



INTERNATIONALE AKADEMIE

für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin

S. Beller & E.K. Beller:

ABSCHLUSSBERICHT DES PROJEKTS

*Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag
zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder
aus sozial schwachen und Migrantenfamilien
- ein Modell der pädagogischen Intervention*

Ein gemeinsames Projekt der
Internationalen Akademie für innovative Pädagogik und Ökonomie gGmbH
und der Freien Universität Berlin

unter Leitung von
Prof. Dr. E. Kuno Beller
mit Prof. Dr. Hans Merkens & Dr. Christa Preissing

GEFÖRDERT VON DER
STIFTUNG DEUTSCHE JUGENDMARKE E.V., Bonn



BERLIN, DEZEMBER 2009

Danksagung

Unser Dank gilt vor allem den am Projekt beteiligten Einrichtungen und den Erzieherinnen in den Interventions- und Vergleichsgruppen, ohne deren Engagement die erfolgreiche Durchführung dieses Projektes nicht möglich gewesen wäre.

Wir möchten uns auch bei den Eltern der beteiligten Kinder bedanken, die ihr Interesse an der Sprachförderung ihrer Kinder durch ihre Mitarbeit beim Ausfüllen des Fragebogens bewiesen haben.

Wir danken auch all unseren Mitarbeitern,

Barbara Barsch, Lisa Daus, Stephanie Hild, Hilda Hohlf, Anja Kappenberg, Thekla Konieczny, Jessica Nitzkscher, Natalie Olbrisch und Dorothea Vogel,

die durch ihren aktiven Einsatz das Projekt ermöglicht haben.

Ein besonderer Dank gilt den Mitarbeiterinnen

Yvonne Dicketmüller,

Annegret Kieschnick,

Katja Mucedowski,

Heike Morche und

Gabriela Rosenblau

die die Intervention in der Praxis engagiert, motiviert und erfolgreich durchgeführt haben.

Prof. Dr. Kuno Beller, Prof. Dr. Hans Merckens, Dr. Christa Preissing und Simone Beller

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Projektanliegen und Ziele	5
3. Wichtigste Projektergebnisse in Kürze	9
4. Theoretische und empirische Basis des Projektes	11
4.1. <i>Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb</i>	11
4.1.1. Theorien zum Erstspracherwerb	11
4.1.2. Theorien zum Zweitspracherwerb	12
4.2. <i>Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund</i>	15
4.3. <i>Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen</i>	19
4.4. <i>Sprachentwicklung und die Rolle der sozialen Umwelt</i>	24
4.5. <i>Sprachentwicklungsaufgaben Vier- und Fünfjähriger und deren Förderung</i>	31
4.6. <i>Sprachentwicklung und Schulerfolg</i>	35
4.7. <i>Programme und Modelle vorschulischer Sprachförderung in Deutschland</i>	38
4.7.1. Linguistisch-orientierte Ansätze	38
4.7.2. Pädagogisch-basierte Ansätze	40
5. Design und Methode des Projektes	43
5.1. <i>Projektzeitrahmen und Projektphasen</i>	45
5.2. <i>Stichprobe</i>	48
5.2.1 Kriterien für die Auswahl der Stichprobe	48
5.2.2 Rekrutierung der Stichprobe	49
5.2.3. Aufteilung auf Interventions- und Vergleichsgruppe	50
5.2.4. Beschreibung der Stichprobe	51
5.3. Die pädagogische Intervention	53
5.3.1. Ziele der Intervention	53
5.3.2. Verhaltensweisen, deren Auftreten systematisch erhöht bzw. eingeschränkt werden soll	53
5.3.3. Training der Interventionisten	64
5.3.4. Die Durchführung der Intervention	67
5.3.4.1. Struktur und Ablauf der Intervention	67
5.3.4.2. Methode der Intervention	71
5.3.4.2.1. Das Modell zur Sprachanregung und eines demokratischen Erziehungsstils im Kita-Alltag	71
5.3.4.2.2. Auswertung der Videoaufnahmen	73
5.3.4.2.3. Weitere Inhalte und Funktionen des Auswertungsgesprächs	75
5.3.4.2.4. Gestaltung von Situationen	76

5.3.4.2.5. Strukturierung des Alltags	80
5.3.4.2.6. Externe Gruppenfortbildungen	84
5.3.4.2.7. Vermittlung der Inhalte der Intervention im Kita-Team	86
5.3.4.2.8. Fortbildungsveranstaltung für die Leitung der Kindertagesstätten	87
5.3.4.2.9. Supervision der Interventionisten	88
5.3.5. Erfahrungen der Erzieher mit und in der Intervention	90
<i>5.4. Die Vergleichsgruppe</i>	92
5.4.1. Maßnahmen in der Vergleichsgruppe	92
5.4.2. Erfahrungen der Erzieher aus der Vergleichsgruppe mit dem Projekt	92
<i>5.5. Evaluation der Interventionseffekte</i>	94
<i>5.6. Instrumente</i>	95
5.6.1. Erhebung von Erziehervariablen	95
5.6.1.1. Rating zur Einschätzung sprachlicher Anregung in Tageseinrichtungen für Kinder	95
5.6.1.2. Rating zur Einschätzung des Erziehungsstils	96
5.6.2. Erhebung von Kindvariablen	96
5.6.2.1. Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)	98
5.6.2.2. Die Coloured Progressive Matrices (CPM)	98
5.6.2.3. Der Mensch-Zeichen-Test	99
5.6.2.4. Persönlichkeit – Motivations-Rating des Kindes	99
6. Ergebnisse	101
<i>6.1. Reliabilität der verwendeten Verfahren</i>	102
<i>6.2. Überprüfung der Wirkung der Intervention</i>	105
6.2.1. Sprachliches Anregungsniveau der Erzieher	105
6.2.2. Erziehungsstil der Erzieher	113
6.2.3. Sprachentwicklung der Kinder gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest	118
6.2.4. Kognitive Entwicklung der Kinder gemessen mit den Coloured Progressives Matrices (CPM)	124
6.2.5. Wahrnehmungsentwicklung der Kinder gemessen mit dem Mensch-Zeichen-Test (MZT)	127
<i>6.3. Ermittlung von Einflüssen auf die Testleistung der Kinder</i>	128
6.3.1. Einfluss der Persönlichkeit des Kindes auf seine Testleistungen	128
6.3.2. Der Einfluss von Risikofaktoren auf die sprachliche und kognitive Kompetenz der Kinder	136
6.3.3. Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Testleistungen des Kindes	139
6.3.3.1. Einfluss der Berufsausbildung der Eltern	140
6.3.3.2. Erwerbstätigkeit der Eltern	144
6.3.3.3. Anzahl der vorhandenen Bücher in der Wohnung	147
7. Diskussion	151
8. Literaturverzeichnis	157

1. Einleitung

Untersuchungen wie die PISA und die IGLU-Studie zeigen, dass Kinder mit niedrigem sozio-ökonomischen Status (SES) und Kinder mit Migrationshintergrund schlechtere Lesekompetenzen zeigen als Kinder mit höherem SES und ohne Migrationserfahrung (Baumert et al., 2002; Bos et al., 2004). Verschiedene aktuelle Gutachten betrachten das sichere Beherrschen der deutschen Sprache als eine Grundvoraussetzung, um am deutschen Bildungssystem erfolgreich teilnehmen zu können (Gogolin & Nauck, 2000; Diefenbach, 2002).

Aus diesem Grund wird eine systematische Sprachförderung vor der Einschulung empfohlen. In den letzten Jahren wurden in Deutschland viele Projekte zur Förderung der sprachlichen Entwicklung im Kindergarten, also mit drei- bis sechsjährigen Kindern, durchgeführt. Allerdings wurden nur wenige dieser Projekte wissenschaftlich begleitet und evaluiert – vor allem fehlt es Projekten, die versuchen die Sprachentwicklung der Kinder in der natürlichen Situation des Kindergartenalltags – ohne die Anwendung spezieller Trainings - zu fördern an wissenschaftlichen Evaluationen. Mit unserem Projekt möchten wir einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen. Im Mittelpunkt unseres Projektes standen deshalb Erzieherinnen, die Kinder in den letzten beiden Jahren vor der Einschulung betreuen. Über die Qualifizierung der Erzieherinnen am Arbeitsplatz und die gezielte pädagogische Gestaltung des Alltags wurde eine sprachliche Förderung der Kinder angestrebt – auf diesem Wege profitieren nicht nur die am Projekt direkt beteiligten Kinder, sondern Generationen von Kindern, die in Zukunft von diesen im Projekt qualifizierten Erzieherinnen betreut werden.

Der vorliegende umfassende Projektbericht stellt in Abschnitt 2 ausführlich die Ziele des Projektes dar und erläutert in Abschnitt 4 die theoretische und empirische Basis der inhaltlichen Projektkonzeption. Im folgenden Abschnitt 5 werden Ablauf und Inhalt der Intervention sowie das Projektdesign zur Evaluierung der Wirkung der Intervention beschrieben. Im sechsten Abschnitt werden die durchgeführten Analysen sowie die Ergebnisse im Detail berichtet. Um einen schnellen Überblick über die Projektergebnisse zu erhalten, sei Abschnitt 3 empfohlen. Im abschließenden Abschnitt 7 werden die Bedeutung der Ergebnisse für die vorschulische Sprachförderung und die akademische Entwicklung der Kinder diskutiert.

2. Projektanliegen und Ziele¹

Ziel dieses Projektes war es, das sprachliche Anregungsniveau sowie das Auftreten demokratischer Verhaltensweisen von Erzieherinnen im Kindergartenalltag durch eine systematische Intervention gezielt zu erhöhen. Durch diese Erhöhung des Anregungsniveaus der Erzieherin im Kindergartenalltag wurde angestrebt, den von der Erzieherin betreuten Kindern in alltäglichen Situationen einen sprachlichen Input zu bieten, der sie zur sprachlichen und kognitiven Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und physischen Umwelt anregt und so die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen sowie deren Autonomie und Lernmotivation fördert.

Langfristig betrachtet gehen wir davon aus, dass sich die erhöhten sprachlichen Kompetenzen der Kinder positiv auf deren Schulerfolg auswirken werden.

Ein zentrales Anliegen unseres Projektes war es, ein Modell zur vorschulischen Sprachförderung zu entwickeln, von dem möglichst viele Kinder profitieren. Aus diesem Grund haben wir uns für die Qualifizierung von Erziehern am Arbeitsplatz entschieden, da mit dieser Methode nicht nur einzelne, ausgewählte Kinder, sondern alle Kinder einer Kindergartengruppe sowie Generationen von Kindern, die nach Abschluss des Projektes von den im Projekt qualifizierten Erziehern betreut werden, vom erhöhten Anregungsniveau profitieren.

Gestützt wird dieser Ansatz, durch eine Erzieherfortbildung die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern, einerseits durch interaktionistische Theorien zum Spracherwerb und andererseits durch empirische Ergebnisse zur Rolle der sozialen Umwelt beim kindlichen Spracherwerb. Nach interaktionistischem Verständnis erfolgt der Spracherwerb eingebettet in den Sozialisationsprozess im Kontext der sozialen Interaktion und ist abhängig von Kompetenzen anderer Entwicklungsbereiche. In der sozialen Interaktion erlernt das Kind nicht nur Wörter und deren Bedeutung, sondern erwirbt auch linguistische Strukturen wie Grammatik und Phonologie. Durch die Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus der Erzieherin im Kindergartenalltag, d.h. in allen alltäglichen Situationen, sollen die Lernmöglichkeiten des Kindes erhöht und optimiert werden. Dieser ganzheitliche Ansatz der Umsetzung der Sprachförderung im gesamten Kindergartenalltag ermöglicht es, parallel auch für den Spracherwerb notwendige Kompetenzen anderer Entwicklungsbereiche beim Kind zu fördern. Ein Training linguistischer Kompetenzen der Kinder außerhalb des regulären Gruppengeschehens für festgelegte Zeiten bietet diese Möglichkeit nicht.

Ein weiteres wichtiges Anliegen war es, zusätzlich zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus, d.h. zur Einführung sprachförderlicher Verhaltensweisen, einen akzeptierenden und demokratischen Erziehungsstil zu implementieren, da Forschungsergebnisse eine positive Beziehung zwischen akzeptierenden und demokratischen Verhaltensweisen und der Sprachentwicklung der Kinder gezeigt hatten. Ein solcher Erziehungsstil fördert nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern auch Autonomie, Leistungsmotivation und die Bereitschaft beim Kind, sich aktiv mit der sozialen und

¹ Der leichten Lesbarkeit wegen, wurde in diesem Abschnitt auf das Zitieren von Quellen verzichtet. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Quellenangaben erfolgt unter Abschnitt 4. *Theoretische und empirische Basis des Projektes*

physischen Umwelt auseinanderzusetzen, was im Hinblick auf unser langfristiges Ziel, die Bildungschancen der Kinder anzuregen, notwendig scheint.

In den letzten Jahren wurden in Deutschland zahlreiche Programme zur vorschulischen Sprachförderung in Kindertagesstätten entwickelt und eingeführt. Leider wurden nur wenige dieser Programme wissenschaftlich evaluiert. Obwohl linguistisch-orientierte Programme wesentlich häufiger evaluiert wurden als pädagogisch-basierte, fehlen bislang longitudinale Evaluationen der Effekte dieser Programme. Für pädagogisch-basierte Programme fehlen bislang wissenschaftliche Evaluationen - einzige Ausnahme stellt das Modell von Beller et al. (2006) dar, das positive Effekte einer Erzieherqualifizierung im Kindergartenalltag auf die sprachliche und kognitive Entwicklung ein-, zwei- und dreijähriger Kinder aus deutschen und Migrantenfamilien nachweisen konnte. Deshalb war es uns ein wichtiges Anliegen, die Wirkung unseres Modells, das auf dem von Beller et al. (2006) aufbaut, in Bezug auf die sprachliche und kognitive Entwicklung vier- und fünfjähriger Kinder zu überprüfen. Mit der Evaluation der Wirkung dieser beiden Projekte, dem Projekt mit ein-, zwei- und dreijährigen Kindern und dem aktuellen mit vier- und fünfjährigen, wird es möglich sein, zu überprüfen, ob in der Effektivität des Modells Unterschiede bezüglich des Alters der Kinder bestehen, d.h. herauszufinden, ob eine solche Intervention sich bei einer Altersgruppe als besonders effektiv bzw. nicht effektiv erweist. Bislang können hierzu nur die kurzfristigen Effekte, d.h. die Wirkung der Intervention direkt nach Abschluss derselben, berichtet werden. Es ist uns aber ein wichtiges Anliegen, die Kinder beider Projekte longitudinal, d.h. bis zum Ende der vierten Schulklasse, zu begleiten, um herauszufinden, ob die Intervention sich langfristig positiv auswirkt und in welcher Altersgruppe und für welche Gruppe der ethnischen Herkunft die Intervention langfristig am effektivsten ist. Eine vorschulische Interventionsmaßnahme mit dem kurzfristigen Ziel, sprachliche Kompetenzen zu erhöhen unter der Annahme, dass die erhöhten sprachlichen Kompetenzen sich positiv auf den Schulerfolg auswirken, muss sich einer langfristigen Evaluation unterziehen, um die Annahme zu überprüfen. Bislang liegen in Deutschland zu wenig longitudinale Studien mit diesem Schwerpunkt vor und wenn, dann nur für linguistisch-orientierte Programme und nicht für pädagogisch-basierte Programme.

In Deutschland zählen, wie Untersuchungen in den letzten Jahren gezeigt haben, vor allem Kinder aus sozial schwachen und aus Migrantenfamilien zu den Verlierern des deutschen Bildungssystems, wobei mangelnde sprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch als eine der Ursachen betrachtet werden. Ein wichtiges Ziel unserer vorliegenden Untersuchung war es, die Wirkung unseres Modells bei Kindern dieser Population zu überprüfen. Aus diesem Grund wurde die Stichprobe in Berliner Kindertagesstätten rekrutiert, die in Bezirken liegen, in denen in Sprachstandserhebungen des Berliner Senats ein erhöhter Sprachförderbedarf nachgewiesen worden war und die über einen Migrantenanteil von mindestens 30% verfügen. Zur Evaluation der Wirkung unseres Modells wurden aus diesen Gruppen dann vier- und fünfjährige Kinder aus deutschen und aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund ausgesucht, um zu überprüfen, ob das Modell sich positiv auf Kinder beider Altersstufen auswirkt und um eventuelle Unterschiede in der Effektivität der Sprachförderung bezüglich der ethnischen Herkunft der Kinder zu überprüfen.

Die Zielsprache des Projektes, d.h. die Sprache, in der das Anregungsniveau der Erzieherinnen gezielt erhöht werden sollte und in der Erzieherinnen und Kinder verbal interagieren, ist die deutsche Sprache. Auf diese Sprache haben wir uns konzentriert, da die deutsche Sprache in Deutschland die Sprache der Mehrheitskultur und in der Regel die Unterrichtssprache in der Schule ist und Studien gezeigt haben, dass Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien aufgrund unzureichender Kompetenzen in der deutschen Sprache die Verlierer des deutschen Bildungssystems sind. Darüber hinaus ist die Muttersprache des überwiegenden Teiles der Erzieherinnen in den Kindertagesstätten Deutsch. Zur Evaluation wurden die deutschsprachlichen Kompetenzen der Zielkinder des Projektes vor und nach der Intervention eingeschätzt. Kompetenzen der Migrantenkinder in ihrer Erstsprache wurden im Projekt weder gezielt gefördert noch evaluiert, weil der Fokus des Projektes auf der Anregung der Zielsprache Deutsch lag.

3. Wichtigste Projektergebnisse in Kürze

Durch die Fortbildung am Arbeitsplatz konnte das sprachliche Anregungsniveau der Erzieher signifikant in drei gemessenen Bereichen des sprachlichen Anregungsniveaus sowie auf einigen Einzelvariablen erhöht werden. In Bezug auf die angestrebte Erhöhung demokratischer Verhaltensweisen zeigt sich, dass die Intervention in drei von vier Bereichen signifikant erfolgreich war.

In Bezug auf die angestrebte Förderung der Sprachentwicklung der Kinder durch die Intervention war diese nur für eine Teilstichprobe, d.h. für die Vierjährigen Kinder – unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft - signifikant erfolgreich. Bei den Fünfjährigen Kindern konnte die Intervention den Sprachentwicklungsstand in diesem Zeitraum nicht signifikant im Vergleich zu den Fünfjährigen in der Vergleichsgruppe erhöhen.

Die Intervention zeigte keine signifikanten positiven Effekte in Bezug auf die kognitive Entwicklung der Kinder, die mit den Coloured Raven Matrices erhoben wurden sowie auf die Wahrnehmungsleistung der Kinder gemessen mit dem Mann-Zeichen-Test.

Unabhängig von der Intervention durchgeführte Analysen zeigten, dass die Kinder deutscher Herkunft signifikant höhere sprachliche und kognitive Kompetenzen haben als die Kinder türkischer Herkunft. Als Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung der Kinder – unabhängig von der durchgeführten Intervention überprüft, zeigten sich die Autonomie des Kindes als die Sprachleistungen positiv und Abhängigkeitskonflikt im Ausdruck seiner Bedürfnisse als die Sprachleistung negativ beeinflussend. Als weitere Einflussfaktoren auf die sprachliche und zum Teil auch auf die kognitive Entwicklung zeigten sich die Berufsqualifizierung und die Erwerbstätigkeit der Eltern der Kinder sowie die Anzahl der zu Hause vorhandenen Bücher.

Die detaillierten Ergebnisse sind in Abschnitt 6.0 Ergebnisse berichtet.

4. Theoretische und empirische Basis des Projektes

4.1. Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb

4.1.1. Theorien zum Erstspracherwerb

Seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts wird die Spracherwerbsforschung von der durch Chomsky (1957) postulierten Annahme geprägt, dass es sich bei dem Spracherwerb des Kindes um die schrittweise Aneignung eines komplexen Systems handele. Die aktuelle Spracherwerbsforschung befasst sich seitdem intensiv mit der Frage, in welchen Schritten sich das Kind dieses System Sprache aneignet und welche Prozesse die Aneignung ermöglichen bzw. unterstützen (Klann-Delius, 1999). Während linguistische Ansätze traditionell eher zu nativistischen Theorien neigen, die die Rolle der Umwelteinflüsse für den Spracherwerb als eher unbedeutend einschätzen, sehen entwicklungspsychologische Ansätze eher allgemeine Lernmechanismen für den Spracherwerb verantwortlich, wobei hier zwei Varianten, kognitivistische und sozial-interaktive Theorien, die Forschung bis heute bestimmen (Grimm & Weinert, 2002; Klann-Delius, 1999). Ergebnisse der modernen Säuglingsforschung zeigten, dass der Säugling bereits pränatal und im ersten Lebensjahr über erstaunliche sprachrelevante Kompetenzen verfügt. Diese Erkenntnisse führten zu der Formulierung der Vorstellung vom ‚kompetenten Säugling‘ (Dornes, 1993) und haben zu einer Annäherung der unterschiedlichen Sichtweisen geführt (Dornes, 1993; Grimm & Weinert, 2002; Klann-Delius, 1999). Nach Grimm & Weinert (2002) stimmen verschiedene Spracherwerbtheorien dahingehend überein, dass Sprache als humanspezifisch betrachtet wird, eine biologische Basis hat, dass der Spracherwerb ohne eine sprachliche Umwelt nicht möglich sei und dass innere Voraussetzungen des Kindes und umweltliche Faktoren „im Sinne einer gelungenen Passung zusammenwirken“ (Grimm & Weinert 2002, S. 537) müssen.

Interaktionistische Erklärungsmodelle vereinen Beiträge verschiedener Forschungsrichtungen und betonen besonders die Bedeutung des Austausches zwischen Kind und sozialer Umwelt im Spracherwerbsprozess, den sie grundsätzlich als bidirektional betrachten, und der verbunden ist mit Kompetenzen anderer Entwicklungsbereiche.

„Language development is a process that begins in early infancy, and depends crucially on skills from a variety of domains including perception, cognition, motor development, and socialization. The interactionist’s view includes not only the emergence of single words and their meanings, but includes also the more strictly linguistic areas of phonology and grammar.“ (Bates et al., 1987, S. 150).

Die Konzeption unseres Projektansatzes basiert auf der interaktionistischen Theorie zum Spracherwerb, nach der der Erwerb der Sprache im Kontext der sozialen Interaktion, eingebettet in den Prozess der Sozialisation, erfolgt. Wir gehen davon aus, dass eine systematische Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus der Erzieherin sich positiv auf sozial-kommunikative Kompetenzen ebenso wie auf den Erwerb formal sprachlicher Aspekte in der kindlichen Sprachentwicklung auswirkt. Ziel des Projektes ist es, die Häufigkeit sowie die Qualität der Interaktion im Kitaalltag systematisch zu erhöhen. In diesen alltäglichen Interaktionen kann sich das Kind als aktiver Gesprächspartner erleben, dessen Interessen und Bedürfnisse wertgeschätzt und aufgegriffen werden, und die Erfahrung

machen, dass es sich aktiv verbal, kognitiv und sozial-emotional mit seiner sozialen und physischen Umwelt auseinandersetzen und diese aktiv mitgestalten darf und kann. Sprachliche Kompetenzen werden in diesem Sozialisationsprozess nicht nur als anzustrebendes Ziel, sondern auch als Mittel der geistigen und sozialen Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden und eingesetzt.

4.1.2. Theorien zum Zweitspracherwerb

In Bezug auf den Zweitspracherwerb wurden seit den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts diverse Theorien und Hypothesen entwickelt, die sich vor allem auf den sukzessiven² Zweitspracherwerb beziehen. Die Theorien und Hypothesen beschäftigen sich mit der Beziehung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb, wobei die behavioristische Kontrastivhypothese (Fries, 1945; Lado, 1957) postuliert, dass im Prozess des Zweitspracherwerbs grammatikalische Strukturen der Erstsprache (vorerst) in die Zweitsprache übertragen werden, was zur Annahme führt, dass strukturell ähnliche Sprachen leichter erlernt werden, da Strukturen transferiert werden können, und strukturell stärker abweichende Sprachen schwerer erlernt werden. Im Gegensatz zu dieser Hypothese nimmt die nativistisch geprägte Identitätshypothese (Corder, 1974; Dulay & Burt, 1974) an, dass Erst- und Zweitspracherwerb isomorph, d.h. voneinander unabhängig sind, und sowohl Erst- als auch Zweitspracherwerb auf universalen kognitiven Mechanismen zur Verarbeitung und Analyse der sprachlichen Struktur basieren. Die Erwerbsreihenfolge der Struktur einer Sprache ist demnach allein abhängig von der zu erlernenden Sprache, was bedeutet, dass Zweitsprach-Lerner die gleiche Erwerbsreihenfolge aufzeigen wie Kinder im Erstspracherwerb derselben Sprache. In der Interlanguagehypothese formuliert Selinker (1969, 1972, 1991) die Annahme einer sog. Zwischensprache (Interlanguage) im Zweitspracherwerb, die sowohl Elemente der Erst- und der Zweitsprache enthält, die aber dennoch als eigenständiges und variables System verstanden wird. Im Gegensatz zur Kontrastivhypothese und Identitätshypothese bezieht Selinkers Ansatz zur Erklärung des Zweitspracherwerbs zusätzlich außersprachliche Aspekte mit ein, indem motivationale, soziale und emotionale Faktoren als den Spracherwerb beeinflussend betrachtet werden.

Während die oben vorgestellten Theorien überwiegend in Bezug auf den in der Schule stattfindenden Fremdspracherwerb entwickelt wurden, beziehen sich die folgenden Hypothesen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern und versuchen nicht den Verlauf des Zweitspracherwerbs zu erklären, sondern betrachten als Voraussetzung für einen gelungenen Zweitspracherwerb, dass ein bestimmtes Niveau in der Erstsprache erreicht wurde, wenn der Zweitspracherwerb einsetzt. Nach der Schwellenniveauhypothese (Skutnabb-Kangas & Toukama, 1976) wirkt sich das Nichterreichen eines bestimmten Schwellenniveaus in der Erstsprache vor Beginn des Zweitspracherwerbs negativ auf den Zweitspracherwerb sowie auf die Entwicklung akademischer Leistungen (Schulerfolg) aus, da der Zweitspracherwerb auf dem Erstspracherwerb basiert. Skutnabb-Kangas & Toukama prägten den Begriff des Semilingualismus als eine Stufe der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder, in der in beiden Sprachen niedrige Kompetenzen bestehen. Erst nach Überwinden einer Schwelle durch den Erwerb höherer Kompetenzen in der Erstsprache werden negative Konsequenzen für die intellektuelle

² Von einem sukzessiven Zweitspracherwerb wird gesprochen, wenn der Erwerb der Zweitsprache erst nach dem Erstspracherwerb einsetzt.

Entwicklung des Kindes ausgeschlossen und der Weg bereitet, um die sog. additive Zweisprachigkeit erreichen zu können, die durch hohe Kompetenzen in beiden Sprachen gekennzeichnet ist. Konsequente Forderung nach dieser Hypothese ist die Förderung des Erstspracherwerbs von Migranten im Kindergarten und in der Schule bis zum Erreichen eines Schwellenniveaus, um Halbsprachigkeit und intellektuelle Defizite bei Migrantenkindern zu vermeiden. Die Interdependenzhypothese von Cummins (1984) geht davon aus, dass ein gelungener Zweitspracherwerb nur auf der Basis einer intakten Erstsprache möglich ist. Schwierigkeiten im Zweitspracherwerb entstehen, wenn dies nicht der Fall ist und Kompetenzen in der Zweitsprache abhängig von Kompetenzen in der Erstsprache sind. Befunde, dass gute kommunikative Kompetenzen vieler Migrantenkinder keine positiven Auswirkungen auf deren schulische Leistungen haben, führten Cummins zur Annahme zweier Dimensionen der Sprachbeherrschung. Unter *basic interpersonal communicative skills* (BICS) versteht er basale Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation, die stark kontextgebunden sind und vorwiegend in Alltagssituationen verwendet und erworben werden. *Cognitive academic language proficiency* (CALP) ist erreicht, wenn Sprache dekontextualisiert und schriftlich angewendet werden kann. Dies ermöglicht es, Sprache als kognitives Werkzeug zu gebrauchen (Cummins, 1984, S. 196). Bestehen sprachliche Kompetenzen in der Erstsprache auf CALP-Niveau mit Beginn der Zweitsprache, können diese Kompetenzen auf die Zweitsprache übertragen werden und das Kind in der Schule erfolgreich am Unterricht in der Zweitsprache teilnehmen. Ist das CALP-Niveau in der Erstsprache bei Schuleintritt noch nicht entwickelt, wirkt sich dies nach Cummins nicht nur negativ auf schulische Leistungen aus, sondern auch auf Fördermöglichkeiten der Zweitsprache. Cummins empfiehlt aus diesem Grund muttersprachlichen Anfangsunterricht. Hopf (2005) geht aber basierend auf der von Caroll (1963) entwickelten Time-on-Task-Hypothese, die den Lernerfolg in der Zweitsprache als abhängig von der vom Lerner im Verhältnis seiner Begabung notwendigen und verfügbaren Lernzeit betrachtet, davon aus, dass ein (zusätzlich angebotener) muttersprachlicher Unterricht die Lernzeit in der Zweitsprache reduziere und sich muttersprachlicher Unterricht demnach negativ auf den Zweitspracherwerb auswirke.

Die oben vorgestellten Theorien bzw. Hypothesen zum Zweitspracherwerb beschäftigen sich im Grunde mit dem Verhältnis zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb über die Muttersprache hinaus werden nur selten in die Theorien bzw. Hypothesen mit einbezogen. Ausnahmen stellen die Interlanguage-Hypothese Selinkers, die soziale und emotionale Faktoren mit berücksichtigt, sowie die Time-on-Task-Hypothese Carolls dar, die den Umfang der Lernzeit als Einflussfaktor in den Vordergrund rückt. Dass der Zweitspracherwerb im Prozess der Sozialisation auf einem kulturellen Hintergrund stattfindet, der mehr oder weniger von dem mit der Erstsprache verknüpften abweicht, und aus diesem Grund nicht nur die Sprache an sich, sondern auch parallel und verflochten damit soziale und kulturelle Merkmale und Verhaltensweisen erworben werden, betont Oskaar (2003). Nach Oskaar (2003) realisieren sich im sozialen Kontext, also in der Interaktion, Kultureme³, die Informationen nonverbal (Gestik, Mimik, Körperhaltung), verbal

³ Nach Oskaar sind Kultureme „abstrakte Einheiten des sozialen Kontaktes, die in verschiedenen kommunikativen Akten durch Behavioreme realisiert werden, bedingt u.a. durch alters-, geschlechts-, beziehungs- und statusspezifische Faktoren“ (Oskaar, 2003, S. 39).

(Wörter, Sätze) und paraverbal (Stimmgebung) vermitteln. Zusätzlich werden über extraverbale Faktoren wie Zeit, Raum und soziale Variablen (Alter, Geschlecht, Status, Rolle und soziale Beziehungen) weitere Informationen vermittelt, die interpretiert und verarbeitet werden. Diese im Akt der Interaktion impliziten Informationen haben Einfluss auf den Spracherwerb, der nach Oskaa immer auch Kulturerwerb ist, und können diesen sowohl erschweren als auch erleichtern. Als erschwerend könnten beispielsweise erhebliche kulturelle Unterschiede und gesellschaftliche Nichtanerkennung wirken.

Das vorliegende Projekt basiert auch in Bezug auf den sukzessiven Zweitspracherwerb von Migrantenkindern auf der Annahme, dass Sprache im Prozess der Sozialisation in alltäglichen Interaktionen erworben wird (siehe Abschnitt 4.1.2.).

Inwiefern die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst, bzw. ob angenommen wird, dass in der Erstsprache vorhandene Strukturen auf die Zweitsprache übertragen werden oder ob Erst- und Zweitsprache isomorph sind oder ob der Zweitsprachlerner eine Zwischensprache entwickelt, mag auf linguistischer Ebene interessant sein, wird aber für unser Projekt, welches die kindliche Sprachentwicklung in alltäglichen Interaktionen anzuregen versucht, als nicht relevant betrachtet, da Prozesse im Verlauf des Erwerbs sprachlicher Strukturen nicht untersucht werden. In Bezug auf die vorgestellten Hypothesen, die davon ausgehen, dass bestimmte sprachliche Kompetenzen in der Erstsprache zum Zeitpunkt des Einstiegs in die Zweitsprache erworben sein müssen, ist anzumerken, dass Söhn (2005) nach einem Studium verschiedener Metaanalysen in ihrem Gutachten zu dem Schluss kommt, dass die Förderung der Erstsprache sich nicht positiv auf den Zweitspracherwerb auswirkt, sich eine Förderung der Erstsprache aber auch nicht negativ auf den Zweitspracherwerb auswirkt, wie von Hopf (2005) angenommen.

4.2. Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund

Bei den meisten Kindern mit Migrationshintergrund handelt es sich beim Erwerb des Deutschen um einen sukzessiven Zweitspracherwerb, der vorliegt, wenn der Lernprozess einer weiteren Sprache zu einem Zeitpunkt beginnt, zu dem schon erste Strukturen in der Erstsprache erworben wurden. Der sukzessive Zweitspracherwerb unterscheidet sich dadurch in einigen Punkten vom Erstspracherwerb: die Kinder kennen bereits Grundregeln der Kommunikation, sie verfügen über einen Wortschatz und Begriffe in ihrer Erstsprache sowie über die ‚Erfahrung‘, dass das Regelsystem einer Sprache erworben werden muss. Aufgrund ihres fortgeschrittenen Entwicklungsstandes zum Zeitpunkt des Einstiegs in den Zweitspracherwerb im Vergleich zum Erstspracherwerb sind sie in der Lage, größere und komplexere sprachliche Einheiten zu verarbeiten, da sie über stärker ausgeprägte informationsverarbeitende Strategien verfügen als zum Zeitpunkt des Primärspracherwerbs (vgl. Jeuk, 2003; Paradis, 2007). Die spezifischen grammatikalischen Grundregeln der Zweitsprache Deutsch werden erworben, und wie beim Erstspracherwerb kommt es anfangs zu Über- und Untergeneralisierungen und Fehlern in der Plural- und Genusbildung sowie bei den Präpositionen (Rösch, 2003). Paradis (2005) fand in seiner Untersuchung von Migrantenkindern mit unterschiedlichen Erstsprachen und vergleichbarer Exposition der Zweitsprache Englisch die gleichen grammatikalischen Fehler wie bei einsprachig englisch aufwachsenden Kindern gleichen Alters mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung (specific language impairment). Im Unterschied zum Erstspracherwerb verwenden Kinder im Zweitspracherwerb allerdings seltener einfache Subjektbezeichnungen und kurze MLUs⁴, was daran liegen mag, dass die Kinder im Zweitspracherwerb älter sind und größere Informationseinheiten verarbeiten können (vgl. Jeuk, 2003; Paradis, 2005, 2007). Mit der Erstsprache implizit erlernte sozial-kommunikative Verhaltensweisen sowie Begriffe können sich unter Umständen von denen des Deutschen mehr oder weniger stark unterscheiden und müssen beim Zweitspracherwerb neu erlernt bzw. angepasst werden (Oskaar, 2003).

Studien kommen zu dem Schluss, dass die individuellen Unterschiede bei Kindern im Zweitspracherwerb – selbst wenn sie vergleichbare Zeit der Zweitsprache ausgesetzt sind - größer sind als bei Kindern, die die gleiche Sprache als Erstsprache erwerben (Paradis, 2005; Wong Fillmore, 1983).

Tabor (1997) ermittelte vier Stadien des sukzessiven Zweitspracherwerbs anhand von Beobachtungen des sprachlichen Verhaltens von Migrantenkindern in nordamerikanischen Vorschulen: In einem ersten kurzen Stadium versuchen Kinder ihre Muttersprache zu gebrauchen. Da sie nach Tabor (ebda.) schnell feststellen, dass sie nicht verstanden werden, verstummen sie häufig oder äußern sich nur selten (zweites Stadium). Dieses zweite Stadium, in dem jüngere Kinder länger zu verharren scheinen als ältere, dauert einige Wochen bis hin zu einigen Monaten, wobei Kinder häufig auf Mittel der non-verbale Kommunikation zurückgreifen. Das Auftreten erster verbale Äußerungen in der Zweitsprache wurde in dieser Studie am häufigsten in 1:1-Interaktionen beobachtet

⁴ Mean Length of Utterance

und seltener in Situationen, in denen mehr Personen beteiligt waren. Im dritten Stadium gebrauchen die Kinder häufig einzelne Wörter im Telegrammstil sowie formelhafte Ausdrücke. Im vierten Stadium verwenden die Kinder vermehrt neue inhaltliche Verknüpfungen und auch grammatikalische Morpheme.

Obwohl heute in der Forschung Einigkeit darüber besteht, dass Mehrsprachigkeit erstens keine negativen Auswirkungen auf die (kindliche) Entwicklung hat, sondern sogar leicht positive im sozialen, im kognitiven und im meta-sprachlichen Bereich nachgewiesen sind, und zweitens Mehrsprachigkeit keine besondere Begabung oder überdurchschnittliche Intelligenz voraussetzt (Langenmayr, 1997), wurden dennoch unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf akademische Leistungen gefunden. In Untersuchungen wurden sowohl positive als auch negative Beziehungen der Mehrsprachigkeit auf den akademischen Erfolg gefunden, wenn nach Bialystok et al. (2003) auch die positiven überwiegen.

Ein möglicher Grund für die gegensätzlichen Befunde bezüglich der akademischen Leistungsfähigkeit Zweisprachiger kann in der Heterogenität des Phänomens Bilingualismus liegen. Personen, die in der frühen Kindheit zwei Sprachen erwerben, werden in der Regel als bilingual bezeichnet und es wird nicht immer unterschieden, ob das Kind beide Sprachen simultan erwirbt, wobei auch von einem doppelten Erstspracherwerb gesprochen wird, oder ob ein sukzessiver Zweitspracherwerb vorliegt. Auch gibt es Unterschiede im sukzessiven Zweitspracherwerb bezüglich des Einstiegszeitpunktes in diesen. In der Regel beginnen Migrantenkinder mit dem Erwerb der Zweitsprache, wenn sie in das Betreuungs- und Bildungssystem einsteigen, was zwischen dem zweiten bis sechsten Lebensjahr oder in der Regel spätestens im siebten Lebensjahr, also mit der Einschulung, der Fall sein kann.⁵ Abhängig vom Einstiegsalter in das Betreuungs- und Bildungssystem ist also auch die Zeitspanne, der ein Kind der Sprache des Landes (Umgebungssprache) ausgesetzt ist und damit verbunden die zur Verfügung stehende Lernzeit. Collier (1995) kommt aufgrund zahlreicher Studien mit zweisprachigen Schülern zu dem Schluss, dass diese im Durchschnitt eine Lernzeit von 7-10 Jahren benötigen, um ein Erstsprachlern vergleichbares sprachliches Niveau zu erreichen – unabhängig vom sozial-ökonomischen Status, der Herkunftssprache sowie der zu Hause gesprochenen Sprache.

Zusätzlich zum Einstiegsalter des Zweitspracherwerbs kann bezüglich der gesellschaftlichen Spracherwerbssituation unterschieden werden: ist die Erstsprache eine Minderheitensprache und die Zweitsprache die Majoritätssprache, spricht man von einem Minoritätskontext. Dies trifft für die meisten Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland zu. In einem Majoritätskontext findet der Zweitspracherwerb statt, wenn beide Sprachen, die das Kind erwirbt, Mehrheitsprachen der Gesellschaft sind. Ebenso ist zwischen dem sog. elitären oder auch elektivem (gewähltem, *elective bilingualism*) und dem erzwungenen (oder untergeordneten, *circumstantial bilingualism*) Bilingualismus zu unterscheiden, der in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Anerkennung und Wertschätzung einer Sprache in Zusammenhang steht. Erlernen Kinder z.B. in einen zweisprachigen deutsch-englischen Kindergarten in Deutschland Englisch, also eine in der Gesellschaft anerkannte und wertgeschätzte Sprache als Zweitsprache, spricht man von einem elitären Bilingualismus. Die Mehrzahl der Migrantenkinder in Deutschland erlernen eine Minoritätssprache mit geringer

⁵ Teilweise wird zwischen einem frühen sukzessiven und einem (späteren) sukzessiven Zweitspracherwerb unterschieden: von einem frühen sukzessiven Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Zweitspracherwerb zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr beginnt.

gesellschaftlicher Anerkennung in der Majoritätsgesellschaft als Erstsprache und die Majoritätssprache als Zweitsprache. In diesem Fall spricht man vom erzwungenen, bzw. untergeordneten Bilingualismus. Während elitär Bilinguale häufig in beiden Sprachen akademische und Literacy-Kompetenzen erwerben, ist dies unter Migrantenkindern häufig nicht die Regel (Hakuta, 2000). In der Forschung ermittelte Unterschiede in der akademischen Leistung bilingualer Kinder hängen weniger vom Kind selbst, seinen kognitiven und persönlichen Fähigkeiten ab als von seiner Sprachherkunft und seiner sozialen Umwelt. Forschungsergebnisse in Bezug auf Bilingualismus können also nicht von einer Gruppe Bilingualer auf die andere Gruppe übertragen werden (vgl. Limbird, 2007).

Untersuchungen in Deutschland zeigen, dass viele Migrantenkinder das Deutsche als Zweitsprache nicht ausreichend erwerben, um erfolgreich am deutschen Bildungssystem teilzunehmen (Gogolin & Nauck, 2000; Diefenbach, 2002). Selbst wenn in der Alltagssprache Deutsch keine Auffälligkeiten vorhanden sind und die Kinder in der Vorschulzeit bzw. Schulzeit eine hohe kommunikative Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch erreicht haben, ermittelt Knapp *verdeckte Sprachschwierigkeiten*, die erst im schriftlichen Sprachgebrauch sichtbar werden (Knapp, 1998)⁶. Die Sprachschwierigkeiten wirken sich nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch negativ aus, sondern auch in naturwissenschaftlichen Fächern (Baumert et al., 2002). Die sichere Beherrschung der deutschen Sprache wird in verschiedenen Gutachten als ein zentraler Faktor für den Schulerfolg betrachtet (Baumert et al., 2002; Gogolin et al., 2003).

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass sowohl in der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment, Baumert et al., 2002;) als auch in der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, Bos et al., 2004) ermittelt wurde, dass mangelnde Lesekompetenzen, d.h. Schwierigkeiten, Inhalte von Texten voll und korrekt zu erfassen, in Deutschland bei Kindern aus Migrantenfamilien, aber ebenso bei Kindern deutscher Herkunft, bestehen. Als ein zentraler Einflussfaktor auf die Lesekompetenz und den damit verknüpften akademischen Erfolg wurde der sozial-ökonomische Status (SES) der Schüler bzw. deren Familien ermittelt, wobei ein niedriger SES sich negativ auswirkt. Kinder aus Migrantenfamilien sind häufiger vertreten in der Gruppe mit niedrigem SES als Kinder aus deutschen Familien ohne Migrationshintergrund (Baumert et al., 2002).

Eine weitere Unterscheidung von Gruppen Bilingualer ist die Kategorisierung in ausgewogen (*balanced*) und dominant Bilinguale. Zur Gruppe ausgewogener Bilinguale zählen Personen, die in beiden Sprache über eine hohe sprachliche und akademische Kompetenz verfügen, bzw. in beiden Sprachen über altersangemessene Kompetenzen verfügen (Diaz & Klinger, 1991). Der ausgewogene Bilingualismus ist wenig dokumentiert und eher selten – insbesondere in den Vorschuljahren und ersten Schuljahren (vgl. Hamers & Blanc, 1989). Von dominantem Bilingualismus spricht man, wenn in einer der beiden Sprachen höhere Kompetenzen vorliegen. Häufig ist bzw. wird die dominante Sprache diejenige, der die Person am häufigsten ausgesetzt ist. Die Messung der Kompetenzen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in beiden Sprachen gestaltet sich schwierig und ist ein viel

⁶ Schwierigkeiten bestehen vor allem im begrifflichen Bereich, mangelnde Komplexität von Texten, unausgewogene Ereignisfolgen und Referenzbezüge

diskutiertes Thema (vgl. BMBF, 2005).⁷ Untersuchungen von türkischen Erstsprachlern im Kindergarten vor der Einschulung und zu Beginn der ersten Klasse in Deutschland zeigen einen dominanten Bilingualismus der Kinder, die in ihrer Erstsprache Türkisch über altersangemessene Kompetenzen verfügen, nicht aber in der Zweitsprache Deutsch (Jeuk, 2003; Hepsöyler & Lieb-Harkort, 1991; Pfaff, 1994).

Uneinheitlichkeit in Theorie und Praxis besteht allerdings darin, wie der Zweitspracherwerb am effektivsten gefördert werden kann. Eine zentrale Forschungsfrage war, ausgehend von theoretischen Annahmen eines Zusammenhangs zwischen dem erstsprachlichen Kompetenzniveau zum Zeitpunkt des Einstiegs in den Zweitspracherwerb, ob eine Förderung der Erstsprache sich positiv auf den Zweitspracherwerb (und den Schulerfolg) auswirkt oder nicht. Um Antwort auf die Frage zu finden, wurden von verschiedenen Autoren Meta-Analysen durchgeführt, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führten (Rossel & Baker, 1996; Greene, 1998; Slavin & Cheung, 2005; Söhn, 2005). Söhn (ebd.) schließt aus der aktuellen Forschungslage, dass die Förderung der Erstsprache sich nicht negativ auf den Zweitspracherwerb auswirkt und kein konsistenter positiver Effekt nachgewiesen werden konnte. Zukünftige Untersuchungen sollten nach Söhn (ebd.) individuelle Merkmale der Kinder sowie des institutionellen Kontexts mehr berücksichtigen.

⁷ Schwierigkeiten, Erst – und Zweitsprachniveau eines Kindes einzuschätzen, liegen darin begründet, dass nicht zu erwarten ist, dass ein Kind im sukzessiven Zweitspracherwerb über vergleichbare altersangemessene Kompetenzen verfügt wie Kinder, die mit der gleichen Sprache als Erstsprache aufwachsen und dass Kompetenzen in der Erstsprache eines Kindes, die als Minoritätssprache erlernt wird, mit Kindern, die die gleiche Sprache als Majoritätssprache erlernen, vergleichbar sind (vgl. BMBF, 2005).

4.3. Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen

Die in der Zweitspracherwerbsforschung ermittelten großen Unterschiede in Bezug auf Geschwindigkeit und Kompetenzniveau individueller Lerner, brachten die Frage auf, welche Faktoren den Zweitspracherwerb beeinflussen. Einige Ergebnisse hierzu werden im Folgenden vorgestellt. Allerdings muss angemerkt werden, dass sich die meisten Studien in diesem Bereich nicht auf Kinder im Vorschulalter, sondern auf Schüler und erwachsene Lerner beziehen und nur wenige Studien in der natürlichen Situation durchgeführt wurden.

Eine intensiv geführte Debatte ist die der Existenz einer biologisch angelegten kritischen Periode (Lenneberg, 1967) für den Zweitspracherwerb, nach der ältere Lerner (nach der Pubertät) mehr Schwierigkeiten im Zweitspracherwerb haben und nicht mehr dasselbe Kompetenzniveau erreichen wie in jüngerem Alter beginnende Lerner. Dass ältere Zweitsprachlerner größere Schwierigkeiten haben und viele die Zweitsprache nicht mehr perfekt erlernen, ist in der Forschung unumstritten, allerdings ist die Annahme einer biologischen Determiniertheit nicht belegt und keine klare Altersangabe ermittelt, bis wann eine Zweitsprache auf Muttersprachniveau erlernt werden kann (vgl. Hakuta et al., 2003). Die weit verbreitete Annahme, dass Kinder im Vorschulalter eine zweite Sprache schneller lernen als ältere Kinder, konnte nicht bestätigt werden. Eine Untersuchung von Snow & Hoefnagel-Höhe (1978) zeigt, dass ältere⁸ englischsprachige Kinder niederländisch schneller lernten als drei- bis fünfjährige Kinder. Studien mit einem retrospektiven Design fanden graduelle Effekte des Einstiegsalters in die Zweitsprache, wobei die Kinder über höhere Sprachkompetenzen verfügten, die in jüngerem Alter mit dem Zweitspracherwerb begonnen hatten (vgl. Paradis, 2007). Die Ergebnisse retrospektiver Studien sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da ein früherer Einstieg in die Zweitsprache mit einer längeren Lernzeit konfundiert ist.

Initiiert durch die Studien von Carrol (1965) im Bereich der Lernforschung, wurden in den letzten Jahren einige Studien in Bezug auf den Zweitspracherwerb durchgeführt, die die Sprachbegabung (*language aptitude*), operationalisiert durch verschiedene analytische Fähigkeiten sowie Umfang und Leistung des Arbeitsgedächtnisses, die als notwendig betrachtet werden, implizite Strukturen und Wörter einer Sprache zu erwerben, untersuchten (vgl. Caroll, 1965, Dörneyi & Shekan, 2003). Die Ergebnisse zur Begabungsforschung im Zweitspracherwerb sind uneinheitlich. De Keyser (2000) zum Beispiel fand bei Probanden unter 17 Jahren keine positive Beziehung zwischen Sprachbegabung und Sprachleistung, aber über diesem Alter. Bei erwachsenen Lernern hat sich die Sprachbegabung im Zusammenhang mit Motivation, die Sprache zu erwerben, als stärkster Prädiktor erwiesen (Dörneyi & Shekan, 2003). In anderen – überwiegend mit Schülern in schulischen Immersionsprogrammen durchgeführten - Untersuchungen wurden positive Effekte der Sprachbegabung auf den Zweitspracherwerb gefunden (Genesee & Haymann, 1980; Harley & Hart, 1997; Ranta, 2000). Da Untersuchungen des Einflusses von Sprachbegabung bei Schülern nahezu ausschließlich in schulischen Immersionsprogrammen durchgeführt wurden, ist fraglich, ob sich diese auch auf den

⁸ 8-10 Jahre und 12-15 Jahre

Zweitspracherwerb im Vorschulalter in der natürlichen Situation auswirkt⁹. Longitudinale Studien in Bezug auf Sprachbegabung, die klären könnten, ob die gefundenen positiven Effekte der Sprachbegabung bei Schülern über Zeit stabil sind, fehlen. Da Sprachbegabung auch als Einflussvariable im Erstspracherwerb betrachtet wird, ist anzunehmen, dass Personen mit hoher Sprachbegabung eher positive Erfahrungen und Verstärkung in der Erstsprache erfahren haben und über elaboriertere Sprachkompetenzen verfügen. Diese positiven Erfahrungen mögen Einfluss nehmen auf Selbstbild, Selbstwirksamkeit und die Motivation, eine weitere Sprache zu erlernen.

Verschiedene Untersuchungen haben den Faktor Motivation in Bezug auf den Zweitspracherwerb bei Erwachsenen und Schülern untersucht. Allerdings gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Konstrukte und Operationalisierungen des Begriffes Motivation (vgl. Dörnyei & Shekan, 2003) und die Ergebnisse sind deshalb nur schwer vergleichbar. In verschiedenen Studien wurden positive Effekte von Motivation auf den Zweitspracherwerb bei Erwachsenen und Schülern gefunden (vgl. Dörnyei & Shekan, 2003; Paradis, 2007) und Tucker et al. (1976) stellten in ihrer Untersuchung von Siebtklässlern in einem Immersionsprogramm fest, dass die innere Einstellung und Motivation stärkere Prädiktoren für die Entwicklung der Zweitsprache waren als Sprachbegabung und IQ.

Im Allgemeinen wird angenommen, dass Motivation bei Kindern im Vorschulalter keine starke Einflussvariable des Zweitspracherwerbs darstellt, da sie Neuem gegenüber offener seien, sie im allgemeinen das Bedürfnis hätten, sich in die Kindergruppe zu integrieren und die Sprache zu erlernen, sich kultureller Unterschiede weniger bewusst seien und nicht, wie Jugendliche und Erwachsene, befürchten müssten, vorhandene soziale Bindungen und Identität durch Integration zu verlieren, bzw. zu verändern (vgl. Jeuk, 2003; Paradis, 2007). Hierbei handelt es sich allerdings um empirisch nicht belegte Annahmen.¹⁰ In einer Fallstudie von Fillmore (1976) zeigte zum Beispiel eines der fünf beobachteten Migrantenkinder sich sehr stark motiviert, Kontakt zu englischsprachigen Kindern aufzunehmen, was durchaus als Motivation zur Integration verstanden werden kann, während die anderen Kinder dieses Verhalten weniger stark zeigten. Es mag sein, dass Motivation sich zu integrieren, wie es sich in der Kontaktaufnahme zeigt, mit Persönlichkeitsvariablen wie Offenheit, aber auch sozialer Kompetenz, in Beziehung steht.

Ellis (1994) verweist nach der Durchsicht verschiedener Studien zum Zweitspracherwerb darauf, dass ethnische Identität einen zentralen Faktor im Zweitspracherwerb darstellt, wobei Lerner, die der Zielsprache kulturell näher stehen bzw. aufgeschlossener sind, distanten Lernern im Zweitspracherwerb voraus sind.

Soziale Aufgeschlossenheit zeigt im Allgemeinen positive Effekte auf den Zweitspracherwerb. Pritchard (1952) fand, dass Jungen, die durch Beobachtungen auf dem Spielplatz als gesellig eingeschätzt wurden, signifikant höhere Leistungen in der Zweitsprache zeigten als weniger gesellig eingestufte Jungen. Strong (1983) konnte zeigen, dass Kinder, die in der natürlichen Situation im

⁹ Mit Ausnahme der Untersuchung von Reves (1983), der arabische Schüler untersuchte, die Englisch als Zweitsprache in der Schule lernten und Hebräisch im natürlichen Setting. Hier wurden positive Effekte der Sprachbegabung in beiden Zweitsprachen gefunden.

¹⁰ Interessant zu überprüfen wäre, ob sich die Motivation der Eltern, die Majoritätssprache zu erlernen sowie das Bedürfnis sich zu integrieren, auf den Zweitspracherwerb der Kinder im Vorschulalter auswirkt.

Kindergarten mehr Kontakt zu anderen Kindern suchten, gesprächiger und responsiver waren und bessere sprachliche Leistungen in der Zweitsprache zeigten als Kinder mit weniger Kontakt und sozialer Offenheit. Wong-Fillmore (1983) allerdings identifizierte zwei konträre Persönlichkeitsvariablen unter erfolgreichen Zweitsprachlernern im schulischen Kontext: einerseits waren sozial-offene und interessierte Schüler mit vielen Interaktionen in der Majoritätssprache in der Zweitsprache erfolgreich, andererseits aber ebenso Schüler, die zurückhaltend waren und wenig sozialen Kontakt aufbauten, die aber gleichzeitig über hohe kognitive Fähigkeiten verfügten und dem Unterricht aufmerksam folgten. Verschiedene Untersuchungen mit zweisprachigen Schülern und Studenten, teilweise in Immersionsprogrammen, fanden eine negative Beziehung zwischen Ängstlichkeit und Zweitspracherwerb, wobei Ängstlichkeit sich in den Studien auf *classroom anxiety* und die Angst, abgelehnt zu werden, bezog (vgl. Krashen, 1982).

