



CAMPUS LANDAU

INSTITUT FÜR BILDUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER

PROJEKT „WAS WIRKT WIE“

PROF. DR. GISELA KAMMERMEYER

PROF. DR. SUSANNA ROUX (PH WEINGARTEN)

DIPL.-PÄD. ANDREA STUCK

August-Croissant-Straße 5

D - 76829 Landau

Tel.: 06341/28034148

Was wirkt wie?

Evaluation von Sprachfördermaßnahmen

Abschlussbericht

März 2013

Zitiervorschlag:

Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). "Was wirkt wie?" - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht (März 2013). Landau: Universität.

ZUSAMMENFASSUNG	3
1 EINFÜHRUNG	4
2 PROZESSQUALITÄT IN DEN SPRACHFÖRDERGRUPPEN, KINDERGARTENGRUPPEN UND IN DEN EINRICHTUNGEN	5
2.1 PROZESSQUALITÄT IN DEN SPRACHFÖRDERGRUPPEN.....	5
2.1.1 <i>Emotionale Unterstützung</i>	5
2.1.2 <i>Gruppenführung</i>	6
2.1.3 <i>Anregungsqualität</i>	7
2.1.4 <i>Zusammenfassung</i>	9
2.2 SPRACHBEZOGENE PROZESSQUALITÄT IN DEN KINDERGARTENGRUPPEN.....	9
2.3 ALLGEMEINE PROZESSQUALITÄT IN DEN EINRICHTUNGEN	11
3 IDENTIFIKATION DER POSITIV-SPRACHFÖRDERGRUPPEN	12
3.1 AUSWERTUNGSMETHODE.....	12
3.2 ERGEBNISSE.....	12
3.2.1 <i>Identifikation der Sprachfördergruppen</i>	12
3.2.2 <i>Lernvoraussetzungen der Kinder in den Positivgruppen</i>	13
3.2.3 <i>Lernfortschritte der Kinder in den Positivgruppen</i>	14
3.2.4 <i>Strukturqualität in den Positiv-Sprachfördergruppen</i>	15
3.2.5 <i>Prozessqualität in den Positiv-Sprachfördergruppen</i>	15
3.2.6 <i>Prozessqualität in den Kindergartengruppen</i>	16
3.2.7 <i>Allgemeine Prozessqualität in den Einrichtungen</i>	17
3.2.8 <i>Profile der Prozessqualität in den Positiv-Sprachfördergruppen</i>	18
4 AUSBLICK	19
5 LITERATUR	20

Zusammenfassung

In der Studie „Was wirkt wie? – Evaluation der additiven Sprachförderung in Rheinland-Pfalz“ wurde eine repräsentative Stichprobe aller im Jahr 2009/2010 vom Land Rheinland-Pfalz geförderten additiven Sprachfördergruppen analysiert. Ziel war es zu beschreiben, (a) unter welchen Bedingungen diese additive Sprachförderung am besten gelingt (Prozessqualität) und (b) welche Merkmale diejenigen Sprachfördergruppen besitzen, in denen die Kinder die besten Fortschritte erzielen (Positiv-Sprachfördergruppen). Die Erkenntnisse der Studie sollen für die Qualifizierung der Sprachförderkräfte genutzt werden, um so die Qualität der Sprachförderung in Rheinland-Pfalz zu verbessern.

Die Analyse der Prozessqualität in den additiven Sprachfördergruppen ergab – weitgehend vergleichbar mit Ergebnissen in Finnland und in den USA –, dass die Qualität der emotionalen Unterstützung und der Gruppenführung sehr gut bis ausgezeichnet ist, die Anregungsqualität hingegen nur unzureichend ist.

Es wurden drei Positiv-Sprachfördergruppen identifiziert, in denen die Kinder die höchsten sprachlichen Lerngewinne erzielen und sich gleichzeitig positiv im Hinblick auf die sprachbezogene Lernfreude und das sprachbezogene Selbstkonzept entwickeln. Außer der Tatsache, dass diese drei Gruppen sich in einem ländlichen Gebiet befinden, wurden keine weiteren strukturellen Ähnlichkeiten gefunden. Die Analyse der Prozessqualität in diesen drei Positiv-Sprachfördergruppen ergab, dass sich diese nicht bedeutsam von der Gesamtstichprobe unterscheidet. Auch in diesen ist die emotionale Unterstützung und die Gruppenführung sehr gut, die Lernunterstützung hingegen nur unzureichend. Die Analyse der Prozessqualität der Kindergartengruppe und der Einrichtung zeigt jedoch, dass die Kinder zumindest in zwei der drei Positiv-Sprachfördergruppen im Gegensatz zu den anderen Sprachfördergruppen dort eine gute Lernunterstützung im Sinne sprachlich-kognitiver Herausforderungen und qualitativ hochwertiger Interaktionen erfahren.

1 Einführung

Seit dem Kindergartenjahr 2006/2007 werden in Rheinland-Pfalz flächendeckend additive Sprachfördermaßnahmen in Kindertagesstätten finanziert. Kinder, die in der deutschen Sprache Förderbedarf haben, werden in Kleingruppen in der Kindertageseinrichtung 100 Stunden (Basisförderung) oder 200 Stunden (Intensivförderung) im Jahr durch Sprachförderkräfte gefördert. Zentrales Ziel war es zu beschreiben, (a) unter welchen Bedingungen diese additive Sprachförderung am besten gelingt (Prozessqualität) und (b) welche Merkmale diejenigen Sprachfördergruppen besitzen, in denen die Kinder die besten Fortschritte erzielen (Positiv-Sprachfördergruppen). Die Erkenntnisse der Studie sollen für die Qualifizierung der Sprachförderkräfte genutzt werden, um so die Qualität der Sprachförderung in Rheinland-Pfalz zu verbessern.

Im ersten Zwischenbericht im März 2010 (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2010) wurde über die Vorarbeiten, die Stichprobe und die Datenerhebung berichtet. Themen des zweiten Zwischenberichts im Juli 2011 (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2011b) waren die theoretische Grundlegung und der Forschungsstand, das methodische Vorgehen (Fragestellung, Forschungsdesigns, Variablen und Erhebungsinstrumente) sowie deskriptive Ergebnisse bezüglich der Zuweisung zur Sprachförderung, Bedingungen der Sprachförderung, Einbindung in die Kita, Zusammenarbeit mit den Eltern und zur Gestaltung der Sprachförderung durch die Sprachförderkräfte. Die Ergebnisse wurden in Kurzzusammenfassungen (bisher fünf Flyer) den teilnehmenden Einrichtungen bereits rückgemeldet.

Im hier vorgelegten Abschlussbericht werden die beiden Hauptfragestellungen beantwortet. Es wird im ersten Teil die Qualität der additiven Sprachförderung beschrieben; sie zeigt auf, wo deren Stärken und Schwächen liegen. Im zweiten Teil wird zusammenfassend dargestellt, wie die Best-Practice-Sprachfördergruppen identifiziert wurden und wie diese beschrieben werden können. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Kammermeyer, Roux und Stuck (2011a).

2 Prozessqualität in den Sprachfördergruppen, Kindergartengruppen und in den Einrichtungen

Bisher gibt es noch wenige Studien, die die Wirkungen von bestimmten Programmen zur Sprachförderung belegen können. Ein zentraler Grund kann darin liegen, dass diese weniger von der Art bzw. dem Konzept eines spezifischen Programms abhängen, als vielmehr von der Qualität des sprachlichen Inputs. Aus diesem Grund war die Erhebung der pädagogischen Prozessqualität ein wichtiges Anliegen der Studie.

