



CAMPUS LANDAU

INSTITUT FÜR BILDUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER

PROJEKT „WAS WIRKT WIE“

PROF. DR. GISELA KAMMERMEYER

DR. SUSANNA ROUX

DIPL.-PÄD. ANDREA STUCK

August-Croissant-Straße 5

D - 76829 Landau

Tel.: 06341/28034-116/-148

Was wirkt wie?

Evaluation von Sprachfördermaßnahmen

Zweiter Zwischenbericht

Juli 2011

Zitiervorschlag:

Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011). "Was wirkt wie?" - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. 2. Zwischenbericht (Juli 2011). Landau: Universität.

ZUSAMMENFASSUNG	5
1 EINFÜHRUNG	7
2 THEORETISCHE GRUNDLEGUNG UND FORSCHUNGSSTAND	8
2.1 THEORETISCHE GRUNDLEGUNG	8
2.1.1 <i>Additive Sprachförderung</i>	8
2.1.2 <i>Sprachliche Kompetenzen</i>	8
2.1.3 <i>Multikriteriale Zielerreichung</i>	9
2.1.4 <i>Qualität der Sprachförderung</i>	10
2.2 FORSCHUNGSSTAND.....	13
2.2.1 <i>Studien zur additiven Sprachförderung in Deutschland</i>	13
2.2.2 <i>Internationale Studien</i>	14
3 METHODISCHES VORGEHEN	18
3.1 FRAGESTELLUNG.....	18
3.2 FORSCHUNGSDESIGN	18
3.3 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	19
3.3.1 <i>Individuelle Voraussetzungen der Kinder und Wirkungen der Sprachförderung</i>	19
Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R)	19
Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5).....	19
Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)	20
Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung (VER-ES)	21
Bildskala zu Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern (BSFS)	22
Coloured Progressive Matrices zur Messung der nonverbalen Intelligenz (CPM)	24
Befragung der Sprachförderkraft zum Zielkind.....	24
Befragung der Leiterin der Kindertagesstätte zum Zielkind.....	24
Befragung der Eltern.....	24
3.3.2 <i>„Angebot“ Sprachförderung</i>	24
Classroom Assessment Scoring System (CLASS)	25
Sprachfördertagebuch	25
Befragung der Sprachförderkraft zur Strukturqualität der additiven Sprachförderung	27
3.3.3 <i>„Angebot“ Kindergarten</i>	28
Dortmunder Ratingskala zur Einschätzung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI)	28
Kindergarteneinschätzungsskala (KES-R).....	28
Befragung der Leiterin zu den Rahmenbedingungen der Kindertagesstätte	29
3.4 ABLAUF DER UNTERSUCHUNG	29
3.4.1 <i>Eingangserhebung</i>	29
3.4.2 <i>Zwischenerhebung</i>	29
3.4.3 <i>Nacherhebung I</i>	30
3.4.4 <i>Nacherhebung II</i>	30
3.5 STICHPROBE	30

ERGEBNISTEIL	32
4 WIE WERDEN DIE KINDER DER ADDITIVEN SPRACHFÖRDERUNG ZUGEWIESEN?	32
4.1 STICHPROBE	32
4.2 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	33
4.2.1 <i>Art und Weise der Zuweisung</i>	33
4.2.2 <i>Treffsicherheit der Zuweisung</i>	34
4.3 ZUSAMMENFASSUNG	35
5 WELCHE KINDER NEHMEN AN DER SPRACHFÖRDERUNG TEIL?	36
5.1 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	36
5.2 ERGEBNISSE.....	36
5.2.1 <i>Kinder in der Sprachförderung</i>	36
5.2.2 <i>Familiensprache und Kontakt mit der deutschen Sprache</i>	39
5.2.3 <i>Freude an der Sprachförderung</i>	41
5.3 ZUSAMMENFASSUNG	41
6 UNTER WELCHEN BEDINGUNGEN FINDET DIE ADDITIVE SPRACHFÖRDERUNG STATT?	42
6.1 FRAGESTELLUNG.....	42
6.2 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	42
6.3 ERGEBNISSE.....	42
6.3.1 <i>Welche Rahmenbedingungen liegen der Sprachförderung zugrunde?</i>	42
6.3.2 <i>Aufteilung der Sprachfördergruppen</i>	46
6.3.3 <i>Qualifikation der Sprachförderkraft</i>	47
6.4 ZUSAMMENFASSUNG	49
7 WIE IST DIE ZUSÄTZLICHE SPRACHFÖRDERUNG IN DIE KINDERTAGESSTÄTTE EINGEBUNDEN?	50
7.1 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	50
7.2 ERGEBNISSE.....	50
7.2.1 <i>Perspektive der Leiterin</i>	50
7.2.2 <i>Perspektive der Sprachförderkraft</i>	54
7.2.3 <i>Zusammenfassung</i>	56
8 WIE WIRD DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN GESTALTET?	57
8.1 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	57
8.2 ERGEBNISSE.....	57
8.3 ZUSAMMENFASSUNG	59

9	WIE GESTALTEN SPRACHFÖRDERKRÄFTE DAS ADDITIVE SPRACHFÖRDERANGEBOT?	59
9.1	VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE	59
9.2	STICHPROBE (FÖRDERTAGEBUCH)	59
9.3	ERGEBNISSE	60
9.3.1	<i>Fördertagebuch</i>	60
9.3.2	<i>Fragebogen an die Sprachförderkräfte</i>	62
9.4	ZUSAMMENFASSUNG	63
10	AUSBLICK	64
10.1	NACHERHEBUNG II	64
10.2	WEITERE BEFRAGUNG DER SPRACHFÖRDERKRÄFTE	64
10.3	WEITERE AUSWERTUNGEN	64
11	LITERATUR	65

Zusammenfassung

Zentrales Ziel der Studie „Was wirkt wie – Evaluation der Sprachförderung in Rheinland-Pfalz“ ist es herauszufinden, unter welchen Bedingungen die additive Sprachförderung im Vorschulalter in Rheinland-Pfalz am besten gelingt. Im vorliegenden zweiten Zwischenbericht werden die theoretischen Grundlagen, die auf dem Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtsqualität von Helmke (2003, 2007) und dem Progress-Person-Context-Time-Model („PPCT-Modell“) von Bronfenbrenner und Morris (2006) beruhen, der nationale und internationale Forschungsstand sowie das methodische Vorgehen dargestellt. Zudem werden Ergebnisse der Befragung von Leiterinnen und Sprachförderkräften dargestellt.

Der Evaluation liegt eine repräsentativen Stichprobe (N = 61) aller im Kindergartenjahr 2009/2010 vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz finanzierten Sprachfördergruppen zugrunde. Sie bezieht sich auf die eher Alltagssprachlichen Bereiche Kommunikation und Sprachverstehen sowie die eher bildungssprachlichen Bereiche Wortschatz, Grammatik und Phonologische Bewusstheit. Eine erfolgreiche Sprachförderung wird daran festgemacht, dass die Kinder einen hohen sprachlichen Lernfortschritt in allen Sprachentwicklungsbereichen erzielen und dass dies ohne Einbußen im Persönlichkeitsbereich (Motivation, Selbstkonzept) gelingt.

Der Zwischenbericht stellt zudem Ergebnisse zur *Zuweisung zur Sprachförderung* vor, und es wird der Frage nachgegangen, *welche Kinder an der Sprachförderung teilnehmen*. Es folgt eine Beschreibung der *Rahmenbedingungen* sowie zu deren *Bewertung* durch die Sprachförderkräfte und die Leiterinnen. Im Anschluss daran wird differenziert beschrieben, wie die *additive Sprachförderung in die Kindertagesstätte eingebunden* ist, wie die *Zusammenarbeit mit den Eltern* gelingt und wie Sprachförderkräfte das *additive Sprachförderangebot gestalten*. Die zentrale Frage zur *Qualität der Sprachförderung* und zu den *Gelingensbedingungen* wird im Abschlussbericht differenziert erörtert.

Die *Zuweisung* der Kinder zur Sprachförderung erfolgt in mehr als der Hälfte der Einrichtungen durch die Leiterinnen/Erzieherinnen. Nur selten weist die Sprachförderkraft alleine zu. Diese Zuweisung erfolgt überwiegend aufgrund von Beobachtungen und Dokumentationen in den Gruppen. Nur wenige Kinder werden dabei fälschlicherweise zugewiesen und bei noch weniger Kindern wird die Förderbedürftigkeit nicht erkannt.

Bei den *Kindern, die an der Sprachförderung teilnehmen* ist die Altersspanne über alle Gruppen hinweg sehr groß: Die Kinder sind durchschnittlich fünf Jahre und vier Monate alt (es sind etwas mehr Jungen als Mädchen in den Gruppen), sie sind hauptsächlich in einer deutschsprachigen Umgebung aufgewachsen, sprechen häufig Deutsch im Alltag und haben durchschnittlich seit drei bis vier Jahren Kontakt mit der deutschen Sprache. Ungefähr die Hälfte der Sprachförderkinder nimmt an weiteren Sprachförderangeboten teil, jedoch nur wenige an solchen außerhalb der Kindertagesstätte. Jedes fünfte Kind befindet sich in therapeutischer bzw. heilpädagogischer Behandlung, nur wenige haben

eine diagnostizierte Entwicklungsstörung. Der Förderbedarf der Kinder besteht nach Einschätzung der Sprachförderkraft vor allem in den Bereichen Grammatik und Wortschatz. Die Kinder haben sich aus Sicht der Sprachförderkraft im Laufe der Sprachförderung gut bis sehr gut entwickelt, die meisten Kinder gehen nach eigenen Angaben gerne bis sehr gerne in die Sprachförderung.

Im Hinblick auf die *Rahmenbedingungen* lässt sich festhalten, dass das Sprachförderangebot überwiegend am Vormittag, mehrmals pro Woche stattfindet. Es dauert in der Regel etwa 60 Minuten. Jede zweite Sprachfördergruppe ist gut ausgestattet. Die meisten Sprachförderkräfte geben zwar an, ungestört arbeiten zu können, in Intensivgruppen ist dies jedoch signifikant seltener möglich. Die Sprachfördergruppen sind eher groß, ein Drittel der Gruppen wird jedoch zur Förderung aufgeteilt.

Es gibt gleich viele externe wie interne Sprachförderkräfte. Zwei Drittel der Sprachförderkräfte haben das Qualifizierungsprogramm des Landes absolviert, jede zweite Sprachförderkraft besucht während ihrer Tätigkeit einschlägige Weiterbildungsveranstaltungen. Nur wenige Sprachförderkräfte haben keinen einschlägigen Bildungsabschluss, jede dritte Sprachförderkraft ist jedoch Berufsanfängerin. Bei der Frage nach der *Bewertung der Rahmenbedingungen* geben die meisten Sprachförderkräfte an, mit ihnen zufrieden zu sein, die Unzufriedenheit bei den Sprachförderkräfte in Intensivgruppen ist jedoch signifikant größer.

Im Hinblick auf die *Einbindung der Sprachförderung in die Kindertagesstätte* gibt die Hälfte der Sprachförderkräfte an, dass sie sich ein- bis zweimal im Monat mit der Kindergartenleiterin und alle ein bis zwei Wochen mit der Gruppenerzieherin austauschen. Der Hauptanteil dieser Gespräche befasst sich mit der Sprachentwicklung der Kinder. Gemeinsame Elternabende, an denen auch die Sprachförderkräfte teilnehmen, finden eher selten statt. Jede zweite Sprachförderkraft führt häufig Einzelgespräche mit den Eltern. Entwicklungsgespräche werden in den meisten Kitas durchgeführt. Sprachförderkräfte nehmen jedoch eher selten daran teil. Bei der Frage nach der *subjektiven Bewertung* geben die meisten Sprachförderkräfte an, dass sie mit dem fachlichen Austausch im Team (sehr) zufrieden sind, dass sie sich sehr in das Team der Einrichtung integriert und als Sprachförderkraft (sehr) anerkannt fühlen. Die meisten Sprachförderkräfte sind mit der Elternarbeit eher zufrieden.

Bezüglich der konkreten *Gestaltung des additiven Sprachförderangebot* geben die Sprachförderkräfte an, dass sie ihre Sprachförderung nicht nach einem feststehenden Konzept durchführen, sondern ein eigenes Konzept verwenden bzw. mehrere Konzepte nebeneinander einsetzen. Sie fördern hauptsächlich die Bereiche Wortschatz und Sprachverstehen. Die meisten Sprachförderkräfte sind insgesamt mit ihrer Förderung zufrieden.

1 Einführung

Seit dem Kindergartenjahr 2006/2007 werden in Rheinland-Pfalz flächendeckend additive Sprachfördermaßnahmen in Kindertagesstätten finanziert, zuständig für die Sprachförderung sind die Träger der Kindertagesstätten. Kinder, die in der deutschen Sprache Förderbedarf haben (vor allem Kinder im letzten Kindergartenjahr) werden in Kleingruppen in der Kindertageseinrichtung 100 Stunden (Basisförderung) oder 200 Stunden (Intensivförderung) im Jahr von Sprachförderkräften gefördert. Die etwa neunmonatige Sprachförderung ist für förderbedürftige Kinder ohne Kindergartenbesuch Pflicht. Für die Feststellung des Sprachförderbedarfs dieser Kinder wird das Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs für Kinder im Jahr vor der Einschulung (VER-ES) von Kammermeyer, Roux und Stuck (2007), der Beobachtungsbogen zum Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (sismik) von Ulich und Mayr (2003) sowie der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (seldak) von Ulich und Mayr (2006) empfohlen. Hinweise oder Vorgaben für spezielle Programme bzw. Fördermaterialien gibt es nicht.

Im ersten Kindergartenjahr (2006/2007), in dem diese Maßnahmen angeboten wurden, beantragten die Träger 1.263 Basisförderungen und 513 Intensivförderungen für insgesamt 11.172 Kinder. Im Kindergartenjahr 2009/2010, in dem die Studie durchgeführt wurde, wurden 1.903 Basis- und 470 Intensivmodule angeboten und von 18.106 Kindern besucht. Damit stieg die Gesamtzahl der Kinder in Sprachfördermaßnahmen um rund 62% im Gegensatz zum ersten Jahr (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, 2009).¹ Durchgeführt werden die Sprachfördermaßnahmen von internen oder externen Sprachförderkräften. Um ein qualitativ hohes Niveau der additiven Sprachfördermaßnahmen zu erreichen, wurden im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) vom Trägerverbund „Förderung von Integration durch Fortbildung (FIF)“ „Materialien zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz“ entwickelt. Dabei handelt es sich um ein kompetenz- und praxisbezogenes Qualifizierungsangebot in acht Modulen (vgl. Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, 2009). Daneben bestehen weitere Fortbildungsangebote, die Sprachförderung zum Inhalt haben, beispielsweise im Bereich interkultureller Pädagogik. Zentrales Ziel der Studie „Was wirkt wie – Evaluation der Sprachförderung in Rheinland-Pfalz“ ist es herauszufinden, unter welchen Bedingungen die beschriebene additive Sprachförderung im Vorschulalter in Rheinland-Pfalz am besten gelingt. Darüber hinaus geht es um eine differenzierte Beschreibung der Rahmenbedingungen der Sprachförderung sowie deren Bewertung durch die Sprachförderkräfte und die Kindertagesstättenleitungen. Von Interesse ist weiterhin, wie die Sprachförderung konkret umgesetzt wird und wie die Qualität der Förderung beurteilt werden kann.

¹ Im Kindergartenjahr 2010/2011 stieg die Anzahl der beantragten Maßnahmen nochmals um 1,6% und liegt nun bei 2.412 Sprachfördermodulen, in denen 17.960 Kinder gefördert werden. Damit verringerte sich die Anzahl der geförderten Kinder gegenüber dem Vorjahr leicht um 0,8% (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, 2010).

2 Theoretische Grundlegung und Forschungsstand

2.1 Theoretische Grundlegung

2.1.1 Additive Sprachförderung

Gegenstand der vorliegenden Studie ist die *additive Sprachförderung* (Lisker, 2011). Diese wird auch als *kompensatorische* oder *zusätzliche Sprachförderung* bezeichnet, da sie sich *selektiv* auf bestimmte Risikogruppen bezieht und das Ziel hat, *kompensatorisch* bzw. im Sinne *sekundärer Prävention* potentielle Sprachentwicklungsprobleme im Deutschen zu vermeiden. Diese Art der Sprachförderung kommt derzeit in unterschiedlicher Weise in nahezu allen Bundesländern in Deutschland zum Einsatz, in sie wird sehr viel Geld investiert, weshalb mit ihr besonders hohe Erwartungen im Hinblick auf ihre Wirkung verbunden sind. Neben der additiven Sprachförderung steht den Kindern im regulären Kindergartenalltag eine *universelle* oder *primäre Prävention* zur Verfügung. Dabei handelt es sich um Angebote im Rahmen der allgemeinen Sprachbildung bzw. Spracherziehung, die sich auf alle Kindergartenkinder bezieht.

2.1.2 Sprachliche Kompetenzen

Für die additive Sprachförderung in Kindertagesstätten gibt es keine verbindlichen Ziele. Grundlage der pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz sind die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen. Da sich alle Träger dazu verpflichtet haben, deren Umsetzung zu unterstützen, ist davon auszugehen, dass sich die additive Sprachförderung an diesen orientiert. Dort wird als Hauptziel angegeben, „dass die Kinder bis zum Eintritt in die Schule aktiv und passiv an einem Gespräch auf Deutsch teilnehmen und einer Erzählung oder einer vorgelesenen Geschichte auf Deutsch folgen können“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2004, S. 23). Aus diesem Grund wird angenommen, dass in der additiven Sprachförderung in den meisten Fällen nicht eng einzelne Aspekte der deutschen Sprache gefördert werden (z.B. Wortschatz), sondern sie eher breit angelegt ist und sich auf Alltagssprachliches Wissen und Handeln, vor allem *Kommunikationsverhalten* und *Sprachverstehen* bezieht.

Es wird deshalb in dieser Studie für wichtig erachtet, auch den Erfolg der Sprachförderung möglichst breit zu erfassen und wesentliche Teile des Komponentenspektrums der Sprache (vgl. Weinert, 2006, S. 611) zu berücksichtigen. Für die frühe Kindheit wird bei der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen (Redder, Schwippert, Hasselhorn, Forschner, Fickermann & Ehlich, 2011, S. 9) vor allem die Bedeutung der Förderung des *Wortschatzes* betont. Längsschnittlich gesehen haben sich nach Weinert und Lockl (2008) auch die *grammatischen Kompetenzen* (für das verstehende Lesen) als bedeutsam herausgestellt.

Die vorliegende Evaluation bezieht sich in erster Linie auf die Förderung der mündlichen Sprache, also der sprachlichen Kompetenzentwicklung im engeren Sinne. Die Förderung von „literacy“, die auf den Erwerb der Schriftsprache ausgerichtet ist, wird am Rande einbezogen, indem die *phonologische Bewusstheit* berücksichtigt wird. Ohne „literacy“ als Begriff explizit zu nennen, wird in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen deren Wichtigkeit benannt: „Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache aus einzelnen Lauten besteht, die man voneinander unterscheiden kann, und Lust am Artikulieren entwickeln“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2004, S. 42). Auch die Entwicklung von *Sprachverarbeitungsfähigkeiten* (z.B. phonologisches Arbeitsgedächtnis, Satzgedächtnis) wird bei der Evaluation einbezogen, da deren Erfassung sogar als „Königsweg der Sprachdiagnostik“ (Roos & Schöler, 2007, S. 541f.) gilt, weil sie Auskunft über das formale linguistische Regelsystem von Kindern geben und Hinweise auf mögliche Sprachentwicklungsverzögerungen liefern. Für die Treffsicherheit der Zuweisung zur Sprachförderung spielen sie deshalb eine Rolle. Sie werden jedoch nicht als Kriterium für gelingende Sprachförderung angesehen, da sie nach gegenwärtigem Erkenntnisstand in hohem Maße reifungsabhängig und der Förderung kaum zugänglich sind. Zudem ist nicht davon auszugehen, dass Sprachförderkräfte ihre Maßnahmen explizit auf die Förderung dieser Kompetenzen ausrichten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die vorliegende Evaluation sowohl um die eher alltags-sprachlichen Bereiche *Kommunikation* und *Sprachverstehen* als auch in den bildungssprachlichen Bereiche *Wortschatz*, *Grammatik* und *Phonologische Bewusstheit* bezieht. Eine erfolgreiche Sprachförderung zeigt sich in dieser Studie daran, dass die Kinder einen hohen sprachlichen Lernfortschritt in verschiedenen Sprachentwicklungsbereichen erzielen und dass dies ohne motivationale Einbußen gelingt.

2.1.3 Multikriteriale Zielerreichung

Zentraler Aspekt einer Evaluation ist die Frage nach den Zielkriterien. Woran soll gemessen werden, ob die additive Sprachförderung effektiv ist?

Die Forschungsarbeiten zur schulischen Unterrichtsqualität beziehen sich meist auf das Erreichen *kognitiver Schulleistungen*. Dieses Kriterium reicht jedoch für den Elementarbereich (und auch für die Grundschule) nicht aus. Gute Sprachförderung (und guter Unterricht in der Grundschule) zeichnet sich besonders dadurch aus, dass sie *multikriteriale Ziele* erreicht und die Leistungs- sowie die Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen einbezieht. In Theorie und Forschung zur Unterrichtsqualität wird mittlerweile die Notwendigkeit multikriterialer Zielerreichung weitgehend anerkannt und auch berücksichtigt (z.B. SCHOLASTIK-Studie von Weinert & Helmke, 1997). Den *nicht-kognitiven Zielen* kommt dabei eine doppelte Bedeutung zu: Sie haben einerseits einen Wert an sich, andererseits wird davon ausgegangen, dass sie sich bei günstiger Entwicklung positiv auf die Leistungsentwicklung

auswirken (zur Wechselwirkung von Selbstkonzept und Leistung im Anfangsunterricht siehe Kammermeyer & Martschinke, 2003). Als Kriterium für Unterrichts- bzw. Sprachförderqualität sind jedoch bloße Outputberechnungen der genannten kognitiven und nicht-kognitiven Variablen nicht geeignet. Denn dabei wird nicht beachtet, dass sich Sprachfördergruppen bzw. Schulklassen in ihren Startbedingungen zum Teil außerordentlich unterscheiden, was auf den Anfangsunterricht mit seiner weitgehend unausgelesenen Schülerschaft in besonderer Weise zutrifft (Martschinke & Kammermeyer, 2003). Diese Ausgangsunterschiede werden berücksichtigt, wenn als Kriterium für Unterrichtsqualität (bzw. der Qualität der Lehr-Lernsituation) *der Zuwachs (value-added) bzw. die Veränderungen* der Leistungs- und Persönlichkeitsvariablen herangezogen werden, die unabhängig vom Ausgangsniveau sind.