Die Wirkung unterschiedlicher Lernstrategien auf den Zweitspracherwerb wurde hauptsächlich bei Schülern untersucht und führte zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Dörnyei & Shekan, 2003). Bei Kindern im Vorschulalter ermittelte Jeuk (2003) bei drei- und vierjährigen türkischen Migrantenkindern im deutschen Kindergarten bei den erfolgreicherer Lernern im Vergleich zu weniger erfolgreichen¹¹ den häufigeren Gebrauch von „Ersetzungen, Neologismen¹², Korrekturen, metasprachliche (r) Aspekte und Einsatz der Erstsprache“ (Jeuk, 2003, S. 270) Die weniger erfolgreichen Lerner griffen häufiger als die erfolgreichen auf Mittel der non-verbale Kommunikation zurück.

Ob die Entwicklung der Zweitsprache, was Erwerbtempo und erreichte Kompetenz betrifft, von der Erstsprache in Bezug auf Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in der Typologie der Sprachen abhängig ist, wurde auf theoretischer Ebene viel diskutiert (vgl. 2.2.). Untersuchungen von zweisprachigen Kindern wurden vor allem im Bereich der phonologischen und morpho-syntaktischen Kompetenz durchgeführt und führten zu konträren Ergebnissen (vgl. Paradis, 2007). Die Annahme, dass mangelnde Kompetenzen in der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache negativ beeinflussen, konnte nach Jeuk (2003) für das Vorschulalter widerlegt werden. Seine und zwei weitere Untersuchungen türkischer Migrantenkinder vor der Einschulung kommen zu dem Schluss, dass „bei türkischen Migrantenkindern keine doppelte Halbsprachigkeit vorliegt, sondern unausgewogene(n)r Bilingualismus“ (Jeuk, 2003, S. 287; vgl. Hepsöyler & Lieb-Harkort, 1991; Pfaff, 1994).

Beller, Merckens und Preissing (2006) zeigten in ihrer Untersuchung, dass sich durch eine systematische Intervention gezielt das sprachliche Anregungsniveau von Erzieherinnen, d.h. die Erhöhung der Quantität und der Qualität des sprachlichen Inputs, erhöhen lässt.¹³ Sie konnten auch nachweisen, dass die Kinder in dieser Interventionsgruppe sich im gleichen Zeitraum signifikant weiter

¹¹ Als Maß für den Erfolg zählt der Wortschatzzuwachs, der auch in Zusammenhang mit semantischen und grammatikalischen Kompetenzen steht.

¹² Sprachliche Neubildungen

¹³ In der Intervention wurden die Verhaltensweisen, die in der Forschung als sprachförderlich belegt und zuvor berichtet wurden, systematisch in den Alltag integriert. Hierzu zählen Verhaltensweisen, die ein hochwertiges sprachliches Modell anbieten (grammatikalisch korrekter, komplexer und wortreicher Input sowie handlungsbegleitendes Sprechen), Modellierungen der kindlichen Äußerungen (korrektives Feedback, Reformulierungen, Expansionen und Nachfragen, die zu Spezifizierungen anregen) und Verhaltensweisen, die sprachliche Äußerungen des Kindes anregen (offene Fragen stellen, Gespräche führen und initiieren, Äußerung von Ideen und Meinungen anregen, Interaktion zwischen Kindern anregen).

in Sprache und Kognition entwickelt hatten als Kinder in der Vergleichsgruppe. In der Stichprobe waren sowohl Kinder, die deutsch als Erstsprache lernten als auch Kinder mit Migrationshintergrund, die deutsch als Zweitsprache erlernten. Es zeigte sich keine Interaktion des Effektes der Intervention auf die Sprachentwicklung der Kinder mit der Herkunftssprache der Kinder. Genesee & Hayman (1980) fanden, dass aktive Beteiligung am Unterricht, aktive Nutzung der Zweitsprache im Unterricht sowie in den Pausen den Zweitspracherwerb von Schülern der ersten Klasse im Immersionsprogramm am stärksten vorhersagt. Diese Ergebnisse werden auch von Thomas & Collier (1995) unterstützt, die fanden, dass ein Unterrichtsstil, der stark interaktiv gestaltet ist und problemlösendes Denken und entdeckendes Lernen in themenorientiertem Unterricht forciert, sich positiv auf die Entwicklung der Zweitsprache auswirkt. Die Förderung von Interaktionen im natürlichen Setting in der Zweitsprache bietet einen anregungsreichen Input und regt zugleich die Sprachproduktion sowie die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt an. Weitere Untersuchungen zur Qualität und Quantität des Inputs und deren Effekte auf den Zweitspracherwerb beziehen sich nicht auf den in vorschulischen und schulischen Settings zur Verfügung stehenden Input, sondern untersuchen Effekte des Inputs außerhalb der Schule. So fanden zum Beispiel Jia (2003) und Jia & Aaronson (2003), dass sich Kontakt chinesischer Migranten mit der Zweitsprache Englisch außerhalb der Schule positiv auf den Zuwachs in der Zweitsprache auswirkt. Kontakt mit der Zweitsprache wurde gemessen durch Fragen nach TV-Konsum und Lesen von Büchern in englischer Sprache, Anzahl englischsprachiger Freunde und dem prozentualen Anteil von gesprochenem Englisch im Elternhaus. Die Edmonton ESL Studie (Quelle) fand negative Effekte des prozentualen Anteils des zu Hause gesprochenen Englischs (Zweitsprache) im Verhältnis zur Erstsprache auf den Wortschatz. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass ein qualitativ hochwertiger und reicher Input in der Zweitsprache notwendig ist, um positive Effekte zu erreichen (vgl. Paradis, 2007)

Grimm (2003) stellte eine negative Korrelation zwischen der *Höhe des Ausländeranteils in der Einrichtung* und der Sprachentwicklung von Kindern nichtdeutscher Herkunft fest. Dieses Ergebnis konnte aber von Beller, Merckens, Preissing (2006) nicht bzw. nur teilweise bestätigt werden. Grimm (2003) fand bei einem Ausländeranteil von unter 20% für die Kinder nichtdeutscher Herkunft geringere Sprachprobleme als bei ausländischen Kinder in Gruppen mit höherem Ausländeranteil (70%). Für Kinder deutscher Herkunft wurde diese Beziehung nicht gefunden (Grimm, 2003). Beller, Merckens, Preissing (2006) ermittelten, dass sowohl Kinder deutscher und nichtdeutscher Herkunft in Gruppen mit einem Ausländeranteil von über 70% weniger weit entwickelt waren als in Gruppen mit niedrigem Ausländeranteil (30%). Nach Durchführung eines Sprachprojektes in derselben Stichprobe allerdings hatten sich die Kinder (in Interventions- und Vergleichsgruppe) in Gruppen mit hohem Ausländeranteil signifikant weiterentwickelt als die Kinder in Gruppen mit niedrigem Ausländeranteil.

Abschließend kann festgehalten werden, dass zahlreiche Studien Variablen wie Länge der Lernzeit, Alter des Einstiegs in die Zweitsprache, Umfang des Kontaktes mit der Zweitsprache, Lernmotivation, Sprachbegabung, soziale Kompetenzen, ethnische Identität, Lernkontext und sprachlicher Input etc. als Faktoren identifizierten, die den Zweitspracherwerb beeinflussen. Aufgrund der großen Heterogenität des Phänomens Bilingualismus sowie der Unterschiede in den Untersuchungssettings sind die Ergebnisse allerdings sorgfältig zu prüfen und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle berichteten Ergebnisse auf die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegenden

Stichprobe übertragen werden können. Dies gilt vor allem für Ergebnisse, die auf Untersuchungen in schulischen Immersionsprogrammen basieren und deshalb unserer Stichprobe bzw. der Situation von Migranten in Deutschland nicht entsprechen, da diese in der Regel die Zweitsprache in der Submersion erlernen. Auch mögen Faktoren, die sich als einflussreich auf den Zweitspracherwerb von Schülern gezeigt haben, nicht bzw. in anderem Ausmaß für Vorschüler gelten. Insgesamt gibt es noch zu wenige Studien, die den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern im Kindergartenalltag untersuchen. Ebenso ist jeweils in Bezug auf die Ergebnisse zu beachten, auf welcher Stichprobe die jeweilige Untersuchung basiert. Während sich elitärer Bilingualismus, der häufiger mit einem hohen SES des Lerners in Zusammenhang steht, nicht negativ auf die akademische Leistung der Bilingualen auswirkt, scheint sich der erzwungene Bilingualismus, der auf die Mehrzahl der Migranten in Deutschland zutrifft, eher negativ auszuwirken.

Nach Ellis (1994) bestimmt keiner der in der Forschung ermittelten Einflussfaktoren allein den Zweitspracherwerb, sondern sind es vielmehr die sozialen Bedingungen und Verhaltensweisen, die mit diesen Faktoren in Beziehung stehen und so den Zweitspracherwerb beeinflussen.

4.4. Sprachentwicklung und die Rolle der sozialen Umwelt

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Rolle der sozialen Umwelt des Kindes beim Spracherwerbsprozess. Zu Beginn werden Ergebnisse vorgestellt, die sich auf die Untersuchung der Beziehung von Quantität und Qualität des dem Kind durch Erwachsene angebotenen sprachlichen Inputs und dem kindlichen Spracherwerb konzentrieren, und sprachförderliche Verhaltensweisen Erwachsener identifizieren konnten. Ein Großteil dieser Studien basiert auf Untersuchungen von Interaktionen zwischen Müttern und ihren einsprachig aufwachsenden Kindern während der ersten vier bis fünf Lebensjahre der Kinder. Es existieren nur wenige Studien, die sich auf Erzieher-Kind-Interaktionen in der natürlichen Situation der Kindertagesstätte beziehen. Es wird erstens angenommen, dass die überwiegend bei Müttern identifizierten sprachförderlichen Verhaltensweisen ebenso in der Erzieher-Kind-Interaktion wirksam sind und zweitens gehen wir davon aus, dass diese sich nicht nur als förderlich im Erstspracherwerb sondern auch im Zweitspracherwerb erweisen. Beller, Merckens und Preissing (2006) konnten in einer Interventionsstudie mit Erzieherinnen, die ein- bis dreijährige Kinder deutscher und nichtdeutscher Herkunft in Kindertagesstätten betreuten, zeigen, dass eine systematische Anwendung und Umsetzung dieser überwiegend bei Müttern beobachteten sprachförderlichen Verhaltensweisen sich signifikant positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder im Vergleich zu Kindern der Vergleichsgruppe auswirken. Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit der Rolle des Inputs im kindlichen Spracherwerb werden weitere Faktoren der sozialen Umwelt wie Erziehungsstil, sozial-ökonomischer Status der Familie und strukturelle Faktoren der Betreuungsumwelt Kindertagesstätte und deren Beziehung zur kindlichen Sprachentwicklung vorgestellt.

Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs

Die Forschung der letzten Jahrzehnte konnte nachweisen, dass Quantität und Qualität des an das Kind gerichteten sprachlichen Inputs einen Einfluss auf die Aneignung des Systems Sprache hat. Wenn diese auch nicht die Erwerbsreihenfolgen grammatikalischer Konstrukte an sich beeinflussen, so wird aber davon ausgegangen, dass, wenn dem Kind nicht eine ‚kritische Menge‘ an Input zur Verfügung steht, es relevante Strukturen nicht vollständig bzw. gar nicht oder erst später erwirbt. Was die kritische Menge ist, mit der ein Kind konfrontiert werden muss, ist unklar, wobei es aber Zusammenhänge mit der relativen Transparenz bzw. Opazität (Trübung - Undurchsichtigkeit) eines zu erlernenden Konstrukts gibt. Zum Erlernen undurchsichtiger Strukturen ist eine häufigere Präsentation des Konstrukts notwendig als für transparente (vgl. Mueller Gathercole & Hoff, 2007). Tomasello (2000) nimmt an, dass es bei häufig gehörten Formen seltener zu Übergeneralisierungen kommt als bei seltener gehörten. Zu erlernende Strukturen der Sprache müssen also dem Kind durch den Input verfügbar sein und es muss über ausreichende Erfahrung mit diesen Strukturen verfügen, die abhängig ist vom Grad der Transparenz der Struktur, um diese korrekt zu erwerben. Untersuchungen mit zweisprachigen Kindern, die mit jeweils einer Sprache häufiger konfrontiert waren, erwarben gewisse Strukturen früher in der Sprache, der sie häufiger ausgesetzt waren als in der anderen¹⁴

¹⁴ Gathercole (2002a, 2002b, 2002c) untersuchte englisch-spanische Bilinguale im Vergleich mit einsprachig englisch bzw. spanisch aufwachsenden Kindern, wobei die bilingualen jeweils der einen Sprache

(Mueller Gathercole & Hoff, 2007). Die Quantität des sprachlichen Inputs zeigt also leichte Auswirkungen auf den Erwerbszeitpunkt grammatikalischer Strukturen. Mehrere Untersuchungen im häuslichen sowie im außerhäuslichen Setting fanden eine positive Beziehung der Quantität des sprachlichen Inputs der Eltern und Erzieherinnen zur grammatikalischen Entwicklung der Kinder (Bradley & Caldwell, 1976; Clarke-Stewart, 1973; McCartney, 1984; NICHD, 2000). Barnes et al. (1983) fanden, dass Quantität der an das Kind gerichteten Sprache positive Auswirkungen auf Grammatik und Semantik hatten. Huttenlocher et al. (2002) belegten, dass Kinder, deren Erzieherinnen häufiger komplexe Sätze verwendeten, weiter fortgeschritten im Gebrauch komplexer Sätze waren als Kinder, deren Erzieherinnen seltener komplexe Sätze produzierten. Variationsreicher Gebrauch von Verben in verschiedenen grammatikalischen Strukturen sagt nach Naigles & Hoff-Ginsberg (1998) syntaktische Flexibilität im kindlichen Verbgebrauch voraus. Huttenlocher et al. (1991) belegten, dass die Quantität des sprachlichen Inputs eine sehr hohe Vorhersagekraft für den kindlichen Wortschatzerwerb aufweist. Ihren Ergebnissen zufolge sind die Häufigkeit und die Dauer des Inputs sogar die stärksten Prädiktoren für den Aufbau des Lexikons. Eine Bestätigung hierfür findet sich bei Hart & Risley (1995), in deren Untersuchung sich der Umfang der verbalen Interaktion zwischen Eltern und Kind als stärkster Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung ermitteln ließ. Eine größere Quantität der elterlichen Äußerungen ging in dieser Stichprobe mit einer größeren Vielfalt an Wörtern und Sätzen einher. Es ergab sich somit auch eine Korrelation zwischen der Vielfalt elterlicher Sprache – gemessen an der Anzahl verwendeter Substantive und Adjektive sowie der Länge ihrer Phrasen und Sätze – und dem sprachlichen Fortschritt der Kinder.

Nach Ritterfeld (2000) erfüllt optimaler sprachlicher Input im Rahmen des kindlichen Spracherwerbsprozesses drei wesentliche Aufgaben: Erstens gewährleistet er, dass die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Umweltsprache gelenkt wird. Zweitens liefert er die Daten, die das Kind zur Ausbildung seines Sprachwissens benötigt und drittens motiviert er das Kind zur eigenen verbalen Kommunikation. Als sprachförderlich identifizierte interaktive Verhaltensweisen Erwachsener wie *korrigierendes Feedback*, *Reformulierungen* und *Expansionen* der kindlichen Äußerungen nutzen die kindliche Aufmerksamkeit optimal für die Lieferung der für die kindliche Sprachförderung relevanten Information und wirken sich sprachförderlich aus (Bohannon & Stanowicz, 1988; Farrar, 1990 & 1992; Szagun, 1996). Die Häufigkeit kontingenter Antworten der Mutter, bei denen ein Teil der kindlichen Aussage aufgegriffen und wiederholt wird, korreliert positiv mit einem schnelleren Verlauf der Syntaxentwicklung sowie einem größeren kindlichen Wortschatz (Hoff-Ginsberg, 1988; Snow et al., 1987). Moerk (1991) verweist darauf, dass maternale Modellierungen kindlicher Aussagen im Sinne einer korrigierenden Rückmeldung sich förderlich auf den Grammatikerwerb auswirken. Während Expansionen sich in der natürlichen Situation als sprachförderlich erwiesen haben, konnten Cazden (1965) und Nelson (1973) keine Wirkung bzw. nur eine kurzfristige Wirkung der Expansion in einer experimentellen Situation erreichen. Nach Cazden (1965) gibt es Interaktionsformen, die sich nur in der natürlichen Situation positiv auf die Sprachentwicklung auswirken, nicht aber in einem experimentellen Setting.

häufiger ausgesetzt waren als ihrer anderen Sprache, in Bezug auf den Erwerb von Mengen/Zahlenstrukturen und fand heraus, dass die bilingualen Kinder, die Struktur jeweils in der Sprache früher erwarben, der sie häufiger ausgesetzt waren, diese aber insgesamt später erwarben als die einsprachigen Kinder.

Nach Nelson (1996) erfolgt der Lexikonerwerb in gut verständlichen Ereignisroutinen. Eine typische Art der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern besteht darin, dass Erwachsene Objekte aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder benennen. Hampson & Nelson (1993) konnten zeigen, dass die Häufigkeit der Objektbezeichnungen durch Erwachsene mit einem früheren Beginn der Sprachproduktion beim Kind in Beziehung steht.

Ein Konversation anregender Sprachstil wirkt sich positiv auf die kindliche Sprachentwicklung aus (Hoff-Ginsberg, 1986). Hoff-Ginsberg (1987) stellte fest, dass Kinder mehr sprachliche Äußerungen produzierten, wenn die Mütter das Thema ihres Kindes aufgriffen. Führten die Mütter aber ihr eigenes Thema fort oder schnitten ein neues Thema an, zeigten die Kinder weniger sprachliche Äußerungen. Sie beobachtete auch, dass Kinder gegen Ende des dritten Lebensjahres häufiger mütterliche Äußerungen aufgriffen, die den Diskurs inhaltlich weiterführten. Kinder mit fortgeschrittenen sprachlichen Fähigkeiten bestimmen den Diskurs aktiv mit und evozieren so auch einen Sprachstil, der sprachförderlich wirkt.

Vor allem die Aneignung der Abstrakta sowie die Bildung eines lexikalischen Systems werden nach Nelson (1996) im dialogischen Austausch mit Erwachsenen gefördert. Kinder, deren Mütter neue Objekte nicht nur benennen, sondern Verknüpfungen zu Vorwissen und Erfahrungen des Kindes herstellen, zeigten bessere Behaltensleistungen als Kinder, denen nur die Benennung angeboten wurde. Ein weiterer Faktor, der die Behaltensleistungen der Kinder positiv beeinflusste, war die eigene aktive sprachliche Auseinandersetzung des Kindes mit einem Gegenstand (Nelson, 1989). Eine vertikale Dialogstruktur, in der ein Thema gemeinsam vertieft wird, begünstigt darüber hinaus die Produktion von komplexeren und vielfältigeren kindlichen Aussagen (Ritterfeld, 2000).

Häufiger Gebrauch offener Fragen im sprachlichen Input beeinflusst insbesondere die grammatikalische Entwicklung positiv (Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982; Hoff-Ginsberg, 1998). Grimm (1995) differenziert fünf verschiedene Frageformen, die dem Kind unterschiedliche komplexe linguistische Leistungen beim Antworten abverlangen und die so die positive Wirkung auf die Grammatikentwicklung u.U. erklären.

Die Anwendung von Imperativen korreliert signifikant negativ mit dem Anstieg des Gebrauchs von Flexionen und Hilfsverben im kindlichen Spracherwerb jüngerer Kinder (Newport et al., 1977), während sich bei älteren Kindern Imperative in der erwachsenen Sprache negativ auf das Bedürfnis der Kinder auswirken, sich sprachlich zu äußern und auf die Bereitschaft, Fragen zu stellen (Hoff-Ginsberg, 2000). Die Häufigkeit von Imperativen im Sprachgebrauch steht in Beziehung zum Erziehungsstil: Kinder in Gruppen mit Erziehern, die häufig kontrollierend lenken, was mit kurz formulierten Anweisungen einhergeht, zeigen in einer longitudinalen Studie von Beller et al. (1996) Verzögerungen in der Sprachentwicklung, Autonomie gewährendes Lenken aber ist verknüpft mit sprachlich komplexeren Aussagen und fördert im Gegensatz zu kontrollierendem Lenken eine komplexere Sprach- und Denkstruktur.

Entgegen der oft zitierten Annahme, dass sprachliche Feinabstimmung und die Anwendung einfacher, kurzer und wenig komplexer Sätze der Sprachentwicklung der Kinder förderlich sei, fanden Bornstein

et al. (1998) sowie Hoff-Ginsberg et al. (1998), dass ein höheres MLU¹⁵ und ein vielfältigeres Vokabular in den sprachlichen Äußerungen der Mütter mit einem umfangreicheren Wortschatz zweijähriger Kinder in Beziehung stehen¹⁶. Hoff-Ginsberg (2000) vertritt hierzu die interessante These, dass Kinder sprachlich komplexen Input filtern und die Möglichkeit haben, zu komplexe Information nicht zu verarbeiten und zwar ohne negative Konsequenzen für die Sprachentwicklung, solange ausreichend Input vorhanden ist. Die Möglichkeit, einen zu einfachen Input zu kompensieren, besteht aber nicht.

Vergleichende Untersuchungen bezüglich der Interaktionsstile von Müttern mit spracherwerbsgestörten Kindern und von Müttern, deren Kinder eine altersangemessene Sprachentwicklung durchlaufen, zeigten, dass Mütter spracherwerbsgestörter Kinder signifikant weniger mit ihren Kindern kommunizierten, weniger Abwechslung in Umweltangeboten bereithielten, kindliche Handlungen seltener kommentierten, selten inhaltlich Bezug auf kindliche Äußerungen nehmen (Snyder, 1984) und signifikant weniger Expansionen verwenden (Grimm & Kaltenbacher, 1982). Es gibt keinen Beleg, dass der Input ursächlich wirkt, also die Sprachverzögerung hervorruft, sondern der wenig anregende Input kann auch eine Reaktion auf die kindliche Sprachverzögerung sein und als Anpassung an die defizitären Kompetenzen des Kindes interpretiert werden.¹⁷ Tatsache aber ist, dass „dem sowieso spracherwerbsgestörten Kind eine weniger reiche sprachliche Umwelt“ (Szagun, 1996, S. 284) geboten wird. Grimm zeigt, dass dysphasische¹⁸ Kinder aufgrund ihrer nichtaltersgemäßen Sprachproduktion auch kognitiv von ihren Müttern unterfordert werden und dies, obwohl die Mütter wussten, dass die Intelligenz ihrer Kinder durchschnittlich ist (Grimm, 1994). In der Spracherwerbsforschung wurde bislang untersucht, ob eine sprachliche Anpassung des mütterlichen Inputs an die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes sich förderlich auf die Sprachentwicklung auswirkt, nicht aber, ob der Stand der kindlichen Sprachentwicklung die Qualität des sprachlichen Inputs der Mutter beeinflusst, obwohl die interaktionistische Theorie von einer bidirektionalen Beziehung ausgeht. Die oben zitierten Untersuchungen legen die Vermutung nahe, dass eine reziproke Beziehung zwischen der Sprachentwicklung des Kindes und der Qualität des sprachlichen Inputs besteht. Diese Beziehung ist in der Praxis der Sprachförderung nicht nur bedeutend für Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung, sondern auch für Kinder mit Migrationshintergrund, deren Kompetenzen im Zweitspracherwerb hinter denen einsprachig deutsch aufwachsender Kinder zurückliegen. Ein niedriges Kompetenzniveau in der Zweitsprache Deutsch des Kindes mag dazu führen, dass die Erzieherin ihren sprachlichen Input an den sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache des Kindes ausrichtet und dem Kind einen sprachlich wenig komplexen Input bietet und das Kind kognitiv unterfordert.

¹⁵ Mean Length of Utterance ist ein Maß, das nicht nur Wortanzahl, sondern auch grammatikalische Komplexität erfasst

¹⁶ Auch Szagun (1996) konnte nach Durchsicht mehrerer Untersuchungen, die die These vertraten, dass Feinabstimmung im Sinne einer Anpassung an das Sprachproduktionsniveau des Kindes sprachförderlich sei, diese These nicht bestätigt finden.

¹⁷ Nach Szagun (1996) hat sich mütterliche Feinabstimmung, d.h. Anpassung an das Sprachniveau des Kindes, nicht wie häufig angenommen als sprachfördernd erwiesen

¹⁸ Dysphasie = spezifische Sprachentwicklungsstörung bei non-verbaler normaler Intelligenz. Die in der Interaktion mit ihren Müttern untersuchten Kinder waren im Schnitt 4 ½ Jahre alt und in der Sprachproduktion auf einem Niveau von ca. 2 ½-jährigen Kindern.

In Bezug auf Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs kann zusammenfassend festgehalten werden, dass ein hohes Ausmaß an Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung im Bereich der grammatikalischen, semantischen und lexikalischen Kompetenzen der Kinder hat und den Spracherwerbsprozess beschleunigt, sich aber nicht auf die Erwerbsreihenfolge sprachlicher Strukturen auswirkt.

Weitere Faktoren

In der Forschung wurden über die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs sowie über Kommunikationsstile Erwachsener hinaus weitere Einflussfaktoren auf die kindliche Sprachentwicklung ermittelt. Im Folgenden werden Einflussfaktoren dargestellt, die als unabhängig davon betrachtet werden, ob es sich um den Erstspracherwerb oder den Zweitspracherwerb handelt.

Zwischen Kulturen gibt es große Unterschiede bezüglich Quantität und Qualität der an die Kinder gerichteten Sprache. Hoff-Ginsberg (2000) berichtet von Unterschieden im Lexikonerwerb japanischer und amerikanischer Kinder und belegt, dass kulturelle Unterschiede Auswirkung auf die sprachliche Entwicklung des Kindes haben. Kulturelle Unterschiede mögen sich nicht nur in Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs auf die sprachliche Kompetenz des Kindes auswirken, sondern auch in unterschiedlichen elterlichen Erziehungsstilen. Wie die Forschung zeigen konnte, hat der Erziehungsstil der Eltern entscheidenden Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder.

Erziehungsstil

Untersuchungen im familiären Kontext sowie in der außerhäuslichen Gruppenbetreuung fanden übereinstimmend, dass der Erziehungsstil der Mutter bzw. der Erzieherin einen entscheidenden Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat. Nach Nelson (1973) haben Mütter, die einen akzeptierenden Stil im Umgang mit ihrem Kind verfolgen, Kinder, die schnellere Fortschritte in der Sprachentwicklung machen. Dieser akzeptierende Stil basiert auf mütterlichen Verhaltensweisen, die dem Kind selbstbestimmte Erfahrungen und eigene Erkenntnisbildung ermöglichen und diese Prozesse unaufdringlich begleiten, wenn sie von ihren Kindern einbezogen werden (Nelson, 1973). Desweiteren zeigten diese Mütter eine emotionale Grundhaltung von Interesse an den Tätigkeiten des Kindes und waren in der Lage, kindliche Begeisterung zu teilen. Beller et al. (1996), die in ihrer Untersuchung belegten, dass responsives und akzeptierendes Verhalten sowie Autonomie gewährendes Lenken der Erzieherin einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung der Kinder hat, unterstützen die zuvor referierten Ergebnisse auch für die außerfamiliäre Gruppenbetreuung. Sie konnten ebenfalls nachweisen, dass entgegengesetzte Verhaltensweisen wie kontrollierendes Lenken, Ablehnung und Laisser-faire-Verhalten einen negativen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat. Cazden (1974) und Snow (1977) betonen, dass ein echtes kommunikatives Interesse der Mutter ein wichtiger sprachfördernder Faktor in der Sprachentwicklung des Kindes darstellt, der wirkungsvoller zu sein scheint als die Anwendung spezieller Lerntechniken.

Sozial-ökonomischer Status (SES)

In Studien, die die Beziehung zwischen dem familiären sozio-ökonomischen Status (SES) und der kindlichen Sprachentwicklung untersuchten, konnten Unterschiede innerhalb einer Kultur belegt werden. Verschiedene sprachliche Inputstile (abhängig vom SES) zeigen, dass Kinder von Eltern mit

höherem SES über weiter entwickelte Sprachfähigkeiten und kognitive Fähigkeiten verfügen (vgl. Baumwell et al., 1997; Hoff & Naigles, 2002). Die deutlichsten Unterschiede in Bezug auf Sprachentwicklung wurden in der lexikalischen Entwicklung gefunden, aber auch in der grammatikalischen und semantischen Entwicklung waren Kinder höherer SES denen mit niedrigerem SES überlegen. Diese Unterschiede zeigten sich zum Beispiel auch bei fünf- bis elfjährigen Kindern in der Sprachproduktion und im Verstehen. Die Fähigkeit, Objekte differenziert zu beschreiben sowie aus verbalen Beschreibungen die notwendigen Schlüsse zu ziehen, war bei Kindern mit niedrigem SES signifikant weniger ausgeprägt als bei Kinder aus Familien mit hohem SES. Obwohl diese Fähigkeiten generell mit dem Alter zunehmen, bleiben die Unterschiede der Leistungen in Bezug auf SES signifikant (Lloyd et al., 1998). Auch hatten Schüler niedriger SES mehr Schwierigkeiten beim Lösen mathematischer Textaufgaben als Kinder höherer SES. Allerdings zeigten sich keine Unterschiede bei rein mathematischen Berechnungen (Jordan et al., 1992). Ähnliche Zusammenhänge wie die überwiegend in den USA durchgeführten Untersuchungen zur Auswirkung des SES wurden auch im internationalen Vergleich der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) in Bezug auf die Lesekompetenzen 15-jähriger Schüler und in der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) mit Grundschulern der vierten Schulklasse ermittelt. Schüler niedriger soziökonomischer Schichten und solche mit Migrationshintergrund zeigten schlechtere Lesekompetenzen als Kinder höherer SES ohne Migrationserfahrung (Baumert et al., 2002; Bos et al., 2004). Familien mit Migrationshintergrund sind gleichzeitig häufig vertreten in der Gruppe der Familien mit niedrigem SES (Baumert et al., 2002).

Hoff (2006) zeigt auf, dass makromethodologische und longitudinale Studien gut geeignet sind, um Beziehungen zwischen SES und Sprachentwicklung deutlich zu machen, weist aber auch daraufhin, dass in diesen die Möglichkeit, durch detaillierte Instrumente und vertiefende Analysen, Prozesse und Variablen innerhalb von SES-Gruppen zu identifizieren, die die Art der Wirkung des Einfluss des SES auf die sprachliche und kognitive Leistung der Kinder erklären könnten, bislang nicht ausreichend genutzt wurde. In einer Gesellschaft mit zunehmender Diversität sind nach Hoff (2006) mehr personenzentrierte Studien notwendig, die individuelle und Gruppenunterschiede in der kindlichen Entwicklung identifizieren und beschreiben. So untersuchten zum Beispiel Gershoff et al. (2007) in der groß angelegten ECLS-K-Studie Familien mit niedrigem SES Variablen zusätzlich zur Variable Einkommen Variablen wie Material Hardship (materielle Not/Bedrängnis)¹⁹ sowie Stressfaktoren der Eltern, elterliche Investition in die Bildung und Erziehung der Kinder (vorhandene stimulierende Materialien, elterliche Aktivitäten mit dem Kind außerhalb des Hauses, Verfügung extracurricularer Aktivitäten und das Engagement der Eltern in der Schule), Erziehungsstil (Wärme, kognitive Anregung, körperliche Bestrafung und Regeln und Routinen) in Bezug auf Lese(vorläufer)fertigkeiten, mathematische Kenntnisse und Allgemeinwissen der Kinder. Sie fanden, dass Einkommen und Material Hardship Stress, Engagement in der Erziehung und Erziehungsstil beeinflusst, was wiederum die Leistungen der Kinder in einzigartiger Weise beeinflusst. Raver et al. (2007) berichten basierend auf der gleichen Stichprobe (vgl. Gershoff et al., 2006), dass Unterschiede in der Ausprägung der genannten Einflussvariablen in Gruppen unterschiedlicher ethnischer Herkunft bestehen. Sie schlagen

¹⁹ Food insecurity, residential instability, inadaquacy of medical care und months of financial problems

deshalb ebenso wie Marks et al. (2007) vor, dass Schätzungen der Effekte für unterschiedliche Minoritätsgruppen separat vorgenommen werden sollten. Der mikromethodologische Ansatz ermittelt Hinweise für pädagogische Ansätze durch die Identifizierung von Variablen, die darüber Aufschluss geben, welche Faktoren sich in unterschiedlichen Gruppen mit niedrigem SES sich über das Einkommen hinaus negativ bzw. positiv auf die sprachliche und akademische Leistung der Kinder auswirken.

Strukturelle Faktoren in Gruppenbetreuung und soziale Beziehungen des Kindes

Die meisten Ergebnisse zur Wirkung des sprachlichen Inputs auf den kindlichen Spracherwerb basieren auf in Mutter-Kind-Dyaden gewonnenen Daten und beziehen sich nicht auf das Setting der Gruppenbetreuung. In Untersuchungen zur Sprachanregung in Kindertagesstätten wie die von McCartney (1984) und die groß angelegte amerikanische *National Institut for Child and Health Development* (NICHD) Studie (1997) wurde die Häufigkeit der 1:1-Interaktionen zwischen Betreuer und Kind in der Gruppenbetreuung als sichere Prognose für eine bessere Sprachentwicklung der Kinder ermittelt.

Kinder in Kindertagesstätten, die Konflikte im Ausdruck ihrer Abhängigkeitsbedürfnisse den Erzieherinnen gegenüber haben, sind sprachlich weniger weit entwickelt als Kinder ohne Abhängigkeitskonflikte. Dasselbe trifft auf Kinder mit einer unsicheren Mutter-Kind-Bindung zu (Beller, 2009 in Vorbereitung). Einen weiteren wichtigen Faktor bezüglich der Sprachentwicklung von Kindern in Gruppenbetreuung stellt die Art der Peer-Beziehung dar. Kinder, die gute Beziehungen zu anderen Kindern in der Gruppe haben und sich spontan am Gruppengeschehen beteiligen, sind weiter fortgeschritten in der Sprachentwicklung (Beller, 2009 in Vorbereitung).

4.5. Sprachentwicklungsaufgaben Vier- und Fünfjähriger und deren Förderung

Im folgenden Abschnitt werden in Kürze wichtige Entwicklungsaufgaben im Bereich der Sprachentwicklung bei vier- und fünfjährigen Kindern vorgestellt. Im Grunde sind die basalen grammatikalischen Strukturen der (Erst-)Sprache im Alter von ca. vier Jahren erworben, und das Kind ist in der Regel in der Lage, Sachverhalte seines Lebensbereiches zu verstehen sowie diese in vollständigen Sätzen in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft verständlich auszudrücken. Ab und an können noch Fehler bei unregelmäßigen Formen auftreten. Der Wortschatz des Kindes wird kontinuierlich erweitert, bis das Kind im Alter von 6 Jahren über einen Grundwortschatz verfügt (vgl. Hellrung, 2002), parallel erfolgt eine zunehmende Strukturierung und teilweise Umorganisation des Lexikons. Wichtige weitere Entwicklungsschritte bzw. Veränderungen in der Sprachentwicklung erfolgen vor allem im Sprachgebrauch, d.h. der zunehmenden Abstraktion und Dekontextualisierung von Sprache und der fortschreitenden Entwicklung der Gesprächs- und Erzählkompetenz im Bereich der Meta-Sprache, d.h. des Wissens über Sprache und die bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen sowie der Entwicklung von Konzepten über Schriftsprache.

Ein wichtiger Schritt in der fortgeschrittenen Sprachentwicklung, der den Sprachgebrauch betrifft, ist die zunehmende Ablösung der Sprache vom direkten Erfahrungs- und Handlungskontext, die Dekontextualisierung. Im Gegensatz zu kontextgebundener Sprache, deren Inhalt in der Regel zusätzlich auch unter Berücksichtigung des konkreten Kontexts sowie der Mimik und Gestik des Sprechers erschlossen werden kann, ist das Verstehen kontextunabhängiger Aussagen weitaus mehr von rein sprachlichen (und kognitiven) Kompetenzen abhängig als von allgemein kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen. Während der Sprachgebrauch in der frühen Kindheit Handlungen und Gegenstände begleitet und beschreibt, kehrt sich dieses Verhältnis mit zunehmendem Alter um: die sprachliche Aussage bestimmt nun vielmehr die Bedeutung der Handlung bzw. eines Gegenstandes (Wygotski, 1980): Ein Kind bewegt einen Bauklotz auf dem Boden und sagt, das Auto bewege sich schnell. Hier ist Sprache aus dem direkten Kontext gelöst und es wird ein neuer Kontext über die sprachliche Aussage geschaffen. Die Fähigkeit der Loslösung vom Kontext ermöglicht neue Kommunikationsformen wie Erzählen und Erinnern (Meng, 1994) und Formen der Auseinandersetzung mit der Umwelt wie die Umgestaltung der Realität im Rollenspiel mittels Sprache oder das Erfinden und Erzählen von (fiktiven) Geschichten.

Der Prozess der kontinuierlichen Ablösung vom Kontext wird unterstützt durch frühe und regelmäßige Erfahrung mit Büchern beim gemeinsamen Betrachten und Vorlesen (Heath, 1982). Auch das Rollenspiel fördert die Dekontextualisierung, da sich Kinder in solchen Situationen gegenseitig Vorstellungen zur Ereignisplanung vermitteln müssen (Andresen, 2005). Untersuchungen zeigen, dass besonders Mittelschichteltern ihre Kinder früh anregen, von der konkreten Situation und vom Kontext zu abstrahieren (Heath, 1982). Nach Bertau & Speck-Hamdan (2004, S. 110) soll „Sprechen (muss) nicht nur handlungsbegleitend, sondern auch handlungsauslösend und schließlich handlungsersetzend angeboten werden“. Zunehmende Distanzierungen Erwachsener in der Interaktion mit Kindern, insbesondere räumliche und/oder zeitliche, betrachten Sigel & Saunders (1983) als förderlich für die Kommunikations- und Denkfähigkeit des Kindes im Vorschulalter. Sie

wiesen erstens nach, dass Erzieherinnen durch eine gezielte Qualifizierung ein höheres Distanzierungsniveau erreichen und zweitens, dass Kinder in Gruppen mit trainierten Erzieherinnen über eine stärker ausgeprägte Fähigkeit verfügen, mittels Repräsentationen der natürlichen Umwelt geistige Operationen auszuführen als Kinder in einer Vergleichsgruppe. (Sigel & Saunders, 1983). Anregungen zur Distanzierung, Dekontextualisierung und Abstrahierung fördern grundlegende kognitive Prozesse an der Schnittstelle von Sprache und Denken. Die Entwicklung abstrakter Konzepte und ein reicher und gewählter Wortschatzaufbau wird nach Snow & Kurland (1996) in Erwachsenen-Kind-Interaktionen angeregt, die das gemeinsame Erforschen von Gegenständen und ihrer Funktion zum Inhalt haben, da in solchen Interaktionen Sprache analytisch-erklärend und argumentativ gebraucht wird, wenn Hypothesen aufgestellt und getestet werden.

Die Weiterentwicklung der Gesprächskompetenz über das vorhandene Wissen über abwechselndes Sprechen und Zuhören sowie das Aufgreifen und Vertiefen des Themas hinaus, erfolgt im Austausch mit Erwachsenen, die geduldig zuhören und fehlende Information gezielt erfragen, die zum Verstehen notwendig ist (Tomasello, 2002; Andresen, 2005). Hierbei lernt das Kind, die evtl. von der eigenen abweichende Perspektive des Zuhörers im Gespräch miteinzubeziehen, d.h. vorhandenes bzw. fehlendes Vorwissen des Gesprächspartners zu berücksichtigen und für das Verstehen relevante Information zu geben. Gleiches Verhalten Erwachsener wirkt sich auch positiv in Bezug auf die fortschreitende Entwicklung der Erzählkompetenz des Kindes aus (Tomasello, 2002; Andresen, 2005). In solchen Interaktionen lernt das Kind, Erzählungen inhaltlich zu strukturieren und wie Erzählungen aufgebaut und präsentiert werden müssen, damit sie für den Zuhörer interessant, verständlich und nachvollziehbar sind.

Die Entwicklung metasprachlichen Wissens ermöglicht es dem Kind, sich mit der Sprache an sich bewusst auseinanderzusetzen, d.h. über Sprache zu reflektieren, über Sprache zu sprechen sowie Sprache zu manipulieren – Sprache wird nun auch zum Objekt der Reflexion und des Denkens (Wehr, 2001)²⁰. Das Kind beginnt grammatikalische Regeln zu erklären, bzw. sich bewusst damit auseinanderzusetzen, z.B.: „Wenn man eines hat, sagt man das Auto, wenn ich mehr habe, dann heißt es die Autos“. Auch wird die Aufmerksamkeit z.B. auf die Lautstruktur der Sprache gerichtet, wenn sich das Kind mit Reimen beschäftigt und beginnt, selbst Reime zu bilden oder feststellt, dass Wörter mit dem gleichen Anlaut beginnen, wie z.B. Apfel und Anna.

Reime, Gedichte und Wortspielereien lenken die kindliche Aufmerksamkeit auf formale Aspekte der Sprache (Warren-Leubecker & Carter, 1988) und der Umgang mit Buchstaben verhilft Kindern zur Erkenntnis, dass gesprochene Sprache aus einzelnen Phonemen besteht (Wehr, 2001; Andresen, 2005;). Als förderlich für die Ausbildung metasprachlichen Wissens haben sich Erfahrungen mit Schriftsprache und Aktivitäten wie Vorlesen (Dannenbauer, 1983; Sassenroth, 1991) erwiesen. Die

²⁰ Metasprachliche Phänomene werden in der Forschung häufig eingeteilt nach linguistischen Gegenstandsbereichen wie metaphonologische, metasyntaktische, metalexikalische, metasemantische und metapragmatische.

von Snow (1991, 1999) als „print talk“²¹ bezeichnete Interaktion fördert phonologische Kompetenzen beim Kind.

Die Entwicklung von Konzepten über Symbole und Schriftsprache beinhaltet den Erwerb verschiedener einzelner Kompetenzen sowie Erfahrungen und den Erwerb von Wissen im Zusammenhang mit Schrift. In den letzten Jahren wurden diese Entwicklung von Wissen über und die mit Schriftsprache in Zusammenhang stehenden auftauchenden Kompetenzen unter dem Begriff „emergent literacy“ zusammengefasst (vgl. Gibson, 1989; Sulzby & Teale, 1991). Da es im Deutschen keine adäquate Übersetzung des Begriffes literacy gibt, wurde der englische Begriff übernommen. Emergent (auftauchende) literacy wird als ein Prozess betrachtet, der mit der Geburt beginnt (Clay, 1991) und in dem das Kind nach und nach ein Verstehen der Bedeutung und Funktion von Symbolen und von Sprache entwickelt, und durch zunehmende Erfahrungen mit Büchern, Schriftsprache sowie durch eigene Schreibversuche ein Konzept von Lesen und Schreiben gewinnt (Clay, 1991; Neumann & Roskos, 1993; Gibson, 1989). Das Konzept von emergent literacy konzentriert sich vor allem auf das Erfassen der Bedeutung von Schriftsprache in der Umwelt und deren Funktion, wobei davon ausgegangen wird, dass das Kind diese durch eine aktive Auseinandersetzung mit Literacy-Aktivitäten wie Umgang mit Büchern, Hören von vorgelesenen Geschichten, Entdeckung von Schriftsprache in der Umwelt (z.B. Schilder), Beobachtungen des Schreibens anderer Personen etc. erwirbt (vgl. Stratton, 1996). Das Kind eignet sich hierbei das Wissen über die repräsentationale Funktion sprachlicher Zeichen der Schrift, das Wissen, wann, wo und in welchem Zusammenhang Schrift verwendet wird, die Erfahrung, dass Schriftsprache in Struktur und Aufbau von mündlicher Sprache abweicht und ebenso Wissen über die phonologische Struktur von Schrift an (vgl. Clay, 1991; Gibson, 1989; Neumann & Roskos, 1993; Stratton, 1989; Sulzby & Teale, 1991).

Als förderlich für die Ausbildung von Literacy-Kompetenzen haben sich Erfahrungen mit Schriftsprache und Aktivitäten wie Vorlesen und gemeinsames Betrachten und Besprechen von Büchern (Dannenbauer, 1983; Sassenroth, 1991; Wade & Moore, 2000; Sylva et al., 2001) erwiesen. Ebenso fördern Beobachtungen von Erwachsenen beim Schreiben und das Lenken der kindlichen Aufmerksamkeit durch Erwachsene auf Gedrucktes in der Umwelt und auf einzelne Buchstaben den Schriftspracherwerb (vgl. Sylva et al, 2001; Schickedanz et al., 1990; Wade & Moore, 2000). Das von Snow (1991, 1999) als „print talk“ bezeichnete Verhalten Erwachsener und Kinder in der Interaktion beim Vorlesen fördert das Wissen des Kindes über die repräsentationelle Funktion von Schrift.

Catts (1993) weist nach, dass Kinder mit Defiziten in der Sprachentwicklung ein erhöhtes Risiko haben, auch defizitäre Literacy-Kompetenzen zu entwickeln.

Der sozio-ökonomische Status der Eltern wurde in verschiedenen Untersuchungen als Einflussvariable auf Literacy-Kompetenzen bzw. beginnendes Lesen lernen gefunden (vgl. Raz & Bryant, 1990; National Assessment of Educational Progress, 1991). Korat (2005) zum Beispiel fand, dass fünf- bis sechsjährige Kinder mit niedrigem SES im Vergleich zu Kindern mittlerer SES signifikant schlechtere Leistungen in phonologischer Bewusstheit und Buchstabenerkennung zeigten. Ähnliche

²¹ Beim Bücherbetrachten- und Lesen wird über Formmerkmale gesprochen, Kinder versuchen im Buch Initialen wiederzufinden, fahren mit dem Finger über die Schrift und bestimmen, welche Zeile, welches Wort gelesen werden soll, etc.

Ergebnisse fanden Duncan & Seymore (2000), die Kinder longitudinal vom vierten bis zum achten Lebensjahr untersuchten. Sie fanden signifikante Unterschiede in Bezug auf Vokabular in jeder jährlichen Erhebung, in der Buchstabenerkennung und im Wortlesen ab der ersten Klasse. Die Ergebnisse werden in der Regel dahingehend interpretiert, dass Kinder mit niedrigerem SES weniger Literacy-Erfahrungen in der Vorschulzeit haben als Kinder mit mittlerem und hohem SES. Belege dafür fanden u.a. Aram & Levin (2001); Purcell-Gates (1998) und Bus et al.(2000). Die Unterschiede in der Literacyentwicklung bezüglich SES scheinen unabhängig von kognitiven Fähigkeiten des Kindes zu bestehen, was darauf schließen lässt, dass es frühe Literacyerfahrungen sind, die mit SES in Beziehung stehen (Hart & Risley, 1995; Bryant, 1990).

4.6. Sprachentwicklung und Schulerfolg

Wie der vorangegangene Abschnitt deutlich gemacht hat, vollzieht sich der Übergang von der mündlichen Sprachentwicklung zum Schriftspracherwerb in der Schule kontinuierlich und der Schriftspracherwerb ist abhängig von sprachlichen Kompetenzen und Erfahrungen wie dem Sprachgebrauch, metasprachlichen Kompetenzen, dem Konzept von Schriftsprache und Erfahrungen mit Literacy-Aktivitäten. Zwischen der mündlichen Form der Sprachentwicklung und der Literacy-Entwicklung besteht eine enge Beziehung zur schriftsprachlichen Kompetenz, wobei diese als eine sprachbasierte Fähigkeit verstanden wird (vgl. Menyuk et al., 1991).

Zahlreiche Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprachentwicklung und Schulerfolg beziehen sich auf den Schriftspracherwerb. In diesem Zusammenhang wurde hauptsächlich die Lese- und Rechtschreibleistung von Kindern vor allem in den beiden ersten Schulklassen getestet sowie die erweiterte Lesekompetenz, insbesondere das Leseverständnis, das ab der zweiten Klasse an Bedeutung für den Schulerfolg gewinnt, da das Lesen und Verstehen von Texten als Grundlage des Unterrichts zunimmt (Sweet & Snow, 2003; Kirsch et al., 2002).

Im Folgenden werden zuerst Forschungsergebnisse vorgestellt, die auf Untersuchungen vorschulischer sprachlicher Kompetenzen als Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb basieren. In einem weiteren Abschnitt wird dann auf die Bedeutung des Schriftspracherwerbs und der Lesekompetenz für den Schulerfolg eingegangen.

Dekontextualisierung wird als eine grundlegende Kompetenz für das Verstehen von Schriftsprache, d.h. das Verstehen von Geschichten, Briefen und anderen Textformen sowie des Schreiben Lernens und des eigenständigen Lesens verstanden (Bertau, 2006). Auch die Entwicklung der Gesprächs- und Erzählkompetenz wird als ein wichtiger Entwicklungsschritt im Hinblick auf den Schriftspracherwerb betrachtet (Bertau & Speck-Hamdan, 2004).

Snow et al. (1998) fassen folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten als Voraussetzung zum Schriftspracherwerb zusammen: fortgeschrittene sprachliche Entwicklung, phonologische Sensibilität, frühes Wissen über den Zusammenhang von Buchstaben und Klang, Bewusstsein der Bedeutung von Literacy in der Gesellschaft sowie die Fähigkeit, Gedrucktes in der Umwelt wiederzuerkennen. Diese Kompetenzen erwerben Kinder in der Regel nach und nach von früher Kindheit an. Mullis et al. (2003) fanden in ihrer Studie zum Leseerwerb von Kindern in 34 Ländern, dass erfolgreiche Leser über Erfahrungen in den ersten Lebensjahren vor der Einschulung mit Literacy-Aktivitäten verfügen und auch Wade & Moore (2000) identifizierten in ihrer Untersuchung frühe und regelmäßige Erfahrungen mit Büchern beim gemeinsamen Betrachten und Vorlesen als wichtigen Faktor für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

Die phonologische Bewusstheit, im allgemeinen als die Fähigkeit umschrieben, die Lautstruktur einer Sprache zu erkennen und zu manipulieren, wobei die phonemischen Einheiten der Sprache differenziert und identifiziert werden, wurde in mehreren Studien als wichtige Fähigkeit für den Schriftspracherwerb ermittelt (vgl. Schneider, 2004; Goswami & Brynat, 1992). Die Bedeutung der metasprachlichen phonologischen Bewusstheit im Rahmen des Schriftspracherwerbs ist nach

Mannhaupt (2002) „die am häufigsten untersuchte Fragestellung in der Schriftspracherwerbsforschung der letzten 15 Jahre“ (ebda. S.94). Schneider (1997, 2001) konnte nachweisen, dass die phonologische Bewusstheit vor der Einschulung erfolgreich trainiert werden kann, und dass ein solches Training sich positiv auf die Lese-Rechtschreibleistungen der Kinder bis zur ersten und zweiten Klassenstufe auswirkt. Nach Stanovich (1994) sagen phonologische Fähigkeiten die Geschwindigkeit und Effizienz des Lesen Lernens besser vorher als die Intelligenz der Kinder. Die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb wurde in diversen orthografischen Sprachen und selbst im nicht-orthografischen Schriftsystem des Chinesischen nachgewiesen (vgl. Limbird, 2007). Eine signifikante Beziehung zwischen phonologischer Bewusstheit und Lesen und Schreiben wurde bis ins Erwachsenenalter nachgewiesen (Pratt & Brady, 1988), die allerdings schwächer wird nach den ersten Schuljahren (Schneider & Näslund, 1999 (A)).

Als grundlegende sprachliche Kompetenzen des Leseverständnisses über phonologische hinaus zählen grammatikalische, lexikalische und semantische. Lombardino et al. (1997) zum Beispiel fanden, dass expressive und passive Sprache sowie phonologische Bewusstheit das Leseverständnis neunjähriger Kinder am besten vorhersagte. Widersprüchliche Ergebnisse wurden allerdings in Bezug auf syntaktische Fähigkeiten beim Leseverständnis gefunden, wobei Mann (1984) diese als Einflussfaktor ermittelte, Shankweiler et al. (1995) aber nicht. Sie fanden viel mehr morphologische Kenntnisse als bedeutend im Leseverständnis. Vellutino et al. (1991) fanden in ihrer Untersuchung Vokabular als stärksten Prediktor des Leseverständnisses.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass sich das Leseverständnis auf die schulische Leistung insgesamt auswirkt und dass das Leseverständnis in Beziehung zum SES der Kinder steht. Internationale Studien wie die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), die Lesekompetenzen 15-jähriger Schüler sowie die IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), die Lesekompetenzen von Grundschulern der vierten Schulklasse untersuchten, zeigten, dass Schüler niedriger soziökonomischer Schichten und solche mit Migrationshintergrund schlechtere Lesekompetenzen zeigten als Kinder höherer SES ohne Migrationserfahrung (Baumert et al., 2002; Bos et al., 2004). Baumert & Schümer (2002) gehen davon aus, dass niedrige Lesekompetenzen sich kumulativ auch auf die schulischen Leistungen in anderen Fächern auswirken. Blum (2004) wies nach, dass niedrige Lesekompetenzen sich auch auf Leistungen in Mathematik negativ auswirken. Dieses Ergebnis wird unterstützt von Jordan et al. (1992), der fand, dass Schüler mit niedrigem SES mehr Schwierigkeiten beim Lösen mathematischer Textaufgaben haben als Kinder mit höherem SES, wobei sich allerdings keine Unterschiede bei rein mathematischen Berechnungen zeigten.

Zusammenfassend kann trotz unterschiedlicher Ergebnisse in Bezug darauf, welche mündlich sprachlichen Kompetenzen im Einzelnen das Leseverständnis beeinflussen, festgehalten werden, dass sprachliche und meta-sprachliche Kompetenzen wie phonologische Bewusstheit den Schriftspracherwerb und das Leseverständnis beeinflussen. Diese wiederum haben einen Einfluss auf die akademische Leistung. Niedrigere Kompetenzen in der Sprachentwicklung sowie in der Literacy-

Entwicklung und in der Lesekompetenz wurden bei Kindern aus sozial-schwachen Familien sowie bei Migranten gefunden.

4.7. Programme und Modelle vorschulischer Sprachförderung in Deutschland

In den letzten zehn Jahren wurde in Deutschland eine Vielzahl von Programmen und Modellen entwickelt und in Kindertagesstätten eingeführt, die die kindliche Sprachentwicklung in den letzten Jahren vor der Einschulung gezielt fördern wollen, da Sprache als eine wichtige Schlüsselkompetenz für den Schulerfolg betrachtet wird. Eine informative Übersicht über die in deutschen Kindergärten eingeführten Projekte findet sich in Jampert et al. (2005). Im Grunde sind zwei Varianten von Sprachprojekten zu unterscheiden: Projekte, die auf einem linguistisch-orientierten Hintergrund entwickelt wurden und solche, die aus der traditionellen Elementarpädagogik entstanden sind.