2.1 Prozessqualität in den Sprachfördergruppen

Zur Erfassung der Qualität der interaktionalen Prozesse zwischen der Sprachförderkraft und den Kindern wurde das international bewährte, standardisierte und validierte Classroom Assessment Scoring System (CLASS) von Pianta, La Paro und Hamre (2008) eingesetzt (vgl. Kammermeyer, Roux & Stuck, 2011b). Es ermöglicht Aussagen zur pädagogischen Prozessqualität in den Bereichen *Emotionale Unterstützung*, *Gruppenführung* und *Anregungsqualität*. Um diese zu erfassen, wurden in den Sprachfördereinheiten Videoaufnahmen erstellt und mit Hilfe von geschulten und zertifizierten Personen eingeschätzt (genauere Hinweise zum methodischen Vorgehen bei Kammermeyer, Roux & Stuck, 2011b). Um die Bedeutung der Ergebnisse abschätzen zu können, wurde die pädagogische Prozessqualität in den Sprachfördergruppen in Rheinland-Pfalz mit der in Finnland (vgl. Pakarinen et al., 2010) und in den USA (vgl. Pianta, LaParo & Hamre, 2008) verglichen. In diesen Studien wurde ebenfalls die CLASS eingesetzt.

2.1.1 Emotionale Unterstützung

Die *Emotionale Unterstützung* beschreibt die Beziehungsgestaltung zwischen Sprachförderkraft und Kindern bzw. der Kinder untereinander während der Sprachfördersituation durch die Kriterien *Positives Klima*, *Negatives Klima*, *Sensibilität* und *Orientierung am Kind*. In Tabelle 1 sind die einzelnen Items beschrieben.

Tabelle 1: Items der Skala „Emotionale Unterstützung“

Item	Beschreibung
Positives Klima	Ausmaß der gegenseitigen emotionalen Verbundenheit, Respekt und Äußerungen positiver Gefühle zwischen Erzieherinnen und/oder Kindern
Negatives Klima	Ausmaß negativer Emotionen, wie z.B. Verärgerung, Feindseligkeit oder Aggression zwischen Erzieherinnen und/oder Kindern
Sensibilität der Erzieherin	Ausmaß des bewussten Wahrnehmens und Reagierens auf lernbezogene und emotionale Belange der Kinder
Orientierung am Kind	Ausmaß der Berücksichtigung von Interessen, Motivation und Sichtweisen der Kinder in der sozialen Interaktion oder im Lernprozess

Abbildung 1 zeigt, dass die Qualität der *emotionalen Unterstützung* in der additiven Sprachförderung sehr hoch ist: das Klima ist positiv („positives und negatives Klima“), die Erzieherin geht sensibel auf die Kinder ein („Sensibilität“) und die Sprachförderkraft orientiert die Sprachförderung an den einzelnen Kindern („Orientierung am Kind“).

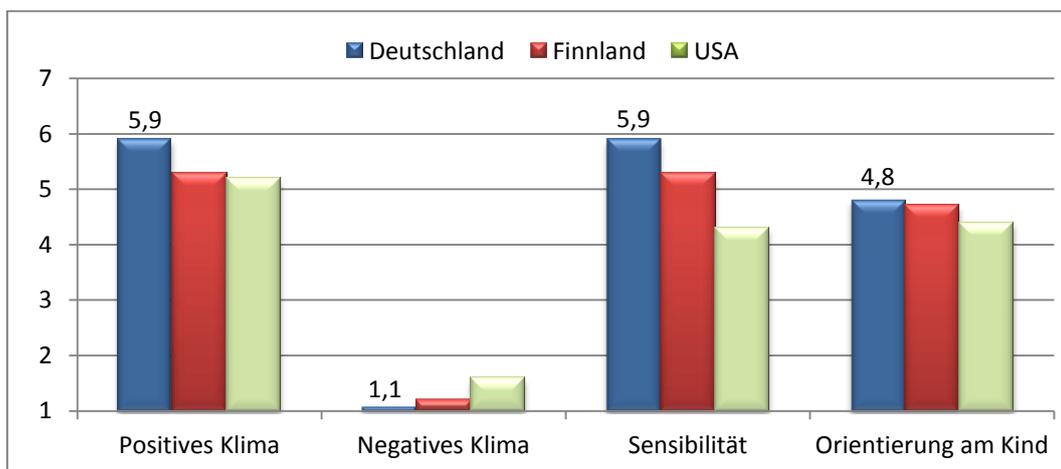


Abbildung 1: Emotionale Unterstützung in den Sprachfördergruppen (n = 61)

Der Vergleich mit den Daten der Studien aus Finnland und den USA zeigt hier zum Teil deutlich positivere Werte in den deutschen Sprachfördergruppen.

2.1.2 Gruppenführung

Die *Gruppenführung* erfasst die Gestaltung der Lernumgebung und damit die Zeit, die den Kindern für ihre Lernaktivitäten zur Verfügung gestellt wird anhand der Kriterien *Verhaltensmanagement*, *Produktivität* und *Lernarrangement* (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Items der Skala „Gruppenführung“

Item	Beschreibung
Verhaltensmanagement	Ausmaß der Effizienz, mit welcher Verhaltensweisen der Kinder gesteuert, verhindert und korrigiert werden
Produktivität	Ausmaß der effektiven Organisation von Routineabläufen, Aktivitäten und Anleitungen, die gewährleistet, dass ein Maximum der verfügbaren Zeit für Lernaktivitäten genutzt werden kann
Lernarrangement	Ausmaß der Unterstützung bezüglich der Lernaktivitäten sowie des zur Verfügung gestellten stimulierenden Materials, das einen aktiven Miteinbezug der Kinder in den Lernprozess und ein Maximum an Lerngelegenheiten ermöglicht

Auch die Qualität der *Gruppenführung* in den Kleingruppen ist exzellent, wie Abbildung 2 zu entnehmen ist: Das Verhalten der Kinder wird effektiv gesteuert („Lernarrangement“), die Sprachförderung ist gut organisiert („Produktivität“) und das Ausmaß der Unterstützung sowie des zur Verfügung gestellten stimulierenden Materials („Lernarrangement“) ist hoch.