2.1.4 Qualität der Sprachförderung

Ausgangspunkt bei der Suche, welche Faktoren Einfluss auf die Sprachförderung nehmen, ist das allgemeine Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2003, S. 42), welches im Rahmen der Studie auf den Kindergartenbereich übertragen wurde, zusätzlich wurde auch das Angebot der Familie einbezogen (vgl. Abb. 1).

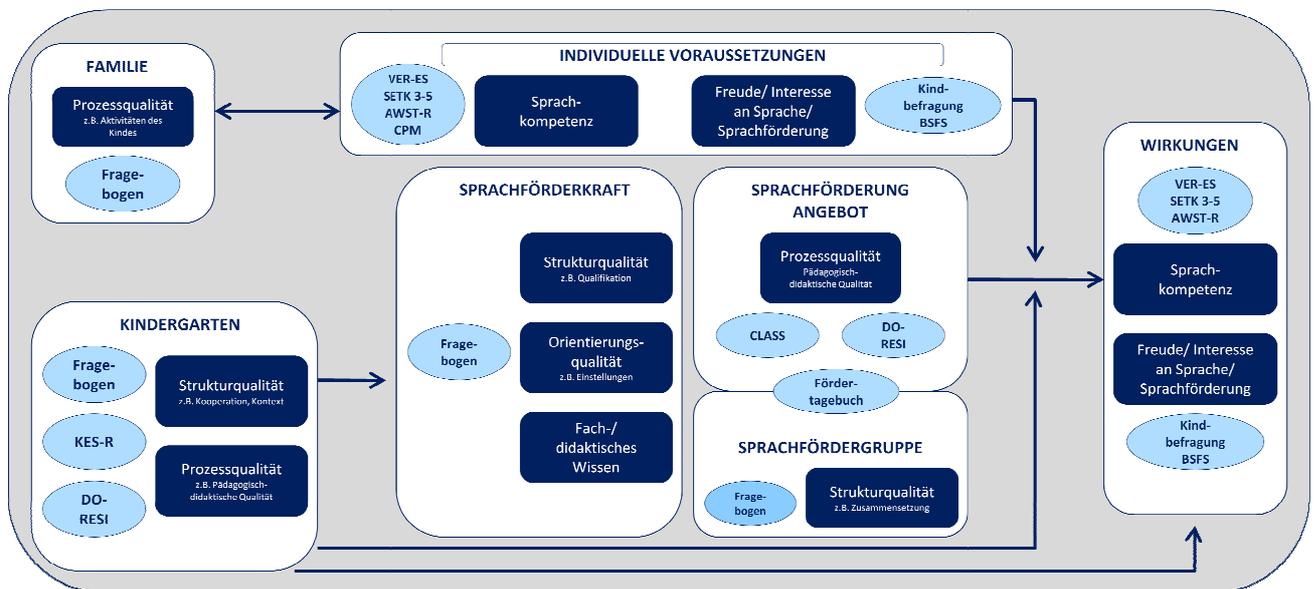


Abb. 1: Qualität der Sprachförderung in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2003, S. 43)

Es wird davon ausgegangen, dass jede Förderung lediglich ein Angebot ist. Ob dieses Angebot vom Kind für Lernprozesse genutzt wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab:

- (1) Auf der *Ebene des Kindes* sind vor allem individuelle (sprachlich-)kognitive, motivationale und emotionale Lernvoraussetzungen der Kinder verantwortlich.

- (2) Einfluss auf die Wirkung der Sprachförderung haben sowohl *strukturelle* als auch *fachlich-inhaltliche* Bedingungen auf der *Ebene der Sprachfördergruppe*.
- (3) Da Kinder auch während des regulären Kindertagesstättenbesuchs sprachliche Anregungen erhalten, sind auch *Merkmale der Einrichtung* bedeutsam.

Bei den *strukturellen* Merkmalen werden u.a. die Häufigkeit der realisierten Sprachförderung, die Vernetzung mit Eltern, Gruppenerzieherin und Erstklasslehrerin, der Grad der Integration der Sprachfördermaßnahme in den Kindergartenalltag, die Qualifikation der Sprachförderkraft, die Größe und die Zusammensetzung der Einrichtung und der Sprachfördergruppe einbezogen.

Fachlich-inhaltliche Merkmale umfassen die pädagogische Qualität der Einrichtung allgemein sowie die Sprachförderqualität der Einrichtung im Besonderen. Hinzu kommen die Qualität der Sprachfördermaßnahme und die pädagogische und didaktische Orientierung der Sprachförderkraft (z.B. Bild des Kindes, subjektive Theorien zum Spracherwerb, Ressourcenorientierung). Als zentral wird die Qualität der Erwachsenen-Kind-Interaktion in den Sprachfördersituationen angesehen.

Die *Erwachsenen-Kind-Interaktion* spielt in der von der Arbeitsgruppe um Pianta (2003) entwickelten Konzeptualisierung von Unterrichtsqualität die zentrale Rolle. Mashburn und Pianta (2007) bauen in dieser explizit auf das Progress-Person-Context-Time-Model (auch „PPCT-Modell“ genannt) von Bronfenbrenner und Morris (2006) auf und wenden dieses auf den Vorschulbereich an. Lernen in vorschulischen Kindertagesstätten kann demnach nicht mehr als eine *direkte* Wirkung von Lehrer-, Klassenkontext- und Interaktionsqualitätsmerkmalen angesehen werden (vgl. Abbildung 2), stattdessen ist zwischen *direkten bzw. proximalen* und *indirekten bzw. distalen* Einflussfaktoren zu unterscheiden (vgl. Abbildung 3).

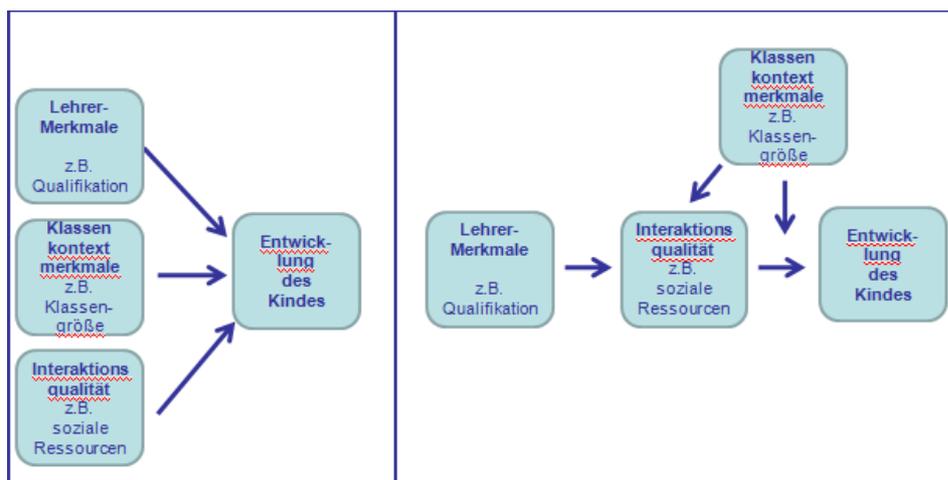


Abb. 2: Direkte Wirkungen

Abb. 3: Direkte und indirekte Wirkungen (vgl. Mashburn & Pianta 2007)

Den größten Einfluss auf die Entwicklung des Menschen haben demnach *direkte* Faktoren und das sind Merkmale der Interaktionsqualität (wie z.B. die Erzieherin-Kind-Interaktion), genauer die aktive Teilnahme an immer komplexer werdenden direkten reziproken Interaktionen mit Menschen, Dingen

und Symbolen in der direkten Umwelt. Damit diese wirksam werden, ist es notwendig, dass diese Interaktionen häufig und über einen längeren Zeitraum relativ regelmäßig stattfinden. Solche Interaktionen mit der *direkten* Umwelt werden als *proximale Prozesse* bezeichnet, sie sind der Hauptmotor von Entwicklung. In diesem Modell werden darüber hinaus sowohl *indirekte* Wirkungen von *Lehrermerkmalen* (z.B. Qualifikation) und *Kontextmerkmalen* (z.B. Klassengröße, Art des Programms) als auch *moderierende* Wirkungen von *Personmerkmalen* (z.B. Alter des Kindes) auf die Entwicklung des Kindes angenommen. In diesem Modell wird darüber hinaus auch noch darauf hingewiesen, dass dabei auch die Besonderheiten der unterschiedlichen Entwicklungsphasen im Lebenslauf (z.B. der frühen Kindheit) und des Entwicklungsbereichs (z.B. Sprachentwicklung) zu berücksichtigen sind.

Die *Interaktionsqualität*, die in der vorliegenden Studie als weitere theoretische Grundlage dient, wird von der Arbeitsgruppe um Pianta (z.B. Pianta, La Paro & Hamre, 2007) sowohl theoretisch als auch empirisch differenziert analysiert. Sie fanden empirische Belege für eine Dreifaktorenstruktur der Interaktionsqualität, bestehend aus „Emotionaler Unterstützung“, „Organisationsqualität“ und „Anregungsqualität“ (u.a. Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2007) und entwickelten zu deren Erfassung das Beobachtungssystem CLASS (Classroom Assessment Scoring System; Pianta, La Paro & Hamre, 2007). Mit Hilfe dieses Instruments konnten Profile der Unterrichtsqualität identifiziert und deren Auswirkungen auf Schulleistung und Sozialverhalten untersucht werden (Curby, LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2009). Für die Entwicklung von Sprachkompetenzen als besonders relevant wird von Downer, Sabol und Hamre (2010) der Bereich „Anregungsqualität“ angesehen (vgl. Abb. 4). Die Autoren beziehen sich dabei auf die Studien von Curby et al. (2009), Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford und Barbarin (2008) sowie Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early und Howes (2008).

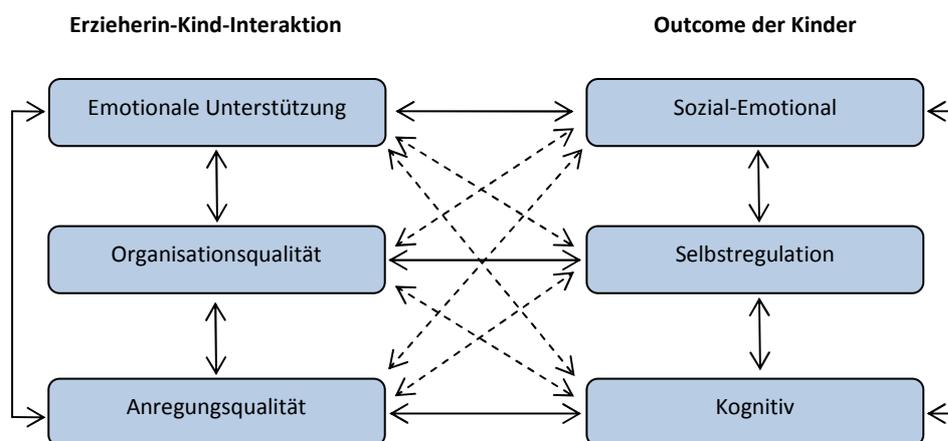


Abb. 4: Bereichsspezifische und bereichsübergreifende Effekte der Erzieherin-Kind-Interaktion auf den Outcome der Kinder

Der Bereich *Anregungsqualität* beinhaltet die Skalen *Konzeptentwicklung*, *Feedbackqualität* und *Sprachbildung*. Als anregungsreiche Interaktionen werden in diesem Modell solche betrachtet, von

denen angenommen wird, dass sie die kognitive und sprachliche Entwicklung fördern. Solche finden statt, wenn die Lehrperson Fragen stellt, die Problemlösen und anspruchsvoll Denkprozesse herausfordern, wenn sie Möglichkeiten bietet, Vorwissen und Vorerfahrungen auf neue Situationen anzuwenden, wenn sie das Lernen in reale Situationen einbettet, wenn sie immer wieder Rückmeldungen gibt, die das Lernen vorantreiben und wenn sie ein Modell für verschiedene Sprachsituationen darstellt (Downer, Sabol & Hamre, 2010, S. 706).

Die Bedeutung einer kognitiv anspruchsvollen, grammatisch komplexen Sprache („lehrende Sprache“ bzw. „motherese“) in der Sprachförderung wird auch von Weinert und Lockl (2007, S. 96) herausgestellt. Mit „lehrender Sprache“ ist dabei gemeint, dass grammatikalische Fehler und inkorrekte Sätze oder Formen von Kindern nicht explizit korrigiert werden. Stattdessen erweitern und transformieren Erwachsene die kindlichen Äußerungen, bieten den Kindern ein Sprachmodell und fordern sie zu kognitiv anspruchsvollem, dekontextualisiertem Sprechen auf.

2.2 Forschungsstand

2.2.1 Studien zur additiven Sprachförderung in Deutschland

In Deutschland gibt es bisher nur wenige bereits abgeschlossene Studien, die differenzierten Aufschluss über die Wirksamkeit der additiven vorschulischen Sprachförderung geben und die wenigen verfügbaren kommen zu einem ernüchternden Ergebnis. Im Rahmen des Programms „Sag` mal was“ wurden zwei Studien in Baden-Württemberg durchgeführt. In der Heidelberger Studie von Roos, Polotzek und Schöler (2010) zeigte sich, dass im unmittelbaren Vergleich die Kinder, die eine additive Förderung durch Sprachförderkräfte und spezielle Programme erhalten haben, keine besseren Leistungen erzielen als Kinder mit einem vergleichbaren Sprachförderbedarf ohne eine solche Förderung. Zudem wurde deutlich, dass es auch unter gleichen Rahmenbedingungen (Geschlecht, Erstsprache, Intelligenz und Sozialstatus) zwischen den beiden Gruppen keine Unterschiede gibt und, dass es auch zwischen drei verschiedenen Sprachförderprogrammen keine differenziellen Effekte gibt. Am Ende der zweiten Klasse erzielten die Kinder, die im Programm „Sag` mal was“ eine additive explizite und spezifische Förderung erhalten hatten, ähnliche Leistungen wie die Kinder mit vergleichbarem Förderbedarf, die nicht in diesem Programm gefördert wurden.

Die Weingartener Studie von Gasteiger-Klicpera, Knapp und Kucharz (2010) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Sie untersucht darüber hinaus auch, wie die Sprachförderung gestaltet wird und kommt zu dem Ergebnis, dass Gespräche die eindeutig am häufigsten vorkommende Sprachebene darstellen, dass mit den Sprachebenen Gespräch, Wortschatzarbeit, Verse und Lieder sowie phonologische Bewusstheit über 90% aller thematisierten Sprachebenen beschrieben werden können. Erzählen und

Vorlesen kommt in jeweils 10% der analysierten Sprachfördersequenzen vor, weniger als 5% beziehen sich auf Grammatik (Gasteiger-Kliczpera, Knapp, Kucharz, Patzelt, Brede & Vomhof, 2008, S. 62). Auch in der Studie *Deutsch-Sprachförderung vor der Schule (DACHS)* wurde kein Unterschied zwischen dem herkömmlichen Vorgehen und dem stark strukturierten sprach-wissenschaftlich orientierten Sprachförderprogramm „Deutsch für den Schulstart“ (Kaltenbacher & Klages, 2007; Kaltenbacher, Klages & Pagonis, 2009), das auch in der Heidelberger Studie untersucht wurde, festgestellt (Sachse, 2010, S. 7).

Die bisherigen Studien geben keinen Aufschluss darüber, welche Einflussfaktoren für den Erfolg der Sprachförderung bedeutsam sind. Einen zentralen Grund dafür, dass selbst die theoretisch durchaus stringent begründeten Ansätze, die in „Sag‘ mal was“ durchgeführt wurden, weit davon entfernt sind, die erhofften Wirkungen zu erzielen, sehen Redder et al. (2011) darin, dass die Förderkonzepte und -programme in der Regel monodisziplinär entwickelt und in ihrer konkreten Implementierung zu wenig kontrolliert wurden. Hinzu kommt, dass stets damit gerechnet werden muss, dass die meisten Erzieherinnen sich weder auf ein einziges Sprachförderprogramm beschränken noch ein solches konsequent anforderungsgemäß durchführen. Die Praxis zeigt vielmehr, dass Erzieherinnen stattdessen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, ihrer subjektiven berufsbezogenen Überzeugungen sowie der spezifischen Bedingungen in ihrer Gruppe ihr eigenes Sprachförderkonzept kreieren und umsetzen. Sowohl die Analyse von Sachberichten zur Sprachförderung in Rheinland-Pfalz (Franz & Kammermeyer, 2007) als auch die beiden Interviewstudien in Rheinland-Pfalz von Wiener (2007) und Wolf (2007) zeigten, dass die meisten Sprachförderkräfte sich nicht auf einen einzigen Ansatz beziehen und diesen originalgetreu durchführen. Sie entwickeln stattdessen für die Bedingungen der konkreten Fördergruppe auf der Grundlage mehrerer Sprachförderansätze ihr eigenes Konzept. Über die Wirksamkeit solcher unspezifischen Förderansätze gibt es aber noch keine Erkenntnisse.

Es ist außerdem davon auszugehen, dass die additive Sprachförderung unter sehr unterschiedlichen Bedingungen stattfindet. Möglicherweise beeinflussen die Bedingungen eines Förderprogramms die Effekte stärker als der eigentliche Ansatz (vgl. Schmidt-Denter, 2002, S. 751). Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Studie differenziert verschiedene mögliche Einflussfaktoren auf verschiedenen Ebenen (Kind, Sprachfördergruppe, Kindergartengruppe, Einrichtung) beschrieben und in Zusammenhang mit der Sprachentwicklung der Kinder gebracht.

2.2.2 Internationale Studien

International wird der Frage nach den Wirkungen von Sprachförderung auf die sprachliche Entwicklung von Kindern in zahlreichen Studien nachgegangen. Die fehlende Wirkung kann auf zahlreiche Ursachen zurückgeführt werden. Von zentraler Bedeutung ist die Dauer des Sprachförderprogramms, dies stellt z.B. die in Deutschland bisher noch kaum rezipierte Abbott Preschool Program Longitudinal

Study (APPLES) eindrücklich heraus. In dieser zeigte sich, dass besonders diejenigen Kinder Vorteile im Hinblick auf ihre sprachliche Entwicklung am Ende der 2. Klasse hatten, die nicht nur ein Jahr, sondern zwei Jahre an dem Programm teilgenommen hatten, die Effektstärke erhöhte sich von $d = .22$ auf $d = .40$ (Frede, Jung, Barnett & Figueras, 2009, S. 4).

Weinert und Lockl (2008, S. 97ff.) belegen in ihrem Überblick die Bedeutung folgender Merkmale:

- (a) die Bedeutung des quantitativen Angebots: Die Menge der an Kinder gerichtete Sprache kovariiert mit deutlichen Unterschieden im Wortschatz.
- (b) Geteilte Aufmerksamkeit und Objektbezeichnungen: Die gemeinsame Beschäftigung und Aufmerksamkeit von Erwachsenen und Kind bietet den Kindern ein Gerüst für das sprachliche Lernen.
- (c) Erweiterungen und Umformulierungen kindlicher Äußerungen: Die Häufigkeit, mit der Mütter ihre eigenen Äußerungen wiederholen, umformulieren und erweitern, stellt einen positiven Prädiktor für die grammatikalische Entwicklung dar.
- (d) Fragen und Anweisungen: Der Gebrauch von Fragen steht in einem positiven Zusammenhang mit der grammatikalischen Entwicklung.
- (e) Anpassung an den Entwicklungsstand des Kindes - Komplexität der Sprache: Kinder profitieren nachweislich von einer komplexen Sprache, diese kann ggf. gefiltert werden, wohingegen ein einfache Input nicht kompensiert werden kann.

Besonders intensiv wird derzeit in der internationalen Forschung der Frage nachgegangen, durch welche Merkmale sich qualitativ hochwertiger Unterricht bzw. qualitativ hochwertige Sprachförderung auszeichnet. Early, Maxwell und Burchinal (2007) fassen die Ergebnisse aus sieben Studien zusammen und kommen zu dem Ergebnis, dass es nahezu keinen Zusammenhang gibt zwischen Lehrermerkmalen (z.B. Bachelor Abschluss) und dem sprachlichen Outcome der Kinder. Es reicht ihrer Ansicht nach deshalb es nicht aus, nur eng auf diese Art der Professionalisierung zu setzen. Sie stellen stattdessen die besondere Bedeutung der Erzieherin-Kind-Interaktion heraus.

Inhaltlich beziehen sich die Studien zur Frage, wodurch qualitativ hochwertige Sprachförderung gekennzeichnet ist, auf sozial-interaktionistische Theorien des Spracherwerbs. Diese betonen, dass für die frühe Kindheit häufige, responsive, emotional positive verbale Interaktionen bedeutsam sind (Chapman, 2008; S. 43, vgl. Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2008, S. 52). Nach Justice et al. (2008, S. 52) wurde in zahlreichen Studien die Bedeutung von positiven Entwicklungsanreizen herausgestellt, die von Erwachsenen ausgehen, vor allem wenn sie offene Fragen, Erweiterungen, Umformungen und eine komplexe Sprache verwenden. In Interventionsstudien wurden Lehrpersonen darin geschult, in ihren formellen und informellen Interaktionen möglichst häufig an den Sprachstand des Kindes angepasste Sprachförderstrategien anzuwenden, die das Kind herausfordern. Die genannten Sprachförderstrategien wurden in unterschiedlichen Lehr-Lernsituationen angewendet, z.B. Vor-

lesen, Frühstück, Angebot (center time) und es zeigte sich, dass diese als Ursache für den Sprachentwicklungsfortschritt bei Vorschulkindern angesehen werden können (Justice et al., 2008, S. 53).

