie alt sind Sie?	<input type="radio"/> <25 Jahre <input type="radio"/> 25-35 <input type="radio"/> 36-45 <input type="radio"/> 46-55 <input type="radio"/> >55
Welchen Berufsabschluss haben Sie?	<input type="radio"/> (staatl. anerkannte) Erzieherin <input type="radio"/> Sozialpädagogin <input type="radio"/> Kinderpflegerin <input type="radio"/> Heilpädagogin <input type="radio"/> sonstiges:
Wie viele Jahren arbeiten Sie schon im Kindergarten?	<input type="radio"/> <2Jahre <input type="radio"/> bis 10 Jahre <input type="radio"/> bis 20 Jahre <input type="radio"/> mehr als 20 Jahre
Wieviele Wochenstunden arbeiten Sie zur Zeit?	<input type="radio"/> <30 <input type="radio"/> 30 <input type="radio"/> bis 35 <input type="radio"/> 35-40
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!	

Anhang 3: Erfassungsbogen - ErzieherInnen

Übersicht + Angaben zu den ErzieherInnen

Name Kindertagesstätte:

Ort:

Anzahl der Erzieherinnen:	Altersgruppe	Anzahl

Arbeitszeit	Teilzeit- bzw. Vollzeitkräfte	Anzahl

Qualifikation der Erzieherinnen:	Berufsabschluss	Anzahl

Fortbildungen	Art der Fortbildung	Anzahl ?

weiteres

Besonderheiten:

Erzieher mit 2. Muttersprache?

Anhang 4: Erfassungsbogen - Kitastruktur

Übersicht + Angaben zur KiTa-Struktur

Name Kindertagesstätte:

Ort:

Öffnungszeiten											
Standortbeschreibung											
Pädagogisches Konzept											
Sächsischer Bildungsplan: haben MA das Curriculum absolviert?											
Gruppenanzahl						Anzahl					
Gruppenstruktur/Gruppenkonzept						Krippe					
						Kindergarten					
						Gemischte Gruppen:					
						Feste Gruppe:					
Gruppenname:	Anzahl Kinder:	Alterstruktur Kinder:	Erzieh. Anzahl	Stunden Volumen Erzieher	Erzieherinnen Name						
Gruppe: Krippe:											
Gruppe: Kiga:											
Gruppe: Kiga:											
Gruppe: Kiga:											
Erzieher ohne Gruppe:											
Erzieher ohne Gruppe:											
						Anzahl					
Raumsituation		Gesamtquadratmeter (innen)									
		Räume: Kita - sep. Gruppeneinheiten									
		Räume pro Einheit									
		Thematische Sonderräume Aufzählen welche?		Lernwerkstatt							
				Bauzimmer, Kinderbibliothek							
				Bewegungsraum							
		Beschreibg. Außengelände									
Verantwortlichkeiten Ansprechpartner für						Name					
			Elternarbeit								
			Sprachförderung								
			Mehrsprachige Kinder								
			Bildungsplan								
Personalstruktur			Leiterin								
			Stellvertreterin								
Weiteres: Besonderheiten:											

Anhang 5: Erfassungsbogen - Kinder

Übersicht + Angaben zu den Kindern

Datum: _____

Name Kindertagesstätte: _____ **Ort:** _____

Alter der Kinder:	Geburtsjahr	bitte Anzahl angeben
	2008	
	2007	
	2006	
	2005	
	2004	
	2003	
	2002	
	Gesamt	
Kinder mit Migrationshintergrund:	Angabe Muttersprache	bitte Anzahl angeben
Integrativkinder:	Art der Behinderung	bitte Anzahl angeben
weitere Besonderheiten:		

Ist-Analyse:
Checkliste zur Ausstattung

E4

Anhang 6: Checkliste Räume

Kita: Gruppenzimmer (+Alter der Kinder): Erzieherin:	Datum: ungefähre Größe (Raumplan): Dokumentiert durch:
---	--

Was ist vorhanden?	Häkchen eintragen	Bemerkung (frei zugänglich? Zustand? Ggf. Beschreibung)
Bücher Sachbücher Geschichten Gereimter Text Mehrsprachige Bücher Bilderbücher		
Leseort		
Musikinstrumente		
Requisiten für Rollenspiel (Kostüme, Klamotten, Asseccoires, Handpuppen, Kaufmannsladen, Puppenküche)		
Thematische Ecken		
Rückzugsmöglichkeit/Ruheort		
Ort zum Toben		
Platz für spontane Bewegungsspiele		
CDs, Kassetten, Videos Sachmedien- vs. Unterhaltungsmedien		
Abspielgeräte (Mikros?)		
Computer (mit welcher Software)		
Spiele Gesellschaftsspiele Puzzle Memory		

Anhang 6: Checkliste Räume

Themenbez. Spielzeug (z.B. Miniaturen)		
Wandgestaltung (Anlässe zum Sprechen?)		
Entwicklungsmappen/Fotos der Kinder		
Fachbücher/-materialien für Erz. Zum Thema Sprache		
Sonstiges Symbolik siehe auch unten		

Nebenträume (Garderobe, Treppenhaus, Bad, Schlafräum etc.) nicht vergessen!

