



Freie Universität



Berlin

INTERNATIONALE AKADEMIE

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

ABSCHLUSSBERICHT DES PROJEKTS

ERZIEHERQUALIFIZIERUNG ZUR ERHÖHUNG DES SPRACHLICHEN ANREGUNGSNIVEAUS IN TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER - EINE INTERVENTIONSSTUDIE -

GEFÖRDERT VON DER

STIFTUNG DEUTSCHE JUGENDMARKE E.V., Bonn



PROJEKTLEITUNG

PROF. DR. E. KUNO BELLER

MIT PROF. DR. HANS MERKENS & DR. CHRISTA PREISSING

PROJEKTKOORDINATORIN: SIMONE BELLER

BERLIN, MAI 2007

Erweiterte Fassung

GLIEDERUNG

1. Einleitung	3
2. Projektanliegen und Ziele	4
3. Projektergebnisse im Überblick	5
4. Förderung der kindlichen Sprachentwicklung	6
4.1 Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen der Spracherwerbs-forschung	6
4.2 Einfluss der sozialen Umwelt und des sprachlichen Inputs	7
4.3 Zweitspracherwerb und Kinder mit Migrationshintergrund	12
4.4 Programme und Modelle zur Sprachförderung in den ersten Lebensjahren	14
4.4.1 Intervention im häuslichen Umfeld	14
4.4.2 Interventionsprogramme in Krippen	15
4.4.3 Programme und Modelle zur Sprachförderung in Deutschland	16
4.4.3.1 Programme und Modelle in Krippen	16
4.4.3.2 Programme und Modelle im Kindergarten.....	16
4.4.3.3 Programme und Modelle in Familien.....	17
5. Design der Durchführung und Evaluation der Effekte der Intervention	19
5.1. Projektzeitrahmen und Projektphasen	20
5.2 Instrumente.....	21
5.2.1 Erhebung von Erziehervariablen	21
5.2.2 Erhebung von Kindvariablen	22
5.2.3 Erhebung von Familienvariablen	23
6. Die pädagogische Intervention	24
6.1 Ziele der Intervention.....	24
6.1.1 Verhaltensweisen, deren Auftreten systematisch erhöht bzw. eingeschränkt werden soll.....	24
6.2 Methode der pädagogischen Intervention	37
6.2.1 Training der Interventionisten	37
6.2.2 Vorgespräch zu Beginn der Intervention	38
6.2.3 Intervention am Arbeitsplatz	39
6.2.4 Fortbildung außerhalb des Arbeitsplatzes	49
6.2.5 Erfahrungen der Erzieherinnen mit der pädagogischen Intervention.....	51
6.3 Die Kontrollgruppe	51
6.3.1 Maßnahmen in der Kontrollgruppe.....	51
6.3.2 Erfahrungen der Erzieher aus der Kontrollgruppe mit dem Projekt	52
7. Ergebnisse	53
7.1 Beschreibung der Stichprobe	53
7.2 Reliabilität der Instrumente.....	54
7.2.1 Beobachtungsinstrumente zur Einschätzung der Erzieherinnen	54
7.2.1.1 Inter-Rater-Reliabilität.....	54
7.2.2 Reliabilität für die Bereiche Sprache und Kognition der Entwicklungstabelle	54
7.2.2.1 Re-Test-Reliabilität	54

7.2.2.2 Inter-Rater-Reliabilität.....	54
7.3 Pre-Post-Veränderungen der Erzieherinnen	55
7.3.1 Sprachliches Anregungsniveau	55
7.3.2 Erziehungsstil	59
7.4 Effekte des Erziehungsstils auf das Verhalten des Kindes	62
7.5 Wirkung der Intervention auf die Sprachentwicklung der Kinder	64
7.5.1 Sprachentwicklung gemessen mit der Entwicklungstabelle.....	65
7.5.2 Sprachentwicklung gemessen mit dem SETK-2	67
7.5.3 Kognitive Entwicklung gemessen mit der Entwicklungstabelle	68
7.5.4 Wirkung des Ausländeranteils in der Gruppe auf die kindliche Sprachentwicklung	70
7.6 Einfluss familiärer Faktoren auf die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes	72
7.6.1 Einfluss der Eltern auf die sprachliche Entwicklung des Kindes	72
7.6.2 Einfluss der Eltern auf die kognitive Entwicklung des Kindes	73
8. Diskussion der Ergebnisse	74
9. Literatur	80
ANHANG	87

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 frühe und 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. Projekte, die die Kinder in den ersten Lebensjahren, also in der wichtigen Phase des Spracherwerbs fördern, existieren in Deutschland bislang nicht. Mit unserem Projekt möchten wir beginnen, diese Forschungslücke zu schließen. Im Mittelpunkt unseres Projektes standen deshalb Erzieherinnen, die Kinder in den ersten Lebensjahren betreuen. Über die Qualifizierung der Erzieherinnen wurde eine sprachliche Förderung der Kinder angestrebt – auf diesem Wege profitieren nicht nur die am Projekt direkt beteiligten Kinder, sondern Generationen von Kindern.

Mit dem Abschlussbericht unseres Projektes *Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie* stellen wir der pädagogischen Praxis ein effektives, wissenschaftlich evaluiertes und kostengünstig flächendeckend einzusetzendes Modell zur Erhöhung der Bildungschancen von Kindern aus sozial schwachen und Migrantenfamilien vor.

2. Projektanliegen und Ziele

Ziel dieses Projektes war es, das sprachliche Anregungsniveau in Kindertagesstätten zu erhöhen, wobei gezielt Einrichtungen in Berliner Bezirken ausgewählt wurden, die über einen hohen Migrantenanteil verfügen und in welchen ein erhöhter Sprachförderbedarf in vorangegangenen Berliner Untersuchungen nachgewiesen wurde (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2003). Der in den Erhebungen belegte Förderbedarf schließt Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache ebenso wie Kinder deutscher Herkunftssprache mit ein. Obwohl verschiedene Programme und Erfahrungsberichte im Bereich der Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vorliegen, war es ein besonderes Ziel dieses Projektes, die Effizienz unseres Modells zur Sprachförderung empirisch zu überprüfen. Denn während sich in vielen Einrichtungen und Projekten die Sprachförderung auf spezifische Angebote mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen außerhalb des alltäglichen Gruppengeschehens beschränkt, lag der Fokus unseres Projektes darin, das sprachliche und kommunikative Anregungsniveau der Erzieherinnen im Alltag gezielt zu erhöhen. Damit soll sichergestellt werden, dass die Kinder in täglichen Situationen einen anregenden sprachlichen Input erhalten, der sie zur sprachlichen Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und physischen Umwelt anregt. Ein weiteres wichtiges Anliegen war es, Sprachförderung in der sensiblen Phase des kindlichen Spracherwerbs, nämlich in den ersten drei Lebensjahren, anzubieten und die Wirkung dieser frühen Förderung der kindlichen Sprachentwicklung im Kindergartenalltag empirisch zu überprüfen. Dies schien uns besonders wichtig, da sich einerseits in der Forschung Frühförderung der kindlichen Entwicklung als besonders fruchtbar erwiesen hat (Beller, 1973; 1979; Guralnick, 2004; Zigler & Styfco, 2004) und da andererseits in Deutschland bislang keine Programme und Modelle mit dem Schwerpunkt sprachlicher Förderung in den ersten drei Lebensjahren durchgeführt und evaluiert worden waren.

Mit unserer Untersuchung verfolgten wir die Hypothese, dass sich erstens, das sprachliche Anregungsniveau von Erzieherinnen durch eine systematische Intervention erhöhen lässt und zweitens, dass ein optimiertes sprachliches Anregungsniveau einen positiven Effekt auf die Sprachleistungen der von der Erzieherin betreuten Kinder hat. Die Evaluation der Effizienz unseres Modells zur Sprachförderung stützte sich auf die Überprüfung der Sprachkompetenz der Erzieherinnen und der Kinder deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprachen in Interventionsgruppen im Vergleich mit Kontrollgruppen im Pre-Post-Design.

3. Projektergebnisse im Überblick

Die Evaluation der Effizienz unsers Modells zur Sprachförderung stützte sich auf die Überprüfung in einer Pre-Post-Erhebung der veränderten Sprachkompetenz und des veränderten Erziehungsstils der Erzieherinnen und der Veränderung in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung ein- bis dreijähriger Kinder deutscher, türkischer bzw. arabischer und gemischter ethnischer Herkunft in der Interventionsgruppe im Vergleich zu Erziehern und Kindern einer Kontrollgruppe.

Die Hypothesen, dass das sprachliche Anregungsniveau und das Auftreten entwicklungsfördernder Verhaltensweisen (Erziehungsstil) von Erzieherinnen im Alltag durch eine systematische Intervention erhöht werden kann und dass dieses sich positiv auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der betreuten Kinder auswirkt, konnten bestätigt werden.

Die Erzieherinnen in den Interventionsgruppen haben sich bezüglich des sprachlichen Anregungsniveaus und des Erziehungsstils im Sinne der Projektziele signifikant mehr durch die Intervention verändert als Erzieherinnen in den Kontrollgruppen.

In den fokussierten Bereichen der Sprachanregung ‚Erzieherin als Sprachmodell‘; ‚Sprachliche Anregung in der Interaktion‘, ‚Kommunikatives Verhalten‘ und ‚Häufigkeit sprachlicher Äußerungen‘ veränderten sich die Erzieherinnen in den Interventionsgruppen signifikant mehr als in den Kontrollgruppen. In den Bereichen des Erziehungsstils ‚Lenken-Akzeptieren‘; ‚Zuwenden-Anpassen‘; ‚Autonomie unterstützen‘ und ‚Responsivität‘ konnten ebenfalls signifikante Effekte der Intervention nachgewiesen werden, d.h. die Erzieherinnen in den Interventionsgruppen haben sich signifikant mehr im Sinne der angestrebten Verhaltensweisen verändert.

Dieses erhöhte sprachliche Anregungsniveau sowie die positiven Veränderungen bezüglich des Erziehungsstils in den Interventionsgruppen wirkten sich positiv auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder aus. Über alle drei Altersgruppen (1-, 2- und 3-jährige Kinder) und über alle ethnischen Gruppen (Kinder deutscher Eltern, Kinder türkischer bzw. arabischer Eltern und Eltern unterschiedlicher Herkunft) zeigte die Intervention einen signifikant positiven Effekt in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder. Das heißt die Intervention war genauso erfolgreich für deutsche wie für Kinder aus Migrantenfamilien.

Details zu den oben angegebenen Ergebnissen und weitere Ergebnisse sind in Kapitel 7. *Ergebnisse* enthalten.

4. Förderung der kindlichen Sprachentwicklung

4.1 Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen der Spracherwerbsforschung

Seit den 60er Jahren 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 handle. 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). Die Ergebnisse der modernen Säuglingsforschung konnten aufzeigen, 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 dahin gehend überein, dass Sprache als humanspezifisch betrachtet wird, die 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 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).

Der Erwerb der Sprache erfolgt nach interaktionistischem Verständnis im Kontext der sozialen Interaktion, eingebettet in den Prozess der Sozialisation, und bezieht sich nicht nur auf sozial-kommunikative, sondern ebenso auf formal sprachliche Aspekte der Sprache.

Die der Projektkonzeption zugrunde liegenden Kriterien zur Sprachförderung basieren auf empirischen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, wobei unterschiedliche theoretische Vorannahmen integriert sind. Eine besondere Bedeutung wird der Rolle der sozialen Umwelt und des sprachlichen Inputs beigemessen, indem durch die Optimierung des sprachlichen Anregungsniveaus und des Erziehungsstils gezielt sprachliche Entwicklung sowie aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sozialen und physischen Umwelt angeregt werden sollten.

4.2 Einfluss der sozialen Umwelt und des sprachlichen Inputs

Kultur

Kulturvergleichende Studien im Bereiche der Sprachentwicklung kamen zu dem Schluss, dass „Spracherwerb sowohl das Vorhandensein einer kommunikativen Beziehung als auch den Kontakt mit Sprache“ erfordert (Hoff-Ginsberg, 2000, S. 466). Über diese Gemeinsamkeiten hinaus, gibt es große Unterschiede zwischen den Kulturen 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 (vgl. hierzu Abschnitt *Erziehungsstil*)

Sozioökonomischer Status

In Studien, die die Beziehung zwischen dem familiären sozioökonomischen Status (SES) und der kindlichen Sprachentwicklung untersuchten, konnten Unterschiede innerhalb einer Kultur belegt werden. Verschiedene sprachliche Inputstile, (abhängig vom SES) zeigen, dass Kinder von Müttern mit höherem SES über weiter entwickelte Sprachfähigkeiten verfügen. Die deutlichsten Unterschiede wurden in der lexikalischen Entwicklung gefunden, aber auch in der Grammatikentwicklung waren Kinder höherer SES denen mit niedrigerem SES überlegen. Diese Unterschiede zeigten sich auch bei Schulkindern in der Fähigkeit, Objekte differenziert zu beschreiben sowie aus verbalen Beschreibungen die notwendigen Schlüsse zu ziehen (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 in Deutschland in 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).

Besonders Mittelschichteltern regen ihre Kinder früh an, von der konkreten Situation und vom Kontext zu abstrahieren und bieten so Sprache "nicht nur handlungsbegleitend, sondern auch „.... handlungsauslösend und schließlich handlungersetzend“ (Bertau & Speck-Hamdan, 2004, S. 110) an.

Strukturelle Faktoren in Gruppenbetreuung

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.

Die Zusammensetzung der Einrichtung in Bezug auf das zahlenmäßige Verhältnis Kinder deutscher Herkunft und Kinder mit Migrationshintergrund ist ein Faktor, der die Sprachentwicklung der Kinder beeinflusst. Grimm (2003) stellte eine negative Korrelation zwischen der Höhe des Ausländeranteils in der Einrichtung und der Sprachentwicklung von Kindern nichtdeutscher Herkunft fest. So zeigten bei einem Ausländeranteil von unter 20% die Kinder nichtdeutscher Herkunft geringere Sprachprobleme als ausländische Kinder in Gruppen mit höherem Ausländeranteil (70%). Für Kinder deutscher Herkunft wurde diese Beziehung nicht gefunden (Grimm, 2003).

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). Des Weiteren 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 Laissez-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.

Beziehung des Kindes zu seiner sozialen Umwelt

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, 2006 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, 2006 in Vorbereitung).

Andresen (2005) verweist auf die Bedeutung von kindlichen Rollenspielen, die sich förderlich auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirken, da sich Kinder sprachlich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Außerdem vermitteln sie sich in Rollenspielen gegenseitig Vorstellungen zur Ereignisplanung, was insbesondere die Dekontextualisierung, d.h. die Ablösung der Sprache vom konkreten Handlungskontext, fördert.

Quantität des sprachlichen Inputs

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.

Qualität des sprachlichen Inputs

Optimaler sprachlicher Input erfüllt 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 (Ritterfeld, 2000).

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.

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 Behaltensleistung als Kinder, denen nur die Benennung angeboten wurde. Ein weiterer Faktor, der die Behaltensleistung 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 (1996) Verzögerungen in der Sprachentwicklung. Autonomie gewährendes Lenken, ist verknüpft mit sprachlich komplexeren Aussagen und fördert im Gegensatz zu kontrollierendem Lenken eine komplexere Sprach- und Denkstruktur.

Anpassung des sprachlichen Inputs

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 MLU¹ und ein vielfältigeres Vokabular in den sprachlichen Äußerungen der Mütter mit einem umfangreicheren Wortschatz zweijähriger Kinder in Beziehung stehen². 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 bestehe aber nicht.

¹ Mean Length of Utterance ist ein Maß, das nicht nur Wortanzahl, sondern auch grammatikalische Komplexität erfasst

² 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.

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.³ Tatsache aber ist, dass „dem sowieso spracherwerbsgestörten Kind eine weniger reiche sprachliche Umwelt“ (Szagun, 1996, S. 284) geboten wird. Grimm zeigt, dass dysphasische⁴ 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).

4.3 Zweitspracherwerb und Kinder mit Migrationshintergrund

Obwohl ein Großteil der Migrantenkinder in Deutschland geboren ist, ist die Bedeutung ihrer Herkunftssprache nicht, wie vor 20 Jahren in der Migrationsforschung erwartet, zugunsten der Landessprache in den Hintergrund getreten. Im Gegenteil, die Herkunftssprache der Familien scheint in Deutschland in der dritten Generation sogar an Bedeutung zu gewinnen. Die meisten der Kinder mit Migrationshintergrund sind in der Regel in den ersten Lebensjahren überwiegend bzw. manche ausschließlich mit der Sprache des familiären Herkunftslandes in Kontakt und erwerben diese als Erstsprache⁵. Erfahrungen mit der deutschen Sprache vor Eintritt in die Kinderbetreuung sind bei den Kindern unterschiedlich ausgeprägt: in manchen Migrantenfamilien wird zusätzlich zur Herkunftssprache auch Deutsch gesprochen und auch die Häufigkeit und Intensität vom Kontakt mit der deutschsprachigen Umgebung ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Bei den meisten Kindern mit Migrationshintergrund handelt es sich also beim Erwerb der deutschen Sprache um einen sukzessiven Zweitspracherwerb. Dieser liegt vor, wenn der Lernprozess einer weiteren Sprache zu einem Zeitpunkt beginnt zu dem schon erste Strukturen einer Sprache angelegt sind. Der sukzessive Spracherwerb unterscheidet sich dadurch in einigen Punkten vom

³ Nach Szagun, (1996) hat sich mütterliche Feinabstimmung, d.h. Anpassung an das Sprachniveau des Kindes, nicht wie häufig angenommen als sprachfördernd erwiesen

⁴ 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.

⁵ Einige Kinder erwerben zwei Erstsprachen, wenn in der Familie zwei Herkunftssprachen gesprochen werden.

Erstspracherwerb: die Kinder kennen Grundregeln der Kommunikation, sie verfügen bereits über einen Wortschatz in ihrer Erstsprache und über Begriffe sowie über die ‚Erfahrung‘, dass das Regelsystem einer Sprache erworben werden muss. Aufgrund ihres Entwicklungsstandes zum Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs sind sie in der Lage, größere und komplexere sprachliche Einheiten zu verarbeiten, da sie über ausgeprägtere informationsverarbeitende Strategien verfügen als zum Zeitpunkt des Primarspracherwerbs (Jeuk, 2003). Die spezifischen grammatikalischen Grundregeln der deutschen Sprache werden erworben und wie beim Erstspracherwerb kommt es anfangs zu Über- und Untergeneralisierungen und Fehlern bei Plural- und Genusbildung und den Präpositionen (Rösch, 2003). Mit der Erstsprache implizit erlernte sozial-kommunikative Verhaltensweisen können sich unter Umständen von denen des Deutschen mehr oder weniger stark unterscheiden und müssen beim Zweitspracherwerb neu erlernt bzw. angepasst werden. Ebenso gibt es Unterschiede in der Begriffsbildung, d.h. in der Erstsprache erworbene Begriffe müssen in der Zweitsprache u.U. revidiert und angepasst werden (Oskaar, 2003).

Heute besteht in der Forschung Einigkeit darüber, dass Mehrsprachigkeit keine negativen, sondern sogar leicht positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat, besonders im sozialen und kognitiven Bereich. Obwohl Mehrsprachigkeit keine besondere Begabung oder überdurchschnittliche Intelligenz voraussetzt (Langenmayr, 1997), erwerben viele Kinder Deutsch als Zweitsprache nicht ausreichend, um erfolgreich am deutschen Bildungssystem teilzunehmen (Gogolin & Nauck, 2000; Diefenbach, 2002). Selbst wenn in der Alltagssprache (Deutsch) keine Auffälligkeiten vorhanden sind, die Kinder in der Vorschulzeit bzw. Schulzeit also eine hohe kommunikative Kompetenz in der Zweitsprache erreicht haben, die in vielen Fällen Kindern mit Deutsch als Erstsprache entspricht, ermittelt Knapp *verdeckte Sprachschwierigkeiten*, die erst im schriftlichen Sprachgebrauch sichtbar werden (Knapp, 1998)⁶. Die Sprachschwierigkeiten wirken sich nicht nur im Deutschunterricht negativ aus, sondern haben auch negative Konsequenzen in den naturwissenschaftlichen Fächer. Die Schulschwierigkeiten nehmen mit höherer Jahrgangsstufe und gleichzeitiger erhöhter Abstraktionsfähigkeit in der Sprache offensichtlich zu (Baumert, et al., 2002; Gogolin et al., 2003).

Das sichere Beherrschen der deutschen Sprache wird in verschiedenen Gutachten als ein zentraler Faktor für den Schulerfolg betrachtet (Baumert et al., 2002; Gogolin et al., 2003). Uneinigkeit in der Forschung besteht allerdings darin, wie der Zweitspracherwerb am effektivsten gefördert werden kann. Einige Autoren vertreten die Hypothese, dass Kompetenzen in der Zweitsprache abhängig sind von der Entwicklung der Erstsprache und

⁶ Schwierigkeiten bestehen vor allem im begrifflichen Bereich, in der mangelnden Komplexität von Texten, in unausgewogenen Ereignisfolgen und Referenzbezügen

plädieren deshalb für eine (institutionelle) Förderung der Erstsprache (Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976; Cummins, 1991). Reich et al. (2002) und Gogolin et al. (2003) empfehlen in ihren Gutachten die Förderung der Erstsprache (in vorschulischen) und schulischen Einrichtungen. Beide Gutachten beziehen sich hierbei auf eine Studie von Thomas & Collier (1997), deren Qualität allerdings umstritten ist (Söhn, 2005).

Andere Wissenschaftler befürchten wiederum, die Förderung der Erstsprache würde zu Lasten des Zweitspracherwerbs gehen (Carroll, 1963). Um eine 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 Forschungslage⁷, dass erstens die Förderung der Erstsprache sich nicht negativ auf den Zweitspracherwerb auswirkt und zweitens kein konsistenter, positiver Effekt nachgewiesen werden konnte. Zukünftige Untersuchungen sollten nach Söhn (2005) vermehrt individuelle Merkmale der Kinder sowie des institutionellen Kontexts berücksichtigen.

4.4 Programme und Modelle zur Sprachförderung in den ersten Lebensjahren

Besonders in den 70er Jahren startete eine Welle von experimentellen Untersuchungen, die belegen, dass der Besuch einer Krippe, d. h. eine kurzweilige Trennung von der Mutter, den Säuglingen nicht schadet und darüber hinaus, dass der Besuch einer Krippe den Kindern nicht nur nicht schadet, sondern, sie in verschiedenen Bereichen, unter anderem in der sprachlichen, kognitiven, motorischen und sozial-emotionalen Entwicklung fördert.

Grob zu unterscheiden sind Programme, die im häuslichen Umfeld durchgeführt wurden, von solchen, die ausschließlich bzw. überwiegend in den Einrichtungen intervenierten.