Eine stark beachtete Studie, von der auch wichtige Impulse für die geplante Studie ausgehen, ist die *EPPE-Studie (Effective Provision of Preschool Education)* von Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart & Elliot, (2004). Ziel dieser Studie war u.a., besonders effektive Einrichtungen im Vorschulbereich zu entdecken. Es wurde die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren in einer für England repräsentativen Stichprobe untersucht. Zwölf Einrichtungen wurden identifiziert, in denen die Kinder substantiell mehr Fortschritte in der sozialen und kognitiven Entwicklung machten als aufgrund der Vortestwerte und des familiären Hintergrunds zu erwarten gewesen wären. Diese „Best-Practice-Einrichtungen“ wurden in umfangreichen Fallstudien anschließend genauer analysiert. Als ein wesentliches Merkmal für deren Qualität wird die Balance von angeleiteten Gruppenangeboten und selbst gewählten potentiell bildenden Freispiel-Aktivitäten herausgestellt. Darüber hinaus wurde eine spezifische Interaktionsform zwischen Erzieherin und Kind als zentrales Merkmal vorschulischer Qualität identifiziert, das von den Autoren „sustained shared thinking“ (gemeinsames längerfristiges Denken) benannt wird.

Umfangreiche Erkenntnisse zu Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Sprachkompetenzen liegen aus den bereits oben genannten Studien der Arbeitsgruppe um Pianta vor, in denen der Einfluss der Unterrichtsqualität anhand der drei Domänen Emotionale Unterstützung, Organisationsqualität und Anregungsqualität untersucht wurde (vgl. dazu auch Kap. 2.1.4). Hierzu wurde das Beobachtungsinstrument (CLASS) verwendet (Pianta, LaParo & Hamre, 2007). Es wird davon ausgegangen, dass es in Klassen mit einer hohen Unterrichtsqualität viele Gespräche zwischen Lehrpersonen und Kindern gibt, dass die Kinder angeregt werden, ihre Ideen mitzuteilen und dass diese deshalb eine gute Basis für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bieten.

Die besondere Bedeutung der Anregungsqualität für die kognitive und sprachliche Entwicklung ist gut belegt. Mit Hilfe des Classroom Assessment Scoring Systems (CLASS) wurden in 692 Klassen fünf Profile der Unterrichtsqualität identifiziert und deren Auswirkungen auf Schulleistung und Sozialverhalten untersucht (Curby, LoCasale-Crouch, et al., 2008). Es zeigte sich, dass die Kinder im Profil mit den höchsten Werten in „concept development“ in der Domäne „instructional support“ haben, den größten Fortschritt in der Wortschatzentwicklung machen. Auch mehrere Studien von Downer, Sabol und Hamre (2010, S. 711; vgl. auch Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010) zeigen dies auf (vgl. Kap. 2.1.4.). Die Autoren belegen, dass die Anregungsqualität übereinstimmend Fortschritte die akademische und sprachliche Entwicklung vorhersagt. Auch wenn im Allgemeinen nur eine geringe Anregungsqualität festgestellt werden konnte, kann festgehalten werden, dass Kinder, die von ihren Erzieherinnen intensiver angeregt werden (z.B. durch offene Fragen), sich besser entwickeln und dass die Effekte substantiell und nachhaltig sind. Hinzu kommt, dass die Anregungsqualität dazu neigt,

negative Effekte, die als Risikofaktoren für die kognitive Entwicklung gelten, zu kompensieren. Hamre und Pianta (2005) fanden z.B. heraus, dass Kinder von Müttern mit einem relativ geringen Bildungsniveau, die in einer Klasse mit hoher oder mittlerer Anregungsqualität waren, in der ersten Klasse bessere schulische Leistungen hatten im Vergleich mit Kindern ohne ein solches familiales Risiko.

Differenziert mit dem Zusammenhang zwischen den genannten drei Qualitätsdimensionen und der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen setzt sich die Studie von Justice, Mashburn, Hamre und Pianta (2008) auseinander. Die Ergebnisse zeigen, dass die Sprachförderqualität in den Klassen insgesamt gering war, dass es nur wenige Lehrpersonen mit einer qualitativ hochwertigen Sprachförderung gab. Auch wenn die Lehrpersonen einen Sprachförderansatz in hohem Maße anforderungsgemäß umgesetzt haben, war dies nicht mit Sprachförderqualität verbunden.

Dieser theoretische und empirische Erkenntnisstand ist zu berücksichtigen, wenn es am Schluss darum geht, die Ergebnisse der hier vorliegenden Evaluationsstudie, die sich auf eine nur neunmonatige Förderung bezieht, zu bewerten.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Fragestellung

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Studie, die im Abschlussbericht differenziert beantwortet wird, lautet: Wie können Sprachfördergruppen beschrieben werden, in denen die Kinder besonders große Fortschritte in ihren Sprachkompetenzen machen?

In diesem Zwischenbericht werden deskriptive Ergebnisse berichtet zu folgenden Fragestellungen:

- Unter welchen strukturellen Rahmenbedingungen wird die Sprachförderung durchgeführt?
- Wie werden die strukturellen Rahmenbedingungen bewertet?
- Wie ist die zusätzliche Sprachförderung mit der regulären Arbeit in der Kindertagesstätte verbunden?
- Wie wird die Verbindung von Sprachförderung und regulärer Arbeit in der Kindertagesstätte bewertet?
- Wie gestalten Sprachförderkräfte die Sprachförderung?
- Wie wird die Qualität der Sprachförderung bewertet?

3.2 Forschungsdesign

Die Entwicklung des Forschungsdesigns erfolgte in Anlehnung an das Angebots-Nutzen-Modell der Unterrichtsqualität von Helmke (2003, S. 42; 2007, S. 2), welches auf die additive Sprachförderung in der Kindertagesstätte übertragen wurde. In diesem wird davon ausgegangen, dass das Erreichen von Bildungszielen („Wirkungen“) von mehreren Bündeln von Einflussfaktoren abhängt. Hier sind die kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen der Kinder zu nennen (hier: die Kompetenzen in verschiedenen sprachlichen Bereichen sowie die sprachbezogene Lernfreude und das Selbstkonzept), aber auch die Qualität des Unterrichtsangebots. Das Unterrichtsangebot bzw. im vorliegenden Fall das Sprachförderangebot setzt sich aus der alltagsintegrierten Sprachförderung in der regulären Kindertagesgruppe und der additiven Sprachförderung im Rahmen der vom Ministerium zusätzlich finanzierten Basis- oder Intensivförderung zusammen. Helmke (2003, 2007) macht in seinem Modell auch auf die Bedeutung von Kontextmerkmalen (z.B. der Zusammensetzung der Klasse (hier: Sprachfördergruppe) und auf das professionelle Wissen und Können von Lehrpersonen (hier: Sprachförderkraft) aufmerksam. Das vorliegende Modell geht über das von Helmke (2003, 2007) hinaus, indem es zusätzlich auch Einflussfaktoren der Familie mit einbezieht (vgl. Abbildung 1).

3.3 Variablen und Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die Variablen und die Erhebungsinstrumente beschrieben (vgl. dazu Abb. 1).

3.3.1 Individuelle Voraussetzungen der Kinder und Wirkungen der Sprachförderung

Als Kriterium für den Erfolg der Sprachförderung gelten die Entwicklung der Sprachkompetenzen sowie die Entwicklung der Lernfreude und des Selbstkonzepts. Die Intelligenz dient als Kontrollvariable. Zum Einsatz kamen der Aktive Wortschatztest AWST-R von Kiese-Himmel (2005), der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SET-K) von Grimm (2003a), das Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung (VER-ES) von Kammermeyer, Roux und Stuck (2007) sowie die Coloured Progressive Matrices (CPM) von Becker, Schaller und Schmidtke, 1980). Für die Erfassung von Lernfreude und Selbstkonzept wurde eine Bildskala zur Erfassung von Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern (BSFS) entwickelt. Darüber hinaus wurden noch Informationen zu den Kindern mittels eines Fragebogens der Eltern, der Leiterin und der Sprachförderkraft erfasst.

Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R)

Der Wortschatz wurde mit dem AWST-R von Kiese-Himmel (2005) erfasst. Hierbei handelt es sich um ein standardisiertes und normiertes Verfahren, welches den expressiven Wortschatzumfang im Kindergarten- und Vorschulalter erfasst. Dies geschieht über die Bildbenennleistung. Hierzu kommen Bildvorlagen von insgesamt 51 Substantiven und 24 Verben zum Einsatz. Die Kinder sollen jeweils sagen, was auf dem Bild zu sehen ist bzw. was die abgebildete Person macht. Der AWST-R ist konzipiert für einen Altersbereich von 3;0 bis 5;5 Jahren. Er kann zur individuellen Sprachentwicklungsdiagnostik in diesem Bereich eingesetzt werden. Mit einer Durchführungsdauer von etwa 15 - 20 Minuten handelt es sich beim AWST-R um ein zeitökonomisches Verfahren.

Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)

Der SETK 3-5 von Grimm (2003a) wurde zur differenzierten Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstands von Kindern konzipiert. Er besteht aus verschiedenen Subtests in den Bereichen *rezeptive* und *produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten* sowie *auditive Gedächtnisleistungen*. Das Verfahren wurde entwickelt für einen Altersbereich von 3;0 bis 5;11 Jahren und ist in 20 bis 30 Minuten durchführbar.

Für den Altersbereich der Vier- und Fünfjährigen sind folgende Subskalen vorgesehen:

- *Bereich Sprachverstehen – Verstehen von Sätzen (VS):*

Das Verstehen wird hierbei ohne sprachlichen Output gemessen. Die Kinder erhalten 15 Manipulationsaufgaben unterschiedlicher grammatischer Komplexität, die sie mit verschiedenen Gegenständen in Handlung umsetzen sollen (z.B. „Leg den blauen Stift unter

den Sack“). Das Verstehen von Sätzen stellt eine komplexe Fähigkeit dar, da zur korrekten Umsetzung phonologische, lexikalisch-semantische und morphologisch-syntaktische Merkmale zusammenspielen.

- *Bereich Sprachproduktion – Morphologische Regelbildung (MR):*
Sie wird geprüft anhand der Bildung von Pluralformen bekannter Wörter (z.B. „Fisch“) und Kunstwörter (z.B. „Ribane“). Den Kindern werden Bildkarten mit einem und mehreren bekannten und unbekanntem Objekten gezeigt. Nach der Nennung der Einzahl durch den Untersuchungsleiter sollen die Kinder die entsprechende Pluralform angeben (z.B. „Schau mal, hier ist ein Auto. (...) Hier kommen noch mehr dazu. Hier sind drei ...?“). Auf diese Weise kann der Entwicklungsstand der Kinder im Erwerb des morphologischen Regelsystems erfasst werden.
- *Bereich Sprachgedächtnis – Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN):*
Bei diesem Untertest müssen die Kinder Nichtwörter, die ihnen vorgesprochen werden, reproduzieren (z.B. „Billop“ oder „Krapselestong“). Auf diese Weise wird die Fähigkeit geprüft, neue und zuvor noch nicht gehörte Lautmuster im phonologischen Gedächtnis zu repräsentieren. Die 18 Nichtwörter bestehen aus zwei bis fünf Silben und weisen unterschiedliche Grade an Wortähnlichkeit auf.
- *Bereich Sprachgedächtnis – Satzgedächtnis (SG):*
Bei diesem Subtest erhalten die Kinder die Aufgabe, „normale“ Sätze und Sätze ohne semantischen Bezug, jeweils sechs bis zehn Wörter umfassend, nachzusprechen (z.B. „Die Ente sitzt neben dem Auto“; „Die klatschenden Stühle singen einen Becher“). Die Sätze ohne semantischen Bezug sind rein syntaktisch-morphologisch korrekt gebildet. Somit kann die Nutzung erworbener grammatischer Strukturen, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind, gemessen werden.
- *Bereich Sprachgedächtnis – Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW):*
Hier werden den Kindern im Einsekundentakt Wörter vorgegeben, die nachgesprochen werden sollen (z.B. „Kopf – Lied – Buch“). Die Anzahl der Wörter ist ansteigend von zwei bis sechs Wörtern innerhalb einer Wortfolge. Dieser Untertest misst die Fähigkeit, bekannte aufeinanderfolgende, jedoch inhaltlich unverbundene Wörter zu speichern und in der vorgegebenen Abfolge zu reproduzieren. Er stellt eine Ergänzung zum Subtest PGN dar, da er einen anderen Bereich des phonologischen Arbeitsgedächtnisses erfasst.

Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)

Eine standardisierte und normierte Kurzform des SETK 3-5 ist das Sprachscreening im Vorschulalter (SSV) (Grimm, 2003b). Aufgabe eines *Screeningverfahrens* ist es, durch die Erfassung der prognostisch herausstechendsten Entwicklungsmerkmale Risikokinder herauszufinden und von anderen Kin-

dern zu unterscheiden. Indem der SSV entwicklungs-kritische Sprachmerkmale erfasst, die prognostisch auf globale Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten hinweisen, erlaubt er eine zuverlässige Diagnose von Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen, die eine schlechte Prognose für das schulische Lernen haben.

Der angegebene Altersbereich von 3;0 – 5;11 Jahren entspricht dem des SETK 3-5, die Durchführung des Verfahrens ist mit maximal 10 Minuten sehr zeitökonomisch. Für das Sprachscreening für vier- bis fünfjährige Kinder wurden aus dem Gesamtverfahren die zwei Subtests ausgewählt, die am besten den erreichten Sprachentwicklungsstand in diesem Alter messen: *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)* und *Satzgedächtnis (SG)*.

Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung (VER-ES)

Das Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2007; Roux, Kammermeyer & Stuck, 2011), welches sich an ein- und mehrsprachige Kinder wendet, kommt im Rahmen der Schulanmeldung bei den Kindern zum Einsatz, die keine Kindertagesstätte besucht haben. Darüber hinaus kann es auch in Kindertagesstätten etwa ein Jahr vor der Einschulung eingesetzt werden. Es dient der Erfassung von Mindestanforderungen des sprachlichen Handelns Fünfjähriger in unterschiedlichen Sprachbereichen. Somit kann ermittelt werden, ob ein Sprachförderbedarf vorliegt. VER-ES ist so angelegt, dass Entscheidungen in dem Sinne, dass für Kinder keine Empfehlung zur Sprachförderung ausgesprochen wird, obwohl sie diese benötigen, minimiert werden. Anhand des Einschätzverfahrens werden sowohl über Beobachtung spontaner Sprachäußerungen in quasi-natürlichen (Spiel-)Situationen als auch über standardisierte Aufgaben Informationen gewonnen. Es erfasst Fähigkeiten, die als repräsentativ für die allgemeine Sprachfähigkeit gelten (z.B. Sprachverarbeitung), als auch Fähigkeiten, die für den Schulerfolg besonders bedeutsam sind (z.B. phonologische Bewusstheit) (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2007, S. 4f).

Das Einschätzverfahren VER-ES beinhaltet folgende Subskalen:

- *Wortschatz:*
Die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten, die einen direkten Einfluss auf das Leseverständnis haben, werden durch die Aufzählung möglichst vieler Nomen und Verben (z.B. „Schau mal, was wir hier alles haben. Was kann man denn damit alles machen?“) gemessen. Im Bereich der Nomen soll das Kind alle Speisen (z.B. „Schokolade kann man essen. Was kann man noch alles essen? Zähle alles auf, was dir einfällt.“), Kleidungsstücke und Tiere nennen, die ihm einfallen. Es wird dabei durch verschiedene Materialien zur Äußerung angeregt. Die Erfassung des Wortschatzes erfolgt in drei Teilen.
- *Sprachverstehen:*
Bei diesem Bereich handelt es sich um eine für den Schulerfolg notwendige Bedingung. Dabei erhält das Kind die Aufgabe, Handlungsanweisungen mit verschiedenen Gegen-

ständen auszuführen (z.B. „Lege die Stifte auf das Buch“). Auch soll das Kind selbst einfache Handlungsanweisungen geben (z.B. „Jetzt darfst du mir sagen, was ich tun soll.“). Mit der Ausführung von Aufträgen werden semantische und grammatikalische Fähigkeiten gemessen.

- *Sprachverarbeitung:*

Dieser Bereich, der das sprachliche Kurzzeitgedächtnis sowie die Fähigkeit zur Anwendung bisher erworbener sprachlicher Strukturen misst, wird erfasst durch die Reproduktion von Phantasiewörtern (z.B. „Schekop“ oder „Gipusfierlichkeit“) und Sätzen mit und ohne semantischen Bezug (z.B. „Tom fährt mit dem roten Fahrrad.“, „Ein Schrank, der Zähne wäscht, fliegt.“) durch das Kind.

- *Phonologische Bewusstheit:*

Dieser Bereich wird erfasst, indem das Kind aus vorgelegten Bildkarten dasjenige Bild bzw. Wort herausfindet, das sich nicht mit den anderen reimt (z.B. „Welche Wörter reimen sich? Welches gehört nicht dazu?“). Dieser Untertest stammt aus dem Verfahren „Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen“ (ARS) (Martschinke, Kammermeyer, King & Forster, 2003). Bei der Phonologischen Bewusstheit handelt es sich um eine zentrale Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb.

- *Kommunikationsverhalten:*

in einer gemeinsamen Betrachtung eines Quatschbildes wird das Kind zur sprachlichen (Re-)Aktion herausgefordert (z.B. „Ich habe hier ein lustiges Bild. Schau mal, was da alles zu sehen ist. Siehst du auch etwas Lustiges?“). Im Anschluss an die spielerische Gesprächssituation erfolgt eine Einschätzung der kindlichen Kommunikation anhand einer vierstufigen Ratingskala (von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“). Das Kommunikationsverhalten ist notwendig zur Gestaltung von Alltagssituationen und besitzt Aussagekraft für vergleichbare spätere (schulische) Situationen.

Die Durchführungsdauer des Verfahrens beträgt etwa 30 Minuten. Besonders im Hinblick auf den zweiten Erhebungszeitpunkt im Frühsommer 2010 wurde das Verfahren im Wortschatzbereich nach oben hin geöffnet, was bedeutet, dass keine Grenze bezüglich der Anzahl an genannten Wörtern besteht. Diese Maßnahme ermöglicht die Erfassung einer Veränderung der Kinder im Bereich des Wortschatzes.

Bildskala zu Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern (BSFS)

Mit der selbstentwickelten Bildskala zu Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern (Roux, Kammermeyer, Schneider & Stuck, 2009) liegt eine Befragung vor, die sowohl die kindliche Freude als auch das kindliche Selbstkonzept in Bezug auf Sprache und Sprachförderung erfasst. Das Verfahren

orientiert sich an der deutschen Forschungsversion der HARTER-Skala für sechsjährige Vorschulkinder in Kindertagesstätten von Wolf und Roux (2004; vgl. Harter & Pike, 1984). Entsprechend wurde je eine Version für Mädchen und Jungen erstellt. Die beiden Versionen der BSFS unterscheiden sich lediglich durch die Darstellung des Zielkinds, nicht in den Bildinhalten. Die Bilder stellen Situationen dar, die die inhaltlichen Bereiche sowohl in positiver wie auch in negativer Ausprägung repräsentieren. Es werden insgesamt elf Items einbezogen, die überwiegend aus Verfahren zur Einschätzung der Kommunikation und des Sprachstandes von Kindern abgeleitet wurden (u.a. Bishop 1998 nach Spreen-Rauscher 2003; Ulich & Mayr, 2003, 2006).

Die Bildskala wurde im August 2009 in fünf Kindertagesstätten mit 49 fünfjährigen Kindern im Raum Karlsruhe erprobt. Basierend auf diesen Ergebnissen wurde die Bildskala im Hinblick auf Klarheit und Kindgemäßheit optimiert sowie die Vorgehensweise der Befragung überarbeitet. Cronbachs alpha beträgt für die optimierte jeweils aus neun Items bestehenden Skalen „Sprachbezogene Lernfreude“ am Anfang des Kindergartenjahres .74 und „Sprachbezogenes Selbstkonzept“ .80.

Die Bereiche Freude und Selbstkonzept werden getrennt voneinander (z.B. an zwei Tagen) erfasst.

Folgende Bereiche werden im Rahmen der Kindbefragung erhoben:

- *Freude an Sprache und in der Sprachförderung*
vierstufige Ratingskala von 4 = „etwas sehr gerne tun“ bis 1 = „etwas gar nicht gerne tun“
- *Fähigkeitsselbstkonzept in Bezug auf Sprache*
vierstufige Ratingskala von 4 = „etwas sehr gut können“ bis 1 = „etwas gar nicht gut können“

In beiden Bereichen werden in je 10 Items folgende Inhaltsbereiche erhoben:

- *Kind als Sprecher* (drei Items): erzählen, selbst erfundene Geschichten erzählen, Dinge erklären
- *Kind als Zuhörer* (drei Items): zuhören, einer Cassette/CD zuhören; beim Vorlesen zuhören
- *Spiel mit Sprache* (drei Items): etwas Lustiges sagen, Lieder singen, Wörter erfinden
- *Teilnahme an der Sprachförderung* (ein Item)

Zur Einführung in die Skala diente das Beispielitem „Puzzles machen“.

Um eine differenzierte Antwort des Kindes zu erhalten, erfolgt die Befragung in zwei Stufen. Zunächst führt der Untersuchungsleiter den Inhalt des Items ein und ermöglicht dem Kind eine grobe Orientierung (z.B. HIER siehst du einen Jungen/ ein Mädchen, das *gerne* etwas erzählt. DIESER Junge/ DIESES Mädchen erzählt *nicht so gerne* etwas. Welcher Junge/ Welches Mädchen ist so wie du?). Danach erhält das Kind eine Unterstützung zur weiteren Differenzierung seiner Einschätzung (z.B. „Erzählst du *sehr gerne* oder *ziemlich gerne* etwas?“ oder „Erzählst du *gar nicht gerne* oder *einiger-*

maßen gerne etwas?“). Das Kind hat die Möglichkeit verbal zu antworten oder auf einen der Kreise zu zeigen, die zur Verdeutlichung der Ausprägung unterhalb der Bilder abgedruckt sind.

Die Durchführung des Verfahrens dauert etwa 10 Minuten.