Werden Symbole eingesetzt? (Schilder mit Symbolen, die zur Strukturierung helfen; sind Materialien z.B. selbsterklärend gekennzeichnet (für mehrsprachige Kinder eine große Hilfe)

Gibt es Symbole, die den Tagesablauf unterstützen, verdeutlichen...?

Anhang 7: Gesprächsleitfaden - Erzieherin

Kita:	Datum + Zeit:
Gruppe (Alter):	
Erzieherin:	Interviewerin:

Tagesstruktur im Kita-Alltag

Beschreiben Sie bitte einen typischen Tagesablauf (Anteil feststehende und freie Bausteine)

Sprachförderung:

- Führen Sie Sprachförderung in Ihrer Gruppe durch?

wenn ja

- welche Kinder erhalten SF? (nach verschiedenen Gruppen ggf. fragen: SSES, DaZ, alle)
- woran machen Sie fest, welches Kind gefördert wird und welches nicht?
(→ Entwicklungsdokumentation)
- wie fördern Sie?

A) wenn „in Kleingruppen“:

- wie oft finden die Gruppen statt?
- wie groß sind die Gruppen?
- wie werden die Gruppen zusammengestellt?
- arbeiten Sie nach einem Programm, wenn ja welchem?
- Wer hat Sie darin geschult?
- wo finden die Gruppen statt?

B) wenn „in Einzelkontakt“: wie machen sie das? (Fragen s.o.)

- suchen sie Kinder gezielt aus?

Anhang 7: Gesprächsleitfaden - Erzieherin

C) wenn „im Alltag“:

- welche Situationen nutzen sie zur SF?

- in welchen Situationen kommt es am häufigsten zu E-K_Gesprächen?

- Förderung von K-K-Kommunikation?

- welche sprachlichen Ziele werden (für welche Altersgruppe) verfolgt?
- wer führt die Förderung durch?
- wo wird gefördert?
- Fördern Sie DaZ-Kinder sprachlich in besonderem Maße?

- arbeiten Sie in der SF mit bestimmten Materialien....
Wie und wann werden die benutzt?
(Wuppi, Würzburger, KonLab, Schlaumäuse, Rucksack-Projekt, ...)

(falls keine SF im Alltag)

Bei welchen Materialien, Spielen, Situationen kommt es stets zur Kommunikation (E-K/K-K)
auch: Zeit für längere Gespräche?

Themenarbeit

Gibt es Themenarbeit/Projekte in Ihrer Gruppe?
Welche?

Exemplarisches Beschreiben des Ablaufes/der Struktur

Anhang 7: Gesprächsleitfaden - Erzieherin

Erfahrungen damit/Meinung

Spielt Sprache in der Projektarbeit eine besondere Rolle für Sie? – wenn ja, inwiefern: (s.o, welche sprachlichen Ziele werden verfolgt: Wortschatz? Pragmatik?)

Entwicklungsbeobachtung und –dokumentation

Führen Sie in irgendeiner Art und Weise eine Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation durch?

Nutzen Sie dazu strukturierte Instrumente? (ggf. zeigen lassen)

Zufriedenheit?

Einheitliche in der ganzen KiTa?

Sind Sprachbeobachtungen (Spracheinschätzungen?) darin enthalten?

Sprachliche Auffälligkeiten

Gibt es Kinder in Ihrer Gruppe, die Ihrer Meinung nach sprachliche Probleme haben? (Erz. beschreiben lassen, nachfragen);

Wie ist Ihnen das aufgefallen? Woran machen Sie das fest? Worauf achten Sie?

Wie gehen Sie vor, wenn Sie den Verdacht auf SES haben?

Anhang 7: Gesprächsleitfaden - Erzieherin
--

DaZ-Kinder

Beziehen Sie die Fremdsprache mit ein in den Gruppenalltag?

Betreiben Sie sprachlich mehr Aufwand für DaZ-Kinder?