4.7.1. Linguistisch-orientierte Ansätze

Zielgruppe der linguistisch-orientierten Ansätze sind in der Regel Kinder deutscher Muttersprache mit Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. Störungen und Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen der Zweitspracherwerb vor der Einschulung gezielt gefördert werden soll. Diese Programme gehen davon aus, dass für diese Kinder spezielle Angebote notwendig sind, da sie das Regelsystem der (deutschen) Sprache nicht aus dem im Alltag zur Verfügung stehenden Input erwerben können, weil das Angebot sprachlicher Strukturen im Alltag zu unsystematisch sei. Dennoch wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass sich der Spracherwerb (Erst- sowie Zweitspracherwerb) bei Kindern im Vorschulalter ungesteuert vollzieht und Kinder in der Lage sind, Regeln der Sprache implizit zu erwerben. Die Förderkonzepte sehen deshalb eine gezielte tägliche Förderung von i.d.R. Risikokindern in Kleingruppen außerhalb des Gruppengeschehens vor (Kaltenbacher & Klages, 2006, 2007; Penner, 2003, 2005; Tracy, 2003, 2004). Die tägliche einstündige Förderung nach den Programmen von Kaltenbacher & Klages (2006, 2007) und Tracy (2003, 2004) in Kleingruppen soll die Konzentration auf den optimierten sprachlichen Input ermöglichen, der systematisch und wiederholt spezifische linguistische Strukturen – abhängig vom sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes – anbietet. Während die Programme von Kaltenbacher & Klages (ebd.) und von Penner (ebd.) mithilfe von multimedialem Material, zu dessen Anwendung Schulungen angeboten werden bzw. verpflichtend sind (Kaltenbacher & Klages, 2006, 2007), durchgeführt werden, setzt Tracy (2003, 2004) auf eine intensive Weiterbildung der Erzieher, die sie in die Lage versetzen soll, eine entwicklungsangemessene sprachliche Förderung anhand eigener, vorhandener Materialien zu entwickeln. In den beiden Programmen von Kaltenbacher & Klages (ebd.) und Tracy (ebd.) soll die Sprachförderung individualisiert werden, indem die Erzieherin als Grundlage zur Planung der Fördereinheit die (sprachlichen) Kompetenzen des Kindes einschätzt, was nicht der Fall ist beim Programm „Konlab“ nach Penner (2003, 2005). Während Tracy (ebd.) sich auf eine sprachliche Förderung der Kinder konzentriert, die situations- und kontextgebunden ist, betonen Penner (ebd.) und Kaltenbacher & Klages (ebd.) auch die Bedeutung des abstrakten und kontextunabhängigen Gebrauchs von Sprache und dessen Bedeutung für die spätere akademische Entwicklung des Kindes. Das Programm von Kaltenbacher & Klages „Deutsch für den Schulstart“ (ebd.) besteht aus fünf Förderbereichen: Wortschatz, Grammatik, Text, mathematische Vorläuferfähigkeiten und phonologische Bewusstheit, und soll im letzten Kindergartenjahr mit Risikokindern in insgesamt 180 Förderstunden durchgeführt werden.

Eine interne wissenschaftliche Evaluation des Programmes „Konlab“ von Penner (2005) zeigte signifikante Fortschritte der Kinder in Trainingsgruppen auf den trainierten Variablen Pluralbildung und Artikelverwendung im Vergleich zu Kindern in der Vergleichsgruppe. Eine nach Angaben der Autoren durchgeführte interne Evaluation des Programmes „Deutsch für den Schulstart“ (Kaltenbacher, Klages & Pagonis, 2009) dokumentiert Fortschritte der am Programm teilnehmenden Kinder in ihren sprachlichen Kompetenzen und verweist auf zeitliche Parallelen zwischen im Förderangebot fokussierten Strukturen und dem Auftreten bzw. Erwerb derselben beim Kind. Ohne den Vergleich mit einer Vergleichsgruppe bleibt unklar, ob das Förderprogramm tatsächlich effektiv war oder ob die neu erworbenen Strukturen im Entwicklungsverlauf auch ohne Training erworben worden wären.

Eine externe Evaluation, die von der Landessstiftung Baden-Württemberg in Auftrag gegebene Studie EVAS (Hofmann et al., 2008), untersuchte die Wirkung der drei im obigen Abschnitt vorgestellten spezifischen Sprachförderprogramme von Penner (2003), Kaltenbacher & Klages (2006) und Tracy (2003, 2004). Hierzu verglichen sie die Wirkung dieser drei von geschulten Erzieherinnen im Kindergarten durchgeführten spezifischen Programmen mit der Wirkung allgemeiner im Kindergarten angebotenen Sprachförderung bei Kindern mit einem erhöhten Sprachförderbedarf im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung. Eine weitere Vergleichsgruppe stellten Kinder ohne Sprachförderbedarf dar. Die sprachlichen Kompetenzveränderungen der Kinder der drei Gruppen wurden in einem Pre-Post-Design anhand standardisierter Tests ermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Wirkung der spezifischen Programme von Penner (2003), Tracy (vgl. 2003) und Kaltenbacher und Klages (vgl. 2005) nicht von der unspezifischen Förderung unterschied und dass sich der Leistungsabstand der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu denen ohne Förderbedarf nach Abschluss der Förderung nur unerheblich verringert hat (Hoffmann et al., 2008). Am Ende der ersten Klasse wurden die Kinder der drei Gruppen durch ihre Lehrer beurteilt, wobei Kinder der Gruppe ohne Förderbedarf bessere Lese-Rechtschreibleistungen und kommunikative Fähigkeiten zeigten als Kinder mit Förderbedarf, und sich die Gruppe der Kinder, die spezifische Förderung erhalten hatten, nicht von denen mit unspezifischer Förderung unterschieden (Roos & Schöler, 2008). Eine weitere Testung mit standardisierten Testverfahren fand am Ende der zweiten Klasse statt: auch hier unterscheiden sich die beiden Fördergruppen mit und ohne spezifische Förderung in ihren Leistungen nicht voneinander und es besteht nach wie vor ein erheblicher Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf (ebd. 2008).

Häuser & Jülich (o.J.) berichten auf der Basis einer internen Evaluation ohne Anwendung einer Vergleichsgruppe in einem Brandenburger Modellprojekt zur kitaintegrierten Sprachförderung, in dem Erzieherinnen geschult wurden, die Sprachentwicklung von Vorschulkindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. Störungen in Kleingruppen außerhalb des Gruppengeschehens gezielt zu fördern, positive Ergebnisse des Ansatzes. Eine externe Evaluation des Projektes wird zurzeit durchgeführt.

Das wohl am häufigsten in deutschen Kindergärten durchgeführte Programm im Bereich der Sprachförderung, das Würzburger Trainingsprogramm (Schneider, 1997; Schneider, 2001) zur phonologischen Bewusstheit, ist zugleich auch das am besten evaluierte. Bei den Kindern in

Trainingsgruppen wurden signifikante Zuwächse für die phonologische Bewusstheit erzielt, die sich bis zur ersten und zweiten Klassenstufe im Hinblick auf die Lese-Rechtschreibleistungen positiv auswirkten.

4.7.2. Pädagogisch-basierte Ansätze

Pädagogisch-basierte Ansätze der Sprachförderung betrachten die kindliche Sprachentwicklung als ganzheitlichen Prozess und betonen den situationsbezogenen Kontext für den Spracherwerb. Der Schwerpunkt dieser Projekte liegt grundsätzlich in der gezielten Gestaltung einer kommunikations- und sprachanregenden Umwelt des Kindergartenalltags und es wird davon ausgegangen, dass Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen und Kinder mit Migrationshintergrund Deutsch im Kindergarten ohne ein spezielles Förderprogramm erwerben können (Ulich et al., 2000; Sander & Spanier, 2001; Fuchs & Siebers, 2002; Preissing & Wagner, 2003). In den letzten Jahren wurden viele pädagogisch-basierte Sprachförderkonzepte um den Bereich der Förderung von ‚Literacy‘ und Anregungen zur sprachlichen bzw. phonologischen Bewusstheit in den Alltag integriert (Ulich et al., 2000; Sander & Spanier, 2001). Für diese Projekte liegen Ergebnisse in der Form von Erfahrungsberichten, Empfehlungen und Materialien für pädagogische Fachkräfte vor, aber wissenschaftliche Evaluationen existieren nicht – mit Ausnahme des Projektes von Beller et al. (2006). Beller et al. (ebd.) konnten zeigen, dass eine systematische 20-wöchige Fortbildung von Erziehern am Arbeitsplatz das sprachliche Anregungsniveau sowie das Auftreten demokratischer Verhaltensweisen signifikant im Vergleich zu einer Vergleichsgruppe erhöhen konnte. Ein- bis dreijährige Kinder deutscher Herkunft und Kinder mit Migrationshintergrund in den Gruppen, in denen die Fortbildung durchgeführt wurde, entwickelten sich signifikant weiter in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung als Kinder in der Vergleichsgruppe (Beller et al., 2006).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den letzten Jahren eine Reihe von Modellen und Programmen zur Sprachförderung in Kindertagesstätten vor der Einschulung entwickelt wurden, die sich in zwei Typen gliedern lassen: linguistisch-orientierte und pädagogisch-basierte Programme. Interne Evaluierungen, die vor allem für linguistisch-orientierte Programme vorliegen, scheinen eine Wirkung der Sprachförderung zu bestätigen. Diese konnten aber durch eine externe wissenschaftliche Evaluierung, die die Veränderung in den sprachlichen Kompetenzen der teilnehmenden Kinder in einem Pre-Post-Design mit unabhängigen standardisierten Instrumenten mit Veränderungen von Kindern in einer Vergleichsgruppe verglich, nicht bestätigt werden (Hofmann et al., 2008). Im Bereich der pädagogisch-basierten Programme ist eine wissenschaftliche Evaluation selten, die einzigen Ausnahmen stellen das Modell von Beller et al. (2006) für ein- bis dreijährige sowie das vorliegende Projekt für vier- bis fünfjährige Kinder dar.

Da die diversen Modelle und Programme zur vorschulischen Sprachförderung das langfristige Ziel haben, durch die Erhöhung sprachlicher Kompetenzen die spätere akademische Leistung der Kinder zu erhöhen, sind zusätzlich zur Evaluation kurzfristiger Effekte, d.h. direkt nach Abschluss der Förderung, Evaluationen der langfristigen Wirkung auf die sprachliche Kompetenz, Lesefähigkeit und Schulerfolg dringend notwendig. Nur eine langfristige wissenschaftliche Auswertung der Veränderungen der sprachlichen Kompetenzen der Kinder, die an einem Sprachförderprogramm teilgenommen haben, sowie deren Beziehung zum Schulerfolg kann Aufschluss darüber geben, ob

das Ziel, die Bildungschancen von Kindern aus sozial schwachen und Migrantenfamilien zu erhöhen, erreicht wurde. Bislang fehlen in Deutschland solche longitudinal angelegten Projekte, bzw. deren Auswertung ist noch nicht erfolgt. Eine langfristige Evaluierung der Effekte des vorliegenden Projektes ist geplant, und eine Follow-up-Untersuchung des unter gleicher Leitung durchgeführten Projektes mit Erzieherinnen, die ein- bis dreijährige Kinder betreuten (Beller et al., 2006) wurde bereits durchgeführt. Erste, noch nicht veröffentlichte Ergebnisse zeigen positive Effekte der Intervention bei Erzieherinnen und Gruppen von Kindern (Beller, 2009).

5. Design und Methode des Projektes

Im Zentrum des Projektes steht die Durchführung der Interventionsmaßnahme, die auf einer systematischen Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus und des Auftretens demokratischer Verhaltensweisen von Erzieherinnen basiert, mit dem Ziel, die Sprachentwicklung, der von ihnen betreuten Kinder, im Kindergartenalltag zu erhöhen. Die Interventionsmaßnahme wurde inhaltlich aufgrund theoretischer Annahmen und empirischer Ergebnisse zur Rolle der sprachlichen Umwelt in der Sprachentwicklung von Kindern erarbeitet und durchgeführt (Vgl. Abschnitt 4).

Die Hauptziele des Projektes sind demnach folgende:

1. Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus und des Auftretens demokratischer Verhaltensweisen von Erzieherinnen im Kindergartenalltag und
2. Förderung der sprachlichen Entwicklung der von der Erzieherin betreuten Kinder.

Ein weiteres wichtiges Ziel des vorliegenden Projektes war es, die Wirkung des Interventionsmodells zu evaluieren, d.h. mit empirischen Methoden zu überprüfen, ob die im Projekt angestrebten Ziele erreicht wurden. So ergibt sich ein weiteres wichtiges Projektziel, nämlich,

3. Die empirische Evaluation der Wirkung der Intervention in Bezug auf Erziehverhaltensweisen und in Bezug auf die sprachliche Entwicklung der Kinder.

Zur wissenschaftlichen Überprüfung wurden die beiden unter 1. und 2. angegebenen Ziele in folgende Hypothesen umformuliert:

Hypothese A 1:

Durch eine systematische Intervention am Arbeitsplatz kann das sprachliche Anregungsniveau von Erziehern erhöht werden, d.h. Erzieher, die an der Interventionsmaßnahme teilgenommen haben, zeigen einen signifikant größeren Zuwachs im sprachlichen Anregungsniveau nach Durchführung der Intervention als Erzieherinnen ohne Interventionsmaßnahme im gleichen Zeitraum.

Hypothese A 2:

Durch eine systematische Intervention am Arbeitsplatz kann das Auftreten demokratischer Verhaltensweisen systematisch erhöht werden, d.h. Erzieher, die an der Interventionsmaßnahme teilgenommen haben, zeigen eine signifikant größere Zunahme im Auftreten demokratischer Verhaltensweisen nach Durchführung der Intervention als Erzieherinnen ohne Interventionsmaßnahme im gleichen Zeitraum.

Hypothese B 1:

Eine systematische Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus und des Auftretens demokratischer Verhaltensweisen bei Erzieherinnen wirkt sich positiv auf die sprachliche Entwicklung der von den Erzieherinnen betreuten Kinder aus, d.h. Kinder in Gruppen, in denen die Interventionsmaßnahme durchgeführt wurde, entwickeln sich signifikant weiter in der Sprache nach Durchführung der Intervention als Kinder ohne Interventionsmaßnahme im gleichen Zeitraum.

Die wissenschaftliche Überprüfung der oben dargestellten Hypothesen basiert auf einem Pre-post-Design mit einer Interventions- und einer Vergleichsgruppe. Hierzu ist es notwendig, die Qualität des sprachlichen Anregungsniveaus sowie die Häufigkeit des Auftretens demokratischer Verhaltensweisen von am Projekt beteiligten Erzieher vor - in einer sog. Pre-Erhebung - sowie nach Abschluss der Interventionsmaßnahme, in der Post-Erhebung, einzuschätzen. Ebenso ist es notwendig, den sprachlichen Entwicklungsstand der am Projekt beteiligten Kinder vor (Pre-Erhebung) und nach der Interventionsmaßnahme (Post-Erhebung) zu erheben. Um empirisch fundierte Aussagen über die Effektivität der Intervention in Bezug auf Veränderungen bei Erziehern und Kindern treffen zu können, ist es notwendig, Veränderungen von Erziehern und Kindern, die an der Interventionsmaßnahme teilnahmen, vom Zeitpunkt der Pre- zur Post-Erhebung, mit einer vergleichbaren Gruppe von Erziehern und Kindern zu vergleichen, die im gleichen Zeitraum keine Intervention erhalten haben (Vergleichsgruppe).

5.1. Projektzeitrahmen und Projektphasen

Demnach gliedert sich das Projekt in vier Hauptphasen: die Pre-Erhebung, der vorbereitende Maßnahmen wie die Rekrutierung der Stichprobe und das Training der Mitarbeiter vorangestellt sind, die Interventionsphase, die Post-Erhebung nach einer Vorbereitungsphase sowie die Phase der Datenanalyse. Eine tabellarische Übersicht über die sechs Projektphasen und die in diesen verrichteten Tätigkeiten finden Sie auf der folgenden Seite in einer Tabelle.

Tabelle 1: Projektzeitrahmen und -phasen

PHASE	ZEITRAUM	MAßNAHMEN
I	Mai - Oktober 2007	<p>VORBEREITENDE MAßNAHMEN</p> <p>Personalauswahl und Rekrutierung von Kindertagesstätten Auswahl der teilnehmenden Kindertagesstätten</p> <p>Zuteilung der Gruppen auf Interventions- und Vergleichsgruppe</p> <p>Training der Projektmitarbeiter für die Datenerhebung (Videoaufnahmen und Testdurchführung)</p> <p>Training der Projektmitarbeiter zur Optimierung des sprachlichen Anregungsniveaus und eines entwicklungsfördernden Erziehungsstils in den Interventionsgruppen</p> <p>Feinplanung der Interventionsinhalte</p>
II	Oktober - Dezember 2007	<p>PRE-ERHEBUNG</p> <p>Pre-Phase der Datenerhebungen in den Interventions- und Vergleichsgruppen</p> <p>Dateneingabe</p> <p>Training der Projektmitarbeiter zur Optimierung des sprachlichen Anregungsniveaus und eines entwicklungsfördernden Erziehungsstils in den Interventionsgruppen</p> <p>Feinplanung der Interventionsinhalte</p>
III	Januar - Juli 2008	<p>INTERVENTION</p> <p>Durchführung der Intervention in den Interventionsgruppen mit kontinuierlicher Einzel- und Gruppensupervision der Mitarbeiter (Interventionisten)</p> <p>Externe Fortbildung (I und II) mit teilnehmenden Erzieherinnen der Interventionsgruppe</p> <p>Halbtägige Informationsveranstaltung mit teilnehmenden Erzieherinnen der Vergleichsgruppe</p> <p>Begleitung der Vergleichsgruppen</p> <p>Erhebung des Bildungshintergrunds der Familien durch Fragebögen</p> <p>Dateneingabe</p>
IV	August - Oktober 2008	<p>PLANUNG DER POST-ERHEBUNG</p> <p>Planung der abschließenden Datenerhebungen in den Interventions- und Vergleichsgruppen (Testung der Kinder, Aufnahmen der Erzieher)</p> <p>Training zur Anwendung des Zeitstichprobenverfahrens in der Einschätzung der sprachlichen Anregung und des Erziehungsstils anhand von Videoaufnahmen</p> <p>Dateneingabe</p>
V	Oktober 2008 - Januar 2009	<p>POST-ERHEBUNG</p> <p>Post-Phase der Datenerhebungen in den Interventions- und Vergleichsgruppen (Testung der Kinder, Aufnahmen der Erzieher)</p> <p>Training zur Anwendung des Zeitstichprobenverfahrens in der Einschätzung der sprachlichen Anregung und des Erziehungsstils anhand von Videoaufnahmen</p> <p>Dateneingabe</p>
VI	Februar - April 2009	<p>DATEN-ANALYSE</p> <p>Beginn der Datenanalysen zur Überprüfung kurzfristiger Effekte der Intervention (Kinddaten)</p> <p>Auswertung der von den Erzieherinnen aufgenommenen Videoaufnahmen mittels Zeitstichproben</p> <p>Dateneingabe</p> <p>Externe Fortbildungsveranstaltungen für Erzieher</p> <p>Vorbereitung der Veröffentlichung der ersten Projektergebnisse</p>

Eine ausführliche Beschreibung der Inhalte und des Ablaufs der sechs Projektphasen wird in den folgenden Abschnitten gegeben: Die Rekrutierung, Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe ist ausführlich in Abschnitt 5.2 beschrieben. Der darauf folgende Abschnitt (5.3 Die pädagogische Intervention) widmet sich der Planung und Vorbereitung der Interventionsmaßnahme sowie der Durchführung der Intervention. Auf Maßnahmen, die in der Vergleichsgruppe durchgeführt wurden, bezieht sich der Abschnitt 5.4 Die Vergleichsgruppe. Eine ausführliche Beschreibung der in der Pre- und Post-Phase verwendeten Instrumente sowie detaillierte Informationen über die Erhebungen sind in Abschnitt 5.5 enthalten. Der letzte Teil dieses Kapitels beschreibt nochmals zusammenfassend die Methode der Evaluation der Interventionseffekte und leitet zum nächsten Kapitel (6 Ergebnisse) über.

5.2. Stichprobe

5.2.1 Kriterien für die Auswahl der Stichprobe

Grundlegende Kriterien zur Auswahl von Kindertagesstätten

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung sollte aus Kindern und Erziehern in Berliner Kindertagesstätte gewonnen werden, die in Stadtbezirken liegen für die in vorangegangenen jährlichen Sprachstanduntersuchungen des Berliner Senats (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Hrsg. (2003)) ein erhöhter Sprachförderbedarf unter Kindern im letzten Jahr vor der Einschulung nachgewiesen worden war. Ein weiteres Kriterium, die Kindertagesstätte im Allgemeinen betreffend, war ein prozentualer Migrantenanteil unter den betreuten Kinder zwischen 30% und 70 %.

Aus Kindertagesstätten, die diese Kriterien erfüllten, sollte eine Stichprobe von insgesamt 160 Kindern als Basis für die Evaluation der Interventionseffekte bezüglich der kindlichen Sprachentwicklung gezogen werden.

Kriterien für die Auswahl von Zielkindern

Die Kriterien für die Auswahl der 160 Zielkinder waren Alter und ethnische Herkunft der Kinder:

1. Alter der Kinder

Die Kinder sollten zwischen September und Dezember 2003 oder zwischen September und Dezember 2002 geboren sein, also zum Zeitpunkt der Intervention vier- oder fünf Jahre alt sein bzw. werden und sich im vorletzten bzw. letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung in die Grundschule befinden.²²

2. Ethnische Herkunft der Kinder

Die Muttersprache beider Elternteile des Kindes sollte deutsch oder türkisch sein. Die Auswahl der Kinder erfolgte also aufgrund der Muttersprache der Eltern und nicht aufgrund der Nationalität bzw. Staatsangehörigkeit der Eltern des Kindes.

Beide Kriterien Alter und ethnische Herkunft, d.h. Zugehörigkeit zu einer der beiden Altersgruppen und zu einer der Gruppen ethnischer Herkunft, sollten erfüllt sein.

Die Aufteilung der Kinder auf die beiden Altersgruppen, vier- und fünf Jahre, sollte prozentual ausgewogen sein. Ebenso wurde eine balancierte Verteilung nach ethnischer Herkunft innerhalb der beiden Altersgruppen angestrebt.

²² Um die 160 Zielkinder aus den Gruppen, die sich um eine Teilnahme beworben hatten, rekrutieren zu können, musste das Kriterium der Auswahl der Zielkinder nach Geburtszeitraum erweitert werden. Die Spanne, in der die Kinder geboren sein sollten, wurde für die Kinder auf den Zeitraum März bis Dezember 2003 bzw. 2002 erhöht. Erst nach dieser Anpassung konnten 163 potentielle Zielkinder in 26 Gruppen gefunden werden.

Kriterien für die Auswahl von Gruppen

Eine weitere Vorgabe war, dass die 160 Zielkinder nach den obigen Kriterien in insgesamt 24 Gruppen von Kindertagesstätten rekrutiert werden sollten, wobei 12 Gruppen dann der Interventions- und 12 Gruppen der Vergleichsgruppe zugeordnet werden sollen. Daraus folgt, dass sich in einer Kitagruppe im Durchschnitt sechs bis sieben Zielkinder nach obigen Kriterien befinden müssten, wobei die Verteilung der Zielkinder innerhalb der Kitagruppen nach Alter und ethnischer Herkunft ausgewogen sein sollte bzw. jeweils vergleichbare Gruppen in Bezug auf Intervention und Kontrolle gefunden werden sollten.

In einer teilnehmenden Gruppe sollten insgesamt nicht mehr als 20 Kinder von maximal zwei Erzieherinnen betreut werden. Bezogen auf die Struktur der Betreuung sollte gewährleistet sein, dass alle Kinder in der Gruppe zumindest in der Vormittagsbetreuung Kontakt mit den Erzieherinnen haben. Gruppen mit offener Arbeit, in denen die Kinder in der Regel selbst wählen, welche Aktivitäten, die in bestimmten Räumen möglich sind, sie durchführen, konnten nicht am Projekt teilnehmen. Die Gründe hierfür waren struktureller Art: aufgrund der begrenzten Projektressourcen war es nur möglich, maximal zwei Erzieher pro Gruppe fortzubilden. Zur Messung der Effekte der Intervention war es notwendig sicherzustellen, dass die Kinder zumindest über den gesamten Vormittag regelmäßig und gleich viel Kontakt zu den Erziehern haben, die an der Fortbildung teilnehmen. In Gruppen mit offener Arbeit konnte dies jedoch nicht sicher gestellt werden, da mehrere Erzieher in unterschiedlichem Ausmaß in Kontakt mit dem Kind stehen.²³

Kriterien zur Auswahl der Erzieher

Das Kriterium für die Auswahl der beteiligten Erzieher bezog sich nicht auf Voraussetzungen bzw. Qualifikationen der Erzieher selbst, sondern die Auswahl der Erzieher erfolgte ausschließlich auf der Basis der Gruppenzusammensetzung nach den oben beschriebenen Kriterien der Zielkindauswahl. Das heißt, Erzieher, die Gruppen betreuten, die alle zuvor genannten Grundkriterien erfüllten und über ausreichend Zielkinder nach den oben beschriebenen Kriterien verfügten, nahmen am Projekt teil.

5.2.2 Rekrutierung der Stichprobe

Kindertagesstätten in Bezirken mit nachgewiesener erhöhter Anzahl von Kindern mit Sprachförderbedarf vor der Einschulung und mit einem Migrantenanteil zwischen 30% und 70% wurden zur Bewerbung an einer Projektteilnahme aufgerufen. Um Bewerber mit diesen Kriterien zu finden, wurde Informationsmaterial an Kitabeauftragte der entsprechenden Bezirke sowie anderer Träger von Kindertagesstätten verschickt, Kitaberaater dieser Institutionen schriftlich und telefonisch kontaktiert mit der Bitte Projektinformationen und Bewerbungsunterlagen an Kindertagesstätten weiterzuleiten, die die Bedingungen erfüllen. Zusätzlich wurde zur Bewerbung im E-Mail-Newsletter der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung aufgerufen und in Kooperation mit der Sozialpädagogischen Fortbildungsstätte Jagdschloss Glienckeeine Informationsveranstaltung für interessierte Einrichtungen durchgeführt. Obwohl das Interesse an einer

²³ Dies bedeutet nicht, dass eine Intervention in Kindertagesstätten, die Gruppen offen arbeiten, nicht möglich ist. Alternativ hätten alle Erzieher, die am Vormittag Kontakt mit dem Kind haben, fortgebildet werden können, wozu uns allerdings die Ressourcen fehlten.

Teilnahme groß war und Bewerbungen zahlreich eingingen, erfüllten viele der sich bewerbenden Kitagruppen nicht alle notwendigen Teilnahmebedingungen. Schließlich wurden Leiterinnen von Einrichtungen in den infrage kommenden Bezirken direkt telefonisch kontaktiert, das Projekt kurz vorgestellt und bei Interesse weiteres Informationsmaterial sowie Bewerbungsbögen an die Einrichtung versendet. Im versendeten Informations- und Bewerbungsmaterial wurden die Einrichtungen schriftlich über das Projektvorhaben und die Teilnahmebedingungen sowie darüber informiert, dass die Auswahl zur Interventionsgruppe (Intensiv-Fortbildungsgruppe) bzw. zur Vergleichsgruppe (Basis-Fortbildungsgruppe)²⁴ per Zufall erfolgt und eine Teilnahme am Projekt grundsätzlich von der Verteilung potentieller Zielkinder in der Gruppe abhängt.

Um direkt nach erfolgter Bewerbung sehen zu können, ob die Einrichtung die allgemeinen Kriterien der Teilnahme trifft sowie über ausreichend potenzielle Zielkinder verfügt und um einen Überblick über die Gruppenzusammensetzung zu erhalten, musste als Anlage zur Bewerbung ein sog. Erfassungsbogen ausgefüllt werden. In diesem wurden in anonymisierter Form für das Projekt relevante Angaben zu jedem einzelnen Kind in der Gruppe gemacht (Geburtsdatum, Sprachherkunft der Eltern, Geschlecht, Regelmäßigkeit des Kitabesuchs, Anmeldungsdatum in der Kita).²⁵

Die Rekrutierung der Stichprobe war ein aufwändiger und langwieriger Prozess, da in Bezug auf Träger der Einrichtung (Wohlfahrtsverbände versus Elterninitiativ-Einrichtungen), Gruppenstruktur (Anzahl der Kinder und Erzieher) und Anzahl und Verteilung potenzieller Zielkinder nach Sprachherkunft und Alter vergleichbare Gruppen gefunden werden mussten. Schließlich konnten in 26 Gruppen 163 Zielkinder gefunden werden.

5.2.3. Aufteilung auf Interventions- und Vergleichsgruppe

Nach Auswahl der 26 Kita-Gruppen wurden diese auf zwei vergleichbare Gruppen nach den Kriterien Verteilung und Anzahl der Zielkinder sowie Trägerschaft der Einrichtung aufgeteilt. Nach dem Zufallsprinzip wurden dann eine der beiden aus 13 vergleichbaren Kitagruppen bestehenden Gruppen der Interventionsgruppe zugeteilt und die andere wurde Vergleichsgruppe.

²⁴ Um Erzieher zur Bewerbung und zum „Durchhalten“ zu motivieren, auch wenn sie per Zufall zur Vergleichsgruppe kommen, wurde mit dem Begriffen Basisfortbildung und Intensivfortbildung geworben und im Projekt später auch so bezeichnet

²⁵ Bis zur endgültigen Entscheidung über eine Projektteilnahme blieben die Angaben anonymisiert. Erst nach Bescheid über die Projektteilnahme wurde über die Erzieher die Erlaubnis zu einer Projektteilnahme des Kindes von den Eltern schriftlich eingeholt und an das Projekt übergeben. Erst nach Zustimmung der Eltern erhielt das Projekt den Namen des Kindes und seiner Eltern.

5.2.4. Beschreibung der Stichprobe

Kinder

Die der Untersuchung zugrunde liegende Stichprobe umfasst insgesamt 151 Kinder, d.h. für diese Kinder liegen Testungen in pre und post vor.²⁶ Diese 151 Zielkinder waren in 26 Gruppen von Berliner Kindertagesstätten rekrutiert worden, die einen durchschnittlichen prozentualen Anteil an Migrantenkindern von 64,86% (MEDIAN = 67,71; Min = 30%; MAX = 100%) aufwiesen. Davon waren 13 Gruppen mit 73 Zielkindern (48,3%) per Zufall der Interventions- und 13 Gruppen mit 78 Zielkindern (51,7%) der Vergleichsgruppe zugewiesen worden.²⁷ Von den 151 Kindern sind 55% männlichen und 45% weiblichen Geschlechts. Zum Zeitpunkt der Intervention waren bzw. wurden 69 Kinder vier Jahre (45,7%) und 82 Kinder fünf Jahre (54,3%) alt und befanden sich somit im vorletzten bzw. letzten Kita-Jahr vor der Einschulung. Das Durchschnittsalter der Vierjährigen lag zum Zeitpunkt der Pre-Testung bei 53,19 Monaten mit einer Standardabweichung von 4,03 Monaten. Das durchschnittliche Alter der Fünfjährigen war 64,15 Monate mit einer Standardabweichung von 3,26 Monaten. Von den 151 Kindern sind 70 (46,36%) Kinder deutscher und 81 (53,64%) türkischer Herkunft. Die Aufteilung nach ethnischer Herkunft erfolgte aufgrund der Muttersprache beider Elternteile des Kindes.

Um Informationen über den Bildungshintergrund und die Lebensverhältnisse der Familien der 151 Zielkinder zu erhalten, wurden Fragebögen an die Eltern verteilt.²⁸ Ausgefüllt wurden die Fragebogen von 144 Familien, was einer Rücklaufquote von 95,4% entspricht²⁹

Zur Frage nach der beruflichen Qualifikation gaben 49,6% der Mütter an, eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben und 19,2% ein Fachhochschul- oder ein Universitätsstudium. Nahezu ein Drittel der Mütter (30,8%) verfügt über keine abgeschlossene Berufsausbildung und eine Mutter befindet sich zurzeit in der Ausbildung. Unter den Vätern (bzw. den Vaterfiguren³⁰) schlossen 54,2% eine Berufsausbildung ab, 23,5% absolvierten ein Fachhochschul- oder Universitätsstudium und 22,2% verfügen über keine abgeschlossene Berufsausbildung.

²⁶ Nach Abschluss der Rekrutierungsphase waren 164 potenzielle Zielkinder in 26 Gruppen gefunden worden, die auch in der Pre-Erhebung getestet wurden. Insgesamt 10 dieser Kinder konnten in der Post-Erhebung nicht mehr getestet werden, da sie während der laufenden Interventionsphase die Kita verließen (N = 10). Ein Kind, das nach der Intervention in eine neue Kita wechselte, konnte nicht getestet werden, da die neue Kita die Testung in der Kita nicht erlaubte, bei einem Kind verstarb ein Geschwister kurz vor der Testung und das Kind wurde deshalb nicht getestet und bei einem Kind stimmten die Eltern einer Post-Testung nicht zu.

²⁷ Zur Evaluation der Effekte der Intervention wurden aus den Gruppen Zielkinder (Kriterium Alter und ethnische Herkunft) ausgewählt, insgesamt waren aber 192 Kinder in der Interventions- und 231 Kinder in der Vergleichsgruppe. Auch wenn in der Vergleichsgruppe mehr Kinder in einer Kita-Gruppe waren als in der Vergleichsgruppe, so war der Erzieher-Kind-Schlüssel dennoch gleich.

²⁸ Auf die Frage nach dem Einkommen der Familie wurde verzichtet, da in früheren Erhebungen die Erfahrung gemacht wurde, dass erstens viele Eltern zum Einkommen keine Angaben machten, und man zweitens nie ganz sicher sein kann, auf welcher Grundlage die Eltern das Familieneinkommen einschätzen (brutto/netto, mit/ohne Kindergeld, Sozialleistungen usw.), selbst wenn ausdrücklich darauf hingewiesen wird. Der Elternfragebogen ist im Anhang enthalten.

²⁹ Alle folgenden Angaben in Prozent beziehen sich auf die Anzahl der Personen, die die jeweilige Frage beantwortet haben, da nicht alle 143 Elternpaare jede einzelne Frage beantwortet haben. Für jede der einzelnen Fragen liegen aber mindestens für 70% der Gesamtstichprobe gültige Antworten vor.

³⁰ Da wir am Bildungshintergrund der Familie, in der das Kind lebt, interessiert waren, bezogen sich die Fragen zur Bildung auf die Person, die als Vater (leiblicher) oder als Vaterfigur (nicht leiblicher Vater, aber als Partner der Mutter im Haushalt lebend) bzw. als Mutter oder Mutterfigur aktuell im Haushalt der Familie des Kindes lebt.

Unter den Müttern sind 58,3% erwerbstätig, wobei rund die Hälfte (48,6%) der erwerbstätigen Mütter einen Vollzeitjob haben. Die Erwerbsquote bei den Vätern liegt bei 71,8% und rund Dreiviertel der Väter in Beschäftigung üben diese in Vollzeit aus. In 11,6% der Familien sind beide Eltern ohne Erwerbstätigkeit. In 45,5% der Familien ist ein Elternteil erwerbstätig und in 42,9% sind beide Eltern erwerbstätig.

Erzieher

Insgesamt waren am Projekt 38 Erzieher in 26 Gruppen von Kindertagesstätten beteiligt. Die Hälfte der Gruppen mit insgesamt 18 Erziehern war per Zufall der Intervention zugeteilt worden. Die Vergleichsgruppe setzte sich aus 20 Erziehern in 13 Kita-Gruppen zusammen.

5.3. Die pädagogische Intervention

5.3.1. Ziele der Intervention

Nach Sichtung der Forschungsergebnisse gibt es explizite Hinweise darauf, dass Kinder Sprache in der verbalen Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern erwerben und dass die soziale Umwelt, insbesondere der Erziehungsstil und der sprachliche Input, einen entscheidenden Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes haben.

Ziel der Intervention war es deshalb, die in der Forschung als förderlich für die Sprachentwicklung identifizierten Verhaltensweisen Erwachsener im Umgang mit dem Kind systematisch in den Alltag zu integrieren. Im Fokus der pädagogischen Intervention stand deshalb die Qualifizierung von Erzieherinnen, bei denen eine Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus und eine Optimierung des Erziehungsstils im Alltag der Kindertagesstätte angestrebt wurde, was sich positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirken und langfristig positive Effekte in Bezug auf die Schulleistung der Kinder zeigen sollte.

Wir haben uns auch für eine pädagogische Fortbildung von Erzieherinnen am Arbeitsplatz und im Alltag von Kindertagesstätten entschieden, weil wir so, im Gegensatz zu speziellen Sprachprogrammen für Einzelkinder oder für kleine Gruppen von Kindern, Generationen von Kindern erreichen. Zum anderen verfolgt unser Ansatz zur Sprachförderung auch die in Deutschland lange Tradition der Entwicklungsförderung im Elementarbereich und grenzt sich von Programmen, die spezielle Trainings einzelner Bereiche der Sprachentwicklung durchführen, ab³¹.

5.3.2. Verhaltensweisen, deren Auftreten systematisch erhöht bzw. eingeschränkt werden soll

Die im Projekt angestrebten bzw. im Alltag zu vermeidenden Verhaltensweisen, die auf der Basis einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand erarbeitet wurden, bestehen aus zwei Bereichen. Der erste Bereich enthält Verhaltensweisen, die sich auf das sprachliche Anregungsniveau der Erzieherin im Alltag beziehen und sich in der Forschung als sprachförderlich bzw. als sprachentwicklungshemmend erwiesen haben. Der zweite Bereich beschreibt Verhaltensweisen, die den Erziehungsstil der Erzieherin betreffen und enthält sowohl Verhaltensweisen, die sich als sprach- bzw. entwicklungsfördernd erwiesen haben als auch Verhaltensweisen, die die (Sprach-)Entwicklung eher hemmen und deren Auftreten im Alltag deshalb durch die pädagogische Intervention abgebaut werden soll. Im Folgenden werden die im Projekt angestrebten bzw. abzubauenen Verhaltensweisen der beiden Bereiche Sprachanregung und Erziehungsstil in Tabellenform dargestellt, wobei in der linken Spalte Verhaltensweisen inhaltlich gruppiert dargestellt werden, die in der rechten Spalte näher erläutert werden. In der rechten Spalte wird zusätzlich auch die Bedeutung dieser Verhaltensweisen für die kindliche Sprachentwicklung begründet. Im nächsten Abschnitt finden Sie nun zuerst fünf Tabellen „SPRACHLICHES ANREGUNGSNIVEAU - in der pädagogischen Intervention angestrebte bzw. abzubauenen Verhaltensweisen“ mit fünf Subbereichen der Sprachanregung und im Anschluss daran vier Tabellen

³¹ Wir wollen damit nicht die Förderung behinderter Kinder durch gezielte Programme ersetzen, aber auch nicht die sprachliche Förderung vieler Kinder aus sozial benachteiligten und Migrantenfamilien auf Programme einschränken, die nur für wenige finanziell erschwinglich sind.

„ERZIEHUNGSSTIL – in der pädagogischen Intervention angestrebte bzw. abzubauenen Verhaltensweisen“, die die Bedeutung von Erzieherverhalten in der Sprachförderung in vier verschiedenen Mustern des Erziehungsstils erläutern und begründen.

SPRACHLICHES ANREGUNGSNIVEAU - in der pädagogischen Intervention angestrebte (☞) bzw. abzubauen (☹) Verhaltensweisen Teil 1 – Die Erzieherin als Sprachvorbild

SPRACHLICHES ERZIEHERVERHALTEN IM BLICKPUNKT		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGSLITERATURHINWEISE
<i>Die Erzieherin als Sprachvorbild</i>	<p>(A1) Die Erzieherin benennt und beschreibt handlungsbegleitend die Wahrnehmungen des Kindes und ihre eigenen Wahrnehmungen. ☞</p> <p>(A2) Die Erzieherin artikuliert korrekt und deutlich, sowie mit angemessenem Sprachtempo. ☞</p> <p>(A3) Die Erzieherin spricht zu den Kindern in vollständigen und grammatikalisch richtigen Sätzen☞</p>	<p>Um dem Kind einen reichen sprachlichen Input bieten zu können, wird handlungsbegleitendes und wahrnehmungsbeschreibendes Sprechen eingeführt sowie auf die Verwendung treffender Wörter zum erweiterten Wortschaftaufbau geachtet. Außerdem sollten die sprachlichen Äußerungen korrekt und deutlich artikuliert und in angemessener Lautstärke und Sprechtempo formuliert sein, damit das Kind leicht verstehen kann. (Ritterfeld, 2000; Bornstein, 1998)</p>

SPRACHLICHES ANREGUNGSNIVEAU - in der pädagogischen Intervention angestrebte (☞) bzw. abzubauen (☹) Verhaltensweisen Teil 2 – Sprachliche Anregung in Interaktionen

SPRACHLICHES ERZIEHERVERHALTEN IM BLICKPUNKT		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGSLITERATURHINWEISE
<i>sprachliche Anregung in Interaktionen</i>	<p>(A4) Die Erzieherin führt Gespräche mit den Kindern. ☞</p> <p>(A5) Die Erzieherin stellt offene Fragen nach WER und WAS. ☞</p> <p>(A6) Die Erzieherin erkundigt sich nach Ereignissen, Absichten und Meinungen der Kinder. ☞</p> <p>(A7) Die Erzieherin regt zur Präzisierung und Differenzierung an ☞</p> <p>(A8) Die Erzieherin wiederholt unvollständige und fehlerhafte Äußerungen des Kindes vollständig und richtig. ☞</p> <p>(A9) Die Erzieherin expandiert Äußerungen des Kindes. ☞</p> <p>(A10) Die Erzieherin regt meta-sprachliches Wissen an.☞</p> <p>(A11) Die Erzieherin regt einen verbalen Austausch zwischen Kindern an. ☞</p> <p>(A12) Die Erzieherin unterstützt Erfahrungen mit Schriftsprache. ☞</p>	<p>Die Erzieherin führt mit den Kindern Gespräche. Hierbei soll besonders auf eine vertikale Dialogstruktur geachtet werden, in der ein Thema gemeinsam vertieft wird (Ritterfeld, 2000). Die Erzieherin soll durch die Formulierung offener Fragen die Sprachproduktion des Kindes anregen. Sie erkundigt sich nach Ereignissen, Absichten, Meinungen und Gefühlen des Kindes. Hiermit soll die langsame Ablösung vom sympraktischen Gebrauch und die Förderung der Dekontextualisierung angeregt werden (Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982; Hoff-Ginsberg, 1998; Grimm, 1995; Andresen, 2005). Durch Nachfragen soll das Kind angeregt werden, sich im Alltag präzise und differenziert auszudrücken, dies dient einerseits dazu, einen reichen und gewählten Wortschatz aufzubauen, andererseits ist eine präzise und differenzierte Sprache Grundlage für analytisches Denken und das Verstehen komplexer Anweisungen und Texte in der Schule. (Snow & Kurland, 1996). Korrigierendes Feedback und Expansion, d. h. das Aufgreifen und Erweitern der kindlichen Äußerungen, sind ausgezeichnet geeignet, um auf den individuellen Sprachentwicklungsstand des Kindes einzugehen und sollen regelmäßig angewendet werden (Grimm, 1995; Szagun, 1996). Meta-sprachliches Wissen, das Teil des Primärspracherwerbs ist und als wichtige Voraussetzung zum Schriftspracherwerb betrachtet wird, wird in alltäglichen Interaktionen durch gezieltes Aufgreifen von spontanen Reimen gefördert und unterstützt durch Erfahrungen mit Schriftsprache. Schriftsprache soll als natürlicher Bestandteil des Alltags erfahren werden können (Karmiloff-Smith et al, 1996; Wehr, 2001; Andresen, 2005). Durch die häufige Anregung des verbalen Austausches zwischen den Kindern soll die Beziehung der Kinder und der sprachliche Austausch untereinander vertieft werden.</p>

SPRACHLICHES ANREGUNGSNIVEAU - in der pädagogischen Intervention angestrebte (☞) bzw. abzubauen (☹) Verhaltensweisen Teil 3 – Kognitive Anregung mittels Sprache

SPRACHLICHES ERZIEHERVERHALTEN IM BLICKPUNKT		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGSLITERATURHINWEISE
Kognitive Anregung	<p>(A 13) Die Erzieherin unterstützt die Bildung von Begriffen und Kategorien. ☞</p> <p>(A 14) Die Erzieherin regt analytisch-argumentatives Denken an. ☞</p> <p>(A 15) Die Erzieherin nutzt Sprache losgelöst vom aktuellen Handlungskontext. ☞</p> <p>(A 16) Die Erzieherin nimmt auf Erfahrungen der Kinder Bezug; sie setzt Erfahrungen in Beziehung zum aktuellen Geschehen oder Erleben. ☞</p>	<p>Ein Schnittpunkt von Sprache und Kognition ist die Bildung von Begriffen und Kategorien, die im Alltag gezielt durch vielfältige Erfahrungen mit Gegenständen und gezielte Fragen unterstützt wird. (Z. B: <i>Weißt Du das wirklich oder glaubst Du das?</i>) (Tomasello, 2002). Die Tätigkeiten der Kinder werden beobachtet und eventuell auftretende Probleme der Kinder sprachlich aufgegriffen oder die Logik von Zusammenhängen und Sachverhalten erfragt. In alltäglichen Interaktionen soll Sprache zur Analyse von Situationen/Zuständen gebraucht werden und logisch-argumentativ eingesetzt werden. Durch hilfreiches Fragen stellen, die das Kind selbständig eine Lösung finden lassen, soll Sprache als unterstützend und strukturierend erfahren werden. (Snow & Kurland, 1996) Die Dekontextualisierung soll durch den unabhängigen Gebrauch der Sprache vom konkreten Handlungskontext gefördert werden (Bertau & Speck-Hamdan, 2004) Durch Vergleiche des aktuellen Geschehens mit vorangegangenen Erfahrungen, die der Erwachsene durch Fragen und Hinweise anregt, wird die Bildung des Lexikons, von Begriffen und Gedächtnis unterstützt (Nelson, 1989).</p>

SPRACHLICHES ANREGUNGSNIVEAU - in der pädagogischen Intervention angestrebte (↻) bzw. abzubauen (⊖) Verhaltensweisen

Teil 4 – Kommunikatives Verhalten allgemein

	SPRACHLICHES ERZIEHERVERHALTEN IM BLICKPUNKT	ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
Kommunikatives Verhalten allgemein	<p>(B 1) Die Erzieherin unterbricht und unterbindet sprachliche Äußerungen. ⊖</p> <p>(B 2) Die Erzieherin ignoriert verbale Signale des Kindes. ⊖</p> <p>(B 3) Das Sprachverhalten der Erzieherin enthält Widersprüche zwischen Intention und Aussage und Körpersprache. Die Erzieherin äußert sich ironisch und zynisch ⊖.</p> <p>(B 4) Die Erzieherin kritisiert die sprachlichen Äußerungen des Kindes. ⊖</p> <p>(B 5) Die Erzieherin hört geduldig und interessiert zu. ↻</p> <p>(B 6) Die Erzieherin schreit durch den Raum, sie kommuniziert aus der Ferne. ⊖</p> <p>(B 7) Die Erzieherin lässt das Kind zu Wort kommen. ↻</p>	<p>Sprachliche Äußerungen des Kindes sollen nicht kritisiert werden, da dadurch dem Kind negative Gefühle vermittelt werden und es fühlen mag, dass der Erwachsene nicht am kommunikativen Inhalt, sondern mehr an der korrekten sprachlichen Äußerung interessiert ist. Echtes Interesse an der Kommunikation mit dem Kind (Cazden, 1974; Snow, 1977) zeigt die Interventionistin, indem sie dem Kind geduldig zuhört und es ausreden lässt. Die Interventionistin wird viel und gerne sprechen (Huttenlocher et al., 1991; Hart & Risley, 1995), aber darauf achten, dass die Sprachproduktion des Kindes angeregt wird und dass das Kind die Möglichkeit hat, sich selbst aktiv sprachlich zu äußern (Ritterfeld, 2000). Durch den Raum schreien und aus der Ferne kommunizieren ist häufig mit Anweisungen in Imperativform gekoppelt und wird deshalb vermieden (Newport, 1977; Hoff-Ginsberg, 2000) und durch Alternativen ersetzt.</p>

SPRACHLICHES ANREGUNGSNIVEAU - in der pädagogischen Intervention angestrebte (☑) bzw. abzubauen (☒) Verhaltensweisen

Teil 5 – Gesamtsituation

SPRACHLICHES ERZIEHERVERHALTEN IM BLICKPUNKT		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
Gesamtsituation	<p>(C 1) Die Erzieherin spricht. ☑</p> <p>(C2) In der Gruppe herrscht eine sprachfreundliche Atmosphäre. ☑</p> <p>(C3) Gespräche in Kleingruppen finden statt ☑</p>	<p>Die Quantität des sprachlichen Inputs hat sich als ein entscheidender Faktor in der Förderung der kindlichen Sprachentwicklung erwiesen (Huttenlocher et al., 1991; Hart & Risley, 1995). Die Interventionistin wird alle Situationen des Kitaalltags nutzen, um den Kindern einen angemessenen sprachlichen Input zu bieten, der das Kind auch zu eigener Sprachproduktion und sprachlicher Auseinandersetzung mit der Umwelt anregt. Als Grundbedingung für die Sprachförderung ist eine entspannte, sprachfreundliche Atmosphäre und ein geringer Lautpegel zu gewährleisten. Der Alltag und der Raum sollten so strukturiert sein, dass Kinder die Möglichkeit haben, sich in Kleingruppen oder Paaren untereinander sprachlich auszutauschen.</p>

ERZIEHUNGSSTIL - in der pädagogischen Intervention angestrebte (☞) bzw. abzubauenende (☹) Verhaltensweisen

Teil 1 – Autoritär-Demokratisch und Ablehnend- Akzeptierend

ERZIEHUNGSSTIL IM BLICKPUNKT		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
<p>Autoritär – Demokratisch, Ablehnend – Akzeptieren</p>	<p>Kontrollierend lenken ☹</p> <p>Autonomie gewährend lenken ☞</p> <p>Ablehnen ☹</p> <p>Akzeptieren ☞</p>	<p>Dieser Faktor ist aus einer 4-Faktorenlösung von Erziehungsstilskalen als einer der stärksten Prädiktoren von Sprachentwicklung in einer longitudinalen Untersuchung hervorgegangen, wir haben diesen deshalb in unsere Intervention als angestrebte bzw. abzubauenende Erzieherverhaltensweisen übernommen. (Beller et al., 1996) Für die pädagogische Bedeutung dieser Muster (Faktoren) von Verhaltensweisen gibt es zwei Begründungen. Erstens nehmen die in diesen Verhaltensweisen eine zentrale Stellung in Theorie und Forschung der Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung ein und sind deshalb auch ein Bestandteil unserer Intervention. (Lewin et al., 1939; Adorno, 1950, 1982; Beller, 1971, 2002) Die Interventionistin demonstriert, wie Autonomie gewährendes Lenken einen Prozess von Sprache und Denken im Kind anregt, da das Kind überlegen muss, ob es ihren Vorschlag akzeptiert und wie es ihn umsetzt. Im Gegensatz dazu versucht die Interventionistin kontrollierendes Lenken abzubauen, wenn sie es beobachtet. Sie weist darauf hin, dass Befehle eine beschränkte Sprache dar stellen, die Probleme auf der Basis von Machtausübung auf der Handlungsebene mehr als auf der Basis einer sprachlichen Auseinandersetzung löst. Wie Bornstein et al. (1998) aus seiner Untersuchung berichtet, regt komplexe Sprache eher als einfach limitierte Sprache die Sprachentwicklung von Kindern an. Die Interventionistin demonstriert das Akzeptieren des Kindes durch die Vermittlung positiver Gefühle, verbaler Zuwendung und positiver Verstärkung und fördert damit Sprachentwicklung (Nelson, 1973). Ebenso versucht sie Ablehnung in der Form von Vermittlung von negativen Gefühlen, wie das bloße Kritisieren sprachlicher Äußerungen des Kindes, was sich negativ auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirkt (Szagun, 1996), abzubauen. Ein zweiter Grund für die hohe prädiktive Wirkung dieses Faktors liegt darin, dass das Muster bipolare Skalen enthält. Wenn man nur die Häufigkeit von kontrollierendem Lenken misst, erfasst man wahrscheinlich nur das Ausmaß des Schadens auf die Sprachentwicklung des Kindes, aber allein mit dem Abbauen dieses Verhaltens ist nicht das Zunehmen von Autonomie gewährendem Lenken gesichert. Dasselbe trifft auf Ablehnung und Akzeptanz zu. Wenn man die fallende Häufigkeit von Ablehnung misst, erfasst man damit nicht das Ausmaß von Akzeptanz, das durch Interesse und Orientierung an den sprachlichen Äußerungen des Kindes zum Ausdruck kommt.</p>

ERZIEHUNGSSTIL - in der pädagogischen Intervention angestrebte (☑) bzw. abzubauenende (☹) Verhaltensweisen

Teil 2 – Responsiv-Laisser faire

ERZIEHUNGSSTIL IM BLICKPUNKT		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
<i>Responsiv – Laisser faire</i>	Ist responsiv ☑ Ist Laisser faire ☹	<p>Auch diese Faktor ist aus der longitudinalen Untersuchung hervorgegangen (Beller et al., 1996)</p> <p>Responsivität, die ein Interesse an den sprachlichen Äußerungen des Kindes ausdrückt, hat positive Wirkung auf die Sprachentwicklung des Kindes, während ein fehlendes Interesse an den verbalen Äußerungen des Kindes wie Laisser faire einen entmutigenden Einfluss auf die Sprachproduktion des Kindes hat. Ein Grund für die hohe prädiktive Wirkung auch dieses Faktors liegt darin, dass er bipolare Skalen enthält. Wahrscheinlich hat niedrigere Responsivität eine nicht so schädliche Wirkung auf Sprachentwicklung wie demonstriertes Desinteresse oder geistige Abwesenheit des Erwachsenen. Diese dialektische Struktur erlaubt der Fortbildung, gleichzeitig im Aufbau positiver und Abbau negativer Erziehverhaltensweisen zu arbeiten. Diese Interpretationen der empirischen Ergebnisse (Beller, 2002) könnten im Einzelnen empirisch überprüft werden. Allerdings ist es unsere Überzeugung, dass die Ergebnisse dieser komplexen Muster darauf hinweisen, dass das ganze größer ist, als die Summe seiner Teile.</p>

ERZIEHUNGSSTIL - in der pädagogischen Intervention angestrebte (☑) bzw. abzubauenende (☒) Verhaltensweisen

Teil 3 – Zuwenden-Anpassen

ERZIEHUNGSSTIL IM BLICKPUNKT		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
Zuwenden - Anpassen	<p>Gibt visuelle und verbale Zuwendung ☑</p> <p>Ist bedürfnisorientiert ☑</p> <p>Passt sich dem Kind an ☑</p>	<p>Die Verhaltensmuster Faktor III (Zuwendung, sich dem Kind anpassend) und der im nächsten Abschnitt erläuterte Faktor IV (Autonomie fördernd) haben ihre Wichtigkeit als Erziehungsstile, die Sprachentwicklung und andere Bereiche der Entwicklung des Kindes fördern, bewiesen. Die Forschung (McCartney, 1984; Beller, 1996; NICHD, 1997) und unsere eigene abgeschlossene Untersuchung zeigen, dass Reden im allgemeinen und mit dem Kind Gespräche führen die Sprachentwicklung der Kinder fördert. Diese Verhaltensweisen werden auch durch die Interventionistin in ihrer Interaktion mit den Kindern und den Erzieherinnen vermittelt. Das angestrebte Erziehverhalten auf Bedürfnisse des Kindes einzugehen ist besonders wichtig in sprachlichen Interaktionen zwischen der Erzieherin und dem Kind, denn es kann bedeuten, die Äußerungen des Kindes zu erweitern und durch gezielte Fragen ein persönliches Interesse an seinen Erfahrungen und Aussagen zu zeigen. (Cazden, 1974; Snow, 1977) Sich dem Kind anpassen, hat eine besondere Stellung in der Förderung der Sprachentwicklung. Es bedeutet, dass man sich den Themen des Kindes in seinen Äußerungen anpasst und nicht fremde Themen einbringt, die den Gedankengang und das verbale Berichten des Kindes unterbrechen und Sprachproduktion damit behindern (Hoff-Ginsberg, 1987).</p>

ERZIEHUNGSSTIL - in der pädagogischen Intervention angestrebte (☑) bzw. abzubauenende (☒) Verhaltensweisen

Teil 4 – Autonomie fördern

Autonomie fördern	<p>Ermöglicht und unterstützt Autonomie des Kindes ☑</p> <p>Regt Erkunden an ☑</p> <p>Fragt Kind, ob es Hilfe möchte ☑</p>	<p>Der vierte Faktor, Unterstützung von Autonomie hat u. E. auch Bedeutung für die Förderung von Sprachentwicklung des Kindes. In unseren Untersuchungen finden wir, dass Autonomie des Kindes mit seiner Sprachentwicklung substanzuell korreliert ($r = 0,64$, $N = 106$). (Beller, 2005)</p> <p>Der Ausdruck und die Vermittlung eigener Bedürfnisse, Ängste und Gedanken in Sprache ist eine der wichtigsten Komponenten, einem Selbstbegriff von Autonomie überhaupt. Das Kind nimmt sein Selbst phänomenologisch als aktives Wesen wahr. Ebenso wie die ersten Schritte und Sätze autonome Handlungsmotivation stärkt, veranlasst Autonomie aus Eigeninitiative Probleme auf gedanklicher Ebene, d.h. durch die Manipulation von Symbolen – wie Sprache zu lösen. Deshalb ist auch die Förderung von Autonomie ein wichtiger Baustein unserer geplanten pädagogischen Intervention. In diesem Sinne ist die substantielle Korrelation zwischen der Autonomie des Kindes und seiner Sprachentwicklung zu verstehen.</p>
--------------------------	--	--

Die in den vorangestellten angestrebten bzw. abzubauenen Verhaltensweisen der beiden Bereiche Sprachanregung und Erziehungsstil beschreiben, erläutern und begründen die in der Intervention angestrebten Ziele bezüglich der Verhaltensweisen in der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Während diese also einerseits die inhaltliche Basis der pädagogischen Intervention beschreiben, dienten sie andererseits im Projekt zugleich auch als Grundlage zur Einschätzung der Erziehverhaltensweisen in den beiden Bereichen in der Pre- und Post-Erhebung. Hierzu wurden die angestrebten bzw. abzubauenen Verhaltensweisen im Bereich des Sprachanregungsniveaus und des Erziehungsstils operationalisiert, d.h. es wurde durch ausführliche Erläuterungen und anhand von Beispielen festgelegt, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um einzuschätzen, ob eine der Verhaltensweisen in der Interaktion der Erzieherin mit den Kindern als aufgetreten oder nicht aufgetreten bewertet wird. Diese Operationalisierungen sind im *Manual zum Rating zur Einschätzung sprachlicher Anregung* und im *Manual zum Rating zur Einschätzung des Erziehungsstils* enthalten, die sich im Anhang befinden.

