Evaluation von Sprachfördermaßnahmen

Zweiter Zwischenbericht
Juli 2011

Zitiervorschlag:
ZUSAMMENFASSUNG ...................................................................................................................................... 5

1 EINFÜHRUNG ........................................................................................................................................... 7

2 THEORETISCHE GRUNDLEGUNG UND FORSCHUNGSSTAND ............................................................... 8
  2.1 THEORETISCHE GRUNDLEGUNG ......................................................................................................... 8
     2.1.1 Additive Sprachförderung ................................................................................................................. 8
     2.1.2 Sprachliche Kompetenzen .................................................................................................................. 8
     2.1.3 Multikriteriale Zielerreichung .......................................................................................................... 9
     2.1.4 Qualität der Sprachförderung ......................................................................................................... 10
  2.2 FORSCHUNGSSTAND .......................................................................................................................... 13
     2.2.1 Studien zur additiven Sprachförderung in Deutschland .................................................................. 13
     2.2.2 Internationale Studien ..................................................................................................................... 14

3 METHODISCHES VORGEHEN .................................................................................................................. 18
  3.1 FRAGESTELLUNG .................................................................................................................................... 18
  3.2 FORSCHUNGSDESIGN............................................................................................................................ 18
  3.3 VARIABLEN UND ERHEBUNGsinSTRUMENTE ......................................................................................... 19
     3.3.1 Individuelle Voraussetzungen der Kinder und Wirkungen der Sprachförderung .................................. 19
     Aktiver Wortschatztstest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R) ................................................................. 19
     Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) ......................................................... 19
     Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) ......................................................................................... 20
     Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung (VER-ES) .................. 21
     Bildskala zu Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern (BSFS) .................................................. 22
     Coloured Progressive Matrices zur Messung der nonverbalen Intelligenz (CPM) ................................. 24
     Befragung der Sprachförderkraft zum Zielkind ..................................................................................... 24
     Befragung der Leiterin der Kindertagesstätte zum Zielkind ................................................................. 24
     Befragung der Eltern .............................................................................................................................. 24
  3.3.2 „Angebot“ Sprachförderung .............................................................................................................. 24
     Classroom Assessment Scoring System (CLASS) .................................................................................... 25
     Sprachfördertagebuch .............................................................................................................................. 25
     Befragung der Sprachförderkraft zur Strukturqualität der additiven Sprachförderung ......................... 27
  3.3.3 „Angebot“ Kindergarten .................................................................................................................. 28
     Dortmunder Ratingskala zur Einschätzung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI) .................. 28
     Kindergarteneinschätzungskala (KES-R) ............................................................................................... 28
     Befragung der Leiterin zu den Rahmenbedingungen der Kindertagesstätte ......................................... 29
  3.4 ABLAUF DER UNTERSUCHUNG .......................................................................................................... 29
     3.4.1 Eingangserhebung ........................................................................................................................... 29
     3.4.2 Zwischenerhebung .......................................................................................................................... 29
     3.4.3 Nacherhebung I ............................................................................................................................. 30
     3.4.4 Nacherhebung II ............................................................................................................................. 30
  3.5 STICHPROBE ....................................................................................................................................... 30

Juni 2011
ERGEBNISTEIL .................................................................................................................................................. 32

4 WIE WERDEN DIE KINDER DER ADDITIVEN SPRACHFÖRDERUNG ZUGEWIESEN? .............................. 32

4.1 STICHPROBE ............................................................................................................................................. 32
4.2 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE ......................................................................................... 33
  4.2.1 Art und Weise der Zuweisung .......................................................................................................... 33
  4.2.2 Treffsicherheit der Zuweisung ......................................................................................................... 34
4.3 ZUSAMMENFASSUNG .............................................................................................................................. 35

5 WELCHE KINDER NEHMEN AN DER SPRACHFÖRDERUNG TEIL? ...................................................... 36

5.1 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE ......................................................................................... 36
5.2 ERGEBNISSE ............................................................................................................................................. 36
  5.2.1 Kinder in der Sprachförderung ........................................................................................................ 36
  5.2.2 Familiensprache und Kontakt mit der deutschen Sprache .............................................................. 39
  5.2.3 Freude an der Sprachförderung ....................................................................................................... 41
5.3 ZUSAMMENFASSUNG .............................................................................................................................. 41

6 UNTER WELCHEN BEDINGUNGEN FINDET DIE ADDITIVE SPRACHFÖRDERUNG STATT? ................ 42

6.1 FRAGESTELLUNG ...................................................................................................................................... 42
6.2 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE ......................................................................................... 42
6.3 ERGEBNISSE ............................................................................................................................................. 42
  6.3.1 Welche Rahmenbedingungen liegen der Sprachförderung zugrunde? ........................................... 42
  6.3.2 Aufteilung der Sprachfördergruppen ............................................................................................... 46
  6.3.3 Qualifikation der Sprachförderkraft ............................................................................................... 47
6.4 ZUSAMMENFASSUNG .............................................................................................................................. 49

7 WIE IST DIE ZUSÄTZLICHE SPRACHFÖRDERUNG IN DIE KINDERTAGESSTÄTTE EINGEBUNDEN? ...... 50

7.1 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE ......................................................................................... 50
7.2 ERGEBNISSE ............................................................................................................................................. 50
  7.2.1 Perspektive der Leiterin ................................................................................................................... 50
  7.2.2 Perspektive der Sprachförderkraft .................................................................................................. 54
  7.2.3 Zusammenfassung .......................................................................................................................... 56

8 WIE WIRD DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN GESTALTET? .................................................. 57

8.1 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE ......................................................................................... 57
8.2 ERGEBNISSE ............................................................................................................................................. 57
8.3 ZUSAMMENFASSUNG .............................................................................................................................. 59
9 WIE GESTALTEN SPRACHFÖRDERKRÄFTE DAS ADDITIVE SPRACHFÖRDERANGEBOT? ......................... 59