Elternarbeit: Können Sie sich mit den Eltern unterhalten?

wie sprechen Sie Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache an? Flyer in verschiedenen Sprachen? Kinder als „Dolmetscher“?

Zusätzliches:

Anhang 8: Gesprächsleitfaden - Leiterin

Gesprächsleitfaden: Arbeitsabläufe und Arbeitsorganisation <i>strukturiertes Interview mit der Kitaleiterin</i>	
Kindertagesstätte:	Leiterin:
Datum:	Interviewerin:
Welche Formen der Elternarbeit verfolgen Sie in ihrer Einrichtung?	
Finden Elternabende statt? Wenn ja, wie häufig? – zu welchen Themen?	
Finden Elterngespräche statt? Wenn ja, wie häufig? – regelmäßig oder bei bestimmten Anlässen?	
Gibt es eine Elternvertretung? Wenn ja, wie oft trifft sich diese? – welche Ziele?	
Gibt es andere Elternaktivitäten? Wenn ja welche? (z.B. Kitazeitschrift, Arbeitseinsätze, Teenachmittage)	
Wie erreichen Sie Eltern von mehrsprachigen Kindern?	
Haben Sie eine verantwortliche Kollegin für Elternarbeit, besonders geschult o.ä.?	
Einrichtungsinterne Kommunikation – Team-/Dienstberatungen	
Gibt es Team-/ Dienstberatungen in ihrer Einrichtung? Wenn ja, wie häufig? Wie laufen diese ab, was wird besprochen? Wer bestimmt die Inhalte?	
Werden Supervisionen angeboten bzw. durchgeführt (Kitaextern/-intern)?	
Haben die Erzieherinnen freigestellte Kapazitäten für Vorbereitungs- und Dokumentationsaktivitäten? (wie lang?, wann?)	
Gibt es ErzieherInnen mit einer zweiten Muttersprache? Wenn ja, welche Sprachen? – wichtig: wird die Sprache gezielt eingesetzt?	
Netzwerke (Zusammenarbeit mit relevant. Institutionen/vorhandene Netzwerke) Ggf. nachfragen, auf welchen Ebenen Zusammenarbeit stattfindet (Papier, Gremien, echter Austausch?)	
Welche Zusatzangebote bieten Sie für Kinder in Ihrer Einrichtung an?	
andere Projekte an Kita: -nicht thematisch wie Weihnachten in Europa, sondern eher Teilnahme an Projekt wie unserem	
Gesonderte Frage: Wie gehen Sie vor, wenn Sie den Verdacht auf Sprachauffälligkeit haben? – gibt es hier empfohlene Vorgehensweisen? (woher kommt Empfehlung? Schriftliche Richtlinien? Kinderarzt immer vor SPZ?)	
Sonstiges:	

Erfassungsbögen ausgeben und erläutern und gemeinsam durchgehen

Anhang 9: Beobachtungsbogen - Sprachmodell Erzieherin

Kita:	Datum + Zeitraum:
Gruppe (Alter):	Anzahl anwesender Kinder:
Erzieherin:	Beobachterin:

Beobachtete Situationen (Freispiel, Mittagessen, Kreisspiel etc.):

Lautstärke und Stimme

Deutlichkeit und Sprechgeschwindigkeit

Redet sie zuviel/zuwenig?

Grammatische Komplexität und Korrektheit (einfache Sätze, Satzabbrüche, Kasus, ..)

Engagiertheit (sprachlich), Spaß an Sprache

Redet Sie erkennbar sprachlehriorientiert?

Wiederholen von Gesagtem? Unverändert oder modelliert?

Kreist ihr Wortschatz länger in einem semantischen Feld?

Ist ihre Sprache kindgerecht (dem Alter der Kinder angepasst)?

Persönlicher Gesamteindruck:
(freundlich zugewandt oder genervt/gestresst)

Ergänzungen:

Anhang 10: Beobachtungsbogen - Umgang mit sprachlichen Fehlern

Kita:	Datum + Zeitraum:
Gruppe (Alter):	Anzahl anwesender Kinder:
Erzieherin:	Beobachterin:

Situation	Was sagt das Kind? Wie reagiert die Erz.? (ignoriert, fragt nach, modelliert?, Metasprachliche Reaktion?, spiegelt?, Lässt Kind nachsprechen, Korrekatives Feedback, Aufforderung zur Selbstkorrektur, ...) <i>Bitte wenn möglich Wortlaut des Kindes und der Erz. eintragen!</i>	Nicht-sprachliches
	Kind:	
	Erz.:	
	Kind:	
	Erz.:	
	Kind:	
	Erz.:	
	Kind:	
	Erz.:	
	Kind:	
	Erz.:	

Persönlicher Gesamteindruck: (freundlich zugewandt oder genervt/gestresst)

Ergänzungen:

Anhang 11: Beobachtungsbogen - Sprachförderliches im Alltag

Kita:	Datum + Zeitraum:
Gruppe (Alter):	Anzahl anwesender Kinder:
Erzieherin:	Beobachterin:

Welche Rolle spielt Sprache in der beobachteten Situation?