5.3.3. Training der Interventionisten

Die Interventionisten, d.h. die Mitarbeiter, die die Fortbildung der Erzieherinnen am Arbeitsplatz durchführen, hatten zwei zentrale Aufgaben während der pädagogischen Intervention: erstens, der Erzieherin als ein Modell für Sprachanregung und Erziehungsstil in der Interaktion mit den Kindern zu dienen und zweitens, die kritische (Selbst-) Reflexion der Umsetzung der angestrebten Verhaltensweisen bei sich selbst und der Erzieherin zu initiieren und zu begleiten, was in regelmäßig stattfindenden Auswertungsgesprächen anhand von Videoaufnahmen der Interventionistin und Erzieherin erfolgte.

Die Interventionisten wurden hierzu in den ersten Wochen in den Forschungsstand bezüglich Spracherwerb und Sprachförderung und in die Projektziele eingeführt. Anhand der Manuale *zum Rating zur Einschätzung sprachlicher Anregung* und *zum Rating zur Einschätzung des Erziehungsstils* und anhand von Videoaufnahmen wurden die angestrebten Verhaltensweisen vermittelt und ihre Bedeutung für die Sprachförderung diskutiert. In einer ersten Praxisphase führten die künftigen Interventionisten Beobachtungen in Gruppen von Kindertagesstätten durch. Ziel war es einerseits, einen Einblick in die Gestaltung des Tagesablaufs von Gruppen in Kindertagesstätten zu erhalten, andererseits, die Erzieherin anhand der Ratings, die die angestrebten Verhaltensweisen darstellen, zu beobachten und einzuschätzen, welche der Verhaltensweisen von der Erzieherin gezeigt wurden. In gemeinsamen Teamsitzungen wurden die Beobachtungen ausgewertet und auch diskutiert, wie und in welchen Situationen noch mehr der angestrebten Verhaltensweisen hätten gezeigt werden können. In der nächsten Trainingsphase durchliefen die künftigen Interventionistinnen ein praktisches Training in Kindergartengruppen und parallel dazu fanden weiter gemeinsame Teamsitzungen statt, in denen die Erfahrungen ausgewertet sowie die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten zur Sprachentwicklung und Forschungsergebnissen zur Sprachförderung sowie mit verschiedenen Ansätzen zur Sprachförderung vertieft wurde. Für das dreimonatige Training in der Praxis wurden Erzieher gewonnen, die sich zur Teilnahme am Sprachprojekt beworben hatten, die aber nicht am Projekt teilnehmen konnten, da sie in ihrer Gruppe nicht über ausreichend Zielkinder nach den

Evaluationskriterien verfügten. Jede der künftigen Interventionistinnen erprobte die Intervention im Training über 11 Wochen in je zwei dieser Kitagruppen. In dieser Trainingsphase versuchten die künftigen Interventionistinnen in drei verschiedenen Situationen des Kita-Alltags (Freispiel, initiierte Tätigkeit und Mittagessen) das Modell in der Praxis umzusetzen. Die Erzieherinnen erstellten nach und nach Videoaufnahmen der Interaktionen der Interventionisten in diesen Situationen, die in einem Auswertungsgespräch gemeinsam mit der Erzieherin und auch im Interventionisten-Team gemeinsam anhand der Kriterien zu den angestrebten Verhaltensweisen ausgewertet wurden. Ebenso erstellte die Interventionistin Aufnahmen von der Erzieherin, die dann in einem gemeinsamen Auswertungsgespräch anhand der Ratings zum Sprachanregungsniveau und zum Erziehungsstil ausgewertet wurden. In dieser Praxisphase wurden die zukünftigen Interventionistinnen auch in der Methode der Videoauswertung mit Micro-Teaching trainiert. Außerdem wurden die Interventionistinnen in Grundlagen der Gesprächsführung unterrichtet und der Umgang mit Erzieherinnen in der späteren Fortbildungsphase diskutiert. Grundlage für die Fortbildung am Arbeitsplatz war, dass die Interventionistinnen der Erzieherin ein pädagogisches Modell anbieten, aber nicht aufzwingen. Die Professionalität der Erzieherin sollte unterstützt und erhöht werden. Die Projektmitarbeiterin wurden darin trainiert – auch kontinuierlich während der Interventionsphase- zu versuchen, das Verhalten der Erzieherin zu verstehen, d.h. ihre Motive und ihr Bild vom Kind zu antizipieren und durch modellhafte Präsentation sowie Diskussion u.U. zu verändern, bzw. einen Prozess der Auseinandersetzung und Veränderung in Gang zu setzen.

Eine Übersicht über den Ablauf und die Inhalte des Trainings gibt die folgende Tabelle.

Tabelle 2: Übersicht über Ablauf und Inhalte des Trainings der Interventionisten

Phasen	Praktisches Training	Theoretische Inhalte
<p><u>Phase I</u></p> <p>September 07</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung in die in der Intervention angestrebten Verhaltensweisen anhand der Manuale der Ratings zum sprachlichen Anregungsniveau und Erziehungsstil - Videobeobachtungen anhand der Ratings - Beobachtungen in Kindertagesstätten durchführen und auswerten - pädagogische Gestaltung des Alltags – Auswertung von Beobachtungen, Diskussion über Gestaltung von sprachförderlichen Situationen, Einsatz und Umgang mit Materialien 	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung in Projektziele und –methoden - Einführung in das bereits durchgeführte Projekt „Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Kindertageseinrichtungen“ (Beller et al., 2006) - Forschungsstand zur Rolle der sozialen Umwelt in der kindlichen Sprachentwicklung - Erst- und Zweitspracherwerb (Theorien und Verlauf) - Rolle und Aufgaben der Interventionistin
<p><u>Phase II</u></p> <p>Oktober bis Dezember 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ideen sammeln für Aktivitäten mit Kindern zur Sprachanregung - Videoauswertung anhand der Ratings - Einführung und Anwendung der Methode des Microteachings - Beginn der praktischen Trainingsphase „Intervention in der Kita“, jede der künftigen Interventionistinnen erprobt die Durchführung der Intervention in zwei Gruppen, die sie jeweils 1x pro Woche besucht - Auswertung von Videoaufnahmen der Interventionisten (Selbstreflexion, Selbstevaluation anhand der Ratings, Fokus: Alternative Handlungsweisen finden, die angestrebten Zielen noch mehr entsprechen) - Gestaltung von Situationen, Einsatz vom Material, Raumgestaltung - Auswertung von Videoaufnahmen der Erzieherinnen anhand der Ratings - Üben des Microteachings und Vorbereitung des Auswertungsgesprächs mit der Erzieherin im Team - Durchführen der gemeinsamen Auswertungsgespräche mit der Erzieherin - Kontinuierliche Supervision (im Team und mit einzelnen Interventionisten) 	<ul style="list-style-type: none"> - Berliner Bildungsprogramm - Sprachanregung und Schulerfolg - internationale und nationale Projekte zur Sprachanregung, zur kognitiven Anregung, zur Erhöhung der Bildungschancen - Literacy: - Konzept und Verlauf der Entwicklung - Gestaltung der Beziehung Erzieherin-Interventionistin - Gesprächsführung - Gestaltung sprachförderlicher Situationen, Struktur und Organisation des Tagesablaufs - Bedeutung der Raumgestaltung und Materialverfügbarkeit- und -präsentation für die Sprachförderung

Insgesamt wurden fünf Interventionistinnen trainiert, die später in 12 Interventionsgruppen eingesetzt werden sollten. Vier Interventionistinnen sollten je drei Gruppen betreuen, eine war als Ersatz-Interventionistin zu Vertretungszwecken trainiert worden. Im August 2007 waren nach Bewerbungsgesprächen 5 Mitarbeiter für die Durchführung der Intervention eingestellt worden. Die Mitarbeiter wurden zunächst nach gemeinsamer Absprache für einen Monat auf Probe trainiert, um die Eignung als Interventionistin zu prüfen. Nach der Probezeit zeigten sich alle 5 Mitarbeiter als grundsätzlich geeignet und engagiert. Eine Mitarbeiterin kam nach dem Probetraining zum Schluss, dass sie die Tätigkeit als Interventionistin nicht so engagiert und intensiv würde durchführen können, wie von ihr und dem Projekt erwartet und schied deshalb Ende September nach der Probezeit aus. Mitte Oktober konnte eine neue Mitarbeiterin eingestellt werden, die aufgrund ihres späteren Einstiegs und des daraus resultierenden Nachholbedarfs an theoretischer und praktischer Auseinandersetzung mit den Inhalten und Aufgaben der Intervention, von Beginn an als Ersatz-Interventionistin trainiert wurde. Das Probetraining der Phase II führte sie in nur einer Kita-Gruppe durch.

5.3.4. Die Durchführung der Intervention

Die pädagogische Intervention wurde in 13 Kita-Gruppen mit insgesamt 18 Erziehern durchgeführt. In acht dieser Gruppen wurden die Kinder von einer Erzieherin betreut und in 5 Gruppen waren zwei Erzieher eingesetzt. Für die Durchführung der Intervention, d.h. der Fortbildung der Erzieher am Arbeitsplatz, waren 5 trainierte Mitarbeiter, sog. Interventionisten, zuständig. Vier der Interventionisten betreuten jeweils drei Gruppen und eine Interventionistin, die als Ersatz-Interventionistin trainiert worden war, war für eine Gruppe verantwortlich. Ursprünglich war geplant gewesen, die Intervention in zwölf Gruppen durchzuführen, da aber in zwölf Gruppen nicht ausreichend Zielkinder nach den Kriterien für die Evaluation der Interventionseffekt gefunden werden konnten, wurde eine weitere Gruppe hinzugenommen, die dann durch die fünfte Interventionistin betreut wurde.

5.3.4.1. Struktur und Ablauf der Intervention

Die Durchführung der Intervention erfolgte von Januar bis Juli 2008. In diesem Zeitraum besuchte jeweils eine trainierte Mitarbeiterin, die sog. Interventionistin, die Erzieherin(nen) einmal wöchentlich an einem vorher festgelegten Tag (Dienstag, Mittwoch oder Donnerstag) am Vormittag in der Einrichtung, um die Fortbildung am Arbeitsplatz anzubieten. In der Regel kam die Interventionistin nach dem Gruppenfrühstück in die Gruppe und blieb bis nach dem Mittagessen in der Gruppe. Nach dem Mittagessen fand dann das gemeinsame Auswertungsgespräch von Interventionistin und Erzieherin statt. In Gruppen, die mit zwei Erziehern besetzt waren, wurden beide Erzieher in die Intervention miteinbezogen. Die Fortbildung am Arbeitsplatz wurde dann abwechselnd mit dem einen, dann mit dem anderen Erzieher durchgeführt, d.h. bei jedem Besuch stand nach vorheriger Absprache jeweils eine Erzieherin im Fokus der Interventionistin, bzw. arbeitete mit der Interventionistin zusammen. Die zweite Erzieherin war in der Regel anwesend. Die Auswertungsgespräche, die ebenfalls im Wechsel stattfanden, wurden immer nur mit einer Erzieherin durchgeführt. Erzieherinnen, die allein für eine Gruppe verantwortlich waren, standen bei den insgesamt 20 Treffen der pädagogischen Intervention jedes Mal im Fokus der Fortbildung und hatten insgesamt 20 Auswertungsgespräche, während in Gruppen, die von zwei Erziehern betreut wurden, jede einzelne Erzieherin nur ca. die Hälfte an Treffen mit ihr im Mittelpunkt und an

Auswertungsgesprächen hatte. In jeder Gruppe fanden im Zeitraum zwischen Januar und Juli 2008 insgesamt 20 Interventionsbesuche und Auswertungsgespräche statt. Nur in einer Gruppe, in der eine Erzieherin fortgebildet wurde, war es aufgrund gesundheitlicher Probleme der Erzieherin nicht möglich, insgesamt 20 Treffen durchzuführen. Hier fanden bis Anfang August insgesamt 17 Treffen mit der Erzieherin am Arbeitsplatz statt.

Tabelle 3: Übersicht über den zeitlichen Ablauf und die Struktur der Intervention- Teil 1

Zeitraumen	Phase	Struktur und Inhalte der Intervention
12/2007	Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehern wird mitgeteilt, dass sie bzw. ihre Gruppe per Zufall der Interventionsgruppe zugeteilt wurden • Absprache des Wochentages, an dem Intervention ab Januar regelmäßig stattfinden soll
01/2008	Einführung (1.Externe Fortbildung)	<ul style="list-style-type: none"> • Erzieher und Interventionisten, die künftig zusammenarbeiten werden, lernen sich kennen • Vorstellung des geplanten Ablaufs der Intervention • Rolle der Interventionistin • Methode der Intervention • Entwicklungsaufgaben in der Sprachentwicklung Vier- und Fünfjähriger • Zweitspracherwerb und Kinder mit Migrationshintergrund • Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den Schulerfolg • Einführung in angestrebte Verhaltensweisen anhand von Arbeitsblättern und Videomaterialien
01/2008 – 04/2008	1. Interventionsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention am Arbeitsplatz beginnt eine Woche nach der Einführungsveranstaltung in den einzelnen Gruppen • 1.Treffen: gemeinsames Kennenlernen, gegenseitige Beobachtung, Klären der nächsten Schritte im ersten Auswertungsgespräch • 2.-9. Treffen: Interventionistin und Erzieherin gestalten im wöchentlichen Wechsel nach vorheriger Absprache jeweils eine Situation des Kita-Alltags (initiierte Tätigkeit, Freispiel, Essen), die mit Video entweder von Interventionistin oder Erzieherin aufgenommen wird. Die Auswertung des Videos erfolgt anhand der Ratings zum sprachlichen Anregungsniveau und des Erziehungsstils jeweils eine Woche später im gemeinsamen Auswertungsgespräch. Gegenseitige Beobachtungen finden auch in den Situationen statt, die nicht im Fokus stehen bzw. nicht videografiert werden.
02/2008	Externe Fortbildung mit der Einrichtungsleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel der Fortbildung mit den Leitern der Einrichtung: Diskussion der Erfahrungen mit der Intervention, gemeinsame Planung zur Unterstützung des Interventionsablaufs in der Einrichtung, Planung einer Dienstberatung in der Kita zum Weitertragen der Erfahrungen mit der Intervention in das Team, Diskussion aufgetretener Schwierigkeiten organisatorischer Art
03-04/2008	Dienstberatung	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsam mit der Interventionistin bereitet/bereiten die Erzieher(Innen) eine Dienstberatung zur Vorstellung des Projektes (Ziele, Methoden, angestrebte Verhaltensweisen) im jeweiligen Kita-Team vor. Ziel der Dienstberatung: Vertiefung und Auseinandersetzung mit dem Projekt bei der/den Erzieher/Innen und Weitertragen der Inhalte ins Team. Die Erzieherin wird dabei unterstützt von der Interventionistin, führt aber die Vorstellung selbständig durch.

Tabelle 3: Übersicht über den zeitlichen Ablauf und die Struktur der Intervention- Teil 2

Zeitraumen	Phase	Struktur und Inhalte der Intervention
04/2008	2.Externe Fortbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch und Diskussion der Erfahrungen mit der Intervention • Auffrischen und Vertiefung von Kenntnissen über Sprachentwicklung • Einführung von Beobachtungsbögen und –methoden zur Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung • Gestaltung sprachförderlicher Situationen im Kita-Alltag mit dem Schwerpunkt Kleingruppen und 1:1-Interaktionen ermöglichen, ruhige und entspannte Gruppenatmosphäre gestalten, Raumgestaltung und Material, • im besonderen Fokus: Mittagessen und Freispiel und (Um)-Strukturierung dieser Situationen
04-07/2008	2.Interventionsphase	<p>9.-19. Treffen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Struktur und Ablauf wie in der ersten Interventionsphase • Inhaltliche Schwerpunkte (zusätzlich zu den angestrebten Erziehverhaltensweisen): Gestaltung und Strukturierung des Tagesablaufs, vor allem der Situationen Freispiel und Mittagessen, um Interaktionen in Kleingruppen zu ermöglichen und eine entspannte, dennoch (sprach) - anregende Situation zu schaffen, Möglichkeiten der Sprachanregung und Erweiterung der Erfahrung sowie der Lernmöglichkeiten der Kinder durch Erzieher in der Freispielsituation <p>20.Treffen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abschluss und Auswertung der Erfahrung der Intervention im Einzelgespräch zwischen Interventionisten und Erziehern
09/2008	3.Externe Fortbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Auf Wunsch der Erzieher wurde eine dritte externe Fortbildung nach Abschluss der Intervention angeboten • Erfahrungsaustausch und gemeinsame Auswertung der Intervention • Organisatorisches: Ablauf der Post-Erhebung und Vorstellung der geplanten Follow-up-Untersuchung • Sprachentwicklung an der Schnittstelle zur kognitiven Entwicklung: Bedeutung der Dekontextualisierung für den akademischen Erfolg der Kinder, Hervorhebung der Bedeutung des Rollenspiels und von Gesprächen und Diskussionen mit Kindern- besonders bei Kindern aus sozial schwachen Familien
07/2009	Abschlussstreffen	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht und Diskussion der ersten Projektergebnisse • Überreichung der Zertifikate und der Videoaufnahmen der jeweiligen Erzieherin der Pre- und Post-Erhebung (nur zum persönlichen Gebrauch)

5.3.4.2. Methode der Intervention

In den folgenden Abschnitten werden die in der Intervention eingesetzten zentralen Methoden nach einzelnen Schwerpunkten getrennt im Einzelnen dargestellt.

5.3.4.2.1. Das Modell zur Sprachanregung und eines demokratischen Erziehungsstils im Kita-Alltag

Die Interventionistin diente in der jeweiligen Gruppe in den verschiedenen Situationen des Alltags als Modell zur Sprachanregung und eines demokratischen Erziehungsstils. Dies bedeutet konkret, dass die Interventionistin, die im Projekt angestrebten Verhaltensweisen bezüglich der Sprachanregung und des Erziehungsstils in ihren Interaktionen mit den Kindern im Kita-Alltag gezielt und systematisch anwendete.

Im Gegensatz zu BANDURAS *Lernen am Modell* (Bandura, 1969), das nicht einen aktiven Lernenden postuliert, basiert unser Modell auf einer aktiven und kritischen Auseinandersetzung zwischen dem Beobachter und dem Beobachteten. Die Interventionistin führte einen Rhythmus ein, in der Interventionistin und Erzieher sich abwechselnd beobachteten. Bei den von uns fokussierten Situationen handelt es sich um regelmäßig auftretende Situationen des Alltags, die nun gezielt zur Sprach- und Entwicklungsanregung genutzt wurden, wie z.B. Essen, initiierte Tätigkeit (angeleitete Tätigkeit)³² (Basteln, Spiele, Bilderbuchbetrachtung u.ä.) und Freispiel.

Nach einer Kennlernphase von einem Treffen begann die Interventionistin in Absprache mit der Erzieherin je ein bis zwei Situationen des Alltags gezielt zu gestalten, wobei die Erzieherin das Verhalten der Interventionistin und ihre Art der (sprachlichen) Interaktion mit den Kindern aktiv beobachtete. Unter aktiver Beobachtung verstehen wir, dass der Beobachter nicht nur wahrnimmt, was der Akteur tut, sondern versucht, zu verstehen, was passiert, welche Motive der Akteur hat, was diese Verhaltensweisen bei den Kindern auslösen usw. Die Erfahrungen und Beobachtungen des Vormittags wurden in einem Auswertungsgespräch, das nach dem Mittagessen stattfand, besprochen und diskutiert. Nach der ersten gezielten Gestaltung der Situation durch die Interventionistin wurden gemeinsam Situationen ausgewählt und jeweils im Wechsel von Erzieherin und Interventionistin gestaltet. Die Beobachtung und Auseinandersetzung mit den sprach- und entwicklungsfördernden Verhaltensweisen wurde ab dem zweiten Treffen gezielt intensiviert durch den regelmäßigen Einsatz von Videoaufnahmen. Diese begannen ab der zweiten Woche mit einer Aufnahme der Interventionistin durch die Erzieherin, um die Wahrnehmung der modellhaften Vermittlung der Projektziele zu unterstützen. Nach der ersten Aufnahme der Interventionistin wurden die Videos jeweils im Wechsel erstellt. Die Videoaufnahmen sollten beiden Beteiligten helfen, durch den Fokus der Kamera, fokussierter und konzentrierter wahrzunehmen. Den meisten Erzieherinnen fiel es anfangs nicht leicht, sich auf die Beobachtung zu konzentrieren und sich an den durchgeführten Tätigkeiten nicht aktiv zu beteiligen. Die Videokamera wurde hier gezielt als Hilfsmittel eingesetzt. Andererseits sollten die erstellten Videosequenzen die Auseinandersetzung mit eigenen aktuellen

³² Der Begriff ‚angeleitete Tätigkeit‘ ist ein in der Kindergartenpädagogik traditionell verwendeter Begriff für die Präsentation/Durchführung eines speziellen Angebotes. Diese Bezeichnung wurde vom Projekt durch den Begriff ‚initiierte Tätigkeit‘ ersetzt, da der Fokus unseres Projektes gerade darin liegt, die ‚Anleitung‘ der Erzieherin, die oft verstanden wird als ‚ich zeig‘ dir wie es geht und du machst es nach‘ durch Impulsgebung zu ersetzen und eine erwachsene Autonomie gewährende und erweiternde Funktion einzunehmen, die kindliche Handlungen und Prozesse aufgreift, beschreibt, erweitert und unterstützt.

Verhaltensweisen und den Abgleich dieser mit den Projektzielen ermöglichen. Dies galt vor allem für die Erzieherin, aber auch für die Interventionistin, die ihr eigenes Verhalten in den Situationen durch die Ansicht der Videoaufnahmen ebenfalls immer wieder mit den Projektzielen abgleichen konnte. In den folgenden Wochen wurden Videos von beiden in allen zentralen Situationen angefertigt und ausgewertet. Die Schwerpunktsetzung, in welchen Situationen häufiger Videoaufnahmen durchgeführt werden sollten, wurde in den Auswertungsgesprächen gemeinsam vorgenommen.

Von jeder der fünf Interventionistinnen wurden regelmäßig und kontinuierlich während der gesamten Interventionsphase, die in den Gruppen aufgenommenen Videosequenzen im Team der Interventionisten und in Einzelsupervisionen mit der Projektkoordinatorin und der Projektleitung ausgewertet, um die Qualität des Modells zu sichern und kontinuierlich zu erhöhen.

Es war nicht Aufgabe der Interventionisten, zu *demonstrieren*, wie und in welchen Situationen die angestrebten Verhaltensweisen eingesetzt werden sollen, und nicht die Aufgabe der Erzieherin, diese Verhaltensweisen und Situationen *nachzuahmen*. Vielmehr ging es beim modellhaften Einsatz der angestrebten Verhaltensweisen in den Situationen des Kitaalltags darum, diese in die Interaktion natürlich einfließen zu lassen. Aufgabe des Modells war es, zu zeigen, dass dies im Alltag möglich ist. Vorangegangene Erfahrungen der Projektkoordinatorin in Fortbildungen mit Erzieherinnen außerhalb des Projektes zum Thema sprachanregende Verhaltensweisen zeigten in der Regel zwei Arten von Reaktionen bei den Erzieherinnen. Erstens, die Erzieherinnen bejahten die Bedeutung der Verhaltensweisen für die Sprachanregung der Kinder, verneinten aber deren regelmäßige Anwendungsmöglichkeit im Alltag und verwiesen damit auf ein bestehendes Theorie-Praxis-Problem. Eine zweite, ebenso häufig vorkommende, Reaktionsvariante ist die Einschätzung der Erzieher, dass sie diese Verhaltensweisen im Alltag sowieso schon häufig anwenden. Der Vorteil der Einführung der angestrebten Verhaltensweisen über ein Modell im Alltag liegt darin, dass direkt und beobachtbar gezeigt wird, dass eine systematische Anwendung und Umsetzung der Verhaltensweisen im Alltag und in der alltäglichen Situation der Gruppe, die die Erzieherin betreut, möglich ist. Ein weiterer Vorteil der Einführung eines sprachanregenden Modells im Alltag durch die Interventionistin liegt darin, dass die Erzieherin Reaktionen der Kinder auf die Verhaltensweisen wahrnehmen kann. Dies ist besonders in Bezug auf Verhaltensweisen von Vorteil, die sich auf den Erziehungsstil beziehen. Häufig gewähren und erweitern Erzieher den Kindern im Kitaalltag wenig Autonomie, weil sie befürchten, die Kinder würden ohne konkrete Anweisungen zu wenig Struktur und Anleitung erhalten und Anforderungen und Aufgaben nicht produktiv bewältigen. Durch die Beobachtung eines Modells aber, das Autonomie des Kindes anregt und Autonomie während lenkt, kann die Erzieherin das Kind als selbständig, eigenverantwortlich, kompetent und kreativ erfahren. Bestehende Ängste der Erzieherin können so durch die Beobachtung des Modells und der Reaktionen der Kinder darauf nach und nach abgebaut werden und das Bild vom Kind kann sich verändern. Das Modell bietet der Erzieherin auch indirekt Handlungsalternativen an, wenn die Erzieherin wahrnimmt und durch die aktive Auseinandersetzung erfährt, dass das Modell sich in gewissen Situationen anders verhält als die Erzieherin selbst. Dies ist vor allem wichtig, in täglich wiederkehrenden Situationen des Kitaalltags, die nicht selten Routine mäßig ablaufen und manches Mal mit der immer gleichen sprachlichen Aussage der Erzieherin eingeleitet bzw. begleitet werden. Letztere Möglichkeiten bzw. Vorteile der Einführung eines Modells

werden nur durch eine aktive und vergleichende Auseinandersetzung der eigenen Verhaltensweisen mit denen des Modells möglich. Diese wird durch wechselseitige Videoaufnahmen und deren Auswertung möglich, die in den gemeinsamen Auswertungsgesprächen u.a. mit der Methode des Microteachings angestrebt wurde.

5.3.4.2.2. Auswertung der Videoaufnahmen

Die von Interventionistin und Erzieherin aufgenommenen Videosequenzen in den verschiedenen Situationen des Kitaalltags wurden in der Regel in einem nach dem Mittagessen stattfindenden Auswertungsgespräch ausgewertet. Gewöhnlich wurde die am Vormittag aufgenommene Situation nicht am gleichen Tag, sondern im Auswertungsgespräche der folgenden Woche ausgewertet. Für dieses Vorgehen gab es mehrere Gründe: erstens ermöglicht das zeitlich spätere Auswerten das Gewinnen einer Distanz zu der aufgenommenen Situation und der eigenen Videoaufnahme und zweitens gab es der Interventionistin die Zeit und die Möglichkeit, die Videoauswertung intensiv vorzubereiten und kleine Sequenzen für die Auswertung auszuwählen. Ein weiterer Grund war, dass die aufgenommenen Videosequenzen teilweise auch gemeinsam im Team der Interventionisten oder in Einzelsupervision betrachtet und ausgewertet wurden und die Vorbereitung des Auswertungsgesprächs dadurch kontinuierlich begleitet und unterstützt wurde.

Die Methode des Microteachings, die ursprünglich zur Auswertung des Unterrichts und zur Verbesserung der Qualität desselben entwickelt wurde, sieht vor, dass kleinere Einheiten der Unterrichtsstunde ausgewählt und betrachtet werden, um zu überprüfen, welche Unterrichtsmethoden wirksam waren, bzw. ob gegebene Impulse das angestrebte Ziel erreicht haben. Es wird also nicht die ganze Unterrichtsstunde aufgenommen bzw. im Nachhinein betrachtet, sondern kleinere Einheiten ausgewählt. Die Videoaufnahmen, die im Projekt aufgenommen wurden, waren von fünf- bis zehninütiger Dauer und zeigten nicht die ganze Situation von Anfang bis Ende, sondern nur einen Teil davon. Da wir die Erzieherin-Kind- bzw. Interventionistin-Kind-Interaktion im Projekt intensiv und im Detail sowie die sprachliche Äußerung der Erzieher qualitativ auswerten wollten, wurden aus den aufgenommenen Videos noch kleinere Einheiten von ein bis zwei Minuten ausgewählt. Bei kleineren Einheiten kann sich die Wahrnehmung auf sprachliche Äußerungen konzentrieren und der Betrachter ist in der Lage, diese im Detail wahrzunehmen und zu wiederholen, was die Auswertung erleichtert. Auch ist es nur dann möglich, Mimik und Gestik der Personen im Detail wahrzunehmen und Aktion und Reaktion in der Interaktion in Beziehung zu betrachten. Die Konzentration auf kleine Einheiten und einzelne Verhaltensweisen erleichterte die Auseinandersetzung mit den Projektzielen und ließ die angestrebten Veränderungen überschaubar bleiben. So konnten auch kleine Veränderungen sichtbar gemacht werden, die ein direktes Feedback ermöglichten und Möglichkeiten zur positiven Verstärkung boten.

Als inhaltliche Grundlage für die Videoauswertung dienten die vom Projekt angestrebten Verhaltensweisen, die im Prozess der Intervention in unterschiedlichen Formen eingesetzt wurden. Als Grundlage für die ersten Videoauswertungen dienten Arbeitsblätter zum sprachlichen Anregungsniveau und zum Erziehungsstil, die die Erzieher bei der ersten externen Gruppenfortbildung erhalten hatten. In diesen wurde in einem einleitenden Abschnitt die Bedeutung einzelner

Verhaltensweisen für die kindliche Sprachentwicklung erläutert und darunter die angestrebten Verhaltensweisen gelistet. In den ersten Auswertungsgesprächen war es das Ziel, angestrebte Verhaltensweisen im Video aufzufinden. Den Erziehern wurde empfohlen, sich die konkreten Beispiele, in denen das Verhalten gezeigt wurde, aufzuschreiben. Auf diese Art und Weise wurde den Erziehern nach und nach die Operationalisierung der Verhaltensweisen vermittelt. (Die in den Manualen zum Rating zur Sprachanregung und zum Erziehungsstil (s. Anhang) vorhandene Operationalisierung, die Grundlage für die Auswertung der Pre- und Post-Aufnahmen der Erzieherinnen war, schien uns für den Gebrauch mit den Erziehern zu kompliziert und evtl. demotivierend. Aus diesem Grund wählten wir das praktischere und konkretere Vorgehen, die Kriterien zu den Verhaltensweisen, d.h. wann ein Verhalten und in welcher Ausprägung als vorhanden eingeschätzt wird, über das eigene Auffinden und Beschreiben von Beispielen im Video zu vermitteln. Nach der Anwendung dieser Arbeitsblätter in zwei bis fünf Auswertungsgesprächen – abhängig von der Erzieherin- setzten wir zunächst fünfstufige Ratings zur Auswertung des sprachlichen Anregungsniveaus und zum Erziehungsstil ein, anhand derer die Häufigkeit des Auftretens in der Sequenz eingeschätzt wurde (s. Anhang). Später in der zweiten Hälfte der Intervention wurde dann nur noch das Auftreten bzw. Nicht-Vorhandensein der angestrebten und abzubauenen Verhaltensweisen in einer veränderten Ratingsversion eingeschätzt. Die Ratings enthielten alle angestrebten bzw. abzubauenen Verhaltensweisen im Bereich Sprache und Erziehungsstil jedoch nun in einer zweistufigen Skalierung – so wie sie auch in der Evaluation der Pre- und Post-Aufnahmen der Erzieher verwendet wurden (s. Anhang). Der Einsatz dieses Verfahrens lässt das Verhalten objektiver einschätzen als eine fünfstufige Skala von Häufigkeit dies erlaubt. Die auszuwertenden Videosequenzen wurden aber hierzu auf 30-Sekunden Zeitstichproben verkürzt. Davon wurden dann allerdings mehrere 30-Sekunden-Sequenzen einer Aufnahme eingeschätzt.

Die Einschätzung anhand der zuvor festgelegten Kriterien der Ratings ermöglicht es, eine objektive und von der anderen Person, d.h. der Beziehung zur Person, unabhängige Einschätzung des Verhaltens vorzunehmen. Die Objektivierung der Ziele und Kriterien ist ein zentraler Prozess in der Videoauswertung.

Auch die Methode des Microteaching wurde als Modell angeboten, da die Interventionistin zuerst modellhaft Szenen von sich selbst auswertete und die Erzieherin anregte, gemeinsam zu diskutieren, welche Verhaltensweisen wie gezeigt wurden und welche Verhaltensweisen man in dieser Situation noch hätte anwenden können, um das sprachliche Anregungsniveau noch zusätzlich zu erhöhen. Erst nach der modellhaften Auswertung eines Videos, das die Interventionistin zeigte, wurde eine Woche später eine Videoaufnahme der Erzieherin ausgewertet. Während der gesamten Interventionsphase wurden abwechselnd Videoaufnahmen von Interventionistin und Erzieherin erstellt und ausgewertet. Die Videoaufnahmen der Interventionisten wurden regelmäßig und kontinuierlich während der gesamten Interventionsphase auch im Team der Interventionisten und in Einzelsupervisionen mit der Projektkoordinatorin und der Projektleitung ausgewertet, um die Qualität des Modells zu sichern und kontinuierlich zu erhöhen. Die Erfahrung der Interventionistinnen der Auswertung des eigenen im Video gezeigten sprachlichen Anregungsniveaus und des Erziehungsstils während des Trainings und der Interventionsphase im Team und in der Einzelsupervision war ein zentrales Element in der

Intervention. Sie veranschaulichte, dass die Erhöhung des Anregungsniveaus ein kontinuierlicher und niemals abgeschlossener Prozess ist, erleichterte der Interventionistin die Übernahme der Perspektive der Erzieherin in den gemeinsamen Auswertungsgesprächen und verdeutlichte, dass die Intervention ein für die Erzieher und Interventionistin gemeinsamer Prozess ist.

In den Auswertungsgesprächen auf der Basis der Videoaufnahmen wurden Potenziale der Erzieherin in den Vordergrund gestellt und ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstevaluation mithilfe der verwendeten Ratings gefördert. Ein weiterer grundlegender Prozess in der Auswertung war, dass die Erzieherin durch das Modell dazu angeregt wurde, selbst über alternative Verhaltensweisen nachzudenken. Zusätzlich sollte nicht nur die eigene Perspektive, sondern auch die der Kinder mit denen die Erzieherin oder die Interventionistin in der betreffenden Videosequenz interagierte, eingenommen werden.

5.3.4.2.3. Weitere Inhalte und Funktionen des Auswertungsgesprächs

Außer der Videoauswertung diente das Auswertungsgespräch noch der Planung und der Organisation der jeweils nächsten Interventionstreffen. Hierzu wurde abgesprochen wer in der folgenden Woche, welche Situation wie gestaltet und wer in welcher Situation gefilmt werden wird. Welche Situation beim nächsten Treffen im Fokus stehen soll, wurde mit der Erzieherin jeweils abgesprochen. Begonnen wurde in jeder der Interventionsgruppen mit einer initiierten Tätigkeit, worauf ein Freispiel und dann eine Essenssituation folgten. Im weiteren Verlauf der Intervention wurde diese Reihenfolge aber nicht notwendigerweise fortgesetzt, welche Situation im Fokus stand, wurde gemeinsam besprochen und war abhängig vom Sprachanregungsgehalt der Erzieherin in der Situation und der Zufriedenheit der Erzieherin und Interventionistin mit der Situation. Es war dadurch möglich, dass nicht alle Situationen gleichmäßig häufig von Interventionistin und Erzieherin gestaltet und videografiert wurden. Die Bearbeitung der Situationen wurde also flexibel gestaltet, dennoch wurde darauf geachtet, dass im Laufe der Intervention alle Situationen im Fokus standen. War eine Erzieherin zum Beispiel zu einem Zeitpunkt nicht bereit, die Gestaltung der Essenssituation zu reflektieren und zu bearbeiten, wurde sie nicht unter Druck gesetzt dies zu tun. Die Interventionistin zeigte allerdings kontinuierlich das vom Projekt angestrebte Modell auch in diesen Situationen, wenn sie auch zeitweise nicht in dieser Situation videografiert wurde. Die Annahme, dass die Erzieherin bereit sein werde, eine Situation später intensiv zu bearbeiten, deren sprachliches Anregungsniveau von den Projektzielen abwich, konnte in allen Interventionsgruppen bestätigt werden. Wie in der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind angestrebt, wurde auch in der Beziehung zwischen Erziehern und Interventionistin auf einen demokratischen Umgang geachtet.

In den Auswertungsgesprächen wurden auch Beobachtungen ausgetauscht und diskutiert, die nicht videografiert worden waren. Ein häufig diskutiertes Thema in vielen Interventionsgruppen war die Gestaltung und Strukturierung des Alltags mit dem Ziel, eine ruhige, entspannte und dennoch (sprach)-anregende Atmosphäre zu schaffen. Die Installierung von parallel stattfindenden Kleingruppenaktivitäten mit und ohne Beteiligung der Erzieherin war in allen Interventionsgruppen ein fortwährendes Thema. Unter diesem Aspekt wurde auch die Raumgestaltung untersucht und teilweise

umgestaltet, um mehr Rückzugsmöglichkeiten für Kleingruppen zu schaffen und es so den Kindern zu ermöglichen, konzentrierter und gezielter selbständig Aktivitäten durchführen zu können.

Um die Prozesse und Veränderungen in der jeweiligen Interventionsgruppe überschaubar und nachvollziehbar zu machen, wurde zusätzlich zu den anhand von Videos der Erzieherin eingeschätzten Ratings nach jedem Interventionstreffen in der Gruppe von den Interventionistinnen ein Protokollbogen ausgefüllt. Das Protokoll wurde nicht nur zur Dokumentation des Vormittags und zur leichteren Planung des nächsten Treffens ausgefüllt, sondern wurden zu bestimmten Zeitpunkten rückschauend studiert, um auch mitten im Prozess der Intervention kleine Veränderungen der Erzieherinnen wahrzunehmen und wichtige Themen der Erzieherin im Interventionsprozess zu erkennen. Letztlich diente die Auswertung der vergangenen Protokolle der Interventionistin auch dazu, Distanz zu sich zu gewinnen und ihre Erwartungen an sich und die Erzieherin nicht zu überziehen.

5.3.4.2.4. Gestaltung von Situationen

Im Fokus der Intervention standen die drei Hauptsituationen des Kitaalltags initiierte Tätigkeit, Freispiel und Mittagessen. In diesen Situationen sollten das sprachliche Anregungsniveau und das Auftreten demokratischer Verhaltensweisen durch die Intervention gezielt erhöht werden, d.h. die im Projekt angestrebten Verhaltensweisen implementiert werden und Verhaltensweisen abgebaut werden, die sich als sprach- bzw. entwicklungshemmend in der Forschung erwiesen hatten.

Eine wichtige Voraussetzung für die Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus und des Auftretens demokratischer Verhaltensweisen in diesen Situationen ist die aktive Gestaltung bzw. Veränderung dieser Situationen in der Praxis, mit dem Ziel eine entspannte und anregende Atmosphäre zu schaffen. Eine Umsetzung der angestrebten Verhaltensweisen durch die Erzieherin oder die Interventionistin in einer Situation, die Stress und Unruhe bei allen Beteiligten auslöst, ist ungleich schwerer als in einer ruhigen, entspannten Atmosphäre. Die Fähigkeit, sich individuell auf einzelne Kinder einzulassen, ihre sprachliche Äußerung zu verstehen, zu verarbeiten, darauf inhaltlich einzugehen und diese inhaltlich und sprachlich zu erweitern, ist in einer unruhigen, stressigen Situation nahezu unmöglich, da dies eine emotionale und geistige Flexibilität erfordert, die in der Regel nur in einer entspannten, aber anregenden Atmosphäre und nicht in Stresssituationen gezeigt werden kann. Zu bedenken ist ebenfalls, dass auch die Kinder sich in solchen Situationen nur schwer auf eine erhöhte sprachliche Anregung einlassen können, da geistige und emotionale Ressourcen durch Unruhe und Stress blockiert sind. Die aktive pädagogische Gestaltung und Strukturierung von Situationen ist deshalb – zusätzlich zur Umsetzung der im Einzelnen als sprach- und entwicklungsfördernden angestrebten Verhaltensweisen – ein grundlegendes und notwendiges Ziel der Intervention. Kritisch betrachtet und überdacht wurde deshalb gemeinsam vor allem die Art der Gestaltung einzelner Situationen, die häufig – obwohl als ungünstig für die Sprach- und Entwicklungsförderung von der Erzieherin erkannt – von der Erzieherin als gegeben und unveränderlich akzeptiert wurde. Auf eventuelle Nachfragen der Interventionistin oder auch auf Vorschläge zur Änderung der Situation wurde häufig mit der Antwort reagiert, dass dies nicht gut, aber eben nicht zu ändern sei. Ein Grundprinzip der Intervention bestand darin, zu fragen, wie man sich selbst in einer solchen Situation fühlen würde und was die Kinder in einer solchen Situation wohl

fühlen und lernen würden und ob das dem entspricht, was man pädagogisch anstrebt. Diese Fragen machten in der Regel die Notwendigkeit einer Umgestaltung deutlich und führten auch zu einer Bereitschaft, aktiv über Alternativen nachzudenken, die dann auch tatsächlich gefunden und umgesetzt wurden.

Im den folgenden Abschnitten wird die Umsetzung des Modells in den einzelnen Situation initiierte Tätigkeit, Freispiel und Mittagessen nacheinander beschrieben.

Initiierte Tätigkeit

In vielen Interventionsgruppen wurden initiierte Tätigkeiten anfangs von der Erzieherin für die gesamte Gruppe gleichzeitig angeboten, was zur Folge hatte, dass wenig Gespräche entstanden und die Art der Gestaltung den Kindern wenig autonome Handlungsmöglichkeiten ließ. Die Kinder waren in solchen Situationen eher reaktiv als selbst aktiv und initiiierend. Ziele der Intervention waren es, die initiierten Tätigkeiten nur in Kleingruppen durchzuführen, um leichter mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und das Angebot als einen Prozess zu gestalten, damit die Kinder sich selbst mit den Inhalten und Tätigkeiten aktiv verbal und geistig auseinandersetzten. Eine Möglichkeit, die sprachliche und geistige Auseinandersetzung der Kinder anzuregen, wurde zum Beispiel in der gemeinsamen Durchführung von Experimenten gesehen. Problematisch war allerdings anfangs, dass die Kinder der Gruppe, die nicht an der initiierten Kleingruppenaktivität teilnahmen, häufig unruhig waren, am Rande standen, beobachteten und sich gegenseitig wegdrängten oder die Kleingruppenaktivität unterbrachen, indem sie Aufmerksamkeit von der Erzieherin oder der Interventionistin wollten. Häufig herrschte auch ein hoher Lautpegel in der Gruppe, verursacht von den nicht an der Aktivität teilnehmenden Kindern, so dass es schwierig war, sich in der Kleingruppen zu unterhalten und sich zu verstehen. Auch die Durchführung der Videoaufnahmen wurde dadurch erschwert und es war anfangs oft schwierig, das Video auszuwerten, da sprachliche Äußerungen der Interventionistin bzw. Erzieherin wegen des hohen Lärmpegels kaum oder nur teilweise zu verstehen waren. Auch sprachen häufig mehrere Kinder gleichzeitig, so dass es schwierig war, ein gemeinsames Gespräch zu haben und sich zu konzentrieren. Dasselbe traf im Grunde für die Essenssituation und die Freispielsituation zu. Ein Thema während der gesamten Intervention war es also, Grundbedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, Aktivitäten in Kleingruppen durchzuführen während die anderen Kinder sich im Freispiel befinden oder sich mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen während der Freispielzeit konzentriert zu beschäftigen. Grundsätzlich war es aber nahezu allen Erzieherinnen ein Bedürfnis und Anliegen, initiierte Tätigkeiten in Kleingruppen durchführen zu können, weil auch ihnen bewusst war, dass es leichter ist, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und die verbale und geistige Auseinandersetzung der einzelnen Kinder in Kleingruppen intensiver stattfinden kann. Positive Veränderungen der Erzieherinnen im sprachlichen Anregungsniveau waren in der Regel leichter zu initiieren und traten schneller in der initiierten Tätigkeit auf als in der Freispiel- und in der Essenssituation.

Essenssituation

Einige der Interventionserzieher wünschten sich eine ruhige und entspannte Essenssituation, was verständlich und erstrebenswert ist, verstanden darunter aber häufig, dass die Kinder nicht reden sollten. Problematisch war bei den Essenssituationen häufig, dass viele Kinder gleichzeitig redeten,

was zu einem sehr hohen Lautpegel führte. Dieser wiederum hatte zur Folge, dass die Kinder noch lauter redeten und dass keine längeren Gespräche entstehen konnten. Dies war besonders problematisch in den Gruppen, in denen alle Kinder an einem Tisch saßen. Durch die Erfahrung von Stress in der Essenssituation und den bislang nicht erfüllten Wunsch nach Ruhe beim Essen, waren viele Erzieher anfangs nicht stark motiviert, ein erhöhtes sprachliches Anregungsniveau zu zeigen. Eine Erzieherin zum Beispiel sang vor dem Essen am Tisch gemeinsam mit den Kindern ein Lied, das dazu aufforderte beim Essen ruhig zu sein. Eine andere Erzieherin zum Beispiel forderte die Kinder auf leise zu sein und zu essen, wenn sie am Tisch redeten. Andere Erzieher reagierten selten auf sprachliche Ansprache der Kinder oder antworteten nur sehr knapp. Häufig beschränkten sich die sprachlichen Äußerungen der Erzieher am Tisch auf Verhaltensregulierungen der Kinder.

Die Interventionistinnen versuchte dennoch beim Essen mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, indem sie Äußerungen der Kinder aufgriff oder ein Gespräch durch Fragen initiierte. Eine wichtige Aufgabe war es, das Gespräch zu strukturieren und dadurch mit der Zeit zu erreichen, dass die Kinder nicht gleichzeitig reden, sondern sich gegenseitig zuhören und aufeinander eingehen. In einer Gruppe waren die Kinder in der Essenssituation sehr unruhig – auch motorisch. Hier schafften wir zum Beispiel eine etwas ruhigere Atmosphäre, indem wir eine brennende Kerze während des Mittagessens auf den Tisch stellten. In Gruppen, in denen alle Kinder an einem Tisch saßen, schlugen wir vor, an mehreren kleinen Tischen zu essen. Die Umstrukturierung der Tische entspannte die Essenssituation. Es entstand nach und nach eine ruhigere Atmosphäre und es war leichter mit den Kindern ein Tischgespräch zu führen, bei dem gemeinsam ein Thema verfolgt und vertieft werden konnte. Zudem kamen die Kinder untereinander leichter ins Gespräch. Da Kinder und Erzieher es nicht gewohnt waren, beim Essen ein Thema zu verfolgen, war es anfangs schwer, ein interessantes Thema zu finden und Äußerungen der Kinder zu vertiefen. Über das Essen an sich zu reden, also handlungs- und wahrnehmungsbegleitend zu beschreiben und dann vom direkten Kontext abzulösen gestaltete sich schwierig, da die Kinder in der Regel nur Verhalten darauf reagierten. Anfangs wurden von den Kindern auch eher kurze Aussagen und Mitteilungen gemacht, die schwierig aufzugreifen und zu vertiefen waren. Mehr Erfolg hatten die Interventionisten und später auch die Erzieher damit, wenn sie versuchten, Themen der Kinder vom Vormittag aufzugreifen, wie zum Beispiel nach Aktivitäten des Vormittags zu fragen oder nach Produkten, die in einer initiierten Tätigkeit von den Kindern angefertigt worden waren. Interessant zu beobachten war in der Regel, dass, wenn das Thema für die Kinder interessant war, sie nach einer Weile auch eher in der Lage und bereit waren, sich gegenseitig zuzuhören und sie auch mehr miteinander redeten. Die Kommunikation lief dann weniger „sternförmig“ von Kind zur Erzieherin zum nächsten Kind, sondern die Kinder gestalteten das von der Erzieherin initiierte oder aufgegriffene Gesprächsthema untereinander selbständig weiter.

Freispielsituation

Veränderungen der Erzieherin in der Freispielsituation waren anfangs ebenfalls schwieriger zu erreichen als in der initiierten Tätigkeit. Dies hing überwiegend damit zusammen, dass die Erzieher die Einstellung hatten, die Freispielsituation sei eine Situation, die die Kinder selbständig, d.h. ohne Erzieherin, gestalten und die Erzieher empfanden, sie würden die Kinder eher stören und aus dem Spiel herausbringen, wenn sie in der Situation Fragen an das Kind stellen. Schon bei den

Videoaufnahmen der Erzieher-Kind-Interaktionen in der Pre-Erhebung, die in allen drei Situationen durchgeführt wurden, fragten viele Erzieher nach, was sie denn im Freispiel bei der Aufnahme tun sollten, denn eigentlich würden sie sich ja in der Freispielsituation zurückziehen und es gäbe kaum Interaktionen zwischen ihnen und den Kindern.

Ziel des Projektes war es nicht, die Initiative der Kinder im Freispiel einzuschränken oder sie durch sprachliche Anregung von ihrem Thema abzulenken. Im Gegenteil: Fragen können und sollen dazu genutzt werden, die Themen der Kinder aufzugreifen und ihre Auseinandersetzung zu vertiefen. Aufgabe der Interventionistin im Freispiel war es grundsätzlich, das Spiel der Kinder anzuregen, zu unterstützen und ihre sprachliche und geistige Auseinandersetzung mit ihrer physischen und sozialen Umwelt zu vertiefen. Vom Projekt angestrebt war, dass sich die Interventionistin – und später die Erzieherin – dem Freispiel ebenso intensiv und engagiert widmet wie der initiierten Tätigkeit. Im Freispiel sollte die Interventionistin den Kindern als Ansprechpartner- und auch als Spielpartner zur Verfügung stehen und sie sollte grundsätzlich Interesse an den Aktivitäten der Kinder zeigen, z.B. indem sie den Kindern interessiert zuschaut. Wenn ein Erwachsener dem Kind bei seiner Tätigkeit interessiert zuschaut, dann gibt er damit dem Kind das Signal, dass er es interessant und spannend findet, was das Kind tut und dass es sinnvoll ist. Insofern ist Zuschauen eine Form der emotionalen Unterstützung, die das Spiel des Kindes intensivieren kann. Wenn die Person nicht nur interessiert zuschaut, sondern dem Kind zusätzlich noch Material anbietet, dass sein Spiel erweitern könnte, erfährt das Kind, dass die Person seine Gedanken und Ziele antizipiert und sich in seine Perspektive versetzt, was eine Form von geteilter Aufmerksamkeit ist. Das Kind ist frei zu entscheiden, ob es den Vorschlag annimmt oder nicht. Es mag auch sein, dass es den Vorschlag ablehnt, aber darüber nachdenkt, was es noch in sein Spiel aufnehmen könne. Dieses ist eine Form der geistigen Anregung und eine Erweiterung der Autonomie des Kindes. Ebenso können Fragen hilfreich sein, das Spiel erweitern und die Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit anregen. Beobachtet die Interventionistin zum Beispiel ein Kind, das Stühle aufstellt und Decken drüber legt, dann könnte sie fragen: „Möchtest du dir eine Höhle bauen?“. Dem Kind wird durch die Frage bewusster, was es tut und was sein Ziel ist. Es mag sein, dass es antwortet: „Ja, ich bau' mir eine Höhle für mich und meinen Teddy. Da wollen wir wohnen und da drin ist es ganz kuschelig.“ Es mag auch sein, dass das Kind antwortet: „Nein, das ist doch keine Höhle. Das ist ein Kino.“ Eine solche Situation kann der Anfang eines weiteren Gesprächs über das Spielthema sein – das Kind entscheidet, ob und inwieweit es auf Vorschläge und Fragen der Erzieherin eingeht. Eine erweiternde Frage oder ein Materialangebot kann auch dazu führen, dass das Kind während der Tätigkeit beginnt, der Interventionistin oder Erzieherin seine Handlungen verbal zu beschreiben oder zu erklären. Wenn Interventionisten von Kindern eingeladen wurden, sich an ihrem Spiel zu beteiligen, sollten sie die Einladung annehmen, nicht aber das Spiel dominieren, sondern bei den Kindern nachfragen, welche Rolle sie denn übernehmen sollte. Das Freispiel der Kinder ist insofern grundsätzlich eine optimale Situation für die Sprachförderung, da die Kinder ihre eigenen Themen und Interessen verfolgen, auf die die Erzieherin verbal eingehen kann. Die Forschung hat gezeigt, dass das Aufgreifen und gemeinsame Fortführen des kindlichen Themas sich sprachförderlich auswirkt. Die positive Wirkung von sprachlichen Erweiterungen und korrekivem Feedback auf die kindliche Sprachentwicklung wird dadurch erklärt, dass diese die Aufmerksamkeit des Kindes optimal zu nutzen scheinen. Die

Spielsituation, in der das Thema des Kindes von der Erzieherin aufgegriffen wird, kann wahrscheinlich ebenso wirksam den Wortschatz des Kindes erweitern, indem dem Kind in der verbalen Auseinandersetzung neue Wörter, treffende Umschreibungen und ähnliches angeboten werden.