4.4.1 Intervention im häuslichen Umfeld

Diverse seit den 70er Jahren hauptsächlich in den USA durchgeführte Interventionsmodelle im häuslichen Umfeld, die die kognitive und sprachliche Anregung von Kindern aus sozialschwachen Familien in den ersten Lebensjahren durch eine Schulung der Mütter anstrebten, fanden positive Effekte auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder in den Interventionsgruppen im Vergleich mit Kontrollgruppen (Painter, 1969; Levenstein, 1970, 1971; Schäfer, 1969). Die Schulungen hatten ein zumeist gezieltes Training des sprachlichen und kognitiven Anregungsniveaus der Mütter zum Inhalt, wobei häufig handlungsbegleitendes Sprechen sowie die Auseinandersetzung der Mütter mit ihren Kindern anhand eingeführter entwicklungsanregender Materialien geschult wurde. Das von

⁷ Es gibt keine Untersuchungen für das Vorschulalter, die die Wirkung der Erstsprache auf Leistungen im Zweitspracherwerb untersuchen.

Levenstein (1970, 1971) entwickelte Interventionsprogramm führte ähnlich wie in der hier vorliegenden Untersuchung trainierte Mitarbeiter in die Familien ein, die der Mutter als Vorbild dienten.

4.4.2 Interventionsprogramme in Krippen

Die Wirksamkeit von Schulungen der Mütter im häuslichen Umfeld scheint somit ausreichend belegt. Darüber hinaus interessierte jedoch, ob auch im außerfamiliären Bereich die Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst werden kann.

Viele der in Krippen seit den 70er Jahren eingeführten und evaluierten Interventionsmodelle hatten nicht nur zum Ziel, die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder in Krippen anzuregen, sondern versuchten auch zu beweisen, dass eine außerhäusliche Betreuung der Kinder sich auf deren Entwicklung nicht negativ auswirkte (Beller, 1973, 1979).

Viele der seitdem durchgeführten Interventionsprogramme beschränkten sich leider auf die Messung der kognitiven Fähigkeiten (Zigler & Styfco, 2004). Ergebnisse longitudinaler Studien zeigen aber auch, dass die Teilnahme an frühen Interventionsprogrammen sich nicht nur kurz- und langfristig auf den IQ auswirkt, sondern auch positive Effekte in Bezug auf den Schulerfolg zeigen (Barnett, 1995). Schweinhart et al. (1993) verfolgten langfristig die Kinder aus ihrem Interventionsprogramm, das allerdings erst im vierten Lebensjahr begann, und fanden eine höhere Rate von Highschool Abschlüssen, eine geringere Delinquenzrate und eine geringere Abhängigkeit von Sozialhilfe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Im folgenden werden allerdings nur Interventionsprogramme vorgestellt, die gezielt die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder in Krippen anregten.

Vergleichende Untersuchungen von Kindern in Krippen und Kindern, die zu Hause betreut wurden, fanden, dass Kinder in Krippen denen in häuslicher Umgebung betreuten in Sprache, Kognition und Motorik überlegen waren (Caldwell & Richmond, 1964; Caldwell, 1970). Andere Interventionsmodelle verglichen die Wirkung ihrer Intervention in Krippen mit Kindern aus Kontrollgruppen in Krippen ohne Intervention. Auch wurden positive Effekte in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Kindern in Interventionsprogrammen im Vergleich zu Kindern in den Kontrollgruppen nachgewiesen (Palmer, 1968, 1969; Gray & Klaus, 1970). Palmer evaluierte zwei Interventionsmodelle unterschiedlicher Intensität im Vergleich mit einer Kontrollgruppe ohne spezielles Training und fand, dass die Kinder beider Interventionsgruppen denen in Kontrollgruppen in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung überlegen waren, allerdings war der Unterschied der Kinder mit der minimalen Intervention zu denen in der Kontrollgruppe nur gering. Die positiven Effekte der Intervention zeigten sich noch 10 Jahre nach der Intervention (Palmer, 1976). Auch Gray & Klaus (1970) konnten nachweisen, dass die Kinder, die ein gezieltes Training in Krippen erhalten hatten

noch in der ersten Schulklasse den Kindern aus der Kontrollgruppe in Sprache und Kognition überlegen waren.

4.4.3 Programme und Modelle zur Sprachförderung in Deutschland

4.4.3.1 Programme und Modelle in Krippen

Programme und Modelle in Krippen, die gezielt die sprachliche Förderung von Kindern in den ersten Lebensjahren anstreben, gibt es bislang in Deutschland nicht – mit Ausnahme der vorliegenden Untersuchung.

In den siebziger und achtziger Jahren führte Kuno Beller in Berlin und München Modellprojekte zur Qualifizierung von Krippenbetreuerinnen durch, die zum Ziel hatten, das Auftreten entwicklungsfördernde Erziehverhaltensweisen systematisch zu erhöhen. In beiden Untersuchungen wurden u.a. positive Effekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder in den Interventionsgruppen im Vergleich zu Kontrollgruppen gefunden (Beller, 1985 ; Beller, 1993).

4.4.3.2 Programme und Modelle im Kindergarten

In den letzten zehn Jahren wurde in Deutschland eine Vielzahl von Programmen und Modellen 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 den letzten Jahren in deutschen Kindergärten im Elementarbereich 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.

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 Modelle 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. Die gezielte Förderung bezieht sich auf sprachstrukturelle Aspekte sowie sprachliche Handlungsmuster der deutschen Sprache, die den Kindern in systematisch aufgebauten und aufeinanderabgestimmten Übungseinheiten angeboten wird (Penner, 2003; Häuser & Jülich, o.J.; Guadatiello, 2003).

Penner (2005) konnte nachweisen, dass Vorschüler mit Migrationshintergrund und spracherwerbsverzögerte Kinder im Vergleich mit Kindern einer Vergleichsgruppe signifikant von einem Training zur Pluralbildung und der Verwendung des Artikels profitierten. Häuser & Jülich

(o.J.) konnten 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 fördern und ebenfalls positive Effekte verbuchen. Das wohl am häufigsten in deutschen Kindergärten durchgeführte Programm im Bereich der Sprachförderung, das Würzburger Trainingsprogramm (Schneider et al., 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.

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‘⁸ 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 wissenschaftlich aussagekräftige Evaluationen existieren nicht.

4.4.3.3 Programme und Modelle in Familien

In Deutschland wird in einigen Bundesländern das 1969 in Israel von Lombard entwickelte Programm HIPPY (The Home Instruction Program für Preschool Youngsters) durchgeführt. HIPPY wurde entwickelt, um die Bildungschancen von Migrantenkindern in Israel zu erhöhen. Eine frühe Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen vier- und fünfjähriger Kinder wird in einem zweijährigen Eltern-Kind-Programm angestrebt. In regelmäßigen Hausbesuchen wird – meistens die Mutter – in der gemeinsamen Anwendung der entwicklungsfördernden Materialien des Programms mit ihrem Kind geschult. Die Eltern werden angehalten täglich 15 Minuten mit dem jeweiligen Material mit ihrem Kind zu

⁸ Ein Begriff aus der englischsprachigen Forschung, der ins Deutsche mit dem Begriff der Literaturfähigkeit nur mangelhaft übersetzt werden kann. Literacy umfasst sowohl Erfahrungen mit Büchern und Geschichten (Literatur) als auch den Bereich des Schriftspracherwerbs. Kindliches Interesse an der Gestaltung von Geschichten und das Interesse an Buchstaben, der Prozess der Auseinandersetzung mit der repräsentationellen Funktion der Schrift wird als „emergent literacy“ bezeichnet.

arbeiten. Evaluationen des Programms in Israel fanden positive Effekte dieser Intervention auf die akademische Leistungsfähigkeit der Kinder in der Schule (Lombard, 1994). Für Deutschland liegen kaum wissenschaftliche Ergebnisse vor, obwohl HIPPY-Programme seit 12 Jahren in Deutschland durchgeführt werden⁹.

⁹ www.hippy-deutschland.de

5. Design der Durchführung und Evaluation der Effekte der Intervention

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 Kontrollgruppe 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 Kontrollgruppe in der Pre- und Post-Erhebung eingeschätzt sowie den sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand von Kindern aus der Kontrollgruppe. 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 Kontrollgruppe, 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.

Im folgenden Abschnitt sind die 5 Hauptphasen des Projektes in einer tabellarischen Übersicht dargestellt.

5.1. Projektzeiträumen und Projektphasen

PHASE	ZEITRAUM	MAßNAHME
I	Februar 2004 bis August 2004	VORBEREITUNGEN Rekrutierung und Auswahl der teilnehmenden Kindertagesstätten Training der Interventionsmitarbeiter zur Optimierung des sprachlichen Anregungsniveaus und eines entwicklungsfördernden Erziehungsstils der Projektmitarbeiter in den Interventionsgruppen Training der Projektmitarbeiter für die Datenerhebung Training der Interventionsmitarbeiter (Mikroteaching, Gesprächsführung) Feinplanung der Interventionsinhalte
II	September 2004 bis Dezember 2004	DATENERHEBUNG PRE Pre-Phase der Datenerhebungen in den Interventions- und Kontrollgruppen Feldbeobachtungen des sprachlichen Anregungsniveaus und des Erziehungsstils der Erzieherinnen - Einschätzung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder - Testung der sprachlichen Entwicklung der Zweijährigen (SETK-2) Dateneingabe
III	Januar 2005 bis Juni 2005	INTERVENTION Einführung und Umsetzung unseres Modells zur Optimierung der Sprachanregung und des Erziehungsstils in den Interventionsgruppen Betreuung der Kontrollgruppen
IV	Juli 2005 bis November 2005	DATENERHEBUNG POST Post-Phase der Datenerhebungen in den Interventions- und Kontrollgruppen: - Feldbeobachtungen des sprachlichen Anregungsniveaus und des Erziehungsstils der Erzieherinnen - Einschätzung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder - Testung der sprachlichen Entwicklung der Zweijährigen (SETK-2) - Erhebung des SES Dateneingabe
V	November 2005 bis Februar 2006	AUSWERTUNG Datenanalysen zur Überprüfung kurzfristiger Effekte der Intervention Externe Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen Entwicklung von Fortbildungsmaterialien Vorbereitung der Veröffentlichung der ersten Projektergebnisse

5.2 Instrumente

Im Folgenden werden die zur Wirkung der Intervention verwendeten Instrumente vorgestellt. Die meisten Instrumente wurden vor und nach der Interventionsphase erhoben, um den Effekt der Interventionsmaßnahme zu überprüfen. Weitere Instrumente wurden eingesetzt, um Hinweise auf zusätzliche Einflussfaktoren zu erhalten.

5.2.1 Erhebung von Erziehervariablen

5.2.1.1 Rating zur Einschätzung sprachlicher Anregung in Tageseinrichtungen für Kinder

Mit diesem in einer vorangegangenen Untersuchung erprobten und bewährten Instrument (Gierke, 2003), dessen Kriterien in drei Hauptteile *Sprachliches Anregungsniveau (A1-A3)*, *Allgemeines kommunikatives Verhalten (B)* und *Einschätzung der Gesamtsituation (C)* gegliedert sind, wird das sprachliche Anregungsniveau der Erzieherin differenziert erfasst (Anhang A1, S. A3).

(A1) *Erzieherin als Sprachmodell*: In 3 Items werden Artikulation und Sprechtempo, Wortschatzgebrauch und Grammatik der Erzieherin eingeschätzt, um die linguistische Qualität des an das Kind gerichteten Inputs einschätzen zu können.

(A2) *Sprachliche Anregungen in Interaktionen*: In dieser Kategorie sind 5 Items zusammengefasst, die sich auf die Fähigkeit der Erzieherin beziehen, Kindäußerungen in offenen Fragen einerseits zu evozieren, andererseits kindliche Äußerungen zu expandieren bzw. ein korrekatives Feedback zu geben sowie den verbalen Austausch der Kinder untereinander anzuregen.

(A3) *Kognitive Anregungen mittels Sprache*: Die drei enthaltenen Items schätzen die Wirkung des sprachlichen Inputs durch die Erzieherin auf die kognitive Entwicklung des Kindes ein.

(B) *Kommunikatives Verhalten*: Diese Kategorie, die das kommunikative Verhalten der Erzieherin einschätzt, beinhaltet Items, die die Responsivität der Erzieherin auf kindliche Sprachäußerungen sowie deren Wertschätzung und die Eindeutigkeit der sprachlichen Äußerung der Erzieherin einschätzen.

(C) *Einschätzung der Gesamtsituation* Hier wird die beobachtete Gesamtsituation bewertet, indem die Häufigkeit der sprachlichen Äußerungen der Erzieherin, der Lautpegel und die Atmosphäre im Gruppenraum beurteilt werden.

Das Manual, das Definitionen und Beispiele der Items enthält, befindet sich im Anhang A 1, S. A7 zur Ansicht.

Das Rating zur Einschätzung sprachlicher Anregung in Tageseinrichtungen für Kinder wurde in der Untersuchung in der Anfangs- und Enderhebung als Zeitstichproben-Rating eingesetzt. An zwei Vormittagen wurden die Erzieherinnen in typischen Situationen des Alltags, angeleitete Tätigkeit, Freispiel, Essen und Pflege in je 30 Zeitstichproben à 30 Sekunden pro Vormittag beobachtet. Nach jeder 30-Sekunden-Beobachtung wurde jeweils

beurteilt, ob das in den Skalen erfragte Verhalten bei der Erzieherin in diesem Zeitraum aufgetreten ist oder nicht.

5.2.1.2 Rating zur Einschätzung des Erziehungsstils

Mit diesem in vorangegangenen Untersuchungen erprobten und bewährten Instrument (Beller et al., 1996) werden Verhaltensweisen der Erzieherinnen in der Interaktion mit einem oder mehreren Kindern anhand von 19 Items in Alltagssituationen beobachtet und eingeschätzt (s. Anhang A2, S. A12).

Die einzelnen Items können in 5 Kategorien zusammengefasst werden: Die Kategorie A *Demokratischer oder Autoritärer Stil* erfasst, ob die Erzieherin sich eher autoritär verhält oder dem Kind die Möglichkeit gibt, mitzuentcheiden. Mit der zweiten Kategorie *Zuwendung und Anpassung* wird eingeschätzt, wie häufig sich die Erzieherin dem Kind aktiv zuwendet, sich an den Bedürfnissen des Kindes orientiert und sich dem Reaktionstempo des Kindes anpasst. Erzieherverhaltensweisen, die *Autonomie fördern* (C) wie das Kind zur Beteiligung anregen und kindliche Eigeninitiative ermöglichen und unterstützen, bilden die dritte Kategorie. In der Kategorie D: *Responsiv oder Laisser-faire* wird erfasst, ob die Erzieherin sich kindlichen Signalen gegenüber responsiv verhält – also prompt reagiert - oder ob sie sich *laisser-faire*, also unbeteiligt verhält.

Das Manual befindet sich im Anhang A 2 (S. A17 & A20) zur Ansicht.

Das Erziehungsstil-Rating wurde genau wie das Rating zur Einschätzung der sprachlichen Anregung in den Pre- und Post-Phasen der Untersuchung als Zeitstichproben-Rating an zwei Vormittagen zur Einschätzung jeder Erzieherin eingesetzt.

5.2.2 Erhebung von Kindvariablen

5.2.2.1 Einschätzung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder mit der Entwicklungstabelle

Der sprachliche und kognitive Entwicklungsstand der Kinder in den Interventions- und Kontrollgruppen wurde ebenfalls in der Anfangs- und in Schlusserhebung, also vor und nach der Interventionsmaßnahme, mithilfe der Entwicklungstabelle (Beller & Beller, 2000) eingeschätzt. Die Entwicklungstabelle hat sich in vorangegangenen Untersuchungen als valides Instrument bewährt (Beller, 1996). Die Entwicklungstabelle ist ein Beobachtungsinstrument, das es ermöglicht kindliche Entwicklungsveränderungen in den ersten sechs Lebensjahren in acht Entwicklungsbereichen einzuschätzen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden nur die Bereiche Sprache und Kognition verwendet. Kindliche Entwicklungsveränderungen in den ersten sechs Lebensjahren werden in jedem Entwicklungsbereich in 14 Phasen beschrieben. Jede Phase entspricht einem gewissen Zeitraum des chronologischen Alters des Kindes in Beziehung zur

Altersnorm ($r = .86$). Die beiden Bereiche Sprache und Kognition der Entwicklungstabelle sind im Anhang A 3 (S. A21) enthalten.

Die Erzieherin erhielt das Instrument zur Beobachtung des Kindes anhand der Fragen zur sprachlichen und kognitiven Entwicklung, zwei Bereiche der Entwicklungstabelle, die nacheinander erhoben wurden, ca. 2-3 Wochen vor der Befragung durch unsere Mitarbeiter. In der Befragung anhand der Entwicklungstabelle wurde schließlich der Entwicklungsstand des Kindes gemessen.

In der Pre-Erhebung wurde die Befragung der Erzieherin in einem Abstand von ca. zwei Wochen wiederholt. Aufgrund der hohen Korrelation ($r = .96$) zwischen der ersten und zweiten Befragung in der Pre-Erhebung, wurde in der Post-Erhebung nur jeweils eine Befragung pro Kind durchgeführt.

5.2.2.2 Einschätzung der sprachlichen Entwicklung mit dem SETK-2 und SETK-3-5

Zusätzlich zu Kuno Bellers Entwicklungstabelle wurde die sprachliche Entwicklung der Kinder anhand des Sprachentwicklungstests (SETK-2, Grimm, 2000a) bei zweijährigen Kindern und anhand der Screening-Version (SSV; Grimm, 2003) des SETK-3-5 (Grimm, 2001) bei drei- bis fünfjährigen Kindern eingeschätzt.

Da eine große Anzahl der Drei- bis Fünfjährigen die Beteiligung am Test verweigerten, bzw. nicht auf die Fragen antworteten, brachen wir die Testung der Dreijährigen ab, so dass nur Testergebnisse für die zweijährigen Kinder vorliegen, die in der Pre- und der Postphase des Projektes erhoben wurden.

Der Test für die Zweijährigen (SETK-2) enthält die Untertests Verstehen I und II und Produktion I und II. Zur Auswertung der Testergebnisse schlägt Grimm zwei Methoden vor. Eine ausführliche, die es erlaubt, das grammatikalische Entwicklungsniveau eines Kindes genau zu bestimmen und eine vereinfachte, die ermittelt, ob sich das Kind im Normbereich befindet oder über oder unter der Altersnorm liegt. In der Auswertung der Testergebnisse haben wir uns auf die Methode der vereinfachten Auswertung (DAWA) beschränkt und überprüft, ob das Kind innerhalb der Norm liegt oder nicht. Die kritischen Werte wurden dem Testmanual entnommen (Grimm, 2000a).

5.2.3 Erhebung von Familienvariablen

5.2.3.1. Sozio-ökonomischer Status (SES)

Anhand eines von uns entwickelten Elternfragebogens wurde der sozio-ökonomische Status der Familie der am Projekt beteiligten Zielkinder anhand der Variablen Schulbildung und Ausbildung der Eltern, beruflicher und familiärer Status und Einkünfte der Familie erfragt. In

einer späteren Analyse sollen familiäre Einflussfaktoren, insbesondere des sozioökonomischen Status, auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder untersucht werden.

Der Fragebogen befindet sich zur Ansicht im Anhang A 4 (S. A24).

6. Die pädagogische Intervention

6.1. 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 wurden, 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, ab¹⁰.

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

Die Projektziele bezüglich der angestrebten Verhaltensweisen im Bereich des Sprachanregungsniveaus sind in den Instrumenten *Rating zur Einschätzung sprachlicher Anregung* und *Rating zur Einschätzung des Erziehungsstils* operationalisiert und wurden nach gründlicher Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand erarbeitet. Eine

¹⁰ 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.

ausführliche Erläuterung der einzelnen Verhaltensweisen wird im dazugehörigen Manual zu den beiden Ratings gegeben (siehe Anhang A1 sowie Anhang A2). Die beiden Instrumente, die die Projektziele in einzelnen Verhaltensweisen beschreiben, wurden einerseits als Instrument zur Einschätzung des Sprachanregungsniveaus und des Erziehungsstils in der Pre- und Post-Erhebung verwendet, und sind gleichzeitig die Basis für die Fortbildung der Erzieherinnen im Kindergartenalltag.

Es folgt eine Darstellung der durch das Modell angestrebten und zu verändernden Erziehverhaltensweisen mit Erläuterungen und Forschungsliteraturhinweisen.

EINE PÄDAGOGISCHE INTERVENTION ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHKOMPETENZ UND DES SPRACHLICHEN ANREGUNGSNIVEAUS VON ERZIEHERINNEN 1 – 3 – JÄHRIGER KINDER

Tabelle 1

(A) ANGESTREBTES SPRACHLICHES ERZIEHERVERHALTEN IN DER INTERVENTION		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
(I.) Die Erzieherin als Sprachvorbild	(A1) Die Erzieherin benennt und beschreibt handlungsbegleitend die Wahrnehmungen des Kindes und ihre eigenen Wahrnehmungen.	<p>Um dem Kind einen reichen sprachlichen Input bieten zu können, wurde handlungsbegleitendes und wahrnehmungsbeschreibendes Sprechen eingeführt sowie auf die Verwendung treffender Wörter zum erweiterten Wortschaftaufbau geachtet Außerdem wurden die sprachlichen Äußerungen in angemessener Lautstärke und Sprechtempo formuliert, damit das Kind leicht vom sprachlichen Input profitieren kann. Sätze sollten vollständig und grammatikalisch korrekt formuliert werden, wobei darauf geachtet wurde, dass die Sätze in Bezug auf Komplexität und Länge zwar dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend, aber nicht zu einfach war, da Kinder von komplexeren Satzstrukturen eher zu profitieren scheinen (Ritterfeld, 2000; Hart & Risley, 1995; Bornstein, 1998).</p>
	(A2) Die Erzieherin artikuliert korrekt und deutlich, sowie mit angemessenem Sprachtempo.	
	(A3) Die Erzieherin spricht zu den Kindern in vollständigen und grammatikalisch richtigen Sätzen	

EINE PÄDAGOGISCHE INTERVENTION ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHKOMPETENZ UND DES SPRACHLICHEN ANREGUNGSNIVEAUS VON ERZIEHERINNEN 1 – 3 – JÄHRIGER KINDER

Tabelle 2

(A) ANGESTREBTES SPRACHLICHES ERZIEHERVERHALTEN IN DER INTERVENTION		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
(II.) Sprachliche Anregungen in Interaktionen	(A4) Die Erzieherin führt Gespräche mit den Kindern.	Im Alltag wurden Gelegenheiten zu Einzelgesprächen oder zu Gesprächen in Kleingruppen genutzt, wobei besonders auf eine vertikale Dialogstruktur geachtet wurde, in der ein Thema gemeinsam vertieft wird. Dies regt Kinder zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Thema und zur Produktion komplexer und vielfältiger sprachlicher Aussagen an (Ritterfeld, 2000).
	(A5) Die Erzieherin stellt offene Fragen nach WER und WAS.	Durch die Formulierung offener Fragen – im Gegensatz zu geschlossenen - wird einerseits die Sprachproduktion beim Kind angeregt, andererseits verlangen sie dem Kind komplexere linguistische Leistungen ab als geschlossene Fragen (Hoff-Ginsberg, 1998; Grimm, 1995).
	(A6) Die Erzieherin erkundigt sich nach Ereignissen, Absichten und Meinungen der Kinder.	Hierdurch wird die Sprachproduktion angeregt, aber insbesondere die Loslösung der Sprache vom konkreten Handlungskontext. Kinder erfahren, dass Sprache auch handlungersetzend gebraucht werden kann (Bertau & Speck-Hamdan, 2004).