Coloured Progressive Matrices zur Messung der nonverbalen Intelligenz (CPM)

Mit dem CPM (Becker, Schaller & Schmidtke, 1980; Raven, Raven & Court, 2011) liegt ein standardisierter und normierter Test zur Messung der nonverbalen Intelligenz vor. Dabei erhalten die Kinder die Aufgabe, geometrische Figuren oder Muster zu ergänzen. Zur Auswahl stehen jeweils sechs Antwortalternativen. Der CPM enthält drei Subtests mit je 12 Aufgaben, die in ihrem Schwierigkeitsgrad ansteigend sind. Er ist für alle Altersstufen zwischen 4;9 und 11;0 Jahren anwendbar, die Durchführungsdauer beträgt 25-30 Minuten. In der Studie wird die Buchform des CPM genutzt.

Befragung der Sprachförderkraft zum Zielkind

Die Sprachförderkraft wurde in einem einseitigen Fragebogen gebeten, Fragen zur Anwesenheit und Entwicklung des Kindes in der Sprachförderung sowie zum über die Sprache hinausgehenden Förderbedarf des Kindes zu beantworten.

Befragung der Leiterin der Kindertagesstätte zum Zielkind

Der zweiseitige Fragebogen an die Leiterin zum Zielkind beinhaltete u.a. Fragen zur

- Familiensprache, Kontaktmonate mit der deutschen Sprache
- Förderbedarf über die Sprache hinausgehend
- Anwesenheit und Entwicklung des Kindes in der Sprachförderung

Befragung der Eltern

Die Eltern der Sprachförderkinder wurden in einem zweiseitigen Fragebogen zu ihren Aktivitäten mit den Kindern, ihrem sozioökonomischen Status sowie ihrem kulturellen Kapital befragt.

3.3.2 „Angebot“ Sprachförderung

Das Sprachförderangebot wurde auf zwei verschiedene Weisen erfasst. Zum einen ging es darum, möglichst differenzierte Informationen über die konkrete Realisierung von Fördereinheiten zu erhalten. Aus diesem Grund wurden in jeder Fördergruppe zwei Einheiten videografiert und mit dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS) im Hinblick auf die Sprachförderqualität hoch-inferent eingeschätzt. Mit der Videobeobachtung durch geschulte Experten wurde ein in der gegenwärtigen Lehr-Lernforschung derzeit besonders anerkanntes Vorgehen gewählt. Die dabei erhaltenen Daten zeichnen sich einerseits durch hohe Objektivität und Reliabilität aus (Clausen, 2002), andererseits wird aber von nur zwei beobachteten Einheiten auf das gesamte Lehrerverhalten generalisiert. Da damit der Variabilität des Unterrichts bzw. der Sprachförderung möglicherweise nicht genügend ab-

gebildet wird, wurden zusätzlich so genannte Sprachfördertagebücher eingesetzt, um Informationen über viele Fördereinheiten zu erhalten. In der klassischen Lehr-Lernforschung in Deutschland spielen solche Tagebücher bisher kaum bzw. keine Rolle, die Arbeitsgruppe um Rowan (z.B. Rowan, Harrison & Hayes, 2004) zeigt jedoch das Potential dieses Erhebungsinstruments auf.

Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

Das Classroom Assessment Scoring System (CLASS) von Pianta, La Paro und Hamre (2007) ist ein Verfahren zur Beobachtung und Einschätzung pädagogisch-didaktischer Qualität im vorschulischen Bereich bis hin zu der dritten Klassenstufe. Es handelt sich um ein Instrument, dessen Aufbau und Struktur von der Arbeitsgruppe um Pianta bisher in über 3000 vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen bis hin zur fünften Klassenstufe validiert wurde. Die Struktur ist konfirmatorisch gut abgesichert (Hamre, Mashburn, Pianta & Downer, 2006). Die CLASS besteht aus folgenden drei Dimensionen:

- Emotionale Unterstützung
Skalen „Positives Klimas“, „Negatives Klima“, „Sensibilität der Lehrperson“ und „Orientierung am Kind“
- Organisation der Lernsituation
Skalen „Verhaltenssteuerung des Kindes“, „Produktivität“ und „Lernarrangement“
- Unterstützung beim Lernen
Skalen „Konzeptentwicklung“, „Feedbackqualität“ und „Sprachbildung“.

Um die aufgezeichneten Sprachfördersituationen mit der CLASS einschätzen zu können, nahmen die Projektmitarbeiterin Dipl.-Päd. Andrea Stuck sowie zwei Untersuchungsleiterinnen an CLASS-Schulungen von (10. - 14. November 2008) und (23. – 25. Februar 2010) in den USA teil und bestanden die Reliabilitätsprüfung. Damit ist gesichert, dass das Instrument eingesetzt werden darf und dass die Qualität der Daten gewährleistet ist. Um Aussagen zur Beobachterübereinstimmung treffen zu können, wurden bei insgesamt 38 zufällig ausgewählten Aufnahmen doppelte Einschätzungen vorgenommen.

Sprachfördertagebuch

Ein Unterrichtstagebuch ist ein standardisierter Fragebogen, mit dem Lehrer direkt nach dem Unterricht über ihren konkreten Unterricht befragt werden (Rowan, Harrison & Hayes, 2004, S. 12).

Die Befragung findet auf einer niedrig-inferenteren Ebene mit starker Orientierung an tatsächlich beobachtbaren verhaltensnahen Unterrichtsaspekten (Clausen, 2000) statt.

Der Hauptunterschied zwischen solchen Tagebüchern und den üblichen Fragebögen ist, dass Tagebücher nicht einmal, sondern mehrfach eingesetzt werden. Es gibt Studien (Rowan, Camburn & Correnti

2008), in denen Lehrkräfte zum Teil bis zu 90 Tagebücher ausfüllen. In der klassischen Lehr-Lernforschung spielen solche Tagebücher bisher kaum bzw. keine Rolle. In der vorliegenden Studie wurden bis zu acht Tagebücher von den Sprachförderkräften ausgefüllt.

Ziel des in der Studie eingesetzten Fördertagebuchs ist die möglichst einfache und ökonomische Erfassung struktureller und methodisch-inhaltlicher Aspekte der additiven Sprachförderung aus Sicht der Sprachförderkraft. Deshalb beinhaltet es neben Items zur Erfassung von Rahmenbedingungen der Sprachfördereinheit 20 Items zur emotionalen Unterstützung, der Organisation der Lernsituation sowie zur Unterstützung der Kinder beim Lernen, die in Anlehnung an das Classroom Assessment Scoring System (CLASS) zur Beobachtung der Lehrer-Schüler-Interaktion von Pianta, LaParo und Hamre (2007) entwickelt wurden. Einbezogen wurden zudem 27 Items zu den Sprachförderstrategien „Sprachliche Modellierung“, „Formale“ und „inhaltsbezogene Sprachförderstrategien“, abgeleitet aus Forschungserkenntnissen in diesem Bereich (u.a. Dannenbauer, 1994; Sigel, 1984; Whitehurst et al., 1994). Da es Hinweise dafür gibt, dass für die Qualität im Anfangsunterricht die Berücksichtigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerfahrung, sozialem Eingebunden sein sowie Selbstbestimmung bedeutsam ist (Krapp, 2005), wurden in die erste Version des Sprachfördertagebuchs auch sieben Items dieser „Human Basic Needs“ aufgenommen.

Strukturelle Merkmale:

- *Tageszeit* der Sprachförderung
- *Sprachliche Bereiche*, die Bestandteil der heutigen Förderung waren (z.B. Wortschatz, Grammatik, Erzählfähigkeit)
- *Themenbezug* bzw. *Bezug des Themas zum Thema der Gruppe/ Einrichtung*
- Art der in der heutigen Förderung eingesetzten *Materialien* (z.B. Alltagsgegenstand, Buch, Arbeitsblatt)
- Art der in der heutigen Förderung durchgeführten *Aktivitäten* (z.B. Lernspiel spielen, sich bewegen, künstlerisch Gestalten)

Die strukturellen Merkmale werden anhand offener Antworten und dichotomen Skalen mit Mehrfachantworten erfasst.

Bereichsunspezifische fachlich-inhaltliche Merkmale:

- Bereich CLASS (insgesamt 20 Items)
 - Emotionale Unterstützung (Je zwei Items zu den Subskalen *Positives Klima*, *negatives Klima*, *Sensibilität der Erzieherin*, *Orientierung am Kind*)
 - Organisation der Lernsituation (Je zwei Items zu den Subskalen *Verhaltensmanagement*, *Produktivität*, *Lernarrangement*)

- Unterstützung beim Lernen (Je zwei Items zu den Subskalen *Konzeptentwicklung*, *Feedbackqualität*, *Sprachbildung*)

Beispiele: „Heute... haben sich die Kinder gegenseitig unterstützt“, „... war ich gut vorbereitet.“, „... habe ich das Kind/ die Kinder gelobt.“

- Bereich Human basic needs (insgesamt sieben Items)
 - zwei Items zu den Subskalen *Autonomie*
 - zwei Items zu *sozialem Eingebundensein*
 - drei Items zu *Könnenserfahrungen*

Beispiele: „Heute... hat das Kind/ haben die Kinder in erster Linie etwas einzeln gemacht“, hat das Kind/ die Kinder aus verschiedenen Angeboten/ Materialien frei gewählt.“

- *Einschätzung der Gesamtsituation* (z.B. Beispiel: „Heute... bin ich mit meiner Förderung zufrieden.“)

Die Einschätzung der einzelnen Aspekte erfolgt auf einer vierstufigen Ratingskala mit den Dimensionen 4 = „trifft voll zu“, 3 = „trifft eher zu“, 2 = „trifft weniger zu“, 1 = „trifft eher nicht zu“.

Bereichsspezifische fachlich-inhaltliche Merkmale:

- Bereich Förderstrategien (insgesamt 18 Items)
 - Sprachliche Modellierung (zwei Items zur Subskala *Sprechweise*, ein Item zur Subskala *Gesprächsregeln*)
 - Formale Förderstrategien (zwei Items zur Subskala *Fragen*, vier Items zur Subskala *Formale Reaktionen*)
 - Inhaltsbezogene Förderstrategien (vier Items zur Subskala *Kontextbezogene Sprachförderstrategien*, fünf Items zur Subskala *Dekontextualisierte Sprachförderstrategien*)

Beispiele: „Heute habe ich bewusst... Mimik und Gestik verwendet.“, „... das Kind/ die Kinder zum Beschreiben angeregt.“, „... Äußerungen des Kindes/ der Kinder wiederholt.“

Die Einschätzung der einzelnen Aspekte erfolgt auf einer vierstufigen Ratingskala mit den Dimensionen 4 = „trifft voll zu“, 3 = „trifft eher zu“, 2 = „trifft weniger zu“, 1 = „trifft eher nicht zu“.

Befragung der Sprachförderkraft zur Strukturqualität der additiven Sprachförderung

Der Fragebogen zur Strukturqualität beinhaltet u.a. Fragen zu

- Räumlichkeiten
- Strukturierung der Sprachförderung
- Konzeption
- Einbindung in die Kindertagesstätte bzw. Austausch
- Elternarbeit

3.3.3 „Angebot“ Kindergarten

Zur Einschätzung der Struktur- und Prozessqualität des Kindergartens wurden die Kindergarteneinschätzskala (KES-R) und Dortmunder Ratingskala zur Einschätzung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI) eingesetzt sowie die Leiterinnen der Kindertagesstätten befragt.

Dortmunder Ratingskala zur Einschätzung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI)

Zur Erfassung der sprachbezogenen Prozessqualität in den Kindergartengruppen wurde die DO-RESI von Fried und Briedigkeit (2008).

Die 23 siebenstufigen Ratings der Skala lassen sich den vier Qualitätsdimensionen

- Organisation,
- Beziehung,
- adaptive Unterstützung und
- sprachlich-Kognitive Herausforderung

zuordnen.

Zur Durchführung der DO-RESI in den teilnehmenden Kindertagesstätten wurden neun Untersuchungsleiterinnen im Januar 2010 von Eva Briedigkeit (Universität Dortmund) geschult.

Kindergarteneinschätzskala (KES-R)

Zur Einschätzung der pädagogischen Qualität der Kindertagesstätten wurde die Kindergarten-Einschätzskala KES-R (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007) eingesetzt. Sie beinhaltet 43 siebenstufige Ratings, die sich folgenden sieben übergreifenden Bereichen zuordnen lassen:

- Platz und Ausstattung
- Betreuung und Pflege der Kinder
- Sprachliche und kognitive Anregungen
- Aktivitäten
- Interaktionen
- Strukturierung der pädagogischen Arbeit
- Eltern und Erzieherinnen

Für die Durchführung der KES-R wurden im Februar 2010 neun Untersuchungsleiterinnen von Dirk Stoewer (PädQUIS gGmbH, Berlin) geschult. Aufgrund von nichtbestandener Reliabilitätsprüfung sowie Krankheit während der Schulung konnten bei den Beobachtungen letztendlich nur sechs Untersuchungsleiterinnen eingesetzt werden.

Befragung der Leiterin zu den Rahmenbedingungen der Kindertagesstätte

Der fünfseitige Fragebogen an die Leiterin zu den Rahmenbedingungen enthielt Fragen z.B. zur

- Größe der Kindertagesstätte (Personal, Kinder)
- Pädagogischen Konzeption
- Sprachförderung in der Kindertagesstätte
- Integration der additiven Sprachförderung in die Kindertagesstätte

3.4 Ablauf der Untersuchung

Das Projekt begann im Oktober 2008 und bezieht sich auf die additive Sprachförderung im Kindergartenjahr 2009/10. Einen Überblick über die einzelnen Erhebungsphasen gibt Abbildung 5.

Die Abbildung zeigt, dass es zwischen 2009 und 2011 vier Erhebungsphasen gab gibt.

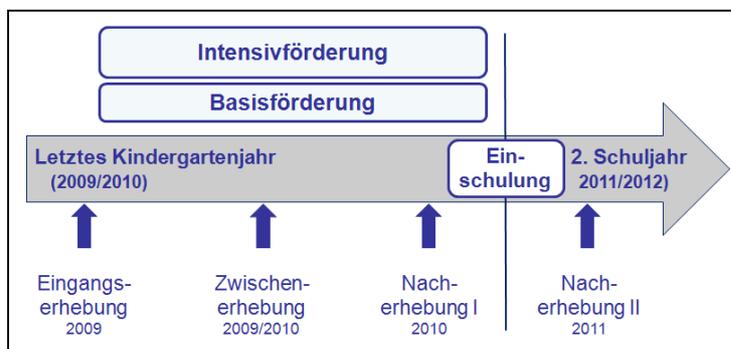


Abb. 5: Ablauf der Untersuchung

3.4.1 Eingangserhebung

Zu Beginn des Kindergartenjahres im September bis November 2009 fanden die Eingangserhebungen zu den sprachlichen und zu den motivationalen Ausgangsbedingungen der Kinder statt.

In der Zwischenerhebung ging es um die Erfassung der Prozessqualität in der additiven Sprachförderung. Hierzu wurden in jeder Sprachfördergruppe zwei Sprachfördereinheiten im Abstand von ca. 12 Wochen videografiert. An diesen Sprachfördereinheiten nahmen nur Kinder teil, von denen eine Einverständniserklärung der Eltern vorlag.

3.4.2 Zwischenerhebung

Das Fördertagebuch wurde direkt im Anschluss an die gefilmte Fördereinheit einmal von der Sprachförderkraft sowie unabhängig einmal von der Untersuchungsleiterin ausgefüllt. In den folgenden drei Wochen nach der Videoaufnahme wurde das Tagebuch nochmals insgesamt dreimal mal nach jeder Förderung der Zielgruppe ausgefüllt, sodass pro Videoaufnahme max. vier Fördertagebücher vorlie-

gen. In jeder Sprachfördergruppe wurde zweimal gefilmt, deshalb liegen max. acht Fördertagebücher der Sprachförderkraft und zwei Tagebücher der Untersuchungsleiterin vor.

Da von möglichst vielen Zielkindern auch Daten zu ihrer Gruppe sowie zur Sprachförderkompetenz ihrer eigenen Gruppenerzieherin benötigt werden, wurden die KES-R sowie die DO-RESI in jeder Gruppe, in der sich Kinder der fokussierten Sprachfördergruppe befinden, durchgeführt. Aus ökonomischen Gründen wurde im Laufe der Beobachtungsphase die Anzahl der zu beobachtenden Gruppen auf max. zwei begrenzt. Ausgewählt wurden hierbei diejenigen Gruppen mit den meisten Zielkindern. Eine Einrichtung verweigerte aufgrund zu hoher Belastungen die beiden Beobachtungen komplett.

In der Phase der „Zwischenerhebung“ wurden darüber hinaus auch Befragungen der Leiterinnen, der Sprachförderkräfte und der Eltern im April 2010 durchgeführt.

3.4.3 Nacherhebung I

Am Ende der additiven Sprachförderung im April bis Juni 2010 wurde die erste Nacherhebung durchgeführt. Erfasst wurden die sprachlichen und nicht-sprachlichen Entwicklungsfortschritte der Kinder. Zum Einsatz kamen die gleichen Instrumente wie bei der Eingangserhebung.

3.4.4 Nacherhebung II

Die zweite Nacherhebung wird zu Beginn des zweiten Schuljahres (Spätsommer 2011) durchgeführt. Erhoben werden der Sprachstand mit dem Sprachentwicklungstest für Kinder (SET 5-10) von Petermann (2010) sowie die Freude und das Selbstkonzept in Bezug auf Lesen und Schreiben (vgl. Kap. 10.1).

3.5 Stichprobe

Der Studie liegt eine repräsentative Stichprobe aller im Kindergartenjahr 2009/10 vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz finanzierten Sprachfördergruppen zugrunde. Es handelt sich um 61 Kindertagesstätten in den Städten Ludwigshafen, Mainz, Kaiserslautern und Worms sowie in den Landkreisen Germersheim und Rheinpfalzkreis. Auch wenn in einigen dieser Kindertagesstätten mehrere Sprachfördermodule gleichzeitig durchgeführt wurden, nahm an der Studie jeweils nur ein zufällig ausgewähltes Sprachfördermodul pro Kindertagesstätte teil. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Module nach Trägertypen und Stadt-Land sowie Basis- und Intensivförderung.

		Kommunal (46%)	Katholisch (36%)	Evangelisch (18%)	Summe (100%)
Großstadt (18%)	Basis	3	3	0	6
	Intensiv	2	1	1	4
Mittelstadt (23%)	Basis	3	2	2	7
	Intensiv	3	3	1	7
Landkreis (59%)	Basis	8	9	4	21
	Intensiv	9	4	3	16
Summe (100%)		28	22	11	61 Module

Tab. 1: Verteilung der Module nach Trägertypen, Stadt-Land sowie Basis- und Intensivförderung (Stand Nacherhebung Frühjahr 2010, absolute Zahlen)

Insgesamt sind 34 Basis- und 28 Intensivmodule in der Stichprobe. Über die Hälfte der 61 Module (59%) befinden sich in Landkreisen, 23% in Mittel- und 18% in Großstädten. Die Verteilung in der Stichprobe entspricht nicht der Verteilung der Grundgesamtheit in Rheinland-Pfalz: 75% der Bevölkerung leben auf dem Land, 11% in einer Mittel- und 14% in einer Großstadt. Ein solches „oversampling“ (hier in der Mittelstadt) stellt statistisch jedoch kein Problem dar, da dieses durch entsprechende Gewichtung bei der Auswertung berücksichtigt werden kann. Die Trägerverteilung der Kindertagesstätten im Land mit 47% kommunalen, 34% katholischen und 19% evangelische Einrichtungen (ohne die übrigen freien Träger) konnte jedoch abgebildet werden.

In den 61 Basis- und Intensivmodulen werden insgesamt 390 Kinder gefördert (vgl. Tab. 2). Zusätzlich zu dieser Hauptstichprobe gibt es eine Kontrollgruppe mit 14 Kindern, die einen Sprachförderbedarf haben, aber keine additive Sprachförderung erhalten. Wie diese Kontrollgruppe ermittelt wurde, wird in Kapitel 4 dargestellt.

Art der Förderung	Anzahl der Kinder (46%)	Summe (100%)
Basis	238 (61%)	390
Intensiv	152 (39%)	
Kontrollgruppe	14	14
Summe		404

Tab. 2: Kindstichprobe Verteilung Basis- und Intensivförderung (Stand Nacherhebung Frühjahr 2010)

Ergebnisteil

Im Folgenden werden die bisherigen Ergebnisse dargestellt, die zum großen Teil auf deskriptiven Auswertungen beruhen. Nach der Fragestellung werden zum besseren Verständnis noch einmal die konkreten Variablen und Erhebungsinstrumente genannt.

4 Wie werden die Kinder der additiven Sprachförderung zugewiesen?

Eine zentrale Frage bei der additiven Sprachförderung besteht darin, wie die Kinder identifiziert werden, die diese besondere zusätzliche Unterstützung benötigen. Hierbei können, wie bei jeglicher Diagnostik, zwei Arten von Fehlern gemacht werden. Es können zum einen Kinder, die eigentlich Sprachförderbedarf hätten, übersehen werden. Diesen Kindern würde dann die für ihre weitere Entwicklung wichtige Hilfe vorenthalten und damit möglicherweise ein etwaiges Schulversagen nicht verhindert. Dieser Fehler wird als besonders schwerwiegend erachtet, weil das ausdrückliche Ziel dieses Förderprogramms nicht erreicht würde. Zum anderen ist aber auch der Fehler zu berücksichtigen, der teilweise als weniger schwerwiegend angesehen wird und der auch in der Sprachdiagnostik weniger beachtet wird. Es können auch Kinder in die Sprachfördergruppe zugewiesen werden, die diese Förderung gar nicht brauchen. Dies mag zwar in vielen Fällen für das Kind ohne ungünstige Nebenwirkungen geschehen, nach dem Motto „zu viel Förderung kann ja nicht schaden“, kann jedoch auch in diesem jungen Alter bereits zu ungünstigen Etikettierungen bei Eltern und Erzieherinnen und später ggf. auch Lehrkräften führen. Eine weitere ungünstige Auswirkung einer solchen falschen Zuweisung kann darin bestehen, dass ein nicht sprachförderbedürftiges Kind Aufmerksamkeit und sprachlichen Input der Sprachförderkraft auf sich zieht und dadurch den anderen Kindern in der Sprachfördergruppe beides vorenthalten wird. Hinzu kommt der finanzielle Aspekt, dass der Staat Geld für eine nicht notwendige Maßnahme ausgibt.