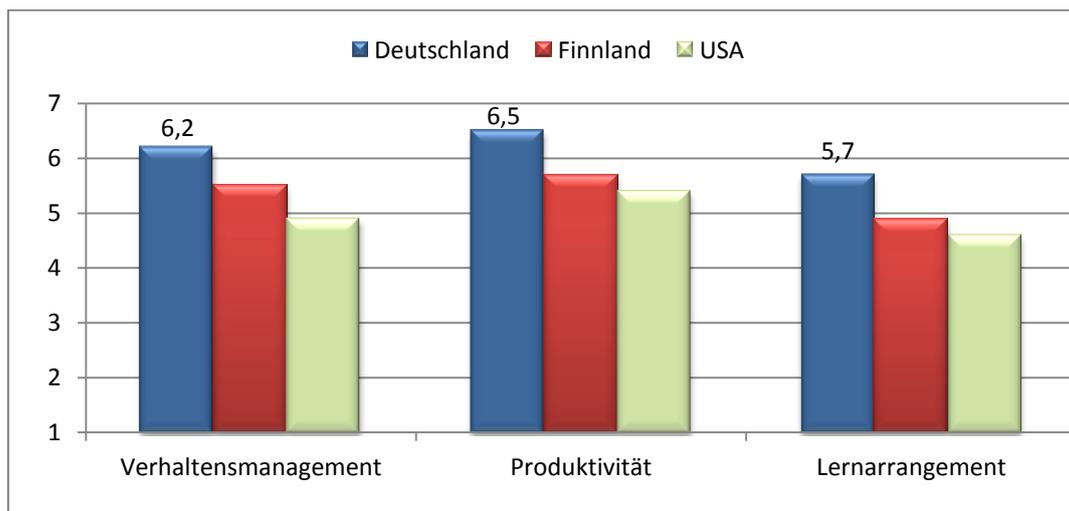


Abbildung 2: Gruppenführung in den Sprachfördergruppen

Der Vergleich mit den Ergebnissen der Studien aus Finnland und den USA zeigt auch hier zum Teil deutlich positivere Werte in den deutschen Sprachfördergruppen.

2.1.3 Anregungsqualität

Inhalt der *Anregungsqualität* ist die Herausforderung und Unterstützung kindlicher Lernprozesse und der Sprachbildung durch die Sprachförderkraft anhand der Kriterien *Konzeptentwicklung*, *Feedbackqualität* und *Sprachbildung* (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Items der Skala „Anregungsqualität“

Item	Beschreibung
Konzeptentwicklung	Ausmaß pädagogisch-didaktischer Diskussionen und Aktivitäten zur Unterstützung komplexerer Denkprozesse der Kinder
Feedbackqualität	Ausmaß der Förderung der Lernprozesse der Kinder durch Antworten, Reaktionen und Kommentare auf kindliche Ideen und Arbeitsprodukte
Sprachbildung	Ausmaß der Unterstützung und Förderung der Sprachfähigkeiten der Kinder

Die *Anregungsqualität* in der Sprachförderung ist sehr niedrig (vgl. Abb. 3): es gibt kaum Aktivitäten zur Unterstützung komplexerer Denkprozesse der Kinder (Konzeptentwicklung), die Kinder erhalten wenig Feedback (Feedbackqualität) und die Unterstützung und Förderung der Sprachfähigkeiten der Kinder (Sprachbildung) ist niedrig.

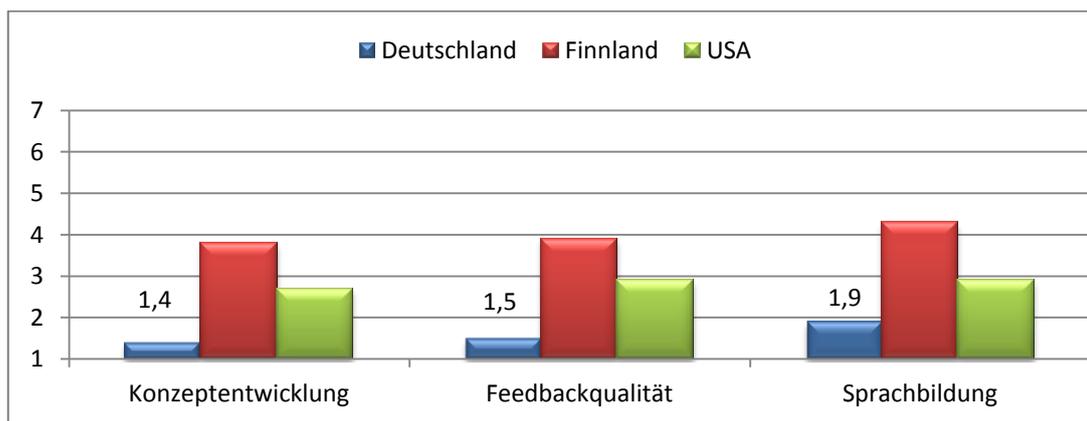


Abbildung 3: Anregungsqualität in den Sprachfördergruppen

Der Vergleich mit den Ergebnissen der Studien aus Finnland und den USA zeigt, dass die deutschen Sprachfördergruppen in diesem Qualitätsaspekt deutlich schlechter abschneiden.

Da dieses Ergebnis für die Qualifizierung von Sprachförderkräften von sehr großer Bedeutung ist, wird nun genauer beschrieben, aufgrund welchen Verhaltens der Sprachförderkraft in den videographierten Sprachfördereinheiten diese Einschätzungen zustande gekommen sind (vgl. Pianta, La Paro & Hamre, 2008):

Die Aufnahmen zeigen im Hinblick auf die *Konzeptentwicklung*, dass die Sprachförderkraft

- selten Diskussionen und Aktivitäten einsetzt, die zum Analysieren und Begründen ermutigen,
- den Kindern selten Gelegenheiten gibt, kreativ tätig zu sein und/oder ihre eigenen Ideen und Produkte zu entwickeln,

- Begriffe und Handlungen unabhängig voneinander darbietet und die Lernenden nicht auffordert, früher Gelerntes anzuwenden und dass sie
- Begriffe nicht auf den Alltag der Lernenden bezieht.

Der niedrige Wert in der *Feedbackqualität* bedeutet, dass die Sprachförderkraft

- selten Orientierungs- und Lernhilfen gibt, Antworten oder Handlungen als inkorrekt ablehnt und Verständnisprobleme bei den Lernenden ignoriert,
- nur oberflächliches Feedback gibt,
- die Kinder selten auffordert, ihre Denkprozesse und Begründungen für ihre Antworten und Handlungen zu erklären,
- selten zusätzliche Informationen gibt, um das Verständnis der Lernenden oder ihre Handlungen zu erweitern und dass sie
- die Lernenden selten ermutigt ihre Bemühungen um ihr Engagement und ihre Ausdauer zu stärken.

Auch im Bereich *Sprachbildung* ist die Qualität sehr niedrig. Dies bedeutet, dass

- es nur wenige Gespräche in den Sprachfördergruppen gibt,
- die Mehrheit der Fragen der Sprachförderkraft geschlossen sind,
- die Sprachförderkraft nur selten, wenn überhaupt, die Antworten der Kinder wiederholt oder erweitert,
- die Sprachförderkraft selten ihre eigenen Handlungen und die Handlungen der Kinder kommentiert und dass
- die Sprachförderkraft keine fortgeschrittene Sprache im Umgang mit den Kindern verwendet.

2.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Qualität in der additiven Sprachförderung in Rheinland-Pfalz in den Qualitätsdimensionen *Emotionale Unterstützung* und *Gruppenführung* als sehr gut, zum Teil sogar als ausgezeichnet bewertet werden kann. Hier gibt es kaum Verbesserungsbedarf. Die Anregungsqualität ist jedoch sehr niedrig, hier besteht Qualifizierungsbedarf.