EINE PÄDAGOGISCHE INTERVENTION ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHKOMPETENZ UND DES SPRACHLICHEN ANREGUNGSNIVEAUS VON ERZIEHERINNEN 1 – 3 – JÄHRIGER KINDERN

Fortsetzung 1 Tabelle 2

(A) ANGESTREBTES SPRACHLICHES ERZIEHERVERHALTEN IN DER INTERVENTION		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
(II.) Sprachliche Anregungen in Interaktionen	(A7) Die Erzieherin wiederholt unvollständige und fehlerhafte Äußerungen des Kindes vollständig und richtig.	Das Aufgreifen fehlerhafter Äußerungen des Kindes in korrekter Form und in vollständigen Sätzen (Korrektives Feedback) sowie Expansionen (Erweiterungen) der kindlichen Äußerungen nutzen die kindliche Aufmerksamkeit optimal für die Lieferung sprachrelevanter Informationen und wirken sich positiv auf Wortschatz- und Grammatikentwicklung aus (Bohannon & Stanowicz, 1988; Farrar, 1990 & 1992; Szagun, 1996).
	(A8) Die Erzieherin erweitert Äußerungen des Kindes.	
	(A9) Die Erzieherin regt einen verbalen Austausch zwischen Kindern an	Durch die häufige Anregung des verbalen Austausches zwischen den Kindern soll die Beziehung der Kinder untereinander und der sprachliche Austausch der Kinder miteinander vertieft werden (Beller, 1996).

EINE PÄDAGOGISCHE INTERVENTION ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHKOMPETENZ UND DES SPRACHLICHEN ANREGUNGSNIVEAUS VON ERZIEHERINNEN 4 – UND 5 – JÄHRIGEN KINDER

Tabelle 3

(A) ANGESTREBTES SPRACHLICHES ERZIEHERVERHALTEN IN DER INTERVENTION		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
(III.) Kognitive Anregung mittels Sprache	(A 10) Die Erzieherin unterstützt die Bildung von Begriffen und Kategorien.	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. Durch Hinweise und Nachfragen der Erzieherin soll die Strukturierung des Lexikons unterstützt werden (Nelson, 1989).
	(A 11) Die Erzieherin geht sprachlich auf auftretende Probleme ein.	Die Tätigkeiten der Kinder sollen mit Interesse verfolgt und eventuell auftretende Probleme der Kinder sprachlich aufgegriffen werden. Durch die Interaktion mit der Erzieherin, die hilfreiche Fragen stellt, die das Kind selbständig eine Lösung finden lassen, kann Sprache als unterstützend und strukturierend empfunden werden. Ebenso kann Sprache bzw. Nachdenken mittels Sprache als handlungsauslösend erfahren werden (Bertau & Speck-Hamdan, 2004).
	(A 12) Die Erzieherin nimmt auf Erfahrungen der Kinder Bezug; sie setzt Erfahrungen in Beziehung zum aktuellen Geschehen/Erleben.	Durch Vergleiche des aktuellen Geschehens mit vorangegangenen Erfahrungen, die der Erwachsene durch Fragen und Hinweise anregt, wird die Bildung des Lexikons sowie das Gedächtnis angeregt und die Dekontextualisierung unterstützt (Nelson, 1989).

EINE PÄDAGOGISCHE INTERVENTION ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHKOMPETENZ UND DES SPRACHLICHEN ANREGUNGSNIVEAUS VON ERZIEHERINNEN 1 – 3 – JÄHRIGER KINDER

Tabelle 4

(B) ANGESTREBTES KOMMUNIKATIVES ERZIEHERVERHALTEN IN DER INTERVENTION		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
Kommunikatives Verhalten allgemein	(B 1) Die Erzieherin lässt das Kind nicht ausreden, sie unterbindet sprachliche Äußerungen.*	<p>Echtes Interesse an der Kommunikation wirkt sich sprachförderlich aus (Cazden, 1974; Snow, 1977). Dieses wird dem Kind entgegengebracht, indem Erwachsene geduldig zuhören und das Kind ausreden lassen. 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. Widersprüche Erwachsener zwischen Intention und sprachlicher Aussage sowie zynische Bemerkungen wirken beschämend und erschweren es dem Kind, den sprachlichen Input einzuordnen. 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>
	(B 2) Die Erzieherin ignoriert verbale Signale des Kindes.*	
	(B 3) Das Sprachverhalten der Erzieherin enthält Widersprüche zwischen Intention und Aussage und Körpersprache. Die Erzieherin äußert sich ironisch und zynisch.*	
	(B 4) Die Erzieherin kritisiert die sprachlichen Äußerungen des Kindes.*	
	(B 5) Die Erzieherin hört geduldig und interessiert zu.	
	(B 6) Die Erzieherin schreit durch den Raum, sie kommuniziert aus der Ferne.	

* abbauen

EINE PÄDAGOGISCHE INTERVENTION ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHKOMPETENZ UND DES SPRACHLICHEN ANREGUNGSNIVEAUS VON ERZIEHERIN 1 –3 – JÄHRIGEN KINDERN

Tabelle 5

(C) Gestaltung der Gesamtsituation		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
Gesamtsituation	(C 1) Die Erzieherin spricht.	<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). Alltägliche Situationen sollen genutzt werden, um den Kindern einen angemessenen sprachlichen Input zu bieten, der das Kind auch zu eigener Sprachproduktion und sprachlicher Auseinandersetzung mit der Umwelt anregt (Ritterfeld, 2000). Als Grundbedingung für die Sprachförderung sind eine <i>entspannte Atmosphäre</i> und ein <i>geringer Lautpegel</i> zu gewährleisten.</p>
	(C 2) In der Gruppe herrscht eine entspannte Atmosphäre.	
	(C 3) Im Gruppenraum herrscht ein hoher Lautpegel.*	
	(C 4) Im Gruppenraum wird laute Musik gespielt. *	

* abbauen

ERZIEHUNGSSTILE ZUR FÖRDERUNG DER SOZIAL – EMOTIONALEN
ENTWICKLUNG 1- UND 3 – JÄHRIGER KINDER

Tabelle 6

ANGESTREBTE ERZIEHERVERHALTENSWEISEN		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
FAKTOR I <i>Autoritär – Demokratisch, Ablehnend – Akzeptieren</i>	Lenkt kontrollierend* Lenkt Autonomie gewährend Lehnt ab* Akzeptiert	Diese zwei Faktoren sind aus einer 4-Faktorenlösung von Erziehungsstilskalen als die stärksten Prädiktoren von Sprachentwicklung in einer longitudinalen Untersuchung hervorgegangen und wurden in unserer Intervention als angestrebte Erziehverhaltensweisen 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; 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 wurde versucht kontrollierendes Lenken abzubauen. Befehle stellen eine beschränkte Sprache dar, die Probleme auf der Basis von Machtausübung auf der Handlungsebene mehr als auf der Basis einer sprachlichen Auseinandersetzung löst.
FAKTOR II <i>Responsiv – Unbeteiligt</i>	Responsiv Laisser faire*	

* abbauen

ERZIEHUNGSSTILE ZUR FÖRDERUNG DER SOZIAL – EMOTIONALEN
ENTWICKLUNG - 3 – JÄHRIGER KINDER

Fortsetzung 1 Tabelle 6

ANGESTREBTE ERZIEHERVERHALTENSWEISEN		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGSLITERATURHINWEISE
FAKTOR I <i>Autoritär – Demokratisch, Ablehnend – Akzeptieren</i>	Lenkt kontrollierend* Lenkt Autonomie gewährend Lehnt ab* Akzeptiert	<p>Wie Bornstein et al. (1998) aus seiner Untersuchung berichtet, regt komplexe Sprache eher als einfach limitierte Sprache die Sprachentwicklung von Kindern an. Die Interventionistin demonstrierte das Akzeptieren des Kindes durch die Vermittlung positiver Gefühle, verbaler Zuwendung und positiver Verstärkung und fördert damit Sprachentwicklung (Nelson, 1973). Ebenso versuchte sie Ablehnung in Form von Vermittlung negativer Gefühle, wie das bloße Kritisieren von sprachlichen Äußerung des Kindes, was sich negativ auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirkt (Szagun, 1996), abzubauen.</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.</p> <p>Der zweite Grund für die hohe prädiktive Wirkung dieser beiden Faktoren liegt darin, dass jedes dieser 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, nicht aber allein mit dem Abbauen dieses Verhaltens ist das Zunehmen von Autonomie gewährendem Lenken gesichert.</p>
FAKTOR II <i>Responsiv – Unbeteiligt</i>	Responsiv Laisser faire*	

* abbauen

ERZIEHUNGSSTILE ZUR FÖRDERUNG DER SOZIAL – EMOTIONALEN
ENTWICKLUNG 1- 3 – JÄHRIGER KINDER

Fortsetzung 2 Tabelle 6

ANGESTREBTE ERZIEHERVERHALTENSWEISEN		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGSLITERATURHINWEISE
FAKTOR I <i>Autoritär – Demokratisch, Ablehnend – Akzeptieren</i>	<p style="text-align: center;">Lenkt kontrollierend*</p> <p style="text-align: center;">Lenkt Autonomie gewährend</p> <p style="text-align: center;">Lehnt ab*</p> <p style="text-align: center;">Akzeptiert</p>	<p>Dasselbe trifft auf Ablehnung und Akzeptanz zu. Wenn man die auftretende 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. Dasselbe trifft auf die Skalen Responsivität und Laisser faire zu. 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 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. Dasselbe eben präsentierte Erklärungsmodell trifft auf eine weitere bipolare Skala der Beobachtung und Intervention zu: Konflikte zwischen Kindern normorientiert oder bedürfnisorientiert zu moderieren.</p>
FAKTOR II <i>Responsiv – Unbeteiligt</i>	<p style="text-align: center;">Responsiv</p> <p style="text-align: center;">Laissez faire*</p>	

* abbauen

ERZIEHUNGSSTILE ZUR FÖRDERUNG DER SOZIAL – EMOTIONALEN
ENTWICKLUNG 4- UND 5 – JÄHRIGER KINDER

Tabelle 7

ANGESTREBTE ERZIEHERVERHALTENSWEISEN		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
FAKTOR III	Zugewandt, dem Kind anpassend	<p>Die Verhaltensmuster Faktor III (Zuwendung, sich dem Kind anpassend) und Faktor IV (Autonomie fördernd) haben ihre Wichtigkeit als Erziehungsstile, die Sprachentwicklung und andere Bereiche der Entwicklung des Kindes fördern, bewiesen. Die Forschung zeigt, dass Reden im allgemeinen und mit dem Kind Gespräche führen die Sprachentwicklung der Kinder fördert (McCartney, 1984; Beller, 1996; NICHD, 1997). Diese Verhaltensweisen wurden 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 der sprachlichen Interaktion 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).</p>
	<p>Visuelle und verbale Zuwendung</p> <p>Ist bedürfnisorientiert</p> <p>Passt sich dem Kind an</p>	
FAKTOR IV	Autonomie fördernd	
	<p>Ermöglicht und unterstützt Autonomie des Kindes</p> <p>Regt Erkundung an</p> <p>Fragt das Kind, ob es Hilfe möchte</p>	

ERZIEHUNGSSTILE ZUR FÖRDERUNG DER SOZIAL – EMOTIONALEN
ENTWICKLUNG 2- UND 3 – JÄHRIGER KINDER

Fortsetzung 1 Tabelle 7

ANGESTREBTE ERZIEHERVERHALTENSWEISEN		ERLÄUTERUNGEN UND FORSCHUNGLITERATURHINWEISE
FAKTOR III <i>Zugewandt, dem Kind anpassend</i>	<p>Visuelle und verbale Zuwendung</p> <p>Ist bedürfnisorientiert</p> <p>Passt sich dem Kind an</p>	<p>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> <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 substantiell korreliert ($r = 0.643$, $N = 106$) (Beller, 2005). Der Ausdruck und die Vermittlung eigener Bedürfnisse, Ängste und Gedanken in Sprache ist eine der wichtigsten Komponenten, ein Selbstbegriff von Autonomie überhaupt. Das Kind nimmt sein Selbst phänomenologisch als aktives Wesen wahr. Ebenso wie die ersten Schritte und Sätze autonome Handlungsmotivation stärken, 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>
FAKTOR IV <i>Autonomie fördernd</i>	<p>Ermöglicht und unterstützt Autonomie des Kindes</p> <p>Regt Erkundung an</p> <p>Fragt das Kind, ob es Hilfe möchte</p>	

6.2 Methode der pädagogischen Intervention

Um die durch die Intervention angestrebten Verhaltensweisen systematisch in den Alltag zu integrieren, entschieden wir uns für eine Fortbildung direkt am Arbeitsplatz der Erzieherinnen. Diese Fortbildung wurde von studentischen Mitarbeiterinnen, im Folgenden Interventionistinnen genannt, unter Supervision der Projektkoordinatorin und der Projektleitung durchgeführt. Zusätzlich zur Fortbildung am Arbeitsplatz führten wir parallel zwei eintägige externe Fortbildungen durch, eine in der Anfangsphase der Intervention und eine weitere in der Mitte der Fortbildungsphase. Zusätzlich wurden in der zweiten Hälfte der Intervention sämtliche beteiligten Erzieherinnen von der Projektkoordinatorin im Alltag beobachtet und in einem anschließenden gemeinsamen Gespräch, Erfahrungen mit dem Projekt, mit der der Gruppe zugeteilten Interventionistin und evtl. bestehende Probleme diskutiert.

Im Folgenden werden vorbereitende Maßnahmen sowie Ablauf und Methode der pädagogischen Intervention geschildert.

6.2.1 Training der Interventionisten

Die Interventionistinnen wurde in den 3 Monaten vor der Interventionsphase ausführlich in die Projektziele und den Forschungsstand bezüglich Spracherwerb und Sprachförderung eingeführt. Danach durchliefen sie ein praktisches Training in Kindergartengruppen in der Anwendung und Auseinandersetzung mit den von uns angestrebten Erziehverhaltensweisen zur Sprachanregung und Entwicklungsförderung. In dieser Trainingsphase erstellten die zukünftigen Interventionistinnen in der Praxis gegenseitig Videoaufnahmen von sich, die dann in der Gruppe gemeinsam mit der Projektkoordinatorin ausgewertet wurden. Zur Auswertung des sprachlichen Anregungsniveaus und des Erziehungsstils der Mitarbeiter dienten nach einer Eingewöhnungszeit auch die Ratings, die zur Evaluation der Erzieherinnen in der Pre- und Post-Erhebung angewandt wurden (siehe Anhang A1 & A2), da in diesen die Projektziele operationalisiert sind und damit das Anregungsniveau der Mitarbeiter am objektivsten eingeschätzt, aber auch diskutiert werden konnte. Im Training stand das Aufgreifen vorhandener Potenziale und Stärken im Vordergrund sowie die Diskussion möglicher alternativer Verhaltensweisen. Ziel des Trainings war eine Identifizierung mit den Projektzielen und dessen angestrebten Erziehverhaltensweisen.

Zusätzlich wurden die zukünftigen Interventionistinnen 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 nicht in Frage gestellt, sondern 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.

Insgesamt waren 5 Interventionistinnen in 13 Interventionsgruppen eingesetzt. Während 4 Interventionistinnen in je drei Gruppen eingesetzt waren, arbeitete eine Mitarbeiterin nur mit einer Gruppe und war gleichzeitig zuständig für die Vertretung ihrer Kollegen, wenn diese wegen Krankheit ausfielen.

6.2.2 Vorgespräch zu Beginn der Intervention

Alle am Projekt beteiligten Erzieherinnen hatten sich zuvor um die Teilnahme am Projekt beworben ohne zu wissen, ob sie an der pädagogischen Intervention teilnehmen oder ein Teil der Kontrollgruppe werden. Im Bewerbungsgespräch waren sie zuvor über die beiden Bedingungen, Intervention und Kontrolle, und über die Bedeutung der beiden Gruppen für das Projekt informiert worden. Es wurde Ihnen mitgeteilt, dass sie nicht beeinflussen können, welcher Gruppe sie zugeteilt werden würden.

Im Vorgespräch zu Beginn der Intervention wurde den Erzieherinnen nun mitgeteilt, dass sie an der pädagogischen Intervention beteiligt sein werden. Außerdem wurden sie genau über Methode und Ablauf der pädagogischen Intervention informiert. Beim Vorgespräch, das die Projektkoordinatorin mit der betreffenden Erzieherin und teilweise in Anwesenheit der Leitung der Kindertagesstätte führte, wurde ihnen auch die Interventionistin vorgestellt, die in Zukunft die Intervention in ihrer Gruppe durchführen würde. Den Erzieherinnen wurde erklärt, dass die Intervention über 20 Wochen stattfindet, wobei die Interventionistin einmal pro Woche an einem Vormittag in die Gruppe kommt. Die Interventionistinnen sollten nach dem Frühstück kommen und bis zum Mittagessen bleiben. Nach einer Pause für beide sollte dann das Auswertungsgespräch stattfinden. Die Leiterin wurde gebeten, unterstützend zu wirken und die Zeit für die gemeinsamen Auswertungsgespräche, die für eine Dauer von ca. 45 Minuten geplant waren, zu gewährleisten. Gemeinsam wurde der Interventionstag abgesprochen, der weder am Freitag, noch am Montag stattfinden sollte. Der Montag wurde als Interventionstag ausgeschlossen, da Kinder sich nach dem Wochenende zu Hause in die Kita eingewöhnen und der Tag insofern von den anderen abweicht und der Freitag, weil Erzieher oft müde sind und sich mehr auf das Wochenende als auf den Arbeitstag freuen.

Die Erzieher wurden auch gebeten, an den Interventionstagen nicht mit der Kindergruppe vormittags in den Garten zu gehen, da die Zeit bei den zweieinhalbstündigen Besuchen intensiv für gegenseitige Beobachtungen und Interaktionen mit den Kindern genutzt werden sollte. Die Erzieherinnen wurden über die beiden externen Fortbildungstage, die Gruppenfortbildungen waren, informiert. Auch Fragen der Erzieherin und der Leiterin bezüglich der Intervention wurden in diesem Gespräch beantwortet. Aus jeder Gruppe waren nach Alter und ethnischer Herkunft Zielkinder für das Projekt ausgewählt worden. Trotz der Auswahl der Zielkinder für die Evaluation beschränkte sich die Intervention nicht nur auf diese Zielkinder. Der Erzieherin wurde mitgeteilt, dass es nicht notwendig sei, nur den Zielkindern besondere Aufmerksamkeit zu schenken oder die anderen Kinder an den Interventionstagen zeitweise in anderen Gruppen unterzubringen. Auch wurde versichert, dass ebenso die Interventionistin sich nicht nur auf die Zielkinder, sondern auf alle Kinder der Gruppe konzentrierte. Die Auswahl der Kinder war für die Evaluation der Intervention notwendig, aber die Intervention sollte im Gruppenalltag stattfinden.

6.2.3 Intervention am Arbeitsplatz

6.2.3.1 Methode der Umsetzung und Implementierung der angestrebten Verhaltensweisen im Alltag

Die Interventionistin diente in der jeweiligen Gruppe in den verschiedenen Situationen des Alltags als Modell zur Sprachanregung und Entwicklungsförderung. 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 Erzieherin sich abwechselnd beobachteten. Bei den von uns fokussierten Situationen handelt es sich um regelmäßig auftretende Situationen des Alltags, die nun gezielt zur Sprachförderung genutzt werden wie z.B. Essen, Pflege, An- und Ausziehen etc., angeleitete Tätigkeiten¹¹ (Basteln, angeleitete Spiele, Bilderbuchbetrachtung u.ä). und Freispiel.

Nach einer Kennenlernphase von ein bis zwei 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 sprachliche 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

¹¹ Der Begriff ‚angeleitete Tätigkeit‘ ist ein in der aktuellen Kindergartenpädagogik traditionell verwendeter Begriff für die Präsentation/Durchführung eines speziellen Angebotes und wird von uns deshalb verwendet. Tatsache aber ist, dass 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 dann eine erwachsene zurückhaltende Rolle einzunehmen, die kindliche Handlungen und Prozesse aufgreift, beschreibt, erweitert und unterstützt.

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 vierten Treffen gezielt intensiviert durch den regelmäßigen Einsatz von Videoaufnahmen. Diese begannen ab der vierten Woche mit einer Aufnahme der Interventionistin durch die Erzieherin, um die modellhafte 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 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.

Die aufgenommenen Sequenzen wurden jeweils eine Woche nach der Aufnahme gemeinsam im Anschluss an den Gruppenbesuch, mit der Methode des Micro-Teachings, ausgewertet. Auch die Methode des Micro-Teaching wurde als Modell angeboten, da die Interventionistin zuerst modellhaft Szenen von sich selbst auswertete. Zur Auswertung wurden von der Interventionistin spezifische Momente der Interaktion ausgewählt, gemeinsam betrachtet und kritisch diskutiert. Die Konzentration auf kleine Einheiten und einzelne Verhaltensweisen erleichterte die Umsetzung der Projektziele und ließ die angestrebten Veränderungen überschaubar bleiben. So konnten kleine Veränderungen sichtbar gemacht werden, die ein direktes Feedback ermöglichten und Möglichkeiten zur positiven Verstärkung boten. In den Auswertungsgesprächen wurden Potenziale der Erzieherin in den Vordergrund gestellt und ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstevaluation gefördert. Zur Unterstützung dieses Prozesses verwendeten wir von uns zuvor entwickelte Materialien zur Videoauswertung, die in Anhang B2, Seite A34 zur Ansicht enthalten sind. Das Material bestand aus zwei Teilen: Ein Teil enthielt eine Übersicht der im Projekt angestrebten Erzieherverhaltensweisen, wobei jede Verhaltensweise auf einen

kleinen Aufkleber gedruckt war. Der zweite Teil des Materials war ein in die drei Bereiche „selten“, „öfter“ und „häufig“ eingeteilter Bogen. In der Auswertung wurde dann das Material zur Selbsteinschätzung verwendet, wobei die Erzieherin bzw. die Interventionistin nach und nach bestimmte Verhaltensweisen auswählte und die Häufigkeit des Auftretens in Kategorien von „selten“ zu „häufig“ einstuftete, indem sie den Aufkleber in dem i.E. nach für sie zutreffenden Bereich platzierte. Entscheidend dabei war, dass die Erzieherin bzw. die Interventionistin jeweils ihre Einstufung begründete. 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 interagiert, eingenommen werden.