4.1 Stichprobe

Zum Zeitpunkt der Nacherhebung im Frühjahr 2010 besuchten insgesamt 956 Vorschulkinder (Fünfjährige) die 61 Kindertageseinrichtungen. Von diesen Vorschulkindern besuchen 390 Kinder die 61 Sprachfördergruppen, 552 erhalten keine Sprachförderung. Sie wurden in die Studie einbezogen, um die Treffsicherheit der Zuweisung ermitteln zu können.

	Anzahl
Vorschulkinder in 61 Einrichtungen	956
... davon Kinder in Sprachfördergruppen	390
... davon Kinder ohne Sprachförderung	552

4.2 Variablen und Erhebungsinstrumente

Zur Überprüfung der Fragestellung, ob Kinder bei der Zuweisung in die Sprachförderung von den Kindertagesstätten übersehen wurden, wurde bei den Vorschulkindern, die keine additive Sprachförderung besuchen, das Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) von Grimm (2003b) eingesetzt.

Zur Überprüfung der Fragestellung, ob bei den Kindern in den Sprachfördergruppen tatsächlich ein Sprachförderbedarf vorliegt, wurde das Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung (VER-ES) von Kammermeyer, Roux und Stuck (2007) eingesetzt. Darin werden Kinder als sprachförderbedürftig identifiziert, die in mindestens einem der fünf einbezogenen Sprachbereiche (Wortschatz, Sprachverstehen, Grammatik, Kommunikation, phonologische Bewusstheit) die Mindestanforderung nicht erreicht haben.

Weitere Informationen über die Zuweisung stammen aus den Fragebögen, die von der Sprachförderkraft und der Leiterin ausgefüllt wurde.

4.2.1 Art und Weise der Zuweisung

Auskunft über die Art und Weise der Zuweisung gaben die Leiterinnen der Kindertagesstätten in einem Fragebogen. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

Wer hat die Zuweisung der Kinder zur Sprachfördergruppe vorgenommen?

	%
Leiterin/Erzieherin	56
Sprachförderkraft	11
gemeinsam	33

In mehr als der Hälfte weist die Leiterin/Erzieherin die Kinder der Sprachförderung zu. In einem Drittel der Fälle weist diese gemeinsam mit der Sprachförderkraft zu.

Wie wurden die Kinder zugewiesen?

Art der Zuweisung*	%
Beobachtung und Dokumentationen in den Gruppen	79
Migrationshintergrund	49
Beobachtung mit sismik/seldak	37
VER-ES	9
Selbst entwickelte Verfahren/Methoden	4

* Aus dem Fragebogen an die Sprachförderkraft; Mehrfachnennungen möglich

Bei dieser Frage konnten die Sprachförderkräfte mehrere Antwortalternativen ankreuzen. Das Ergebnis zeigt, dass die Zuweisung überwiegend aufgrund von Beobachtungen und Dokumentationen in den Gruppen erfolgte. 50% der Sprachförderkräfte geben an, dass der Migrationshintergrund der Kinder bei der Zuweisung eine Rolle spielte.

4.2.2 Treffsicherheit der Zuweisung

Wie treffsicher ist die Zuweisung – falsche Zuweisung?

Von den 390 Kindern, die die Sprachfördergruppen besuchen, liegen für 337 Kinder Einschätzungen mit dem Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung (VER-ES) von Kammermeyer, Roux und Stuck (2007; vgl. dazu auch Roux, Kammermeyer & Stuck, 2011) vor. Bei 53 Kindern konnte VER-ES z.B. aufgrund von Krankheit nicht erhoben werden.

	richtig	falsch
Sprachförderbedarf ist <i>vorhanden</i> nach VER-ES in mind. einem der fünf Bereiche: Kommunikationsverhalten – Wortschatz – Sprachverständnis – Sprachverarbeitung – Phonologische Bewusstheit	88,7% von 337 Kindern	11,3% d.h. 38 Kinder

88,7% (das sind 290 von 327 Kindern) der Kinder in den Sprachfördergruppen wurden durch VER-ES als sprachförderbedürftig identifiziert. Bei 37 dieser Kinder (11,3%) liegt demnach kein Sprachförderbedarf vor, sie haben in allen erfassten Sprachbereichen die Mindestanforderungen erreicht. In diesen Fällen erfolgte eine falsche Zuweisung.

Die folgende Abbildung zeigt, dass die Kinder hauptsächlich im Bereich *Sprachverarbeitung* die Mindestanforderung nicht erreichen.

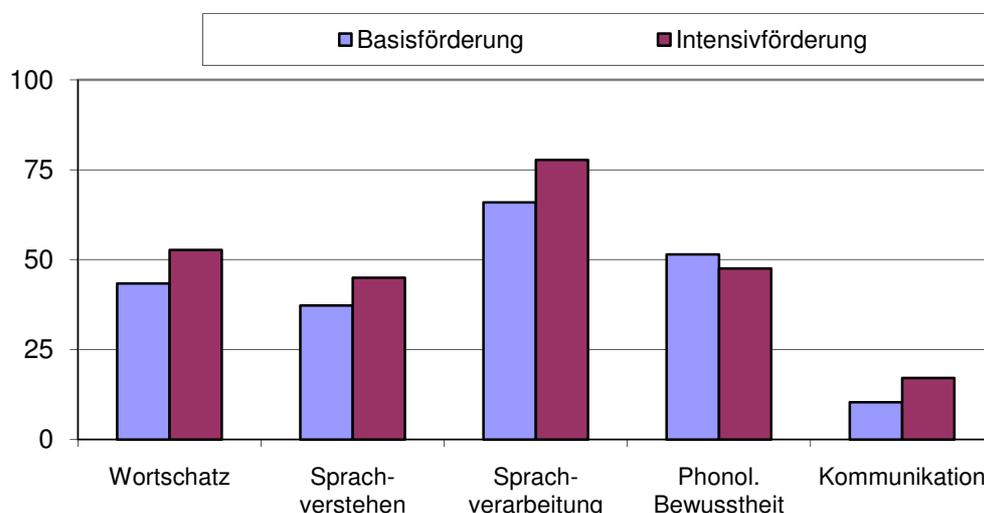


Abb. 25: Mindestanforderung nicht erreicht

Wie treffsicher ist die Zuweisung – werden Kinder übersehen?

	richtig	falsch
Sprachförderbedarf ist <i>nicht vorhanden</i> nach SSV in zwei Bereichen: Phonologisches Arbeitsgedächtnis - Satzgedächtnis	95,0% von 581 Kindern	4,6% d.h. 27 Kinder

Um auch die Kinder zu identifizieren, für die keine Sprachförderung beantragt wurde, die jedoch Sprachförderbedarf haben und ggf. übersehen wurden, wurde zu Beginn der Studie mit den 552 Vorschulkindern, die zu diesem Zeitpunkt keine zusätzliche Sprachförderung besuchten, das Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) von Grimm (2003b) durchgeführt. Von diesen Kindern haben 27 (4,6%) in beiden Untertests dieses Verfahrens die Anforderungen nicht erreicht. Alle 27 Kinder wurden auch im anschließend durchgeführten VER-ES als sprachförderbedürftig identifiziert. Sie wurden also fälschlicherweise nicht als sprachförderbedürftig identifiziert.

Dennoch wurde durch die Erzieherinnen bei einigen Kindern im Laufe des Kindergartenjahres der Sprachförderbedarf noch erkannt und sie wurden „verspätet“ der Sprachförderung zugewiesen. Letztendlich sind in den Einrichtungen zum Zeitpunkt der ersten Nacherhebung (Frühjahr 2010) 14 Kinder in den Einrichtungen, die einen Sprachförderbedarf haben, aber keine additive Sprachförderung erhalten. Diese Kinder wurden als Kontrollgruppe in die Stichprobe aufgenommen (vgl. Tab. 2; Kap.3.5).

4.3 Zusammenfassung

In mehr als der Hälfte weisen die Leiterinnen/Erzieherinnen die Kinder den Sprachförderangeboten zu. Nur selten weist die Sprachförderkraft alleine zu. Diese Zuweisung erfolgt überwiegend aufgrund von Beobachtungen und Dokumentationen in den Gruppen. Nur wenige Kinder werden dabei fälschlicherweise zugewiesen und bei noch weniger Kindern wird die Förderbedürftigkeit nicht erkannt.

5 Welche Kinder nehmen an der Sprachförderung teil?

Im Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2007, S. 530), das der vorliegenden Studie zugrundeliegt, wird auch auf die Bedeutung von Kontextmerkmalen verwiesen. Inwieweit unterrichtliche Angebote bei den Kindern zu nachweisbare Lernwirkungen führen, kann auch mit der Zusammensetzung der Klasse (hier: Sprachfördergruppe) zusammenhängen. Aus diesem Grund wurden die Sprachförderkräfte gebeten, Auskunft über die Zusammensetzung ihrer Sprachfördergruppe zu geben.

5.1 Variablen und Erhebungsinstrumente

Die Daten zur Beantwortung der genannten Fragen stammen hauptsächlich aus den beiden standardisierten Fragebögen, die die Sprachförderkräfte bzw. die Leiterinnen im April 2010 für jedes Kind der Sprachfördergruppe beantwortet haben. Eine Frage zu Freude an der Sprachförderung stammt aus der Bildskala zu Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern (BSFS).

5.2 Ergebnisse

5.2.1 Kinder in der Sprachförderung

Wie alt sind die Kinder zu Beginn der additiven Sprachförderung?

Die Sprachförderkinder waren zu Beginn der Studie (Herbst 2009) durchschnittlich 5;4 Jahre alt. Das jüngste Kind war 3;2, das älteste 6;7 Jahre alt. Die Altersspanne über alle Gruppen hinweg ist mit 3;5 Jahren sehr groß.

Wie viele Mädchen/Jungen sind in den Gruppen?

Angaben in %	Jungen	Mädchen
Basis	56	44
Intensiv	49	51
Gesamt	53	47

Es nehmen etwas mehr Jungen als Mädchen teil.

Nehmen die Kinder zusätzlich zu der vom Land finanzierten Sprachfördermaßnahme an einem weiteren Sprachförderangebot der Kindertagesstätte teil?

	%
ja	45

Fast die Hälfte der Kinder nimmt noch über die Sprachfördermaßnahme hinaus an mindestens einem Sprachförderung in der Kindertagesstätte teil. Die am häufigsten genannten zusätzlichen Programme sind „Würzburger Trainingsprogramm“ (62,3%)² und „Wuppi“ (43,5%)².

Nehmen die Kinder außerhalb der Kindertagesstätte an einer Sprachfördermaßnahme teil?

	%
ja	15

15% der Kinder nehmen außerhalb der Kindertagesstätte noch an einer Sprachförderung teil.

Genannt werden hauptsächlich logopädische Angebote.

Hat das Kind eine diagnostizierte Entwicklungsstörung?

	%
ja	7

25 Kinder (7%) haben eine diagnostizierte Entwicklungsstörung. Genannt werden hier z.B.: deutliche Retardierung der Feinmotorik; Feinmotorische Auffälligkeiten; Motorische Auffälligkeiten (Grob- u. Feinmotorik) und Entwicklungsverzögerung.

Ist das Kind in heilpädagogischer bzw. therapeutischer Behandlung?

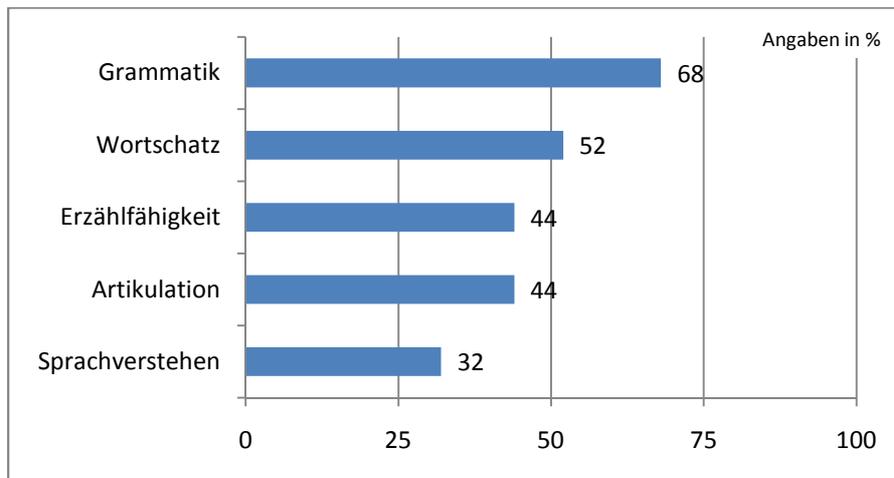
	%
ja	22

Ungefähr jedes fünfte Kind befindet sich in therapeutischer bzw. heilpädagogischer Behandlung.

Genannt werden hier am häufigsten *Logopädie* und *Ergotherapie*.

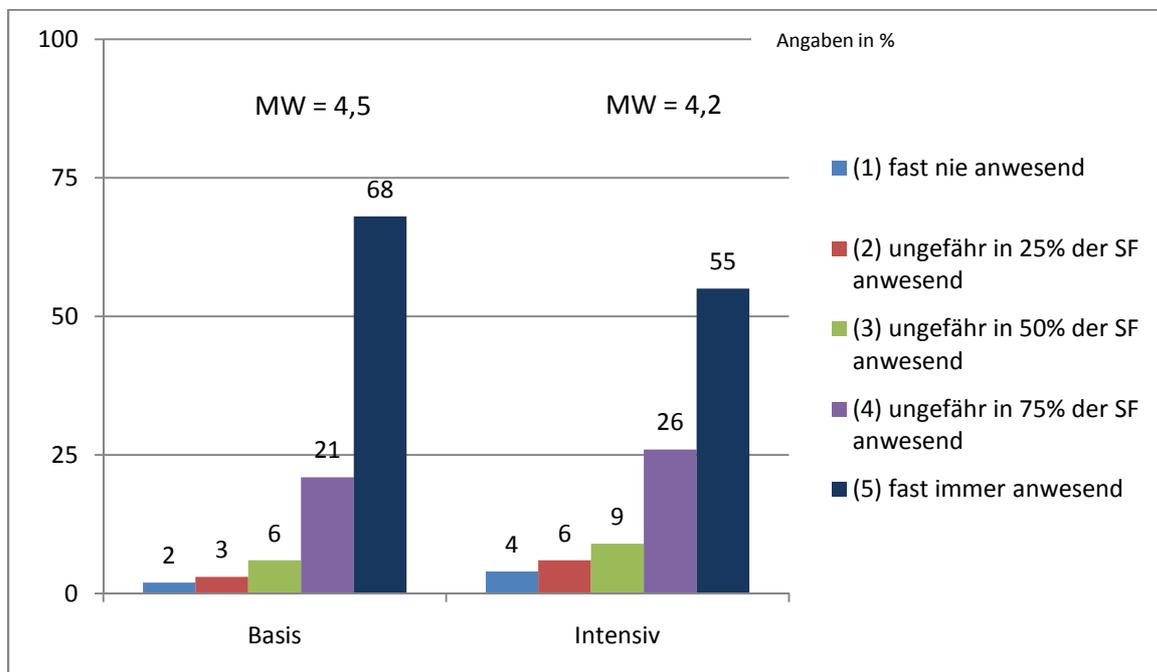
² Mehrfachnennungen möglich

In welchen Förderbereichen haben die Kinder nach Meinung der Sprachförderkraft Sprachförderbedarf? (Mehrfachnennungen möglich)

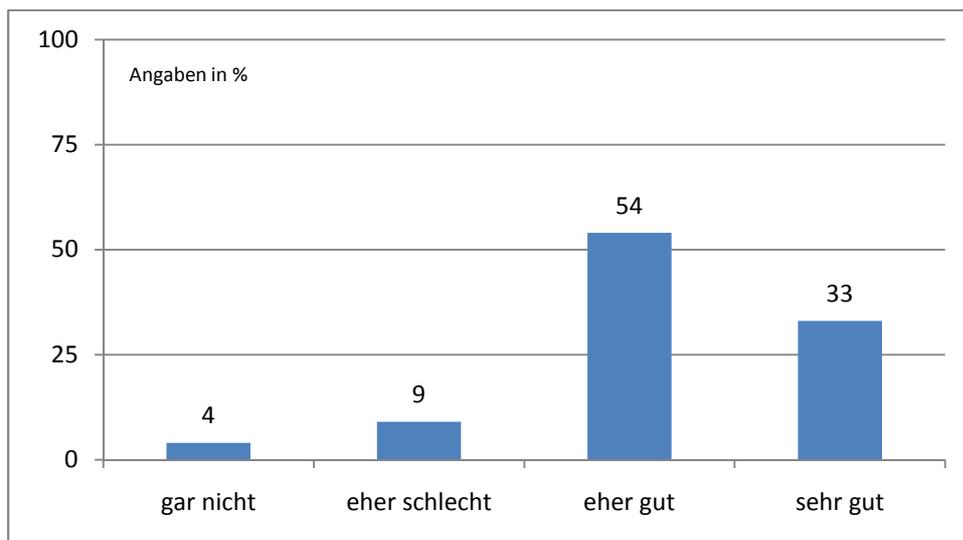


Nach Einschätzung der Sprachförderkräfte haben die Kinder in ihren Sprachfördergruppen hauptsächlich in den Bereichen Grammatik und Wortschatz Förderbedarf. Am geringsten wird der Förderbedarf im Sprachverstehen eingeschätzt.

Wie häufig nehmen die Kinder an der Sprachförderung teil?



Die meisten Kinder nehmen fast immer an der Sprachförderung teil, sowohl in der Basis- als auch in der Intensivförderung (Mittelwerte von 4,2 und 4,5). Es ergibt sich jedoch ein signifikanter Unterschied in den beiden Gruppen: Kinder aus Basisgruppen sind signifikant häufiger anwesend als Kinder aus Intensivgruppen.

Wie gut haben sich die Kinder im Laufe der Sprachförderung sprachlich entwickelt?

87% der 390 Sprachförderkinder haben sich aus Sicht der Sprachförderkräfte im Laufe der Sprachförderung eher gut bis sehr gut sprachlich entwickelt.

5.2.2 Familiensprache und Kontakt mit der deutschen Sprache**Wo sind die Kinder aufgewachsen?**

	%
in überwiegend deutschsprachiger Umgebung	89
in überwiegend anderssprachiger Umgebung (z.B. Ausland)	11

Die Mehrzahl der Kinder ist vorwiegend in einer deutschsprachigen Umgebung aufgewachsen.

Welche Sprache wird in der Familie des Kindes im Alltag gesprochen? (Mehrfachantwort möglich) ³

Antwortvorgaben	Nennungen	%
Deutsch	199	55
Türkisch	66	18
Russisch	58	16
Polnisch	16	4
Italienisch	15	4
Arabisch	12	3
Griechisch	4	1
kroatisch	4	1

³ Diese Angaben stammen aus der Fragebogen der Leiterin.

Neben den Antwortvorgaben konnten die Leiterinnen noch sonstige Sprachen eintragen. Hier wurden genannt (In Klammer jeweils die Anzahl der Nennungen):

Albanisch (auch Kosovo) (9), englisch (7), französisch (7), vietnamesisch (6), portugiesisch (auch mexikanisch-portugiesisch) (5), Kurdisch (4), Rumänisch (4), Spanisch (auch Peru, Ecuador, Kolumbien, spanisch-portugiesisch) (4), Niederländisch (2), Persisch (2), Tamil (Sri Lanka) (2), Ungarisch (2), Bosnisch (1), Bulgarisch (1), Chinesisch (1), Finnisch (1), Koreanisch (1), Mazedonisch (1), Tigrina/Tigrinya (Eritrea) (1), "Sinti/Roma"(1), Urdu (Pakistan) (1)

Neben Deutsch sind nach Angaben der Leiterinnen Türkisch und Russisch die meistgesprochenen Sprachen in den Familien der Kinder

Seit wie vielen Monaten hat das Kind Kontakt mit der deutschen Sprache? ⁴

Antwortvorgaben	Nennungen	%
weniger als 6 Monate	2	1
6 bis 11 Monate	2	1
12 bis 23 Monate	7	5
24 bis 35 Monate	45	29
36 bis 47 Monate	73	45
48 bis 60 Monate	12	8
seit der Geburt	18	11

Die Kinder, in deren Familien im Alltag (nach Angaben der Leiterin) kein Deutsch gesprochen wird, haben zum Zeitpunkt der Befragung (April 2010) drei bis vier Jahre Kontakt mit der deutschen Sprache.

Welche Sprache sprechen die Kinder im Kindergarten?

	%
hauptsächlich Deutsch	98
hauptsächlich die eigene Familiensprache	2

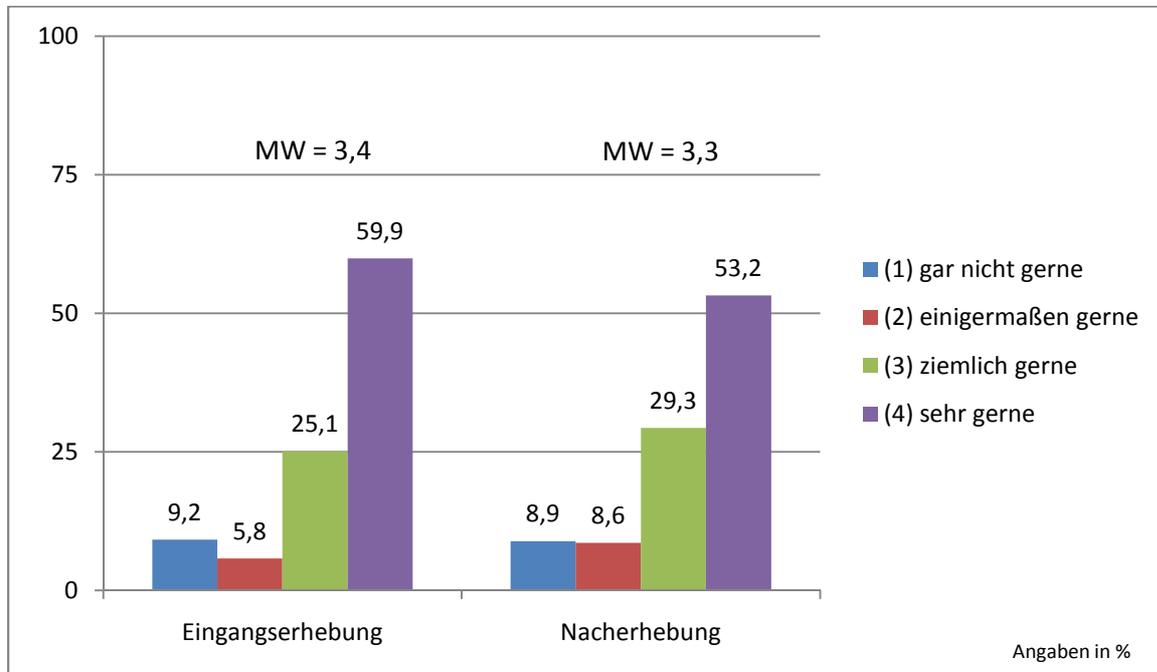
Fast alle Kinder sprechen im Kindergarten hauptsächlich Deutsch, unabhängig davon ob es zuhause im Alltag deutsch spricht oder nicht.