9.1 VARIABLEN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE ................................................................................................. 59
9.2 STICHPROBE (FÖRDERTAGEBUCH) .................................................................................................................. 59
9.3 ERGEBNISSE ......................................................................................................................................................... 60

9.3.1 Fördertagebuch ............................................................................................................................................... 60
9.3.2 Fragebogen an die Sprachförderkräfte ........................................................................................................... 62
9.4 ZUSAMMENFASSUNG ...................................................................................................................................... 63

10 AUSBLICK ....................................................................................................................................................... 64

10.1 NACHERHEBUNG II ...................................................................................................................................... 64
10.2 WEITERE BEFRAGUNG DER SPRACHFÖRDERKRÄFTE ............................................................................. 64
10.3 WEITERE AUSWERTUNGEN ............................................................................................................................ 64

11 LITERATUR ....................................................................................................................................................... 65
Zusammenfassung


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


Bei den Kindern, die an der Sprachförderung teilnehmen ist die Altersspanne über alle Gruppen hinweg sehr groß: Die Kinder sind durchschnittlich fünf Jahre und vier Monate alt (es sind etwas mehr Jungen als Mädchen in den Gruppen), sie sind hauptsächlich in einer deutschsprachigen Umgebung aufgewachsen, sprechen häufig Deutsch im Alltag und haben durchschnittlich seit drei bis vier Jahren Kontakt mit der deutschen Sprache. Ungefähr die Hälfte der Sprachförderkinder nimmt an weiteren Sprachförderangeboten teil, jedoch nur wenige an solchen außerhalb der Kindertagesstätte. Jedes fünfte Kind befindet sich in therapeutischer bzw. heilpädagogischer Behandlung, nur wenige haben
eine diagnostizierte Entwicklungsstörung. Der Förderbedarf der Kinder besteht nach Einschätzung der Sprachförderkraft vor allem in den Bereichen Grammatik und Wortschatz. Die Kinder haben sich aus Sicht der Sprachförderkraft im Laufe der Sprachförderung gut bis sehr gut entwickelt, die meisten Kinder gehen nach eigenen Angaben gerne bis sehr gerne in die Sprachförderung.


1 Einführung


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

2.1 Theoretische Grundlegung

2.1.1 Additive Sprachförderung


2.1.2 Sprachliche Kompetenzen


2.1.3 Multikriteriale Zielerreichung

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

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

2.1.4 Qualität der Sprachförderung


---


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

1. Auf der Ebene des Kindes sind vor allem individuelle (sprachlich-)kognitive, motivationale und emotionale Lernvoraussetzungen der Kinder verantwortlich.
(2) Einfluss auf die Wirkung der Sprachförderung haben sowohl *strukturelle* als auch *fachlich-inhaltliche* Bedingungen auf der Ebene der Sprachfördergruppe.

(3) Da Kinder auch während des regulären Kindertagesstättenbesuchs sprachliche Anregungen erhalten, sind auch Merkmale der Einrichtung bedeutsam.

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


---

Abb. 2: Direkte Wirkungen
Abb. 3: Direkte und indirekte Wirkungen (vgl. Mashburn & Pianta 2007)

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


![Diagramm der Erzieherin-Kind-Interaktion und Outcome der Kinder](image-url)

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

Der Bereich Anregungsqualität beinhaltet die Skalen Konzeptentwicklung, Feedbackqualität und Sprachbildung. Als anregungsreiche Interaktionen werden in diesem Modell solche betrachtet, von
denen angenommen wird, dass sie die kognitive und sprachliche Entwicklung fördern. Solche finden statt, wenn die Lehrperson Fragen stellt, die Problemlösen und anspruchsvoll Denkprozesse herausfordern, wenn sie Möglichkeiten bietet, Vorwissen und Vorverfahrungen auf neue Situationen anzuwenden, wenn sie das Lernen in reale Situationen einbettet, wenn sie immer wieder Rückmeldungen gibt, die das Lernen vorantreiben und wenn sie ein Modell für verschiedene Sprachsituationen darstellt (Downer, Sabol & Hamre, 2010, S. 706).


2.2 Forschungsstand

2.2.1 Studien zur additiven Sprachförderung in Deutschland

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


Die bisherigen Studien geben keinen Aufschluss darüber, welche Einflussfaktoren für den Erfolg der Sprachförderung bedeutsam sind. Einen zentralen Grund dafür, dass selbst die theoretisch durchaus stringent begründeten Ansätze, die in „Sag’ mal was“ durchgeführt wurden, weit davon entfernt sind, die erhofften Wirkungen zu erzielen, sehen Redder et al. (2011) darin, dass die Förderkonzepte und -programme in der Regel monodisziplinär entwickelt und in ihrer konkreten Implementierung zu wenig kontrolliert wurden. Hinzu kommt, dass stets damit gerechnet werden muss, dass die meisten Erzieherinnen sich weder auf ein einziges Sprachförderprogramm beschränken noch ein solches konsequent anforderungsgemäß durchführen. Die Praxis zeigt vielmehr, dass Erzieherinnen stattdessen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, ihrer subjektiven berufsbezogenen Überzeugungen sowie der spezifischen Bedingungen in ihrer Gruppe ihr eigenes Sprachförderkonzept kreieren und umsetzen.