2.2 Sprachbezogene Prozessqualität in den Kindergartengruppen

Anregungen für ihre sprachliche Entwicklung erhalten die Kinder jedoch nicht nur in der additiven Sprachförderung, die lediglich 100 bzw. 200 Stunden im Jahr umfasst. Auch die Qualität der regulären Kindergartengruppe im Rahmen einer alltagsintegrierten Förderung trägt dazu bei. Zur Erfassung der sprachbezogenen Prozessqualität in den Kindergartengruppen wurde an einem Vormittag in der

Kindergartengruppe eine dreistündige Beobachtung durchgeführt und mit der Dortmunder Rating-skala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI; Fried & Briedigkeit, 2008) eingeschätzt. Das Verfahren gibt Auskunft über die Qualitätsdimensionen

- *Organisation*
(pädagogischer Überblick, Planung, Routine, Vorkehrungen für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf, Sprachfördergewohnheiten, Gesprächsförderung)
- *Beziehung*
(Kontrolle, Kongruenz, Empathisches Zuhören, Nähe),
- *Adaptive Unterstützung*
(Sensitivität, Engagement, Anregung, Handlungen verbalisieren, Verständnissicherung, Informationen, Berichte einholen, Instruktiionswechsel hinterfragen, Lernmöglichkeiten aufzeigen) und
- *Sprachlich-kognitive Herausforderung*
(Vielfalt des Wortschatzes, Grammatikalisch komplexer Input, Offene Fragen, Themen benennen, entdecken, Themen verbinden, Zusammenhänge eines Themas erklären).

Abbildung 4 zeigt, dass die mit der DO-RESI erfasste sprachbezogene Prozessqualität in allen untersuchten Bereichen auf einer siebenstufigen Skala zwischen 3 und 5 liegt und damit als mittelmäßig einzustufen ist. Die Prozessqualität in der Kindergartengruppe ist in der Qualitätsdimension *Beziehung* am höchsten, die Qualität der *sprachlich-kognitiven Herausforderung* ist am niedrigsten.

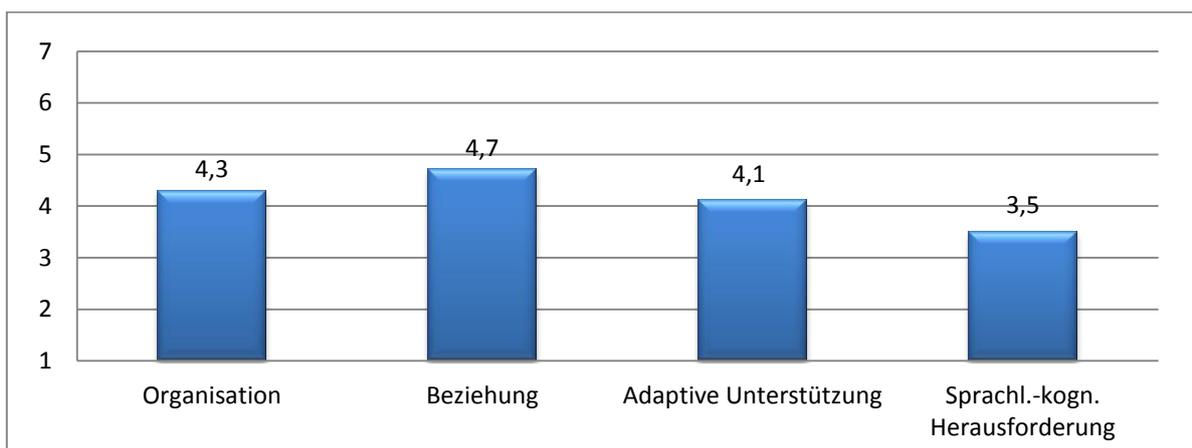


Abbildung 4: Sprachbezogene Prozessqualität in den Kindergartengruppen (DO-RESI)

2.3 Allgemeine Prozessqualität in den Einrichtungen

Da auch die allgemeine Prozessqualität der Einrichtung insgesamt für die sprachliche Entwicklung eine Rolle spielen kann, wurde auch diese erfasst. Ebenfalls in einer dreistündigen Beobachtung an einem Kindergartenvormittag wurde diese mit der Kindergarten-Skala (KES-R; Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007) erhoben.

Von den sieben Bereichen, die eingeschätzt werden, wurden nur diejenigen einbezogen, die für die Sprachentwicklung von Bedeutung sind. Es handelt sich um die Skalen

- sprachliche und kognitive Anregungen (Bücher und Bilder; Anregung zur Kommunikation; Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten; allgemeiner Sprachgebrauch),
- Aktivitäten (feinmotorische Aktivitäten; künstlerisches Gestalten, Musik und Bewegung; Bausteine; Sand/Wasser; Rollenspiel; Naturerfahrungen/Sachwissen; Mathematisches Verständnis; Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer; Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität),
- Interaktionen (Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten; allgemeine Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Kinder; Verhaltensregeln/Disziplin; Erzieher-Kind-Interaktion; Kind-Kind-Interaktion) und
- Strukturierung der pädagogischen Arbeit (Tagesablauf, Freispiel; Gruppenstruktur; Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen).

Nicht einbezogen werden die Subskalen Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege des Kindes und Eltern und Erzieherinnen.

Aus Abbildung 5 wird erkennbar, dass die Qualität der Einrichtungen in den meisten Bereichen als mittelmäßig zu bezeichnen ist. Für die sprachliche Entwicklung der Kinder sind die beiden Dimensionen „sprachlich-kognitive Anregungen“ und „Interaktionen“ besonders bedeutsam (Downer et al., 2010).

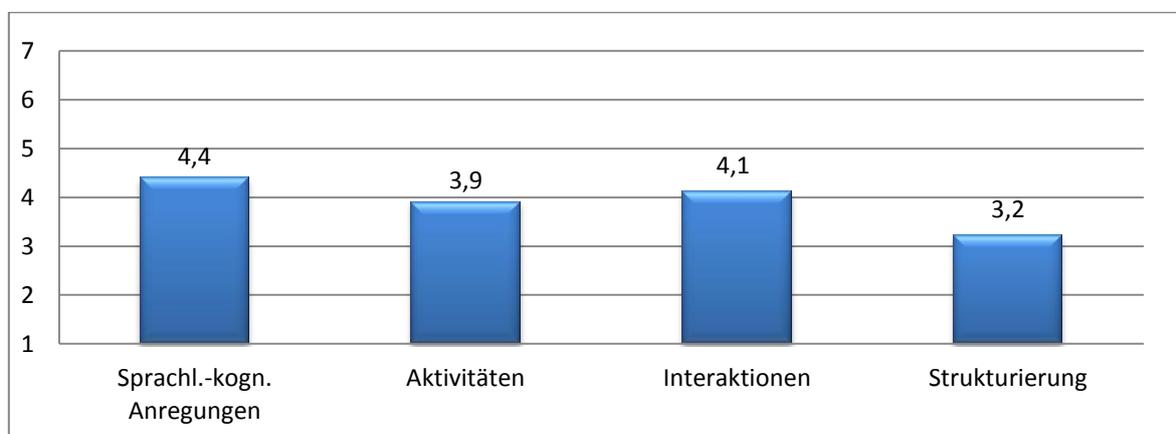


Abbildung 5: Allgemeine Prozessqualität der Einrichtung (KES-R)

3 Identifikation der Positiv-Sprachfördergruppen

Hauptziel der Studie war es, diejenigen Sprachfördergruppen zu identifizieren, in denen die Kinder die besten Fortschritte machen und herauszufinden, welche Maßnahmen zu diesem Erfolg beigetragen haben. Die Erkenntnisse dieser „Best-Practice-Sprachförderung“ sollen in der Aus- und Fortbildung von Sprachförderkräften genutzt werden und somit langfristig zur Qualitätsverbesserung von Sprachfördermaßnahmen beitragen.