Ein zentrales Projektanliegen in der Gestaltung der Freispielsituation lag auch darin, die Spielaktivität von Kindern anzuregen, die Schwierigkeiten haben, sich selbst zu beschäftigen oder ins Spiel zu finden. Wenn Kinder in der Freispielsituation zum Beispiel ziellos umherlaufen, sich nur für sehr kurze Zeit mit Material beschäftigen, ständig motorisch aktiv sind, häufig Konflikte mit anderen Kindern haben, da sie in das Spiel der anderen Kinder einbrechen, Material wegnehmen oder sich häufig passiv in der Nähe der Erzieherin aufhalten, sind das Anzeichen dafür, dass das Kind nur schwer in der Lage ist, ein Thema zu finden und intensiv zu verfolgen. Dies bedeutet für die Entwicklung des Kindes in der Regel, dass es sich weniger autonom und engagiert mit seiner materiellen, geistigen und sozialen Umwelt auseinandersetzt – seine Bildungserfahrungen sind weniger intensiv. Kinder, die sich nicht gut allein oder mit anderen Kindern beschäftigen konnten, sollten von der Interventionistin beobachtet werden, um dann ein Spiel mit dem Kind allein oder mit einer Kleingruppe zu initiieren und zu begleiten.

Unsere Erfahrung war, dass die Erzieherinnen in den Interventionsgruppen nicht ablehnten, wie sich die Interventionisten in der Freispielsituation verhielten, aber sie hatten dennoch die Einstellung, Kinder im Freispiel am besten in Ruhe zu lassen und sich nicht „einzumischen“. Sie schienen Schwierigkeiten zu haben, zu verstehen, welches Ziel die Intervention in der Gestaltung der Freispielsituation verfolgte. Erst die zweite externe Gruppenfortbildung, in der das angestrebte Erzieherverhalten in der Freispielsituation intensiv bearbeitet und diskutiert wurde, erreichte ein Verstehen des Projektziels und spätere Versuche, diese in der Praxis umzusetzen.

5.3.4.2.5. Strukturierung des Alltags

Wie schon im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, war es in vielen Interventionsgruppen schwierig, sich einzelnen Kindern und Kleingruppen von Kindern intensiv und in ruhiger Atmosphäre zu widmen, da ein hoher Lautpegel herrschte und viele Kinder sich nicht gut selbst beschäftigen konnten, was die Unruhe im Raum verstärkte. Dies war nicht nur in Gruppen ein Problem, die nur von einer Erzieherin betreut wurden, sondern auch in den Gruppen, in denen zwei Erzieherinnen für die Gruppe zuständig waren. Ein zentrales Ziel der Intervention war es, die Häufigkeit und Dauer von 1:1-Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind sowie von Kleingruppenaktivitäten der Kinder mit und ohne Erzieherin zu erhöhen. Um diese wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Sprachanregung zu schaffen, mussten Strukturen und Prozesse im Kitaalltag sowie die Gestaltung und Nutzung der Räumlichkeiten und des Materialangebotes verändert werden und Verhaltensweisen der Erzieher sich verändern.

Bezüglich der Raumgestaltung und des Materialangebots wurde von Erziehern und Interventionistin beobachtet, ob für die Kinder im Raum ausreichend Rückzugsmöglichkeiten und Interessensecken vorhanden sind und wie die Kinder mit dem vorhandenen Material umgehen. Waren keine oder zu wenig Rückzugsmöglichkeiten vorhanden, wurde gemeinsam versucht diese für die Kinder zu schaffen. Eine zu offene Raumgestaltung ohne Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder führt dazu, dass

Kinder sich seltener in Kleingruppenaktivitäten oder allein konzentriert beschäftigen, da sie leichter abgelenkt sind vom Geschehen im Raum und sich Kinder öfter gegenseitig räumlich behindern. Dies führt wiederum zu mehr Unruhe. Überprüft wurde auch, wie vorhandenes Material im Raum präsentiert wurde, d.h. ob es anregend auf die Kinder wirkte und leicht oder eher schwer zugänglich war. Ebenso wurde beobachtet, ob das im Raum vorhandene Material den Interessen und Themen der Kinder entsprach und ob es dazu geeignet war, geistige und sprachliche Auseinandersetzung der Kinder anzuregen. Teilweise wurde auch neues Material in die Gruppe wie zum Beispiel Material für Rollenspiele (Kleider, Hüte, Decken) eingeführt bzw. wieder neu eingeführt, d.h. im Raum neu platziert oder durch Umgehen der Erzieherin mit dem Material wieder attraktiver gemacht. Es gab allerdings auch Gruppen, die trotz einer recht günstigen Raumgestaltung und anregendem Material unruhig waren, da die Kinder nur kurz und wenig intensiv mit dem Material und miteinander spielten. Ein weiterer Punkt, der beobachtet wurde war, wie sich die Erzieherin in der Freispielsituation verhält. Eine Erzieherin zum Beispiel bereitete während dieser Zeit häufig verschiedene Dinge vor, lief dabei ständig durch den Raum und sprach im Vorbeigehen häufig Kinder an. Obwohl sie dabei manches Mal auch anregende offene Fragen stellte, gab sie den Kindern nicht das Gefühl, Zeit zu haben, auf eine Antwort zu warten. Die Erzieherin selbst verbreitete hier zusätzlich viel Unruhe im Raum. In dieser Gruppe wurde auf verschiedenen Ebenen versucht, mehr Ruhe in die Gruppe zu bringen und zwar durch Veränderungen in der Raumgestaltung und Veränderungen des Verhaltens der Erzieherin. Der Erzieherin wurde empfohlen, weniger im Raum umherzulaufen und sich während des Freispiels hinzusetzen. Auch beobachteten Erzieherin und Interventionisten das Verhalten der Kinder im Freispiel gemeinsam, um herauszufinden, womit die Kinder sich gerne beschäftigen, um später ihre Interessen aufzugreifen und zu vertiefen. Da es in dieser Gruppe häufig Konflikte unter den Kindern gab, die auch körperlich ausgetragen wurden, wurde versucht über Beobachtung herauszufinden, wie und aus welchem Grund die Konflikte entstehen. Es wurde dann auch gezielt versucht, sich mit den Kindern im Freispiel zu beschäftigen, die besonders unruhig waren und die häufig Konflikte miteinander hatten. Durch die aktive Beteiligung der Erzieherin am Freispiel dieser Kinder wurde gezielt versucht, diese Kinder länger und intensiver in eine Aktivität einzubinden, um mehr Ruhepole im Raum zu schaffen. Auch das Unruhe bringende Herumlaufen der Erzieherin wurde dadurch zeitweise eingeschränkt und sie war besser in der Lage, vorhandene Energie produktiv einzusetzen. Erste Veränderungen zeigten sich erst eine Weile nach der Einführung der Veränderungen. Gegen Ende der Intervention gab es in der Gruppe erste Rollenspiele mit Handpuppen, an denen sich Erzieherin und eine Kleingruppe von Kindern aktiv und intensiv beteiligte. Auch gab es nun mehr Phasen, in denen konzentriert Spielaktivitäten in Kleingruppen durchgeführt wurden und mehr Ruhe im Raum herrschte.

Da es in vielen der Interventionsgruppen im Freispiel recht unruhig war und relativ viele Kinder nicht in der Lage waren, sich über längere Zeit, konzentriert selbständig zu beschäftigen, wurde dieses Thema auch in der zweiten externen Fortbildung behandelt. Bevor die Erzieherin am Vormittag Aktivitäten mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen in einer ruhigen Atmosphäre, in der sprachliche Äußerungen auch verstanden werden können, durchführen kann, ist es notwendig, Gruppenprozesse im Freispiel zu strukturieren. Die Erzieherinnen erhielten hierzu in der Fortbildung ein zweiseitiges Papier (s. nächste Seite) mit Vorschlägen zur Strukturierung des Vormittags, das sie lasen und

gemeinsam diskutierten. Den Erzieherinnen wurde angeboten, dass die Interventionisten die Erzieherinnen in diesem Prozess der Strukturierung von Gruppenprozessen weiterhin am Arbeitsplatz unterstützen. Eine der Erzieherinnen, die gemeinsam mit der Interventionisten schon angefangen hatte, einige der Ideen umzusetzen, bestätigte den Kollegen, dass sich schon erste Veränderungen bei den Kindern zeigten.

Strukturierung des pädagogischen Alltags, um Aktivitäten in Kleingruppen zu ermöglichen

Vorschlag: Einführung einer „Lernphase“

(S. Beller April, 2008)

1. Raumgestaltung:

- Raumaufteilung: klare Strukturierung des Raumes, Raumaufteilung durch Raumteiler (z.B. Regale), so dass optisch abgegrenzte Einheiten im Raum entstehen
- Das Vorhandensein von Interessensecken erleichtert es den Kindern, ins Spiel zu finden und eine gewählte Aktivität konzentriert und zielgerichtet durchzuführen
- Die Ecken sollten interessant und ansprechend gestaltet sein.

2. Vorbereitung des Raums:

- Um den Kindern Spielimpulse zu geben, kann Material gezielt präsentiert werden.
- (z.B. in der Bauecke kann ein Spielimpuls dadurch gegeben werden, dass auf dem Teppich einige Schienen aufgebaut sind, ein Haus (Bahnhof daneben gestellt wird) und ein Zug auf die Schiene gesetzt wird. Weiteres Material zu diesem Thema kann in einer Kiste daneben stehen; In der Verkleidungsecke können einzelne Kleidungsstücke ansprechend präsentiert werden (ein Jägerhut, ein rotes Kopftuch). Zusätzlich kann ein Buch daneben offen aufgestellt werden (z.B. Märchenbuch ‚Rotkäppchen und der Wolf‘). Noch stärker wirkt der Impuls, wenn Material und Buch eine Geschichte repräsentieren, die in den Tagen zuvor gelesen oder besprochen wurde oder ein Thema aufgreift, für das die Kinder zuvor schon Interesse gezeigt haben
- Auf Tischen kann verschiedenes Material präsentiert werden (z.B. Buchstaben zum Ausschneiden, Schere, Papier, Stifte, ein Buch, in dem einzelne Buchstaben hervorgehoben sind (zum Wiedererkennen).
- Briefpapier, Briefumschläge, Stifte, Kalender, Locher, Hefter, Bank- oder Postformulare, ein Buch oder Bild zum Thema Post. Ein Karton, der als Briefkasten gestaltet werden kann.
- Ein Spiel, das schon ausgepackt auf dem Tisch steht
- Experimentiertische (Bsp. Waage, verschiedene Gegenstände, Aufgabe, herauszufinden, welche Gegenstände schwer, welche leicht sind, nach Gewicht sortieren lassen)

3. Absprachen mit den Kindern treffen

- In einem gemeinsamen Morgenkreis kann mit den Kindern besprochen werden, dass es in Zukunft immer eine „Lernphase“ (es kann natürlich auch ein anderer Begriff gefunden werden) geben wird. Diese soll ca. 30 Minuten dauern. In dieser Zeit sollen alle Kinder sich in Kleingruppen bestimmten Aktivitäten widmen, die in verschiedenen Ecken des Raumes durchgeführt werden. Den Kindern sollen die verschiedenen Möglichkeiten vorgestellt werden (s. oben). Anfangs bietet es sich an, Kleingruppen bestimmte Ecken bzw. Aktivitäten vorzuschlagen. (Beispiel: „Ich dachte, Hans, Maria und August könnten heute in der Puppenecke spielen. Habt ihr Lust?“ oder es könnten auch Namenskarten/Symbole der Kinder in die jeweilige Ecke/auf den Tisch gestellt werden. Damit die Kinder ein Zeitgefühl entwickeln, kann ein Wecker gestellt werden. Am besten ist eine Uhr, die sichtbar anzeigt, wie viel Zeit noch verbleibt. Als Regel sollte abgesprochen werden, dass die Kinder sich in ihrer Ecke/mit ihrer Tätigkeit selbständig beschäftigen und sich gegenseitig unterstützen. Die Erzieherin setzt sich mit einer Kleingruppe zusammen und bleibt auch bei diesen Kindern und der Tätigkeit. (Bei den ersten Versuchen der „Lernphase“ ist es vielleicht sinnvoll, dass die Erzieherin die Kinder hauptsächlich beobachtet und gegebenenfalls unterstützt und erweitert. Es ist sinnvoll, dass sie sich Notizen macht, was sie beobachtet.) Die Kleingruppen können in Absprache mit den Kindern täglich neu gebildet werden und die Kinder können täglich eine andere Aktivität wählen.

Strukturierung des pädagogischen Alltags, um Aktivitäten in Kleingruppen zu ermöglichen

Vorschlag: Einführung einer Lernphase

(S. Beller April, 2008)

Fortsetzung

4. Erziehungsstil

Die vorbereiteten Angebote sollen als Anregung für die Kinder formuliert und verstanden werden. Die Erzieherin gibt einen Impuls und initiiert eine Tätigkeit, gibt aber kein Ergebnis vor. Der Prozess der Auseinandersetzung mit dem Material soll im Vordergrund stehen – nicht das Produkt. Die Kinder sollen ihrem Entwicklungsstand entsprechend mit dem Material umgehen – so wird Über- oder Unterforderung des Kindes vermieden. Die Erzieherin sollte die Kinder bei ihren Tätigkeiten beobachten und ihre Aktivität unterstützen, Hilfe anbieten, wenn die Kinder diese möchten, bzw. Kinder anregen, sich untereinander zu helfen. Durch hilfreiche Fragen und Bemerkungen sollte sie die autonome Tätigkeit des Kindes unterstützen und erweitern.

5. Regelmäßigkeit

Diese „Lernphase“ sollte nach Möglichkeit mindestens vorerst für drei Wochen eingeführt und täglich durchgeführt werden. Danach können die Erfahrungen ausgewertet werden – mit der Kollegen oder der Projektmitarbeiterin- und den Kindern gemeinsam.

6. Aufgreifen der Erfahrungen der Kinder und der Beobachtungen der Erzieherin während der „Lernphase“

Beim gemeinsamen Mittagessen kann die Erzieherin einzelne Kinder fragen, was sie in der Lernphase gemacht haben. Sie kann evtl. Beobachtungen berichten (Sylvia, ich habe gesehen, dass du heute sehr sorgfältig Buchstaben ausgeschnitten hast. Einige hast du sogar auf dein Blatt geschrieben. Weißt du denn noch, welche Buchstaben du ausgeschnitten hast?Ich habe den Eindruck gehabt, das hat dir Spaß gemacht, stimmt das? Aber du warst auch traurig als du das „T“ aus Versehen in der Mitte durchgeschnitten hast, nicht? Simon, das war eine sehr gute Idee von dir, den Buchstaben mit Tesafilm wieder zu kleben. Kennt ihr denn ein Wort, das mit „T“ beginnt?

5.3.4.2.6. Externe Gruppenfortbildungen

Zur Einführung in und zur Unterstützung der Intervention waren zusätzlich zur Intervention am Arbeitsplatz zwei externe Gruppenfortbildungen für die an der Intervention beteiligten Erzieher vorgesehen, die auch durchgeführt wurden. Auf Wunsch der Erzieher wurde ein dritter Fortbildungstag nach Abschluss der Intervention durchgeführt. Jede der Fortbildungsveranstaltungen wurde an zwei unterschiedlichen Tagen angeboten, um allen Erziehern die Möglichkeit zu bieten haben, an der Fortbildung teilzunehmen.

Zum Auftakt der Interventionsphase wurden alle Erzieherinnen der Interventionsgruppen zur ersten externen Fortbildungsveranstaltung eingeladen, die Anfang Januar stattfand. Nach einer Vorstellungsrunde wurden den Erzieherinnen, die Interventionistinnen vorgestellt, die im folgenden Halbjahr die Fortbildung am Arbeitsplatz mit den Erzieherinnen durchführen. In einer halbstündigen Gruppenphase fanden sich die Erzieher mit „ihrer“ Interventionistin in Kleingruppen zusammen, um sich gegenseitig näher kennenzulernen und um konkrete Absprachen für das erste Treffen am Arbeitsplatz zu vereinbaren, das eine Woche später stattfinden sollte. Danach wurden anhand einer Präsentation die Projektziele, der geplante Ablauf der Intervention, und deren Inhalte vorgestellt sowie die Rolle der Interventionistin in der Fortbildung erläutert. Gedacht war die Präsentation als eine

Auffrischung von Information, aber es stellte sich heraus, dass ein Großteil der Erzieher nur wenig Information über das Projekt hatte, an dem sie nun tatsächlich teilnahmen, trotz versendeter Informationsschreiben. Es stellte sich heraus, dass nur ganz wenige der Erzieher dieses Schreiben zu Gesicht bekommen hatten – die Initiative zur Bewerbung war in den meisten Fällen von der Leitung der Kindertagesstätte ausgegangen, die die betreffenden Erzieher häufig nur unzureichend über den Ablauf und die Inhalte informiert hatten.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Fortbildung war das Auffrischen von Kenntnissen über Sprachentwicklungsaufgaben Vier- und Fünfjähriger. Auch das Thema Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund sowie die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den Schulerfolg wurde behandelt und diskutiert. In einer letzten Arbeitseinheit wurde den Erziehern in Arbeitsgruppen anhand von Arbeitsblättern die im Projekt angestrebten Verhaltensweisen in Bezug auf sprachliches Anregungsniveau und Erziehungsstil sowie deren Bedeutung für die Sprachförderung der Kinder vermittelt. Im Anschluss daran wurden anhand von Videosequenzen in den drei Situationen des Alltags initiierte Tätigkeit, Freispiel und Mittagessen die Umsetzung der angestrebten Verhaltensweisen in der Praxis konkret sichtbar und diskutiert.

Der zweite externe Fortbildungstag diente dem Austausch der Erzieher über ihre Erfahrungen mit der Intervention und sollte die Möglichkeit geben, Kritik vor der Projektkoordinatorin und der Projektleitung am Projekt auszudrücken. Im Grunde berichteten alle Erzieher – bis auf eine - positive Erfahrungen mit der Intervention und mit der Zusammenarbeit mit der Interventionistin. Besonders die Methode der Videoaufnahmen und –auswertungen hoben die Erzieher positiv hervor, da diese es ihnen ermöglicht, sich selbst wahrzunehmen und auch Reaktionen und Verhalten der Kinder auf dem Video detaillierter und aus der Distanz zu betrachten sind. Die Fortbildung am Arbeitsplatz wurde auch als anstrengend beschrieben und Erzieher hätten sich mehr Zeit – vor allem für die Auswertungsgespräche – gewünscht, deren Organisation in der Kita sich oft schwierig gestaltete, da eine Kollegin die Kinderbetreuung in dieser Zeit übernehmen musste. Ein inhaltlicher Schwerpunkt der Fortbildung war die Auffrischung von Kenntnissen über den Spracherwerbsverlauf in den ersten Lebensjahren und die Abgrenzung von normalem und gestörtem Spracherwerb. Zur Vertiefung des Wissens über den Spracherwerb und zur Beobachtung und Einschätzung des Sprachentwicklungsstands der Kinder wurden Beobachtungsbögen vorgestellt. Vermittelt wurde auch, dass der Fokus der Sprachbeobachtung Kompetenz und nicht Defizit orientiert sein sollte. Die zweite Hälfte des Fortbildungstages nutzten wir, um gemeinsam in der Intervention aufgetretene Schwierigkeiten und Probleme in Bezug auf die Strukturierung und Gestaltung von Situationen zu besprechen. Viele der Erzieher hatten Schwierigkeiten damit und kritisierten, dass von ihnen erwartet wurde, sich am Freispiel der Kinder aktiv zu beteiligen. Sie argumentierten, dass das Freispiel das freie Spiel der Kinder sei und sie sich nicht in das Freispiel einmischen wollten, was das Projekt aber von Ihnen verlange. Nach ausführlichen Diskussionen und der Darlegung und Begründung der Projektziele bezüglich des Freispiels, verstanden die Erzieher, dass es nicht um „Einmischen“ geht, sondern um die Erweiterung und Vertiefung von Erfahrungen und Themen der Kinder. Nach dieser Fortbildung waren die Erzieher nun bereit, sich auch auf Veränderungen ihres Verhaltens in der Freispielsituation in der Praxis einzulassen. Ein weiteres viel diskutiertes Thema war die Gestaltung der Essenssituation, bei der unserer Einschätzung nach in den Interventionsgruppen zu wenig sprachliche

Anregung gegeben wurde und Chancen mit Kindern ins Gespräch zu kommen nicht genutzt wurden. In der Fortbildung wurden unterschiedliche Meinungen zur Gestaltung in der Essenssituation in der Kita diskutiert, Übereinstimmung herrschte aber darin, dass eine Essenssituation in der Familie aber oft eine gute Gelegenheit ist, sich über Erlebnisse des Tages auszutauschen und Themen zu diskutieren. Diese Überlegung und das Pro und Contra zu Gesprächen in der Essenssituation der Kita führten zu einem Nachdenken bezüglich der Gestaltung der Essenssituation in der eigenen Kitagruppe. Als wichtig wurde festgehalten, dass eine Strukturierung der Essenssituation, wie das Aufteilen der Gruppe an mehrere kleine Tische, sowie das Strukturieren des Gesprächs selbst (abwechselndes Reden und Zuhören) notwendig ist, um eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen.

Die dritte externe Fortbildung nach Abschluss der Intervention war auf Wunsch der Erzieher angeboten worden, die bei der zweiten Fortbildung ausgedrückt hatten, wie sehr sie den Erfahrungsaustausch mit den Erziehern der anderen Interventionsgruppen und die inhaltlichen Diskussionen genießen. Im ersten Teil dieser Fortbildungsveranstaltung waren alle Erzieher einzeln aufgefordert worden, kurz zusammenzufassen, welche Erfahrungen sie in und mit der Intervention gemacht haben und was bei ihnen und ihrer Gruppe durch die Intervention verändert hat. Den Erziehern wurde der weitere Projektverlauf, d.h. das Vorgehen in der kommenden Post-Erhebung sowie die geplante Follow-up-Untersuchung erläutert. In der letzten Arbeitseinheit wurde anhand eines Fachtextes, der in Arbeitsgruppen gelesen wurde, die Entwicklung der Dekontextualisierung an der Schnittstelle zwischen Sprache und Kognition erörtert und die Bedeutung des kindlichen Rollenspiels und der dialogischen Beziehung diskutiert. Den Erziehern wurde mitgeteilt, dass im nächsten Jahr, wenn erste Ergebnisse des Projektes vorliegen, ihnen diese in einer Abschlussveranstaltung präsentiert werden, bei der ihnen auch ihre Zertifikate über die Teilnahme an der Intervention überreicht werden.

5.3.4.2.7. Vermittlung der Inhalte der Intervention im Kita-Team

Allen Erziehern in den Interventionsgruppen war angetragen worden, die Ziele und Inhalte des Projektes und ihre Erfahrungen mit der Intervention in einer Dienstberatung ihres Kita-Teams zu vermitteln. Damit sollte einerseits sicher gestellt werden, dass die Kollegen einen Einblick in das Projekt erhalten, das sie auch teilweise durch ihre Bereitschaft, die Kollegin in der Gruppe zu Zeiten des Auswertungsgesprächs zu vertreten und dass die Inhalte der Intervention, d.h. die angestrebten Verhaltensweisen und die Gestaltung und Strukturierung von Situationen an das Team weitergetragen werden. Andererseits ist das Vermitteln von Inhalten und Erfahrungen an andere eine gute Möglichkeit, sich auf anderer Ebene als direkt in der praktischen Umsetzung, mit den Inhalten der Intervention auseinanderzusetzen. Die Erzieher erhielten die Gelegenheit, die Vorbereitung der Projektvorstellung in der Dienstberatung gemeinsam mit den Interventionisten vorzubereiten, die die Erzieher auch nutzten. Vorgestellt wurden in der Regel die Ziele des Projektes, die Methode der Fortbildung am Arbeitsplatz und von der Erzieherin ausgewählte angestrebte Verhaltensweisen. Teilweise wurden auch Videosequenzen aus der Intervention in der jeweiligen Gruppe zur Verdeutlichung und Diskussion der angestrebten Verhaltensweisen gezeigt.

5.3.4.2.8. Fortbildungsveranstaltung für die Leitung der Kindertagesstätten

Im Februar 2008, also nach ca. vier bis fünf in der Interventionsgruppe durchgeführten Fortbildungstreffen am Arbeitsplatz, waren die Leitungskräfte der Einrichtungen zu einer gemeinsamen Veranstaltung eingeladen. Den Leitern wurde anhand einer Präsentation noch einmal Ziel, Methode und Ablauf der Intervention vorgestellt. Ziel der Veranstaltung war es zu besprechen, wie sich die Intervention den Leitern der Einrichtung und im Team bemerkbar macht und wie die Intervention in der Gruppe durch die Leitung und das Team noch zusätzlich unterstützt werden kann. Um das gesamte Team von der Intervention profitieren zu lassen, schlugen Projektleitung und –koordinatorin vor, den Interventionserziehern die Möglichkeit zu geben, gemeinsam mit der Interventionistin die Ziele und Inhalte des Projektes vorzustellen. Die Leiter begrüßten diesen Vorschlag und es wurde geplant, die Dienstberatung zwischen Ende März und Mitte Mai stattfinden zu lassen.

Im weiteren Verlauf wurden in der Intervention aufgekommene Probleme besprochen und gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. In einem Gruppenraum war der Lautpegel nahezu unerträglich hoch, obwohl die Kindergruppe sich überwiegend intensiv in Kleingruppen beschäftigte. Die Lärmbelastung wirkte sich aber dennoch negativ auf Kinder und Erzieher und die Möglichkeiten der Sprachanregung aus, weil die Lärmtoleranz der Kinder und Erzieher im Laufe des Vormittags sank und Stress auslöste. Der Leiterin war bewusst, dass der Lärmpegel in diesem Raum – wie auch in anderen Räumen der Kita – hoch war, und die Einrichtung hatte schon versucht, schalldämmende Maßnahmen wie Vorhänge usw. zu installieren und plante auch, die Stühle, die Metallbeine hatten, durch Holzstühle zu ersetzen. Aber der Leiterin war nicht bewusst, dass der Lärmpegel in ihrer Kita weit über dem Maß anderer Einrichtungen lag und dachte, Lärm sei in einer Kita eben normal. Die Projektkoordinatorin war zuvor in verschiedenen Gruppen, die als sehr laut und unruhig beschrieben worden waren, zur Beobachtung vor Ort gewesen und hatte festgestellt, dass der Lärmpegel in dieser Gruppe nicht dadurch so hoch war, weil die Kinder sehr unruhig oder laut waren. Das Projekt bot seine Unterstützung dabei an, einen Experten zu finden, der den Raum bezüglich des Schalls testet, und mit dem Träger der Einrichtung zu reden. Die Leiterin sprach selbst mit dem Träger und innerhalb weniger Wochen wurde im Gruppenraum an der Decke lärmabsorbierendes Material installiert.

Eine weitere Schwierigkeit, vor allem in den Gruppen bestand, die nur von einer Erzieherin betreut wurde, war, dass es der Erzieherin schwer fiel und es manchmal unmöglich war, sich auf die Intervention, d.h. auf das Modell zur Sprachanregung, zu konzentrieren, da sie sich gleichzeitig um 15 Kinder kümmern musste. Aus diesem Grund war es der Erzieherin nur schwer möglich, die Interventionistin in der Interaktion mit den Kindern konzentriert und entspannt zu beobachten. Auch die Anfertigung von Videoaufnahmen gestaltete sich schwierig, da die Erzieherin, wenn sie die Interventionistin filmte, sich manches Mal noch um andere Kinder kümmern musste. Auch waren die sprachlichen Äußerungen der Interventionistin oder der Erzieherin und der Kinder auf dem Video beim späteren Betrachten wegen des Lärmpegels im Raum oft nur schwer zu verstehen. Die Projektleitung schlug vor, für die Interventionstage – zumindest für eine Stunde – eine zweite Kraft zur Unterstützung in der Gruppe einzusetzen, die die restlichen Kinder, die nicht mit der Projekterzieherin oder der Interventionistin interagierten, im Raum betreute. Eine andere Alternative war, die gesamte Gruppe für bestimmte Zeiten an den Interventionstagen auf zwei Räume aufzuteilen – wenigstens für

die Dauer der Videoaufnahmen. Da das Personal in Kindertagesstätten (zu) knapp bemessen ist, war dies natürlich schwierig zu organisieren. In der Kita, in der in zwei Gruppen die Intervention durchgeführt wurde, wurde an den beiden Interventionstagen eine ABM-Kraft zur Unterstützung eingesetzt. In einer anderen Einrichtung wurde aus einer Gruppe, die am Vormittag mit zwei Erziehern besetzt war, eine für eine Stunde in die Interventionsgruppe zur Unterstützung geschickt, was aber nicht über die gesamte Dauer der Intervention geschah. Das Projekt bot an, in den Gruppen, in denen keine Mitarbeiterin zur Unterstützung eingesetzt werden kann und an Tagen des Personalzustands eine weitere Projektmitarbeiterin in die Gruppe zu schicken, die sich während des Vormittags zusätzlich mit Kleingruppen und einzelnen Kinder beschäftigte, um die Durchführung der Intervention zu gewährleisten und Stress bei der Erzieherin abzubauen. Dies war auch für das Projekt nicht immer leicht zu organisieren und natürlich auch mit Kosten verbunden, aber es wurde von März an in den Gruppen mit nur einer Erzieherin in der Regel auf diese Weise durchgeführt.

5.3.4.2.9. Supervision der Interventionisten

Die Intervention wurde – wie zuvor auch das Training der Intervention – kontinuierlich durch regelmäßige Team- und Einzelsupervision der Interventionisten durch die Projektleitung und die Koordinatorin begleitet. Die Team- und Einzeltreffen dienten der Sicherung und der kontinuierlichen Erhöhung der Qualität des Modells durch regelmäßige gemeinsame Auswertungen aktueller Videoaufnahmen der einzelnen Interventionistin in den einzelnen Situationen und zur Unterstützung der Auswertung der Videoaufnahmen der Erzieher sowie der Vorbereitung von Auswertungsgesprächen. Das gemeinsame Betrachten von Videoaufnahmen der Erzieher und Interventionisten in Teambesprechungen und Einzelsupervisionssitzungen half den Interventionisten auch, Distanz zu sich und der von ihnen durchgeführten Intervention zu gewinnen. So wurde zum Beispiel sichtbar, in welchen Gruppen ähnliche Schwierigkeiten aufgetaucht waren, wie zum Beispiel die große Unruhe in vielen Gruppen und die anfangs geringere Bereitschaft der Erzieher, sich auf die aktive Gestaltung und Veränderung der Situationen Freispiel und Mittagessen einzulassen. Ein weiterer wichtiger Vorteil der gemeinsam Sichtung der Videoaufnahmen aus den Gruppen lag darin, dass die Interventionisten und die Projektkoordinatorin durch die Distanz zur Gruppe Dinge wahrnahmen oder in Frage stellten, die die Interventionistin der Gruppe nicht wahrnahm bzw. in der Gruppe als gegeben akzeptierte. Dies betraf vor allem den täglichen Ablauf von Situationen, deren Art der Gestaltung – obwohl als ungünstig für die Sprach- und Entwicklungsförderung erkannt – häufig von der Erzieherin als gegeben und unveränderlich akzeptiert wurde. Auf eventuelle Nachfragen der Interventionistin oder auch Vorschläge zur Änderung der Situation wurde häufig mit der Antwort reagiert, dass dies nicht gut, aber eben nicht zu ändern sei. Ein Grundprinzip der Supervision, die auch im späteren Auswertungsgespräch übernommen wurde, lag darin, zu fragen, wie man sich selbst in einer solchen Situation fühle und was die Kinder in einer solchen Situation wohl fühlen und lernen würden und ob das dem entspricht, was man pädagogisch anstrebt. Diese Fragen machten in der Regel die Notwendigkeit einer Umgestaltung deutlich und führten zu einer Bereitschaft, aktiv über Alternativen nachzudenken, die dann auch tatsächlich gefunden und umgesetzt wurden. Auch wurde aufgezeigt, dass die Umsetzung der angestrebten Verhaltensweisen in einer Situation, die Stress und Unruhe bei allen Beteiligten auslöst, ungleich schwerer ist als in einer ruhigen, entspannten

Atmosphäre und dass auch die Kinder sich in solchen Situationen nur schwer auf eine erhöhte sprachliche Anregung einlassen können, da geistige Ressourcen durch Unruhe und Stress blockiert sind.

So fiel zum Beispiel beim Betrachten einer Mittagessenssituation auf, dass die Kinder am Esstisch kaum ausreichend Platz hatten und sich beim Essen ohne Absicht nahezu gegenseitig behinderten. Auf Nachfrage, ob es am Tisch beim Essen immer so eng sei, bejahte die Interventionistin, da im Gruppenraum nur dieser eine Tisch vorhanden war. Eine weitere Nachfrage, wie sich die Interventionistin sich am Tisch gefühlt habe und wie die Erzieherinnen mit dieser beengten Situation umgingen, kam heraus, dass die Erzieherinnen beim Essen in der Regel nie gemeinsam mit den Kindern am Tisch saßen. Die Erzieherinnen hatten diese Situation, die aufgrund der Enge und der daraus folgenden notwendigen Konzentration darauf, sein Essen einigermaßen unbehindert vom Teller zum Mund zu führen, wenig sprachförderlich war, als gegeben akzeptiert. Die Interventionistin hatte diese Situation ebenfalls als gegeben hingenommen, aber ‚tapfer‘ versucht, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Der Interventionistin wurde vorgeschlagen, in der folgenden Auswertungssitzung beiden Erzieherinnen diese Videoaufnahme zu zeigen und die Frage an die Erzieher zu stellen, wie sich die Kinder wohl in dieser Situation fühlen und wie die Erzieher sich fühlen würden, wenn sie an diesem Tisch essen müssten. Dadurch wurde den Erziehern klar, dass diese Situation anders gestaltet werden müsste und es setzte ein Prozess ein, indem verschiedene Möglichkeiten diskutiert und ausprobiert wurden.³³ In einer Einzelsupervision mit einer Interventionisten, bei der auch die Essenssituation besprochen wurde, teilte die Interventionistin am Rande mit, dass einige Kinder nicht in ruhiger Atmosphäre zu Ende essen könnten. Auf die Nachfrage, was gegen Ende der Essenssituation denn in der Gruppe passiere, teilte die Interventionistin mit, dass die Kinder, die mit dem Essen fertig seien, ihren Teller wegbrachten, um dann ins Bad zu gehen. Auf die Nachfrage, warum es dadurch denn so unruhig sei, berichtete die Interventionistin, dass die Kinder aus dem Bad zurückkommen und sich dann am Tisch hinter ihrem Stuhl zur Mittagsruhe ausziehen würden. Die erstaunte Nachfrage der Projektkoordinatorin, warum die Kinder sich am Tisch ausziehen würden, während andere noch Essen, ergab zwei Gründe der Erzieherin. Erstens, teilte sich die Gruppe das sehr kleine Badezimmer mit der Nachbargruppe und es sei deshalb notwendig, dass ihre Gruppe schnell mit dem Essen fertig sei, da sie als erste das Bad benutzen und zweitens, würden sich die Kinder am Tisch ausziehen, weil sie ihre Kleidung auf ihren Stuhl legen sollten, damit sie diese nach dem Schlafen leicht wiederfinden. Auch in dieser Situation zeigte sich, dass die Erzieherin und mit ihr die Interventionistin eine Situation zwar als unruhig und nichtsprachförderlich erkannte, aber die Situation dennoch als gegeben und unveränderlich akzeptierte. Auch die Interventionistin meinte, hier gäbe es keine Alternativen, die Situation sei zwar unruhig und atmosphärisch ungemütlich, aber nicht zu verändern. Der Hinweis der Projektkoordinatorin, in einer Kindertagesstätte vermittle man auch Kultur und man sollte sich mal

³³ So wurde ein weiterer Tisch im Gruppenraum aufgestellt, was die Erzieher bislang hatten vermeiden wollen, da der Tisch während der Spielphase am Vormittag viel Platz wegnahm. Es wurde vorgeschlagen, den Tisch während des Vormittags an der Wand zu platzieren und zum Essen in die Mitte zu schieben. Es wurde auch ausprobiert, ob es möglich sei, die Gruppe zum Essen zu teilen und erst mit einer Teilgruppe und danach mit der zweiten Gruppe zu essen. Die Erzieher nahmen nun auch das Essen gemeinsam mit den Kindern ein.

vorstellen, man sitze beim Abendessen und der Tischpartner, beginne sich auszuziehen, löste natürlich Schmunzeln, aber auch Nachdenken aus. Gemeinsam überlegten wir und fanden einige Alternativen für das Ende der Essenssituation und den Übergang zur Mittagsruhe. Im folgenden Auswertungsgespräch wurde in ähnlicher Art und Weise wie in der Supervision das Thema besprochen und anschließend Versuche gestartet, Alternativen auszuprobieren.

5.3.5. Erfahrungen der Erzieher mit und in der Intervention

Im letzten Auswertungsgespräch der Intervention wurden die Erzieher gebeten, folgende Fragen bezüglich ihrer Erfahrungen mit der Intervention zu beantworten, deren Antworten in zusammenfassend dargestellt sind:

Was hat Ihnen die Teilnahme am Projekt in Bezug auf ihre pädagogische Arbeit gebracht?

Durch das Projekt wurde die Selbstwahrnehmung geschärft und ein bewussteres Sprechen angeregt, wobei vor dem Sprechen darüber nachgedacht wird, was wie gesagt werden kann. Eine Reflexion der eigenen Arbeit hat sich entwickelt, man fragt sich nun häufiger, was man getan hat und wie man es hätte noch besser machen können. Die Erzieherinnen gaben an, dass sie nun viel häufiger offene Fragen an die Kinder stellen, häufiger die Themen des Kindes aufgreifen, noch mehr mit den Kindern sprechen und mehr darauf achten, in ganzen Sätzen zu sprechen. Eine Erzieherin gab an, eine wichtige Erfahrung sei gewesen, zu merken, wie lange und wie viel man mit Kindern reden kann. Viele Erzieher schätzten, dass Kenntnisse aufgefrischt wurden und Fachwissen vermittelt wurde. Einige Erzieher betonten, dass die Veränderung von Struktur und die Einführung von mehr Struktur in den Situationen eine Bereicherung der pädagogischen Arbeit war und dass sie nach der Umstrukturierung bestimmter Situationen – vor allem der Essenssituation- sehr viel entspannter und lockerer in der Situation waren. Auch die vermehrte Arbeit in Kleingruppen und dass die Kinder sich nun vermehrt in Kleingruppen selbstbeschäftigen bzw. lernen sich selbst zu beschäftigen wurde als positiv eingeschätzt. Eine wichtige Erkenntnis war auch, dass in initiierten Tätigkeiten nicht das Produkt, sondern der Prozess der Handlung wesentlich ist. Eine Erzieherin gab an, sie sei durch das Projekt selbstsicherer geworden, bei einer weiteren hatte sich die Motivation zur Arbeit stark erhöht.

Was hat das Projekt Ihrer Meinung nach den Kindern gebracht?

Die Kinder haben mehr Aufmerksamkeit im Allgemeinen und in Bezug auf ihre sprachlichen Äußerungen erhalten und mehr Zeit und Ruhe im Kitaalltag gehabt. Es sind mehr Tischgespräche und auch in anderen Situationen mehr Gespräche mit den Kindern und zwischen den Kindern entstanden, die sich auch mehr auf einen Inhalt konzentrierten. Die Kinder haben mehr Autonomie erhalten und eine Erzieherin, die ihnen genauer zuhört und ihnen ein besseres Sprachvorbild ist. Manche der Kinder wurden entspannter und ruhiger.

Was war Ihnen im Projekt besonders wichtig?

Im Projekt waren vor allem die Videoaufnahmen wichtig, die es ermöglichten, sich objektiver und aus der Distanz heraus zu betrachten und eine Reflexion der eigenen Arbeit anstoßen. Auch dass man sich selbst im Projekt weiter entwickeln konnte, die eigene Arbeit reflektieren konnte und die Auswertungsgespräche mit der Interventionistin wurden als besonders wichtig eingeschätzt.

Woran werden Sie sich noch lange erinnern?

Viele der Erzieher gaben an, dass sie sich noch lange an die Videoaufnahmen erinnern werden, die in der Intervention angefertigt wurden und auch an die Auswertungsratings bzw. die angestrebten Verhaltensweisen. Einige Erzieher meinten, sie würden sich noch lange an die Interventionistin erinnern. Andere nannten konkrete sprachliche Verhaltensweisen, wie zum Beispiel daran zu denken, die Sätze zu Ende zu sprechen und handlungsbegleitendes Sprechen einzusetzen, da ein Wechsel in die Krippe bevorstand.

Worauf wollen Sie in Zukunft besonders achten?

Viele Erzieher möchten in Zukunft darauf achten, in Kleingruppen zu arbeiten und die auf die Strukturierung alltäglicher Situationen, vor allem in der Freispielsituation soll an der gemeinsam mit den Kindern vorgenommenen Strukturierung festgehalten werden. Einige Erzieher möchten in Zukunft darauf achten, einen Autonomie gewährenden Erziehungsstil einzusetzen, die Autonomie der Kinder zu stärken, ihre Selbständigkeit zu fördern und ihnen Gelegenheit geben, selbst etwas zu entwickeln. Andere möchten besonders darauf achten, auch in Zukunft mehr Gespräche mit den Kindern und einzelnen Kindern zu haben, sich an den angestrebten Verhaltensweisen zu orientieren.

Was hätten sie sich anders gewünscht?

Einige Erzieher kritisierten, dass während der Post-Erhebung viele verschiedene Mitarbeiter in die Einrichtung gekommen sind und sagten, sie hätten sich gewünscht, die ganze Zeit mit einer Mitarbeiterin in Kontakt zu stehen. Eine Erzieherin hätte sich mehr Vorschläge für konkrete Aktivitäten mit den Kindern gewünscht. Eine Erzieherin hätte sich gewünscht, dass die zweite Projektmitarbeiterin, die an den Interventionstagen in der zweiten Hälfte der Intervention zusätzlich in der Gruppe war, schon früher und nicht nur bei personellen Engpässen gekommen wäre. Einige Erzieher gaben auch an, sie hätten sich nichts anders gewünscht.

5.4. Die Vergleichsgruppe

5.4.1. Maßnahmen in der Vergleichsgruppe

In vergangenen longitudinalen Projekten haben wir die Erfahrung gemacht, dass ein Motivationsfaktor für Vergleichsgruppen eingebaut werden muss, um einen Schwund von Probanden respektive von am Projekt beteiligten Erzieherinnen zu vermeiden. Aus diesem Grund haben wir in der gegenwärtigen Untersuchung ein Programm für die ‚Vergleichsgruppe‘ angeboten, das wir als „Basis-Fortbildung“ bezeichnen. Diese bestand aus einer externen halbtägigen Fortbildung, die wir im Februar 2007 durchführten und an der nahezu alle Erzieherinnen der Vergleichsgruppe teilnahmen, und aus vier weiteren Besuchen von Projektmitarbeiterinnen in der Kindertagesstätte.

In der halbtägigen externen Fortbildung wurde den Erzieherinnen die Möglichkeit gegeben, Fragen zum Projekt zu stellen und ihre Erfahrungen mit der Pre-Erhebung (Videoaufnahmen und Besuche zur Testung der Kinder durch unsere Projektmitarbeiter) auszutauschen. Im Anschluss daran wurden die Ziele und der konkrete Ablauf der Basisfortbildung erläutert (s.u.). Im Folgenden wurden Kenntnisse über den Erst- und Zweitspracherwerb aufgefrischt. Zum Abschluss wurden die Erzieherinnen in Ziel und Methode der Persönlichkeits-Motivations-Ratings eingeführt, mit der Bitte, die Zielkinder in den nächsten Wochen zu beobachten. Es wurde darauf verwiesen, dass das Ausfüllen der Ratings beim ersten Treffen gemeinsam mit der Projektmitarbeiterin erfolgen soll.

Die vier ca. 60 minütigen Besuche von Projektmitarbeiterinnen in der Kindertagesstätte fanden zwischen März und Juni 2008 statt. Inhaltlich wurde Folgendes behandelt:

1. Einschätzen der Persönlichkeitseigenschaften der Kinder
2. Hinweise/Anzeichen auf eine verzögerte bzw. gestörte Sprachentwicklung
3. Sprachanregende und entwicklungsfördernde Verhaltensweisen
4. Sprechanlässe im Kita-Alltag erkennen und nutzen

Die Inhalte der einzelnen Treffen werden von der Projektmitarbeiterin vorbereitet und anhand von Materialien vorgestellt und gemeinsam diskutiert.

Auch für die Erzieherinnen der Vergleichsgruppen gab es nach der Enderhebung ein gemeinsames externes Treffen, indem die Erfahrungen der Erzieherinnen mit dem Projekt ausgetauscht, die Ergebnisse des Projektes vorgestellt und diskutiert und der Ablauf der Post-Erhebung erläutert wurden.

5.4.2. Erfahrungen der Erzieher aus der Vergleichsgruppe mit dem Projekt

Die an der Vergleichsgruppe beteiligten Erzieherinnen wurden beim Abschlusstreffen nach ihren Erfahrungen mit dem Projekt befragt und gaben teilweise an, dass sie sich von der Basis-Fortbildung mehr erhofft hätten, räumten aber auch ein - nachdem sie über das Ausmaß der Intervention informiert waren-, dass sie wahrscheinlich nicht die Zeit und Konzentration gehabt hätten, die für die Intervention notwendig gewesen sei. Einige der Erzieherin schätzen aber die Basis-Fortbildung als

hilfreich ein und betonten, dass die Vermittlung von Kenntnissen über Sprachentwicklung und Sprachförderung eine gute Auffrischung des Wissens gewesen seien. Viele Erzieher kritisierten, dass das Einschätzen und Ausfüllen der Beobachtungsbögen sehr zeitaufwändig gewesen wäre. Einige gaben an, die Einschätzungen hätte ihnen für ihre Arbeit wenig gebracht, andere fanden die Einschätzungen wiederum interessant und hilfreich für ihre Arbeit. Positiv äußerten sich alle Erzieher über die kleinen Gruppen, in denen die Basisfortbildung stattfand (1-3 Erzieherinnen, eine Projektmitarbeiterin). Eher negativ hatten die Erzieher Gruppe empfunden, dass während der Pre-Erhebung verschiedene Mitarbeiter für die Videoaufnahmen und die Testungen der Kinder in die Einrichtung gekommen seien und dass zum Teil wieder andere die Basisfortbildung durchgeführt hätten. Die Erzieher betonten aber übereinstimmend, dass alle Projektmitarbeiter ausgesprochen nett gewesen seien – selbst, wenn die Erzieher mal ‚genervt‘ gewesen seien, wären die Mitarbeiter stets freundlich geblieben und hätten verständnisvoll reagiert.

5.5. Evaluation der Interventionseffekte

Die wissenschaftliche Untersuchung der Effektivität unseres Modells zur Optimierung der Sprachanregung und des Erziehungsstils im Kindergartenalltag basiert entsprechend unserer Hypothesen auf der Evaluation der Interventionseffekte bei den teilnehmenden Erzieherinnen sowie der Evaluation der Sprachleistungen der Kinder. Um Aussagen über die Effizienz unserer Interventionsmaßnahme machen zu können, wurden die Effekte in den Interventionsgruppen in einem Pre-post-Design mit einer Vergleichsgruppe verglichen. Um die Wirkung der pädagogischen Intervention wissenschaftlich evaluieren zu können, ist es notwendig, die in der Intervention bei den Erziehern und Kindern erreichten Veränderungen, mit Gruppen zu vergleichen, die diese Intervention nicht hatten. Nur dann kann man sicher aussagen, dass die erreichten Effekte durch die Intervention und nicht durch andere Faktoren, wie etwa verflossene Zeit, entstanden sind. Aus diesem Grund haben wir das sprachliche Anregungsniveau und den Erziehungsstil der Erzieher auch in einer Vergleichsgruppe in der Pre- und Post-Erhebung eingeschätzt sowie den sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand von Kindern aus der Vergleichsgruppe. Das Sprachanregungsniveau der am Projekt beteiligten Erzieherinnen sowie ihr Erziehungsstil wurden hierzu in der Anfangserhebung (PRE), die vor der Einführung unseres Modells in den Interventionsgruppen stattfand, und in einer Enderhebung (POST), d. h. nach Abschluss der Intervention, eingeschätzt. Um die im Laufe der Interventionsphase eingetretenen Verhaltensänderungen zu messen, wurden die Veränderungen beider Gruppen, Interventions- und Vergleichsgruppe, miteinander verglichen. Ebenso wurden Sprachleistungen und kognitive Leistung aller beteiligten Kinder in der Anfangs- und in der Schlusserhebung gemessen, um Effekte des durch die Intervention erhöhten Anregungsniveaus auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder zu überprüfen.

5.6. Instrumente

Im Folgenden werden die zur Evaluation der Ergebnisse verwendeten Instrumente vorgestellt. Die meisten der Instrumente wurden zu den Zeitpunkten pre und post erhoben, um den Effekt der Interventionsmaßnahme überprüfen zu können. Zusätzliche Instrumente wurden eingesetzt, um Hinweise auf weitere Einflussfaktoren auf die Intervention und den sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand der Kinder zu erhalten.

5.6.1. Erhebung von Erziehervariablen

Beide Instrumente zur Erhebung der Erziehervariablen wurden in der Untersuchung in der Anfangs- und Enderhebung eingesetzt. Das sprachliche Anregungsniveau der Erzieherinnen sowie der Erziehungsstil wurden in der Pre- und Post-Erhebung auf der Basis von Videoaufnahmen eingeschätzt. Die Interaktion der Erzieher mit den Kindern in der Kitagruppe wurde an beiden Beobachtungszeitpunkten an je zwei unterschiedlichen Tagen in jeweils drei Situationen (Freispiel, initiierte Tätigkeit und Essen) für ca. 15 Minuten in der Gruppe videografiert. Die Auswertung der Videos erfolgte anhand der Ratings, das im Zeitstichprobenverfahren verwendet wurde. In jeder der drei Situationen wurden in pre und post jeweils 20 Zeitstichproben (je 10 Stichproben an einem Aufnahmetag) von je 30 Sekunden Länge ausgewertet, wobei eingeschätzt wurde, ob eine Verhaltensweise anhand der Kriterien des Ratings als aufgetreten oder als nicht aufgetreten bewertet wurde. Zwischen den ausgewerteten 30-Sekunden-Stichproben wurden jeweils 45 Sekunden nicht ausgewertet.

Die Videoaufnahmen der Pre-Erhebung wurden aus ökonomischen Gründen zeitgleich mit denen der Post-Erhebung ausgewertet, da auf diese Weise nur eine Trainingsphase für die Videoauswerter eingesetzt werden musste. Für die Auswertung der Videoaufnahmen anhand der beiden Ratings wurden vier Mitarbeiter trainiert, die die Einschätzungen des sprachlichen Anregungsniveaus und des Erziehungsstils der Erzieher vornahmen. Die beiden verwendeten Instrumente werden in den beiden folgenden Abschnitten vorgestellt.

5.6.1.1. Rating zur Einschätzung sprachlicher Anregung in Tageseinrichtungen für Kinder

Mit diesem in vorangegangenen Untersuchungen erprobten und bewährten Instrument (Gierke, 2003 & Beller et al, 2006)), dessen Kriterien in drei Hauptteile *Sprachliches Anregungsniveau*, *Allgemeines kommunikatives Verhalten* und *Einschätzung der Gesamtsituation* gegliedert sind, wird das sprachliche Anregungsniveau der Erzieherin im Alltag in den folgenden Bereichen und deren Unterkategorien differenziert erfasst.

Sprachliches Anregungsniveau

Erzieherin als Sprachmodell

Sprachliche Anregungen in Interaktionen 1

Sprachliche Anregungen in Interaktionen 2

Allgemeines Kommunikatives Verhalten:

Einschätzung der Gesamtsituation

Das Manual befindet sich im Anhang zur Ansicht.

5.6.1.2. Rating zur Einschätzung des Erziehungsstils

Mit diesem in vorangegangenen Untersuchungen erprobten und bewährten Instrument (Beller et al, 1996, Beller et al, 2006) wird der Erziehungsstil von Erziehern in der Interaktion mit einem oder mehreren Kindern anhand von 22 Items in Alltagssituationen beobachtet und eingeschätzt.

14 Items werden in 4 Kategorien zusammengefasst, die auf der Basis einer in einer früheren Untersuchung durchgeführten Faktorenanalyse entstanden sind (Beller et al, 1996). Die vier Faktoren, die gebildet wurden, sind folgende:

Lenken-Akzeptieren

Zuwenden-Anpassen

Autonomie erweitern

Responsivität

5.6.2. Erhebung von Kindvariablen

Pre- und Post-Erhebung

In der Pre- und der Post-Erhebung wurden der Sprachstand der Kinder anhand des Heidelberger Sprachentwicklungstests (Grimm & Schöler, 1991) sowie ihr kognitiver Entwicklungsstand mit den Coloured Progressive Matrices (dt. Normierung von Bulheller & Häcker, 2006) und dem Mensch-Zeichen-Test (Brosat & Töttemeyer, 2007) erfasst, um die Effekte der Intervention in Bezug auf Sprach- und kognitive Entwicklung der Kinder zu evaluieren. Zusätzlich zur standardisierten Testung der Sprachentwicklung war in pre- und post ein weiteres Verfahren, der HAVAS, (Reich & Roth, 2003) eingesetzt, bei dem die linguistische Kompetenz und die Erzählkompetenz der Kinder anhand einer Bildergeschichte eingeschätzt wird. Dieses Verfahren wurde zwar mit den Kindern durchgeführt, aber die der Kinder zu den Bildern erzählten Geschichten wurden nicht ausgewertet. Ein Grund liegt darin, dass die Auswertung mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden ist. Ein weiterer Grund ist der, dass eine mittlerweile in einer anderen Stichprobe durchgeführte Auswertung des Tests (Beller, 2009 unveröffentlicht) zu einer kritischen Betrachtung des Verfahrens geführt hat und infrage gestellt wird, ob das Verfahren ausreichend ausgereift ist, um es sinnvoll im Rahmen dieser Untersuchung einzusetzen.