2.2.2 Internationale Studien

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

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

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


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


3 Methodisches Vorgehen

3.1 Fragestellung

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

In diesem Zwischenbericht werden deskriptive Ergebnisse berichtet zu folgenden Fragestellungen:

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

3.2 Forschungsdesign

3.3 Variablen und Erhebungsinstrumente

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

3.3.1 Individuelle Voraussetzungen der Kinder und Wirkungen der Sprachförderung


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


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

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

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

- **Bereich Sprachverstehen – Verstehen von Sätzen (VS):**
  
  Das Verstehen wird hierbei ohne sprachlichen Output gemessen. Die Kinder erhalten 15 Manipulationsaufgaben unterschiedlicher grammatischer Komplexität, die sie mit verschiedenen Gegenständen in Handlung umsetzen sollen (z.B. „Leg den blauen Stift unter

- **Bereich Sprachproduktion – Morphologische Regelbildung (MR):**

- **Bereich Sprachgedächtnis – Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN):**
  Bei diesem Untertest müssen die Kinder Nichtwörter, die ihnen vorgesprochen werden, reproduzieren (z.B. „Billop“ oder „Krapseistong“). Auf diese Weise wird die Fähigkeit geprüft, neue und zuvor noch nicht gehörte Lautmuster im phonologischen Gedächtnis zu repräsentieren. Die 18 Nichtwörter bestehen aus zwei bis fünf Silben und weisen unterschiedliche Grade an Wortähnlichkeit auf.

- **Bereich Sprachgedächtnis – Satzgedächtnis (SG):**
  Bei diesem Subtest erhalten die Kinder die Aufgabe, „normale“ Sätze und Sätze ohne semantischen Bezug, jeweils sechs bis zehn Wörter umfassend, nachzusprechen (z.B. „Die Ente sitzt neben dem Auto“; „Die klatschenden Stühle singen einen Becher“). Die Sätze ohne semantischen Bezug sind rein syntaktisch-morphologisch korrekt gebildet. Somit kann die Nutzung erworbener grammatikaler Strukturen, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind, gemessen werden.

- **Bereich Sprachgedächtnis – Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW):**

**Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)**
Eine standardisierte und normierte Kurzform des SETK 3-5 ist das Sprachscreening im Vorschulalter (SSV) (Grimm, 2003b). Aufgabe eines *Screeningverfahrens* ist es, durch die Erfassung der prognostisch herausstehendsten Entwicklungsmerkmale Risikokinder herauszufinden und von anderen Kin-
dern zu unterscheiden. Indem der SSV entwicklungskritische Sprachmerkmale erfasst, die prognostisch auf globale Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten hinweisen, erlaubt er eine zuverlässige Diagnose von Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen, die eine schlechte Prognose für das schulische Lernen haben.

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

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


Das Einschätzverfahren VER-ES beinhaltet folgende Subskalen:

- **Wortschatz:**
  Die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten, die einen direkten Einfluss auf das Leseverständnis haben, werden durch die Aufzählung möglichst vieler Nomen und Verben (z.B. „Schau mal, was wir hier alles haben. Was kann man denn damit alles machen?“) gemessen. Im Bereich der Nomen soll das Kind alle Speisen (z.B. „Schokolade kann man essen. Was kann man noch alles essen? Zähle alles auf, was dir einfällt.“), Kleidungsstücke und Tiere nennen, die ihm einfallen. Es wird dabei durch verschiedene Materialien zur Äußerung angeregt. Die Erfassung des Wortschatzes erfolgt in drei Teilen.

- **Sprachverstehen:**
  Bei diesem Bereich handelt es sich um eine für den Schülerfolg notwendige Bedingung. Dabei erhält das Kind die Aufgabe, Handlungsanweisungen mit verschiedenen Gegen-
ständen auszuführen (z.B. „Lege die Stifte auf das Buch“). Auch soll das Kind selbst einfache Handlungsanweisungen geben (z.B. „Jetzt darfst du mir sagen, was ich tun soll.“). Mit der Ausführung von Aufträgen werden semantische und grammatikalische Fähigkeiten gemessen.

- **Sprachverarbeitung:**


- **Phonologische Bewusstheit:**


- **Kommunikationsverhalten:**

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

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

**Bildskala zu Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern (BSFS)**

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


Die Bereiche Freude und Selbstkonzept werden getrennt voneinander (z.B. an zwei Tagen) erfasst. Folgende Bereiche werden im Rahmen der Kindbefragung erhoben:

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

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

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

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

Um eine differenzierte Antwort des Kindes zu erhalten, erfolgt die Befragung in zwei Stufen. Zu­nächst führt der Untersuchungs­leiter den Inhalt des Items ein und ermöglicht dem Kind eine grobe Orientierung (z.B. HIER siehst du einen Jungen/ ein Mädchen, das gerne etwas erzählt. DIESER Junge/ DIESES Mädchen erzählt *nicht so gerne* etwas. Welcher Junge/ Welches Mädchen ist so wie du?“). Danach erhält das Kind eine Unterstützung zur weiteren Differenzierung seiner Einschätzung (z.B. „Erzählst du sehr gerne oder ziemlich gerne etwas?“ oder „Erzählst du gar nicht gerne oder einiger-
maßen gerne etwas?”). Das Kind hat die Möglichkeit verbal zu antworten oder auf einen der Kreise zu zeigen, die zur Verdeutlichung der Ausprägung unterhalb der Bilder abgedruckt sind. Die Durchführung des Verfahrens dauert etwa 10 Minuten.

**Coloured Progressive Matrices zur Messung der nonverbalen Intelligenz (CPM)**

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

**Befragung der Sprachförderkraft zum Zielkind**

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

**Befragung der Leiterin der Kindertagesstätte zum Zielkind**

Der zweiseitige Fragebogen an die Leiterin zum Zielkind beinhaltete u.a. Fragen zur
- Familiensprache, Kontaktmonate mit der deutschen Sprache
- Förderbedarf über die Sprache hinausgehend
- Anwesenheit und Entwicklung des Kindes in der Sprachförderung

**Befragung der Eltern**

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

**3.3.2 „Angebot“ Sprachförderung**

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

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

Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

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

- Emotionale Unterstützung
  Skalen „Positives Klimas“, „Negatives Klima“, „Sensibilität der Lehrperson“ und „Orientierung am Kind“

- Organisation der Lernsituation
  Skalen „Verhaltenssteuerung des Kindes“, „Produktivität“ und „Lernarrangement“

- Unterstützung beim Lernen
  Skalen „Konzeptentwicklung“, „Feedbackqualität“ und „Sprachbildung“.