3.1 Auswertungsmethode

Zur Ermittlung der Positivgruppen war es im ersten Schritt notwendig, die Kriterien festzulegen, an denen der Erfolg von Sprachfördermaßnahmen gemessen werden soll. In der Studie wurde ein umfassendes Verständnis von Sprache zugrunde gelegt. Es geht zum einen um einen Lernfortschritt in den Bereichen *Wortschatz, Sprachverstehen, Morphologische Regelbildung (Grammatik), Kommunikationsverhalten, Phonologische Bewusstheit*. Zum anderen zeigt sich eine erfolgreiche Sprachförderung aber auch daran, dass sie emotional-motivational positive Wirkungen hat, was sich an der sprachbezogenen Lernfreude und am sprachbezogenen Selbstkonzept der Kinder in der Sprachförderung zeigt. „Best-Practice“ wird also an insgesamt sieben Erfolgskriterien festgemacht.

Im zweiten Schritt wurde der durchschnittliche Fortschritt der Kinder von Beginn bis Ende der Sprachförderung pro Gruppe in den genannten sieben Erfolgskriterien berechnet. Im dritten Schritt wurde ein gruppenbezogener Gesamtwert „Sprache“ aus den fünf sprachbezogenen Erfolgskriterien und ein Gesamtwert „Persönlichkeit“ aus den anderen beiden Erfolgskriterien durch Mittelwertberechnung gebildet. Bei diesen Berechnungen wurden nur die Sprachfördergruppen berücksichtigt, bei denen die vollständigen Daten von mindestens vier Kindern vorlagen. Diese Bedingung trifft auf 37 Gruppen mit insgesamt 214 Kindern zu.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Identifikation der Sprachfördergruppen

Abbildung 6 zeigt den durchschnittlichen Lernfortschritt in den 37 einbezogenen Sprachfördergruppen bezüglich „Sprachkompetenz und Persönlichkeit“. Ein Wert von 0 bedeutet, dass sich die Gruppe im Durchschnitt genau so entwickelt, wie es aufgrund der Ausgangswerte zu erwarten war. Positive Werte besagen, dass sich die Kinder dieser Gruppe besser entwickeln, als aufgrund ihrer Ausgangswerte zu erwarten gewesen wäre. Negative Werte zeigen an, dass die Kinder im Durchschnitt hinter der aufgrund der Ausgangswerte vorausgesagten Entwicklung zurückbleiben.

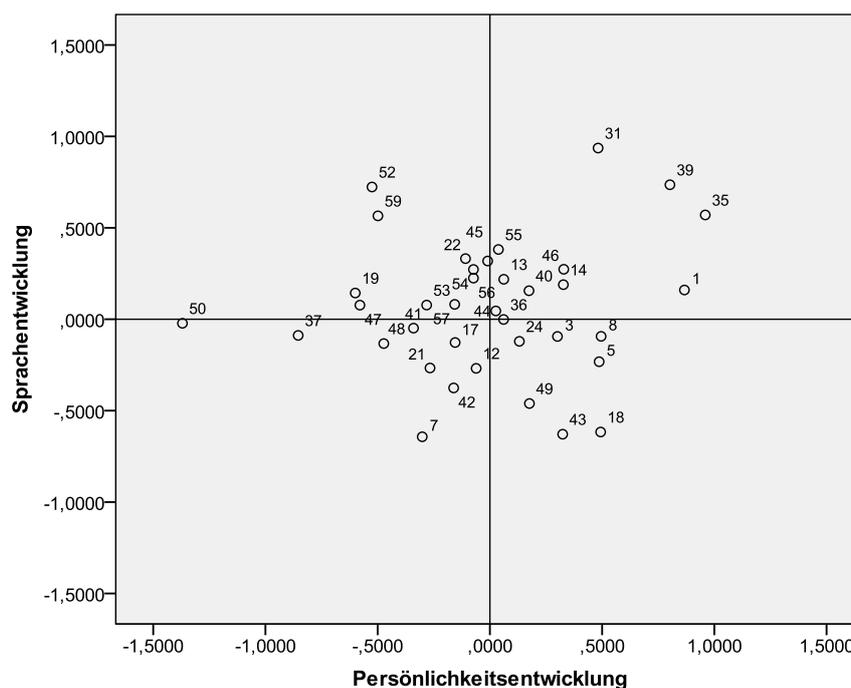


Abbildung 6: Identifikation der „Best-Practice“-Sprachfördergruppen

Aus Abbildung 6 ist zu entnehmen, dass sich die drei Sprachfördergruppen 31, 39 und 35 deutlich von allen anderen dadurch abheben, dass sich die Kinder über alle fünf Sprachbereiche hinweg am besten entwickeln und dass diese Entwicklung mit einer ebenfalls positiven Entwicklung im sprachbezogenen Selbstkonzept und der sprachbezogenen Lernfreude einhergeht. Sie werden deshalb als „Positivgruppen“ bezeichnet. Auffällig ist auch die Sprachfördergruppe 50. Die Kinder in dieser Gruppe entwickeln sich zwar sprachlich durchaus erwartungsgemäß (Wert 0 bei Sprachentwicklung), die Sprachentwicklung geht jedoch auf Kosten der Persönlichkeitsentwicklung (negativer Wert bei Persönlichkeitsentwicklung). Dies bedeutet, dass das sprachbezogene Selbstkonzept und die sprachbezogene Lernfreude im Durchschnitt in dieser Gruppe abnehmen.

Nach der Identifikation der Positivgruppen werden diese im Folgenden näher beschrieben.

3.2.2 Lernvoraussetzungen der Kinder in den Positivgruppen

Im ersten Schritt wurde analysiert, welche Kinder in den Positivgruppen sind und hier vor allem, mit welchen Lernvoraussetzungen sie die Sprachförderung beginnen. Möglicherweise profitieren in den identifizierten Positivgruppen besonders Kinder mit niedrigem oder eher mit hohem sprachlichem Ausgangsniveau von der Sprachförderung. Hierzu werden die Mittelwerte der Sprachkompetenzen der Kinder in den drei Positivgruppen mit dem Mittelwert der Gesamtstichprobe verglichen. Abbildung 7 gibt Auskunft über das sprachliche Ausgangsniveau in den fünf sprachbezogenen Erfolgskriterien.