Die Interventionistinnen wurden von der Projektkoordinatorin und der Projektleitung in Teamsitzungen und in Einzeltreffen regelmäßig unterstützt und supervidiert. Videos, die in den Einrichtungen aufgenommen wurden, sowohl von der Erzieherin als auch von der Interventionistin, wurden gemeinsam ausgewertet und die Erziehergespräche vorbereitet. Die Interventionistin durchlief so den gleichen kontinuierlichen Prozess der Auseinandersetzung mit den Projektzielen und der Selbstevaluation wie die beteiligten Erzieherinnen.

Um die Prozesse und Veränderungen in der jeweiligen Interventionsgruppe überschaubar und nachvollziehbar zu machen, wurde nach jedem Interventionstreffen in der Gruppe von den Interventionistinnen ein Protokollbogen ausgefüllt. Zusätzlich füllten die Interventionistinnen eine Kurzfassung der beiden Ratings zum sprachlichen Anregungsniveau und zum Erziehungsstil aus, die allerdings für diesen Zweck eine fünfstufige Skala von „sehr selten“ zu „sehr häufig“ enthielt. Beide Instrumente sind im Anhang (B3.1, S. A37 & B3.2, S. A40) zur Ansicht enthalten. Die beiden Bögen wurden 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.

6.2.3.2 Gezielte Gestaltung der physischen Umwelt

Die Raumgestaltung, die Materialauswahl und -präsentation wurde gemeinsam im Hinblick auf ihren sprach- und entwicklungsfördernden Gehalt hin untersucht und aktiv gestaltet. Grundlage zur Sprachförderung ist, dass den Kindern Materialien und Themen angeboten werden, die sie interessieren und mit denen sie sich verbal auseinandersetzen möchten.



In einer Gruppe zum Beispiel haben Erzieherin und Interventionistin gemeinsam mit den Kindern die Materialschränke mit Symbolen für den darin befindlichen Inhalt versehen, damit die Kinder aufmerksamer und unabhängiger in der Materialwahl werden. Viel sprachanregendes Material hatte sich zuvor ‚gut versteckt‘ und für die Kinder nicht sichtbar in Schränken befunden.

Um die Kommunikation der Kinder untereinander zu erhöhen, führten wir in allen Gruppen z. B. selbstgebastelte Telefone, mit einer Schnur verbundene Plastikbecher ein.

Die Räumlichkeiten wurden in Absprache mit der Erzieherin so gestaltet, dass Kinder die Möglichkeit hatten, sich einzeln und in Kleingruppen zurückzuziehen und Interessen gezielt und ungestört verfolgen können. Die Raumgestaltung soll Rückzugsmöglichkeiten nicht nur für eine Kleingruppe, sondern für mehrere Kleingruppen bieten und gleichzeitig die Durchführung unterschiedlicher Aktivitäten ermöglichen. Ausstattung und Ecken, die zu vielfältigen Rollenspielen einladen, wurden gefördert (Andresen, 2005). Autonomes Handeln der Kinder wurde dadurch – zusätzlich zur Unterstützung durch einen Autonomie gewährenden und fördernden Erziehungsstil – indirekt unterstützt.

In drei der Interventionsgruppen wurde die Raumgestaltung nach einem Gespräch von Erzieherin, Interventionistin und Projektkoordinatorin verändert.

In der ersten Gruppe war die Kindergruppe, die sich aus Kindern im Alter zwischen ein und drei Jahren zusammensetzte häufig als unruhig und chaotisch beschrieben worden. Wenn die Interventionistin oder die Erzieherin eine Tätigkeit mit einer Kleingruppe durchführen wollte, wollten fast immer alle Kinder mitmachen – das war auch der Fall, wenn sich ein Kind mit Spielmaterial beschäftigen wollte. Dies hatte zur Folge, dass jedes Mal große Unruhe herrschte und die Kinder unzufrieden waren, weil sie nicht genügend Platz oder Material am Tisch hatten. Die Erzieherin hatte einen sehr akzeptierend-zugewandten, responsiven, Autonomie gewährenden und unterstützenden Erziehungsstil, war aber nach einer Weile mit der chaotischen Situation überfordert und enttäuscht, dass sie die Bedürfnisse der Kinder nicht zufrieden stellen konnte. Nachdem die Projektkoordinatorin einen Vormittag in der Gruppe beobachtet hatte, gewann sie den Eindruck, dass die Unruhe nicht durch den Erziehungsstil der Erzieherin bedingt wurde. Der Raum, dessen materielle Ausstattung interessant und anregend war, verfügte allerdings über keinerlei Rückzugsmöglichkeiten was dazu führte, dass die Kinder sich nicht konzentriert und gezielt beschäftigen konnten. Sie waren immer wieder durch das Tun der anderen Kinder abgelenkt. Die Koordinatorin schlug vor, eines der beiden Regale, die an der Wand standen, in die Mitte des Raumes zu stellen und so den Raum zu unterteilen. Die Erzieherin erklärte, sie hätten die Regale bewusst an den Rand gestellt, damit die Kinder ausreichend Raum für motorische Aktivitäten hätten- was ein nachvollziehbarer Grund ist. Die Erzieherinnen stellten trotzdem noch am selben Tag in beiden Gruppenräumen die Regale um, wobei sie in einem Raum eine Art Puppen- und Kuschelecke einrichteten und die andere für Aktivitäten am Boden mit Fahrzeugen, Tieren, Bauklötzen usw. frei ließen. Schon in der nächsten Woche war eine Veränderung zu beobachten – nach Aussage der Erzieherin schon am nächsten Tag. Die Gruppe war insgesamt entspannter geworden, die Kinder spielten konzentrierter - auch in Kleingruppen - und Rollenspiele der Kinder fanden öfter statt. Die Erzieherin hatte nun die Möglichkeit mit einzelnen Kindern oder einer Kleingruppe zu interagieren, Gespräche zu haben, gemeinsam zu erkunden.

Materialien zur Literacy-Erfahrung wie vielfältige Bilderbücher mit Schrift Materialien, die zur Anwendung von Schrift anregen, wie z.B. eine Poststelle oder Schreibecke wurden, wenn nicht vorhanden, eingeführt. Die Bedeutung früher Erfahrung mit Büchern und Schrift wird in

der Literatur als förderlich nicht nur für den Schrifterwerb, sondern für den Schulerfolg allgemein betrachtet (Whitehead, 2004).

6.2.3.3 Gestaltung struktureller Faktoren im Tagesablauf

In allen Gruppen wurde darauf geachtet, dass angeleitete Tätigkeiten, aber auch Pflegesituationen nicht mit der Gesamtgruppe, sondern in Teilgruppen, bzw. mit einzelnen Kindern durchgeführt wurden. Auch in der Freispielsituation hat die Interventionistin sich modellhaft intensiv einzelnen Kindern oder Kleingruppen zugewandt. In der Essenssituation führten wir ein, dass die Kinder nicht alle an einem großen Tisch zusammen saßen, sondern in kleineren Gruppen. In einer Kleingruppe kann sich die Erzieherin mehr auf einzelne Kinder konzentrieren, was für die Sprachanregung und allgemeine Entwicklungsanregung, die im engen Zusammenhang stehen, förderlich ist. Sie kann sich einzelnen Kindern intensiver und länger zuwenden, Gespräche mit der Kleingruppe oder einzelnen Kindern sind eher möglich als in der Gesamtgruppe.

In den Videoauswertungen war uns aufgefallen, dass dort, wo alle Kinder gemeinsam an einem Tisch saßen, die Gesamtsituation eher unruhig war und einige Kinder nicht zu Wort kamen bzw. gleichzeitig redeten. Außerdem war auffällig, dass die Kommunikation in dieser Konstellation nur entspannt war, wenn die Kommunikation sternförmig über die Erzieherin stattfand. Wir schlugen deshalb in diesen Gruppen vor, mindestens zwei Tischgruppen zu bilden. Der Vorschlag wurde in allen betreffenden Gruppen angenommen, was tatsächlich zur Folge hatte, dass die Kinder erstens untereinander mehr kommunizierten und zweitens die Erzieherin Gespräche mit einzelnen Kinder bzw. der Tischgruppe haben konnte. Diese Tischgruppen blieben erhalten, da die Erzieherin die Situation selbst als entspannter empfand.

In einer anderen Gruppe waren die betreuenden Erzieher nahezu verzweifelt, weil die Kindergruppe von insgesamt 22 Kindern zwischen anderthalb und vier Jahren sehr unruhig war und die meisten Kinder in den Freispielsituationen nicht ins Spiel fanden, sondern unruhig hin und her liefen und nur für kurze Zeit mit einem Spiel beschäftigt waren. Die Gruppe hatte insgesamt drei Räume zur Verfügung und viele der Kinder wechselten häufig den Raum. Die Erzieherinnen fühlten sich im Gruppenalltag sehr gestresst, was dazu führte, dass sie den Kindern weniger intensiv zugewandt waren, häufiger kontrollierend lenkten und wenig mit den Kindern ins Gespräch kamen. Nach einer zusätzlichen Beobachtung durch die Projektleitung und die Projektkoordinatorin initiierten wir ein Gespräch mit den betreffenden Erzieherinnen, indem wir die Gruppensituation besprachen. Die Erzieherinnen zeigten sich unzufrieden damit, dass sie gruppenoffen arbeiteten, was der Wunsch der Leiterin war, und hätten lieber in zwei Kleingruppen gearbeitet. Durch die Beobachtung und im Gespräch merkten wir, dass erstens keine Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder bestehen und schlugen die Gestaltung von Interessensecken vor. Dieser Vorschlag wurde auch umgesetzt. Zweitens schienen die Kinder keinen Gruppenzusammenhalt zu haben und die Erzieherinnen taten sich schwer, Beziehungen zu den Kindern aufzubauen, da sie sich durch die Gruppengröße überfordert fühlten. Außerdem war im Gruppenalltag wenig Struktur für die Kinder fühlbar. Die Gruppe teilte sich für das Mittagessen auf zwei Gruppenräume auf,

wovon eine im großen Turnraum aß, der eine sehr ungemütliche Atmosphäre hatte. Zusätzlich schwierig war, was bei der Beobachtung festgestellt wurde, dass die Kinder sich offiziell aussuchen konnten, wo sie essen möchten, dass aber manche Kinder ohne Begründung mit der Bemerkung ‚Du isst heute nicht hier‘ wieder aus dem Raum herausgeschickt wurden. Wir beschlossen im Gespräch gemeinsam, dass die Gruppe für eine Übergangszeit aufgeteilt werden sollte, damit Kinder untereinander und Erzieher zu den Kindern eine intensivere Beziehung aufbauen konnten. Die Erzieher besprachen die neue Aufteilung mit den Kindern und erstellten gemeinsam zwei Plakate mit Fotos der Kinder der jeweiligen Gruppe, die sie an die jeweilige Gruppentür hingen. Der Turnraum wurde umgestaltet und nicht mehr zum Essen benutzt, sondern eine gemütliche Ecke dort eingerichtet und nach dem Essen als Schlafraum genutzt.

Ein weiteres Problem durch die Überforderung der Erzieher war, dass eine Erzieherin zwar sehr responsiv auf Signale der Kinder reagiert hatte, aber sich immer nur kurz zuwandte und sie häufig die Interaktion mit einem Kind abrupt beendete, um auf ein anderes Kind zu reagieren. Das hatte zur Folge, dass keine stabilen Interaktionen und Gespräche zustande kamen, da die Erzieherin Interaktionen häufig abbrach, was zusätzlich die Unruhe der Kinder verstärkte. Wir teilten unsere Beobachtung mit und schlugen vor, dass sie in Zukunft, wenn sie mit einem Kind oder Kindern interagiert, den Kindern, die etwas von ihr möchten, sagt, dass sie sich ihnen gleich ganz in Ruhe widmet, sie aber mit dem anderen Kind jetzt noch beschäftigt ist. Auch dieser Vorschlag wurde nach und nach umgesetzt.

Gegen Ende der Intervention teilte diese Erzieherin der Interventionistin mit, dass sie nun nach langer Zeit endlich wieder gerne zur Arbeit ginge.

In einigen der Interventionsgruppen waren die räumlichen oder strukturell-organisatorischen Bedingungen für eine sprach- und entwicklungsanregende Atmosphäre also erst zu schaffen. Die Erzieherinnen waren dazu ohne die Intervention, d.h. Supervision von außen nicht in der Lage, obwohl die Situation von den meisten selbst als unzufriedenstellend empfunden wurde. Die Erzieherinnen neigten dazu, die Unruhe den Kindern zuzuschreiben und nicht den Bedingungen des Kindergartenalltags. Auch in diesem Punkt werden die Vorteile einer Intervention am Arbeitsplatz sehr deutlich.

In vielen Gruppen war die Übergangssituation von Essen zur Mittagsruhe und die dazwischen liegende Pflegesituation sehr unruhig und stresste die Erzieher, was negative Folgen bezüglich des Erziehungsstils und des sprachlichen Anregungsniveau hatte. In diesen Situationen war die Einführung einer Änderung besonders schwierig, weil die Erzieherinnen zwar einsahen, dass die Situation bei Ihnen Stress auslöst, sie aber Schwierigkeiten hatten, alte Gewohnheiten in der Routine abzubauen. In der Regel ging eine Erzieherin mit den Kindern ins Bad und die zweite Kollegin baute in dieser Zeit die Betten auf. Kinder, die sich schon gewaschen hatten, durften nicht mehr im Gruppenraum spielen, weil die Betten schon aufgebaut und der Raum schon aufgeräumt war. Vorschläge, mit Kleingruppen nacheinander ins Bad zu gehen und die Betten mit einer Gruppe von Kindern aufzubauen, wurden – obwohl zögerlich - umgesetzt.

Eine Erzieherin berichtete der Interventionsistin eines Tages, dass Sie an einem Tag der vorangegangenen Woche so gestresst war, dass sie zu den Kindern sagte, sie sollen ihre Matratzen doch selber aufbauen. Sie hatte aber nicht wirklich erwartet, dass die Kinder dies selbständig tun. Als sie mit einem Kind vom Wickeln zurückkam, waren die Betten aufgebaut und die Kinder zufrieden. Die Erzieherin war positiv überrascht, weil sie den Kindern nicht zugetraut hatte, dass sie ohne ihre Anleitung selbständig und verantwortlich handeln. Sie beschloss nach dieser positiven Erfahrung, die Kinder in Zukunft die Betten selbständig aufbauen zu lassen, was auch sie entlastete.

6.2.3.4 Einführung gezielter Aktivitäten zur Sprachförderung

Sprachanregungen wie Fingerspiele, Gedichte, Lieder und Kreisspiele, die den Sprachrhythmus betonen, und die eine enge Verknüpfung zwischen Sprache und Handeln herstellen, zum Teil die Auseinandersetzung mit Sprache und Meta-Sprache anregen, aber Sprache auch abgelöst vom Handlungskontext verwenden, wurden in den Gruppen eingeführt, in denen sie nicht angeregt worden waren, bzw. intensiviert.

Eine Erzieherin kannte kaum Lieder und Fingerspiele, die sie in den Alltag einbringen konnte. Gemeinsam mit der Interventionistin wurde ein regelmäßiger Morgenkreis eingerichtet. Die Anregungen zu Liedern, Kreisspielen und Fingerspielen kamen von der Interventionistin und wurden an den anderen Tagen von der Erzieherin wiederholt. Die Texte der Lieder wurden als Plakate, die von den Kindern z.T. kreativ gestaltet wurden, im Gruppenraum in Kinderhöhe aufgehängt.

Die Erzählkompetenz der Kinder wurde durch die Anregung, kleine Erlebnisse oder Geschichten zu erzählen, vertieft und durch eigene Erzählungen angeregt (Andresen, 2005). Angeleitete Tätigkeiten wie Basteln o.ä. wurden einerseits zum erweiterten Wortschatzaufbau genutzt, andererseits wurde darauf geachtet, dass verbale Äußerungen sich nicht nur auf konkrete Wahrnehmung und Handlung des Kindes beziehen. Durch gezielte Fragen und Impulse der Erzieherin wurden Verknüpfungen zu Erfahrungen der Kinder hergestellt, die einerseits die Wortspeicherung erleichtern, andererseits die Dekontextualisierung der verbalen Sprache durch gezielte Fragen nach Erlebnissen, Ideen, Vorstellungen und Kenntnissen der Kinder anregen (Nelson, 1989; Bertau & Speck-Hamdan, 2004).

In allen ‚angeleiteten‘ Situationen wurde besonders darauf geachtet, dass die erwachsene Bezugsperson Impulse der Kinder erkennt und aufgreift, aber auch selbst Impulsgeberin ist. Autonome Handlungen sowie sprachliche und kognitive Auseinandersetzung der Kinder mit für sie bedeutenden Themen wurden angeregt (Beller, 1996; Nelson, 1973; Ritterfeld, 2000).

6.2.3.5 Einführung von gezielter Beobachtung im Alltag

Regelmäßige Beobachtung der Kinder und Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes sowie von Interessen und Vorlieben einzelner Kinder, die als Grundlage zur individuellen und entwicklungsangemessenen Anregung dienen, wurden durch die Interventionistin angeregt. Auch die Befragung der Erzieherinnen anhand der Entwicklungstabelle in der Pre- und Post-Erhebung führte dazu, dass die Erzieherinnen die Verhaltensweisen und Tätigkeiten aufmerksamer beobachteten und die individuellen Unterschiede im Entwicklungsstand der Kinder leichter wahrnahmen.

In einer Gruppe wurde im Gespräch mit der Projektkoordinatorin und der Erzieherin beschlossen, dass Interventionistin und Erzieherin gemeinsam einzelne Kinder in ihrem Spielverhalten gezielt beobachten und ihre Wahrnehmungen austauschen und diskutieren. Anlass dazu waren zwei verschiedene Gründe: Es gab ein Kind, das wenig mit der Erzieherin sprach, hier sollte die Beobachtung im Spiel helfen, den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes einzuschätzen und über die Beobachtung mehr Nähe zum Kind aufzubauen. Andererseits sollte die gemeinsame Beobachtung die Beziehung zwischen Interventionistin und Erzieherin auf einer gemeinsamen Basis aufbauen, da es zwischen beiden Konflikte gab und die Erzieherin Schwierigkeiten hatte, die Interventionistin ernst zu nehmen. Die Phase der gemeinsamen Beobachtung und Diskussion der Ergebnisse führte zu dem Ergebnis, dass das Kind sich im Rollenspiel intensiv mit seiner sozialen Umwelt auseinandersetzte und sprachlich äußerte, wenn auch mit häufig vorkommenden grammatikalischen Fehlern. Das Rollenspiel wurde durch die Beobachtung und die Bereitstellung vielfältiger Materialien unterstützt. Die Erzieherin beschloss auch, das korrektive Feedback im Alltag konsequent anzuwenden. Die Beziehung zwischen Interventionistin und Erzieherin wurde nach und nach ebenfalls besser und es entwickelte sich mehr gegenseitige Achtung.

6.2.3.6 Die Gestaltung der Essenssituation

Die Essenssituationen, wenn die Kinder in Kleingruppen am Tisch sitzen, ist eine gute Gelegenheit für Kleingruppengespräche. In vielen der Interventionsgruppen schien die Essenssituation aber leider nicht optimal gestaltet, so dass Kinder und Erzieher eher unruhig waren und verbale Interaktionen am Tisch eher sternförmig, d.h. durch Aussagen und Forderungen der Erzieherin an die Kinder, stattfanden. Unser Ziel war es, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, in der mit Freude gegessen und sich über Erlebnisse des Vormittags oder andere Themen verbal ausgetauscht wird. In einigen Gruppen herrschte eine entspannte Atmosphäre und grundsätzlich war hier nur die verbale Interaktion noch zu erhöhen. In der überwiegenden Anzahl der Gruppen war dies leider nicht der Fall. In vielen Gruppen war die Essenssituation hektisch und die Erzieher damit beschäftigt, das Essen auszuteilen. In manchen Gruppen mussten die Kinder warten bis alle ihr Essen haben, damit gemeinsam angefangen werden konnte – was manchmal lange dauerte. Die Erzieherin schien gestresst und verbrachte viel Zeit damit, darauf zu achten, dass die Kinder nicht schon vom Essen naschten, das vor ihnen stand. In anderen Gruppen konnten die Kinder schon anfangen, wenn sie einen gefüllten Teller von der Erzieherin erhalten hatten. Die