Sprachfördertagebuch


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

Der Hauptunterschied zwischen solchen Tagebüchern und den üblichen Fragebögen ist, dass Tagebücher nicht einmal, sondern mehrfach eingesetzt werden. Es gibt Studien (Rowan, Camburn & Correnti
Zwischenbericht Projekt „Was wirkt wie“ – Juni 2011


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

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

Bereichsunspezifische fachlich-inhaltliche Merkmale:
- Bereich CLASS (insgesamt 20 Items)
  - Emotionale Unterstützung (Je zwei Items zu den Subskalen Positives Klima, negatives Klima, Sensibilität der Erzieherin, Orientierung am Kind)
  - Organisation der Lernsituation (Je zwei Items zu den Subskalen Verhaltensmanagement, Produktivität, Lernarrangement)
• Unterstützung beim Lernen (Je zwei Items zu den Subskalen Konzeptentwicklung, Feedbackqualität, Sprachbildung)
Beispiele: „Heute... haben sich die Kinder gegenseitig unterstützt“, „... war ich gut vorbereitet.“, „... habe ich das Kind/ die Kinder gelobt.“

- Bereich Human basic needs (insgesamt sieben Items)
  • zwei Items zu den Subskalen Autonomie
  • zwei Items zu sozialem Eingebundensein
  • drei Items zu Könnenserfahrungen
Beispiele: „Heute... hat das Kind/ haben die Kinder in erster Linie etwas einzeln gemacht“, hat das Kind/ die Kinder aus verschiedenen Angeboten/ Materialien frei gewählt.“

- Einschätzung der Gesamtsituation (z.B. Beispiel: „Heute... bin ich mit meiner Förderung zufrieden.“)
Die Einschätzung der einzelnen Aspekte erfolgt auf einer vierstufigen Ratingskala mit den Dimensionen 4 = „trifft voll zu“, 3 = „trifft eher zu“, 2 = „trifft weniger zu“, 1 = „trifft eher nicht zu“.

Bereichsspezifische fachlich-inhaltliche Merkmale:
  - Bereich Förderstrategien (insgesamt 18 Items)
    • Sprachliche Modellierung (zwei Items zur Subskala Sprechweise, ein Item zur Subskala Gesprächsregeln)
    • Formale Förderstrategien (zwei Items zur Subskala Fragen, vier Items zur Subskala Formale Reaktionen)
    • Inhaltsbezogene Förderstrategien (vier Items zur Subskala Kontextbezogene Sprachförderstrategien, fünf Items zur Subskala Dekontextualisierte Sprachförderstrategien)
Beispiele: „Heute habe ich bewusst... Mimik und Gestik verwendet.“, „... das Kind/ die Kinder zum Beschreiben angeregt.“, „... Äußerungen des Kindes/ der Kinder wiederholt.“

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

Befragung der Sprachförderkraft zur Strukturqualität der additiven Sprachförderung
Der Fragebogen zur Strukturqualität beinhaltete u.a. Fragen zu
  - Räumlichkeiten
  - Strukturierung der Sprachförderung
  - Konzeption
  - Einbindung in die Kindertagesstätte bzw. Austausch
  - Elternarbeit
3.3.3 „Angebot“ Kindergarten
Zur Einschätzung der Struktur- und Prozessqualität des Kindergartens wurden die Kindergarteneinschätzskala (KES-R) und Dortmunder Ratingskala zur Einschätzung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI) eingesetzt sowie die Leiterinnen der Kindertagesstätten befragt.

Dortmunder Ratingskala zur Einschätzung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI)

Die 23 siebenstufigen Ratings der Skala lassen sich den vier Qualitätsdimensionen
- Organisation,
- Beziehung,
- adaptive Unterstützung und
- sprachlich-Kognitive Herausforderung
zuordnen.


Kindergarteneinschätzskala (KES-R)
Zur Einschätzung der pädagogischen Qualität der Kindertagesstätten wurde die Kindergarten-Einschätzskala KES-R (Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2007) eingesetzt. Sie beinhaltet 43 siebenstufige Ratings, die sich folgenden sieben übergreifenden Bereichen zuordnen lassen:
- Platz und Ausstattung
- Betreuung und Pflege der Kinder
- Sprachliche und kognitive Anregungen
- Aktivitäten
- Interaktionen
- Strukturierung der pädagogischen Arbeit
- Eltern und Erzieherinnen

Befragung der Leiterin zu den Rahmenbedingungen der Kindertagesstätte

Der fünfseitige Fragebogen an die Leiterin zu den Rahmenbedingungen enthielt Fragen z.B. zur
- Größe der Kindertagesstätte (Personal, Kinder)
- Pädagogischen Konzeption
- Sprachförderung in der Kindertagesstätte
- Integration der additiven Sprachförderung in die Kindertagesstätte

3.4 Ablauf der Untersuchung


Abb. 5: Ablauf der Untersuchung

3.4.1 Eingangserhebung

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


3.4.2 Zwischenerhebung

Das Fördertagebuch wurde direkt im Anschluss an die gefilmte Fördereinheit einmal von der Sprachförderkraft sowie unabhängig einmal von der Untersuchungsleiterin ausgefüllt. In den folgenden drei Wochen nach der Videoaufnahme wurde das Tagebuch nochmals insgesamt dreimal mal nach jeder Förderung der Zielgruppe ausgefüllt, sodass pro Videoaufnahme max. vier Fördertagebücher vorlie-
In jeder Sprachfördergruppe wurde zweimal gefilmt, deshalb liegen max. acht Fördertagebücher der Sprachförderkraft und zwei Tagebücher der Untersuchungsleiterin vor.
In der Phase der „Zwischenerhebung“ wurden darüber hinaus auch Befragungen der Leiterinnen, der Sprachförderkräfte und der Eltern im April 2010 durchgeführt.