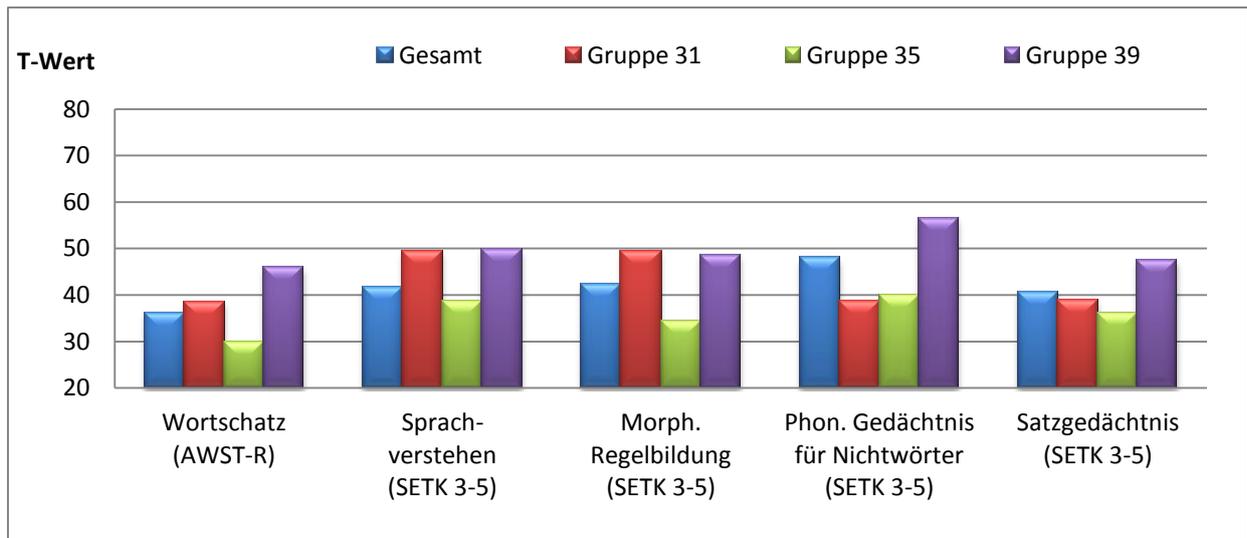


Abbildung 7: Durchschnittliches sprachliches Ausgangsniveau in der Gesamtstichprobe und in den drei identifizierten Positivgruppen

Es fällt einerseits auf, dass die Kinder in den beiden Positivgruppen 31 und 39 vergleichsweise hohe sprachliche Ausgangskompetenzen besitzen. Dies trifft jedoch auf Gruppe 35 nicht zu, hier liegen die Kinder zu Beginn der Sprachfördermaßnahmen in allen Sprachbereichen im unterdurchschnittlichen Bereich.

3.2.3 Lernfortschritte der Kinder in den Positivgruppen

Die drei Positivgruppen wurden identifiziert aufgrund der besonderen Lernfortschritte der Kinder in diesen Sprachfördergruppen. Differenzierte Auskunft darüber, in welchen sprachlichen Bereichen sie diese Fortschritte machen, gibt Abbildung 8.

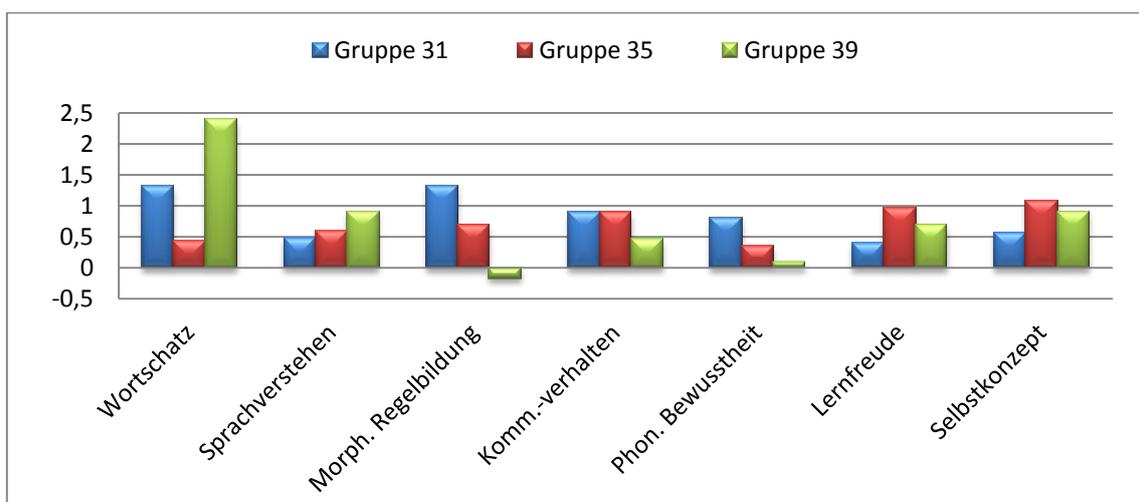


Abbildung 8: Sprachliche Entwicklung der Kinder in den Positivgruppen

Hier fällt vor allem die außergewöhnliche Entwicklung der Kinder im Bereich *Wortschatz* in Gruppe 39 auf. Die genauere Analyse der Daten zeigt, dass sich der Wortschatz *aller sechs Kinder* dieser Gruppe sehr stark vergrößert, dass sich die *grammatikalischen Kompetenzen (Morphologische Regelbildung)* der Kinder und deren *phonologische Bewusstheit* jedoch nur knapp erwartungsgemäß entwickeln. In Gruppe 31 hingegen zeigt sich, dass sich die Kompetenzen der Kinder sowohl im *Wortschatz* als auch in der *morphologischen Regelbildung* besonders verbessern. In Gruppe 35 sind die Gewinne vor allem im *sprachbezogenen Selbstkonzept* und in der *sprachbezogenen Lernfreude* zu verzeichnen. Hinweise, worauf diese erfreulichen Entwicklungen zurückzuführen sind, gibt die Analyse der Qualitätsprofile der Sprachfördergruppen, der Kindergartengruppen und der Einrichtungen.

3.2.4 Strukturqualität in den Positiv-Sprachfördergruppen

Bei den Sprachfördergruppen, in denen die Kinder die größten Lerngewinne machen, handelt sich um zwei Intensivfördergruppen, in denen die Kinder 200 Stunden im Jahr gefördert wurden und um eine Basisfördergruppe, in der die Kinder 100 Stunden im Jahr gefördert wurden. Diese Gruppen werden jeweils von sechs bis sieben Kindern besucht. Die identifizierten Positivgruppen stammen alle aus demselben Landkreis und gehören unterschiedlichen Trägern an. Es handelt sich um zwei größere Einrichtungen, eine vier- und eine fünfgruppige und um eine kleinere Kindertagesstätte mit zwei Gruppen. Besonders auffällig ist, dass in Einrichtung 35 mehr als die Hälfte der Kinder mehrsprachig aufwächst. Die einzige Gemeinsamkeit der drei identifizierten „Best-Practice“-Sprachfördergruppen besteht darin, dass sie sich im selben, eher ländlichen Gebiet befinden.

3.2.5 Prozessqualität in den Positiv-Sprachfördergruppen

Da erwartet wird, dass der Lerngewinn der Kinder auf die Qualität der Förderung in der Sprachfördergruppe und hier vor allem auf die Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion zurückgeführt werden kann, werden drei Positivgruppen hinsichtlich der *Emotionalen Unterstützung*, der *Gruppenführung* und der *Anregungsqualität* genauer beschrieben. In Abbildung 9 ist dargestellt, wie die Qualität der Sprachförderung in den Videoaufnahmen mit dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS) eingeschätzt wurde.