Die Testung der Kinder in der Pre- und Post-Erhebung mit diesen vier Testverfahren wurde von fünf trainierten Testern in jeweils zwei Treffen pro Kind in der Kindertagesstätte durchgeführt. Die Testreihenfolge der drei Instrumente HSET, HAVAS und CPM wurde in der Pre- und Post-Erhebung jeweils per Zufall festgelegt³⁴. Der Mensch-Zeichen-Test, bei dem die Kinder aufgefordert werden, einen Menschen so gut sie können zu zeichnen, wurde zum Auftakt des ersten Treffens mit dem Kind

³⁴ Die Kinder wurden hierzu per Zufall auf 4 Gruppen unterschiedlicher Testreihenfolge eingeteilt: in Gruppe 1 fielen in pre 25,3% der Kinder und in post 25,8 mit folgender Testreihenfolge: HSET-CPM-HAVAS, Gruppe 2 bestand in pre aus 26,5% der Kinder und in post aus 24,5%, die folgendermaßen getestet wurden: HSET-HAVAS-CPM, in Gruppe 3 (23,5% in pre und 23,8% in post) war die Reihenfolge CPM-HAVAS-HSET und in Gruppe 4 (24,7% in pre und 25,8% in post) HAVAS-CPM-HSET. Der HSET nahm aufgrund seiner langen Bearbeitungsdauer von ca. 30- 40 Minuten eine gesamte Testsitzung ein und konnte deshalb weder mit den CPM noch mit den HAVAS in einem Testtreffen kombiniert werden. Der Mensch-Zeichen-Test wurde immer zu Beginn der ersten Sitzung gegeben.

gegeben, da diese Aufgabe sehr gut geeignet schien, das Kind zur Teilnahme zu motivieren und Vertrauen aufzubauen. In der Pre-Erhebung waren die 26 am Projekt beteiligten Gruppen auf die fünf Tester aufgeteilt worden. Jeder der Tester testete die Kinder in den ihm zugeteilten Gruppen am Vormittag in der Einrichtung, wobei Montag und Freitag als Testtage ausgeschlossen waren. In der Regel wurden pro Vormittag drei bis vier Kinder einer Gruppe getestet. Die Tester hatten die Vorgabe, beide Treffen pro Kind innerhalb von zwei Wochen an zwei unterschiedlichen Tagen durchzuführen. Für die Testungen in der Post-Erhebung wurde ein detaillierter Testplan entwickelt, der angab, in welchem Zeitrahmen jedes einzelne Kind zu testen ist. Die 151 Kinder waren auf zweiwöchige Testzeiträume abhängig vom Testdatum der Pre-Erhebung aufgeteilt worden, um sicher zu stellen, dass der Zeitabstand zwischen der Pre- und der Post-Erhebung sich nicht unterscheidet. Es wurde durch T-Test-Analysen vor der Erhebung kontrolliert, ob sich die Kinder in der Vergleichsgruppe von denen der Interventionsgruppe bezüglich Testabstand zwischen pre- und post-Erhebung und Alter bei der Posttestung (nach Planung) unterscheiden, was nicht der Fall war. Es wurde ebenfalls sichergestellt, dass keine Unterschiede in Alter und Testabstand bezüglich der beiden Altersgruppen und der Sprachherkunft der Kinder bestehen. Auch in der Post-Erhebung wurden die Kinder nur am Vormittag von Dienstag bis Donnerstag getestet. Da die Intervention erst im Juli in allen Gruppen abgeschlossen war, war eine Post-Testung der Kinder direkt im Anschluss der Intervention und vor der Sommerpause nicht mehr möglich. Dies hatte zur Folge, dass die während der Intervention fünfjährigen Zielkinder, die im September 2008 eingeschult worden waren, in der Schule getestet werden mussten. Die Einschulung wird als ein prozesshaftes Geschehen des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Schule und als ein kritisches Ereignis im Leben der Kinder betrachtet, dessen Bewältigung Zeit und Ressourcen in Anspruch nimmt (vgl. Beller, 2007). Um diesen Kindern eine angemessene Zeit für die Eingewöhnung in die Schule zu geben, wurde die Post-Testung der Kinder zwei Wochen nach Ende der Herbstferien begonnen. Um nicht noch weitere Unterschiede zwischen den zum Zeitpunkt der Intervention Vier- und Fünfjährigen entstehen zu lassen, da ein Großteil der Vierjährigen nach der Sommerpause keinen Wechsel der Einrichtung erlebten, wurde die Post-Testung der Vierjährigen zum gleichen Zeitpunkt begonnen wie der der Fünfjährigen.

Zwischenerhebung und Post-Erhebung

Ein weiteres Instrument, das bei den Kindern in einer Zwischenerhebung gegen Ende des ersten Drittels der Interventionsphase und in der Post-Erhebung erhoben wurde, sind die Persönlichkeits-Motivations-Ratings (Beller, 2000). Dieses Beobachtungsverfahren, wurde in der ersten Erhebung nach einer Einführung in das Instrument und einer sich anschließenden Beobachtungsphase in einem Interview mit den Erziehern, die die Kinder in der Kitagruppe betreuten, durchgeführt. In der Post-Erhebung wurden auf die gleiche Art und Weise die Verhaltensweisen der Kinder anhand des Bogens für die Kinder im Kindergarten in einem Erzieher-Interview und für die Schulkinder in einem Interview mit den Lehrern der Kinder durchgeführt. Die Schulkinder, die nach der Schule einen Hort besuchen, wurden zusätzlich von ihren Erziehern im Hort eingeschätzt. Durch den Einsatz des Instrumentes sollen Einflussfaktoren von Persönlichkeitsfaktoren auf die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kinders überprüft werden.

5.6.2.1. Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)

Zur Einschätzung des Sprachentwicklungsstands der Kinder in der Pre- und Post-Erhebung wurde der Heidelberger Sprachentwicklungstest (Grimm & Schöler, 1991) verwendet. Dieser misst in 10 Untertests (für 4- und 5-jährige Kinder) sowohl die sprachlich-linguistische als auch die sprachlich-pragmatische Kompetenz. In der vorliegenden Untersuchung wurden nicht alle Untertests durchgeführt, da dies ca. 90 Minuten in Anspruch genommen hätte und die Testung unter Berücksichtigung der Konzentrationsfähigkeit der Kinder in zwei Sitzungen hätte aufgeteilt werden müssen. Da die Kinder in der vorliegenden Untersuchung aber noch in einem zweiten Treffen zwei weiteren Tests unterzogen wurden, entschieden wir uns, die Testung mit dem HSET auf eine Testsitzung zu beschränken und wählten deshalb folgende Untertests, die die linguistische Kompetenz der Kinder einschätzen, aus:

1. *Verstehen grammatischer Strukturen*
2. *Singular-Plural-Bildung*
3. *Imitation grammatischer Strukturformen*
4. *Bildung von Ableitungsmorphemen*
5. *Satzbildung*
6. *Wortfindung*
7. *Korrektur semantisch inkorrektur Sätze* (nur für Kinder ab 5 Jahren)

Mithilfe des HSET wird der vom Kind erreichte Komplexitätsgrad in den grundlegenden Aspekten der Sprachentwicklung ermittelt. Der HSET dient einerseits der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen andererseits ist er ebenso anwendbar zur Evaluation von Sprachförderprogrammen. Normwerte liegen für die Altersgruppen von 3 bis 9 Jahren vor.

5.6.2.2. Die Coloured Progressive Matrices (CPM)

Die Coloured Progressive Matrices (CPM) wurden als nonverbales Testverfahren von Raven J. C., Raven J. und Court J. H. entwickelt (Erstausgabe, 1976) und liegen inzwischen in der dritten Normierung vor. Die deutsche Bearbeitung und Normierung, die im Rahmen des Projekts verwendet wurde, erfolgte von Bulheller und Häcker (2006). Die CPM sind ein Erhebungsinstrument, um die kognitive Entwicklung der Probanden zu messen. Der Test besteht aus 36 Items, die in drei Sets, A, Ab und B mit jeweils zwölf Items und einer gleichmäßig ansteigenden Itemschwierigkeit aufgeteilt sind. Jeder Untertest besteht aus 12 farbigen Aufgaben (geometrische Figuren), die ergänzt werden sollen.

Die CPM eignen sich als sprachfreier Test besonders für den Einsatz bei jüngeren Kindern und bei Kindern, die die deutsche Sprache nicht ausreichend verstehen oder beherrschen. Die CPM sind als Testverfahren anerkannt, das für unterschiedliche kulturelle Gruppen die gleichen Eigenschaften misst. Die individuelle Testdurchführung mit einer durchschnittlichen Bearbeitungsdauer von 20 bis 30 Minuten erscheint besonders im Einsatz bei jüngeren Kindern angemessen.

5.6.2.3. Der Mensch-Zeichen-Test

Der Mann-Zeichentest ist ein diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Wahrnehmungsaspekten, das häufig als ergänzendes Verfahren in der Schulreife-Diagnostik eingesetzt wird. Bei der im Rahmen des Projektes eingesetzten Fassung des Verfahrens handelt es sich um eine von Brosat und Töttemeyer (2007) überarbeitete und neu normierte Fassung, die auf der Basis von 1125 Kinderzeichnungen von Kindern zwischen 3 und 14 Jahren erstellt wurde.

Das Kind wird aufgefordert, einen Menschen so gut es kann zu malen. Die Zeichnung wird dann anhand der Testkriterien ausgewertet. Die so ermittelten Rohwerte können in ein sog. Mensch-Zeichen-Alter sowie in einen Entwicklungsquotienten umgewandelt werden.

5.6.2.4. Persönlichkeit – Motivations-Rating des Kindes

Mit diesem in vorangegangenen Untersuchungen erprobten und bewährten Instrument (Beller, 2006) wird auf der Basis von Beobachtungen im Gruppenalltag die Häufigkeit des Auftretens folgender sechs Persönlichkeitsbereiche eingeschätzt:

Abhängigkeitsmotivation

Autonome Handlungsmotivation

Abhängigkeitskonflikt

Aggression

Ängstlichkeit

Soziale Kompetenz

6. Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der im Rahmen des Projektes vorgenommenen Analysen berichtet. Der Abschnitt Ergebnisse gliedert sich in drei Hauptteile: Im ersten Abschnitt werden Ergebnisse der Voranalysen zu den im Projekt verwendeten Instrumenten, wie die Reliabilität der verwendeten Instrumente berichtet. Im sich anschließenden Hauptteil werden Ergebnisse von Analysen berichtet, die mit dem Ziel durchgeführt wurden, die Wirkung der Intervention auf Erzieher und Kinder zu überprüfen. Diese Analysen überprüfen die zentralen Hypothesen des Projektes. Im dritten Abschnitt des Kapitels Ergebnisse werden Ergebnisse von Analysen vorgestellt, die die Frage verfolgen, welche, - der im Projekt erhobenen - Faktoren, die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder beeinflussen. Weitere Analysen wurden durchgeführt, um herauszufinden, ob Einflussfaktoren, die unabhängig von der Intervention ermittelt wurden, Interventionseffekte moderieren.

6.1. Reliabilität der verwendeten Verfahren

Um die Reliabilität der Instrumente zu überprüfen, d.h. zu ermitteln, ob die im Instrument eingesetzten Beobachtungs- und Testverfahren, wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechen, wurden bei jedem Instrument Analyseverfahren abhängig von der Art des Instrumentes eingesetzt. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in der folgenden Tabelle übersichtlich und unter Angabe der verwendeten Methode dargestellt. Die Reliabilitätsermittlung der Erhebungsverfahren basiert auf den in der Pre-Erhebung gewonnenen Daten bzw. auf den in der Zwischenerhebung gewonnenen Daten und bezieht sich demnach jeweils auf den ersten Einsatz des Instrumentes in der Untersuchung. Ein Grund für die Verwendung dieser Daten ist, dass die Anzahl der Fälle, d.h. der Kinder, die mit dem Verfahren eingeschätzt wurden, zum Zeitpunkt Pre am größten ist. Einige der Reliabilitätsanalysen beziehen sich auch auf die in einer Trainingsphase ermittelten Übereinstimmungen unabhängig vorgenommener Einschätzungen durch verschiedene Rater (Auswerter).

Tabelle 4: Reliabilität der verwendeten Erhebungsverfahren

Bereich	Zielgruppe	Instrument	Art der Erhebung	Erhebungszeitpunkt	N	Reliabilität *	Art der Reliabilität
Sprachanregung	Erzieher	Rating zur Einschätzung des sprachlichen Anregungsniveaus	Zeitstichprobenbeobachtungen an Videomaterial	Trainingsphase	368	$r = ,88$	Inter-Rater Median Korrelation der Rater
Erziehungsstil		Erziehungsstil-Rating		Trainingsphase	756	$r = ,86$	
Kognition	Kind	Coloured Progressiv Matrices (CPM)	Testung	Pre	164	$\alpha = ,64$	Guttman Split Half
Sprache		Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)		pre Training der Testauswertung	915	$r = ,97$	Inter-Rater
Persönlichkeit		Persönlichkeits-Motivations-Rating	Beobachtungsverfahren	Zwischen-erhebung	130	$,70$	Inter-Rater Median Korrelationen der Rater auf Subscores

Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen zeigen, dass alle verwendeten Instrumente reliabel sind. Die niedrigeren Reliabilitätswerte der CPM (Coloured Progressive Matrices) stimmen mit Ergebnissen aus der Anwendung des Verfahrens in internationalen Untersuchungen insofern überein, dass für jüngere Kinder (5 und 6 Jahre) niedrigere Reliabilitätswerte als bei älteren Kindern gefunden wurde (Vgl. Bulheller & Häcker, 2006).

6.2. Überprüfung der Wirkung der Intervention

Die in diesem Abschnitt berichteten Analysen wurden mit dem Ziel durchgeführt, die Wirkung der Intervention bei Erziehern und Kindern zu überprüfen. Hierzu wurden varianzanalytische Verfahren mit Messwiederholung eingesetzt, wobei die Veränderungen in den Verhaltensweisen der Erzieher bzw. die Veränderungen der Kinder in ihren Testleistungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, respektive von der Pre- zur Posterhebung in der Interventionsgruppe mit den Veränderungen in der Vergleichsgruppe verglichen werden. Eine Wirkung der Intervention gilt dann als statistisch nachgewiesen, wenn die Veränderungen in der Interventionsgruppe signifikant - in der angestrebten Richtung – von denen der Vergleichsgruppe abweichen.

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse bezüglich des sprachlichen Anregungsniveaus und des Erziehungsstils der Erzieher berichtet, da es das Ziel der Intervention war, durch eine qualitative Erhöhung dieser Verhaltensweisen die sprachliche und kognitive Entwicklung der von diesen Erziehern betreuten Kinder zu fördern. Im Anschluss an den Bericht der Ergebnisse bezüglich der Interventionseffekte der Erzieher werden Ergebnisse berichtet, die zeigen ob und in welchen Bereichen sich die in der Intervention durchgeführte Fortbildung der Erzieher am Arbeitsplatz sich positiv auf die Entwicklung der Kinder ausgewirkt hat.

6.2.1. Sprachliches Anregungsniveau der Erzieher

Das Manual zum Rating „Einschätzung sprachlicher Anregungen in Tageseinrichtungen für Kinder“ ist im Anhang enthalten, mit dem in insgesamt 24 Verhaltensweisen das sprachliche Anregungsniveau der Erzieher vor und nach der Interventionsphase und in drei Kriterien die Gesamtsituation der Beobachtungssituation eingeschätzt wurde. Für die Durchführung der Analysen wurden verschiedene Verhaltensweisen in Bereiche des Anregungsniveaus zusammengefasst. Die folgende Übersicht in Tabelle 5 stellt, die in der Analyse verwendeten Bereiche mit den darin gruppierten einzelnen Verhaltensweisen dar.

Tabelle 5 Analyzierte Bereiche und Verhaltensweisen des sprachlichen Anregungsniveaus

Item	Bereiche und Verhaltensweisen
A1	Handlungs- und wahrnehmungsbegleitendes Sprechen
A2	Korrekte und deutliche Artikulation bei angemessenem Sprechtempo und in angemessener Lautstärke
A3	Korrekte Grammatik und Vollständigkeit der Sätze
<u><i>Bereich Sprachliche Anregungen in Interaktionen 1</i></u>	
A4	Gespräche in vertikaler Dialogstruktur
A5	Offene Fragen (Wer?, Was? Wo?)
A5	Offene Fragen, die sich auf Ereignisse, Absichten, Meinungen und Gefühle beziehen
A8	Korrektives Feedback
A9	Expansion (Erweiterung der sprachlichen Aussage des Kindes)
A11	Verbalen Austausch zwischen Kindern anregen
<u><i>Bereich Sprachliche Anregungen in Interaktionen 2</i></u>	
A7	Präzisierung und Differenzierung der sprachlichen Aussage anregen
A10	Meta-sprachliches Wissen anregen
A12	Erfahrungen mit Schriftsprache unterstützen
A14	Analytisch-argumentatives Denken anregen
A15	Dekontextualisieren anregen (Loslösung vom aktuellen Kontext)
<u><i>Bereich Kognitive Anregung mittels Sprache</i></u>	
A13	Bildung von Begriffen und Kategorien unterstützen
A16	Auf Erfahrungen der Kinder Bezug nehmen
<u><i>Bereich Kommunikatives Verhalten allgemein</i></u>	
B1	Unterbinden bzw. Unterbrechen verbaler Kind-Äußerungen *
B2	Ignorieren verbaler Signale *
B3	Widersprüche in Ton, Gestik, Mimik und sprachlicher Aussage *
B4	Kritisieren einer verbalen Aussage, die sprachlich inkorrekt formuliert wurde *
B5	Geduldig und interessiert zuhören
B6	Aus der Ferne kommunizieren *
B7	Das Kind zu Wort kommen lassen
C1	Quantität der sprachlichen Äußerungen
C2	Entspannte Gruppen - Atmosphäre
C3	Gespräche in Kleingruppen

* Diese Variablen, mit denen negative Verhaltensweisen eingeschätzt wurden, wurden für die Analyse umgepolt

In der Beobachtung und Auswertung wurde das Auftreten jeder einzelnen Verhaltensweise eingeschätzt und im Auswertungsprotokoll eine „0“ bei Nicht-Auftreten und eine „1“ bei Auftreten der Verhaltensweise eingetragen. Da das Verhalten der Erzieher jeweils in der Pre- und in der Post-Erhebung an zwei unterschiedlichen Tagen in 10 Zeitstichproben in den beobachteten Situationen initiierte Tätigkeit, Freispiel und Mittagessen ausgewertet wurde, liegen für jede Erzieherin in der Pre- und in der Post-Erhebung 20 ausgewertete Stichproben pro Situation vor. Diese 20 Stichproben pro Situation wurden durch die Berechnung des Mittelwertes in einem Wert zusammengefasst. Die Datenstruktur, mit der die folgende Analyse durchgeführt wurde, basiert also auf einem Mittelwert von 20 Stichproben in jeder Situation in pre und post. Die errechneten Mittelwerte der einzelnen Verhaltensweisen liegen folglich zwischen „0“ und „1“, wobei „0“ bedeuten würde, dass das Verhalten nie gezeigt wurde und der Wert „1“ zeigen würde, dass das Verhalten immer aufgetreten sei. Für die in der Analyse in Bereiche zusammengefassten Verhaltensweisen wurde dann noch der Mittelwert der im Bereich enthaltenen Verhaltensweisen gebildet. Die Werte der Bereiche sind demnach analog zu denen der einzelnen Verhaltensweisen zu interpretieren. Einzig die Verhaltensweise C1 und die Einschätzung der Situation durch Items C2, C3 und C4 wurden jeweils einmal pro Situation auf einer Skala mit Werten von „1“ bis „5“ mit aufsteigender Häufigkeit eingeschätzt. Für diese Items liegen also in der Pre-Erhebung und in der Post-Erhebung jeweils sechs Einschätzungen vor. In der Pre- und der Post-Erhebung wurde jeweils aus den beiden vorgenommenen Einschätzungen pro Situation der Mittelwert bei jedem Item gebildet.

In den folgenden Varianzanalyse mit Messwiederholung wurden die Veränderungen einzelner Verhaltensweisen bzw. Veränderungen in den Bereichen über Zeit (pre und post) in den drei beobachteten Situationen jeweils separat analysiert, um überprüfen zu können, ob erstens Unterschiede im sprachlichen Anregungsniveau in den drei Situationen bestehen, zweitens, Veränderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sich bezüglich der Situation unterscheiden, und drittens, ob Unterschiede in der Wirkung der Intervention in den drei Situationen bestehen.³⁵

Die Ergebnisse der durchgeführten Analysen zum sprachlichen Anregungsniveau der Erzieher sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Eine Beschreibung der Ergebnisse folgt im Anschluss an die Tabelle.

³⁵ Die Varianzanalyse mit Messwiederholung basiert also auf den zwei Innersubjektfaktoren Zeit (pre und post) und Situation (initiierte Tätigkeit, Freispiel und Essen) und einem Zwischensubjektfaktor Intervention (Interventionsgruppe und Vergleichsgruppe).

Tabelle 6 *Varianzanalyse der Veränderungen des sprachlichen Anregungsniveaus über Zeit (pre und post) in drei Situationen (initiierte Tätigkeit, Freispiel und Essen) in Interventions- und Vergleichsgruppe (N = 38)*

Verhaltensweise/Bereich	Faktor	F	df	p*
A1 Handlungsbegleitendes Sprechen	Zeit	2,43	36	n.s.
	Zeit * Intervention	0,58	36	n.s.
	Situation	46,35	35	,016
	Zeit * Situation	5,88	35	,055
	Zeit * Situation * Intervention	1,36	35	n.s.
A2 Artikulation, Sprechtempo und Lautstärke	Zeit	0,01	36	n.s.
	Zeit * Intervention	2,35	36	n.s.
	Situation	2,91	35	n.s.
	Zeit * Situation	1,20	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	0,69	35	n.s.
A3 Korrekte Grammatik, vollständige Sätze	Zeit	3,14	36	n.s.
	Zeit * Intervention	6,17	36	,018
	Situation	0,23	35	n.s.
	Zeit * Situation	0,11	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	2,91	35	n.s.
Sprachliche Anregung in Interaktionen 1	Zeit	35,09	36	,000
	Zeit * Intervention	22,72	36	,000
	Situation	5,52	35	,008
	Zeit * Situation	1,91	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	0,28	35	n.s.
Sprachliche Anregung in Interaktionen 2	Zeit	11,25	36	,002.
	Zeit * Intervention	10,10	36	,003
	Situation	2,37	35	n.s.
	Zeit * Situation	1,24	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	3,59	35	,038
Kognitive Anregung mittels Sprache	Zeit	9,74	36	,04
	Zeit * Intervention	12,08	36	,001
	Situation	4,86	35	,014
	Zeit * Situation	0,37	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	3,44	35	,043
Kommunikatives Verhalten allgemein	Zeit	12,06	36	,001
	Zeit * Intervention	7,65	36	,009
	Situation	10,39	35	,000
	Zeit * Situation	0,29	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	0,12	35	n.s.
C1 Quantität der sprachlichen Äußerung	Zeit	16,26	36	,000
	Zeit * Intervention	5,03	36	,031
	Situation	20,80	35	,000
	Zeit * Situation	0,70	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	0,84	35	n.s.
C2 entspannte Atmosphäre	Zeit	1,23	36	n.s.
	Zeit * Intervention	1,99	36	n.s.
	Situation	2,34	35	n.s.
	Zeit * Situation	0,08	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	0,32	35	n.s.
C3 Gespräche in Kleingruppen	Zeit	3,28	34	n.s.
	Zeit * Intervention	4,98	34	,032
	Situation	12,03	33	,000
	Zeit * Situation	0,09	33	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	0,25	33	n.s.

* p \geq ,05 ist nicht signifikant (n.s.)

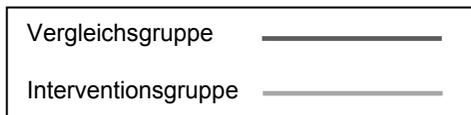
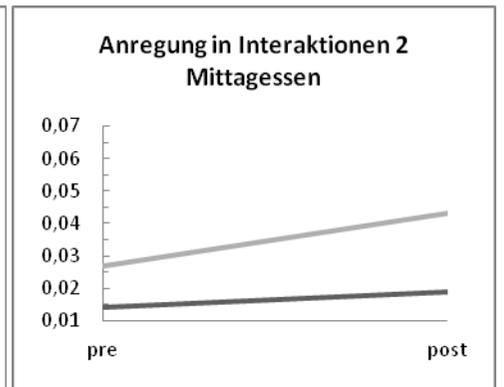
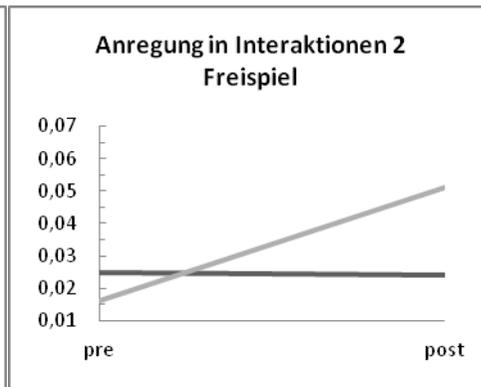
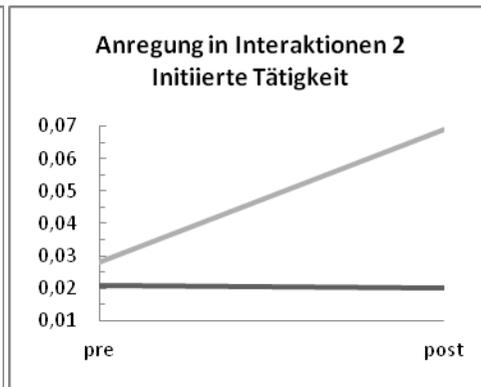
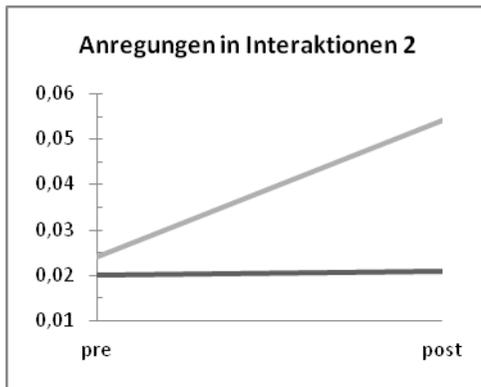
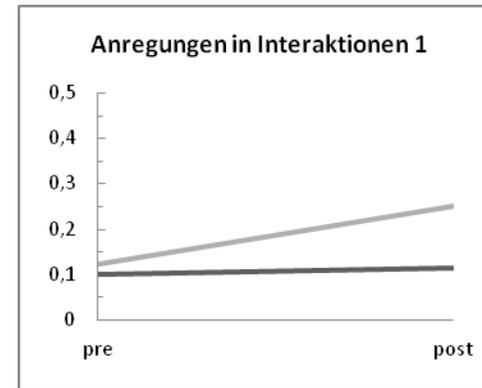
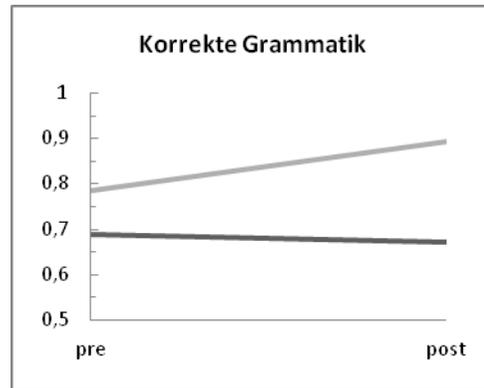
Zuerst werden die Ergebnisse beschrieben, die bezüglich der Fragestellung der Untersuchung, ob die Intervention erfolgreich das sprachliche Anregungsniveau im Vergleich zur Vergleichsgruppe erhöhen konnte, beschrieben. Im Anschluss an die Beschreibung dieser Ergebnisse sind zur Veranschaulichung die mit der Intervention in Beziehung stehenden Ergebnisse im Einzelnen grafisch dargestellt, wobei die Grafik die Veränderung in der Interventions- und in der Vergleichsgruppe von pre zu post darstellt. In den Bereichen, in denen eine signifikante Interaktion von Intervention und Situation über Zeit gefunden wurde, werden die Veränderungen der beiden Gruppen zusätzlich für die drei Situationen separat dargestellt. Im Anschluss an die Grafiken wird auf die signifikanten Effekte eingegangen, die unabhängig von der Intervention sind.

Die in Tabelle 6 dargestellten Ergebnisse zeigen in den Bereichen *Sprachliche Anregung in Interaktionen, Teil 1, Sprachliche Anregung in Interaktionen, Teil 2, Kognitive Anregung mittels Sprache* und im Bereich *Kommunikatives Verhalten allgemein* sowie in den einzelnen Verhaltensweisen *Korrekte Grammatik* und *Menge der sprachlichen Äußerungen* einen signifikanten Haupteffekt für Intervention. Dies bedeutet, dass die in der Intervention durchgeführte Fortbildung am Arbeitsplatz in allen drei Situationen erfolgreich das sprachliche Anregungsniveau der Erzieher erhöhen könnte. Auch in der Implementierung von Gesprächen in Kleingruppen zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt der Intervention. Nur in den Verhaltensweisen *Handlungsbegleitendes Sprechen* und *deutliche Artikulation* sowie bezüglich der Herstellung einer entspannten Atmosphäre konnte kein signifikanter Haupteffekt für die Intervention nachgewiesen werden.

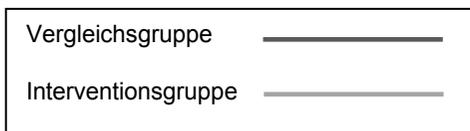
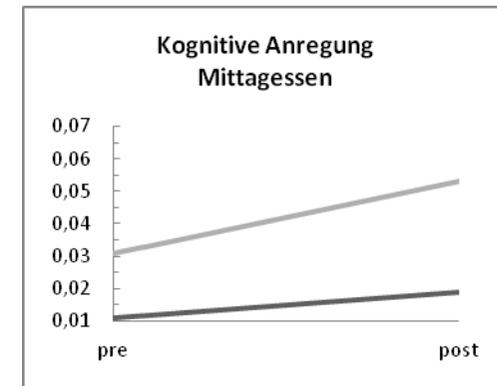
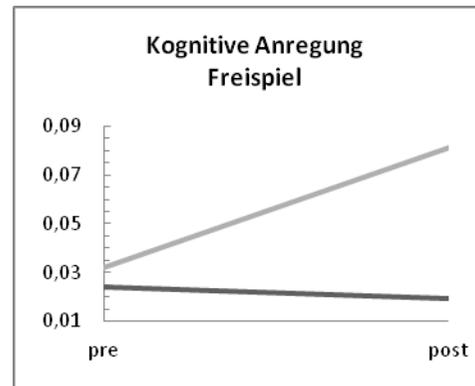
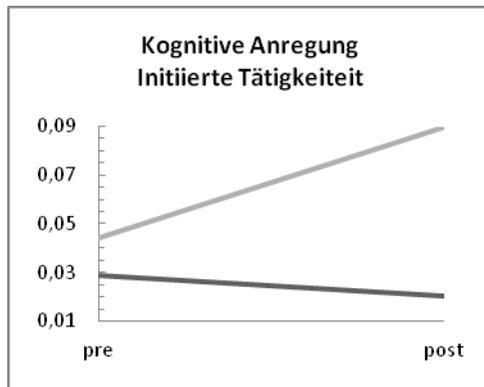
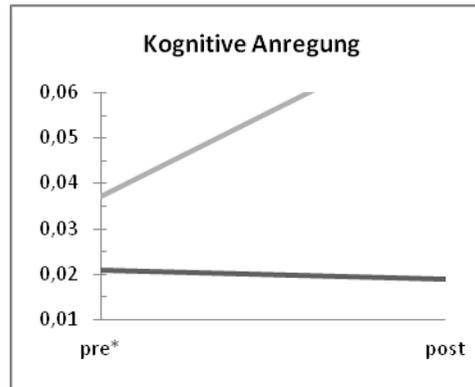
In den Bereichen *Sprachliche Interaktionen 2* und *Kognitive Anregung mittels Sprache* zeigt sich, dass, -obwohl die Interventionsgruppe im Vergleich zur Vergleichsgruppe sich signifikant unabhängig von der Situation qualitativ positiv im Anregungsniveau erhöht hat -, die Intervention an sich aber in einigen Situationen größere Wirkung hatte, als in anderen Situationen.

Zur Veranschaulichung der durch die Intervention erreichten Veränderungen, zeigen die folgenden Grafiken die Veränderung in der Interventions- und in der Vergleichsgruppe von pre zu post. In den Bereichen, in denen eine signifikante Interaktion von Intervention und Situation über Zeit gefunden wurde, werden die Veränderungen der beiden Gruppen zusätzlich für die drei Situationen separat dargestellt.

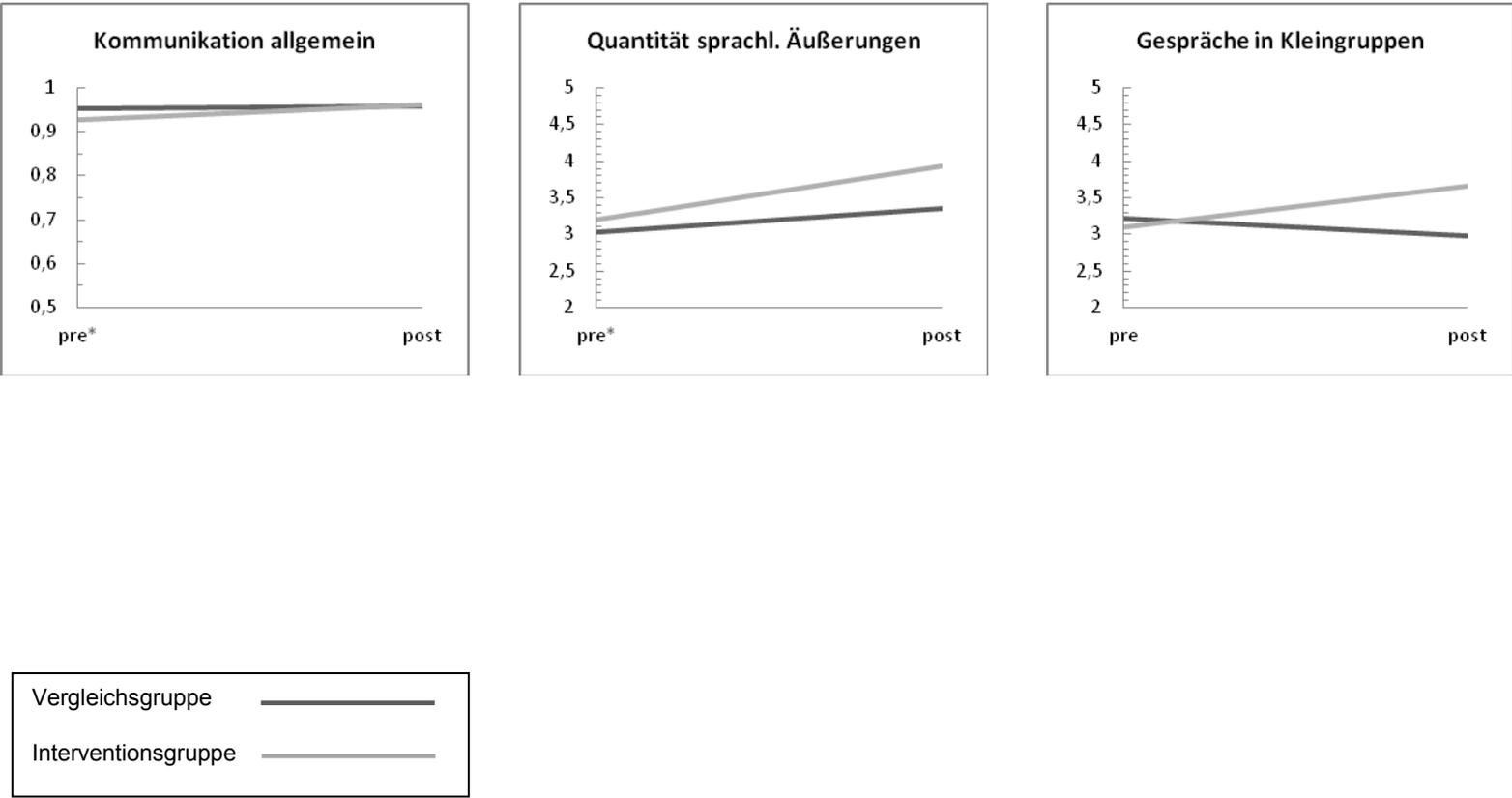
Grafik 1: Darstellung signifikanter Interventionseffekte und signifikanter Interaktionen von Intervention und Situation im sprachlichen Anregungsniveau der Erzieher - Teil 1



Grafik 1: Darstellung signifikanter Interventionseffekte und signifikanter Interaktionen von Intervention und Situation im sprachlichen Anregungsniveau der Erzieher - Teil 2



Grafik 1: Darstellung signifikanter Interventionseffekte und signifikanter Interaktionen von Intervention und Situation im sprachlichen Anregungsniveau der Erzieher - Teil 3



Die grafische Darstellung der Interaktion zwischen Situation und Intervention über Zeit zeigt sehr deutlich, dass zwar in allen Situationen signifikante Effekte der Intervention bestehen, diese aber in der Situation Mittagessen am geringsten ausfallen.

In fast allen Verhaltensweisen und Bereichen des sprachlichen Anregungsniveaus unterschieden sich die Erzieher in Interventions- und Vergleichsgruppe in der Pre-Erhebung nicht signifikant voneinander, auch wenn die Grafiken den Eindruck vermitteln, nur bei *Erzieherin spricht* und den Bereichen *Kognitive Anregung mittels Sprache* und *Kommunikatives Verhalten allgemein* unterschieden sich die Erzieher der Vergleichsgruppe signifikant von denen der Interventionsgruppe.

Von der Intervention unabhängige signifikante Unterschiede im sprachlichen Anregungsniveau in den drei Situationen zeigt die Analyse bei handlungsbegleitendem Sprechen, Sprachlicher Anregung in Interaktionen 1, in der kognitiven Anregung mittels Sprache, im Kommunikativen Verhalten allgemein und in der Häufigkeit von Gesprächen in Kleingruppen. Hier zeigt sich deutlich, dass die Qualität sprachlicher Anregung beim Mittagessen in allen Gruppen signifikant geringer ist als in der initiierten Tätigkeit. In der kognitiven Anregung und im kommunikativen Verhalten allgemein ist die Anregung beim Mittagessen signifikant geringer als im Freispiel. Die kognitive Anregung mittels Sprache ist am höchsten in der initiierten Tätigkeit, ebenso kommt in dieser Situation handlungsbegleitendes Sprechen am häufigsten vor. Das kommunikative Verhalten der Erzieher ist am sprachförderlichsten in der Freispielsituation. Beim handlungsbegleitenden Sprechen zeigt sich ein signifikant stärkerer Zuwachs über Zeit in allen Gruppen in der initiierten Tätigkeit im Vergleich zu den beiden anderen Situationen.

6.2.2. Erziehungsstil der Erzieher

Das Manual zum Rating „Erziehungsstil“ ist im Anhang enthalten, mit dem in insgesamt 22 Verhaltensweisen der Erziehungsstil der Erzieher vor und nach der Interventionsphase eingeschätzt wurde. Für die Durchführung der Analysen wurden verschiedene Verhaltensweisen in vier Bereichen des Erziehungsstils zusammengefasst. Die Zusammenfassung von Verhaltensweisen des Erziehungsstils in die vier Bereiche wurde auf der Basis einer in einer früheren Untersuchung durchgeführten Faktorenanalyse, die vier Muster des Erziehungsstils ermittelte, vorgenommen (Beller, et al, 2006). Die folgende Übersicht in Tabelle 7 stellt die in der Analyse verwendeten Bereiche mit den darin enthaltenen einzelnen Verhaltensweisen dar.

Tabelle 7 Analyisierte Bereiche des Erziehungsstils

Item	Bereiche
<u>Lenken-Akzeptieren</u>	
1	Positive Gefühle vermitteln
13	Autonomie gewährendes Lenken
15	Kontrollierendes Lenken *
16	Behindern *
17	Negative Gefühle vermitteln *
<u>Zuwenden-anpassen</u>	
2	Aktive Zuwendung
6	Bedürfnisorientierung
7	Sich dem Reaktionstempo des Kindes anpassen
<u>Autonomie fördern</u>	
8	Erfahrung erweitern
9	Aktivität erweitern
10	Zur Beteiligung anregen
11	Eigeninitiative unterstützen
<u>Responsivität</u>	
5a	Responsiv positiv
12	Laisser faire *

* Diese Variablen, mit denen negative Verhaltensweisen eingeschätzt wurden, wurden für die Analyse umgepolt

In der Beobachtung und Auswertung wurde – genau wie beim Rating des sprachlichen Anregungsniveaus - das Auftreten jeder einzelnen Verhaltensweise eingeschätzt und im Auswertungsprotoll eine „0“ bei Nicht-Auftreten und eine „1“ bei Auftreten der Verhaltensweise eingetragen wurde. Da das Verhalten der Erzieher jeweils in der Pre- und in der Post-Erhebung an zwei unterschiedlichen Tagen in 10 Zeitstichproben in den beobachteten Situationen initiierte Tätigkeit, Freispiel und Mittagessen ausgewertet wurde, liegen für jede Erzieherin in der Pre- und in der Post-Erhebung 20 ausgewertete Stichproben pro Situation vor. Diese 20 Stichproben pro Situation wurden durch die Berechnung des Mittelwertes in einem Wert zusammengefasst. Die Datenstruktur, mit der die folgende Analyse durchgeführt wurde, basiert also auf einem Mittelwert von 20 Stichproben in jeder Situation in pre und post. Für die in der Analyse in Bereiche zusammengefassten Verhaltensweisen wurde dann noch der Mittelwert der im Bereich enthaltenen Verhaltensweisen gebildet. Die Werte der Bereiche liegen demnach zwischen „0“ und „1“, wobei „0“ bedeuten würde, dass das Verhalten nie gezeigt wurde und der Wert „1“ zeigen würde, dass das Verhalten immer aufgetreten sei.

Die Analysen zu Überprüfung der Wirkung der Intervention, die in Tabelle 8 berichtet werden, wurden analog zu denen des sprachlichen Anregungsniveaus ausgeführt.

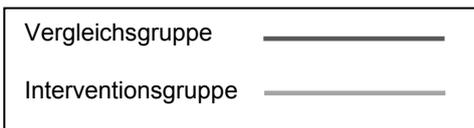
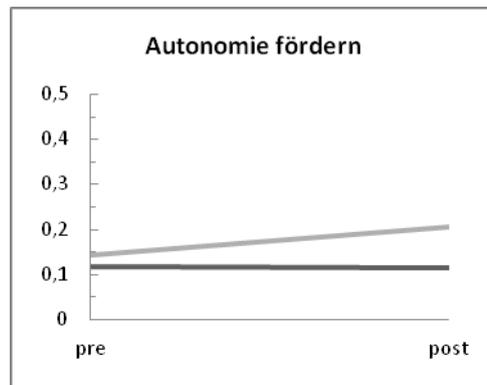
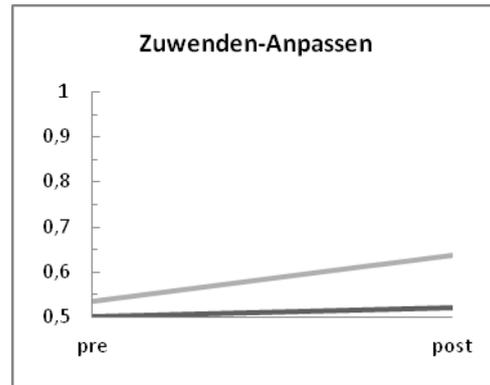
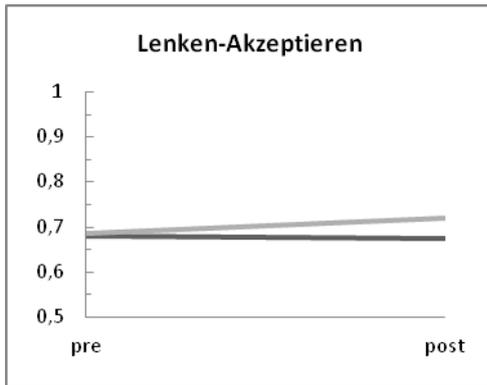
Tabelle 8 *Varianzanalyse der Veränderungen im Erziehungsstil über Zeit (pre und post) in drei Situationen (initiierte Tätigkeit, Freispiel und Essen) in Interventions- und Vergleichsgruppe (N = 38)*

Verhaltensweise/Bereich	Faktor	F	df	p*
Lenken-akzeptieren	Zeit	10,08	36	,003
	Zeit * Intervention	6,30	36	,017
	Situation	16,36	35	,000
	Zeit * Situation	0,23	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	0,58	35	n.s.
Zuwenden-Anpassen	Zeit	12,48	36	,001
	Zeit * Intervention	5,72	36	,022
	Situation	10,73	35	,000
	Zeit * Situation	,080	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	,038	35	n.s.
Autonomie fördern	Zeit	5,51	36	,024
	Zeit * Intervention	6,84	36	,013
	Situation	28,81	35	,000
	Zeit * Situation	0,03	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	0,82	35	n.s.
Responsivität	Zeit	2,13	36	n.s.
	Zeit * Intervention	,014	36	n.s.
	Situation	4,48	35	n.s.
	Zeit * Situation	,84	35	n.s.
	Zeit * Situation * Intervention	,31	35	n.s.

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.)

Die in Tabelle 8 berichteten Ergebnisse zeigen signifikante Haupteffekte der Intervention, in drei von vier Bereichen, was bedeutet, dass die in der Intervention angestrebten Ziele, das Auftreten demokratischer und Autonomie fördernder Verhaltensweisen der Erzieher zu erhöhen, in allen Situationen erreicht wurden. Einzig die Responsivität der Erzieher in der Interventionsgruppe konnte im Vergleich zu der der Erzieher in der Vergleichsgruppe im gleichen Zeitraum nicht signifikant erhöht werden. Die Analyse ermittelte keine signifikanten Interaktionen von Situation und Intervention, d.h. es gibt keine Situation, in der die Wirkung der Intervention stärker oder schwächer war als in anderen Situationen. Der Faktor Situation zeigt, dass es signifikante Unterschiede in den drei Bereichen Lenken-akzeptieren, Zuwenden-anpassen und Autonomie fördern gibt. Diese zeigen sich aber unabhängig von der Intervention in beiden Gruppen, Interventions- und Vergleichsgruppe. Zur Anschaulichkeit der Ergebnisse zur Wirkung der Intervention, d.h. der in der Interventionsgruppe im Vergleich mit der Vergleichsgruppe erreichten signifikant positiven Veränderungen im Erziehungsstil, werden diese grafisch dargestellt.

Grafik 2: Darstellung signifikanter Interventionseffekte im Erziehungsstil der Erzieher



6.2.3. Sprachentwicklung der Kinder gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest

Insgesamt wurden die Kinder auf sechs Untertests in pre und post mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET) getestet. Die folgende Übersicht stellt die im Projekt verwendeten Untertests des HSET mit einer kurzen Beschreibung der damit erfassten linguistischen Kompetenz dar.

Tabelle 9 Im Rahmen des Projekts ausgewertete Untertests des Heidelberger Sprachentwicklungstest³⁶ unter Angabe der jeweils überprüften linguistischen Kompetenz

Untertest	Getestete linguistische Kompetenz
Verstehen grammatischer Strukturformen	Grammatisches Regelwissen, das über das Verstehen verschieden komplexer Sätze ermittelt wird
Imitation grammatischer Strukturformen	Gibt Aufschluss über die Anwendung entwicklungsspezifischer Regeln über die Reproduktion von Sätzen
Plural-Singular-Bildung	Überprüfung der Fähigkeit, die semantische Unterscheidung von Ein- und Mehrzahl morphologisch auszudrücken. Die Überprüfung erfolgt überwiegend anhand von Kunstwörtern.
Bildung von Ableitungsmorphemen	Überprüft die Fähigkeit, von einem Stammwort regelhafte Ableitung vorzunehmen. Die Testung erfolgt überwiegend anhand von Kunstwörtern
Wortfindung	Überprüfung der semantischen Organisation des Lexikons, wobei zu drei Wörtern ein viertes passendes gefunden werden soll.
Satzbildung	Überprüft die Fähigkeit aus zwei oder drei Wörtern einen sinnvollen Satz zu bilden. Der Komplexitätsgrad ist über die semantische Nähe der Wörter definiert.

Zur Analyse der Überprüfung der Wirkung der Intervention auf die sprachliche Entwicklung der Kinder wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Als Grundlage für diese Analyse wurden die beim Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET) in den Untertests ermittelten Rohwerte verwendet. Bei jeder einzelnen Aufgabe sind null Punkte, wenn die Aufgabe gar nicht oder falsch gelöst wurde, ein Punkt bei teilweiser bzw. ansatzweiser Lösung oder zwei Punkte bei vollständig korrekter Lösung der Aufgabe möglich. Um die linguistische Kompetenz der Kinder insgesamt, d.h. über alle Untertests hinweg, erfassen zu können, wurde ein Mittelwert der erreichten Rohwerte für jedes Kind gebildet. Da die Anzahl der Aufgaben in den Untertests nicht gleich ist, wurden hierzu in einem ersten Schritt die Rohwerte der Subtests angeglichen, indem die Anzahl der erreichten Punkte in jedem Untertest durch die Anzahl der Aufgaben im Untertest dividiert wurde. Aus diesem über die Testteile vergleichbaren Werten wurde dann im zweiten Schritte der Gesamtdurchschnitt der erreichten Rohwerte ermittelt. Die Analyse der Interventionseffekte bezüglich der sprachlichen Kompetenz gemessen mit den Untertests des HSET wurde mit dem auf diese Weise errechneten Gesamt-Rohwert ermittelt, um einen Eindruck über die insgesamt im Bereich Sprache erreichte Wirkung der Intervention zu erhalten.

³⁶ Der Untertest *Korrektur semantisch inkorrektter Sätze*, der nur den Kindern ab 5 Jahren gegeben wurde, wurde nicht in die Auswertung mit einbezogen.

Zusätzlich zum Innersubjektfaktor Zeit (pre und post) wurden die Zwischensubjektfaktoren Altersgruppe (Vier- und Fünfjährige) und Sprachherkunft (deutsch und türkisch) mit in die Analyse aufgenommen, um auch überprüfen zu können, ob Unterschiede in der Wirkung der Intervention bezüglich der Altersgruppen und der Sprachherkunft der Kinder bestehen. Die Ergebnisse der so durchgeführten Analyse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 10 *Varianzanalyse der Veränderungen der sprachlichen Leistungen der Kinder gemessen mit dem HSET (Mean-Rohwert) über Zeit (pre und post) nach Intervention (Interventions- und Vergleichsgruppe), Alter (Vier und Fünf Jahre) und Sprachherkunft (deutsch und türkisch)*

(N = 151)

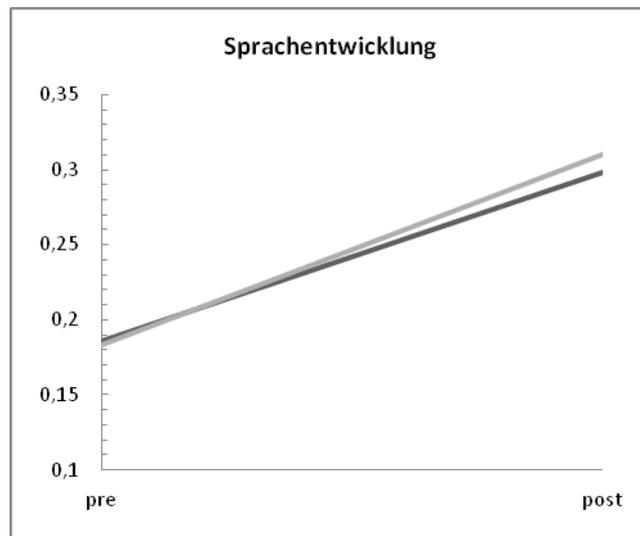
Faktor	F	df	p*
Zeit	324,55	143	,000
Zeit * Intervention	1,43	143	n.s.
Zeit * Altersgruppe	0,42	143	n.s.
Zeit * Sprachherkunft	13,89	143	,000
Zeit * Intervention*Altersgruppe	4,17	143	,043
Zeit * Intervention * Sprachherkunft	1,69	143	n.s.
Zeit * Altersgruppe * Sprachherkunft	0,60	143	n.s.
Zeit * Intervention * Altersgruppe * Sprachherkunft	3,04	143	n.s.

* p \geq ,05 ist nicht signifikant (n.s.)

Die Ergebnisse der Analyse zeigt keinen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Intervention, allerdings eine signifikante Interaktion von Intervention und Altersgruppe der Kinder, was bedeutet, dass die Intervention in nur einer der beiden Altersgruppen signifikant erfolgreich – im Vergleich mit der Vergleichsgruppe - die Sprachentwicklung der Kinder anregen konnte. Die Intervention kann also nur einen Teilerfolg in Bezug auf die angestrebten Ziele verbuchen. Bezüglich der Sprachherkunft der Kinder gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Wirkung der Intervention. Die Interaktion von Intervention, Alter und Sprachherkunft über Zeit ist ebenfalls nicht signifikant. Insgesamt betrachtet, zeigen die Ergebnisse, dass die Intervention in einer Altersgruppe erfolgreich war und dies unabhängig von der ethnischen Herkunft der Kinder in der Altersgruppe.

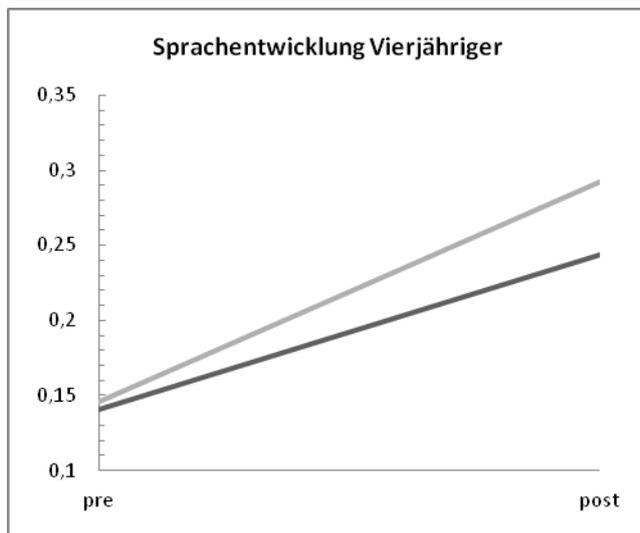
Zur Veranschaulichung der Ergebnisse und zur Aufklärung der Frage, für welche Altersgruppe sich die Intervention erfolgreich gezeigt hat, werden in den folgenden Grafiken die Veränderungen der sprachlichen Leistungen der Kinder über Zeit in der Interventions- und der Vergleichsgruppe sowie die Veränderungen der beiden Gruppen innerhalb der Altersgruppen dargestellt.