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

3.4.4 Nacherhebung II

3.5 Stichprobe
Methodisches Vorgehen

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

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

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

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

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

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

4 Wie werden die Kinder der additiven Sprachförderung zugewiesen?


4.1 Stichprobe

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Anzahl</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vorschulkinder in 61 Einrichtungen</td>
<td>956</td>
</tr>
<tr>
<td>... davon Kinder in Sprachfördergruppen</td>
<td>390</td>
</tr>
<tr>
<td>... davon Kinder ohne Sprachförderung</td>
<td>552</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.2 Variablen und Erhebungsinstrumente

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


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

4.2.1 Art und Weise der Zuweisung

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

Wer hat die Zuweisung der Kinder zur Sprachfördergruppe vorgenommen?

<table>
<thead>
<tr>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Leiterin/Erzieherin</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprachförderkraft</td>
</tr>
<tr>
<td>gemeinsam</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Wie wurden die Kinder zugewiesen?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Art der Zuweisung*</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Beobachtung und Dokumentationen in den Gruppen</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>Migrationshintergrund</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>Beobachtung mit sismik/seldak</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>VER-ES</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Selbst entwickelte Verfahren/Methoden</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

4.2.2 Treffsicherheit der Zuweisung

Wie treffsicher ist die Zuweisung – falsche Zuweisung?


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

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

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

Abb. 25: Mindestanforderung nicht erreicht
Wie treffsicher ist die Zuweisung – werden Kinder übersehen?

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

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

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

4.3 Zusammenfassung

5 Welche Kinder nehmen an der Sprachförderung teil?


5.1 Variablen und Erhebungsinstrumente

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

5.2 Ergebnisse

5.2.1 Kinder in der Sprachförderung

Wie alt sind die Kinder zu Beginn der additiven Sprachförderung?

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

Wie viele Mädchen/Jungen sind in den Gruppen?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Angaben in %</th>
<th>Jungen</th>
<th>Mädchen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Basis</td>
<td>56</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>Intensiv</td>
<td>49</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>53</td>
<td>47</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Es nehmen etwas mehr Jungen als Mädchen teil.

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

| ja | 45 |
Fast die Hälfte der Kinder nimmt noch über die Sprachfördermaßnahme hinaus an mindestens einem Sprachförderung in der Kindertagesstätte teil. Die am häufigsten genannten zusätzlichen Programme sind „Würzburger Trainingsprogramm“ (62,3%)² und „Wuppi“ (43,5%)².

**Nehmen die Kinder außerhalb der Kindertagesstätte an einer Sprachfördermaßnahme teil?**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ja</td>
<td>15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

15% der Kinder nehmen außerhalb der Kindertagesstätte noch an einer Sprachförderung teil.
Genannt werden hauptsächlich logopädische Angebote.

**Hat das Kind eine diagnostizierte Entwicklungsstörung?**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ja</td>
<td>7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

**Ist das Kind in heilpädagogischer bzw. therapeutischer Behandlung?**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ja</td>
<td>22</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ungefähr jedes fünfte Kind befindet sich in therapeutischer bzw. heilpädagogischer Behandlung.
Genannt werden hier am häufigsten Logopädie und Ergotherapie.

² Mehrfachnennungen möglich
In welchen Förderbereichen haben die Kinder nach Meinung der Sprachförderkraft Sprachförderbedarf? (Mehrfachnennungen möglich)


Wie häufig nehmen die Kinder an der Sprachförderung teil?

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

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

5.2.2  Familiensprache und Kontakt mit der deutschen Sprache

Wo sind die Kinder aufgewachsen?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>in überwiegend deutschsprachiger Umgebung</td>
<td>89</td>
</tr>
<tr>
<td>in überwiegend anderssprachiger Umgebung (z.B. Ausland)</td>
<td>11</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Antwortvorgaben</th>
<th>Nennungen</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Deutsch</td>
<td>199</td>
<td>55</td>
</tr>
<tr>
<td>Türkisch</td>
<td>66</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Russisch</td>
<td>58</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Polnisch</td>
<td>16</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Italienisch</td>
<td>15</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Arabisch</td>
<td>12</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Griechisch</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>kroatisch</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3 Diese Angaben stammen aus der Fragebogen der Leiterin.
Neben den Antwortvorgaben konnten die Leiterinnen noch sonstige Sprachen eintragen. Hier wurden genannt (In Klammer jeweils die Anzahl der Nennungen):

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

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Antwortvorgaben</th>
<th>Nennungen</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>weniger als 6 Monate</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>6 bis 11 Monate</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>12 bis 23 Monate</td>
<td>7</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>24 bis 35 Monate</td>
<td>45</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>36 bis 47 Monate</td>
<td>73</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>48 bis 60 Monate</td>
<td>12</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>seit der Geburt</td>
<td>18</td>
<td>11</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Welche Sprache sprechen die Kinder im Kindergarten?

<table>
<thead>
<tr>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>hauptsächlich Deutsch</td>
</tr>
<tr>
<td>hauptsächlich die eigene Familiensprache</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

Wie gerne gehen die Kinder in die Sprachförderung?

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

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

5.3 Zusammenfassung


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

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

Jedes fünfte Kind befindet sich in therapeutischer bzw. heilpädagogischer Behandlung (meist Logopädie oder Ergotherapie). Nur wenige der Kinder haben eine diagnostizierte Entwicklungsstörung.
Die Kinder haben nach Einschätzung der Sprachförderkraft vor allen Dingen in den Bereichen Grammatik und Wortschatz Förderbedarf. Die Kinder nehmen sehr häufig an der Sprachförderung teil und haben sich aus Sicht der Sprachförderkraft im Laufe der Sprachförderung (Befragung im April 2010) gut bis sehr gut entwickelt. Die meisten Kinder gehen nach eigenen Angaben gerne bis sehr gerne in die Sprachförderung.

6 Unter welchen Bedingungen findet die additive Sprachförderung statt?

6.1 Fragestellung
Im ersten Schritt dieser deskriptiven Auswertung wird der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen die additive Sprachförderung stattfindet. Im Einzelnen werden dabei folgende Fragen beantwortet:
- Welche Rahmenbedingungen liegen der Sprachförderung zugrunde?
- Wie sind die Sprachfördergruppen zusammengesetzt?
- Welche Qualifikation hat die Sprachförderkraft?