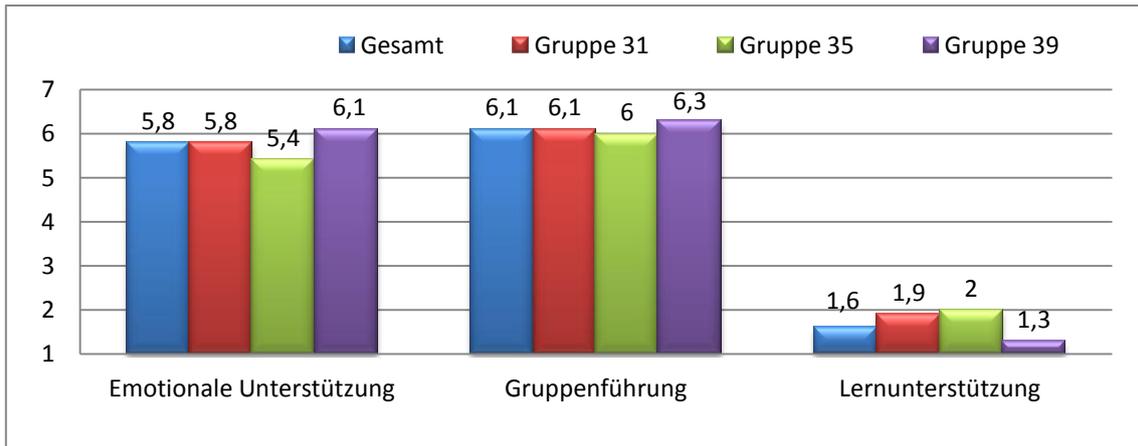


Abbildung 9: Prozessqualität (CLASS) in der Gesamtstichprobe und in den drei identifizierten PositivSprachfördergruppen

Es wird deutlich, dass sich die Qualität in den drei identifizierten positiven Sprachfördergruppen nicht bedeutsam vom Gesamtmittelwert über alle Gruppen unterscheidet. Die positive Entwicklung der Kinder in diesen drei Gruppen liegt offensichtlich nicht an einer besonders hohen Qualität der additiven Sprachförderung.

3.2.6 Prozessqualität in den Kindergartengruppen

Möglicherweise ist die positive Entwicklung der Kinder in den drei identifizierten Gruppen auf eine hohe Prozessqualität in der Kindergartengruppe zurückzuführen. Eingeschätzt wurde diese mit der Dortmunder Ratingskala DO-RESI (vgl. Kap. 2.2). In Abbildung 10 werden die Einschätzungen der drei Gruppen mit dem Gesamtwert über alle 61 Gruppen verglichen.

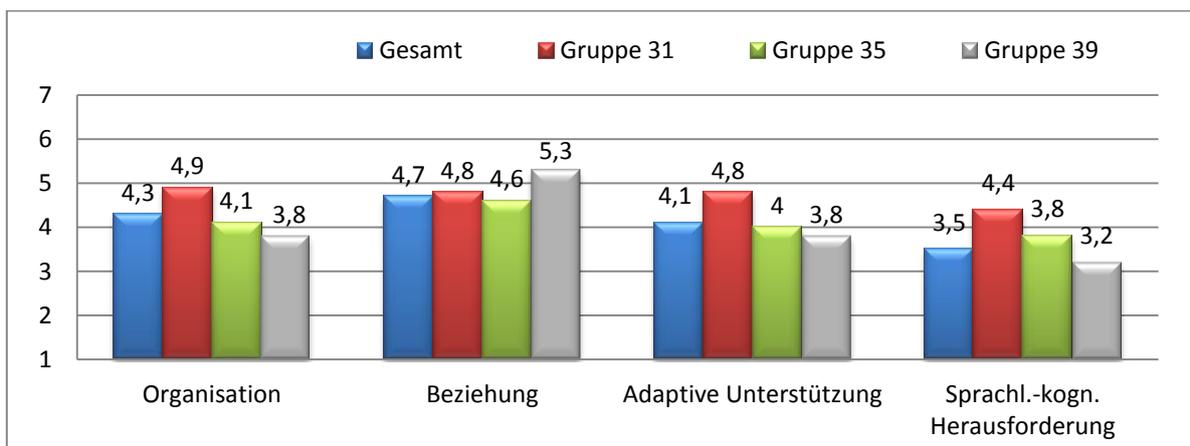


Abbildung 10: Sprachbezogene Prozessqualität in den Kindergartengruppen (DO-RESI)

In Abbildung 10 ist zu sehen, dass es keine bedeutsamen Unterschiede in der Prozessqualität in den Kindergartengruppen gibt, in denen sich die Kinder der identifizierten Positivgruppen befinden. In

allen Bereichen ragt jeweils eine Positivgruppe besonders hervor, es kann aber kein Muster über alle drei Positivgruppen hinweg erkannt werden. Die Kinder der Sprachfördergruppe 31 werden in der alltagsintegrierten Förderung in der regulären Kindergartengruppe besonders gut adaptiv unterstützt und im Vergleich besonders sprachlich-kognitiv herausgefordert, die Beziehungsqualität hingegen ist durchschnittlich. Bei Gruppe 39 fällt vor allem die hohe Beziehungsqualität auf, diese geht jedoch auch Kosten einer vergleichsweise niedrigen adaptiven Unterstützung und sprachlich-kognitiven Herausforderung. Gruppe 35 ist in keiner Qualitätsdimension auffällig.

3.2.7 Allgemeine Prozessqualität in den Einrichtungen

Als nächstes wurde die allgemeine Prozessqualität der Einrichtungen vergleichend analysiert.

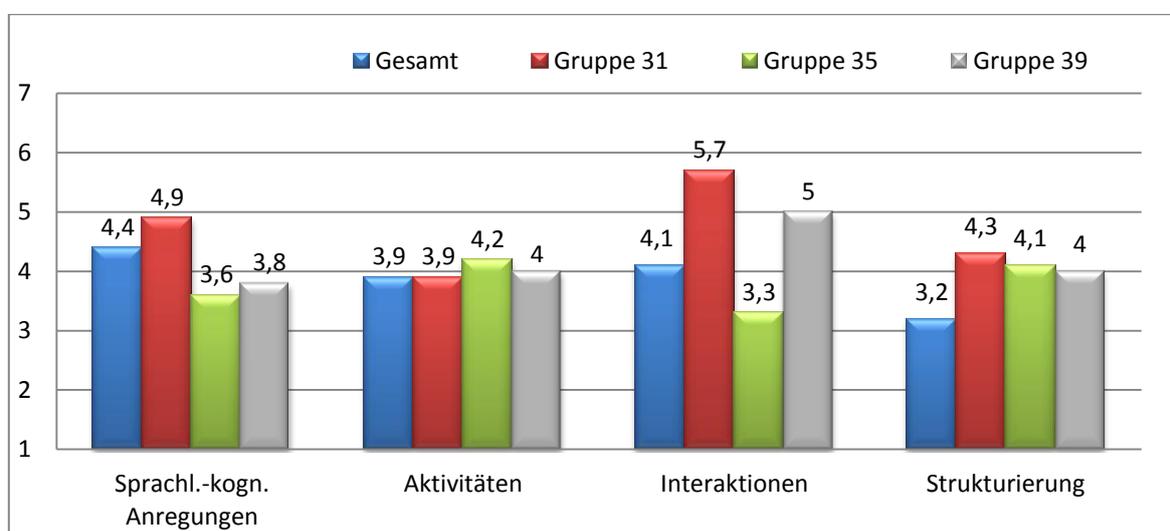


Abbildung 11: Allgemeine Prozessqualität der Einrichtung (KES-R)

Auskunft darüber, ob sich die allgemeine Prozessqualität der Einrichtungen, in denen sich die Kinder der Positivgruppen befinden, unterscheiden, gibt Abbildung 11.