⁴ Hier werden nur die Ergebnisse der Kinder berücksichtigt, in deren Familien nach Auskunft der Leiterin kein Deutsch gesprochen wird (n = 159).

5.2.3 Freude an der Sprachförderung

Wie gerne gehen die Kinder in die Sprachförderung?

In der Bildskala zu Freude an der Sprachförderung (BSFS) geben die Kinder selbst Auskunft dazu, wie gerne sie die Sprachförderung besuchen.



Die Kinder gehen nach eigenen Angaben ziemlich gerne bis sehr gerne in die Sprachförderung (Mittelwert $t_1 = 3,4$; $t_2 = 3,3$). Es gibt keine signifikanten Unterschiede in den Ergebnissen zwischen der Eingangs- und Nacherhebung bzw. zwischen der Basis- und Intensivförderung (ohne Abbildung). Die allermeisten Kinder gehen sowohl zu Beginn als auch am Ende gerne in die Sprachförderung.

5.3 Zusammenfassung

Die Altersspanne der Sprachförderkinder über alle Gruppen hinweg ist sehr groß: Die Kinder sind durchschnittlich 5 Jahre und 4 Monate alt. Es sind etwas mehr Jungen als Mädchen in den Gruppen.

Die Kinder sind hauptsächlich in einer deutschsprachigen Umgebung aufgewachsen, sprechen häufig Deutsch im Alltag und haben durchschnittlich seit drei bis vier Jahren Kontakt mit der deutschen Sprache.

Ungefähr die Hälfte der Sprachförderkinder nimmt an weiteren Sprachförderangeboten (meist *Würzburger Training* oder *Wuppi*) teil. Nur wenige Kinder nehmen außerhalb der Kindertagesstätte an weiteren Sprachfördermaßnahmen teil.

Jedes fünfte Kind befindet sich in therapeutischer bzw. heilpädagogischer Behandlung (meist Logopädie oder Ergotherapie). Nur wenige der Kinder haben eine diagnostizierte Entwicklungsstörung.

Die Kinder haben nach Einschätzung der Sprachförderkraft vor allen Dingen in den Bereichen Grammatik und Wortschatz Förderbedarf. Die Kinder nehmen sehr häufig an der Sprachförderung teil und haben sich aus Sicht der Sprachförderkraft im Laufe der Sprachförderung (Befragung im April 2010) gut bis sehr gut entwickelt.

Die meisten Kinder gehen nach eigenen Angaben gerne bis sehr gerne in die Sprachförderung.

6 Unter welchen Bedingungen findet die additive Sprachförderung statt?

6.1 Fragestellung

Im ersten Schritt dieser deskriptiven Auswertung wird der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen die additive Sprachförderung stattfindet. Im Einzelnen werden dabei folgende Fragen beantwortet:

- Welche Rahmenbedingungen liegen der Sprachförderung zugrunde?
- Wie sind die Sprachfördergruppen zusammengesetzt?
- Welche Qualifikation hat die Sprachförderkraft?

6.2 Variablen und Erhebungsinstrumente

Die Daten zur Beantwortung der genannten Fragen stammen aus dem standardisierten Fragebogen, den die Sprachförderkraft im April 2010 beantwortet hat.

6.3 Ergebnisse

6.3.1 Welche Rahmenbedingungen liegen der Sprachförderung zugrunde?

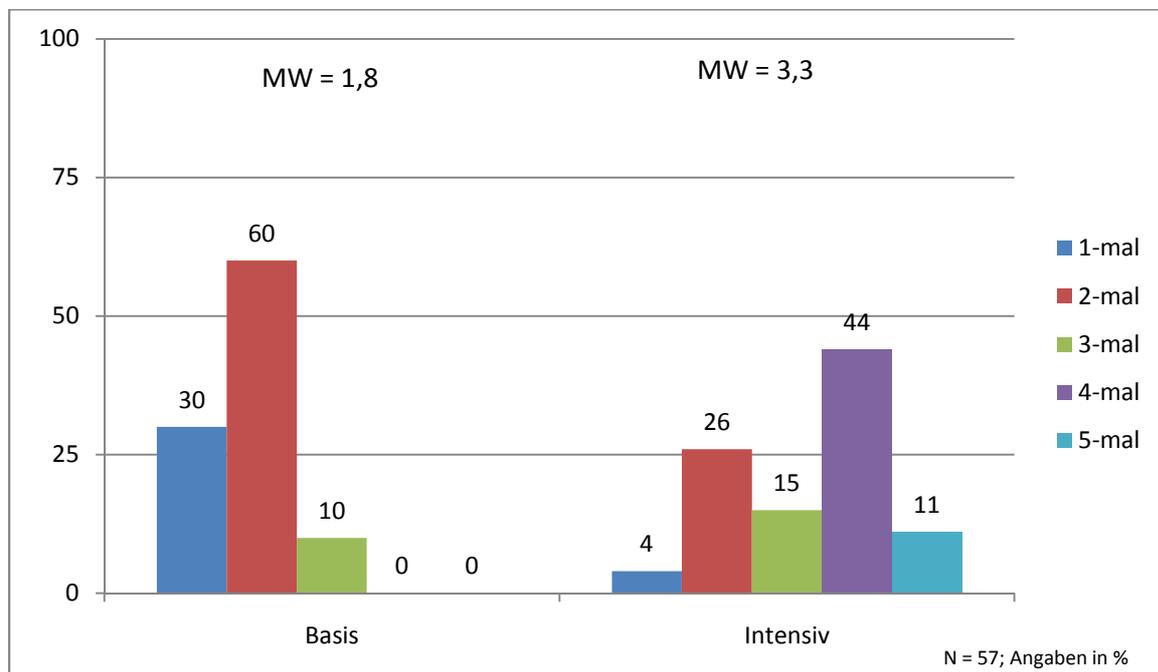
Die Sprachförderkräfte gaben im Fragebogen Auskunft zu objektiven Bedingungen im Hinblick auf zeitliche und räumliche Aspekte und zu deren Bewertung aus subjektiver Sicht. Die Auswertung erfolgt deskriptiv, zuerst wird jeweils die konkrete Frage aus dem Fragebogen genannt, es folgt eine detaillierte Auswertungstabelle und im Anschluss daran eine Zusammenfassung.

Wann findet die Sprachförderung statt?

N = 57	%
am Vormittag	63
am Nachmittag	16
Vor- und Nachmittag	21

4/5 der Sprachfördergruppen werden vormittags durchgeführt.

Wie häufig pro Woche findet die Sprachfördereinheit statt?



Die Basisförderung findet im Durchschnitt zweimal pro Woche die Intensivförderung durchschnittlich 3-4 pro Woche statt. Der Unterschied ist signifikant ($p < 0,01$).

Wie lange dauern die Einheiten in der Regel?

	N	%
30-45 Minuten	15	26
50 - 60 Minuten	30	53
70 - 90 Minuten	5	9
100 - 120 Minuten	6	10
150 Minuten	1	2
Mittelwert = 63 Minuten	57	

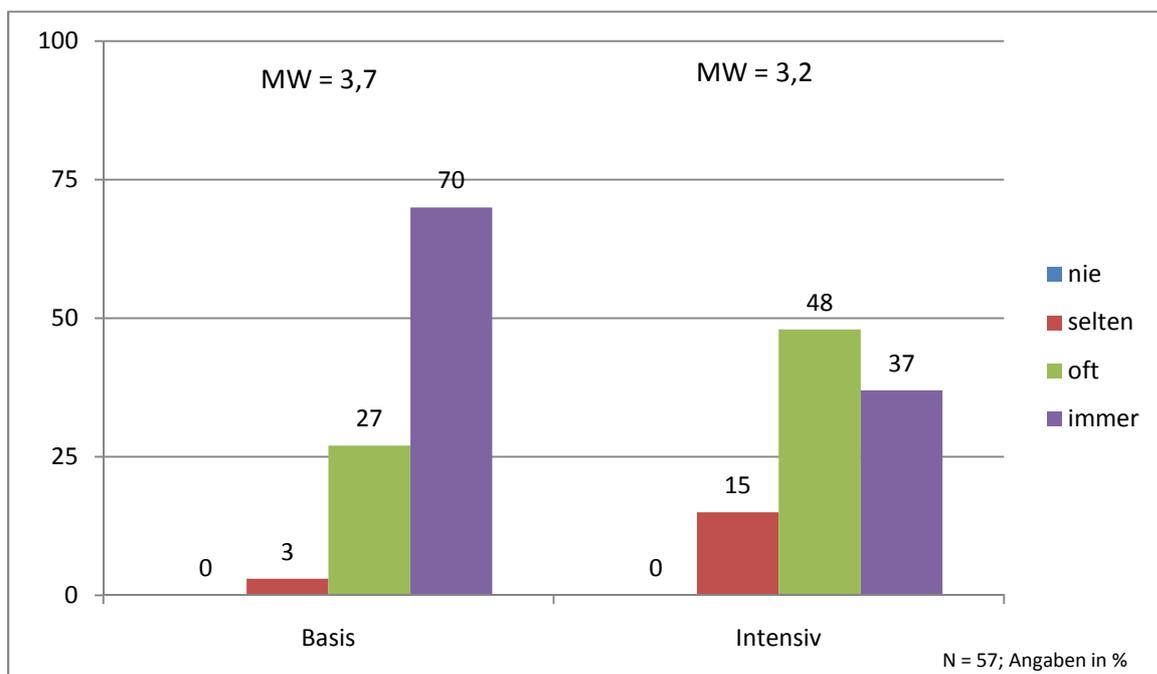
Keinen Unterschied zwischen der Basis- und Intensivförderung gibt es in der Länge der Fördereinheit. Durchschnittlich dauert die Förderung 63 Minuten.

In welchem Raum findet die Sprachförderung normalerweise statt?

N =57	%
Allzweckraum	40
Sonstiger Raum	40
Eigener Raum	9
Gruppenraum	11

Die Sprachförderung findet selten im Gruppenraum statt. Nur 9% der Sprachförderkräfte haben einen eigenen Raum zur Sprachförderung.

Können Sie in Ihrem Raum ungestört arbeiten?



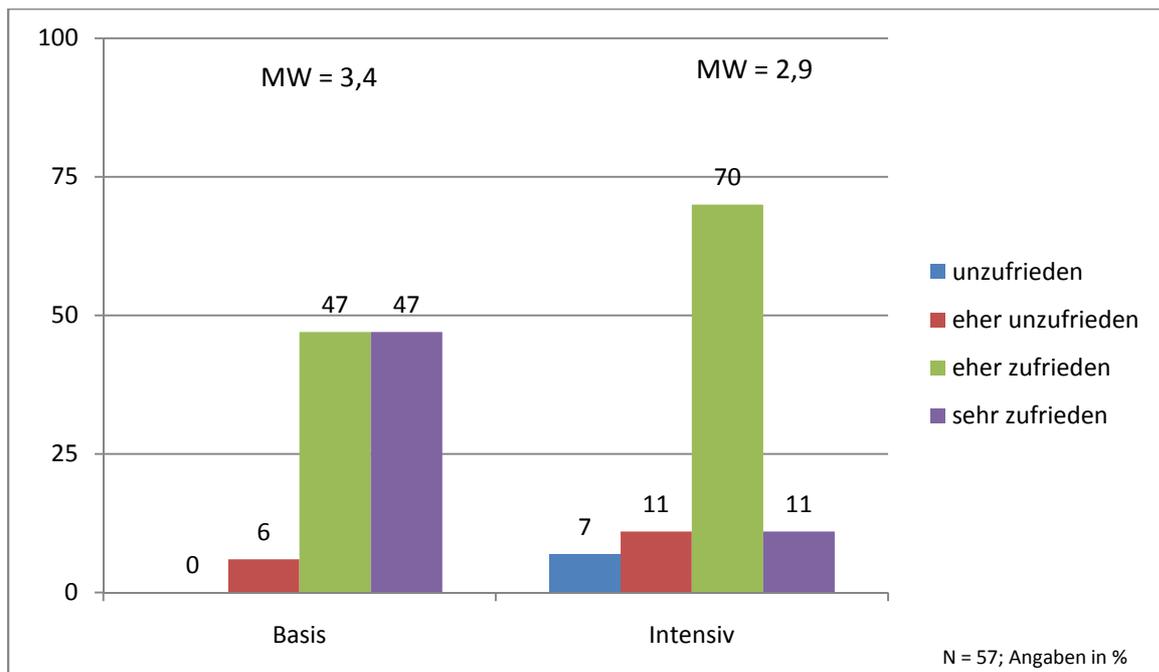
Die meisten Sprachförderkräfte geben an, ungestört arbeiten zu können. Jedoch zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Basis- und Intensivförderung ($p < 0,01$). Die Sprachförderkräfte, die eine Basisgruppe betreuen, können nach eigenen Angaben ungestörter arbeiten.

Wie gut ist der Raum mit Sprachfördermaterial ausgestattet?

N = 57	%
sehr gut (4)	21
eher gut (3)	37
eher schlecht (2)	26
gar nicht gut (1)	16
Mittelwert = 2,6	

Die Materialausstattung zur Sprachförderung wird von den Sprachförderkräften sehr unterschiedlich bewertet: Auf eine *gute* bis *sehr gute* Materialausstattung können 58% der Sprachförderkräfte zurückgreifen, auf eine eher schlechte 26%. Über keine besondere Ausstattung für die Sprachförderung verfügen 16% der Sprachförderkräfte.

Wie zufrieden sind Sie mit den Rahmenbedingungen Ihrer Sprachförderarbeit?



Der Großteil aller Sprachförderkräfte ist mit den Rahmenbedingungen der Förderarbeit zufrieden. Allerdings ist in den Intensivgruppen der Anteil der Sprachförderkräfte, die mit den Rahmenbedingungen unzufrieden sind deutlich höher. Der Unterschied ist signifikant ($p < 0,01$).

6.3.2 Aufteilung der Sprachfördergruppen

Wie viele Kinder sind in den Sprachfördergruppen?

Art der Förderung		Mittelwert	Min.	Max.
Basis	5 - 7 Kinder	7	4	14
Intensiv	3 - 5 Kinder	6	3	10

Die Gruppengröße der Sprachfördergruppen ist groß, Basis- und Intensivförderung unterscheiden sich kaum. An der Basisförderung nahmen durchschnittlich sieben, in der Intensivförderung sechs Kinder teil.

Teilen Sie die Sprachfördergruppe zur Förderung auf?

N = 57	N	%
ja	22	39
nein	35	61

Jede dritte Gruppe wird jedoch zur Förderung aufgeteilt. Die dafür entscheidenden Gründe wurden genauer erfragt.

Wann wurde diese Aufteilung vorgenommen?

N = 21	N	%
zu Beginn	13	62
im Verlauf	8	38

62% von 21 Sprachfördergruppen wurden zu Beginn aufgeteilt.

Warum wurde diese Aufteilung vorgenommen?

N = 19	N
Die Gruppe war zu groß, um die Kinder angemessen fördern zu können.	9
Kinder mit ähnlichem Sprachstand wurden zusammengefasst, um sie differenziert fördern zu können.	6
Sonstiges	4

Der Grund der Aufteilung lag zumeist in der Größe der Gruppe bzw. es wurden Kinder mit ähnlichem Leistungsstand zusammengefasst.

Sind immer die gleichen Kinder in der Gruppe?

N = 23	N
ja	17
nein	6

Meistens sind die gleichen Kinder in der Teilgruppe.

6.3.3 Qualifikation der Sprachförderkraft**Welchen höchsten Bildungsabschluss hat die Sprachförderkraft?**

	%
Erzieherin/Heilpädagogin	63
Diplom-Pädagogin/ Sprachheilpädagogin/ Psychologin/ andere pädagogische Ausbildung/ Lehrerin	20
Kinderpflegerin/ Kinderkrankenschwester/ anderer fachlicher Abschluss ⁵	8
noch keinen Bildungsabschluss (meist Studierende)	7
keine Angabe	7

Zwei Drittel aller Sprachförderkräfte haben eine Ausbildung zur Erzieherin oder Heilpädagogin. Ein Drittel hat einen anderen höherwertigeren Abschluss, wie z.B. Diplom-Pädagogin, Sprachheil-Pädagogin, Diplom-Psychologin oder Lehrerin. Nur sehr wenige (7 %) haben (noch) keinen Berufsausbildung (überwiegend Studentinnen).

Welche Zusatzqualifikation im Bereich „Sprache/Integration hat die Sprachförderkraft?

	%
Qualifizierungsprogramm des Landes	67
Andere Qualifikation (z.B. Interkulturelle Pädagogik)	17
keine Zusatzqualifikation	16

Zwei Drittel der Sprachförderkräfte haben das Qualifizierungsprogramm des Landes absolviert.

Sind Sie in der Kindertagesstätte als Erzieherin beschäftigt?

	%
ja	51
nein	49

Es gibt gleich viele externe wie interne Sprachförderkräfte.

⁵ z.B. Diplom-Übersetzer, Sprachwissenschaftler

Wie viele Sprachfördergruppen betreuen Sie in dieser Kindertagesstätte?

N = 57	%
1	56
2	35
mehr als 2	9

Die meisten Sprachförderkräfte betreuen nur eine Gruppe in dieser Kindertagesstätte.

Führen Sie darüber hinaus noch in anderen Kindertagesstätten Sprachförderung durch?

N=57	%
ja	26
nein	74

Ein Viertel der Sprachförderkräfte führt auch in anderen Kitas Sprachförderung durch.

Wie viele Jahre haben Sie Berufserfahrung in einem pädagogischen Beruf mit Kindern?

Jahre	%
1 - 5	36
6 - 10	19
11 - 15	19
16 - 20	11
über 20	15

Jede dritte Sprachförderkraft hat wenig Erfahrung in einem pädagogischen Beruf mit Kindern.

Haben Sie während Ihrer Zeit als Sprachförderkraft Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich Sprachförderung besucht?

	%
ja	58
nein	42

Jede zweite Sprachförderkraft besucht während ihrer Tätigkeit sprachbezogene Weiterbildungsveranstaltungen.

Wie viel Zeit benötigen Sie im Durchschnitt für ...

	...die Vorbereitung	...die Nachbereitung
bis 15 Minuten	33%	60%
20 – 30 Minuten	48%	31%
mehr als 30 Minuten	19%	9%
Mittelwert	27 Minuten	20 Minuten
Standardabweichung	(17 Minuten)	(14 Minuten)

Im Durchschnitt benötigen die Sprachförderkräfte 27 Minuten für die Vorbereitung und 20 Minuten für die Nachbereitung. Die Streuung ist jedoch groß. Die Vorbereitungszeit streut zwischen 5 und 80 Minuten, die Nachbereitungszeit zwischen 0 und 60 Minuten.

Die Sprachförderkräfte der Intensivgruppen geben an im Durchschnitt etwas mehr Nachbereitungszeit zu benötigen ($p < 0,05$): 24 Minuten gegenüber 16 Minuten bei den Sprachförderkräften der Basisförderung (ohne Abbildung).

6.4 Zusammenfassung

Das Sprachförderangebot, das selten im Gruppenraum, sondern eher in einem anderen Raum durchgeführt wird, findet überwiegend am Vormittag und mehrmals pro Woche statt. Sie dauert in der Regel etwa 60 Minuten. Jede zweite Sprachfördergruppe ist gut ausgestattet.

Die meisten Sprachförderkräfte geben zwar an, ungestört arbeiten zu können, in Intensivgruppen ist dies jedoch signifikant seltener möglich.

Die Sprachfördergruppen sind eher groß, ein Drittel der Gruppen wird jedoch zur Förderung aufgeteilt. Grund der Aufteilung war zumeist die Größe der Gruppe, die ein angemessenes Fördern nicht erlaubte.

Nur wenige Sprachförderkräfte haben keinen einschlägigen Bildungsabschluss. Jede dritte Sprachförderkraft ist jedoch Berufsanfängerin. 2/3 der Sprachförderkräfte haben das Qualifizierungsprogramm des Landes absolviert. Jede zweite Sprachförderkraft besucht während ihrer Tätigkeit einschlägige Weiterbildungsveranstaltungen.

Es gibt gleich viele externe wie interne Sprachförderkräfte.

Die meisten Sprachförderkräfte sind mit den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit zufrieden, die Unzufriedenheit bei den Sprachförderkräften in Intensivgruppen ist jedoch signifikant größer.

7 Wie ist die zusätzliche Sprachförderung in die Kindertagesstätte eingebunden?

7.1 Variablen und Erhebungsinstrumente

Informationen zur Einbindung der Sprachförderung in die Einrichtung stammen aus dem Fragebogen der Leiterin und aus dem Fragebogen der Sprachförderkraft.

7.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse für alle Sprachförderkräfte und Leiterinnen präsentiert. Sollten signifikante Unterschiede zwischen Basis- und Intensivförderung bzw. zwischen internen und externen Sprachförderkräften bestehen, wird dies berichtet. Andernfalls bestehen zwischen den genannten Gruppen keine bedeutsamen Unterschiede.

7.2.1 Perspektive der Leiterin

Zunächst werden die Ergebnisse der Befragung der Leiterin vorgestellt.

Wie häufig werden Themen aus dem Gruppenalltag in der Sprachförderung aufgegriffen?

N = 61	%
nie	8
eher selten	18
häufiger	46
sehr häufig	28
Mittelwert	2,9

Nach Einschätzung der Leiterin werden Themen aus dem Gruppenalltag häufig in der Sprachförderung aufgegriffen.