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

6.3 Ergebnisse

6.3.1 Welche Rahmenbedingungen liegen der Sprachförderung zugrunde?
Die Sprachförderkräfte gaben im Fragebogen Auskunft zu objektiven Bedingungen im Hinblick auf zeitliche und räumliche Aspekte und zu deren Bewertung aus subjektiver Sicht. Die Auswertung erfolgt deskriptiv, zuerst wird jeweils die konkrete Frage aus dem Fragebogen genannt, es folgt eine detaillierte Auswertungstabelle und im Anschluss daran eine Zusammenfassung.
Wann findet die Sprachförderung statt?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zeitraum</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>am Vormittag</td>
<td>63</td>
</tr>
<tr>
<td>am Nachmittag</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Vor- und Nachmittag</td>
<td>21</td>
</tr>
</tbody>
</table>

4/5 der Sprachfördergruppen werden vormittags durchgeführt.

Wie häufig pro Woche findet die Sprachfördereinheit statt?

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

Wie lange dauern die Einheiten in der Regel?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dauer</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>30-45 Minuten</td>
<td>15</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>50 - 60 Minuten</td>
<td>30</td>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>70 - 90 Minuten</td>
<td>5</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>100 - 120 Minuten</td>
<td>6</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>150 Minuten</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Mittelwert = 63 Minuten</td>
<td>57</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Keinen Unterschied zwischen der Basis- und Intensivförderung gibt es in der Länge der Fördereinheit. Durchschnittlich dauert die Förderung 63 Minuten.

**In welchem Raum findet die Sprachförderung normalerweise statt?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Raum</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Allzweckraum</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiger Raum</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>Eigener Raum</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppenraum</td>
<td>11</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

**Können Sie in Ihrem Raum ungestört arbeiten?**

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

Wie gut ist der Raum mit Sprachfördermaterial ausgestattet?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>sehr gut (4)</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>eher gut (3)</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>eher schlecht (2)</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>gar nicht gut (1)</td>
<td>16</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Mittelwert = 2,6

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

Wie zufrieden sind Sie mit den Rahmenbedingungen Ihrer Sprachförderarbeit?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>MW</th>
<th>Basis</th>
<th>Intensiv</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>unzufrieden</td>
<td>3,4</td>
<td>0</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>eher unzufrieden</td>
<td>2,9</td>
<td>6</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>eher zufrieden</td>
<td></td>
<td>47</td>
<td>70</td>
</tr>
<tr>
<td>sehr zufrieden</td>
<td></td>
<td>47</td>
<td>11</td>
</tr>
</tbody>
</table>

N = 57; Angaben in %

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

Wie viele Kinder sind in den Sprachfördergruppen?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Art der Förderung</th>
<th>Mittelwert</th>
<th>Min.</th>
<th>Max.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Basis</td>
<td>5 - 7 Kinder</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Intensiv</td>
<td>3 - 5 Kinder</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Teilen Sie die Sprachfördergruppe zur Förderung auf?

<table>
<thead>
<tr>
<th>N = 57</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ja</td>
<td>22</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>nein</td>
<td>35</td>
<td>61</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Wann wurde diese Aufteilung vorgenommen?

<table>
<thead>
<tr>
<th>N = 21</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>zu Beginn</td>
<td>13</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>im Verlauf</td>
<td>8</td>
<td>38</td>
</tr>
</tbody>
</table>

62% von 21 Sprachfördergruppen wurden zu Beginn aufgeteilt.

Warum wurde diese Aufteilung vorgenommen?

<table>
<thead>
<tr>
<th>N = 19</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Die Gruppe war zu groß, um die Kinder angemessen fördern zu können.</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Kinder mit ähnlichem Sprachstand wurden zusammengefasst, um sie differenziert fördern zu können.</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiges</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Der Grund der Aufteilung lag zumeist in der Größe der Gruppe bzw. es wurden Kinder mit ähnlichem Leistungsstand zusammengefasst.
Unter welchen Bedingungen findet die additive Sprachförderung statt?

<table>
<thead>
<tr>
<th>N</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ja</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>nein</td>
<td>6</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Meistens sind die gleichen Kinder in der Teilgruppe.

6.3.3 Qualifikation der Sprachförderkraft

Welchen höchsten Bildungsabschluss hat die Sprachförderkraft?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Qualifikation</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Erzieherin/Heilpädagogin</td>
<td>63</td>
</tr>
<tr>
<td>Diplom-Pädagogin/ Sprachheilpädagogin/ Psychologin/ andere pädagogische Ausbildung/ Lehrerin</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Kinderpflegerin/ Kinderkrankenschwester/ anderer fachlicher Abschluss(^5)</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>noch keinen Bildungsabschluss (meist Studierende)</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>keine Angabe</td>
<td>7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Qualifikation</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Qualifizierungsprogramm des Landes</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>Andere Qualifikation (z.B. Interkulturelle Pädagogik)</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>keine Zusatzqualifikation</td>
<td>16</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zwei Drittel der Sprachförderkräfte haben das Qualifizierungsprogramm des Landes absolviert.

Sind Sie in der Kindertagesstätte als Erzieherin beschäftigt?

<table>
<thead>
<tr>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ja</td>
</tr>
<tr>
<td>nein</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Es gibt gleich viele externe wie interne Sprachförderkräfte.

\(^5\) z.B. Diplom-Übersetzer, Sprachwissenschaftler
### Wie viele Sprachfördergruppen betreuen Sie in dieser Kindertagesstätte?

<table>
<thead>
<tr>
<th>N = 57</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>56</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>mehr als 2</td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die meisten Sprachförderkräfte betreuen nur eine Gruppe in dieser Kindertagesstätte.