Situation	

Bemerkungen:

Finden K-K/E-K-Dialoge¹ statt? Hat die Erzieherin Zeit, einzelne Gespräche mit Kindern zu führen? Wie sehen diese ggf. aus?

- Werden einzelne Kinder aktiv in die Kommunikation einbezogen?
- Werden Kinder sprachlich „vorgeführt“ oder eher ermuntert?
- Wie wendet sich die Erz. dem Kind zu? (zugewandt? auf Augenhöhe? gemeinsame Aufmerksamkeit beachtend?)
- Finden Umleitungen statt auf andere Kinder?
- Reagiert die Erzieherin sofort auf Kommunikationsanfragen von Kindern?

Situation	Was passiert sprachlich?

Bemerkungen:

1 Kind-Kind-Dialoge und Erzieherin-Kind-Dialoge

Anhang 11: Beobachtungsbogen - Sprachförderliches im Alltag

**Welche Situationen und Materialien werden zur SF genutzt? Und welche nicht?
(Instrumente, Bücher, Wimmelbild, Mittagessen, Waschraum, Spaziergang, ...)**

Situation	Was passiert sprachlich/kommunikativ?

Bemerkungen:

**In welcher Situation lässt sich frühe Erziehung zum Schriftspracherwerb beobachten?
(Metasprachliche Kommunikation, Phonolog. Bewusstheit, Schrift,...)**

Situation	Was wird gemacht?

Bemerkungen:

(Während der explorativen Beobachtung auszufüllen oder unmittelbar nach Verlassen der Gruppe.)

Gibt es sprachliche Rituale? Welche? Situation?

Lädt Raumgestaltung zur Kommunikation ein?

Situationen, in denen kindgerichtete Sprache besonders vorkommt

Kommt handlungsbegleitendes Sprechen der Erzieherin vor? Wann? Beschreiben!

Anhang 11: Beobachtungsbogen - Sprachförderliches im Alltag

Beobachtungen über einzelne Situationen hinaus:

Welche Spiele/Aktivitäten werden von der Erzieherin angeboten/unterstützt? (Musikspiele, Geräuschspiele, Rollenspiele, ...)

Wobei haben die Kinder besonders viel geredet bzw. kommuniziert?

Wobei hat die Erzieherin besonders viel geredet bzw. kommuniziert?

Wobei sind die Kinder besonders aufmerksam/konzentriert?

Persönlicher Gesamteindruck:
(freundlich zugewandt oder genervt/gestresst)

Anhang 12: Beobachtungsbogen – Umgang mit mehrsprachigen /DaZ-Kindern

Kita:	Datum + Zeitraum:
Gruppe (Alter):	
Anzahl Kinder (anwesend):	Anzahl DaZ-Kinder (anwesend):
Erzieherin:	Beobachterin:

Beobachtete Situationen (Freispiel, Mittagessen, Kreisspiel etc.):

Geht Erzieherin besonders auf sie ein? Wie?

Spricht die Erzieherin dem Sprachstand des Kindes angemessen?

Wenn eine Erz. mehrere Sprachen spricht: In welcher Situation setzt sie ihre Muttersprache ein?

Wird die Muttersprache des Kindes mit eingebunden? In welchen Punkten? (Stichwort: Interkulturelle Pädagogik)

Werden mehrsprachige Materialien verwendet?

Persönlicher Gesamteindruck:
(freundlich zugewandt oder genervt/gestresst)

Anhang 12: Beobachtungsbogen – Umgang mit mehrsprachigen /DaZ-Kindern

Nach der Beobachtung folgendes beantworten:

Erfährt die Muttersprache des DaZ-Kindes Wertschätzung?

Hat die Erzieherin Kenntnisse über die Fremdsprache/Kultur?

Ergänzungen:



Anhang 13: Exemplarische Äußerungen zu den Antwortkategorien der offenen Fragen

Frage 25: "Was erwarten Sie sich von dem Modellprojekt Sprache fördern?":

Anregungen, neue Impulse für (alltägliche) Förderarbeit

- Anleitung für die tägliche Arbeit mit den Kindern
- besseres Rüstzeug zur Sprachförderung bei Kindern zu erhalten
- Ich wünsche mir Mittel, Methoden, Instrumente, die ich in der Praxis anwenden kann.
- viele neue Anregungen vor allem für die Altersgruppe 0-2 Jahr
- Wie kann man Sprachförderung in den Alltag einbauen?