Erzieherin war dann aber oft während der ganzen Essenszeit beschäftigt, die Kinder mit Essen und dann mit Nachspeise zu versorgen, was eine große Unruhe bewirkte. Die Kinder wurden zwar meistens gefragt, was sie essen möchten, aber manche brauchten länger zu entscheiden, was wiederum Unruhe bei der Erzieherin und den anderen Kindern auslöste. Es gab einige Gruppen, bei denen das Essen auf dem Tisch stand und die Kinder sich selbst bedienen konnten. Interessanterweise waren das die Gruppen mit überwiegend jüngeren Kindern, d.h., ob die Kinder sich auf tun durften oder nicht, hing nicht notwendigerweise von der Altersstruktur der Gruppe ab. Einige Erzieher achteten mit Nachdruck darauf, dass die Kinder ‚ordentlich‘ essen, nicht kleckerten und nicht das Essen mit den Fingern berührten. Eine Erzieherin ging während des Essens um den Tisch herum und legte die linke Hand der Kinder neben den Teller, weil sie ‚dahingehörte‘. In manchen Gruppen hatten die Kinder Lätzchen um, die so groß waren, dass der untere Teil auf den Tisch gelegt und der Teller oben drauf gestellt wurde, was die Bewegungsfreiheit der Kinder natürlich stark einschränkte. Sprachliche Interaktionen am Tisch wurden zwar nicht direkt unterbunden, aber entweder war die Unruhe zu groß und sprachliche Äußerungen wurden nicht gehört und beantwortet oder aber die Kinder mussten sich so stark konzentrieren, alle Regeln einzuhalten, dass Gespräche eine weitere Überforderung dargestellt hätten. Wenn Kinder am Tisch ‚herumalberten‘ oder ‚Quatsch‘ machten in den Augen der Erzieher, wurde die Aktivität und Sprache doch unterbunden. Der Erziehungsstil und das sprachliche Anregungsniveau beim Essen entsprach in den meisten Gruppen nicht annähernd unseren Projektzielen und die Veränderung von Verhaltensweisen ging in fast all diesen Gruppen nur schleppend vor sich. Es gab hier auch die größten Konflikte zwischen den Projektzielen, der Interventionistin, die diese verkörperte, und den Erzieherinnen. Die Abwehr der meisten Erzieher gegenüber Veränderung war so stark, dass wir die Essenssituation zusätzlich zur Fortbildung am Arbeitsplatz in der externen Gruppenfortbildung behandelten, was ein Wunsch aller Interventionistinnen war, da jede mindestens eine Gruppe betreute, in der die Essenssituation wenig förderlich, sondern streng reguliert war. Alternative Handlungsweisen, die durch das Modell präsentiert wurden, wurden von einigen Erzieherinnen direkt abgelehnt und die Gestaltung des Essens wurde der Interventionistin auch nur ungern überlassen. Ein Vorteil der Gruppenfortbildung war, dass sich Erzieherinnen mit unterschiedlichen Ansichten, es gab auch einige, die unseren Projektzielen in diesem Punkt näher standen als andere oder sich gar damit identifizieren, austauschen konnten. In der Gruppenfortbildung vermittelten wir den Erzieherinnen, dass sie durch die strenge Regulierung und die Unruhe die Gelegenheit der Kinder sich zu äußern sowie die Sprechlust einschränkten. Das war nicht das Ziel der Erzieherinnen, denn sie waren hoch motiviert Sprache zu fördern. Wir versuchten zu erreichen, dass sie die Perspektive des Kindes einnahmen und versuchten zu verstehen, wie ein Kind sich in einer solchen Situation fühlt – und das nicht ohne Erfolg. Die eigene Perspektive der Erzieher aber war, dass sie sich ekelten, wenn die Kinder kleckerten,

dass sie Angst hatten, die Kinder würden alle nur noch und immer mit den Fingern essen, wenn sie nicht früh zu erwachsenem Umgang mit Essen angehalten werden. Auch konnten sie nicht glauben, dass Kinder anhand eines Modells und mit zunehmender feinmotorischer Entwicklung langsam lernen, nicht zu kleckern. Manche hatten auch Sorge, dass die Kinder nicht ausreichend oder zu unausgewogenen essen würden, wenn ihnen nicht das Essen auf den Teller gegeben wird. Der Zeitfaktor wurde natürlich auch angesprochen. Die Sorge war groß, dass die Essenssituation zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Ein Gegenargument zu den Projektzielen war auch, dass die Küche nicht so viele kleine Schüsseln hätte oder das Küchenpersonal nur eine Schüssel pro Gruppe zu Verfügung stellen wolle und keine Zeit hätte, so viele Schüsseln abzuwaschen. Den Sorgen und Ängsten wurden Erfahrungen anderer Erzieher, Argumente und Hinweise aus der Forschung entgegengebracht. Hinter den Sorgen der Erzieherinnen steckten aber u.E. überwiegend eigene zum Teil verdrängte Erfahrungen aus ihrer Kindheit. Der Erziehungszwang drückte sich in der Essenssituation besonders stark aus. Alle Erzieherinnen gestatteten aber schließlich der Interventionistin die Essenssituation nach unserem pädagogischen Modell zu gestalten, nachdem sich die Kinder selber bedienen durften, in entspannter Atmosphäre auch beim Essen kleckern konnten, den Tisch selbständig säubern konnten, wenn sie gekleckert hatten usw. Hier wurden Grundbedingungen zur sprachlichen Interaktion geschaffen. Nicht alle Erzieherinnen waren gleich bereit, die neuen Verhaltensweisen und Anregungen zu übernehmen. Aber nach und nach machten viele die Erfahrung, dass die Essenssituation so angenehmer – auch für sie selbst - verlief und begannen, auch in Abwesenheit der Interventionistin, Anregungen zu übernehmen. Eine Erzieherin konnte das Kleckern nicht ertragen und verließ anfangs den Gruppenraum. Nach und nach gewöhnte sie sich aber daran und ihr anfängliches Verbot des Kleckerns und ihr Ausdruck von Ekel wandelten sich. Am Ende der Intervention war sie in der Lage, ihren eigenen Unmut auszudrücken, indem sie zu den Kindern sagte ‚Ich finde es nicht schön, wie ihr esst.¹², gestattete es aber. Sie hatte Distanz zu sich und den Kindern gewonnen, konnte ihre Perspektive mitteilen, aber den Kindern ihre lassen. Bei einer Erzieherin allerdings war die Abwehr so groß, dass sie sehr auf die Einhaltung der regelmäßigen Auswertungsgespräche mit der Interventionistin achtete, die allerdings nur während des Mittagessens zu organisieren waren bei dem die Kinder dann von einer anderen Kollegin betreut wurden. Unser Modell der pädagogischen Intervention verfolgte konsequent einen demokratischen und Autonomie gewährenden Erziehungsstil auch im Umgang mit den Erzieherinnen. In diesem Fall war die Abwehr so groß in Bezug auf die Gestaltung der Essenssituation und die Erzieherin schien sich (noch) nicht in der Lage zu fühlen, sich aktiv mit der Situation, ihren Einstellungen und Gefühlen dazu auseinanderzusetzen. Es hätte keinen Sinn gemacht, sie dazu zu zwingen. So

¹² S. Anhang C „Eine pädagogische Fallstudie“

konzentrierten wir uns auf die Veränderung von Verhaltensweisen in anderen Alltagssituationen. Natürlich strebten wir Veränderungen von Verhaltensweisen an, aber nicht mit Druck und Zwang. Unser Ziel war nicht Nachahmung von Verhaltensweisen, sondern Auseinandersetzung und Identifizierung mit den pädagogischen Zielen. Dies geschieht durch innere Prozesse, die Zeit und vor allem Unterstützung und innere Bereitschaft brauchen.

6.2.3.7 Zusätzliche unterstützende Maßnahmen

Jede Erzieherin wurde an einem Vormittag in der zweiten Hälfte der Interventionsphase, manches Mal in Anwesenheit der Interventionistin, zusätzlich von der Projektkoordinatorin beobachtet. In der Regel gab es direkt im Anschluss an die Beobachtung ein Gespräch über die Erfahrungen mit der pädagogischen Intervention, Wünsche und Kritik der Erzieherin und einen Austausch über die Beobachtung. Manches Mal war dies direkt im Anschluss an die Beobachtung nicht möglich, dann wurde ein weiterer Termin vereinbart. Begonnen wurden diese Beobachtungen und Gespräche anfangs mit Erzieherinnen von deren Gruppen berichtet wurde, dass sie sehr unruhig sein oder wenn Schwierigkeiten in der Beziehung zwischen der Erzieherin und der Interventionistin auftauchten oder die Interventionistin um Unterstützung gebeten hatte. Da die Beobachtung und die darauf folgenden Gespräche, die zum Teil auch mit der Projektleitung gemeinsam durchgeführt wurden, so produktiv waren, führten wir dies in allen Interventionsgruppen durch. Es gab nur eine Erzieherin mit der kein gemeinsamer Termin für ein Gespräch gefunden werden konnte.

6.2.4 Fortbildung außerhalb des Arbeitsplatzes

Zwei eintägige Gruppenfortbildungen mit den in den Interventionsgruppen arbeitenden Erzieherinnen wurden von der Projektleitung und der Koordinatorin geplant und durchgeführt und in den ersten 4 - 8 Wochen nach Beginn der Intervention durchgeführt. Die erste Fortbildung diente der ausführlichen Erläuterung der Methode der Intervention und zur Klärung von Fragen und Kritik der Erzieherinnen sowie zur Auseinandersetzung mit Zielen und Methoden der Intervention vor dem Hintergrund der ersten bereits gemachten praktischen Erfahrungen mit unserer Methode. Außerdem wurden den Erzieherinnen die Projektziele im einzelnen anhand der beiden Instrumente zum sprachlichen Anregungsniveau (s. Anhang A1) und zum Erziehungsstil (s. Anhang A2) anhand von Modellverhalten in Pflege- und Spielsituationen aus einem früheren Modellprojekt vorgestellt und diskutiert. Dies sollte vor allem die Interventionistinnen in ihrer Arbeit im Feld entlasten und eine Grundlage schaffen zur aktiven Auseinandersetzung mit den Projektzielen, während in der Fortbildung am Arbeitsplatz, die Projektziele durch das Modell der Interventionistin praktisch sichtbar gemacht wurden. In dieser Gruppenfortbildung sollten den

Erziehern Formulierungen und Begriffe unserer Projektziele nahe gebracht werden, damit diese in der Praxis und in den Auswertungsgesprächen mit der Interventionistin diskutiert werden konnten. Ein zweiter Schwerpunkt war die Auffrischung von Kenntnissen über den Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung im allgemeinen und im besonderen Hinweise auf individuelle Unterschiede. Es wurden auch Anzeichen und Hinweise für Sprachentwicklungsstörungen vorgestellt. Beide Themen wurden durch Aufgreifen praktischer Beispiele und durch konkrete Fragen der Erzieherinnen für die praktische Umsetzung aufbereitet. Die in der Fortbildung verwendeten Materialien sind in der Anlage (B1, S. A29) enthalten.

Zeit für Fragen und Kritik am Projekt war auch gegeben. Ein Hauptkritikpunkt bei der ersten Fortbildung war nach Aussage der Erzieher das ‚Theorie-Praxis-Problem‘. Das, was wir vom Projekt anstreben, sei theoretisch sinnvoll, in der Praxis aber nicht oder nur eingeschränkt umzusetzen. Kritisiert wurde anfangs vor allem, die Art und Weise, in der die Interventionisten mit den Kindern redeten, das sei zu ‚abgehoben‘, und dass die angestrebten Verhaltensweisen nur umsetzbar seien, wenn eine zusätzliche Kraft wie die Interventionistin in der Gruppe sei. Die Erzieherinnen waren aber bereit, uns eine Chance zu geben.

Die zweite Fortbildung, die ca. 4-6 Wochen nach der ersten stattfand, hatte zum Ziel, in der Praxis vorhandene Fragen und Schwierigkeiten zu behandeln und Schwerpunkte der Intervention in den Gruppen zu vertiefen. Wie schon erwähnt, stand im Zentrum der Fortbildung die Gestaltung der Essenssituation. Diese wurde im Rahmen des Themas ‚Sprachförderung im Alltag - Sprechansätze erkennen, gestalten und nutzen‘ behandelt. Die Erzieherinnen hatten in Arbeitsgruppen die Aufgabe zu sammeln und zu diskutieren, wo es im Alltag Sprechansätze gibt und wie diese optimal genutzt werden können. Die Essenssituation stand bald im Mittelpunkt der Diskussion, die von allen Beteiligten sehr engagiert geführt wurde.

Die beim ersten Fortbildungstag geäußerte Kritik zum Theorie-Praxis-Problem wurde beim zweiten Treffen sehr viel differenzierter und abgeschwächer von den Erzieherinnen vorgebracht. Ausgelöst wurde dies durch eine Bemerkung einer Erzieherin, die der Gruppe mitteilte, Kolleginnen der Nachbargruppe haben sie gefragt „Wie sprichst du denn mit den Kindern?“. Dadurch war der Erzieherin deutlich geworden, dass sich ihre Sprache gegenüber den Kindern offensichtlich in der kurzen Zeit schon auffallend verändert hat.

Nach Abschluss der Intervention und der Enderhebung wurde eine weitere Fortbildungsveranstaltung durchgeführt. In dieser Fortbildung wurden die Erzieherinnen nach den Erfahrungen mit dem Projekt im Rückblick befragt nachdem die Ergebnisse der Untersuchung berichtet und diskutiert wurden.

6.2.5 Erfahrungen der Erzieherinnen mit der pädagogischen Intervention

Nach ihren Erfahrungen mit der pädagogischen Intervention befragt, nannten die teilnehmenden Erzieherin als hervorstechende Erfahrung, die Möglichkeit zur Eigenbeobachtung durch die Videoaufnahmen, die Selbstreflexion dadurch und in den Auswertungsgesprächen. Auch die Beobachtung der Kinder anhand der Entwicklungstabelle und das bewusstere Wahrnehmen der Kinder durch die Intervention. Unter der Rubrik im Fragebogen, was den Erziehern am meisten gebracht hat, antworteten die Erzieher: die gute Zusammenarbeit mit den Interventionistinnen; die Videoaufnahmen und die Auswertung; die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen; die Anwendung der Entwicklungstabelle. Auf die Frage, was ihnen gefehlt habe in der pädagogischen Intervention, wurde geantwortet: Zeit zur Auswertung, eine zweite Kollegin in der Gruppe, Verständnis für Dinge des Alltags. Als wertvolle Erfahrungen bezeichneten sie die Einschätzung der Kinder anhand der Entwicklungstabelle, Videoaufnahmen und Auswertung, Distanz zu sich selbst gewonnen zu haben, im allgemeinen, aber besonders in stressigen Situationen feinfühlicher geworden zu sein und bewusster auf die Gruppensituation zu achten. Die Frage, welche Veränderungen die Erzieherinnen bei sich festgestellt haben, gab es folgende Äußerungen: bewusster geworden, mehr reden, mehr Ideen für Gespräche, näher an den Kinder ‚dran‘ sein, wenn man mit ihnen spricht, korrekatives Feedback ist selbstverständlich geworden. Nach den Veränderungen bei den Kindern befragt, wurden folgende Veränderungen bemerkt: Kinder sprechen viel mehr, auch untereinander; große Überraschungen, Kinder lösen Konflikte selbständig, reden mehr als Kinder der Nachbargruppe; Kinder begleiten ihre eigenen Handlungen sprachlich; die Gruppe ist im Laufe des Projektes zusammengewachsen; Kinder wurden aufgeschlossener, selbstbewusster - besonders einige; mehr Sprechfreude.

6.3 Die Kontrollgruppe

6.3.1 Maßnahmen in der Kontrollgruppe

In vergangenen longitudinalen Projekten haben wir die Erfahrung gemacht, dass ein Motivationsfaktor für Kontrollgruppen eingebaut werden muss, um einen Schwund von Probanden respektiv von am Projekt beteiligten Erzieherinnen zu vermeiden. Aus diesem Grund haben wir für die gegenwärtige Untersuchung ein Programm für die ‚Kontrollgruppe‘ entwickelt, das wir als „Basis-Fortbildung“ bezeichnen. Dieses bestand aus 5 Besuchen, die den Inhalten der zweitägigen Gruppenfortbildung in der Intervention bezüglich der Auffrischung von Kenntnissen im Bereich der Sprachentwicklung und -förderung entsprachen. Es wurden auch die gleichen Materialien als Grundlage verwendet (s. Anhang B1). Die 5 Besuche fanden in zweiwöchigen Abständen parallel zur Interventionsphase statt und dauerten ca. 60 Minuten. Bei den ersten beiden Treffen wurden Kenntnisse über die

kindliche Sprachentwicklung aufgefrischt und vertieft und normale versus Anzeichen für verzögerte bzw. gestörte Sprachentwicklungsverläufe behandelt. Im dritten Treffen wurden sprachanregende und entwicklungsfördernde Verhaltensweisen von Erzieherinnen im Kitaalltag vorgestellt. Das vierte Treffen hatte das Erkennen und Nutzen von Sprechanlässen im Alltag zum Thema. Das fünfte Treffen war inhaltlich offen und dem Interesse der Erzieherin überlassen, ob es stattfand und wie es inhaltlich gestaltet wurde. In den meisten Gruppen gab es ein fünftes Treffen, dessen Inhalt in fast allen Gruppen ‚Zwei- und Mehrsprachigkeit und Förderung zwei- und mehrsprachiger Kinder in der Kindertagesstätte‘ war.

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

6.3.2 Erfahrungen der Erzieher aus der Kontrollgruppe mit dem Projekt

Die an der Kontrollgruppe beteiligten Erzieherinnen wurden beim Abschlusstreffen nach ihren Erfahrungen mit dem Projekt befragt und gaben an, dass die Einschätzung der Kinder anhand der Entwicklungstabelle zwar sehr anstrengend gewesen sei, dass es aber ein Anstoß war genauer zu beobachten. Einige der Teilnehmer fanden es unangenehm in der Pre- und Post-Erhebung beobachtet zu werden und viele bedauerten, dass es keine Rückmeldung zu den Einschätzungen ihrer sprachlichen Anregung und zum Erziehungsstil gab. Zu den 4-5 Treffen der Basisfortbildung äußerten sie, es sei eine gute Auffrischung der Kenntnisse gewesen, aber nichts wirklich Neues, sie hätten dadurch einzelne Kinder wieder intensiver wahrgenommen und Dinge noch mal überdenken können. Positiv äußerten sie sich über die kleinen Gruppen, in denen die Basisfortbildung stattfand (1-3 Erzieherinnen, eine Projektmitarbeiterin).

7. Ergebnisse

7.1 Beschreibung der Stichprobe

An dem Projekt nahmen 31 Erzieherinnen teil, wobei 18 Erzieherinnen, die 88 Zielkinder betreuten, die Intervention erhielten und 13 Erzieherinnen, die 67 der Zielkinder betreuten und die Kontrollgruppe darstellten. Die von den Erzieherinnen betreuten Gruppen hatten im Durchschnitt zwei Mal so viel Kinder wie Zielkinder.

Somit waren 155 Kinder beteiligt, davon 49% Jungen und 51% Mädchen. Die Gesamtstichprobe bestand aus drei Altersgruppen. In der Gruppe der Einjährigen waren 40 Kinder, wobei der Mittelwert des Alters 15,94 Monate betrug mit einer Standardabweichung von 1,66. Die Gruppe der Zweijährigen war im Mittel 25,07 Monate alt mit einer Standardabweichung von 2,34 und umfasste 58 Kinder. In der Gruppe der Dreijährigen befanden sich 57 Kinder und das mittlere Alter lag bei 38,07 Monaten mit einer Standardabweichung von 3,85.

59 Kinder waren deutscher Herkunft, 54 türkischer bzw. arabischer und 42 gemischter Herkunft. In der Gruppe der Kinder mit türkischer bzw. arabischer Herkunft waren 81,5% der Kinder aus türkischen und 18,5% aus arabischen Familien.

Die beteiligten Kindertagesstättengruppen enthielten einen Ausländeranteil zwischen 33,33% und 100%.

Im Mittel umfasste der Anteil deutscher Kinder, d. h. Kinder deren beide Elternteile deutscher Herkunft waren, 30,94% mit einer Standardabweichung von 19,05. Der Anteil der Kinder, deren beide Elternteile türkischer, arabischer oder anderer Herkunft waren, umfasste 51,72% mit einer Standardabweichung von 20,22. Die Gruppe der Eltern, bei denen ein Elternteil deutscher und der andere Elternteil türkischer, arabischer oder anderer ethnischer Herkunft war, betrug in der vorliegenden Untersuchung 17,34% mit einer Standardabweichung von 8,69.

Um Informationen über den familiären Bildungshintergrund der Kinder zu erfahren, wurden Fragebögen an die Eltern verteilt. Von den 155 teilnehmenden Zielkindern haben die Eltern von 150 Kindern den Fragebogen ausgefüllt. Somit betrug der Rücklauf 96,77%.

Die schulische Bildung war, wegen der international unterschiedlichen Abschlüsse, anhand der Jahre des Schulbesuches erfragt worden. Im Durchschnitt hatten die Mütter die Schule 10,8 Jahre lang besucht mit einer Standardabweichung von 2,0 und die Väter 10,7 Jahre mit einer Standardabweichung von 2,1. Bezüglich der beruflichen Ausbildung gaben 41,7% der Mütter an, eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben, 16,7% hatten eine Fachschulausbildung und 22% eine Hochschulausbildung. 12,9% der deutschen Mütter hatten keine abgeschlossene Ausbildung und 3,8 % waren noch in Ausbildung. Bei den Vätern hatten 43,1% eine Berufsausbildung, 8,1% der Väter eine Fachschul- und 26% der

Väter eine Hochschulausbildung, 5,7% der Väter gaben an in der Ausbildung zu sein und 17,1% hatten keine Berufsausbildung. Unter den Müttern waren 61,2 % erwerbstätig und von den Vätern 71,7%.

7.2 Reliabilität der Instrumente

7.2.1 Beobachtungsinstrumente zur Einschätzung der Erzieherinnen

7.2.1.1 Inter-Rater-Reliabilität

Vor der Anwendung der beiden Instrumente „Rating zur Einschätzung der sprachlichen Anregung“ und „Rating zur Einschätzung des Erziehungsstils“ wurden die Rater in der Anwendung der Instrumente in der Feldbeobachtung trainiert. Die Inter-Rater-Reliabilität in der Einschätzung des sprachlichen Anregungsniveaus lag bei einem Median aller Beobachterpaare von $r = .80$ und beim Rating zur Einschätzung des Erziehungsstils bei $r = .86$.

7.2.2 Reliabilität für die Bereiche Sprache und Kognition der Entwicklungstabelle

7.2.2.1 Re-Test-Reliabilität

In der Pre- und Post-Erhebung wurden der sprachliche und kognitive Entwicklungsstand der Kinder mit der Entwicklungstabelle eingeschätzt. Diese erfolgte durch eine systematische Befragung der Erzieherinnen, die das Kind in der Gruppe betreuen durch eine Projektmitarbeiterin anhand der Entwicklungstabelle.

In der Pre-Erhebung wurde die Befragung über den Entwicklungsstand des Kindes in beiden Bereichen, Sprache und Kognition, im zeitlichen Abstand von ein bis zwei Wochen mit derselben Erzieherin wiederholt. Die Korrelation dieser ersten und zweiten Erhebung in Pre lag für Sprache bei $r = .96$ und für Kognition bei $r = .94$. Aufgrund der hohen Re-Test-Reliabilität entschieden wir uns, die Befragung in der Post-Erhebung nur noch einmal durchzuführen. Wenn die Erzieherin jedoch Items nicht beantworten konnte, wurde sie angehalten, nochmals zu beobachten und die Fragen in einer Nacherhebung eingeschätzt.

7.2.2.2 Inter-Rater-Reliabilität

In der Post-Erhebung wurde die sprachliche Entwicklung von 67 Kindern und die kognitive Entwicklung von 49 Kindern in der Interventionsgruppe zusätzlich zur Einschätzung durch die betreuenden Erzieherinnen von den Interventionistinnen unabhängig eingeschätzt. Die Korrelation der Einschätzung von diesen unabhängigen Beobachtern beträgt bei Sprache $r = .801$ ($p \leq 0,01$) und bei Kognition $r = .743$ ($p \leq 0,01$).

7.3 Pre-Post-Veränderungen der Erzieherinnen

In der Analyse der Pre-Post-Veränderungen der Erzieherinnen im Vergleich von Intervention und Kontrolle sind alle am Projekt beteiligten Erzieherinnen berücksichtigt. Bei den insgesamt 13 Gruppen der Intervention war in acht Gruppen nur jeweils eine Erzieherin für die Betreuung der Kindergruppe verantwortlich. In fünf Gruppen waren zwei Erzieherinnen für eine Gruppe verantwortlich. Für die Intervention bedeutete dies, dass wir in den Gruppen mit zwei verantwortlichen Erzieherinnen auch mit beiden die Intervention durchgeführt haben. Die Dauer der Intervention und die Anzahl der Besuche in Gruppen mit zwei Erzieherinnen konnten wir nicht erhöhen. Wir entschieden uns, die Erzieherinnen bei den insgesamt 20 Besuchen jeweils abwechselnd in den Fokus der Intervention zu stellen. Obwohl bei jedem Besuch grundsätzlich beide Erzieherinnen die Möglichkeit hatten, die Projektmitarbeiterin in der Interaktion mit den Kindern zu beobachten, wurde jeweils nur eine pro Besuch explizit einbezogen. Die ab der dritten Woche der Intervention angefertigten Videosequenzen von Projektmitarbeiterin und Erzieherin wurden genau wie die Auswertungsgespräche jeweils nur von bzw. mit einer Erzieherin durchgeführt.