Grafik 3 Vergleichende Darstellung der Sprachentwicklung in Interventions- und Vergleichsgruppe über Zeit (pre zu post) gemessen mit dem HSET (Gesamt-Rohwert)

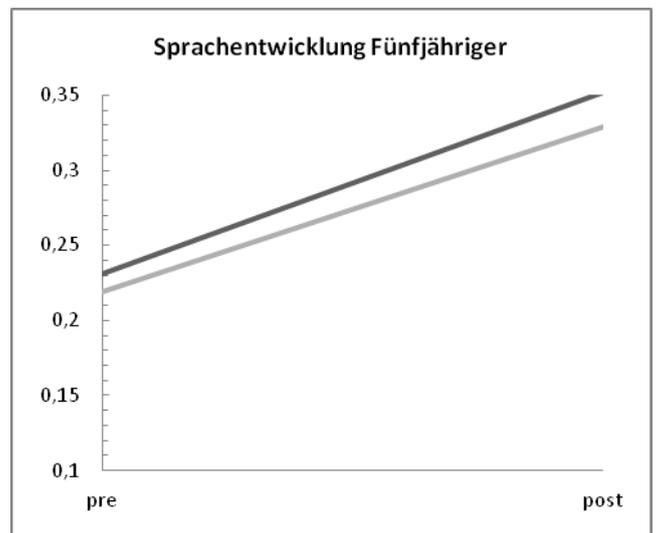


F (1/143) = 1,43 p ≥ ,05

Grafik 4 Vergleichende Darstellung der Sprachentwicklung in Interventions- und Vergleichsgruppe über Zeit (pre zu post) gemessen mit dem HSET (Gesamt-Rohwert) bei Vierjährigen und bei Fünfjährigen Kindern



F(1/65) = 4,38 p = ,040



F(1/78) = ,578 p ≥ ,05

Vergleichsgruppe	—
Interventionsgruppe	—

Grafik 3 zeigt einen nicht-signifikanten leicht höheren Anstieg in der sprachlichen Kompetenz der Kinder der Interventionsgruppe über Zeit. In den in Grafik 4 abgebildeten Schaubildern zeigt sich deutlich, dass die Vierjährigen in der Interventionsgruppe sich signifikant weiterentwickelt haben als die Vierjährigen in der Vergleichsgruppe, während bei den Fünfjährigen kein signifikanter Unterschied zwischen den Kindern in der Interventions- und denen der Vergleichsgruppe besteht. Die Intervention war also bei den Vierjährigen signifikant erfolgreich, nicht aber bei den Fünfjährigen.

Eine nur für die Gruppe der Vierjährigen durchgeführte Varianzanalyse zeigt zusätzlich zum signifikanten Haupteffekt der Intervention ($F(1/65) = 4,38$ $p = ,04$) eine nahezu signifikante Interaktion zwischen Intervention und Sprachherkunft der Kinder ($F(1/65) = 3,86$ $p = ,054$). Dies bedeutet, dass die Intervention zwar für alle Vierjährigen erfolgreich war, aber die durch die Intervention erreichten Veränderungen in der Sprachkompetenz der Kinder bei den deutschen Kindern im Vergleich zur Vergleichsgruppe stärker sind als die bei den türkischen Kindern durch die Intervention erreichte Veränderung.

Tabelle 10, in der die Ergebnisse der Varianzanalyse inklusive der Vier- und Fünfjährigen dargestellt ist, zeigt einen signifikanten Haupteffekt für die Sprachherkunft über Zeit, was bedeutet, dass sich deutsche und türkische Kinder – unabhängig von der Intervention, also in Interventions- und Vergleichsgruppe, unterschiedlich über Zeit entwickelt haben. Die Betrachtung der Mittelwerte in pre und post der beiden Gruppen zeigt, dass sich die türkischen Kinder im gleichen Zeitraum weniger weit entwickelt haben als die deutschen Kinder, d.h. der Zuwachs an Kompetenzen geht bei den türkischen Kindern, bei denen Deutsch die Zweitsprache ist, langsamer vor sich als bei den deutschen Kindern. Die türkischen Kinder haben auch schon in der Pre-Erhebung sprachlichen Kompetenzen, die signifikant unter denen der deutschen liegen ($F(1/143) = 79,86$ $p = ,000$) und der Zuwachs an Kompetenzen erfolgt langsamer über Zeit. Der Zuwachs an Kompetenzen kann zumindest bei den vierjährigen Kindern türkischer Herkunft durch die Intervention signifikant beschleunigt werden, allerdings weniger stark als dies bei deutschen Vierjährigen durch die Intervention der Fall ist.

Diese Beobachtung wurde in einer weiteren Analyse verfolgt. Hierzu wurde für jeden einzelnen Subtest des HSET die kritischen Werte nach Altersgruppen in Tabellen des HSET abgelesen (Grimm & Schöler, 1991, S. 33f). Durch einen kritischen Wert, bzw. durch die Unterschreitung dieses Wertes, in einem Subtest kann ermittelt werden, ob ein Kind in seinen auf diesem Subtest in der Testung gezeigten Leistungen signifikant von der Altersnorm abweicht. Für die einzelnen Testteile in verschiedenen Altersgruppen wurden von Grimm & Schöler (1991) kritische Werte ermittelt, die angeben ob ein Kind signifikant (auf dem 5%-Niveau) von der Altersnorm abweicht. Die Altersnorm im Test wird durch einen sogenannten T-Wert angegeben. Der T-Wert eines Kindes in einem Untertest wird durch die Umwandlung der Rohwerte, d.h. der im Test erreichten Gesamtpunktzahl ermittelt. Hierzu dienen verschiedene nach Altersgruppen sortierte Tabellen im Manual des HSET. In unserer Untersuchung wurden – zusätzlich zu den in der obigen Analyse verwendeten Rohwerten - auch die T-Werte der Kinder in den einzelnen Untertests bestimmt. Ein T-Wert, der nahe am Wert „50“ liegt, bedeutet, dass die Leistung eines individuellen Kindes mit der Altersnorm übereinstimmt. Im Untertest Verstehen grammatischer Strukturformen zum Beispiel, weicht ein vierjähriges Kind nur dann signifikant von den durchschnittlichen Leistungen seiner Altergenossen, also von der Altersnorm, nach unten ab, wenn es einen T-Wert von unter 37,8 in diesem Untertest erreicht hat. Für die folgenden

Analysen wurde für jedes einzelne Kind in den einzelnen Untertest in der Pre- und der Posterhebung ermittelt, ob seine Leistung unter dem jeweiligen kritischen Wert liegt, was bedeutet, dass seine Kompetenz in diesem Untertest signifikant unter der Altersnorm liegt, oder nicht. Es wurden dann für jeden Untertest in pre und post binominale Variablen gebildet, wobei der Wert „0“ angibt, dass die Testleistung innerhalb der Altersnorm liegt. Der Wert „1“ wurde vergeben, wenn seine Leistung signifikant unter der Altersnorm liegt. Im nächsten Schritt wurde dann für jedes Kind - jeweils für den Pre- und den Post-Test separat, ermittelt, in wievielen der sechs Untertests es unter dem kritischen Wert liegt. Ein Wert von „0“ zum Beispiel bedeutet demnach, dass das Kind in keinem Untertest in seiner Leistung unter der Altersnorm liegt und der Wert „5“ gibt an, dass das Kind in fünf von sechs Untertests eine sprachliche Leistung gezeigt hat, die unter der Norm liegt. Mit dieser so ermittelten Summe signifikant von der Altersnorm abweichender Testergebnisse, die für die Pre- und die Posttestung ermittelt wurde, wurden die folgenden Analysen gerechnet. Da die mit den Rohwerten ermittelten Testergebnisse der Kinder in der Pre-Erhebung schon eine signifikant schlechtere sprachliche Leistung der Kinder türkischer Herkunft zeigen als die Kinder deutscher Herkunft und sich langsamer über Zeit entwickeln, wurde in einem ersten Test überprüft, ob türkische Kinder in pre und post bedeutend häufiger kritische Werte als deutsche Kinder unterschritten. In der folgenden Tabelle sind die absoluten Häufigkeiten und Prozentwerte sowie die Mittelwerte deutscher und türkischer Kinder im Vergleich dargestellt.

Tabelle 11 Summe über sechs Testteile des HSET, in denen ein kritischer T-Wert unterschritten wurde, in der Pre- und Posttestung für Kinder deutscher und türkischer Herkunft

(N = 151)

kritischer Wert unterschritten Σ der Untertests	Pre-Testung				Post-Testung			
	Deutsche		Türkische		Deutsche		Türkische	
	N (%)	MEAN	N (%)	MEAN	N (%)	MEAN	N (%)	MEAN
0	22 (31,4)	1,27	4 (4,9)	3,07	26 (37,1)	1,07	6 (7,4)	2,59
1	27 (38,6)		10 (12,3)		24 (34,3)		10 (12,3)	
2	8 (11,4)		16 (19,8)		10 (14,3)		18 (22,2)	
3	8 (11,4)		16 (19,8)		9 (12,9)		28 (34,6)	
4	3 (4,3)		18 (22,2)		4 (1,4)		15 (18,5)	
5	2 (2,9)		15 (18,5)		0		4 (4,9)	
6	0		2 (2,5)		0		0	

Die Überprüfung der Zellenverteilung im Vergleich deutscher und türkischer Kinder in pre und post, bestätigt, dass signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen bestehen (pre: χ^2 (6, N = 151 = 47,71, p = ,000); post χ^2 (5, N = 151) = 46,00, p = ,000). Ein durchgeführter Mann-Whitney-U-Test zeigt, der Unterschiede in den Mittelwerten der beiden Gruppen prüft, dass die türkischen Kinder in pre und post signifikant in mehr Untertests den kritischen Wert unterschritten haben (pre: U = 1075,00, p < ,001; post: U = 1093,5, p < ,001).

Eine zentrale Frage ist nun, ob die Intervention einen bedeutenden Beitrag geleistet hat, die Anzahl der Unterschreitung der kritischen Werte in den sechs Testteilen zu reduzieren oder nicht. Aufgrund der signifikanten Unterschiede zwischen türkischen und deutschen Kindern, wurden die folgenden Analysen jeweils separat für deutsche und türkische Kinder durchgeführt. Da der prozentuale Anteil bei den deutschen Kindern, die in keinem oder nur in einem Pre-Testteil den kritischen Wert unterschreiten, mit über 70% sehr hoch ist, aber der Anteil bei den türkischen Kindern bei nur rund 17% liegt, ist die Frage der Veränderungen der Anzahl der Testteile unter kritischem Wert hauptsächlich bei den türkischen Kindern interessant. Überprüft wurde in vier non-parametrischen Verfahren³⁷, ob sich die Anzahl der Untertests mit kritischen Werten von pre zu post in der Vergleichsgruppe bei türkischen und deutschen und in der Interventionsgruppe bei türkischen und deutschen Kinder jeweils reduziert hat.

Tabelle 12 Analyse der Veränderungen über Zeit (pre zu post) in der durchschnittlichen Anzahl der unterschrittenen Werte auf sechs Untertests des HSET in jeweils vier Subgruppen der Stichprobe mit dem Wilcoxon-Test

Intervention	Sprachherkunft (N)	Mittelwerte pre-post	Z	p*
Interventionsgruppe	türkisch (42)	3,07-2,50	-2,81	,005
	deutsch (31)	1,23-1,16	-,257	n.s.
Vergleichsgruppe	türkisch (39)	3,08-2,69	-1,88	n.s.
	deutsch (39)	1,30-1,00	-1.59	n.s.

* p ≥ ,05 = ist nicht signifikant (n.s.)

Die in der Tabelle berichteten Ergebnisse der vier durchgeführten Analysen zeigen nur eine signifikant positive Veränderung von pre zu post in der Anzahl der Untertests des HSET, in denen der kritische T-Wert unterschritten wurde, bei den türkischen Kindern in der Interventionsgruppe. Bei den türkischen Kinder in der Vergleichsgruppe ist zwar ebenfalls ein Abfall von pre zu post in der Anzahl der Untertests, in denen der kritische T-Wert unterschritten wurde zu verzeichnen, dieser ist aber

³⁷ Da die Variablen in pre und post, die die Anzahl von Testteilen enthält, in denen kritische Werte unterschritten wurden, nicht den Anforderungen einer Varianzanalyse entsprechen, da sie nicht normal verteilt sind, wurden non-parametrische Tests durchgeführt.

schwächer als bei den Kindern in der Interventionsgruppe und nicht signifikant. Bei den deutschen Kindern ist die Veränderung in der Anzahl der Subtests, in denen Kinder unter dem kritischen T-Wert liegen weder in der Interventions- noch in der Vergleichsgruppe signifikant. Um die Veränderung in der Anzahl der Testteile unter kritischen T-Wert anschaulicher darzustellen, sei erwähnt, dass sich in der Interventionsgruppe 42,9% verbessert haben, d.h. in weniger Post-Subtests kritische Werte unterschreiten, während dies in der Vergleichsgruppe nur auf 35,9% der Kinder zutrifft. Gleich geblieben von pre zu post ist die Anzahl der Subtest mit Unterschreitung des kritischen Wertes bei 38,1% in der Interventions- und bei 43,6% in der Vergleichsgruppe. Einen Zuwachs an der Anzahl der Subtests, die unter dem kritischen T-Wert liegen ist bei 19% der Kinder in der Interventions und bei 18,2% der Kinder in der Vergleichsgruppe der Fall. In beiden Gruppen handelt es sich hier um je acht Kinder, die im Vergleich zur Pre-Testung in der Post-Erhebung in einem bzw. in zwei (1 Kind in der Vergleichsgruppe) weiteren Untertests den kritischen Wert unterschritten haben.

Festzuhalten ist, dass die Ergebnisse unabhängig von Intervention zeigen, dass die Kinder türkischer Herkunft in ihrer sprachlichen Kompetenz zu beiden Messzeitpunkten signifikant niedriger sind als die der deutschen Kinder- dies zeigt sich in der mit den Rohwerten durchgeführten Varianzanalyse und in der Anzahl der Testteile, die unter dem kritischen T-Wert liegen. Obwohl die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der türkischen Kinder von pre zu post signifikant langsamer verläuft als bei den deutschen Kindern, wie die Varianzanalyse der Rohwerte zeigt, nimmt die Anzahl der unterschrittenen Werte in den Subtests bei den türkischen Kindern von pre zu post stärker ab als bei den deutschen Kindern. (Die Intervention leistet hierzu einen signifikanten Beitrag bei den türkischen Kindern, wie Tabelle 12 zeigt, aber keinen signifikanten Beitrag bei den deutschen Kindern in Bezug auf die Veränderung der Anzahl der Testteile unter kritischem T-Wert, wobei zu beachten ist, dass die durchschnittliche Anzahl der Testteile mit unterschrittenem Kritischen T-Wert bei den deutschen Kindern in pre schon eher gering ist.

Die zu Beginn dieses Abschnitts berichtete Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt aber dennoch, dass die Intervention für Vierjährige deutscher Herkunft – wie auch für Vierjährige türkischer Herkunft - signifikant erfolgreich war, indem sie die sprachlichen Leistungen der Kinder durch die Intervention signifikant im Vergleich zur Vergleichsgruppe erhöhen konnte.

6.2.4. Kognitive Entwicklung der Kinder gemessen mit den Coloured Progressives Matrices (CPM)

Mit den Coloured Progressive Matrices (CPM) wurden in der Pre- und in der Post-Erhebung alle 151 Kinder getestet, um deren kognitive Kompetenzen zu erfassen und um zu überprüfen, ob die Intervention sich signifikant positiv auf die kognitiven Leistungen der Kinder auswirkt. Die CPM wurden ausgewählt, da sie als sprachfreier Test gelten und sich in vorangegangenen Untersuchungen als Kultur unabhängig in der Messung erwiesen haben (Vgl. Bulheller & Häcker, 2006). Für die vorliegende Stichprobe ist dies in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Erstens war es uns wichtig, die kognitiven Leistungen der Kinder soweit wie möglich unabhängig von deren sprachlicher Kompetenz zu messen, um eine Konfundierung sprachlicher und kognitiver Kompetenzen in der Auswertung zu vermeiden.

Zweitens handelt es sich bei der vorliegenden Stichprobe zur Hälfte um deutsche und zur Hälfte um türkische Kindern, die obwohl alle in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, eine unterschiedliche kulturelle Herkunft und Prägung haben.

Obwohl die CPM zur Testung bei Kindern ab 45 Monaten einzusetzen sind, und es – wenn auch relativ wenige Untersuchung mit Kindern im Vorschulalter mit den CPM gibt (vgl. Bulheller & Häcker, 2006), zeigte sich in der Anwendung des Testverfahrens in unserer Stichprobe, dass nur bei 54% der Kinder das Testergebnis in pre als auch in post als valide gewertet werden konnten, da 46% der Kinder nicht in der Lage waren, die ersten fünf Aufgaben des Tests korrekt zu lösen, was aber nach Bulheller & Häcker (2006) die Voraussetzung ist, um sicher zu stellen, dass die getestete Person die Aufgabenstellung verstanden hat. Um herauszufinden, ob sich die Kinder, mit nicht-validen Ergebnissen bezüglich des Alters bei der Testung von denen mit validen Testergebnissen unterscheiden, wurde ein T-Test durchgeführt. Das Ergebnis brachte keinen signifikanten Unterschied im Alter zwischen den Kindern mit validen und mit nicht-validen Ergebnissen, weder in der Pre- noch in der Post-Testung (pre $T(151) = 1,67$, $p > ,05$; post: $T(151) = 1,61$, $p > ,05$). Zusätzlich wurde getestet, ob eine bestimmte Gruppe von Kindern vermehrt invalide Ergebnisse aufzeigt. Hierzu wurden χ^2 -Tests durchgeführt, die zeigen, dass in der Verteilung nicht-valider und valider Testergebnisse zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe kein signifikanter Unterschied besteht ($\chi^2(1/151) = ,044$, $p > ,05$) und die Häufigkeit valider bzw. invalider Ergebnisse unabhängig von der Sprachherkunft ist ($\chi^2(1/151) = ,42$, $p > ,05$) sowie von der Testposition innerhalb der drei Tests, die gegeben wurden ($\chi^2(2/151) = 1,96$, $p > ,05$). Es ist also kein Muster in den Daten zu finden, die den Unterschied zwischen validen und nicht-validen Testungen erklären könnten.

In die Analyse zur Überprüfung der Wirkung der Intervention wurden nur die Kinder einbezogen, deren Testergebnisse als valide laut Manual des CPM gelten. Da sich die für die Analyse zur Verfügung stehende Stichprobe auf 82 Kinder reduziert hat, wurden zwei separate Varianzanalysen mit Meßwiederholung durchgeführt, in der jeweils zusätzlich zum Innersubjektfaktor zeit (pre und post) und dem Zwischensubjektfaktor Intervention (Vergleichs- vs. Interventionsgruppe) nur ein weiterer Zwischensubjektfaktor hinzugefügt wurde. In der ersten Analyse wurde der Zwischensubjektfaktor Altersgruppe (Vier- und Fünfjährige) und in der zweiten Analyse anstelle des Alters der Faktor Sprachherkunft (deutsch und türkisch) eingefügt. Eine Triple-Interaktion über Zeit zwischen den drei Subjektfaktoren Intervention, Altersgruppe und Sprachherkunft wie bei der Analyse der sprachlichen Kompetenzen gemessen mit dem HSET zu rechnen, ist mit den Daten des CPM aufgrund der kleineren Stichprobe nicht möglich. Beide Analysen wurden mit den Rohwerten, d.h. mit der Anzahl der richtigen Aufgaben, die jeweils mit einem Punkt bewertet wurden, durchgeführt. Die Ergebnisse der beiden Varianzanalysen sind in folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 13 *Varianzanalysen der Veränderungen der kognitiven Leistungen der Kinder gemessen mit den CPM über Zeit (pre und post) nach Intervention (Interventions- und Vergleichsgruppe) und Alter (Vier und Fünf Jahre) und nach Intervention und Sprachherkunft (deutsch und türkisch) (N = 82)*

Faktor	F	df	p*
<i>Analyse 1</i>			
Zeit	48,25	78	,000
Zeit * Intervention	0,36	78	n.s.
Zeit * Altersgruppe	0,23	78	n.s.
Zeit * Intervention*Altersgruppe	0,02	78	n.s.
<i>Analyse 2</i>			
Zeit	58,74	78	,000
Zeit * Intervention	0,49	78	n.s.
Zeit * Sprachherkunft	4,61	78	,035
Zeit * Intervention * Sprachherkunft	1,86	78	n.s.

* p \geq ,05 ist nicht signifikant (n.s.)

Die Ergebnisse beider Analysen zeigen keine signifikante Wirkung der Intervention auf die mit den CPM gemessenen Veränderungen der Leistungen der Kinder von pre zu post, wenn auch der durchschnittliche Zuwachs von pre zu post in der in der Interventionsgruppe mit 3,50 Punkten leicht höher ist als der in der Vergleichsgruppe mit 2,87 Punkten. Eine signifikante Interaktion zwischen Sprachherkunft und Intervention bzw. zwischen Altersgruppe und Sprachherkunft besteht nicht. Die durchgeführte Intervention zeigte sich also kurzfristig nicht erfolgreich in Bezug auf Veränderungen der kognitiven Leistungen, die bei den CPM im Bereich der fluiden, schlussfolgernden Intelligenz gemessen werden.

Unabhängig von der Intervention zeigen beide Analysen eine signifikante Änderung in den kognitiven Leistungen der Kinder über Zeit. Die mit den CPM gemessenen Rohpunkte nehmen im Durchschnitt von pre zu post um drei Punkte zu. Die zweite Analyse, die die Sprachherkunft der Kinder enthält, zeigt, – wie auch schon bei der Analyse der Veränderungen in der sprachlichen Entwicklung gemessen mit dem HSET – dass einen signifikanten Effekt der Sprachherkunft über Zeit unabhängig von Interventions- und Vergleichsgruppe, wobei die Kinder türkischer Herkunft sich signifikant langsamer entwickeln als die deutschen Kinder im gleichen Zeitraum. Die deutschen Kinder haben von pre zu post einen durchschnittlichen Zuwachs von vier Rohpunkten, bei den Kinder türkischer Herkunft beträgt dieser knapp 2,3 Punkte. Schon in der Pre-Erhebung haben die türkischen Kinder – wie auch bei der sprachlichen Kompetenz der Fall (vgl. 6.2.3.) – im Durchschnitt signifikant weniger Aufgaben korrekt gelöst als die deutschen Kinder.

6.2.5. Wahrnehmungsentwicklung der Kinder gemessen mit dem Mensch-Zeichen-Test (MZT)

Die Kinder der vorliegenden Stichprobe wurden mit dem Mensch-Zeichen-Test (MZT; Brosat & Töttemeyer, 2007) in der Pre- und in der Post-Erhebung getestet. Der Test misst die Wahrnehmungsentwicklung des Kindes anhand der Zeichnung eines Menschen. Diese liegt an der Schnittstelle zur kognitiven Entwicklung und wird häufig auch als ein Verfahren in der Einschätzung der Schulreife von Kindern verwendet. Durch die Auswertung der Zeichnungen, die nach dem Manual erfolgte, wurde die Gesamtpunktzahl für die individuelle Zeichnung des Kindes in pre und in post ermittelt. Die folgende Analyse der Leistungsveränderungen auf dem MZT wurde auf der Basis der Gesamtpunktzahl gerechnet (Rohwerte) und enthält den Innersubjektfaktor Zeit und drei Zwischensubjektfaktoren Intervention, Altersgruppe und Sprachherkunft. Die Ergebnisse der Analyse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 14 *Varianzanalyse der Veränderungen der Wahrnehmungsleistung der Kinder gemessen mit dem MZT (Mean-Rohwert) über Zeit (pre und post) nach Intervention (Interventions- und Vergleichsgruppe), Alter (Vier und Fünf Jahre) und Sprachherkunft (deutsch und türkisch)*

(N = 148)

Faktor	F	df	p*
Zeit	73,77	140	,000
Zeit * Intervention	0,01	140	n.s.
Zeit * Altersgruppe	2,47	140	n.s.
Zeit * Sprachherkunft	1,45	140	n.s.
Zeit * Intervention*Altersgruppe	0,84	140	n.s.
Zeit * Intervention * Sprachherkunft	0,02	140	n.s.
Zeit * Altersgruppe * Sprachherkunft	0,08	140	n.s.
Zeit * Intervention * Altersgruppe * Sprachherkunft	0,15	140	n.s.

* p \geq ,05 ist nicht signifikant (n.s.)

Die Ergebnisse der Analyse zeigen keine signifikante Wirkung der Intervention in Bezug auf die Wahrnehmungsleistungen der Kinder gemessen mit dem MZT und keine Interaktion von Intervention mit Altersgruppe oder Sprachherkunft.

Signifikant ist in dieser Analyse einzig der Faktor Zeit, der Veränderungen in der Testleistung von pre zu post misst. Die 148 Kinder haben signifikant mehr Punkte in der Post-Testung als in der Pre-Testung erreicht. Der durchschnittliche Zuwachs liegt bei 3,4 Punkten. Beim Mann-Zeichen-Test entwickeln sich deutsche und türkische Kinder gleich von pre zu post, d.h. es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Kindern deutscher und türkischer Herkunft über Zeit. Bei der Analyse mit dem MZT unterscheiden sich türkische und deutsche Kinder in der Pre-Erhebung nicht signifikant, d.h. es besteht in der Leistung auf dem CPM und im Entwicklungsverlauf kein signifikanter Unterschied.

6.3. Ermittlung von Einflüssen auf die Testleistung der Kinder unabhängig von der durchgeführten Intervention

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse von Analysen berichtet, die die Frage verfolgen, welche, der im Rahmen der Untersuchung gemessenen Faktoren – unabhängig von der durchgeführten Intervention – die Leistungen der Kinder beeinflussen. Im Rahmen des Projektes wurden Bereiche der Persönlichkeit des Kindes durch das Beobachtungsverfahren Persönlichkeits-Motivations-Rating sowie der familiäre Hintergrund des Kindes erhoben, deren Einfluss auf die Leistung des Kindes im Folgenden analysiert wird.

6.3.1. Einfluss der Persönlichkeit des Kindes auf seine Testleistungen

Aufgrund von Ergebnissen einer Untersuchung von Beller (1983), die zeigte, dass bei einer Minderheitsgruppe afro-amerikanischer Kinder in den USA Autonomie in der Vorschule bis zur ersten Klasse akademischen Erfolg in Sprache und in drei anderen Schulfächern bis zur vierten Klasse vorhersagte, während fehlende emotionale Regulierung von Abhängigkeitskonflikt über dieselbe Zeitspanne niedrige Schulnoten vorhersagte, untersuchten wir anhand dieser Stichprobe den Einfluss von Autonomie und Abhängigkeitskonflikt auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder. In der folgenden Übersicht sind die beiden Bereiche Autonomie und Abhängigkeitskonflikt, die sich aus mehreren Variablen zusammensetzen, dargestellt.

Tabelle 15 Bereiche der Persönlichkeit

Item	Bereiche
<u>Autonomie</u>	
2	Kind initiiert seine Tätigkeiten selbst
4	Kind überwindet Hindernisse
<u>Abhängigkeitskonflikt</u>	
6	Kind sucht indirekt Hilfe, Körperkontakt, Nähe, Aufmerksamkeit und Zuwendung
7	Kind verhält sich widersprüchlich, wenn es Hilfe, Körperkontakt, Nähe, Aufmerksamkeit und Zuwendung sucht
8	Kind ist wechselhaft in seinen Bedürfnissen nach Hilfe, Körperkontakt, Nähe, Aufmerksamkeit und Zuwendung
9	Kind ist gehemmt im Ausdruck von Bedürfnissen nach Hilfe, Körperkontakt, Nähe, Aufmerksamkeit und Zuwendung

Da das Persönlichkeits-Motivations-Rating in der vorliegenden Untersuchung nicht in der Pre-, sondern in einer Zwischenerhebung gegen Ende des ersten Drittels der Interventionsphase erhoben wurde, und ein zentrales Ziel der Intervention darin bestand, durch Erziehverhaltensweisen, die Autonomie des Kindes zu fördern, ist es möglich, dass die Autonomie der Kinder und deren Einschätzung durch die Erzieher in der Interventionsgruppe schon durch die Intervention beeinflusst worden ist. Aus diesem Grund wurde die Regressionsanalyse, die den Einfluss der Autonomie des Kindes auf seine Testleistung untersucht, nur bei den Kindern in der Vergleichsgruppe durchgeführt. Insgesamt wurden drei Analysen durchgeführt, wobei jeweils Autonomie – eingeschätzt in der Zwischenerhebung – als Prädiktor in die Analyse aufgenommen wurde, und als abhängige Variable jeweils die in der Post-Testung ermittelten Normwerte der Kinder in den Tests HSET, CPM und MZT. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in den folgenden Tabellen dargestellt.

Tabelle 16 Regressionsanalyse zur Vorhersage der kindlichen Sprachleistung (post) gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest durch die Autonomie des Kindes, die Sprachherkunft des Kindes und die Interaktion von Autonomie und Sprachherkunft (N = 68)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,067			4,77		,033
Konstante		45,54			51,64	,000
Autonomie des Kindes		2,28	,260		2,18	,033
<i>Modell 2</i>	,414			22,97		,000
Konstante		50,07			49,41	,000
Autonomie des Kindes		2,74	,313		3,28	,002
Sprachherkunft des Kindes**		-8,78	,591		-6,20	,000
<i>Modell 3</i>	,416			15,21		,000
Konstante		50,11			49,03	,000
Autonomie des Kindes		3,18	,360		2,57	,013
Sprachherkunft des Kindes**		-8,78	-,592		-6,17	,000
Autonomie*Sprachherkunft		-,82	-,068		-,484	,630

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch, 1 = türkisch

Die Regressionsanalyse zeigt, dass Autonomie (Modell 1) die sprachliche Kompetenz des Kindes signifikant vorhersagt und eine positive lineare Beziehung zwischen Autonomie und Sprachleistung besteht. Das bedeutet, je höher die Autonomie des Kindes, desto höher ist seine sprachliche Kompetenz. Der Koeffizient B gibt an, um wie viel sich der T-Wert des HSET erhöht, wenn Autonomie von niedrig zu mittel, bzw. mittel zu hoch ansteigt. Im Durchschnitt steigt dieser von einer Kategorie zur nächsten um 2,3, was ca. einem Drittel der Standardabweichung des T-Wertes entspricht. Die Gesamtanpassung des Modells erhöht sich, wenn die Sprachherkunft der Kinder zusätzlich in das Regressionsmodell (Modell 2) aufgenommen wird. Kinder türkischer Herkunft haben signifikant niedrigere sprachliche Kompetenzen als Kinder deutscher Herkunft. Für beide Gruppen, deutsche und türkische Kinder, prädiziert Autonomie die sprachlichen Kompetenzen aber in gleicher Weise. Wenn auch die sprachlichen Kompetenzen der beiden auf unterschiedlichem Niveau liegen, besteht dennoch die gleiche lineare Beziehung zwischen Autonomie und Sprachherkunft in beiden Gruppen. Die Interaktion zwischen Sprachherkunft und Autonomie (Modell 3) wäre nur dann signifikant, wenn die Beziehung zwischen Autonomie und Sprachkompetenz in beiden Gruppen unterschiedlich wäre.

Tabelle 17 Regressionsanalyse zur Vorhersage der kindlichen Intelligenz (post) gemessen mit den Coloured Progressive Matrices durch die Autonomie des Kindes, die Sprachherkunft des Kindes und die Interaktion von Autonomie und Sprachherkunft
(N = 68)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,080			5,77		,019
Konstante		43,25			14,73	,000
Autonomie des Kindes		8,33	,284		2,40	,019
<i>Modell 2</i>	,161			6,22		,003
Konstante		50,53			12,44	,000
Autonomie des Kindes		9,08	,309		2,71	,009
Sprachherkunft des Kindes**		-14,14	,284		-2,49	,015
<i>Modell 3</i>	,171			4,41		,007
Konstante		50,78			12,453	,000
Autonomie des Kindes		12,37	,421		2,50	,015
Sprachherkunft des Kindes**		-14,19	-,285		-2,5	,015
Autonomie*Sprachherkunft		-6,10	-,152		-,90	,369

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch,1 = türkisch

Die Analyse zeigt, dass Autonomie des Kindes in signifikant positiver Beziehung zur Intelligenz des Kindes steht (Modell 1), d.h. mit einem Anstieg von Autonomie steigt auch der Prozentrang auf den CPM. Der Koeffizient B gibt an, dass ein Anstieg in Autonomie von niedrig zu mittel, bzw. von mittel zu hoch, einen Anstieg von rund acht Prozentwerten auf den CPM bewirkt. Durch das Hinzufügen der Variable Sprachherkunft des Kindes im zweiten Regressionsmodell steigt die Anpassung des Modells insgesamt, was daran liegt, dass ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen, türkischen und deutschen Kindern, besteht und die türkischen Kinder signifikant niedrigere Prozentränge auf den CPM erreicht haben als die deutschen Kinder. Durch die Aufnahme dieser Variable und die Beachtung dieser Differenz im Regressionsmodell steigt die Anpassung des Modells an die Daten. Die Aufnahme der Interaktion zwischen Autonomie und Sprachherkunft trägt nicht zur Anpassung des Modells bei und ist nicht signifikant. Dies bedeutet, dass Autonomie in beiden Gruppen in gleicher Art und Weise als Prädiktor der kognitiven Leistung wirkt. Wenn auch die Testleistungen der türkischen Kinder signifikant niedriger sind als die der deutschen, so gilt für beide Gruppen die gleiche lineare Beziehung zwischen Autonomie und Intelligenz: Kinder, die niedrig in Autonomie sind, haben niedrigere Prozentränge auf den CPM und die Prozentränge erhöhen sich mit steigender Autonomie.

Vergleicht man die Regressionsanalyse zur Vorhersage der sprachlichen Kompetenz unter Berücksichtigung der Sprachherkunft der Kinder durch Autonomie mit der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Intelligenz, zeigt sich, dass die Aufklärung der Varianz bei sprachlichen Kompetenzen des Kindes durch Autonomie insgesamt stärker ist als die der Intelligenz durch Autonomie.

Tabelle 18 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Wahrnehmungsleistung des Kindes (post) gemessen mit dem Mensch-Zeichen-Test durch die Autonomie des Kindes, die Sprachherkunft des Kindes und die Interaktion von Autonomie und Sprachherkunft (N = 66)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
	,008			,545		,463
Konstante		6,53			38,51	,000
Autonomie des Kindes		,15	,091		,74	,463
<i>Modell 2</i>	,020			,66		,521
Konstante		6,38			26,30	,000
Autonomie des Kindes		,14	,083		,67	,504
Sprachherkunft des Kindes**		-,300	,109		,879	,383
<i>Modell 3</i>	,034			,740		,532
Konstante		6,37			49,03	,000
Autonomie des Kindes		-,07	-,042		-,23	,818
Sprachherkunft des Kindes**		,31	,112		,90	,371
Autonomie*Sprachherkunft		,386	,172		,95	,345

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch, 1 = türkisch

Die obige Regressionsanalyse zeigt, dass Autonomie keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrnehmungsleistung im Mann-Zeichen-Test hat. Alle drei Regressionsmodelle zeigen, dass Autonomie nahezu keine Varianz der Leistung im Mann-Zeichen-Test aufklärt, d.h. Autonomie erweist sich nicht als Prädiktor für die Wahrnehmungsleistung des Kindes. Da, wie sich schon in vorher berichteten Varianzanalysen gezeigt hat, kein signifikanter Unterschied zwischen der Leistung auf dem MZT bei türkischen und deutschen Kindern besteht, trägt die Einführung dieser Variable auch nicht zur Varianzaufklärung bei.

In den nun folgenden Tabellen werden Ergebnisse von Regressionsanalysen vorgestellt, die die prädiktive Wirkung von Abhängigkeitskonflikt auf die Sprachkompetenz sowie auf die kognitive Kompetenz und der Wahrnehmungsleistung des Kindes untersuchen.

Tabelle 19 Regressionsanalyse zur Vorhersage der sprachlichen Kompetenz des Kindes (post) gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest durch Abhängigkeitskonflikt beim Kind, die Sprachherkunft des Kindes und die Interaktion von Abhängigkeitskonflikt und Sprachherkunft

(N = 66)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,030			1,95		,167
Konstante		45,07			51,49	,000
Abhängigkeitskonflikt		-1,81	-,172		-1,40	,167
<i>Modell 2</i>	,391			20,23		,000
Konstante		49,70			48,25	,000
Abhängigkeitskonflikt		-3,36	-,320		-3,16	,002
Sprachherkunft des Kindes**		-8,81	-,619		-6,11	,000
<i>Modell 3</i>	,397			13,60		,000
Konstante		49,60			47,68	,000
Abhängigkeitskonflikt		-2,71	-,258		-1,98	,052
Sprachherkunft des Kindes**		-8,90	-,626		-6,14	,000
Abhängigkeitskonflikt*Sprachherkunft		-1,67	-,099		-,76	,448

*p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch,1 = türkisch

Die Regressionsanalyse ermittelt einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen Abhängigkeitskonflikt und der Sprachentwicklung des Kindes gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest im zweiten Regressionsmodell, wenn die bestehenden signifikanten Unterschiede zwischen den türkischen und deutschen Kinder der Stichprobe in der sprachlichen Kompetenz im Regressionsmodell berücksichtigt werden (Modell 2). Kinder, die hoch sind in Abhängigkeitskonflikt, zeigen schlechtere sprachlich-linguistische Kompetenzen auf dem HSET, während Kinder mit niedrigem Abhängigkeitskonflikt höhere sprachlich-linguistische Kompetenzen besitzen. Es besteht keine signifikante Interaktion zwischen Abhängigkeitskonflikt und Sprachherkunft der Kinder.

Tabelle 20 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Intelligenz des Kindes (post) gemessen mit den Coloured Progressive Matrices durch Abhängigkeitskonflikt beim Kind, die Sprachherkunft des Kindes und die Interaktion von Abhängigkeitskonflikt und Sprachherkunft

(N = 68)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
	,001			,034		,654
Konstante		43,25			14,14	,000
Abhängigkeitskonflikt		,82	,023		,18	,854
<i>Modell 2</i>	,068			2,38		,101
Konstante		50,16			11,51	,000
Abhängigkeitskonflikt		-1,81	-,050		-,40	,688
Sprachherkunft des Kindes**		-13,43	-,270		-2,17	,033
<i>Modell 3</i>	,069			1,59		,200
Konstante		49,98			11,26	,000
Abhängigkeitskonflikt		-,82	-,023		-,15	,885
Sprachherkunft des Kindes**		-13,55	-,273		-2,17	,034
Abhängigkeitskonflikt*Sprachherkunft		-2,70	-,044		-,29	,776

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch,1 = türkisch

Die in Tabelle 20 berichteten Ergebnisse zeigen in allen drei Modellen nur eine geringe Güte der Anpassung der Regressionsfunktion an die Daten. Dies bedeutet, dass Abhängigkeitskonflikt ohne und mit Berücksichtigung der Unterschiede in der kognitiven Kompetenz der türkischen und der deutschen Kinder (2. Modell) die Intelligenz der Kinder nicht vorhersagt. Die F-Statistik zeigt zusätzlich zur schlechten Anpassung der Regressionsgleichung an die vorliegenden Daten, dass die Ergebnisse nicht Allgemein gültig sind, d.h. nicht über diese Stichprobe hinaus auf die Grundgesamtheit übertragbar sind. Festzuhalten ist, dass Abhängigkeitskonflikt zwar die sprachliche Kompetenz der Kinder in negativer Weise vorhersagt, nicht aber deren kognitive Leistung.

Tabelle 21 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Wahrnehmungsleistung des Kindes (post) gemessen mit dem Mann-Zeichen-Test durch Abhängigkeitskonflikt beim Kind (N = 66)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
	,009			,62		,434
Konstante		6,53			38,53	,000
Abhängigkeitskonflikt		-,19	-,097		-,787	,434

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.)

Da früher mit der Stichprobe durchgeführte Analysen keinen signifikanten Unterschied in der Leistung deutscher und türkischer Kinder beim Mann-Zeichen-Test gezeigt haben, wurde diese Variable nicht in das Regressionsmodell mit einbezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass Abhängigkeitskonflikt keine Varianz der Wahrnehmungsleistung der Kinder aufklärt und Abhängigkeitskonflikt die Wahrnehmungsleistung der Kinder nicht beeinflusst.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Autonomie des Kindes sowohl die sprachliche Kompetenz des Kindes als auch die Intelligenz signifikant positiv vorhersagt. Die Beziehung zwischen Autonomie und sprachlicher sowie der kognitiven Leistung ist bei türkischen und deutschen Kindern gleich. Wenn auch die türkischen Kinder in sprachlicher und kognitiver Kompetenz signifikant unter den deutschen Kindern liegen, so erhöht eine Zunahme von Autonomie die Testleistung bei beiden Gruppen in gleicher Weise. Umgekehrt sagt Abhängigkeitskonflikt die sprachliche, nicht aber die kognitive, Leistung signifikant negativ vorher. Sowohl Autonomie als auch Abhängigkeit leisten keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Wahrnehmungsleistung der Kinder gemessen mit dem Mann-Zeichen-Test.

Im folgenden Abschnitt wird der Einfluss familiärer Variablen auf sprachliche und kognitive Kompetenzen der Kinder untersucht.

6.3.2. Der Einfluss von Risikofaktoren auf die sprachliche und kognitive Kompetenz der Kinder

In einem ersten Teil dieses Abschnitts wird die Wirkung sogenannter Risikofaktoren, worunter man Faktoren versteht, die sich in der internationalen Forschung als die kindliche Entwicklung negativ beeinflussend erwiesen haben, untersucht. Hierzu zählen sowohl biologische, wie z.B. Frühgeburt, als auch Faktoren die den sozio-ökonomischen Status der Familien, wie Bildung und Erwerbstätigkeit, betreffen. Anhand eines Elternfragebogens wurden einzelne Variablen erhoben, aus denen ein Risikoindex gebildet wurde. Verschiedene Studien zeigen, dass sich Risikofaktoren kumulativ negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken (Vgl. Bettge, 2004), d.h. mit einer Zunahme an Risikofaktoren nimmt der Entwicklungsstand des Kindes kontinuierlich ab. In der folgenden Tabelle sind die Variablen aufgelistet, aus denen in der vorliegenden Untersuchung der Risikoindex gebildet wurde. In der rechten Spalte ist jeweils angegeben, auf wie viele Kinder in dieser Stichprobe der jeweilige Risikofaktor zutrifft.

Tabelle 22 Verteilung vorhandener Risikofaktoren in der Stichprobe (N = 148)

Risikofaktor	N Risiko vorhanden
Frühgeburt	12
Alleinerziehende Eltern	19
Beengte Wohnverhältnisse (unter 15m ² pro im Haushalt lebender Person)	15
Vier und mehr Kinder	15
Vater ohne abgeschlossene Berufsausbildung	26

Insgesamt wurden 148 Elternfragebogen ausgefüllt, aber nicht alle Eltern haben jede einzelne Frage beantwortet. Für 121 Kinder liegen vollständige Angaben für jeden einzelnen Risikofaktor vor. Für diese 121 Kinder mit vollständigen Daten wurde ein Risikoindex gebildet, in dem die einzelnen Risikofaktoren des Kindes addiert wurden.

Im Allgemeinen wird in der Forschung ein Minoritätsstatus als Risikofaktor betrachtet. Da dieser für nahezu 50% der vorliegenden Stichprobe gelten würde, wurde dieser Risikofaktor nicht mit in den Index aufgenommen. An Stelle dessen wurde in den mit dem Risikoindex gerechneten Analysen ein Vergleich zwischen Kindern deutscher und türkischer Herkunft durchgeführt. In der folgenden Tabelle sind die im Risikoindex ermittelten Summen separat für Kinder deutscher und türkischer Herkunft dargestellt.

Tabelle 23 Verteilung deutscher und türkischer Kinder auf dem Risikoindex (N = 121)

Risikoindex ³⁸	Deutsche Kinder	Türkische Kinder
0	41	26
1	14	20
2	5	12
3	1	2

Die drei Kinder mit einem Risikoindex von „3“ wurden nicht in die folgenden Analysen mit einbezogen, da eine Stichprobe von 3 Kindern als nicht repräsentativ gelten kann. Eine durchgeführte Überprüfung der Verteilung türkischer und deutscher Kinder auf dem Risikoindex – ohne die drei Kinder mit einem Index von „3“ – ergab einen signifikanten Unterschied, wobei die türkischen Kinder häufiger ein Risiko von „1“ oder „2“ haben und seltener kein Risiko haben als deutsche Kinder ($\chi^2(2/118) = 7,27$ $p = ,026$).

In drei separat durchgeführten Regressionsanalysen wurde der Einfluss des Risikoindex auf die sprachliche, die kognitive und die Wahrnehmungsleistung der Kinder überprüft. Ebenfalls wurde überprüft, ob der Risikoindex sich bei türkischen und deutschen Kindern unterschiedlich auf die Kompetenzen des Kindes auswirkt. Der Risikoindex zeigt einzig in Bezug auf die sprachliche Kompetenz eine signifikant prädiktive Wirkung. Die Ergebnisse dieser Analyse sind in Tabelle 24 berichtet. Auf die Darstellung der nicht-signifikanten Regressionsmodelle wurde verzichtet.

³⁸ 0 = kein Risiko vorhanden, 1 = ein Risiko, 2= zwei Risiken, 3 = 3 Risiken vorhanden

Tabelle 24 Regressionsanalyse zur Vorhersage der sprachlichen Entwicklung des Kindes (pre) gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest durch einen Risikoindex, die Sprachherkunft des Kindes und die Interaktion von Risikoindex und Sprachherkunft (N = 117)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
	,120			15,71		,000
Konstante		45,87			70,23	
Risikoindex		-3,52	-,347		-3,96	,000
<i>Modell 2</i>	,465			49,53		,000
Konstante		50,40			69,29	,000
Risikoindex		-2,04	-,201		-2,48	,005
Sprachherkunft des Kindes**		-8,97	-,605		-8,57	,000
<i>Modell 3</i>	,465			32,77		,000
Konstante		50,36			67,64	,000
Risikoindex		-1,84	-,180		-1,63	,106
Sprachherkunft des Kindes**		-8,98	-,606		-8,54	,000
Risikoindex * Sprachherkunft		-,37	-,027		-,252	,802

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch, 1 = türkisch

Der Risikoindex, der die Summe der einzelnen Risikofaktoren enthält, die auf ein Kind zutreffen, prädiziert die sprachliche Entwicklung des Kindes signifikant in negativer Weise. Mit steigendem Risiko nehmen die T-Werte auf dem HSET kontinuierlich ab. Dies bestätigt, dass Risikofaktoren sich kumulativ negativ auf den Entwicklungsstand des Kindes auswirken. Das zweite Regressionsmodell zeigt, dass ein signifikanter Unterschied in der sprachlichen Leistung des Kindes besteht. Dieses in allen im Rahmen dieser Studie berichteten Regressions- und Varianzanalysen ermittelte Ergebnis, bestätigt die Annahme, dass der Minoritätsstatus ein Risikofaktor ist. Durch die zusätzliche Einführung der Variable Sprachherkunft des Kindes in das Regressionsmodell, die die Unterschiede in den Leistungen der deutschen und türkischen Kinder berücksichtigt, erhöht sich die Varianzaufklärung der sprachlichen Kompetenz im Modell. Diese erhöht sich nicht im dritten Modell durch die Einführung der Interaktion von Sprachherkunft und Risikoindex, die selbst auch nicht signifikant ist, was bedeutet, dass bei deutschen und türkischen Kindern die gleiche negative Beziehung zwischen dem Risikoindex und der sprachlichen Kompetenz besteht, auch wenn deutsche Kinder signifikant höhere sprachliche Kompetenzen haben.

Eine analog zu der eben berichteten Analyse zur Untersuchung der prädiktiven Wirkung des Risikoindex auf die kognitive Leistung des Kindes erbrachte keine gute Anpassung der Regressionsmodelle an die Daten. Die Aufklärung der Varianz der abhängigen Variable Intelligenz - erhoben mit den CPM in der Pre-Erhebung – durch den Prädiktor Risikoindex ergab ein R² von 0,13 (F= 1,48, p< ,05), das sich nur minimal durch die Zugabe der Sprachherkunft auf 0,36 (F = 2,17, p<

,05) im zweiten Modell erhöhte. Der hier verwendete Risikoindex sagt demnach nicht die kognitive Leistung des Kindes vorher. Eine weitere Analyse zur Untersuchung der Vorhersage der Wahrnehmungsleistung des Kindes – eingeschätzt mit dem Mann-Weihen-Bhappan-Test in der Preerhebung - erbrachte ebenfalls kein signifikantes Regressionsmodell ($F = 1,04$, $p < ,05$ $R^2 = ,009$) mit dem Risikoindex als einzigen Prädiktor sowie unter Einbeziehung der Sprachherkunft der Kinder als weiteren Prädiktor ($F = 1,06$, $p < ,05$ $R^2 = ,018$). Eine prädiktive Wirkung des Risikoindex auf die Wahrnehmungsleistung des Kindes konnte nicht nachgewiesen werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass anhand der vorliegenden Stichprobe eine kumulativ negative Wirkung von Risikofaktoren auf die sprachliche Kompetenz des Kindes, gemessen mit dem HSET vor der Intervention, nachgewiesen wurde. Unabhängig von der Sprachherkunft des Kindes wirken sich Risikofaktoren kumulativ signifikant negativ auf die linguistischen Kompetenzen des Kindes aus. Türkische Kinder dieser Stichprobe haben ein signifikant höheres Risiko als Kinder deutscher Herkunft – auch ohne Einbeziehung des Minoritätsstatus als zusätzlichen Risikofaktor. Ein signifikanter Einfluss des Risikoindex auf die kognitive sowie auf die Wahrnehmungsleistung des Kindes wurde nicht gefunden.

6.3.3. Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Testleistungen des Kindes

Obwohl der in dieser Untersuchung verwendete Risikoindex zum größten Teil aus Variablen besteht, die sich auf den familiären Hintergrund des Kindes beziehen, werden in diesem Abschnitt weitere Familienvariablen bezüglich ihres Einflusses auf die im Rahmen des Projektes erhobenen kindlichen Kompetenzen untersucht. Während anhand des Risikoindex die kumulative Wirkung von Faktoren untersucht wurde, die in negativer Beziehung zur Leistung des Kindes stehen, werden nun Einflüsse von Faktoren analysiert, von denen angenommen wird, dass sie sich positiv auf die Leistung des Kindes auswirken.

Als Einflussfaktoren in den folgenden Regressionsmodellen werden die Berufsausbildung und die Erwerbstätigkeit der Mutter und des Vaters, bzw. der Vaterfigur in der Familie sowie die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher auf die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes jeweils in separaten Analysen untersucht.

Bei der Erhebung der hier verwendeten Elternvariablen, war es möglich, die Information entweder für die leibliche Mutter bzw. den leiblichen Vater anzugeben oder für eine Mutter- bzw. Vaterfigur, d.h. die weibliche bzw. männliche Person, die als Partner des jeweiligen Elternteils mit im Haushalt lebt. Die Kinder der vorliegenden Stichprobe lebten zum Erhebungszeitpunkt mit ihren leiblichen Müttern, aber nicht unbedingt mit ihren leiblichen Vätern zusammen.³⁹ Im Folgenden wird aber nicht unterschieden, ob es sich um den leiblichen Vater oder eine Vaterfigur handelt, d.h. wenn sich auf „Vater“ bezogen wird, handelt es sich entweder um den leiblichen Vater des Kindes oder um eine dem Kind verfügbare Vaterfigur.

³⁹ Nur ein Kind lebte zum Erhebungszeitpunkt bei seiner Großmutter.

In Bezug auf die berufliche Qualifizierung, Erwerbstätigkeit der Eltern der Kinder sowie in Bezug auf die im Haushalt vorhandenen Bücher bestehen teilweise signifikante Unterschiede zwischen den deutschen und den türkischen Eltern.

Väter ($\chi^2(4,119) = 20,75, p = ,000$) und Mütter ($\chi^2(4,125) = 9,84, p = ,043$) deutscher Herkunft sind beruflich häufiger und höher qualifiziert als türkische Eltern. In Bezug auf die Anzahl der Erwerbstätigen und den Umfang der Erwerbstätigkeit unterscheiden sich deutsche Mütter, die häufiger und in größerem Umfang erwerbstätig sind, von türkischen Müttern ($\chi^2(4,120) = 22,83, p = ,000$). Bei den Vätern besteht in Bezug auf die Erwerbstätigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen deutschen und türkischen Vätern ($\chi^2(4,117) = 4,18, p >,05$). Betrachtet man die Erwerbstätigkeit der Familie, zeigt sich dass in deutschen Familien seltener beide Elternteile ohne Arbeit sind und in türkischen Familien häufiger als in deutschen Familien nur ein Elternteil erwerbstätig ist ($\chi^2(2,124) = 13,78, p = ,001$).

Ein signifikanter Unterschied besteht auch in der Zellenbesetzung zur Angabe der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher, die in 5 Kategorien mit ansteigender Anzahl erfragt wurde. Deutsche Eltern sind signifikant häufiger in den höheren Kategorien vertreten als türkische Eltern ($\chi^2(4,147) = 45,9, p = ,000$).

6.3.3.1. Einfluss der Berufsausbildung der Eltern

Die Berufsausbildung der Eltern, bei der vier verschiedene Antwortkategorien⁴⁰ im Elternfragebogen möglich waren, wurde für die folgende Analyse in drei Kategorien umkodiert:

0= keine abgeschlossene Berufsausbildung

1 = abgeschlossene Berufsausbildung bzw. Fachschulausbildung

2 = abgeschlossenes Studium (Fachhochschule bzw. Universität).

Die prozentualen Angaben zur Berufsausbildung von Vater und Mutter der Kinder sind in Abschnitt 5.2.4. enthalten.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in den Tabellen 25 bis 28 aufgeführt, wobei die beiden ersten den Effekt der Berufsausbildung auf die sprachliche Leistung und Tabelle 27 und 28 die Beziehung zwischen Berufsausbildung der Eltern und der Intelligenz der Kinder berichten.

40

0= keine abgeschlossene Berufsausbildung

1 = abgeschlossene Berufsausbildung

2 = Fachschulausbildung

3 = abgeschlossenes Studium (Fachhochschule bzw. Universität)

Tabelle 25 Regressionsanalyse zur Vorhersage der sprachlichen Kompetenz des Kindes (pre) gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest durch die Berufsausbildung der Mutter, die Sprachherkunft und die Interaktion von Berufsausbildung und Sprachherkunft

(N = 129)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,526			69,88		,000
Konstante		49,92			76,54	
Berufsausbildung der Mutter		3,26	,301		4,74	
Sprachherkunft des Kindes**		-8,68	-,586		-9,12	
<i>Modell 2</i>	,528			49,53		,000
Konstante		49,84			74,99	,000
Berufsausbildung der Mutter		3,70	,343		3,84	,000
Sprachherkunft des Kindes**		-8,68	-,586		-9,20	,000
Berufsausbildung * Sprachherkunft		-,91	-,058		-,661	,510

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch,1 = türkisch

Tabelle 26 Regressionsanalyse zur Vorhersage der sprachlichen Kompetenz des Kindes (pre) gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest durch die Berufsausbildung des Vaters, die Sprachherkunft und die Interaktion von Berufsausbildung und Sprachherkunft

(N = 122)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,512			62,43		,000
Konstante		49,72			71,79	,000
Berufsausbildung des Vaters		3,30	,300		4,32	,000
Sprachherkunft des Kindes**		-8,12	-,544		-7,83	,000
<i>Modell 2</i>	,529			44,26		,000
Konstante		49,35			68,47	,000
Berufsausbildung des Vaters		5,16	,469		4,43	,000
Sprachherkunft des Kindes**		-8,01	-,536		-7,82	,000
Berufsausbildung * Sprachherkunft		-3,2	-,212		-2,09	,039

*p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch,1 = türkisch

Die Interaktion von beruflicher Qualifizierung des Vaters und der Sprachherkunft ist zusätzlich zur leichteren Anschaulichkeit grafisch dargestellt. Die Grafik zeigt deutlich die Unterschiede in der Beziehung der Berufsausbildung des Vaters und der sprachlichen Kompetenz des Kindes bei türkischen und bei deutschen Kindern.