Diagnostische Sensibilisierung, Wissen Sprachentwicklung

- Früherkennung von Sprachproblemen
- greifbares Wissen um den Spracherwerb
- Sprachdefizite schneller erkennen
- Sprachressourcen zu erkennen
- Wissen zum Thema Sprache

Sicherheitszugewinn bei Erziehern für Eltern, Umgang mit Eltern

- Anerkennung von Eltern und Ärzten, dass Störung vorliegen könnte.
- Sicherheit bezüglich der Elternarbeit

Hervorhebung der gewünschten Anleitung durch PT

- ich möchte gut angeleitet werden, im Kindergarten Sprachförderlich zu arbeiten
- Praktische Anleitungen in der täglichen Arbeit

Kompetenzerweiterung ohne Spezifizierung

- Erhöhung der eigenen Kompetenz, die Sprachfähigkeit der Kinder zu analysieren, dokumentieren und zu fördern.

Sprachförderung für Kinder in Kita allgemein (verbessern)

- Ausschöpfen der Möglichkeiten Sprache im Kita-Alltag zu fördern

Sprachförderung mit Migranten

- Förderung von Migranten zur Chancengleichheit

Sonstiges

- im Moment noch unklar

Zu Frage 26: "Haben Sie Lust, sich in das Projekt einzubringen?" /Frage 27: "Bitte begründen Sie kurz:"

Zeitliche Bedenken, Zeitlicher Mehraufwand

- Ich befürchte viel Mehrarbeit für das Projekt, 80 Std. Fortbildung = große Belastung
- Lust ist eine Seite, dennoch besteht die Sorge, dass die Zeit fehlt

Motivation der Erzieherin

- Freue mich auf die kompetente Begleitung
- große Motivation den Kindern zu helfen und das zwar spielerisch und mit Spaß an der Sache
- Ich spreche selbst gern, bin Leseratte, durch meine langjährige Arbeit als Erzieherin ist mir die Problematik schon lange bewusst (Sprache verkümmert)

Kompetenzzuwachs (durch Fortbildungen, Anregungen usw.)

- stelle mich den Herausforderungen – freue mich
- Weil ich mich als Erzieherin weiterbilden und weiterentwickeln möchte und als Fachkraft den Eltern gegenüber stehen möchte

Qualitätsverbesserung der Arbeit (auch in der Einrichtung)

Kindern zu helfen, Kinder im Sprechen zu motivieren, denken an spezielle Kinder

- Ich möchte Kindern die Freude am Sprechen, Hören und Verstehen vermitteln und die Schönheiten der Sprache beibringen.
- oft sind die Kinder am Ende der Gliederkette – ich möchte sie auffangen, für sie kämpfen und sprachlich vorwärtsbringen

Aussagekräftig gegenüber Eltern/Institutionen zu sein

Einsicht in die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Sprachförderung

- Einsicht in die Notwendigkeit, es gibt zu viele Kinder mit Sprachentwicklungsstörung

Sonstiges



Landesmodellprojekt
„Sprache fördern“



gefördert durch
den Freistaat
Sachsen

Berufsbildungswerk Leipzig
für Hör- und Sprach-
geschädigte gGmbH
www bbw-leipzig.de



Im Verbund der
Diakonie

Anhang: 14: Projektbeirat

Projektbeirat Landesmodellprojekt „Sprache fördern“

Frau Wende
Sächsisches Staatsministerium für Soziales

Frau Schaff
Sächsisches Staatsministerium für Soziales

Frau Weber
Sächsisches Staatsministerium für Kultus

Herr Hempel
Förderzentrum Sprache Dresden

Frau Müller
DRK Landesverband Sachsen e.V.

Frau Scheffler
Eigenbetrieb Kindertageseinrichtung Stadt Dresden

Frau Schenker
Ev. Hochschule für Soziale Arbeit Dresden

Herr Brinkel
Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales
Landesjugendamt

Frau Granz
Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales
Landesjugendamt

Frau Dipl.-Med Rintelmann
Stadt Plauen
Jugendärztlicher Dienst

Prof. em. Dr. Hannelore Grimm
Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung e.V.

Herr Menz
Berufsbildungswerk Leipzig gGmbH

Herr Schmidt
Berufsbildungswerk Leipzig gGmbH