### Führen Sie darüber hinaus noch in anderen Kindertagesstätten Sprachförderung durch?

<table>
<thead>
<tr>
<th>N=57</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ja</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>nein</td>
<td>74</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Jahre</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 - 5</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>6 - 10</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>11 - 15</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>16 - 20</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>über 20</td>
<td>15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ja</td>
</tr>
<tr>
<td>nein</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Jede zweite Sprachförderkraft besucht während ihrer Tätigkeit sprachbezogene Weiterbildungsveranstaltungen.
Unter welchen Bedingungen findet die additive Sprachförderung statt?

Wie viel Zeit benötigen Sie im Durchschnitt für …

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>…die Vorbereitung</th>
<th>…die Nachbereitung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>bis 15 Minuten</td>
<td>33%</td>
<td>60%</td>
</tr>
<tr>
<td>20 – 30 Minuten</td>
<td>48%</td>
<td>31%</td>
</tr>
<tr>
<td>mehr als 30 Minuten</td>
<td>19%</td>
<td>9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Mittelwert</td>
<td>27 Minuten</td>
<td>20 Minuten</td>
</tr>
<tr>
<td>Standardabweichung</td>
<td>(17 Minuten)</td>
<td>(14 Minuten)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

6.4 Zusammenfassung

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

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

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


Es gibt gleich viele externe wie interne Sprachförderkräfte.

Die meisten Sprachförderkräfte sind mit den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit zufrieden, die Unzufriedenheit bei den Sprachförderkräften in Intensivgruppen ist jedoch signifikant größer.
7  Wie ist die zusätzliche Sprachförderung in die Kindertagesstätte einge- 
bunden?

7.1  Variablen und Erhebungsinstrumente
Informatiønen zur Einbindung der Sprachförderung in die Einrichtung stammen aus dem Fragebogen der Leiterin und aus dem Fragebogen der Sprachförderkraft.

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

7.2.1  Perspektive der Leiterin
Zunächst werden die Ergebnisse der Befragung der Leiterin vorgestellt.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>nie</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>eher selten</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>häufiger</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>sehr häufig</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mittelwert</strong></td>
<td>2,9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nach Einschätzung der Leiterin werden Themen aus dem Gruppenalltag häufig in der Sprachförde-

Wie häufig werden Themen aus der Sprachförderung im Gruppenalltag aufgegriffen?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>nie</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>eher selten</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>häufiger</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>sehr häufig</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mittelwert</strong></td>
<td>2,7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Themen aus der Sprachförderung werden im Gruppenalltag häufig aufgegriffen.
Wie häufig hospitieren Erzieherinnen in der Sprachförderung?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>nie</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>eher selten</td>
<td>61</td>
</tr>
<tr>
<td>häufiger</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>sehr häufig</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Mittelwert</td>
<td>2,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Erzieherinnen hospitieren eher selten in der additiven Sprachförderung.

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

Die Unterschiede zwischen internen und externen Sprachförderkräften sind hier aber bedeutsam ($p < 0,01$). Interne Sprachförderkräfte nehmen deutlich häufiger in einer aktiven Rolle an gemeinsamen Elternabenden teil.
Wie häufig nehmen die Sprachförderkräfte an Veranstaltungen der Gruppe oder Einrichtung (z.B. Festen) teil?

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

Wie häufig nehmen die Sprachförderkräfte an den Gruppenteambesprechungen teil?

N = 59; Angaben in %

N = 58; Angaben in %
Sprachförderkräfte nehmen insgesamt häufig an Gruppenteambesprechungen teil (ohne Abbildung). Allerdings unterscheiden sich interne und externe Kräfte signifikant ($p < 0,01$). Während externe Sprachförderkräfte eher selten bis nie an Gruppenteambesprechungen teilnehmen, nehmen die internen Kräfte sehr häufig daran teil.

Wie häufig nehmen die Sprachförderkräfte an den Gesamtteambesprechungen teil?

![Diagramm]

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Häufigkeit</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>wöchentlich oder häufiger</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>14-tägig</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>etwa 1x im Monat</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>seltener als 1x im Monat</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>nie</td>
<td>17</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die Sprachförderung ist in den meisten Kindertagesstätten mindestens einmal im Monat Inhalt in der Gruppenteambesprechung.
Wie häufig ist die Förderung der Sprache Inhalt der Besprechungen im Gesamtteam?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>wöchentlich oder häufiger</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>14-tägig</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>etwa 1x im Monat</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>seltener als 1x im Monat</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>nie</td>
<td>7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

7.2.2 Perspektive der Sprachförderkraft

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung der Sprachförderkraft präsentiert.

Wie häufig hospitieren die Sprachförderkräfte in den Gruppen der Kinder?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>N = 57</th>
<th>%</th>
<th>Intern</th>
<th>Extern</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>nie</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>10</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>eher selten</td>
<td>39</td>
<td>12</td>
<td>59</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>häufiger</td>
<td>30</td>
<td>36</td>
<td>24</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sehr häufig</td>
<td>23</td>
<td>44</td>
<td>7</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>wöchentlich oder häufiger</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>14-tägig</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>etwa 1x im Monat</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>seltener als 1x im Monat</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>nie</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die Hälfte der Sprachförderkräfte tauscht sich ein- bis zweimal im Monat mit der Kindergartenleitung über die Sprachfördergruppen aus.
Wie ist die zusätzliche Sprachförderung in die Kindertagesstätte eingebunden?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Was sind Inhalte der Gespräche mit der Kindergartenleiterin?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N=57</td>
</tr>
<tr>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Organisatorisches</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprachentwicklung der Kinder</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiges</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Wie häufig tauschen Sie sich mit der Gruppenerzieherin über die Sprachfördergruppen aus?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N=57</td>
</tr>
<tr>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>wöchentlich oder häufiger</td>
</tr>
<tr>
<td>14-tägig</td>
</tr>
<tr>
<td>etwa 1x im Monat</td>
</tr>
<tr>
<td>seltener als 1x im Monat</td>
</tr>
<tr>
<td>nie</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Was sind Inhalte der Gespräche mit der Gruppenerzieherin?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N=57</td>
</tr>
<tr>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Organisatorisches</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprachentwicklung der Kinder</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiges</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Wie zufrieden sind Sie mit dem fachlichen Austausch mit dem Kindergartenteam?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N=57</td>
</tr>
<tr>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>sehr zufrieden</td>
</tr>
<tr>
<td>eher zufrieden</td>
</tr>
<tr>
<td>eher unzufrieden</td>
</tr>
<tr>
<td>unfrieden</td>
</tr>
<tr>
<td>Mittelwert</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die meisten Sprachförderkräfte sind mit dem fachlichen Austausch mit dem Team (sehr) zufrieden.
Fühlen sich die Sprachförderkräfte in das Team der Einrichtung integriert?