Das hatte zur Folge, dass es bei Erzieherinnen mit einer Gruppenkollegin im Vergleich zu denen, die die Gruppe alleine betreuten, insgesamt weniger Videoaufnahmen und Auswertungsgespräche pro Erzieherin gab. Um herauszufinden, ob die Gruppenkonstellation und die Unterschiede in der Anzahl der Videoaufnahmen und Auswertungsgespräche in Bezug auf die Pre-Post-Veränderungen der Erzieherinnen einen Effekt zeigten, wurden Kovarianzanalysen der Pre-Post-Veränderungen durchgeführt, in denen die Erzieherinnen, die allein die Gruppe betreuten, mit denen, die zu zweit waren, verglichen wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass es bei sechs von acht Skalen der Pre-Post-Veränderungen der gemessenen Erziehverhaltensweisen keinen signifikanten Unterschied gab zwischen den Gruppen mit einer oder zwei Erzieherinnen. Aus diesem Grund wurden alle Erzieherinnen der Interventionsgruppen in die folgenden Analysen einbezogen.

7.3.1 Sprachliches Anregungsniveau

Das sprachliche Anregungsniveau der Erzieherinnen wurde nach theoretischen Gesichtspunkten in drei Kategorien: Erzieherin als Sprachmodell, sprachliche Anregungen in Interaktionen und kommunikatives Verhalten allgemein, unterteilt. Die Kategorie „Kognitive Anregung mittels Sprache“ wurde von den Analysen ausgeschlossen, da die beobachtete Häufigkeit des Auftretens bei den drei Items, die diese Skala bilden, zu niedrig war, um stabile Ergebnisse in der Analyse erhalten zu können. Die Zugehörigkeit der einzelnen Items zu der jeweiligen Kategorie wurde empirisch überprüft. In der folgenden Tabelle befinden sich die Inhalte der einzelnen Kategorien sowie die Reliabilitäten, ermittelt durch Cronbachs

Alpha (α). Bei ‚Erzieherin spricht‘ handelt es sich nicht um eine Kategorie, sondern um eine Einzelvariable, die der Vollständigkeit halber in die folgende Tabelle aufgenommen wurde.

Tabelle 1: Kategorien des sprachlichen Anregungsniveaus und deren Reliabilität

SPRACHLICHES ANREGUNGSNIVEAU	α
Erzieherin als Sprachmodell Benennt und beschreibt handlungsbegleitend Artikuliert korrekt und deutlich Spricht in vollständigen Sätzen und grammatikalisch korrekt	,65
Sprachliche Anregungen in Interaktionen Führt mit den Kindern Gespräche Stellt offene Fragen nach ‚Wer?‘ oder ‚Was?‘ Erkundigt sich nach Ereignissen, Absichten, Gefühlen und Meinungen Wiederholt unvollständige/fehlerhafte Aussagen des Kindes korrekt Expandiert Äußerungen des Kindes Regt einen verbalen Austausch zwischen den Kindern an	,76
Kommunikatives Verhalten allgemein Lässt das Kind nicht ausreden, unterbindet sprachliche Äußerungen* Ignoriert verbale Signale des Kindes* (Sprach-) Verhalten enthält Widersprüche zwischen Intention und Aussage* Kritisiert die sprachliche Äußerung des Kindes* Hört geduldig und interessiert zu Schreit durch den Raum; kommuniziert aus der Ferne* Lässt das Kind zu Wort kommen	,71
Erzieherin spricht	

* Diese Variablen wurden für die Analysen umgepolt, so dass hohe Werte immer für positive Verhaltensweisen stehen

Für alle obigen Kategorien zuzüglich der Einzelvariable ‚Erzieherin spricht‘ wurden Vergleiche der Pre-Post-Veränderungen in Interventions- und Kontrollgruppe in einer Kovarianzanalyse durchgeführt, deren Ergebnisse im Folgenden berichtet werden. Zusätzlich zum Faktor Intervention, der Unterschiede im sprachlichen Anregungsniveau in den beiden Gruppen Intervention und Kontrolle im Pre-Post-Vergleich überprüft, wurde der Faktor Situation in die Analyse miteinbezogen. Dieser ermittelt, ob Unterschiede im sprachlichen Anregungsniveau der Erzieherinnen in den drei Situationen ‚angeleitete Tätigkeit‘, ‚Freispiel‘ und ‚Essen‘ bestehen. Die Situation ‚Bilderbuchbetrachtung‘ wurde von der Analyse ausgeschlossen, da nicht alle Erzieherinnen in dieser Situation beobachtet werden konnten. Die Situation ‚Pflege‘ wurde wegen der Inhomogenität der Varianzen in dieser Situation ausgeschlossen. Die Situation ‚Pflege‘ schloss sowohl ‚Wickeln‘ bei den

jüngeren Kindern als auch die Situation ‚Hände waschen‘ bei den älteren Kindern ein, was die Inhomogenität der Varianzen wahrscheinlich verursachte.

Die in den drei Kategorien enthaltenen Items wurden über 30-Sekunden Zeitstichprobenbeobachtungen wiederholt eingeschätzt. Aufgrund der kurzen Beobachtungszeit, wurde die Variable pro Stichprobe nicht nach Häufigkeit eingeschätzt, sondern, ob das Verhalten innerhalb der 30 Sekunden aufgetreten ist, was mit 2 bewertet wurde, oder nicht (Score 1). Aus diesem Grund liegen die Mittelwerte der drei Kategorien immer zwischen den Werten 1 und 2, wobei höhere Werte häufigeres Auftreten bedeuten.

Die Variable ‚Erzieherin spricht‘ wurde über alle Situationen hinweg beobachtet und am Ende der gesamten Beobachtungsphase, also nicht mit der Zeitstichprobenmethode, eingeschätzt. Die Häufigkeit des Sprechens der Erzieherin wurde auf einer Skala von 1 bis 5 eingeschätzt. Da die Variable über alle Situationen hinweg eingeschätzt wurde, können hier keine Aussagen über Unterschiede in der Häufigkeit der sprachlichen Äußerungen in unterschiedlichen Situationen gemacht werden und der Faktor Situation wurde bei dieser Analyse nicht mit aufgenommen.

Tabelle 2: Kovarianzanalyse der Pre-Post-Veränderungen im sprachlichen Anregungsniveau der Erzieherinnen der Interventionsgruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe in den drei Situationen angeleitete Tätigkeit, Freispiel und Essen (N =77)

	MEAN*	F	p**
ERZIEHERIN ALS SPRACHMODELL			
Faktor	Intervention	5,69	,020
	Intervention	1,70	
	Kontrolle	1,63	
	Situation	3,36	,040
	Angeleitete Tätigkeit	1,65	
	Freispiel	1,72	
	Essen	1,63	
	Intervention* Situation		n.s.
SPRACHLICHE ANREGUNGEN IN INTERAKTIONEN			
Faktor	Intervention	4,86	,031
	Intervention	1,17	
	Kontrolle	1,12	
	Situation	3,44	,037
	Angeleitete Tätigkeit	1,31	
	Freispiel	1,18	
	Essen	1,20	
	Intervention* Situation		n.s.
KOMMUNIKATIVES VERHALTEN			
Faktor	Intervention	4,10	,047
	Intervention	1,94	
	Kontrolle	1,91	
	Situation		n.s.
	Intervention * Situation		n.s.
ERZIEHERIN SPRICHT			
Faktor	Intervention	6,26	,016
	Intervention	4,08	
	Kontrolle	3,67	

* durch Kovariat adjustierte Post-Werte

** p > .05 = n.s.

Die Hypothese unserer Untersuchung, dass das sprachliche Anregungsniveau von Erzieherinnen durch eine systematische Fortbildung am Arbeitsplatz (Intervention) erhöht werden kann, wird durch die obigen Ergebnisse empirisch unterstützt, da die Nullhypothese abgelehnt wird. Denn die Ergebnisse der Kovarianzanalyse der Pre-Post-Veränderungen im Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe beim sprachlichen Anregungsniveau zeigen, dass sich die Erzieherinnen der Interventionsgruppe im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe in allen drei Kategorien und in der Einzelvariable ‚Erzieherin spricht‘

signifikant mehr im Sinne der Projektziele verändert haben. Somit konnte gezeigt werden, dass unser pädagogisches Modell der Intervention erfolgreich war.

Bei den beiden Kategorien ‚Erzieherin als Sprachmodell‘ und ‚Sprachliche Anregungen in Interaktionen‘ zeigt die Analyse auch einen signifikanten Haupteffekt des Faktors Situation. Das heißt, es bestehen Unterschiede im Anregungsniveau bezüglich der drei ausgewählten Situationen – unabhängig von der Intervention. Handlungsbegleitendes, deutliches und grammatikalisch korrektes Sprechen tritt am häufigsten in der Freispielsituation auf, während sprachliche Anregungen in Interaktionen, wie Gespräche führen und diese auch unter den Kindern anregen, Fragen an die Kinder stellen, korrekatives Feedback und sprachliche Erweiterung der kindlichen Äußerungen in der Situation ‚angeleitete Tätigkeit‘ häufiger vorkommen als beim Freispiel und Essen. In der Kategorie ‚kommunikatives Verhalten allgemein‘ bestehen keine signifikanten Unterschiede in den drei analysierten Alltagssituationen.

7.3.2 Erziehungsstil

Die Variablen zur Einschätzung des Erziehungsstils wurden wie die des sprachlichen Anregungsniveaus in Kategorien zusammengefasst. Die Kategorienbildung basiert hier auf den Ergebnissen einer früheren Untersuchung, in der das Erziehungsstil-Rating in einer früheren Version verwendet wurde (Beller, 1996). In der vorangegangenen Untersuchung konnte eine Faktorenanalyse des Instrumentes durchgeführt werden, die insgesamt vier Faktoren lieferte. In der aktuellen Untersuchung wurden die Kategorien auf der Basis der ursprünglichen Faktorenlösungen gebildet.

Tabelle 3: Faktoren des Erziehungsstils

ERZIEHUNGSSTIL
Lenken-Akzeptieren Vermittelt positive Gefühle Lenkt Autonomie gewährend Lenkt kontrollierend* Behindert* Vermittelt negative Gefühle*
Zuwenden-Anpassen Gibt aktive Zuwendung Ist Bedürfnis orientiert Passt sich dem Reaktionstempo des Kindes an
Autonomie unterstützen Erweitert die Erfahrung Erweitert die Aktivität Regt an zur Beteiligung Ermöglicht und unterstützt Eigeninitiative
Responsivität Verhält sich positiv responsiv Verhält sich negativ responsiv* Verhält sich Laisser-faire*

* Diese Variablen wurden für die Analysen umgepolt, so dass hohe Werte immer für positive Verhaltensweisen stehen

Anhand der vier Faktoren wurden Analysen der Pre-Post-Veränderungen durchgeführt. Wie bei der Analyse des sprachlichen Anregungsniveaus wurde zusätzlich zum Faktor „Intervention“ der Faktor „Situation“ in die Analyse miteinbezogen. Dieser ermittelt, ob Unterschiede der vier Faktoren des Erziehungsstils in den drei Alltagssituationen, angeleitete Tätigkeit, Freispiel und Essen, bestehen. Die Ergebnisse dieser Kovarianzanalysen werden in der folgenden Tabelle präsentiert.

Wie bei der Einschätzung des sprachlichen Anregungsniveaus liegen die ermittelten Mittelwerte für jeden Faktor zwischen 1 und 2, wobei hohe Werte für häufiges Auftreten der vom Projekt angestrebten Verhaltensweisen stehen.

Tabelle 4: Kovarianzanalyse der Pre-Post-Veränderungen im Erziehungsstil der Erzieherinnen der Interventionsgruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe in den drei Situationen angeleitete Tätigkeit, Freispiel und Essen (N =81)

		MEAN*	F	p**
LENKEN-AKZEPTIEREN				
Faktor	Intervention		7,69	,007
	Intervention	1,63		
	Kontrolle	1,57		
	Situation			n.s.
	Intervention* Situation			n.s.
ZUWENDEN-ANPASSEN				
Faktor	Intervention		15,1	,000
	Intervention	1,58		
	Kontrolle	1,34		
	Situation			n.s.
	Intervention* Situation			n.s.
AUTONOMIE UNTERSTÜTZEN				
Faktor	Intervention		16,59	,000
	Intervention	1,18		
	Kontrolle	1,08		
	Situation			n.s.
	Intervention * Situation			n.s.
RESPONSIVITÄT				
Faktor	Intervention		5,42	,023
	Intervention	1,98		
	Kontrolle	1,95		
	Situation			n.s.
	Intervention * Situation			n.s.

* Durch Kovariat adjustierte Post-Werte ** p > .05 = n.s.

Die Kovarianzanalyse belegt, dass sich die Erzieherinnen in der Interventionsgruppen signifikant mehr im Sinn der Projektziele im Zeitraum zwischen der Anfangs- und Schlussbeobachtung verändert haben. In allen vier Bereichen des Erziehungsstils gibt es einen Haupteffekt der Intervention. Der Faktor Situation¹³ ist in keinem der vier Bereiche des Erziehungsstils signifikant, dass heißt, es gibt bezüglich der Erziehverhaltensweisen keine Unterschiede in den drei ausgewählten Situationen des Alltags.

¹³ Wie bei der Analyse des sprachlichen Anregungsniveaus wurden auch hier die Situationen Bilderbuchbetrachtung und Pflege von der Analyse ausgeschlossen.

Die Ergebnisse zeigen, dass es durch eine systematische Intervention am Arbeitsplatz im Kindertagesstätten-Alltag möglich ist, Erziehverhaltensweisen zu verändern, d.h. entwicklungsfördernde Verhaltensweisen gezielt zu erhöhen.

7.4 Effekte des Erziehungsstils auf das Verhalten des Kindes

Zeitgleich mit der Einschätzung des Erziehungsstils in der Anfangs- und Schlussbeobachtung der Erzieher wurde auch das Verhalten des Kindes eingeschätzt, das während der Beobachtungsstichprobe am häufigsten mit der Erzieherin interagierte. Die folgende Tabelle zeigt die Verhaltensweisen des Kindes, aufgeteilt in die zwei Faktoren Ich – Stärke und Ich-Schwäche.

Tabelle 5: Faktoren des Kindverhaltens

Persönlichkeit des Kindes
Ich-Stärke Positive Gefühle, Kind drückt Lust aus Ist responsiv Kommuniziert Zeigt zielgerichtete Aktivität Beteiligt sich Kooperiert mit anderen
Ich-Schwäche Ist aggressiv Ist ängstlich-gehemmt Negative Gefühle

Um die direkte Wirkung des Erziehungsstils auf das Verhalten des Kindes zu überprüfen wurde eine Regressionsanalyse für die Pre-Erhebung mit Erziehungsstilfaktoren durchgeführt, die also unabhängig von der späteren pädagogischen Intervention ist. Bei den Erziehungsstilfaktoren, die in Tabelle 3 beschrieben sind, handelt es sich bei den Faktoren Lenken-Akzeptieren und Responsivität um bipolare Faktoren, die ursprünglich sowohl negative als auch positive Verhaltensweisen enthalten, wobei die negativen Verhaltensweisen bei der Bildung des Faktors umgepolt wurden. Für die Analyse der Wirkung des Erziehungsstils auf das Verhalten der Kinder wurden diese beiden Faktoren aufgeteilt und jeweils zwei neue Faktoren gebildet, die nur positive und negative Erziehverhaltensweisen zusammenfassen. Es wurde also ein Faktor *Lenken-Akzeptieren* gebildet, der die Verhaltensweisen positive Gefühle vermitteln und Autonomie gewährendes Lenken enthält und ein Faktor *Lenken-Ablehnen*, der sich aus den Verhaltensweisen

behindert, vermittelt negative Gefühle und kontrollierendes Lenken zusammensetzt. Aus dem ursprünglichen Faktor Responsivität wurde die Variable *Positive Responsivität* und der Faktor *Negative/Keine Responsivität gebildet*, der die Verhaltensweisen verhält sich negativ responsiv und Laisser-faire enthält. Die Faktoren Zuwenden-Anpassen und Autonomie unterstützen wurden unverändert in die Analyse einbezogen.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in den Tabellen 6 und 7 enthalten, die nur die Faktoren enthalten, die eine signifikante Wirkung auf das Verhalten des Kindes zeigten.

**Tabelle 6: Regressionsanalyse der 6 Erziehungsstil-Prädiktoren (Pre)
auf Ich-Stärke des Kindes (Pre)**

Erziehungsstil-Prädiktoren	R ²	Beta*	F	p**
	,83		46,35	,001
Zuwenden-Anpassen		,26		,046
Lenken-Akzeptieren		,49		,000
Negative/Keine Responsivität		-,36		,001

*Standardisierter Koeffizient ** p > .05 = n.s.

Die Faktoren Lenken-Ablehnen, Autonomie unterstützen und positive Responsivität zeigten keine signifikante Wirkung auf das Kindverhalten.

**Tabelle 7: Regressionsanalyse der 6 Erziehungsstil-Prädiktoren (Pre)
auf Ich-Schwäche des Kindes (Pre)**

Erziehungsstil-Prädiktoren	R ²	Beta*	F	P**
	,27		9,45	,005
Negative/Keine Responsivität		-,52		n.s.

*Standardisierter Koeffizient ** p > .05 = n.s.

Die Faktoren Faktoren Lenken-Akzeptieren, Lenken-Ablehnen, Zuwenden-Anpassen, Autonomie unterstützen und Negative/Keine Responsivität zeigten keine signifikante Wirkung auf das Kindverhalten.

Die beiden Regressionsanalysen zeigen, dass Zuwenden-Anpassen und Lenken-Akzeptieren der Erzieherin sich signifikant positiv auf die Ich-Stärke des Kindes auswirken,

die Kinder also mehr positive Gefühle ausdrücken, mehr kommunizieren, sich responsiver verhalten, sich mehr an Aktivitäten beteiligen und zielgerichteter sind und mehr mit anderen Kindern kooperieren, während Negative/Keine Responsivität der Erzieherin auf Signale der Kinder eine negative Wirkung auf die Ich-Stärke des Kindes zeigen. Die zweite Tabelle zeigt, dass nur der Faktor Negative/Keine Responsivität eine Wirkung auf Ich-Schwäche ausübt. Negative Responsivität sowie keine Responsivität, also Laisser-faire-Verhalten, bewirken, dass die Kinder aggressiver waren und mehr weinten.

7.5 Wirkung der Intervention auf die Sprachentwicklung der Kinder

Die zweite Hypothese unserer Untersuchung war, dass die durch die Intervention erreichten positiven Verhaltensweisen bezüglich des sprachlichen Anregungsniveaus und des Erziehungsstils sich positiv auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirken. Die Pre-Post-Veränderungen der Kinder in den Interventions- und Kontrollgruppen wurden nicht wie die Erziehverhaltensweisen mit der Methode der Kovarianzanalyse, sondern mit Repeated Measures analysiert. Da wir Kinder in drei verschiedenen Altersgruppen untersuchten, war die Kovarianzanalyse hier weniger geeignet, da für die Pre-Werte der Kinder über alle Altersgruppen ein gemeinsames Kovariat gebildet wird. Aus diesem Grund haben wir die Repeated Measures Methode gebraucht, eine Methode, in der die Werte jeder Altersstufe separat betrachtet werden. Zusätzlich zur sprachlichen Entwicklung der Kinder haben wir auch die Wirkung der Intervention auf die kognitive Entwicklung der Kinder bzw. die Veränderungen von Pre zu Post überprüft. Da sich die Kinder in drei Altersgruppen und drei Gruppen ethnischer Herkunft aufteilen, haben wir zusätzlich zum Faktor Intervention, die Unterschiede in der Pre-Post-Veränderung überprüft, die Faktoren Alter und ethnische Herkunft miteinbezogen, die ermitteln, ob Unterschiede in den Pre-Post-Veränderungen aufgrund des Alters oder der ethnischen Herkunft bestehen und ob diese miteinander und/oder mit dem Faktor Intervention interagieren. Die Ergebnisse werden in den beiden folgenden Abschnitten tabellarisch dargestellt.

Die errechneten Mittelwerte der abhängigen Variable Sprachentwicklung bzw. Kognition sind sogenannte Phasenwerte. Die Entwicklungstabelle deckt kindliche Entwicklungsveränderungen der ersten sechs Lebensjahre in insgesamt 14 Phasen ab. Jede Phase entspricht einem gewissen Zeitraum des chronologischen Alters des Kindes in Beziehung zur Altersnorm ($r = .86$). Während die Entwicklung des ersten Lebensjahres in vier Phasen à drei Monate erfasst wird, wird die Entwicklung ab dem 2. Lebensjahr in Phasen aufgeteilt, die 6 Lebensmonaten – in Bezug zur Altersnorm - entsprechen.

Zwischen der Pre- und der Post-Erhebung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Kinder liegen 8 Monate, wobei der Median bei 8,5 liegt. Die in diesem Zeitraum erwartete Veränderung der Phasenwerte in Sprache und Kognition liegt so betrachtet bei einem Zuwachs von ca. anderthalb Phasen.

7.5.1 Sprachentwicklung gemessen mit der Entwicklungstabelle

Tabelle 8: Repeated Measures der Pre-Post-Veränderungen der kindlichen Sprachentwicklung Interventionsgruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe in drei Altersgruppen und drei Gruppen ethnischer Herkunft (N =155)

SPRACHE		MEAN	F	p*
Faktor	Intervention		7,07	,009
	Intervention			
	Pre	6,35		
	Post	8,57		
	Kontrolle			
	Pre	6,57		
	Post	8,18		
	Alter		4,68	,011
	Einjährige			
	Pre	4,72		
	Post	7,12		
	Zweijährige			
	Pre	6,03		
	Post	7,77		
	Dreijährige			
	Pre	8,63		
	Post	10,22		
	Ethnische Herkunft			n.s.
	Intervention*Alter			n.s.
	Intervention* ethnische Herkunft			n.s.
	Alter*ethnische Herkunft		3,13	,017
	Deutsch			
	Einjährige			
	Pre	4,98		
	Post	7,09		
	Türkisch/Arabisch			
	Einjährige			
	Pre	4,67		
	Post	7,21		
	Gemischt			
	Einjährige			
	Pre	4,52		
	Post	7,08		
	Deutsch			
	Zweijährige			
	Pre	6,50		
	Post	8,95		
	Türkisch/Arabisch			
	Zweijährige			
	Pre	4,77		
	Post	6,60		
	Gemischt			
	Zweijährige			
	Pre	6,83		
	Post	7,77		
	Deutsch			
	Dreijährige			
	Pre	9,48		
	Post	10,89		
	Türkisch/Arabisch			
	Dreijährige			
	Pre	7,26		
	Post	9,47		
	Gemischt			
	Dreijährige			
	Pre	9,15		
	Post	10,31		
	Intervention*Alter*ethnische Herkunft			n.s.