Wie häufig werden Themen aus der Sprachförderung im Gruppenalltag aufgegriffen.

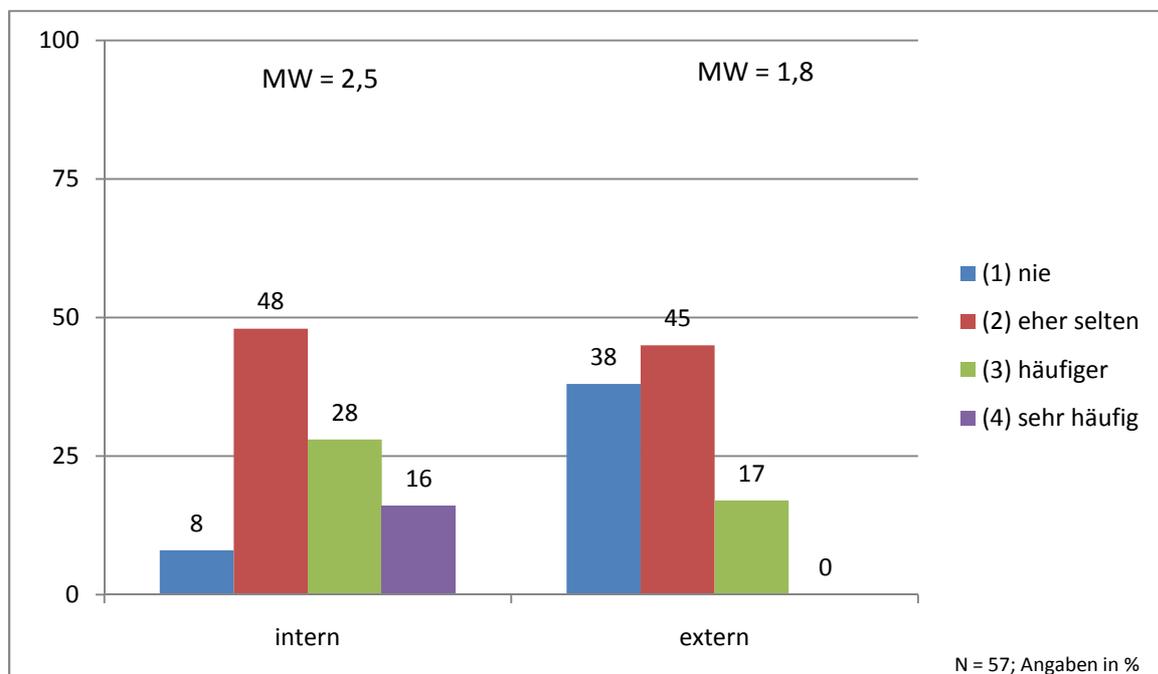
N = 60	%
nie	7
eher selten	35
häufiger	37
sehr häufig	22
Mittelwert	2,7

Themen aus der Sprachförderung werden im Gruppenalltag häufig aufgegriffen.

Wie häufig hospitieren Erzieherinnen in der Sprachförderung?

N = 56	%
nie	21
eher selten	61
häufiger	16
sehr häufig	2
Mittelwert	2,0

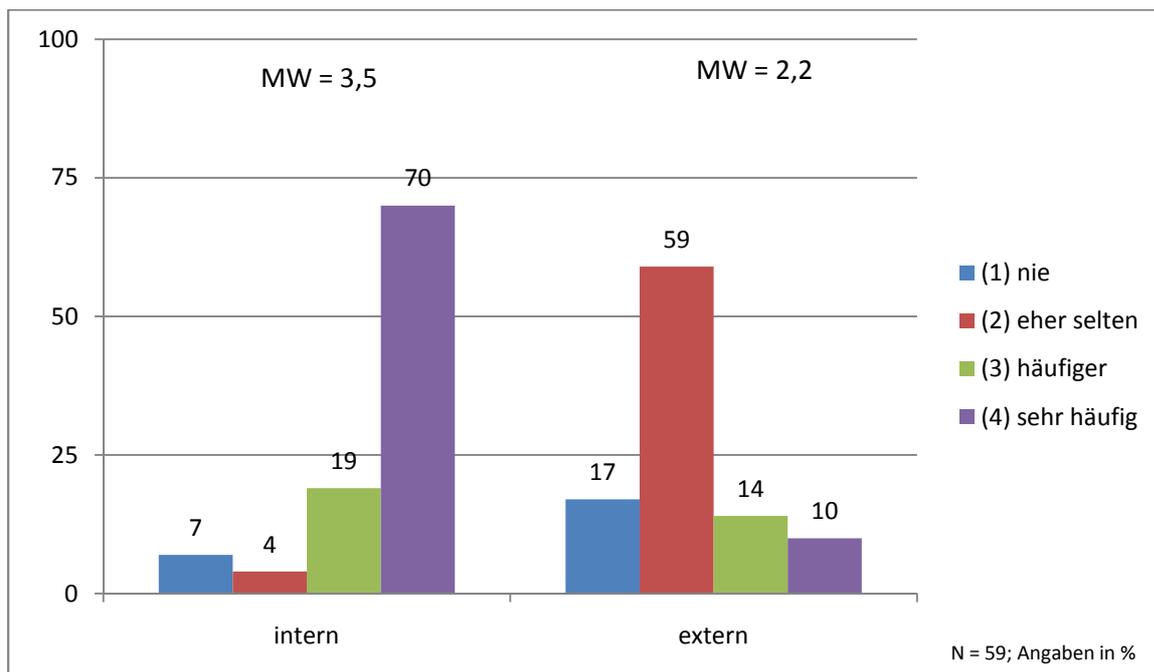
Erzieherinnen hospitieren eher selten in der additiven Sprachförderung.

Wie häufig finden gemeinsame Elternabende statt (an denen Sprachförderkräfte aktiv beteiligt sind)?

Gemeinsame Elternabende finden insgesamt eher selten statt.

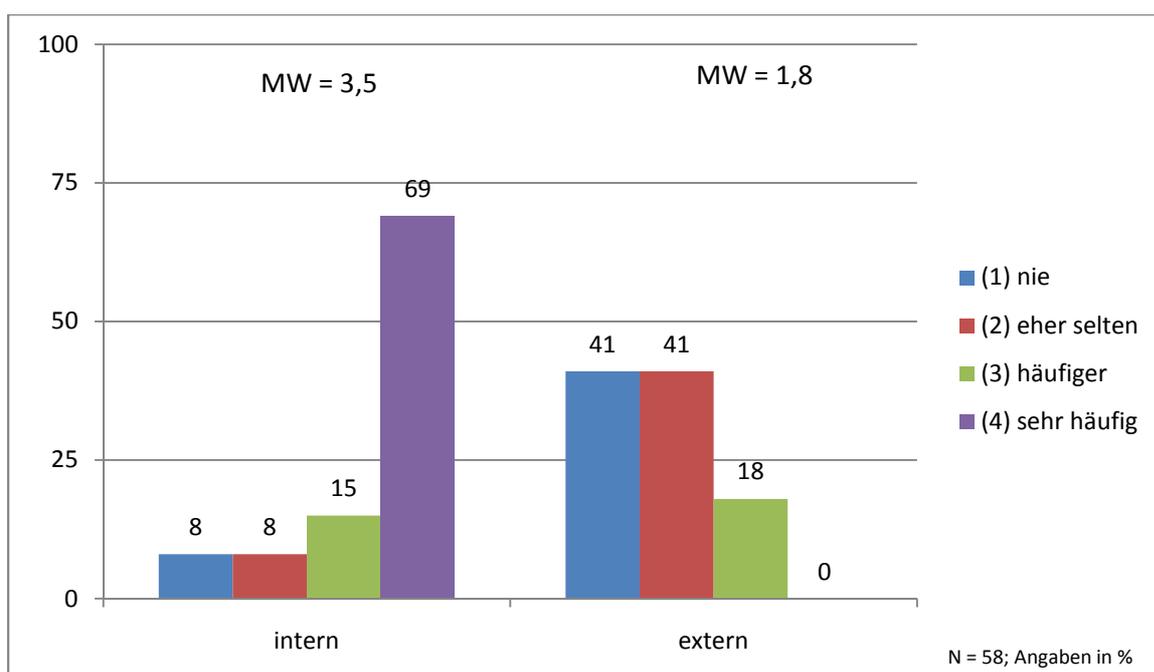
Die Unterschiede zwischen internen und externen Sprachförderkräften sind hier aber bedeutsam ($p < 0,01$). Interne Sprachförderkräfte nehmen deutlich häufiger in einer aktiven Rolle an gemeinsamen Elternabenden teil.

Wie häufig nehmen die Sprachförderkräfte an Veranstaltungen der Gruppe oder Einrichtung (z.B. Festen) teil?



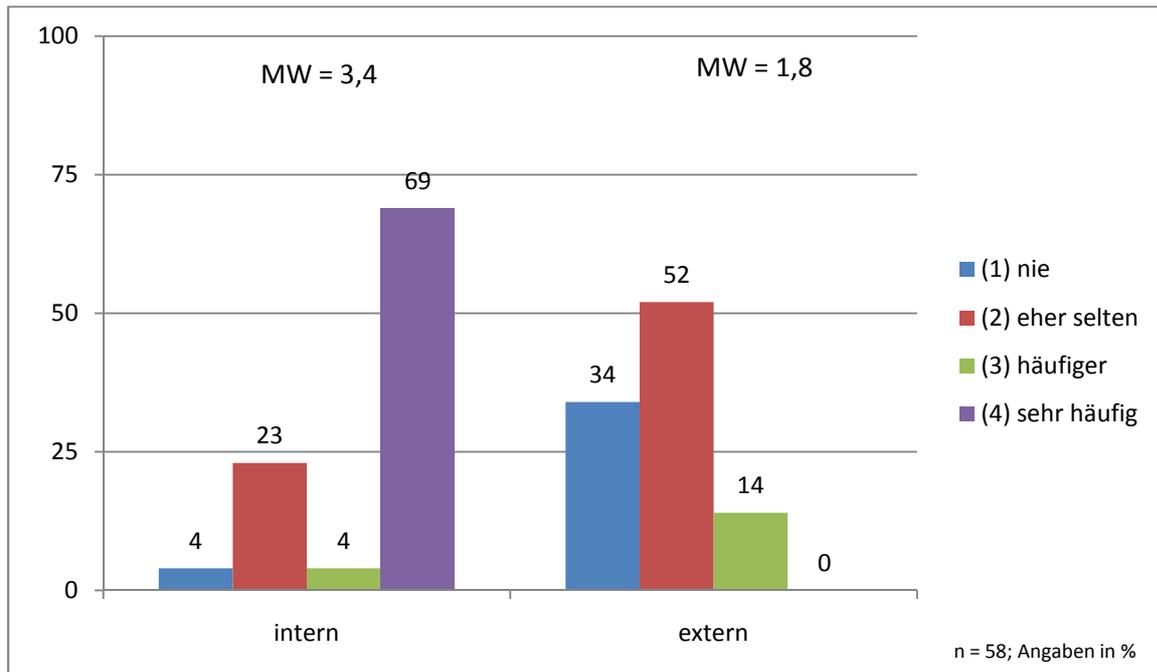
Insgesamt nehmen Sprachförderkräfte häufig an Veranstaltungen der Gruppe oder Kindertagesstätte teil (ohne Abbildung). Allerdings sind die Unterschiede zwischen internen und externen Kräften bedeutsam. Während externe Sprachförderkräfte eher selten bis nie an solchen Veranstaltungen teilnehmen, nehmen die internen Kräfte sehr häufig daran teil.

Wie häufig nehmen die Sprachförderkräfte an den Gruppenteambesprechungen teil?



Sprachförderkräfte nehmen insgesamt häufig an *Gruppenteambesprechungen* teil (ohne Abbildung). Allerdings unterscheiden sich interne und externe Kräfte signifikant ($p < 0,01$). Während externe Sprachförderkräfte eher selten bis nie an Gruppenteambesprechungen teilnehmen, nehmen die internen Kräfte sehr häufig daran teil.

Wie häufig nehmen die Sprachförderkräfte an den *Gesamtteambesprechungen* teil?



Die Unterschiede zwischen internen und externen Kräften sind hier sehr deutlich ($p < 0,01$): Während externe Sprachförderkräfte eher selten bis nie an Gruppenteambesprechungen teilnehmen, nehmen die internen Kräfte sehr häufig daran teil.

Wie häufig ist die Förderung der Sprache Inhalt der Besprechungen im *Gruppenteam*?

N = 60	%
wöchentlich oder häufiger	5
14-tägig	17
etwa 1x im Monat	46
seltener als 1x im Monat	15
nie	17

Die Sprachförderung ist in den meisten Kindertagesstätten mindestens einmal im Monat Inhalt in der Gruppenteambesprechung.

Wie häufig ist die Förderung der Sprache Inhalt der Besprechungen im Gesamtteam?

N = 60	%
wöchentlich oder häufiger	5
14-tägig	38
etwa 1x im Monat	36
seltener als 1x im Monat	14
nie	7

Die Sprachförderung ist in den meisten Kindertagesstätten mindestens einmal im Monat Inhalt in der Gesamtteambesprechung.

7.2.2 Perspektive der Sprachförderkraft

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung der Sprachförderkraft präsentiert.

Wie häufig hospitieren die Sprachförderkräfte in den Gruppen der Kinder?

N = 57	%	Intern	Extern
nie	8	8	10
eher selten	39	12	59
häufiger	30	36	24
sehr häufig	23	44	7

Insgesamt hospitieren Sprachförderkräfte eher häufig in der Gruppen der Sprachförderkinder. Aber es gibt bedeutsame Unterschiede zwischen internen und externen Sprachförderkräften ($p < 0,01$). Die externen Sprachförderkräfte hospitieren deutlich seltener in den Gruppen der Sprachförderkinder als die internen.

Wie häufig tauschen Sie sich mit der Kindergartenleiterin über die Sprachfördergruppen aus?

N = 57	%
wöchentlich oder häufiger	19
14-tägig	23
etwa 1x im Monat	28
seltener als 1x im Monat	30
nie	0

Die Hälfte der Sprachförderkräfte tauscht sich ein- bis zweimal im Monat mit der Kindergartenleitung über die Sprachfördergruppen aus.

Was sind Inhalte der Gespräche mit der Kindergartenleiterin?

N=57	%
Organisatorisches	38
Sprachentwicklung der Kinder	49
Sonstiges	13

50% ihrer Gespräche mit der Leiterin haben nach Ansicht der Sprachförderkraft die Sprachentwicklung der Kinder zum Inhalt.

Wie häufig tauschen Sie sich mit der Gruppenerzieherin über die Sprachfördergruppen aus?

N=57	%
wöchentlich oder häufiger	31
14-tägig	24
etwa 1x im Monat	33
seltener als 1x im Monat	11
nie	2

Mehr als die Hälfte der Sprachförderkräfte tauscht sich alle ein bis zwei Wochen mit der Gruppenerzieherin der Sprachförderkinder über die Sprachfördergruppe aus.

Was sind Inhalte der Gespräche mit der Gruppenerzieherin?

N = 57	%
Organisatorisches	20
Sprachentwicklung der Kinder	69
sonstiges	11

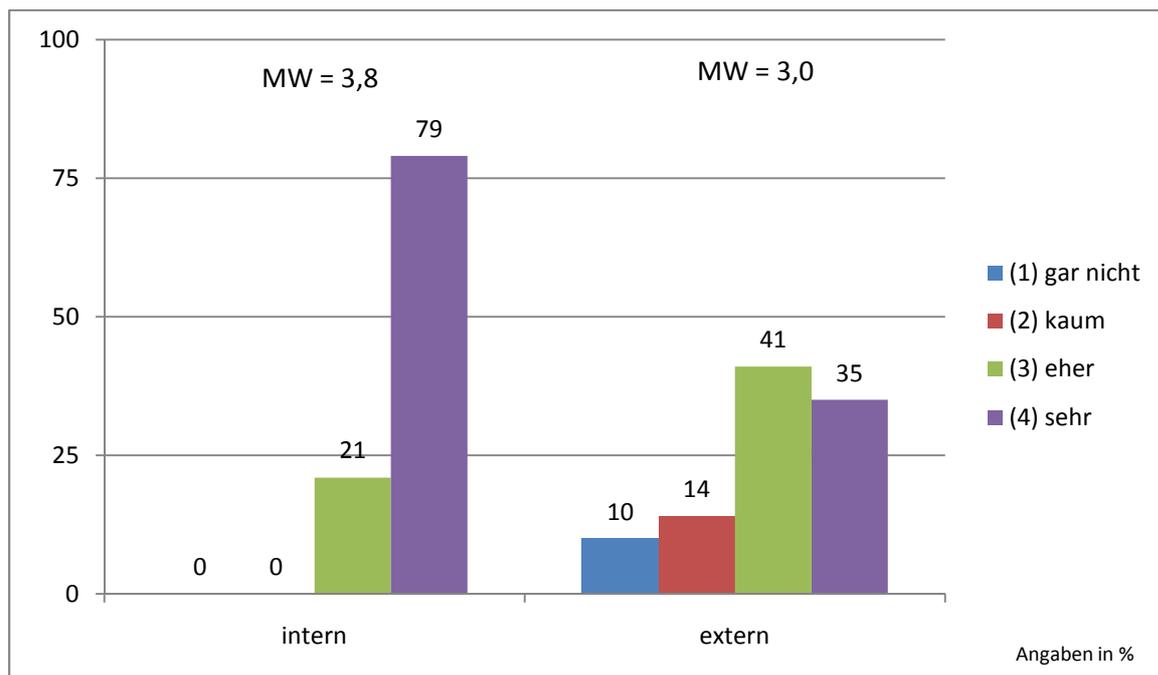
Inhalt der Gespräche zwischen Sprachförderkraft und Gruppenerzieherin ist hauptsächlich die Sprachentwicklung der Kinder.

Wie zufrieden sind Sie mit dem fachlichen Austausch mit dem Kinderteam?

N=57	%
sehr zufrieden	55
eher zufrieden	39
eher unzufrieden	3
unzufrieden	3
Mittelwert	3,4

Die meisten Sprachförderkräfte sind mit dem fachlichen Austausch mit dem Team (sehr) zufrieden.

Fühlen sich die Sprachförderkräfte in das Team der Einrichtung integriert?



Die Unterschiede zwischen internen und externen Sprachförderkräften sind auf hohem Niveau signifikant ($p < 0,01$). Die internen Sprachförderkräfte sind nach eigenen Angaben besser in das Team integriert. Dennoch fühlen sich die meisten Sprachförderkräfte integriert.

Fühlen sich die Sprachförderkräfte in der Einrichtung anerkannt?

N = 57	%
sehr	62
eher	27
kaum	2
gar nicht	9
Mittelwert	3,4

Die meisten internen und externen Sprachförderkräfte fühlen sich in der Einrichtung anerkannt.

7.2.3 Zusammenfassung

Die Hälfte der Sprachförderkräfte tauscht sich ein- bis zweimal im Monat mit der Kindergartenleiterin aus. Mehr als die Hälfte dieser Gespräche hat die Sprachentwicklung der Kinder zum Gegenstand. Mehr als die Hälfte der Sprachförderkräfte tauscht sich alle ein bis zwei Wochen mit der Gruppenerzieherin aus. Der Hauptanteil dieser Gespräche befasst sich mit der Sprachentwicklung der Kinder.

Themen aus dem Gruppenalltag werden in der Sprachförderung häufig aufgegriffen, ebenso werden Themen aus der Sprachförderung im Gruppenalltag nach Auskunft der Sprachförderkraft häufig aufgegriffen.

Erzieherinnen hospitieren eher selten in der Sprachförderung, jede zweite Sprachförderkraft hospitiert häufig in den Gruppen der Kinder.

Die meisten Sprachförderkräfte sind mit dem fachlichen Austausch mit dem Team (sehr) zufrieden, fühlen sich sehr in das Team der Einrichtung integriert und fühlen sich als Sprachförderkraft (sehr) anerkannt.

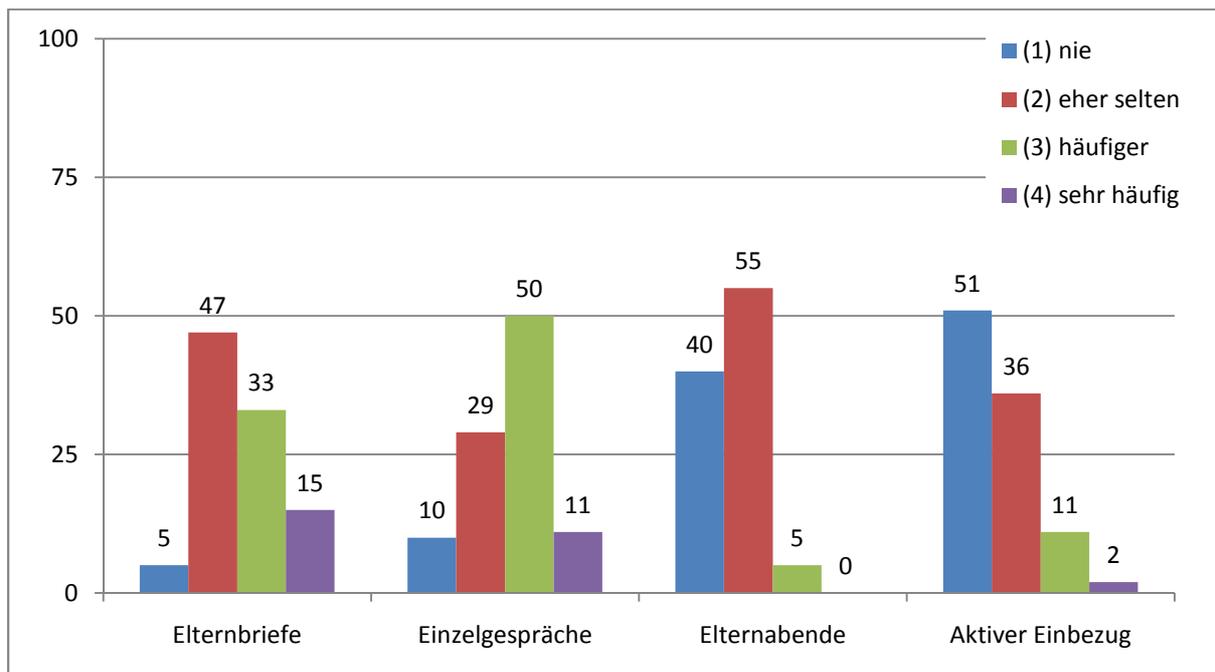
8 Wie wird die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet?