Grafik 5 Die Beziehung zwischen der Berufsausbildung türkischer und deutscher Väter und der Sprachkompetenz der Kinder (HSET-T-Werte)

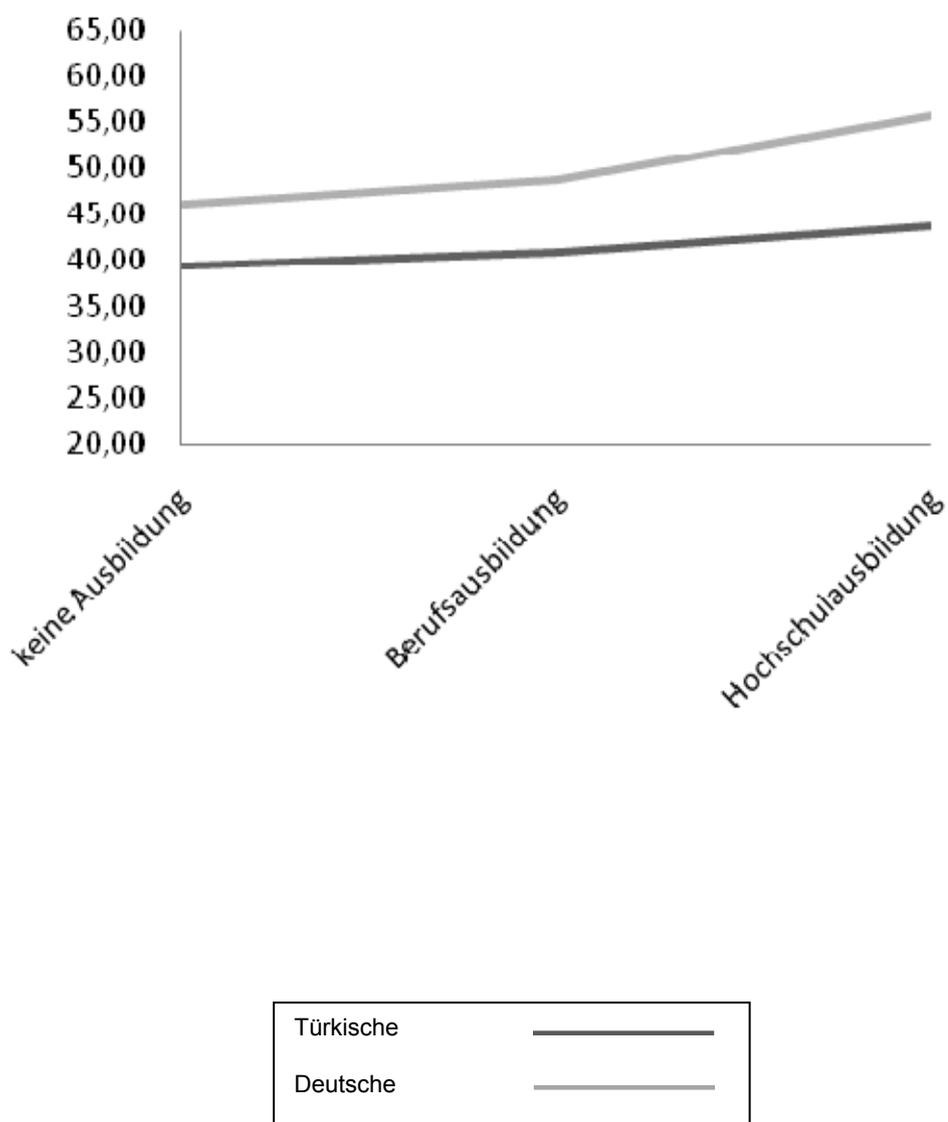


Tabelle 27 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Intelligenz des Kindes (pre) gemessen mit den Coloured Raven Matrices durch die Berufsausbildung der Mutter, die Sprachherkunft und die Interaktion von Berufsausbildung und Sprachherkunft (N = 129)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,041			2,69		,072
Konstante		45,92			13,55	,000
Berufsausbildung der Mutter		6,16	,156		1,73	,087
Sprachherkunft des Kindes**		-5,12	-,094		-1,04	,298
<i>Modell 2</i>	,042			1,83		,145
Konstante		45,68			13,21	,000
Berufsausbildung der Mutter		7,48	,190		1,49	,138
Sprachherkunft des Kindes**		-5,13	-,095		-1,04	,298
Berufsausbildung * Sprachherkunft		-2,70	-,047		-,377	,707

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch,1 = türkisch

Tabelle 28 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Intelligenz des Kindes (pre) gemessen mit den Coloured Raven Matrices durch die Berufsausbildung des Vaters, die Sprachherkunft und die Interaktion von Berufsausbildung und Sprachherkunft

(N = 122)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,055			3,48		,034
Konstante		46,30			13,03	,000
Berufsausbildung des Vaters		7,08	,174		1,805	,074
Sprachherkunft des Kindes**		-5,75	-,104		-1,075	,285
<i>Modell 2</i>	,070			2,95		,036
Konstante		44,71			11,93	,000
Berufsausbildung des Vaters		13,32	,328		2,20	,029
Sprachherkunft des Kindes**		-5,35	,097		-,11	,315
Berufsausbildung * Sprachherkunft		-10,73	-,193		-1,35	,178

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch,1 = türkisch

Die in Tabelle 25 bis 26 berichteten Regressionsanalysen zeigen, dass die Ausbildung der Mutter sowie die Ausbildung des Vaters die Sprachkompetenz des Kindes signifikant positiv vorhersagen, d.h. mit steigender Qualifizierung der Mutter bzw. des Vaters steigen die sprachlichen Kompetenzen des Kindes. Während bei der Ausbildung der Mütter bei deutschen und türkischen Kindern die gleiche positive Beziehung zur sprachlichen Kompetenz des Kindes besteht, wenn auch die deutschen Kinder signifikant höhere sprachliche Kompetenzen haben, ist dies in Bezug auf die Berufsausbildung der Väter nicht der Fall. Es besteht zwar eine signifikant positive Beziehung zwischen der beruflichen Qualifizierung der Väter und der sprachlichen Kompetenz der Kinder, aber die Regressionsgerade bei den deutschen Vätern unterscheidet sich signifikant von der für die türkischen Väter ermittelte, was die signifikante Interaktion von Sprachherkunft und Berufsausbildung der Väter zeigt. Der Unterschied besteht darin, dass der Anstieg der sprachlichen Kompetenzen der deutschen Kinder mit zunehmender beruflicher Qualifizierung ihrer Väter insgesamt höher ist, und der größte Anstieg in den sprachlichen Leistungen der Kinder zu verzeichnen ist, wenn deren Väter ein Hochschulstudium im Vergleich mit einer Berufsausbildung absolviert haben. Bei den türkischen Kindern ist der Anstieg der Sprachleistung mit beruflicher Qualifizierung der Väter insgesamt schwächer und verläuft kontinuierlicher mit steigender Qualifizierung.

Auf die Intelligenz der Kinder konnte keine signifikante Wirkung der beruflichen Qualifizierung der Mütter nachgewiesen werden. Beide Regressionsmodelle, die den Einfluss der mütterlichen Berufsausbildung auf die Intelligenz der Kinder untersuchen, sind nicht signifikant. Die berufliche Qualifizierung der Väter allerdings hat einen signifikant positiven Einfluss auf die Testleistung der Kinder. Eine signifikante Beziehung für die berufliche Qualifizierung der Väter kann erst im zweiten Regressionsmodell ermittelt werden, das die Interaktion zwischen beruflicher Bildung und Sprachherkunft in die Analyse mit einbezieht. Die Interaktion selbst ist nicht signifikant.

6.3.3.2. Erwerbstätigkeit der Eltern

In der Frage zur Erwerbstätigkeit von Mutter und Vater des Kindes im Elternfragebogen wurde nicht nur unterschieden, ob das jeweilige Elternteil berufstätig ist oder nicht. Bei vorliegender Erwerbstätigkeit wurde nach Kategorien gestuft abgefragt, wie viele Stunden pro Woche die Erwerbstätigkeit ausgeführt wird. Für die folgende Analyse wurden die beiden Variablen zur Erwerbstätigkeit der Eltern umkodiert, und nur noch zwischen nicht-erwerbstätig („0“) und erwerbstätig („1“) unterschieden.

Die Analysen zur Erwerbstätigkeit von Mutter und Vater auf die sprachliche und kognitive Kompetenz des Kindes wurden analog zu den vier Analysen zur beruflichen Qualifizierung durchgeführt. Eine ausgeführte Erwerbstätigkeit der Mutter wirkt sich signifikant positiv sowohl auf die sprachlichen als auch auf die kognitiven Kompetenzen des Kindes aus. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 29 und 30 dargestellt. Ein signifikanter Einfluss der väterlichen Erwerbstätigkeit auf die sprachliche und kognitive Leistung der Kinder konnte in den Regressionsanalysen, nicht nachgewiesen werden. Auf die Darstellung der Ergebnisse in einer Tabelle wird deshalb verzichtet.

Tabelle 29 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Sprachkompetenz des Kindes (pre) gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest durch die Erwerbstätigkeit der Mutter, die Sprachherkunft und die Interaktion von Erwerbstätigkeit und Sprachherkunft

(N = 125)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,438			47,56		,000
Konstante		47,70			40,79	,000
Erwerbstätigkeit der Mutter**		3,14	,204		2,76	,007
Sprachherkunft des Kindes***		- 8,12	-,533		-7,48	,000
<i>Modell 2</i>	,439			31,61		,000
Konstante		48,35			28,73	,000
Erwerbstätigkeit der Mutter**		2,36	,154		1,28	,203
Sprachherkunft des Kindes***		-8,98	-,612		-4,62	,000
Erwerbstätigkeit * Sprachherkunft		1,26	,070		,535	,593

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.)

** Dummy-Coding: 0 = nicht erwerbstätig, 1 = erwerbstätig ***Dummy-Coding: 0=deutsch,1 = türkisch

Tabelle 30 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Intelligenz des Kindes (pre) gemessen mit den Coloured Raven Matrices durch die Erwerbstätigkeit der Mutter, die Sprachherkunft und die Interaktion von Erwerbstätigkeit und Sprachherkunft

(N = 125)

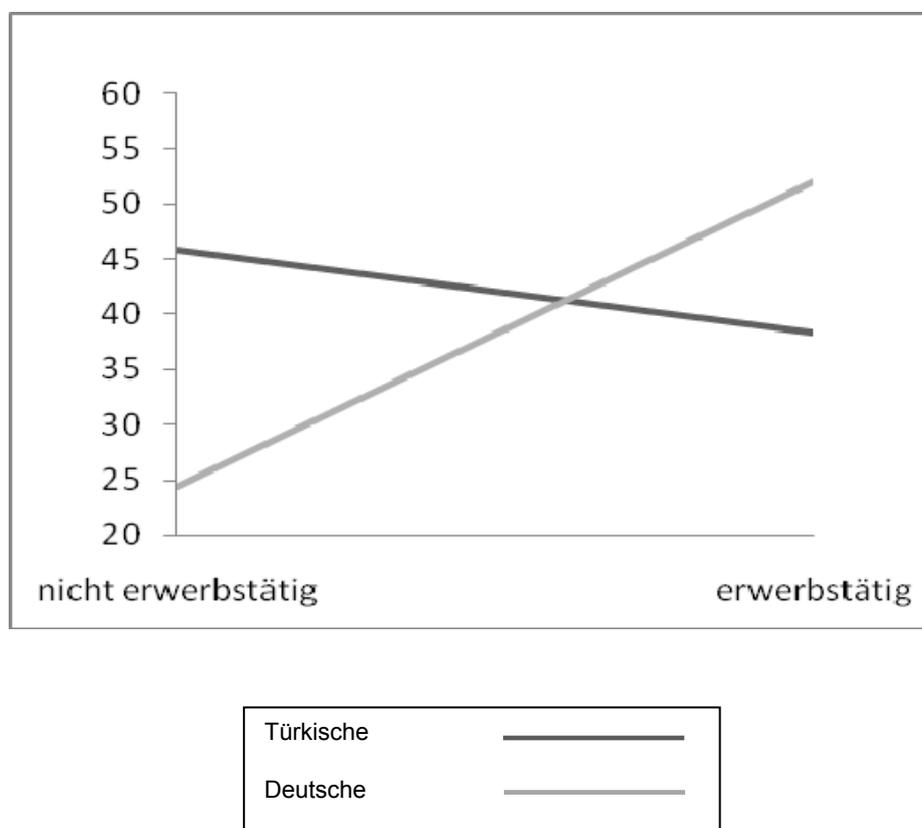
Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,017			1,05		,352
Konstante		42,55			7,37	,000
Erwerbstätigkeit der Mutter**		5,879	,103		1,05	,295
Sprachherkunft des Kindes***		-2,67	-,049		-,50	,619
<i>Modell 2</i>	,091			4,06		,009
Konstante		24,45			3,07	,003
Erwerbstätigkeit der Mutter**		27,54	,482		3,15	,002
Sprachherkunft des Kindes***		21,33	,39		2,32	,022
Erwerbstätigkeit * Sprachherkunft		-35,00	-,528		-,315	,002

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.)

** Dummy-Coding: 0 = nicht erwerbstätig, 1 = erwerbstätig ***Dummy-Coding: 0=deutsch,1 = türkisch

Eine Erwerbstätigkeit der Mutter wirkt sich signifikant positiv auf die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen des Kindes aus. Während der Einfluss einer Erwerbstätigkeit der Mütter auf den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes sich bei deutschen und türkischen Kindern gleich positiv auswirkt, d.h. die gleiche Zunahme auf dem T-Wert des HSET zur Folge hat, ist dies in Bezug auf die Intelligenz der Kinder nicht der Fall, d.h. es besteht eine signifikante Interaktion zwischen Erwerbstätigkeit und der Sprachherkunft. Sind deutsche Mütter nicht erwerbstätig, liegen die Kinder auf den CPM-Prozenträngen im Durchschnitt bei 24,5, während die deutschen Kinder einen durchschnittlichen Prozentrang von 52 erreichen, wenn die Mütter erwerbstätig sind. Bei den türkischen Kindern wirkt sich eine Erwerbstätigkeit der Mütter negativ aus, der Unterschied in den Prozenträngen der türkischen Kinder ist allerdings nicht so stark wie der bei den deutschen Kindern. Wenn türkische Mütter nicht arbeiten, erreichen die Kinder einen Prozentrang von 45,8 im Mittel, sind die Mütter dagegen erwerbstätig, liegt der durchschnittliche Prozentrang der Kinder auf den CPM bei 38,3. Von den 65 deutschen Müttern, die in der Analyse enthalten sind, sind nur 17% nicht erwerbstätig. Unter den türkischen Müttern sind mehr als die Hälfte (55%) nicht erwerbstätig. Grafik 6 stellt die Unterschiedlichkeit dieser Beziehung bei deutschen und türkischen Müttern und ihren Kindern grafisch dar.

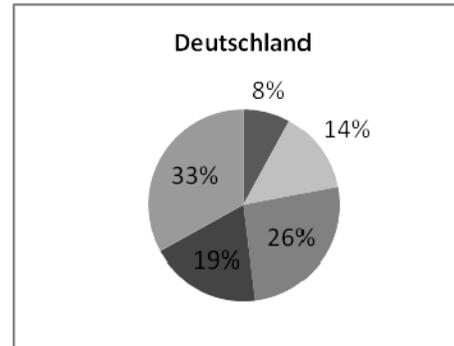
Grafik 6 Die Beziehung zwischen Erwerbstätigkeit türkischer und deutscher Mütter und der Intelligenz der Kinder (CPM-Prozentränge)



6.3.3.3. Anzahl der vorhandenen Bücher in der Wohnung

Die Frage nach der Anzahl der vorhandenen Bücher bietet die Möglichkeit, den familiären Bildungshintergrund der Kinder im internationalen Vergleich einzuschätzen. Die Anzahl der zu Hause vorhandenen Bücher wurde in 5 Kategorien gestuft. Die folgende Abbildung 1 zeigt den prozentualen Anteil der Antwortkategorien der Eltern unserer Stichprobe im Vergleich zu Angaben deutscher Jugendlicher in der TIMMS-Studie (Schütz et al, 2005). Zwei weitere Grafiken zeigen die Verteilung der Prozentangaben in den fünf Kategorien für Familien deutscher und türkischer Herkunft in unserer Stichprobe, die sich signifikant voneinander unterscheiden ($\chi^2(4,147) = 45,9, p = ,000$).

Abbildung 1: Anzahl der zu Hause verfügbaren Bücher im Vergleich



Quelle :Schütz et al., 2005

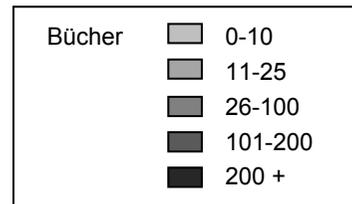
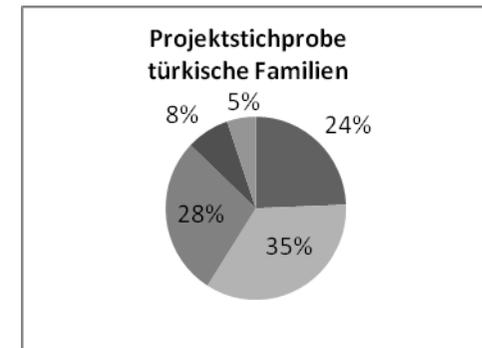
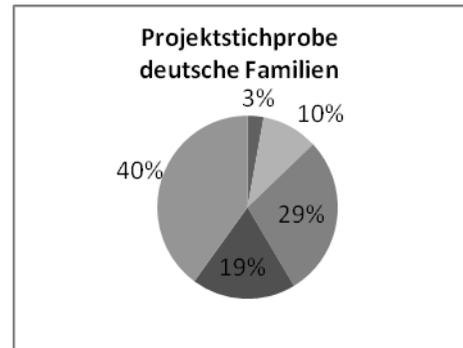
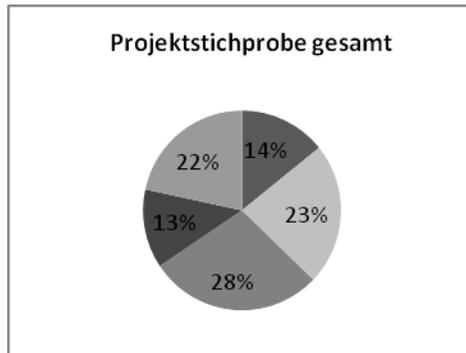


Tabelle 31 Regressionsanalyse zur Vorhersage der sprachlichen Kompetenz des Kindes (pre) gemessen mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest durch die Anzahl der vorhandenen Bücher, die Sprachherkunft und die Interaktion von vorhandenen Büchern und Sprachherkunft

(N = 147)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,388			91,82		,000
Konstante		45,03			96,92	,000
Anzahl vorhandener Bücher		3,34	,623		9,58	,000
<i>Modell 2</i>	,529			80,85		,000
Konstante		48,43			73,43	,000
Anzahl vorhandener Bücher		2,02	,376		5,49	,000
Sprachherkunft des Kindes**		-6,44	-,450		-6,57	,000
<i>Modell 3</i>						
Konstante	,534	48,08		54,62	67,14	,000
Anzahl vorhandener Bücher		2,48	,461		4,76	,000
Sprachherkunft des Kindes**		-6,41	-,447		-6,55	,000
Vorhandene Bücher* Sprachherkunft		-,911	-,110		-1,24	,216

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch, 1 = türkisch

Tabelle 32 Regressionsanalyse zur Vorhersage der Intelligenz des Kindes (pre) gemessen mit den Coloured Raven Matrices durch die Anzahl der vorhandenen Bücher, die Sprachherkunft und die Interaktion von vorhandenen Büchern Sprachherkunft

(N = 147)

Modell	R ²	B	Beta	F	T	p*
<i>Modell 1</i>	,034			5,19		,024
Konstante		44,02			19,71	,000
Anzahl vorhandener Bücher		3,80	,185		2,28	,024
<i>Modell 2</i>	,039			2,94		,056
Konstante		46,38			12,85	,000
Anzahl vorhandener Bücher		2,88	,140		1,43	,153
Sprachherkunft des Kindes**		-4,75	-,081		-8,33	,406
<i>Modell 3</i>	,051			2,58		,056
Konstante		44,27			11,29	,000
Anzahl vorhandener Bücher		5,57	,272		-,79	,051
Sprachherkunft des Kindes**		-4,26	-,078		-1,35	,428
Vorhandene Bücher* Sprachherkunft		-5,40	-,169			,179

* p ≥ ,05 ist nicht signifikant (n.s.) ** Dummy-Coding: 0=deutsch, 1 = türkisch

Die Anzahl der vorhandenen Bücher übt einen signifikant positiven Einfluss auf die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen des Kindes aus, d.h. mit zunehmender Anzahl der vorhandenen Bücher nehmen die Leistungen der Kinder auf den beiden Tests, HSET und CPM, kontinuierlich zu. Wenn auch die Kinder deutscher Herkunft signifikant höhere sprachliche Kompetenzen haben und im Durchschnitt mehr Bücher zu Hause vorhanden sind als bei den deutschen Kindern, ist die lineare Beziehung zwischen der Anzahl der Bücher und der sprachlichen Leistung zwischen beiden Gruppen gleich. Bei der mit den CPM durchgeführten Analyse, die den Effekt der Anzahl der vorhandenen Bücher auf die Intelligenz des Kindes analysiert, ist interessant, dass sich nach der Kontrolle der Anzahl der Bücheranzahl keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen den türkischen und deutschen Kindern auf den CPM mehr zeigen (Vgl. Tabelle 32, Modell 2). Dies bedeutet, dass die Unterschiede in der Intelligenz der Kinder weniger durch die Sprachherkunft als durch den Bildungshintergrund der Eltern – gemessen an der Anzahl der zu Hause vorhandenen Bücher, die das Bildungsinteresse der Eltern ausdrückt - erklärt werden.

7. Diskussion

Ziel des Projektes war es, das sprachliche Anregungsniveau der Erzieher sowie das Auftreten demokratischer und Autonomie fördernder Verhaltensweisen durch eine systematische Intervention am Arbeitsplatz gezielt zu erhöhen. Dadurch sollte erreicht werden, dass die Erzieher, den von ihnen betreuten Kinder einen anregungsreichen, sprachförderlichen Input bieten können, der die Kinder zur sprachlichen und kognitiven Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und physischen Umwelt anregt. Es wurde angenommen, dass durch diese aktive Gestaltung und Veränderung der pädagogischen Umwelt die Sprachentwicklung und auch die kognitive Entwicklung der Kinder gefördert werden kann. In diesem Ansatz unterscheidet sich dieses Sprachförderprojekt wesentlich von Programmen, die Kindern in Kleingruppen ein linguistisch-basiertes Sprachtraining bieten. Diese bieten den Kindern zwar in der Regel einen optimierten sprachlichen Input, indem sie gezielt und wiederholt sprachliche Strukturen anbieten, um dem Kind Gelegenheit zu bieten, die Regeln zu erlernen. Die Optimierung des Inputs ist aber auf die kurze Zeit der Förderung beschränkt und bezieht sich in der Regel auf Strukturen, die in der Abfolge des Programms zu lernen sind, was eine geringe Anpassung an den individuellen Sprachstand des Kindes bedeutet. Im Rahmen des vorliegenden Projektes wurde den Kindern kein Training angeboten, sondern die soziale und physische Umwelt der Kinder aktiv gestaltet und verändert. Von dieser Gestaltung der pädagogischen Umwelt profitieren alle Kinder in der Kita-Gruppe. Auch wenn im Rahmen des Projektes zur Evaluation der Interventionseffekte bestimmte Zielkinder zur Erhebung des sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstandes vor und nach der Intervention ausgesucht wurden, wurden diese Kinder während der Intervention nicht mehr gefördert und die Kinder, die nicht für die Evaluation ausgewählt worden waren, nicht weniger. Insgesamt wurde durch das Projekt die sprachliche Entwicklung von 198 Kindern in dreizehn Interventionsgruppen gefördert. Auch wenn die Erzieherin durch die Auswertungsgespräche, die während der Intervention regelmäßig stattfanden, einen zeitlichen Mehraufwand hatte, ist nach Abschluss der Interventionsphase kein zeitlicher und personeller Mehraufwand für die Sprachförderung notwendig, da sie in den gesamten Tagesablauf integriert ist. (Trotzdem sollte die personelle Ausstattung in Kindertagesstätten höher sein!) Eine Sprachförderung in Einzelgruppen ist in diesem Hinblick weniger ökonomisch, weil eine Mitarbeiterin die Sprachförderung zusätzlich durchführen muss. Vor allem langfristig betrachtet ist die Form der in den Alltag integrierten Sprachförderung besonders ökonomisch, da alle Kinder, die in Zukunft von der im Projekt qualifizierten Betreuerin betreut werden, vom erhöhten sprachlichen Anregungsniveau der Erzieherin profitieren.

In der Forschung hat sich nicht nur die Präsentation eines optimierten sprachlichen Inputs als sprachförderlich erwiesen, sondern auch Bereiche des Erziehungsstils wie akzeptierendes-zugewandtes Verhalten und das Aufgreifen und gemeinsame Vertiefen von Interessen und Themen des Kindes. Diese Ergebnisse sind eine weiteres Pro für eine in den Alltag integrierte Sprachförderung, da der Erziehungsstil, den die Kinder in alltäglichen Situationen erfahren, sich auch auf ihre Sprachentwicklung auswirkt.

Die Evaluation der Effekte der Evaluation hat gezeigt, dass die Intervention das sprachliche Anregungsniveau der Erzieher sowie das Auftreten von zugewandt-anpassendem und Autonomie förderndem Verhalten signifikant im Vergleich zur Vergleichsgruppe erhöhen konnte. Die Wirkung

dieser Veränderungen im pädagogischen Alter hat – zumindest bei vierjährigen Kindern - effektiv die Sprachkompetenzen der Kinder erhöht. Die in der Intervention eingesetzte Methode der Einführung eines Modells durch die Interventionistin, zeigte, dass eine Erhöhung des Anregungsniveaus im Alltag tatsächlich umgesetzt werden kann und bot den Erziehern alternative Verhaltensweisen an und ermöglichte es ihr, die Reaktionen der Kinder auf die Verhaltensweisen des Modells zu beobachten. Durch den Einsatz von Video war es der Erzieherin möglich, sich – und die Kinder - mit Distanz zu betrachten. Diese Erfahrung war für die Erzieher eine sehr wichtige und zentrale Erfahrung im Projekt, die es ihnen ermöglichte, ihr Verhalten im Alltag einzuschätzen und zu reflektieren. Die Einschätzung und Reflexion des eigenen Verhaltens wurde durch die Verwendung und die gemeinsame Diskussion mit der Interventionistin anhand der Kategorien zum sprachlichen Anregungsniveau und zum Erziehungsstil intensiviert. Ein weiteres zentrales Element in der Methode der Intervention war, dass abwechselnd von der Erzieherin und der Interventionistin Videosequenzen aufgenommen und ausgewertet wurden. Erzieherin und Interventionistin begaben sich gemeinsam in einen Lernprozess, indem sie miteinander und voneinander lernten. Die Einführung eines demokratischen Erziehungsstils beschränkte sich nicht nur auf die Gestaltung der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind. Ein demokratischer Erziehungsstil war auch die Basis der Zusammenarbeit von Interventionistin und Erzieherin.

Die Intervention war u.E. nach nicht nur erfolgreich (für Erzieher und für Vierjährige), weil sie sprachliche Verhaltensweisen der Erzieher veränderte, sondern weil sie das Bild der Erzieherin von sich selbst sowie ihr Bild vom Kind veränderte. Das Bild der Erzieherin von sich selbst wurde hauptsächlich durch die Methode der Videoauswertung verändert. Das Bild vom Kind veränderte sich auch durch die Möglichkeit, Kinder anhand von Videoaufnahmen wahrzunehmen, aber viel mehr noch durch die Diskussion und Reflexion des Erziehungsstils und die Wahrnehmung von positiven Kind-Reaktionen auf einen Autonomie fördernden und zugewandt-akzeptierenden Erziehungsstil. Die Gestaltung und Veränderung der sozialen Umwelt des Kindes gab diesem die Möglichkeit, sich aktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und vorhandene Kompetenzen zu zeigen.

Die Förderung der Autonomie des Kindes war ein wesentliches Ziel des Projektes. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, die eine positive Beziehung zwischen der kindlichen Autonomie und seiner sprachlichen und kognitiven Leistung zeigen, verdeutlichen die Bedeutung der Förderung der Autonomie im Rahmen der vorschulischen Förderung. Die Förderung der Autonomie des Kindes durch die Erzieherin sollte u.E. ein wesentliches und zentrales Element der vorschulischen Sprachförderung sein.

Enttäuschend ist, dass die Intervention sich nur bei den vierjährigen und nicht bei den fünfjährigen Kindern signifikant positiv auswirkte. Es mag sein, dass eine sprachliche Förderung bei Fünfjährigen im Allgemeinen weniger wirkungsvoll ist als bei jüngeren Kindern. Evaluationen anderer Sprachförderprogramme konnten ebenfalls keine positive Wirkung einer Sprachförderung in dieser Altersgruppe finden (Vgl. Roos & Schöler, 2008). Ein Unterschied zwischen den Vier- und Fünfjährigen Kindern in unserem Projekt besteht darin, dass die während der Intervention Fünfjährigen nach dieser von der Kita in die Schule gewechselt sind, während die Vierjährigen in der Kita bei der gleichen Erzieherin geblieben sind. Eine Testung der Kinder direkt nach Abschluss der

Intervention und vor dem Schulwechsel wäre optimaler gewesen, konnte aber nicht durchgeführt werden, da die Intervention kurz vor den Sommerferien endete und eine Testung vor und in den Freien nicht möglich war. Es ist auch möglich, dass die Kinder in der Interventionsgruppe, die durch die Intervention eine intensivere Beziehung zur Erzieherin aufgebaut haben, kurzfristig mehr unter dem Wechsel in die Schule gelitten haben als die Kinder in der Vergleichsgruppe.

Es mag auch sein, dass sich Effekte der Intervention, die sich kurzfristig nicht gezeigt haben, später auftreten. Es ist wichtig, eine langfristige Evaluation der Effekte der Intervention durchzuführen, um herauszufinden, ob die kurzfristig gefundenen positiven Effekte der Intervention auch langfristig wirksam sind, und um herauszufinden, ob bei Kindern bzw. Gruppen von Kindern für die direkt nach Abschluss der Intervention keine signifikanten Effekte gefunden wurden, sich die Intervention langfristig doch als erfolgreich erweist. Wir planen, die Kinder dieser Stichprobe bis zum Ende der vierten Klasse zu begleiten und ihren sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand jährlich zu testen, um langfristige Wirkung der Intervention zu evaluieren.

Positiv ist, dass im Projekt nachgewiesen werden konnte – zumindest bei den Vierjährigen- , dass eine Intervention, in der keinerlei sprachliche Strukturen beim Kind trainiert wurden, sondern „nur“ das sprachliche Anregungsniveau der Erzieher sowie ihr Erziehungsstil zum Positiven verändert wurde, die Kinder sich signifikant positiv in ihrer grammatikalischen Kompetenz verändert haben. Der zur Testung der grammatikalischen Kompetenz der Kinder verwendete standardisierte Test ist sozusagen unabhängig von den in der Intervention vermittelten Inhalten, da in dieser nicht die grammatikalischen Bereiche, die im Test gemessen wurden, gezielt trainiert wurden. Diese Bedeutung der durch die Intervention erreichten Kompetenzveränderung durch die aktive Gestaltung und Veränderung der sozialen Umwelt des Kindes, wird besonders deutlich, wenn man Ergebnisse von Untersuchungen mit den unsrigen vergleicht, in denen vor und nach einem Training spezifischer sprachlicher Strukturen Kompetenzen der Kinder genau auf diesen Strukturen gemessen werden. Das heißt, es ist viel eher zu erwarten, dass Kinder signifikant in ihren grammatikalischen Kompetenzen durch ein Training zunehmen, wenn exakt die Kompetenzen, die trainiert wurden, in der Pre- und Post-Erhebung eingeschätzt wurden- wie dies z.B. in der Studie von Penner (2005) der Fall ist. In unserem Projekt wurden die Veränderungen auf den Leistungen der Kinder von der Pre- zur Posterhebung mit einem von den Inhalten der Intervention unabhängigen Maß gemessen, d.h. man kann hier von einer externen Evaluation der Wirkung der Evaluation sprechen.

Dieses Ergebnis, dass bei den Vierjährigen erfolgreich die grammatikalischen Kenntnisse gefördert werden konnte, ist auch deshalb von Bedeutung, weil grammatikalische Kenntnisse in starker Beziehung zur späteren Lesekompetenz stehen. Niedrige Lesekompetenzen von Schülern wirken sich kumulativ negativ auf alle Schulfächer aus und beeinflussen die akademische Leistung der Kinder im Allgemeinen negativ. Deshalb ist die Erhöhung gerade der grammatikalischen Kompetenzen der Kinder von zentraler Bedeutung in der Erhöhung der Bildungschancen der Kinder (Vgl. Abschnitt 4).

In nahezu allen durchgeführten Analysen, in denen Vergleiche der sprachlichen und kognitiven Kompetenzen von Kindern deutscher und türkischer Herkunft durchgeführt wurden, zeigt sich, dass die deutschen Kinder im Durchschnitt höhere Werte erreichen als die Kinder türkischer Herkunft. In Bezug auf die Sprachentwicklung kann dies u. A. damit erklärt werden, dass Deutsch nicht die

Muttersprache der türkischen Kinder ist und sie insgesamt in der Regel weniger Lernzeit hatten und haben als die deutschen Kinder. Die niedrigeren kognitiven Kompetenzen der türkischen Kinder im Vergleich zu deutschen Kinder lassen sich dadurch jedoch nicht erklären. In vielen Analysen zeigt sich, dass der SES der türkischen Kinder in dieser Stichprobe niedriger ist als der der deutschen Kinder. Die türkischen Kinder haben auch höhere Werte auf dem Risikoindex als die deutschen Kinder. Der negative Einfluss eines niedrigen SES und einer hohen Anzahl von Risikofaktoren auf die sprachliche und kognitive Leistung der Kinder, der auch in dieser Stichprobe ermittelt wurde, ist in der Forschung häufig nachgewiesen worden (Vgl. Abschnitt 4). Ein positives Ergebnis dieses Projektes ist, dass die Anzahl von Kindern, die in der Pre-Erhebung den kritischen T-Wert unterschritten hatten, also signifikant von der Norm abweichen, durch die Intervention bei den türkischen Kindern signifikant verringert werden konnte.

Wir glauben, mit dem Abschlussbericht dieses Projektes, der pädagogischen Praxis ein effektives - wenn auch (vorerst) nur für Vierjährige Kinder⁴¹ - und wissenschaftlich evaluiertes flächendeckend und kostengünstig einzusetzendes Modell zur Erhöhung der Bildungschancen von Kindern aus sozial schwachen und Migrantenfamilien vorstellen zu können.

⁴¹ An dieser Stelle sei auch noch einmal darauf verwiesen, dass diese Methode der Intervention in einem früheren Projekt (Beller et al, 2006) bei Erziehern, die ein- bis dreijährige Kinder betreuten sowie bei ein- bis dreijährigen Kindern erfolgreich evaluiert wurde. Signifikante Effekte der Intervention wurden im sprachlichen Anregungsniveau und beim Erziehungsstil der Erzieher sowie in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder nachgewiesen.

8. Literaturverzeichnis

- Andresen, H. (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Klett-Cotta. Stuttgart.
- Bashir, A.S. & Scavazzu, A. (1992): Children with language disorders: Natural history and academic success. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (1), 53-56.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: J. Baumert et al. (Eds.): PISA 2000. Die Länder in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, 150-202.
- Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, J.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Schümer, G.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Eds.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumwell, L.; Tamis-LeMonda, C.S. & Bornstein, M. H. (1997): Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant and Behavior Development*, 20, 247-258.
- Brosat, H., Töttemeyer, N. (2007). Der Mann-Zeichen-Test nach Hermann Ziler. Aschendorff Verlag: Münster.
- Beller, E.K. (o.J.): Erziehungsstil-Rating, unveröffentlicht.
- Beller, E. K. (1959): Exploratory studies of dependency. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 1959, 21, 414-425
- Beller, E. K. (1983): The Philadelphia Study: The impact of preschool on intellectual and socio-emotional development. In: Consortium for Longitudinal Studies (Hrsg.), *As the twig is bent.... Lasting effects of preschool programs*, pp 133-170, Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Beller, E.K. (2000): Persönlichkeits-Rating, unveröffentlicht.
- Beller, E. K. (2009): Patterns of Motivation, Conflict and Mental Development, in Vorbereitung
- Beller, E. K.; Stahnke, M.; Butz, P.; Stahl, W.; Wessels, H. (1996): Two Measures of the Quality of Group Care for Infants and Toddlers. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 151-167.
- Beller, E.K.; Merkens, H. & Preissing, C. (2006): Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlussbericht.
- Beller, E.K.; Merkens, H.; Preissing, C. (2007): Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien - eine pädagogische Intervention. Projektantrag, unveröffentlicht.
- Beller, S. & Gierke, P. (2004) Rating zur Einschätzung sprachlicher Anregungen in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlicht.
- Beller, S. & Gierke, P. (2007) Rating zur Einschätzung sprachlicher Anregungen in Kindertageseinrichtungen, 4-7-jährige Kinder. Unveröffentlicht.
- Beller, S. (2007): Der Übergang Kindergarten – Grundschule. Möglichkeiten gemeinsamer Gestaltung von Kita und Grundschule, In: G. Pantel (Hrsg.): Fürsorge und Aufsicht in Kindergärten und Kindertagesstätten. Raabe Verlag, Berlin, DV14, S. 1-16.
- Beller, S. (2009): Follow-up Untersuchung des Projektes Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder. Unveröffentlicht.
- Bertau, M.-C. & Speck-Hamdan, A. (2004): Förderung der kommunikativen Fähigkeit im Vorschulalter. In: G. Faust et al. (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-118.
- Bettge, S. (2004): Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Charakterisierung, Klassifizierung und Operationalisierung. Dissertationsschrift.
- Blum, W., Neubrand, M., Ehmke, T., Senkbeil, M., Jordan, A., Uflig, F. & Carstensen, C.H. (2004): Mathematische Kompetenz. In: M. Prenzel et al (Eds.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, 47-92.
- Bohannon, J. & Stanowicz, L. (1988): The issue of negative evidence: Adult responses to children's language errors, *Developmental Psychology*, 24, 684-689.
- Bornstein, M. H.; Haynes, O. M. & Painter, K. M. (1998): Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, 25, 367-394.
- Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Schwippert K.; Valentin, R. & Walther, G. (Eds.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Waxmann, Münster.
- Bradley, R.H. & Caldwell, B. M. (1976): The relation of infants' home environment to mental test performance at fifty-four months: a follow-up study. *Child Development*, 47, 1172-1174.
- Bulheller, S. & Häcker, H. (2006): Coloured Progressive Matrices mit der Parallelförm der Tests und der Puzzleform. Harcourt Testservices.
- Carroll, J.B. (1963): A Model of School Learning. In: *Teachers' College Record*, 64, S. 723-733.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech & Hearing Research*, 36, 948-958

- Cazden, C. (1965): Environmental assistance to the child's acquisition of grammar. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University.
- Cazden, C. (1974): Two paradoxes in the acquisition of language structure and functions. In: K. Connolly & J. Bruner (Eds.): *The growth of competence*. Academic Press. London.
- Clarke-Stewart, K. A. (1973): Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences. Monograph of the Society for Research in Child Development, 38, 6/7, Seriennummer 153.
- Clay, M.M. (1991): *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, N.H: Heinemann Educational Books.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. (2004): Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47 (1), 145-172.
- Coster, F.W., Goorhuis-Brouwer, S.M., Naaken, H., Lutje Spelberg, H.C. (1999): Specific Language Impairments and Behavioural Problems. *Pholia Phonotrica et Logopaedica*, 51, 99-107.
- Dannenbauer, F. M. (1983): Die Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie:: Historische, sprachheilkundliche und sprachpsychologische Perspektiven. Birkach.
- Diefenbach, H. (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigen Kommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Ed.): *Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Band 5*. München (Deutsches Jugendinstitut), 9-70.
- Dörnyei, Z. & Shekan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: C. Doughty & M. Long (Eds.): *The Handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford, 589-630.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. (2000): Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Eisenberg, N., Smith, C.L., Sadovsky, A. & Spinrad, T.L. (2004): Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In: R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press, 259-282.
- Farrar, M. (1990): Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 17, 607-624.
- Farrar, M. (1992): Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28, 90-98.
- Fuchs, R.; Siebers, Ch. (Sozialpädagogisches Institut NRW; Hrsg.) (2002): Sprachförderung von Anfang an, Arbeitshilfen für die Fortbildung von pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003): Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology* 2003, 95, 148-162.
- Gardner, R. (1980): On the validity of effective variables in L2 acquisition: conceptual, contextual, and statistical considerations. *Language Learning*, 30, 255-270.
- Gathercole, V. (2002a): Command of the mass/count distinction in bilingual and monolingual children: an English morphosyntactic distinction. In D.K. Oller & R. Eilers (Hrsg.), *Language and literacy in bilingual children*. Multilingual Matters, Clevedon. S. 175-206.
- Gathercole, V. (2002b): Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. In D.K. Oller & R. Eilers (Hrsg.), *Language and literacy in bilingual children*. Multilingual Matters, Clevedon. S. 220-254.
- Gershoff, E.T.; Aber, J.L.; Raver, C.C. & Lennon, M.C. (2007): Income is not enough: Incorporating Material Hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development*, 78 (1), 70-95.
- Gibson, L. (1989): *Literacy development in the early years: Through children's eyes*. New York: Teachers College Press.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (2000): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Leske und Budrich, Opladen.
- Gogolin, I.; Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003): *Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Gutachten. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990): *Phonological Skills and learning to read*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Greene, J.P. (1998): *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. University of Southern California, Tomas Rivera Policy Institute. Los Angeles.
- Grimm, H. (1994): Adaptive und nicht adaptive Formen in der Mutter-Kind-Kommunikation. In: Neumann, F. & Wessel, F. (Hrsg.), *Kommunikation und Humanontogenese. Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik*, Bd. 6. Bielefeld: Kleine, S. 259-273.
- Grimm, H. & Kaltenbacher, E. (1982): Die Dysphasie als noch wenig verstandene Entwicklungsstörung: Sprach- und kognitionspsychologische Überlegungen und erste empirische Ergebnisse. *Frühförderung interdisziplinär*, 1, S. 97-112.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991): *HSET Heidelberger Sprachentwicklungstest. 2. verbesserte Auflage*. Hogrefe, Göttingen.
- Grimm, H. (2003): *Wie viele Vorschulkinder brauchen eine Sprachförderung?* Pressemitteilung der Universität Bielefeld Nr. 163/2003.
- Grob, A., Meyer, C.S. & Hagmann-von Arx, P. (im Druck): *Intelligence and Development Scales (IDS)*. Testset und Handbuch. Bern: Hans Huber.

- Hart, B. & Risley, T.R. (1995): Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Häuser, D. & Jülich, B.-R. (o.J.): Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita – Ergebnisse eines Modellprojektes des Landes Brandenburg.
- Heath, S. B. (1982): Questioning at Home and School: A Comparative Study. In: Spindler, G. (Hrsg.), *Doing the Ethnography of schooling. Educational Anthropology in Action*. New York, S. 102-131.
- XHoff, E. (2006): The Uses of Longitudinal Data and Person-Centered Analyses in the Study of Cognitive and Language Development *Merrill-Palmer Quarterly* - Volume 52, Number 3, pp. 633-644
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002): How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73, 418-433.
- Hoff-Ginsberg, E. (1986): Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, 22, 155 – 163.
- Hoff-Ginsberg, E. (1987): Topic relations in mother-child conversation. *First Language*, 7, 145 – 158.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991): Mother-child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998): What explains the SES-related difference in children's vocabularies and what does that reveal about the process of word learning? Paper presented at the Boston University Conference on Language Development. Boston. November, 6 – 8.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000): Soziale Umwelt und Spracherlernen. In: H. Grimm (Ed.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Hogrefe Verlag. Göttingen et al., 463 – 493.
- Hoff-Ginsberg, E. & Shatz, M. (1982): Linguistic input and the child's acquisition of language. In: *Psychological Bulletin*, 92, 3 – 26.
- Hofmann, N.; Polotzek, S.; Roos, J. & Schöler, H. (2008): Sprachförderung in Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3, S. 291-300.
- XHuttenlocher, J.; Haight, W.; Bryk, A.; Seltzer, M; Lyons, T. (1991): Early vocabulary growth: relation to language input and gender. In: *Developmental Psychology* 27.
- Huttenlocher, J.; Vasilyeva, M.; Cymermann, E.; Levine, S. (2002): Language input at home and at school: Relations to child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Jampert, K.; Best, P.; Guadatiello, A.; Holler, D.; & Zehnbauer, A. (2005). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar; Berlin: verlag das netz.
- Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Fillibach-Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Jordan, N.; Huttenlocher, J.; Levine, S. (1992): Differential calculation abilities in young children from middle- and low-income families. In: *Developmental Psychology*. 28. S. 644 – 653.
- Kaltenbacher, E., Klages, H. & Pagonis, G. (2009): Projekt Deutsch für den Schulstart – Arbeitsbericht April 2009. Online: www.deutsch-für-den-schulstart.de/upload/arbeitsbericht.pdf.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 90-97.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007): Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Freiburg: Fillibach, 135-150.
- Kaltenbacher, E., Klages, H. & Pagonis, G. (2009): Projekt Deutsch für den Schulstart – Arbeitsbericht April 2009. Online: www.deutsch-für-den-schulstart.de/upload/arbeitsbericht.pdf.
- Kirsch, I.; de Jong, J.; Lafontaine, D.; McQueen, J.; Mendelovitis, J. & Monseur, C. (2002): Reading for change: Performance and engagement across countries. Results from PISA. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Knapp, W. (1998): Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus Sprachminderheiten – ein noch immer aktuelles Thema. *Logos interdisziplinär*, 6, 116-123.
- Langenmayr, A. (1997): Sprachpsychologie: Ein Lehrbuch. Hogrefe, Göttingen.
- Lloyd, P.; Mann, S.; Peers, I. (1998): The growth of speaker and listener skills from five to eleven years. *First Language*, 18, S. 81-104.
- Lombardino, L.J.; Riccio, C.A.; Hynd, G.W. & Pinheiro, S.B. (1997): Linguistic deficits in children with reading disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 71-78.
- Mann, V.A. (1984): Longitudinal prediction of early reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.
- McCartney, K. (1984): Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 9, 337 – 358.
- Menyuk, P., Chesnick, M., Weis Liebergott, J., Korngold, B., D' Agostino, R. & Belanger, R. (1991): Predicting reading problems in at-risk children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 893-903.
- Mueller Gathercole, V.C. & Hoff, E. (2007): Input and the acquisition of language: Three Questions. In: E. Hoff & Shatz, M. (Eds.): *Language Development*. Blackwell Publishing, Malden, Oxford, Carlton, 107-127.
- Nelson, K. (1996): Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind. Cambridge, MA

- Nelson, K. (1989): Remembering. a functional-developmental perspective. In P. Solomon, G. Goethals, C. Kelley & B. Stephens (eds.), *Memory: Interdisciplinary approaches*. S. 127-150. New York: Springer-Verlag.
- Nelson, K. (1973): Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38 (Nr. 149).
- Neumann, S. & Roskos, K. (1993): Language and literacy learning in the early years: An integrated approach. Fort Worth, TX: Hartcourt Brace Janovich.
- Newport, E.; Gleitman, H. & Gleitman, L. (1977): Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In: C. Snow, C. & C. Ferguson (Eds.): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development Early Childcare Research Network) (2000): The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960-980.
- NICHD Study of Early Child Care. (1997): The relationship of child care to cognitive and language development. Presented at the Society for Research in Child Development meeting. April 3 – 6. Washington, D.C.
- Oskaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Kohlhammer, Stuttgart.
- Paradis, J. (2005): Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 36, 172-187.
- Paradis, J. (2007): Second Language Acquisition in Childhood. In: E. Hoff & Shatz, M. (Eds.), *Language Development*. Blackwell Publishing, Malden, Oxford, Carlton, 387-405.
- Penner, Zvi. (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Reihe Forschung für die Praxis. kon-lab GmbH
- Penner, Zvi. (2005): Sprachliche Frühförderung als Chance: Über Lern- und Lehrpotenzial im Kindergarten. Kon-lab GmbH.
- Preissing, C. & Wagner, P. (2003): Kleine Kinder - keine Vorurteile? Herder Verlag, Freiburg.
- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wie viel Input braucht das Kind? In: Grimm, Hannelore (Ed.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3. Hogrefe Verlag. Göttingen et al. , 403 – 432.
- Rösch, H. (2003): Fom Afrika bies zu Berlin. Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. *Grundschule*, 5, 44-46.
- Roos, J. & Schöler, H. (2008): EVAS- Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Ein Projekt der Landesstiftung Baden Württemberg in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Online: http://www.sagmalwas-bw.de/fachtagung/media/pdf/LsBW_Ergebnisse-PH-Heidelberg_EVAS.pdf
- Rossel, C. & Baker, K. (1996): The educational effectiveness of bilingual education. In: *Research in the Teaching of English*, 30 (1), S. 7-74.
- Sander, R. & Spanier, R. (2001): Meine, deine, unsere Sprache. Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder. Dezernat für Schule, Bildung und Frauen – Stadtschulamt. Frankfurt am Main.
- Sassenroth, M. (1991): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern u. a.
- Schneider, W. (2001): Training der phonologischen Bewußtheit. In: Klauer, K.J. (Hrsg.): *Handbuch Kognitives Training*. Göttingen ; Bern ; Toronto ; Seattle, Hogrefe.
- Schneider, W. (2004): Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: U. Schiefele, C. Artelt, P. Stanat & W. Schneider (Eds.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 13-36.
- Schneider, W.; Küspert, P.; Roth, E.; Visé, M. (1997): Short- and long-term effects of training phnological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 66.
- Schütz, G., Ursprung, H.W. & Wößmann, L.(2005): Education Policy and Equality of Opportunity, CESifo Working Paper, 1518. Verfügbar unter www.cesifo-group.de
- Lenhard, W., Schneider, W. (2006) ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Hogrefe-Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Hrsg. (2003): Berliner Sprachstandserhebung für künftige Erstklässler. Berlin.
- Shankweiler, D.; Crain, S.; Katz, L.; Fowler, A.E.; Libermann, A.M.; Brady, S.A. et al., (1995): Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language and skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*, 6, 149-156.
- Sigel, I.E. & Saunders, R. (1983): On becoming a thinker: An educational preschool program. In: *Early Child Development and Care*, 12, S. 39-65.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976): Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of Sociocultural Situation of the Migrant Family. Helsinki.
- Slavin, R.E.; Cheung, A. (2005): A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Learners. In: Söhn, J. (Hrsg.): *The Effectiveness of bilingual School Programs for Immigrant Children*. Wissenschaftszentrum Berlin. Discussion Papers. Berlin, 5-42.
- Snow, C. E. (1999): Facilitating language development promotes literacy learning. In: Elderling, L. & Leseman, P.P.M. (Hrsg.), *Effective Early Education: Cross-Cultural Perspectives*. New York, S. 141-161.

- Snow, C. E. & Kurland, B. (1996): Sticking to the Point: Talk about Magnets as a Preparation for Literacy. In: Hicks, D. (Hrsg.), *Child Discourse and Social Learning: An Interdisciplinary Perspective*. New York, S. 189-220.
- Snow, C. (1977): Mothers' speech research: From input to interaction. In: C. Snow & C. Ferguson (Eds.): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Snow, C.E.; Perlmann, R. Y. & Nathan, D. (1987): Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In: Nelson, K. E. & Van Kleeck, A. (Eds.), *Children's language*. vol. 6., Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Snow, C. E. (1991): The theoretical basis for relationships between language and literacy development. In: *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 1, S. 5-10.
- Snow, C. E.; Burns, M.S. & Griffin, P. (1998): Preventing reading difficulties in young children. National Academic Press.
- Snyder, L. (1984): Communicative Competence in Children with Delayed Language Development. In: Picker, J. & Schiefelbusch, R. (Hrsg.), *The Acquisition of Communicative Competence*. Baltimore: University Park Press.
- Söhn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI Forschungsbilanz Nr. 2 Berlin. WZB: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration.
- Stratton, J.M. (1996): Emergent Literacy – A new perspective. In: *Journal of Visual Impairment and Blindness*, vol 90 no.3, 177-183.
- Strong, M. (1983): Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly*, 17, 241-258.
- Sweet, A.P. & Snow, C. E. (Eds.) (2003): Rethinking Reading Comprehension. New York: Guilford Press.
- Sylva, K.; Summins, P.; Siraj-Blatchford, I.; Melhuish, E. & Quinn, L. (2001): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Symposium presented at the BERA Annual Conference, Leeds.
- Szagan, G. (1996): Sprachentwicklung beim Kind. Beltz Taschenbuch. Weinheim & Basel. 6. Aufl.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomblin, J.B., Zhang, X., Buckwalter, P., Catts, H. (2000): The association of reading disability, behavioural disorders and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 41 (4), 473-482.
- Tracy, R. (2003): Sprachliche Förderung – Konzeptionelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Mannheim: Universität Mannheim. Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tracy, R. (2004): Entscheidungshilfen für eine differenzierte Sprachförderung. Mannheim: Universität Mannheim. Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.
- Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Soltendieck, M. (2000): Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München.
- Vellutino, E.R.; Scanlon, D.M.; Small, S.G. & Tanzmann, M.S. (1991): The linguistic bases of reading ability: Converting written to oral language. *Text*, 11, 99-133.
- Wade, B. & Moore, M. (2000): A sure start with books. *Early Years*, 20 (2), S. 39-46.
- Warren-Leubecker, A. & Carter, R. W. (1988): Reading and growth in metalinguistic awareness: Relation to socioeconomic status and reading readiness skills. In: *Child Development*, 59, S. 728-742.
- Wehr, S. (2001): Was wissen Kinder über Sprache. Die Bedeutung von Meta-Sprache für den Erwerb der Schrift- und Lautsprache. Verlag Paul Haupt, Bern.
- Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K. & O'Neill, R. (2001): Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 30, 463-481.
- Wong Fillmore, L. (1983): The language learner as individual: Implications of research on individual differences for the ESL teacher. In: M. Clarke & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL '82: Pacific Perspectives on language Learning and Teaching*. TESOL, Washington.