* p > .05 = n.s.

In der Analyse wurden die Pre-Post-Veränderungen in der Sprachentwicklung anhand von 3 Faktoren und deren Interaktion getestet. Der Faktor Intervention ist signifikant, d.h. die Kinder in der Interventionsgruppe haben sich in der Fortbildungsphase mehr verändert als die Kinder in der Kontrollgruppe – unabhängig vom Alter und ethnischer Herkunft der Kinder. Die Kinder in der Kontrollgruppe entwickelten sich im Durchschnitt um 1,6 Phasen der Entwicklungstabelle weiter, was verglichen mit der Altersnorm ungefähr einem Dreivierteljahr und dem Abstand zwischen der Pre- und der Post-Erhebung entspricht. Die Kinder in der Interventionsgruppe entwickeln sich im Durchschnitt um 2,2 Phasen weiter im gleichen Zeitraum, was in Bezug auf die Altersnorm ungefähr 13 Monate entspricht. Während sich die Kinder in der Kontrollgruppe im Durchschnitt nach der erwarteten Altersnorm weiterentwickelten, liegt der Zuwachs der Kinder in der Interventionsgruppe im Durchschnitt um 5 Monate über dem im Zeitraum zwischen Pre und Post-Erhebung erwarteten Zuwachs. Dieses Ergebnis unterstützt unsere Hypothese, dass sich unsere gezielte Arbeit mit den Erzieherinnen in der Intervention positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirkt.

Der Faktor Alter der Kinder, die in drei Altersgruppen aufgeteilt waren, ist ebenfalls signifikant. Es gibt also Unterschiede im Ausmaß der Veränderung von pre zu post abhängig von der Altersstufe der Kinder, aber unabhängig davon, ob sich die Kinder in der Kontroll- oder Interventionsgruppe befanden, wobei die Veränderung mit zunehmendem Alter geringer wird, da sich die Einjährigen am stärksten verändert haben und bei den dreijährigen Kindern die geringsten Veränderungen gefunden wurden. Das heißt, dass Alter unabhängig von Intervention mit dem Ausmaß der Entwicklung von Sprache zusammenhängt.

Der dritte Faktor, ethnische Herkunft der Kinder, zeigt keinen signifikanten Effekt, das heißt es wurden keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Veränderungen in der sprachlichen Entwicklung der Kinder in den drei Gruppen, Kinder deutscher Herkunft, Kinder türkischer bzw. arabischer Herkunft und Kinder gemischter Herkunft, gefunden.

Allerdings gibt es einen Interaktionseffekt der Faktoren Alter und ethnische Herkunft, was bedeutet, dass die Veränderungen in der Sprachentwicklung auf unterschiedlichen Altersstufen von der ethnischen Herkunft abhängt. Innerhalb der Gruppe der Einjährigen fand die größte Veränderung in der sprachlichen Entwicklung bei den Kindern gemischter Herkunft statt und die geringste bei den Kindern deutscher Herkunft. Innerhalb der Gruppe der Zweijährigen veränderten sich die deutschen Kinder von pre zu post am stärksten, gefolgt von den Kindern türkischer bzw. arabischer Herkunft, und die Kinder gemischter Herkunft am wenigsten. Innerhalb der Gruppe der Dreijährigen haben nun die Kinder türkischer bzw. arabischer Herkunft den stärksten Zuwachs, gefolgt von den deutschen und die Kinder gemischter Herkunft den geringsten.

Um zu überprüfen, ob das Geschlecht des Kindes einen Einfluss auf die Wirkung der Intervention bzw. auf die Pre-Post-Veränderungen unabhängig von der Zugehörigkeit zur

Kontrollgruppe oder zur Interventionsgruppe hat, wurde eine weitere Kovarianzanalyse der Pre-Post-Veränderungen mit den beiden Faktoren Intervention und Alter durchgeführt. Der Faktor Geschlecht konnte nicht noch zusätzlich in die obige Kovarianzanalyse miteinbezogen werden, da die Zellenbesetzung zu gering wäre bei der gleichzeitigen Einbeziehung von vier Faktoren. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 9: Repeated Measures der Pre-Post-Veränderungen der kindlichen Sprachentwicklung in der Interventionsgruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe bei Jungen und Mädchen (N =155)

SPRACHE		MEAN	F	p*
Faktor	Intervention		5,97	,010
	Intervention			
	Pre	6,35		
	Post	8,57		
	Kontrolle			
	Pre	6,57		
	Post	8,18		
	Geschlecht			n.s.
	Intervention* Geschlecht			n.s.

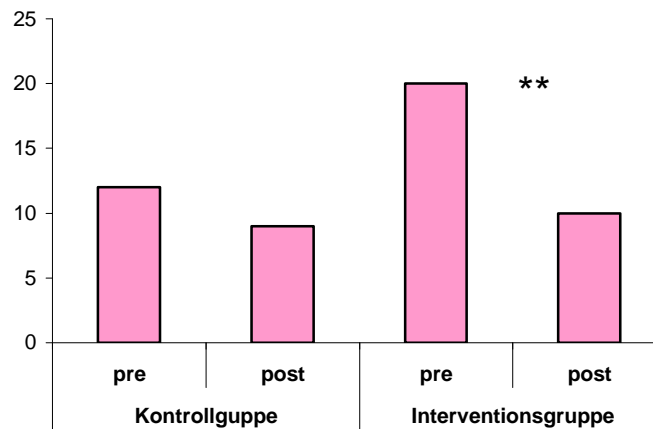
* p > .05 = n.s.

Die Analyse zeigt, dass der Faktor "Geschlecht des Kindes" weder einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung von der Pre- zur Post-Messung, noch eine interaktive Wirkung mit der Intervention hat.

7.5.2 Sprachentwicklung gemessen mit dem SETK-2

Zusätzlich zur Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstands mit der Entwicklungstabelle wurde mit den zweijährigen Kindern der SETK-II-Test erhoben. Anhand dieses Testes wurde in einem Pre-Post-Vergleich innerhalb der Interventions- und der Kontrollgruppe ermittelt, ob die Sprachentwicklung der Kinder in der Sprachproduktion innerhalb oder unter der Altersnorm lagen, also ob die erreichten Werte den kritischen DAWA-Wert unterschritten oder nicht. Hierzu wurde pro Gruppe getrennt ermittelt, ob sich das Verhältnis der Kinder, die innerhalb oder unterhalb der Altersnorm eingestuft worden waren, von pre zu post verändert hatte. Die folgende Grafik zeigt die Ergebnisse dieser Analyse.

Grafik 1: Anteil der Kinder, die den kritischen DAWA-Wert in pre und post in der Interventionsgruppe oder der Kontrollgruppe unterschritten



Während der Anteil der Kinder, die den kritischen Wert in der Sprachproduktion unterschritten hatten, in der Interventionsgruppe signifikant geringer war ($p = .01$), unterschied sich die Verteilung in der Kontrollgruppe von pre zu post nicht signifikant ($p \geq .05$).

7.5.3 Kognitive Entwicklung gemessen mit der Entwicklungstabelle

Die Analyse der Pre-Post-Veränderungen in der kognitiven Entwicklung der Kinder in der Interventionsgruppe im Vergleich mit Kindern in der Kontrollgruppe wurde analog der Analyse zu sprachlichen Veränderungen durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Sie zeigen einen signifikanten Effekt der Intervention auf die kognitive Entwicklung der Kinder. Im Durchschnitt haben sich die Kinder in den Kontrollgruppen um 1,6 Phasen, gemessen mit der Entwicklungstabelle, weiterentwickelt. Unter Berücksichtigung der Altersnorm entspricht diese Veränderung ungefähr 9 Monaten, die dem Zeitraum zwischen Vor- und Nacherhebung abdeckt. Die Kinder in der Interventionsgruppe haben sich im selben Zeitraum um 2,0 Phasen weiter entwickelt. Dies entspricht ungefähr 12 Monaten im Vergleich mit der Altersnorm und liegt somit über dem nach der Altersnorm erwarteten Zuwachs von pre zu post. Die Faktoren Alter und ethnische Herkunft haben weder einen signifikanten Haupteffekt auf die kognitive Entwicklung, noch eine Interaktion miteinander oder mit dem Faktor Intervention.

Tabelle 10: Repeated Measures der Pre-Post-Veränderungen der kognitiven Entwicklung in der Interventionsgruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe in drei Altersgruppen und drei Gruppen ethnischer Herkunft (N =155)

KOGNITION		MEAN	F	p*
Faktor	Intervention		3,97	,048
	Intervention			
	Pre	6,55		
	Post	8,55		
	Kontrolle			
	Pre	6,76		
	Post	7,26		
	Alter			n.s.
	Ethnische Herkunft			n.s.
	Intervention*Alter			n.s.
	Intervention* ethnische Herkunft			n.s.
	Alter*ethnische Herkunft			n.s.
	Intervention*Alter*ethnische Herkunft			n.s.

* p > .05 = n.s.

In einer weiteren Kovarianzanalyse wurde überprüft, ob das Geschlecht des Kindes einen signifikanten Einfluss auf die Pre-Post-Veränderungen hinsichtlich der kognitiven Entwicklung ausübt. Auch hier wurden die Faktoren Intervention und Geschlecht in die Analyse aufgenommen. Der folgenden Tabelle ist zu entnehmen, dass das Geschlecht keinen signifikanten Einfluss auf die kognitive Entwicklung wie auf die Wirkung der Intervention hat.

Tabelle 11: Repeated Measures der Pre-Post-Veränderungen der kognitiven Entwicklung in der Interventionsgruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe bei Jungen und Mädchen (N =155)

KOGNITION		MEAN	F	p*
Faktor	Intervention		3,82	,05
	Intervention			
	Pre	6,55		
	Post	8,55		
	Kontrolle			
	Pre	6,76		
	Post	7,26		
	Geschlecht			n.s.
	Intervention* Geschlecht			n.s.

* p > .05 = n.s.

7.5.4 Wirkung des Ausländeranteils in der Gruppe auf die kindliche Sprachentwicklung

Nach einer durch Grimm (2003) durchgeführten Untersuchung wirkt sich ein Ausländeranteil in der Kindergruppe ab 70% negativ auf die Sprachentwicklung im Deutschen der ausländischen Kinder aus, nicht aber auf die deutschen Kinder. Ein Ausländeranteil unter 20% in der Gruppe wirkt sich positiv auf die deutsche Sprachentwicklung der ausländischen Kinder aus. Um dieses Ergebnis anhand unserer Stichprobe zu überprüfen, führten wir eine Varianzanalyse der Pre-Erhebung durch, in der wir die sprachlichen Leistungen gemessen mit der Entwicklungstabelle der deutschen, türkischen bzw. arabischen und der Kinder gemischter ethnischer Herkunft in den zwei Gruppen, Ausländeranteil unter 70% und Ausländeranteil ab 70%, überprüften.¹⁴ Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 12: Varianzanalyse der sprachlichen Leistung in der Pre-Erhebung in Gruppen mit hohem im Vergleich mit Gruppen mit niedrigem Ausländeranteil in drei Gruppen ethnischer Herkunft (N =155)

Sprache Preerhebung		MEAN	F	p*
Faktor	Ausländeranteil		6,91	,009
	Unter 70%	7,04		
	Über 70%	6,05		
	Ethnische Herkunft		3,58	,030
	Deutsch	6,75		
	Türkisch bzw. arabisch	5,86		
	gemischt	7,01		
	Ausländeranteil* ethnischer Herkunft			n.s.

* p > .05 = n.s.

Die Varianzanalyse zeigt, dass es in der Pre-Erhebung einen Haupteffekt des Ausländeranteils in den Kindergruppen gibt, wobei die Kinder in Gruppen mit hohem Ausländeranteil signifikant in der Sprachentwicklung zurückliegen im Vergleich zu Gruppen mit einem niedrigeren Ausländeranteil. Die Sprachentwicklung der Kinder zeigt sich abhängig von der ethnischen Herkunft. Die Kinder gemischter Herkunft sind am weitesten in der deutschen Sprachentwicklung, gefolgt von den deutschen und die Kinder türkischer bzw.

¹⁴ In unsere Untersuchung waren nur Gruppen mit einem Ausländeranteil von mind. 30% einbezogen worden, deshalb konnte die Wirkung eines Ausländeranteils unter 20% in der Kindergruppe in unserer Untersuchung nicht überprüft werden.

arabischer Herkunft sind am wenigsten weit entwickelt. Einen signifikanten Interaktionseffekt des Ausländeranteils mit der ethnischen Herkunft konnten wir in unserer Stichprobe allerdings nicht finden.

Die Ergebnisse von Grimm können also nur teilweise bestätigt werden, da sich ein hoher Ausländeranteil bei allen Kindern der Gruppe negativ auf die sprachliche Entwicklung auswirkt.

Uns interessierte darüber hinaus, ob die Höhe des Ausländeranteils einen Effekt auf die Veränderungen der Kinder bezüglich ihrer Sprachentwicklung von pre zu post hat und ob es eine Wechselwirkung mit der ethnischen Herkunft der Kinder gibt. Aus diesem Grund führten wir eine Analyse mit Messwiederholung durch und überprüften die Effekte der beiden Faktoren Ausländeranteil und ethnische Herkunft sowie deren Interaktion auf die Pre-Post-Veränderungen der Kinder. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle präsentiert.

Tabelle 13: Repeated Measures der Pre-Post-Veränderungen der sprachlichen Leistung in der Pre-Erhebung in Gruppen mit hohem im Vergleich mit Gruppen mit niedrigem Ausländeranteil in drei Gruppen ethnischer Herkunft (N =155)

Sprache		MEAN	F	p*
Faktor	Ausländeranteil			
	Unter 70%		3,93	,049
	Pre	7,04		
	Post	8,80		
	Über 70%			
	Pre	6,05		
Post	8,27			
	Ethnische Herkunft			n.s.
	Ausländeranteil* ethnischer Herkunft			n.s.

* p > .05 = n.s.

Der Ausländeranteil hat wie in der Pre-Erhebung auch bezüglich der Pre-Post-Veränderungen einen signifikanten Effekt auf die sprachliche Entwicklung der Kinder – allerdings haben sich Kinder in Gruppen mit einem hohen Ausländeranteil signifikant weiter entwickelt als die Kinder in Gruppen mit einem niedrigen Ausländeranteil. Die ethnische Herkunft der Kinder zeigt keinen Haupteffekt, d.h. es gibt keine Unterschiede in den Veränderungen des sprachlichen Entwicklungsstandes aufgrund unterschiedlicher Herkunft der Kinder. Eine Wechselwirkung zwischen dem Ausländeranteil in der Gruppe und der ethnischen Herkunft konnte nicht gefunden werden.

Die Kinder haben sich also unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft in Kindergruppen mit einem hohen Ausländeranteil in unserer Stichprobe signifikant mehr sprachlich entwickelt als

Kinder in Gruppen mit niedrigem Ausländeranteil unabhängig von der ethnischen Herkunft der Kinder.

Es wäre wichtig, diese Ergebnisse in weiteren Interventionsstudien zu überprüfen.

7.6 Einfluss familiärer Faktoren auf die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes

Um den Einfluss des sozio-ökonomischen Status der Eltern auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder zu untersuchen wurden Multiple Regressionsanalysen durchgeführt mit der sprachlichen bzw. kognitiven Entwicklung des Kindes in post als abhängige Variable und dem sozio-ökonomischen Status Eltern, erhoben durch Schulbildung, Ausbildung und Erwerbstätigkeit der Eltern als unabhängige Variablen und des sprachlichen bzw. kognitiven Entwicklungsstand des Kindes gemessen in der Pre-Erhebung. Das Alter des Kindes wurde nicht in die Analyse als unabhängige Variable einbezogen, da mit den Altersnormwerten in beiden Bereichen, Kognition und Sprache, gerechnet wurde.

7.6.1 Einfluss der Eltern auf die sprachliche Entwicklung des Kindes

Tabelle 14: Multiple Regressionsanalyse der Schulbildung, Berufsausbildung und der Erwerbstätigkeit der Eltern auf die sprachliche Entwicklung des Kindes (post)

Erziehungsstil-Prädiktoren	R²	Beta*	F	P**
	,60		15,30	,000
Sprache pre		,49		,000
Erwerbstätigkeit des Vaters		,20		,030
Schulbildung der Mutter		,19		,045

*Standardisierter Koeffizient

**p > .05 = n.s.

Die Analyse zeigt, dass der sprachliche Entwicklungsstand des Kindes in pre der stärkste Prediktor für den sprachlichen Entwicklungsstand in post darstellt, zusätzlich beeinflussen die Erwerbstätigkeit des Vaters und die Schulbildung der Mutter den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes in post.

7.6.2 Einfluss der Eltern auf die kognitive Entwicklung des Kindes

Tabelle 15: Multiple Regressionsanalyse der Schulbildung, Berufsausbildung und der Erwerbstätigkeit der Eltern auf die kognitive Entwicklung des Kindes (post)

Erziehungsstil-Prädiktoren	R ²	Beta*	F	P**
	,61		30,35	,000
Kognition pre		,52		,000
Schulbildung der Mutter		,20		,015

*Standardisierter Koeffizient

** p > .05 = n.s.

Bezüglich der kognitiven Entwicklung des Kindes in der Post-Erhebung hat sich der kognitive Entwicklungsstand in pre ebenfalls als der stärkste Prediktor erwiesen, im Gegensatz zu sprachlichen Entwicklung hat hier allein die Schulbildung der Mutter einen signifikanten Einfluss.

8. Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieses Projektes war es, das sprachliche Anregungsniveau und das Auftreten entwicklungsfördernder Verhaltensweisen (Erziehungsstil) systematisch zu erhöhen und damit die sprachliche Entwicklung der Kinder im Krippenalltag zu fördern. Ein solches Projekt unterscheidet sich von einem Projekt, das über ein Programm einzelne Kinder fördert oder in einer Einrichtung mit einer motivierten Leitung hohe qualitative Veränderungen bei einzelnen Erzieherinnen und Kindern erreicht. In unserem Projekt haben unsere Projektmitarbeiterinnen in einem wöchentlichen 2 ½ - 3-stündigen Besuch über sechs Monate 13 Gruppen mit im Durchschnitt 15 Kindern und 18 Erzieherinnen erreicht. Das bedeutet, dass insgesamt 195 Kinder durch unser Modell gefördert wurden. Ein solches Praxismodell ist wirtschaftlich multiplizierbar. Da wir die Wirkung unserer Intervention wissenschaftlich evaluierten, ist das Modell nicht nur wirtschaftlich, sondern auch in seiner pädagogischen Umsetzung multiplizierbar. Obwohl wir die Wirkung nur an sorgfältig ausgewählten ca. 40% der Kinder unseres Projektes, 95 Kinder als Zielkinder in der Intervention und 70 in der Kontrollgruppe, gemessen haben, treffen die Ergebnisse auf 390 Kinder zu, nämlich alle in den Interventions- und Kontrollgruppen von den Erzieherinnen betreuten Kinder. Der Evaluationsplan erforderte sorgfältige Kontrolle des Alters und der ethnischen Herkunft der Kinder und dazu benötigten wir ungefähr 160 von den 390 Kindern. Wenn wir jetzt unsere Ergebnisse vorlegen, mag es den Eindruck erwecken, dass wir nur mit 90 Kindern gearbeitet haben. Wir haben mit 390 Kindern gearbeitet und wir haben die Wirkung unserer pädagogischen Arbeit wissenschaftlich evaluiert und dazu brauchten wir ungefähr 40% dieser Kinder. Aber was wir an diesen 40% an Ergebnissen gemessen haben, lässt sich für 3 Altersstufen und für 3 ethnische Gruppen auf alle 390 Kinder verallgemeinern. Deshalb war unser Projekt viel wirtschaftlicher als es die 40% der Zielkinder erscheinen lässt.

Dasselbe, das auf Kinder zutraf, traf auch auf Erzieherinnen zu. Wir konzentrierten uns in unserer Intervention intensiv auf 13 Erzieherinnen, aber erweiterten unsere Evaluation auf alle anwesenden Erzieherinnen. Wir wissen jetzt durch unsere Evaluation, dass der positive Effekt bei allen anwesenden Erzieherinnen gemessen werden konnte.

Das Ziel unserer Intervention auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder war bescheiden. Da wir nur über die Erzieherinnen eine Wirkung auf die Kinder anstrebten, ging es uns darum, dass die 195 Kinder in der Interventionsgruppe, vertreten durch die 40% Zielkinder in dieser Gruppe, sich weiter entwickelten als eine nahezu ebenso große Gruppe von Kontrollkindern. Dabei haben wir nur die sofortige Wirkung unserer pädagogischen Arbeit evaluiert. Wir wollen diese Kinder bis in die Schule begleiten, um die Langzeitwirkung unserer pädagogischen Intervention zu evaluieren. Hier geht es nicht nur um eine Erhöhung der Sprachkompetenz und der kognitiven Entwicklung, sondern um zwei weitere Anliegen

von großer Bedeutung. Wir haben es hier nicht mit einem „Headstart“-Programm zu tun, d.h. mit einer verstärkten Anstrengung bevor die Kinder in die Schule kommen, sondern mit einer Förderung in den ersten drei Lebensjahren. Das heißt, dass wir durch unser Projekt untersuchen wollen, auf welcher Entwicklungsstufe der Sprache von Anfang an eine Intervention kurz- und langfristig wirksam ist. Ein zweites Anliegen ist, die Bildungschancen von Kindern aus Migrantenfamilien und sozialschwachen Familien zu erhöhen. Wir wissen, dass viele dieser Kinder für ihre Beteiligung am Bildungssystem Schule benachteiligt sein werden und dass ein wesentlicher Grund dafür die mangelnde Entwicklung in der deutschen Sprache ist. Unsere Ergebnisse weisen daraufhin, dass wir auf dem richtigen Weg sind.