8.1 Variablen und Erhebungsinstrumente

Über die Zusammenarbeit mit den Eltern der Sprachförderkinder liegen Informationen aus dem Fragebogen der Sprachförderkraft vor.

8.2 Ergebnisse

Wie häufig haben Sie im vergangenen Jahr innerhalb dieser Sprachfördergruppe folgende Formen der Elternarbeit eingesetzt?



Eher selten oder nie werden von den Sprachförderkräften Elternabende veranstaltet bzw. die Eltern aktiv in die Sprachförderung einbezogen.

Dagegen setzt jede zweite Sprachförderkraft häufig Elternbriefe ein und 61% führen häufig bis sehr häufig Einzelgespräche mit den Eltern durch.

Gab es in diesem Kindergartenjahr Entwicklungsgespräche zwischen den Eltern und den Erzieherinnen Ihrer Sprachförderkinder?

N = 57	%
ja	88
nein	3
Ich weiß es nicht.	9

Entwicklungsgespräche zu den Sprachförderkindern werden in den meisten Kitas durchgeführt.

Wie häufig haben Sie an diesen Entwicklungsgesprächen teilgenommen?

N = 27	%	intern	extern
immer	2	3	0
oft	22	30	13
selten	30	37	22
nie	46	30	65
Mittelwert	1,8	2,1	1,5

Sprachförderkräfte nehmen eher selten bis nie an den Entwicklungsgesprächen teil.

Der Unterschied zwischen internen und externen Sprachförderkräften ist bedeutsam ($p < 0,05$). Interne Sprachförderkräfte nehmen häufiger an den Entwicklungsgesprächen teil.

Wie zufrieden sind Sie mit der Elternarbeit bezogen auf Ihre Sprachfördergruppe?

N=57	%
sehr zufrieden	3
eher zufrieden	58
eher unzufrieden	33
unzufrieden	6
Mittelwert	

Die meisten Sprachförderkräfte sind mit dem fachlichen Austausch mit dem Team eher zufrieden.

8.3 Zusammenfassung

Gemeinsame Elternabende, an denen auch die Sprachförderkräfte teilnehmen, finden eher selten statt. Jede zweite Sprachförderkraft führt häufig Einzelgespräche mit den Eltern. Entwicklungsgespräche werden in den meisten Kitas durchgeführt. Sprachförderkräfte nehmen jedoch eher selten an diesen Entwicklungsgesprächen teil. Die meisten Sprachförderkräfte sind mit der Elternarbeit eher zufrieden.

9 Wie gestalten Sprachförderkräfte das additive Sprachförderangebot?

9.1 Variablen und Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus dem Fördertagebuch sowie dem Fragebogen für die Sprachförderkräfte vorgestellt. Die Ergebnisse der Videoanalyse mit dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS) und weiteren Instrumenten folgen im Abschlussbericht.

9.2 Stichprobe (Fördertagebuch)

Das Ausfüllen der Sprachfördertagebücher stellt hohe Anforderungen an die Teilnahmemotivation der Sprachförderkräfte. Die folgende Tabelle zeigt, wie viele Tagebücher die einzelnen Sprachförderkräfte zu beiden Erhebungszeiträumen ausgefüllt haben.

Wie viele Tagebücher wurden von den Sprachförderkräften ausgefüllt?

Anzahl der Tagebücher	Anzahl Sprachförderkräfte
0	3
1	2
2	0
3	0
4	5
5	2
6	2
7	5
8	42
gesamt	61 Sprachförderkräfte 415 Fördertagebücher

Von 61 Sprachförderkräften haben 42 (69%) wie gewünscht alle acht Tagebücher ausgefüllt. Von den anderen liegen unterschiedlich viele Tagebücher vor, lediglich drei Sprachförderkräfte waren nicht bereit, in einem Tagebuch Auskunft über ihre Sprachförderung zu geben. Insgesamt liegen Daten aus 415 Sprachfördertagebüchern bzw. -situationen vor.

9.3 Ergebnisse

9.3.1 Fördertagebuch

Welche sprachlichen Bereiche waren Bestandteil der heutigen Förderung?

Sprachbereiche*	%
Wortschatz	69,6
Sprachverstehen	55,3
Erzählfähigkeit (Kommunikation)	53,6
Aussprache	46,9
Phonologische Bewusstheit	34,8
Grammatik	32,4
Alle Bereiche ganzheitlich	19,8
Sonstiges	7,5
N = 414	

*Mehrfachantworten möglich

In den meisten der insgesamt 414 Sprachfördersituationen waren die Sprachbereiche *Wortschatz*, *Sprachverstehen* sowie *Erzählfähigkeit* Bestandteil der Förderung. Fast in der Hälfte der Sprachfördersituationen ist die *Aussprache*, in rund einem Drittel der Fälle *Phonologische Bewusstheit* und *Grammatik* Inhalt der Sprachfördersituation. Jede fünfte Sprachfördersituation fördert alle genannten Bereiche ganzheitlich.

Gab es ein Thema und hatte dieses einen Bezug zur Kindergartengruppe/Einrichtung?

N = 372	%
Wir hatten heute ein Thema.	78,8
Das Thema hatte einen aktuellen Bezug zum Thema der Gruppe/Einrichtung.	32,5

Das Thema hatte in den meisten Sprachfördersituationen keinen Bezug zum Thema der Gruppe bzw. der Einrichtung.

Welche Materialien haben Sie in der heutigen Förderung mit den Kindern genutzt?

Sprachbereiche*	%
Buch	35,0
Mal-/Bastelmaterial	35,0
Bild	31,6
Spiel	31,2
Arbeitsblatt	27,3
Alltagsgegenstand	26,6
Rollenspielutensilien	11,8
Keine	2,4
Sonstige	32,9
N = 414	

*Mehrfachantworten möglich

Die Anteile verteilen sich relativ gleichmäßig über fast alle einzelnen vorgegebenen Materialien (Ausnahme Rollenspielutensilien). Am häufigsten werden Bücher und Bastelmaterialien eingesetzt, am seltensten nutzen die Sprachförderkräfte Rollenspielutensilien.

Welche Aktivitäten mit den Kindern hatten den größten Stellenwert in der heutigen Förderung? (max. drei Antworten)

Aktivitäten*	%
Lernspiel spielen	27,3
mit Gegenständen umgehen	26,1
sich bewegen	22,5
Tischspiel spielen	21,0
Rollenspiel spielen	20,8
künstlerisches Gestalten	20,3
musizieren/singen	19,6
Buch anschauen	19,3
Tanz-/ Kreisspiel machen	18,1
Bau-/ Konstruktionsspiel spielen	12,3
Experimente durchführen/ Naturerfahrungen machen	4,1
sonstige	22,5
N = 414	

*Mehrfachantworten möglich

Am häufigsten werden mit den Kindern Lernspiele gespielt und mit Gegenständen umgegangen. Seltenere werden Bücher und Bastelmaterialien eingesetzt, am seltensten werden Experimente durchgeführt bzw. Naturerfahrungen gemacht.

9.3.2 Fragebogen an die Sprachförderkräfte

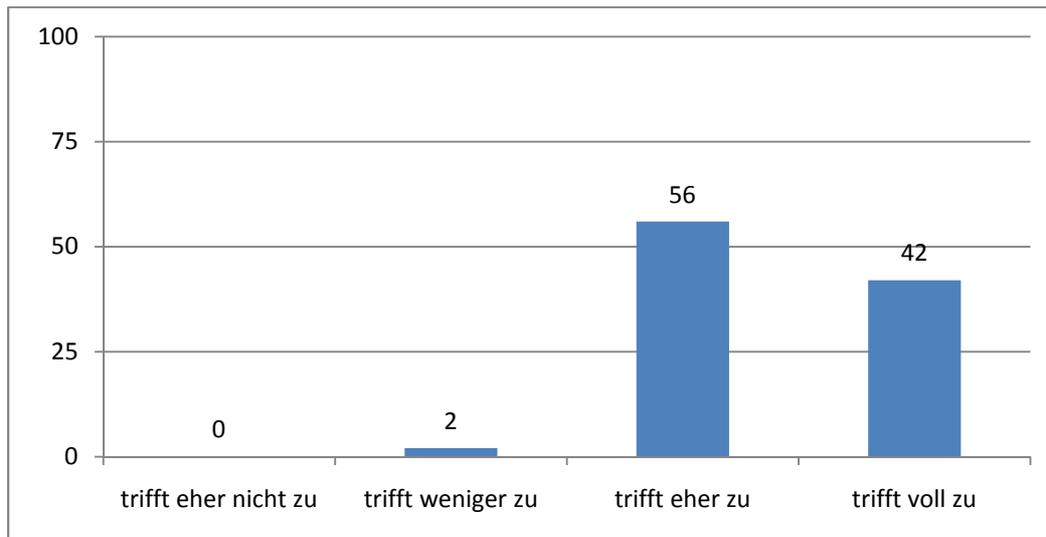
Nach welchem Konzept führen Sie die Sprachförderung durch?

Konzept*	%
Eigenes	72
Wir verstehen uns gut (Elke Schlösser)	44
Das bin ich (Finken-Verlag)	26
Würzburger Trainingsprogramm	26
Fitness-Probe (Beltz-Verlag)	21
Wuppi (Finken-Verlag)	16
Kon-lab (Zvi Penner)	10
DaZ-Box (Finken-Verlag)	10
Sonstiges	39

*Mehrfachnennungen möglich

Die meisten Sprachförderkräfte (72 %) nutzen für ihre Sprachförderarbeit selbst erstellte Konzepte. Von publizierten Konzepten kommen am häufigsten „*Wir verstehen uns gut*“ (44 %) sowie „*Das bin ich – Ganzheitliche Sprachförderung im Kindergarten*“ (26 %) zum Einsatz. Auch werden häufig Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, wie das „Würzburger Trainingsprogramm“ (26 %) oder „Wuppi“ (16 %), eingesetzt.

Zum Abschluss des Fragebogens wurden die Sprachförderkräfte gebeten eine Aussage zu ihrer Zufriedenheit mit der eigenen Sprachförderung insgesamt zu treffen.

Ich bin mit meiner Förderung insgesamt zufrieden.

Fast alle Sprachförderkräfte sind mit ihrer Förderung zufrieden.

9.4 Zusammenfassung

Die Sprachförderkräfte geben an, dass sie ihre Sprachförderung nicht nach einem feststehenden Konzept durchführen, sondern ein eigenes Konzept verwenden bzw. mehrere Konzepte nebeneinander einsetzen.

Die Sprachförderkräfte fördern hauptsächlich die Bereiche *Wortschatz* und *Sprachverstehen*, das Thema hat in wenigen Fällen einen Bezug zum Thema, das aktuell in der Gruppe bzw. der Einrichtung behandelt wird. Als Materialien werden häufiger Bücher, Bastelmaterialien, Bilder und Spiele eingesetzt. Rollenspiellutensilien werden nicht genutzt. *Lernspiele spielen*, *mit Gegenständen umgehen* und *sich bewegen* sind die drei am häufigsten genannten Aktivitäten. Einen geringen Stellenwert in der Förderung hatten dagegen *Bau- und Konstruktionsspiele spielen* sowie *Experimente durchführen/Naturerfahrungen machen*.

Die meisten Sprachförderkräfte sind insgesamt mit ihrer Förderung zufrieden.

10 Ausblick

10.1 Nacherhebung II

Um die Nachhaltigkeit der Sprachfördermaßnahmen zu erfassen werden zu Beginn der zweiten Klasse (Spätsommer 2011) in einer zweiten Nacherhebung der Sprachentwicklungsstand der Sprachförderkinder sowie deren Selbstkonzept und Freude im Lesen und Schreiben ein weiteres Mal erhoben. Zur Erfassung des *Sprachstands* wird der Sprachentwicklungstest SET 5-10 von Petermann (2010) eingesetzt, der auf dem vor der Einschulung eingesetzten Sprachentwicklungstest SETK 3-5 aufbaut. Dieser nimmt eine an den Entwicklungsstand angepasste, umfassende Beurteilung des Sprachstandes vor. Er besteht aus zehn theoretisch und empirisch fundierten Untertests aus folgenden Bereichen: Wortschatz, Semantische Relationen, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Sprachverständnis, Sprachproduktion, Morphologie und Auditive Merkfähigkeit. Die Bearbeitungsdauer pro Kind liegt bei ca. 45 Minuten. Das Verfahren wird außerhalb des Klassenverbandes von einer Untersuchungsleiterin mit jedem Kind einzeln durchgeführt.

Über den SET 5-10 hinaus wird das *Selbstkonzept sowie die Freude im Lesen und Schreiben* in einer Bildskala erfasst. Dafür werden drei Items mit (schrift-)sprachlichem Bezug aus der Bildskala zur Erfassung von Lernfreude und Selbstkonzept in Mathematik und Schriftsprache bei Vorschulkindern (BSLS-MS) von Roux, Kammermeyer, Donie & Kinnunen (2010) entnommen. Die fünf Minuten dauernde Befragung wird von der Untersuchungsleiterin unmittelbar vor dem SET 5-10 durchgeführt.

In einem einseitigen Fragebogen wird die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer der Kinder um Informationen zu den Zielkindern (z.B. Entwicklung im Lesen und Schreiben) gebeten.

10.2 Weitere Befragung der Sprachförderkräfte

In einem weiteren Fragebogen werden die Sprachförderkräfte zu ihren berufsbezogenen Überzeugungen zum Lernen in der Sprachförderung befragt. Außerdem werden ggf. die Sprachförderkräfte der Positiv-Sprachfördergruppen noch interviewt, worauf sie die positive Entwicklung der Kinder zurückführen.

10.3 Weitere Auswertungen

Neben weiteren deskriptiven Auswertungen zum Fördertagebuch und zum Elternfragebogen stehen im Mittelpunkt der weiteren Auswertungen zur Qualität des Sprachförderangebots. Außerdem wird über die Analysen zur Identifikation und Beschreibung der Positivgruppen berichtet, um abschließend die Hauptfragestellung, unter welchen Bedingungen die additive Sprachförderung im Vorschulalter in Rheinland-Pfalz am besten gelingt, zu beantworten.

11 Literatur

- Becker, P., Schaller, S. & Schmidtke, A. (1980). *Coloured Progressive Matrices. Manual*. Weinheim: Beltz.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development*. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed.). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. C., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81 (5), 1534-1549.
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An Interactionist Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 33-54.
- M. & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549.
- Clausen, M. (2002). *Qualität von Unterricht – Eine Frage der Perspektive?*. Waxmann: Münster.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M. et al (2009). The relations of observed pre-k classrooms quality profiles to children's academic achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20, 346-372.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 912-925.
- Dannenbauer, F. M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 83–104). Stuttgart: Gustav Fischer.
- Downer, J., Sabol, T. J. & Hamre, B. (2010). Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education & Development*, 21 (5), 699-723.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H. J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78 (2), 558-580.
- Franz, B. & Kammermeyer, G. (2007). *Auswertung der Sachberichte zum Programm „Zusätzliche Sprachförderung für Kinder im Kindergartenalter ohne hinreichende Deutschkenntnisse“*. Unveröffentlichter Bericht. Universität Koblenz-Landau.
- Frede, E., Jung, K., Barnett, W. S. & Figueras, A. (2009). *The APPLES Blossom: Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES). Preliminary Results through 2nd Grade. Interim Report*. June 2009. Zugriff am 26.06.2011: http://nieer.org/pdf/apples_second_grade_results.pdf
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., Kucharz, D., Patzelt, D., Ricart Brede, J. & Vomhof, B. (2008). *Ergebnisse aus der Längsschnittuntersuchung der ersten und zweiten Kohorte, den Videoanalysen und den Dokumentationen der Forderung. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg.*
- Grimm, H. (2003a). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003b). *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 75 (5) ,949-967
- Hamre, B., Pianta, R. C., Mashburn A. J. & Downer, J. T. (2007). *Building a science of Classrooms.: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms. University of Virginia*. Zugriff am 27.06.2011: <http://www.icpsr.umich.edu/files/PREK3RD/resources/pdf/BuildingAScienceOfClassroomsPiantaHamre.pdf>
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Zugriff am 23.7.2011: http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter - Evaluation dreier Sprachförderkonzepte [Elektronische Version]. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, Early, D. M., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn Children’s pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Justice, L., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.
- Kaltenbacher, E. (2008). *Deutsch für den Schulstart. Ein Förderprogramm für Vorschüler und Schulanfänger mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache*. Heidelberg: Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Universität Heidelberg.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 135-150). Freiburg: Fillibach.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2008). *Deutsch für den Schulstart*. [On-line]. Zugriff am 15.01.2008: <http://www.xn--deutsch-fr-den-schulstart-nwc.de/index.html>.
- Kaltenbacher, E., Klages, H. & Pagonis, G. (2009). *Projekt Deutsch für den Schulstart – Arbeitsbericht April 2009*. Zugriff am 08.04.2010: <http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/upload/arbeitsbericht.pdf>.

- Kammermeyer, G., Roux, S., Schneider, L. & Stuck, A. (2009). *Was wirkt wie? Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz*. Posterpräsentation anlässlich der 72. AEPF-Tagung am 24.03.2009 an der Universität in Landau. Landau: Universität.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2007). *Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung. Manual*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (in Vorbereitung). *Zur Bedeutung von Fördertagebüchern für die Lehr-Lernforschung – Theoretische und empirische Erkenntnisse* (Arbeitstitel). Zur Einreichung bei der Zeitschrift für Grundschulforschung.
- Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e. V. für den Trägerverbund FIF (Hrsg.). (2009). *„Sprache – Schlüssel zur Welt. Materialien zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz.“. Module 1-8*. Mainz.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, 626-641.
- Lisker, A. (2011). Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI) [Elektronische Version]. Zugriff am 27.06.2011: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf
- Locasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 22(1)*, 3-17.
- Martschinke, S., Kammermeyer, G., King, M. & Forster, M. (2003). *Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS)*. Donauwörth: Auer.
- Mashburn, A. I., Pianta, R.C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic language and social skills. *Child Development, 79*, 732-749.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2004). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2009). *Auswertung der Anträge für das Sprachförderprogramm 2009/2010*. Mainz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2010). *Auswertung der Anträge für das Sprachförderprogramm 2010/2011*. Mainz.
- Petermann, P. (2010). *Sprachstandserhebungsverfahren für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10)*. Göttingen: Hogrefe.
- Pianta, R. C. (2003). Standardized Classroom Observations from Pre-K to Third Grade: A Mechanism for Improving Quality Classroom Experiences During the P-3 Years. Zugriff am 23.7.2011: <http://fcd-us.org/sites/default/files/StandardizedClassroomObservations.pdf>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2008). *Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity*. Zugriff am 27.06.2011: <http://edr.sagepub.com/content/38/2/109.full.pdf+html>

- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore: Brookes.
- Polotzek, S., Hofmann, N. Roos, J. & Schöler, H. (o.J.). *Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen*. Zugriff am 27.06.2011: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html>
- Raven, J., Raven, J. C. & Court, J. H. (2010). *Manual zu Raven's Progressive Matrices und Vocabulary Scales. Coloured Progressive Matrices*. Frankfurt: Pearson Assessment.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2011). Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE-Berichte Band 2 [Elektronische Version]. Hamburg: Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Roos, J. & Schöler, H. (2007). Sprachentwicklungsdiagnostik mittels standardisierter Tests. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 1 Sonderpädagogik der Sprache* (S. 531-550). Göttingen: Hogrefe.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS - Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg [Elektronische Version]. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Roux, S., Kammermeyer, G., Schneider, L. & Stuck, A. (2009). *Bildskala zur Erfassung von Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern (BSFS). Forschungsversion für vier- bis sechsjährige Vorschulkinder*. Landau: Universität.
- Roux, S., Kammermeyer, G. & Stuck, A. (2011). Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung (VER-ES). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 1-14.
- Roux, S. & Wolf, B. (2004). *Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children*. Deutsche Forschungsversion für sechsjährige Vorschulkinder in Kindertagesstätten. Landau: Universität.
- Rowan, B., Camburn, E. M. & Correnti, R. (2008). Teacher Logs as a tool for studying educational process. In R. Belli, F. Stafford & D. Alwin (Eds). *Using Calendar and Diary Methods in Life Events Research* (pp. 243-268). Newbury Park, CA.
- Rowan, B., Harrison, D. M. & Hayes, A. (2004). *Using Instructional Logs to Study Mathematics Curriculum and Teaching in the Early Grades*. Zugriff am 27.06.2011: http://www.sii.soe.umich.edu/documents/Final_ESJ_MathPaper_102703.pdf
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2010). Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen – soziodemografischer Hintergrund und Sprachleistungen [Elektronische Version]. *LOGOS interdisziplinär*, 18 (5), 337-345.
- Schmidt-Denter, U. (2002). Vorschulische Förderung. In R. Oerter & L. Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Sigel, I. (1984). Educating the Young Thinker Model, from Research to Practice. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (S. 315–340). New Jersey: Prentice Hall.
- Spreen-Rauscher, M. (2003). Die „Children's Communication Checklist“ (Bishop 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. *Die Sprachheilarbeit*. 48 (3), 91-104.

- Stuhlman, M.W., & Pianta, R. C. (2009). Profiles of educational quality in first grade. *Elementary School Journal*, 109, 323-342.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The effective provision of preschool education (EPPE) project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Beobachtungsbogen für Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, S. (2006). Sprachentwicklung. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Kognitive Entwicklung (Enzyklopädie der Psychologie C/V/2)* (S. 609–719). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S. & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie C/V/7)* (S. 91-134). Göttingen: Hogrefe.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30, 5, 679-689.
- Wiener, S. (2007). *Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an: Sprachförderung im Kindergarten. Unveröffentlichte Examensarbeit*. Landau: Universität.
- Wolf, B. & Roux, S. (2004). *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children. Deutsche Forschungsversion für sechsjährige Vorschulkinder in Kindertagesstätten*. Landau: Universität.
- Wolf, M (2007). *Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an: Sprachförderprogramme im Vergleich. Unveröffentlichte Examensarbeit*. Landau: Universität.