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>intern</th>
<th>extern</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(1) gar nicht</td>
<td>0</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>(2) kaum</td>
<td>21</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>(3) eher</td>
<td>79</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>(4) sehr</td>
<td>79</td>
<td>35</td>
</tr>
</tbody>
</table>

MW = 3,8
MW = 3,0

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>sehr</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>eher</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>kaum</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>gar nicht</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Mittelwert</td>
<td>3,4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

7.2.3 Zusammenfassung

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

8.1 Variablen und Erhebungsinstrumente

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

8.2 Ergebnisse

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Form der Elternarbeit</th>
<th>(1) nie</th>
<th>(2) eher selten</th>
<th>(3) häufiger</th>
<th>(4) sehr häufig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Elternbriefe</td>
<td>5</td>
<td>47</td>
<td>33</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Einzelgespräche</td>
<td>10</td>
<td>29</td>
<td>11</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Elternabende</td>
<td>0</td>
<td>5</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Aktiver Einbezug</td>
<td>11</td>
<td>36</td>
<td>11</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Eher selten oder nie werden von den Sprachförderkräften Elternabende veranstaltet bzw. die Eltern aktiv in die Sprachförderung einbezogen.
Dagegen setzt jede zweite Sprachförderkraft häufig Elternbriefe ein und 61% führen häufig bis sehr häufig Einzelgespräche mit den Eltern durch.

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ja</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>nein</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich weiß es nicht.</td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Entwicklungsgespräche zu den Sprachförderkindern werden in den meisten Kitas durchgeführt.

**Wie häufig haben Sie an diesen Entwicklungsgesprächen teilgenommen?**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
<th>intern</th>
<th>extern</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>immer</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>oft</td>
<td>22</td>
<td>30</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>selten</td>
<td>30</td>
<td>37</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>nie</td>
<td>46</td>
<td>30</td>
<td>65</td>
</tr>
<tr>
<td>Mittelwert</td>
<td>1,8</td>
<td>2,1</td>
<td>1,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>sehr zufrieden</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>eher zufrieden</td>
<td>58</td>
</tr>
<tr>
<td>eher unfrieden</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>unfrieden</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Mittelwert</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


9 Wie gestalten Sprachförderkräfte das additive Sprachförderangebot?

9.1 Variablen und Erhebungsinstrumente

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

9.2 Stichprobe (Fördertagebuch)

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

Wie viele Tagebücher wurden von den Sprachförderkräften ausgefüllt?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Anzahl der Tagebücher</th>
<th>Anzahl Sprachförderkräfte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>gesamt</td>
<td>61 Sprachförderkräfte</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>415 Fördertagebücher</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Von 61 Sprachförderkräften haben 42 (69%) wie gewünscht alle acht Tagebücher ausgefüllt. Von den anderen liegen unterschiedlich viele Tagebücher vor, lediglich drei Sprachförderkräfte waren nicht bereit, in einem Tagebuch Auskunft über ihre Sprachförderung zu geben. Insgesamt liegen Daten aus 415 Sprachförderungstagebüchern bzw. -situationen vor.

9.3 Ergebnisse

9.3.1 Förderungstagebuch

Welche sprachlichen Bereiche waren Bestandteil der heutigen Förderung?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sprachbereiche*</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wortschatz</td>
<td>69,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprachverstehen</td>
<td>55,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Erzählfähigkeit (Kommunikation)</td>
<td>53,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Aussprache</td>
<td>46,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Phonologische Bewusstheit</td>
<td>34,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Grammatik</td>
<td>32,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Alle Bereiche ganzheitlich</td>
<td>19,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiges</td>
<td>7,5</td>
</tr>
<tr>
<td>N = 414</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Mehrfachantworten möglich


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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wir hatten heute ein Thema.</td>
<td>78,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Das Thema hatte einen aktuellen Bezug zum Thema der Gruppe/Einrichtung.</td>
<td>32,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Das Thema hatte in den meisten Sprachfördersituationen keinen Bezug zum Thema der Gruppe bzw. der Einrichtung.
### Wie gestalten Sprachförderkräfte das additive Sprachförderangebot?

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sprachbereiche*</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Buch</td>
<td>35,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Mal-/Bastelmaterlial</td>
<td>35,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Bild</td>
<td>31,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Spiel</td>
<td>31,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Arbeitsblatt</td>
<td>27,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Alltagsgegenstand</td>
<td>26,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Rollenspielutensilien</td>
<td>11,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Keine</td>
<td>2,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige</td>
<td>32,9</td>
</tr>
<tr>
<td>N = 414</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Mehrfachantworten möglich

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

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

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

N = 414

*Mehrfachantworten möglich

9.3.2 Fragebogen an die Sprachförderkräfte

Nach welchem Konzept führen Sie die Sprachförderung durch?

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

*Mehrfachnennungen möglich

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

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

Fast alle Sprachförderkräfte sind mit ihrer Förderung zufrieden.

9.4 Zusammenfassung

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


Die meisten Sprachförderkräfte sind insgesamt mit ihrer Förderung zufrieden.
10 Ausblick

10.1 Nacherhebung II


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

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