Auffällig ist vor allem Gruppe 31. Sie unterscheidet sich vor allem hinsichtlich der hohen Qualität in den beiden für die sprachliche Entwicklung der Kinder besonders bedeutsamen Skalen *Sprachlich-kognitive Anregungen* und *Interaktionen*. Bei Gruppe 39 fällt ebenfalls die vergleichsweise hohe Ausprägung der Interaktionsqualität ins Auge. In der Einrichtung, der die Positivgruppe 35 angehört, ist die Qualität in der zentralen Dimension „Interaktionen“ hingegen gerade noch mittelmäßig. Auch hier zeichnet sich kein klares Muster ab, worauf der Erfolg der Kinder zurückzuführen ist.

3.2.8 Profile der Prozessqualität in den Positiv-Sprachfördergruppen

Um abschließend die Ausgangsfrage zu beantworten, worauf die über die Erwartung hinausgehende positive Entwicklung der Kinder in den fünf Sprachbereichen und im Hinblick auf Lernfreude und Selbstkonzept in den drei Positivgruppen zurückzuführen ist, werden die zentralen Qualitätsdimensionen auf den Ebenen Sprachfördergruppe, Kindergartengruppe und Einrichtung vergleichend dargestellt.

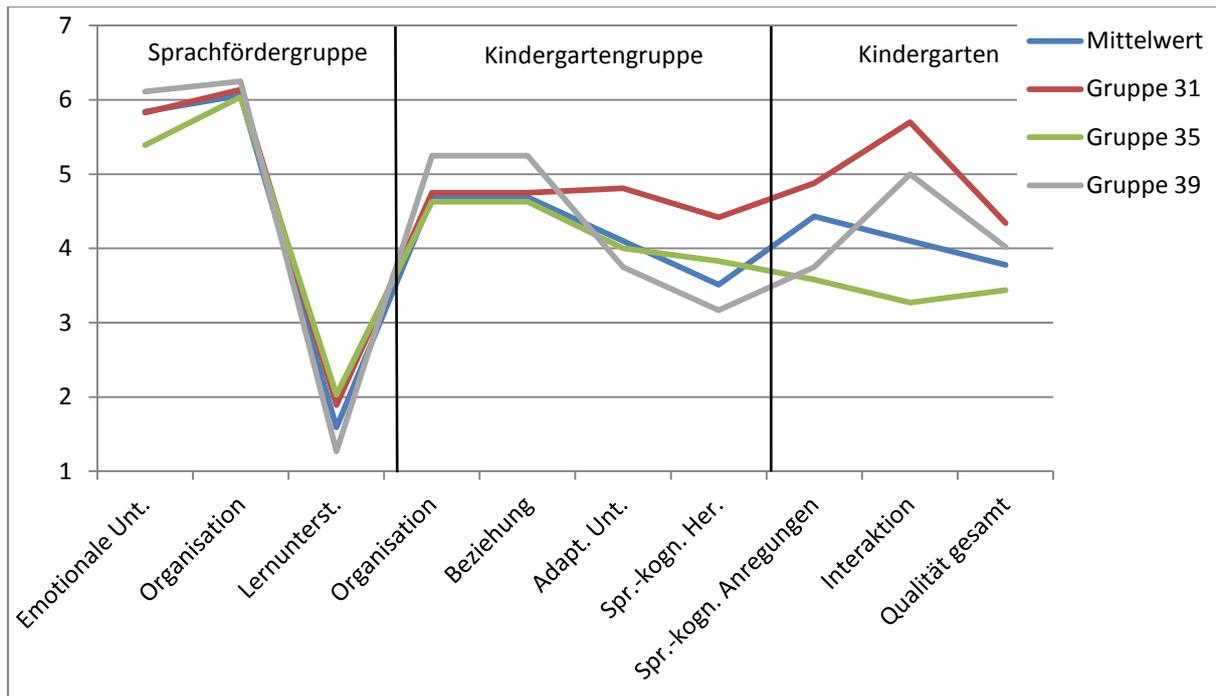


Abbildung 12: Profile der Prozessqualität in den Positiv-Sprachfördergruppen

Abbildung 12 zeigt, dass die identifizierten Positiv-Sprachfördergruppen in ihrer Prozessqualität sehr ähnlich sind und wenig vom Mittelwert der Gesamtgruppe abweichen: Die emotionalen Unterstützung und die Gruppenführung sind gut bis sehr gut, die Lernunterstützung jedoch ist unzureichend. Wenn überhaupt zeigen sich Unterschiede in derjenigen Prozessqualität, die die Kinder der identifizierten Positiv-Sprachfördergruppen im Alltag ihrer *Kindergartengruppe* und in der *Einrichtung* erfahren. Dies fällt vor allem bei Gruppe 31 auf. Die Kinder dieser Sprachfördergruppe erfahren in ihrer Kindergartengruppe eine besonders gute adaptive Unterstützung und sprachlich-kognitive Herausforderung. Auch die Interaktion in der Einrichtung ist besonders gut. In Gruppe 39 sind zwar die adaptive Unterstützung und die sprachlich-kognitive Anregung in der Kindergartengruppe ebenfalls nur mittelmäßig, die Interaktionsqualität in der Einrichtung hingegen ist besonders gut. In Gruppe 35 finden sich aufgrund der Analyse der Prozessqualität keine Anhaltspunkte dafür, worauf die besonderen Lerngewinne der Kinder in dieser Sprachfördergruppe zurückgeführt werden könnten.

4 Ausblick

Die Ergebnisse der dargestellten Analysen zeigen, dass es offensichtlich nicht ausreicht, den Blick lediglich auf die Qualität der additiven Sprachförderung zu richten, um die sprachliche Entwicklung von sprachförderbedürftigen Kindern zu erklären. Sprachförderung scheint vor allem dann erfolgreich zu sein, wenn die Prozessqualität sowohl in der Sprachfördergruppe als auch in der Kindergartengruppe und in der Einrichtung hoch ist. Weitere komplexe Analysen, in denen die Mehrebenenstruktur der Daten berücksichtigt wird, werden derzeit durchgeführt.

Qualifizierungsbedarf bei Erzieherinnen und Sprachförderkräfte besteht nach diesen Analysen weniger im Hinblick auf emotionale Unterstützung und Gruppenführung, jedoch dringend im Hinblick auf die Verbesserung der Lernunterstützung im Sinne eines verstärkten Einsatzes adaptiver Sprachförderstrategien, die die Kinder zu komplexen sprachlichen Äußerungen herausfordern (z.B. offene Fragen, Feedback) und dabei am Interesse der Kinder ansetzen.

Für die Qualifizierung der Sprachförderkräfte werden zur Zeit die Videoaufnahmen aufbereitet, deren Qualität am höchsten eingeschätzt wurde. Mit Hilfe dieser Best-Practice-Beispiele kann in Fortbildungsveranstaltungen die Reflexion der eigenen Sprachförderpraxis angeregt werden. Anhand der Begründungen und Erläuterungen zu diesen Positiv-Beispielen können die zentralen Dimensionen der Anregungsqualität, die für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen besonders bedeutsam sind, aufgezeigt werden.

5 Literatur

- 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.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2010). "Was wirkt wie?" - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. 1. Zwischenbericht (März 2010). Landau: Universität.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011a). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? *Empirische Pädagogik, 25* (4), 439-461.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011b). "Was wirkt wie?" – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. 2. Zwischenbericht (Juli 2011). Landau: Universität.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. et al. (2010). A validation of the CLASS in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21* (1), 95-124.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore: Brookes.
- 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.