Ein weiteres Ziel unserer Förderung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung dieser Kinder ist Zusammenarbeit mit Eltern. Wir verfolgen damit ein Ziel, das dem des Sprachlerntagebuches (Senatsjugendverwaltung 2006) ähnlich ist¹⁵. Diese Kinder, die zum Erkunden, Denken und zur sprachlichen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt motiviert wurden, können eine neue Herausforderung für die Eltern sein. In unserem geplanten Follow-up der Kinder werden wir in einem Familienbesuch der 155 Kinder die familiäre Bildungsumwelt des Kindes in Familien dreier Gruppen unterschiedlicher ethnischer Herkunft untersuchen, ob sich der Effekt der Intervention auch bei den Eltern bemerkbar macht. Eine weitere Besonderheit unseres pädagogischen Praxismodells ist die Methode, mit der wir das Modell umsetzten. Das Modell wurde der Erzieherin in vivo vorgestellt. Die Projektmitarbeiterin demonstrierte mit Kindern, was wir anstrebten. Diese Methode wurde in fortgesetzten Besuchen mit wechselseitigen Beobachtungen von Erzieherin und Projektmitarbeiterin und anschließenden Diskussionen über die Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung des anderen vertieft. Nach einigen Besuchen wurden Videografieren und Mikro-Teaching eingeführt. Diese Methode hat unter anderem zwei Folgen: es ist ein demokratischer Stil des Lernens, denn der Erzieherin steht es frei, das zu übernehmen, wovon sie überzeugt ist. Wir nennen diesen Stil Autonomie gewährend, weil er dem Lernenden ermöglicht zu entscheiden, welche Vorschläge er akzeptiert. Ebenso wichtig ist eine zweite Folge, nämlich die, dass die Erzieherin durch diesen Prozess Distanz zu sich selbst gewinnt. Unseres Erachtens nach, ist Distanz zu sich selbst ein notwendiger Teil eines demokratischen Erziehungsstils. Distanz ist auch notwendig, um sich in die Position des Kindes zu versetzen ohne sich mit dem Kind zu identifizieren. Distanz zu sich selbst macht den Unterschied zwischen Impulsivität und Reflexivität. Zur Reflexivität gehört Denken und Nachdenken. Dadurch versuchen wir über den Weg der Erzieherin für das Kind ansatzweise eine reflektierte Haltung zu Konflikten und Problemen zu ermöglichen. Allerdings sollte die Erzieherin informiert sein, dass Kinder unter drei Jahren viel Bewegung brauchen und dass

¹⁵ Frau Hogan von der Senatsjugendverwaltung Berlin hatte uns von den Ergebnissen eines Probelaufs der Einführung des Sprachlerntagebuches berichtet. Die Kinder hatten ‚ihre‘ Sprachlerntagebücher mit nach Hause genommen und ihre Eltern angeregt, es mit ihnen zu lesen, auszufüllen, Fotos zu suchen u.ä., sich also mit ihnen auseinanderzusetzen.

in dieser Altersspanne impulsive Stressreaktionen auf Konflikt und Frustration eher die Regel als die Ausnahme sind. Erst nach zweieinhalb oder drei Jahren ist die Persönlichkeit des Kindes hinreichend differenziert und organisiert, um den Stress, den Konflikte oder plötzliche Reizveränderungen erzeugen, zu ertragen und innerlich zu verarbeiten.

Es sind noch einige andere Aspekte unserer Methode der Umsetzung des Praxismodells durch abwechselnde Beobachtung seiner Durchführung und anschließende Diskussion wichtig. Wahrnehmung wird intersubjektiv überprüft. Dadurch entsteht eine neue Perspektive der eigenen Wahrnehmung. Diese erweiterte Perspektive ist möglich, weil es nicht nur um einen Vergleich zweier subjektiver Wahrnehmungen geht, sondern auch um ein drittes: das Projektziel, das neutral und klar definiert ist. So kann aus den unterschiedlichen Wahrnehmungen eine Kooperation werden auf dem Wege zu einem gemeinsamen, vielleicht auch modifiziertem Ziel.

Ein weiteres Ergebnis dieses Prozesses ist eine Förderung von Empathie, d.h. sich in die Position des anderen versetzen zu können. Wie bereits angesprochen, Empathie ist ein wichtiger Teil eines demokratischen Erziehungsstils. Ein drittes Ergebnis dieses Prozesses ist der Umgang mit Kritik. Durch den soeben beschriebenen Prozess soll beides, die eigene Empfindlichkeit und die den anderen verletzende Komponente der Kritik, reduziert werden. Für das letztere ist eine erweiterte Perspektive der eigenen Wahrnehmung und Empathie notwendig.

Obwohl wir diese Prozesse unserer Methode nicht direkt gemessen haben, untersuchten und werteten wir sie indirekt anhand der Erzieher-Kind-Beobachtungen aus.

Natürlich wären diese Erwägungen über abwechselnde Beobachtung äußerst wichtig für die Förderung von Teamarbeit, besonders hinsichtlich von Konflikten, Empfindlichkeiten und der Kritik von Kollegen. Jede Form von Erwachsenen-Kind-Beziehung hängt eng mit der Beziehung zwischen Erwachsenen zusammen und umgekehrt. Deshalb stellten wir eine zumindest ansatzweise vertiefte Reflexion über die Methode und Anwendung unseres Praxismodells der Diskussion der Ergebnisse voran.

Unsere Auswertungen zeigten, dass die Umsetzung des Modells in allen Bereichen auf alle Erzieherinnen, alle Situationen und alle Kinder wirksam war.

Beim sprachlichen Anregungsniveau wurden Unterschiede – unabhängig von der Intervention – bezüglich der Situationen gefunden (s. Tabelle 2). Zum Beispiel das Angebot eines positiven Sprachmodells war häufiger umgesetzt in einer Freispielsituation, in der die Erzieherin entspannt zu einzelnen Kindern reden konnte. Die Situation der angeleiteten Tätigkeit war weniger geeignet, als Sprachmodell zu dienen, da die Erzieherin in dieser Situation auf Themen der Tätigkeit und Interessen sowie der Sprache und Aussprache der Kinder eingehen sollte. Hier waren korrekatives Feedback, Expansion, offene Fragen,

Gespräche führen und sprachlichen Austausch unter den Kindern anregen im Vordergrund der sprachlichen Anregung.

Obwohl es möglich war, durch Umpolung die allgemeine Wirkung des Modells auf Kommunikation der Erzieher auszuwerten und die Wirkung signifikant positiv ausfiel, beabsichtigen wir zu einem späteren Zeitpunkt die positiven und negativen kommunikativen Spracheinheiten gesondert in einer Analyse der Verflechtung von Sprache und Erziehungsstil auszuwerten. Eine weitere Erwägung trifft auf allgemeines Reden der Erzieherin zu. Hier ist es wichtig, zwischen Reden und Schweigen oder Lärm zu unterscheiden, in welchen man das Reden des einzelnen nicht hören kann. Diese unterschiedlichen Kulissen sind wichtig für die Förderung von Sprachentwicklung in Gruppen.

Die Umsetzung des Modells war in allen Erziehungsstil-Mustern in den angestrebten Richtungen wirksam und in allen Situationen (s. Tabelle 4). Differenzierung entstand nur in der Auswirkung eines Erziehungsstils auf unterschiedliche Bereiche des Kindverhaltens. Für die Makoranalyse der Pre-Post-Veränderungen des Erziehungsstils haben wir die bipolaren Faktoren intakt gelassen, für die Mikroanalyse des Erziehungsstils auf das Kindverhalten war es uns wichtig, die bipolaren Faktoren zu trennen und separat zu untersuchen. In unserem engen Zeitfenster, in welchem wir die Beziehung zwischen Erziehungsstil und zwei Verhaltensmuster der Kinder, Ich –Stärke und Ich-Schwäche, untersuchten, fanden wir, dass Lenken-Akzeptieren und Zuwenden-Anpassen einen positiven Einfluss auf Ich-Stärke, aber nicht auf Ich-Schwäche hatte (s. Tabelle 6 und 7). Dagegen hatte Negative/Keine Responsivität einen negativen Einfluss auf das Verhaltensmuster, das wir Ich-Stärke nannten, während dasselbe Verhalten, Ich-Schwäche wie Ängstlichkeit und Aggression der Kinder erhöhte, da sie häufiger auftraten. Diese letztere Differenzierung der unterschiedlichen Wirkung von Responsivität und *laisser-faire* könnte den Schlüssel zur Erklärung der fehlenden unterschiedlichen Wirkung von Autonomie gewährendem und kontrollierendem Lenken auf Ich-Schwäche sein. Aggression und in manchen Fällen auch Ängstlichkeit können als Zuwendung und Aufmerksamkeit suchen für negatives Verhalten gesehen werden. In diesem Teufelskreis ist jede Art von Aufmerksamkeit ein Verstärker des negativen Verhaltens.

Unsere Analyse der Entwicklung der Sprache bei Kindern zeigte eine allgemeine Wirksamkeit der Intervention auf die Entwicklung der deutschen Sprache bei allen Kindern unabhängig vom Alter und der ethnischen Herkunft der Kinder (s. Tabelle 8). Dieses Ergebnis scheint uns besonders wichtig, zeigt es doch, dass durch eine gezielte und systematische Förderung im Alltag der Kindertagesstätte Kinder aus Migrantenfamilien ebenso profitieren wie deutsche Kinder. Unser Modell könnte, flächendeckend umgesetzt, positiv gegen das Phänomen wirken, dass Migrantenkinder der dritten Generation schlechter

deutsch sprechen als die der ersten und zweiten Generation. Wir fanden aber auch eine interessante differenzierte Interaktion von Alter und ethnischer Herkunft. Die Pre-Post-Veränderung des Sprachentwicklungsstands fiel unabhängig von der Intervention unterschiedlich nach Alter und ethnischer Herkunft aus. Bei den Einjährigen entwickelten Kinder aus gemischten Familien ihre Kompetenz in der deutschen Sprache mehr als Einjährige aus deutschen oder türkischen Familien. Bei den Zweijährigen entwickelten die deutschen Kinder ihre Sprachkompetenz am meisten, während bei den Dreijährigen die türkischen Kinder ihre Sprachkompetenz am meisten entwickelten. Eine Erklärung dieser Unterschiede mag darin liegen, dass Kinder aus gemischten Familien die größte Kontinuität in der vielsprachigen Peergruppe erlebten. Kinder aus deutschen Familien waren mit einer größeren Veränderung der Sprachlandschaft konfrontiert, hatten aber den Vorteil, dass ihre Muttersprache die angestrebte Umgangssprache war. Kinder aus türkisch bzw. aus arabischen Familien waren mit der größten Veränderung der Sprachlandschaft konfrontiert und erreichten deshalb am spätesten in ihrer Entwicklung die angestrebte Kompetenz in der deutschen Sprache. Um dieses Erklärungsmodell zu befestigen, sind zwei Schritte notwendig: Die Ergebnisse müssen in einer neuen Untersuchung wiederholt werden und die Länge des Aufenthaltes in der Kindergruppe der Kinder und die ethnische Zusammensetzung der Gruppen in früheren Jahren des Aufenthaltes in der Einrichtung müsste kontrolliert werden. Dazu ist eine größere Stichprobe notwendig als die der vorliegenden Untersuchung. Die Tatsache, dass wir in der Auswertung unseres Modells andere Faktoren wie Alter der Kinder und ethnische Herkunft kontrollierten, hat dazu geführt, dass wir eine differenziertere Aussage über die Wirkung des Modells machen konnten und was uns ebenso wichtig erscheint, dass wir zu neuen Erkenntnissen gekommen sind, die unabhängig von Intervention auf die Entwicklung von Kindern in Krippen zutreffen.

Weitere interessante Ergebnisse sind durch die Analyse des Ausländeranteils in den Kindertagesstättengruppen und dessen Wirkung auf die sprachliche Entwicklung der Kinder entstanden (s. Tabelle 12). Während wir die Ergebnisse der Studie von Grimm (2003) in unserer Untersuchung nur teilweise bestätigen konnten, da wir in der Pre-Erhebung eine negative Wirkung eines hohen Ausländeranteils in der Gruppe von 70% und mehr auf die sprachliche Entwicklung aller Kinder – und nicht nur für die Kinder mit Migrationshintergrund fanden. Bezüglich der Pre-Post-Veränderungen der Kinder fanden wir, dass die Kinder in den Gruppen mit einem Ausländeranteil von 70% und mehr sich weiter in ihrer sprachlichen Entwicklung verändert haben als die Kinder in Gruppen mit einem Ausländeranteil von unter 70% (s. Tabelle 13). Auch hier ist der Effekt unabhängig von der ethnischen Herkunft der Kinder. Nach Grimms Ergebnissen (2003) und unseren in der Pre-Erhebung würde man erwarten, dass sich die Kinder in Gruppen mit hohem Ausländeranteil von pre zu post weniger in der Sprache entwickeln als Kinder in Gruppen mit niedrigem Ausländeranteil. Auch nach Erfahrungen und Meinungen der Praxis scheint ein hoher Ausländeranteil in der

Gruppe sich negativ auf die Erfolge in der sprachlichen Förderung der Kinder auszuwirken. Dieses Ergebnis unserer Untersuchung ist traditionell unerwartet und bedarf eines Erklärungsmodells. In unserem Projekt haben wir erfahren, dass die Erzieherinnen in Gruppen mit hohem Ausländeranteil unzufrieden mit der Situation und verzweifelt waren. Durch das besondere Projektziel Sprachentwicklung zu fördern, haben Erzieherinnen aller Gruppen Erwartungen an uns ausgedrückt, dass wir Ihnen vermitteln, wie dies zu bewerkstelligen sein soll. Wir haben sie nicht nur ermutigt und motiviert, sondern dadurch unterstützt, dass wir ihnen eine Anzahl von Sprachanregungsmethoden anboten. Dies wurde in den Interventionsgruppen durch ein Modellangebot und gegenseitige Beobachtung und Erprobung durchgeführt während es in den Kontrollgruppen – obwohl in geringerem Ausmaß- durch die Basisintervention angeboten wurde. Im Laufe der Projektzeit entwickelte sich bei den Erzieherinnen der Kontrollgruppen ein Gefühl der besonderen Herausforderung, da sie nicht in den Modellgruppen teilnahmen. Die Tatsache, dass es sich hier nicht nur um eine Ermutigung und Anspornung, sondern auch spezifische Methoden der Sprachanregung angeboten wurden, mag zu dem unerwarteten Ergebnis beigetragen haben. Die anfängliche Verzweiflung über das Problem der Sprachförderung in Gruppen mit Ausländeranteil war besonders groß in den Gruppen mit 70% und mehr Ausländeranteil und dies mag zu dem zusätzlichen Motivations- und Leistungsschub der Erzieherinnen in diesen Gruppen beigetragen haben. Um die Erfahrung in diesem Projekt zu befestigen, ist eine Replizierung der Ergebnisse mit besonderer Berücksichtigung der von uns aufgeführten Faktoren notwendig. Allerdings wird eine solche Replizierung eine erheblich größere Stichprobe als unsere benötigen, um all die angeführten Bedingungen zu messen und zu kontrollieren.

Wie in der Literatur berichtet zeigt der sozio-ökonomische Status (SES) der Eltern, in dieser Untersuchung die Erwerbstätigkeit des Vaters und die Schulbildung der Mutter, einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung des Kindes (s. Tabelle 14). In der kognitiven Entwicklung des Kindes zeigt sich allein die Schulbildung der Mutter als Einfluss (s. Tabelle 15). Das bedeutet, Kinder von Eltern mit einem höheren sozio-ökonomischen Status sind in der Sprache und der Kognition weiter entwickelt als Kinder von Eltern mit niedrigem SES.

9. Literatur

- Adorno, Th. W. (1950): *The Authoritarian Personality*. New York, NY: Harper.
- Andresen, H. (1993): Sprachspiele als Fenster zu entstehender Sprachbewußtheit. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.). *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Klett. Stuttgart et al., S. 119 – 133.
- Andresen, H. (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Klett-Cotta. Stuttgart.
- Bandura, A. (1969): Social-learning theory of identificatory processes. In: D.A. Goslin (Hrsg.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally, Chicago.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1987): Language universals, individual variation, and the competition model. In: MacWhinney, B. (Hrsg.), *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ. 157 – 194.
- Barnett, W.S. (1995): Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children*, 5 (3), S. 25-50.
- Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, J.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Schümer, G.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Beller, E.K. (1971) Adult –Child Interaction and Personalized Day Care. In: E.H. Grotberg (Hrsg.): *Day Care Resources for Decisions*. Office of Economic Opportunity. Washington D.C.
- Beller, E. K. (1973): Research on Organized Programs in Early Education. In: R. Travers (ed): *Handbook for Research Teaching*. RandMcNally, New York. S.530-600.
- Beller, E. K. (1979): Early Intervention Programs. In: J. Ossosky (ed.): *The Handbook for Infant Development*. Wiley, New York. S. 852-894.
- Beller, E. K. (1983): The Philadelphia Study: The Impact of Preschool on Intellectual and Socioemotional Development. In: The Consortium for Longitudinal Studies (Hrsg.), *As the Twig is Bent...Lasting Effects of Preschool Programs*. S. 333 – 376. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, New Jersey.
- Beller, E.K. (1985): Untersuchungen zur familialen und familienergänzenden Erziehung von Kleinstkinder. In: J. Zimmer (Hrsg.): *Erziehung in früher Kindheit. Band 6 Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft*. Klett-Cotta, Stuttgart. S. 207-234).
- Beller, E.K. (1993): Modellprojekt Frühförderung von Kleinstkindern durch Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische Qualifizierung von Krippen. Abschlussbericht.
- 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, S. 151-167.
- Beller, E. K. (2002): Erziehungsstile in Krippen und ihr Einfluss auf die Entwicklung und Persönlichkeit der Kinder. Vortrag gehalten beim 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Berlin.
- Beller, E. K. (2006): Patterns of Motivation, Conflict and Mental Development. Submitted to *Child Development*. Chicago, Illinois.
- Beller, K. & Beller, S. (2000): *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*. Eigenverlag, Berlin.
- 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.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Bornstein, M. H.; Haynes, O. M.; Painter, K. M. (1998): Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, 25, S. 367-394.
- Bohannon, J. & Stanowicz, L. (1988): The issue of negative evidence: Adult responses to children`s language errors, *Developmental Psychology*, 24, S. 684-689.

- Bos, W.; Lankes, E.M.; Prenzel, M.; Schwippert K.; Valentin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalem Vergleich. Waxmann, Münster.
- Chomsky, N. (1957): Syntactic Structures. The Hague: Moulton.
- Caldwell, B. (1970): Impact of interest in early cognition stimulation. Paper presented at the meeting of the National Association for the Education of young Children, Boston, November 1970.
- Caldwell, B. & Bradley, R. (1984): Home Observation for Measurement of the Environment. University of Arkansas at Little Rock, Little Rock, A.R.
- Caldwell, B. & Richmond, J. B. (1964): Programmed day care for the young child – A preliminary report. *Journal of Marriage and the Family*, 1964, 26, 481 – 488.
- Carroll, J.B. (1963): A Model of School Learning. In: *Teachers' College Record*, 64, S. 723-733.
- Castle, J.M.; Riach, J.; Nicholson, T. (1994): Getting off to a better start in reading and spelling: The effects of phonemic awareness instruction within a whole language program. In: *Journal of Educational Psychology*, 86
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004): Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, S. 77-111.
- 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: Connolly, K. & Bruner, J. (Eds.) *The growth of competence*. Academic Press. London.
- Cummins, J. (1991): Interdependence of first- and second-language-proficiency in bilingual children. In: E. Bialystok (Hrsg.): *Language Processing in bilingual children*. University Press, Cambridge. S. 70-89.
- 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 (Hrsg.): *Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Band 5*. München (Deutsches Jugendinstitut), S. 9.70.
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die pränatale Entwicklung des Menschen, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Farrar, M. (1990): Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 17, S. 607-624.
- Farrar, M. (1992): Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28, S. 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. 2002.
- Gierke, P. (2003): Sprachprofile von Krippenerziehern und kindliche Sprachentwicklung. *Unveröffentlicht*.
- Gogolin, I; Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Leske und Budrich, Opladen.
- Gray, S. & Klaus, R. A. (1970): The early training projekt: A seventh-year report. *Child Development*, 1970, 41, 909 – 924.
- 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. (1995): Mother-child dialogues: A comparison of preschool children with and without specific language impairment. In: Marková, I.; Graumann, C. & Foppa, K. (Eds.). *Mutualities in Dialogue*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Grimm, H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und S. Frevert). (2000a). SETK-2 : Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (Hrsg.) (2000b): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3. Göttingen et al.: Hogrefe Verlag.
- Grimm, H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und S. Frevert). (2001). SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002): Sprachentwicklung, in: R. Oerter & L.Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, S. 517 – 536, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim Basel Berlin
- Grimm, H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und U. Kießig). (2003). SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H. (2003): Wie viele Vorschulkinder brauchen eine Sprachförderung? Pressemitteilung der Universität Bielefeld Nr. 163/2003.
- Grimm, H. & Weinert, S.: (2002): Sprachentwicklung, in: R. Oerter & L.Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, S. 517 – 536, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim Basel Berlin 2002
- 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.
- Guadatiello, A. (2003): KIKUS- Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter. Projektdokumentation – Linguistische Analysen – Empfehlungen. München.
- Guralnick, M.K. (2004): Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental Perspective. In: M.A. Feldman (Ed). *Early intervention. The essential reading*. Blackwell Publishing. Malden, USA. S. 9-50.
- Hampson, J. & Nelson, K. (1993): The Relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. In: *Journal of Child Language*, 20.
- 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.
- Heeschen, V. (1980): The metalinguistic vocabulary of a speech community in the highlands of Irian Jaya (West New Guinea). In: Sinclair, A.; Jarvella, R.J.; Levelt, W.J.M. (Hrsg.), *The child's conception of language*. Berlin u.a.
- Hoff-Ginsberg, E. (1986): Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. In: *Developmental Psychology*. 22. S. 155 – 163.
- Hoff-Ginsberg, E. (1987): Topic relations in mother-child conversation. In: *First Language*. 7. S. 145 – 158.
- Hoff-Ginsberg, 1988: nicht gefunden
- Hoff-Ginsberg, E. (1991): Mother-child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. In: *Child Development*, 62, 6, S. 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: Grimm, Hannelore (Hrsg.). Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Hogrefe Verlag. Göttingen et al., S. 463 – 493.
- Hoff-Ginsberg, E. & Shatz, M. (1982): Linguistic input and the child's acquisition of language. In: *Psychological Bulletin*. 92. S. 3 – 26.
- Huttenlocher, J.; Haight, W.; Bryk, A.; Seltzer, M; Lyons, T. (1991): Early vocabulary growth: relation to language input and gender. In: *Developmental Psychology* 27.
- Jampert et al., (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Verlag das Netz, Berlin.
- 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.
- Karmiloff-Smith, A. et al. (1996): Rethinking meta-linguistic Awareness: Representing and Accessing Knowledge about what Counts as a Word. In: *Cognition*, 58, S. 197-219.
- Klann-Delius, G. (1999): *Spracherwerb*. Verlag J.B. Weimar: Metzler.
- Knapp, W. (1998): Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus Sprachminderheiten – ein noch immer aktuelles Thema. In: *Logos interdisziplinär*, 6. Jg. Heft 2, S. 116-123.
- Langenmayr, A. (1997): *Sprachpsychologie: ein Lehrbuch*. Hogrefe, Göttingen.
- Lesaux, N. K. & Siegel, L. S. (2003): The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, 39, S. 1005-1019.
- Lesemann, P.P. & De Jong, P. F. (2004): Förderung von Sprache und Präliteralität in Familien und (Vor-) Schule. In: Faust, G. et al. (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168-189.
- Levenstein, P. (1970): Cognitive growth in pre-schoolers through verbal interaction with mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 3 – 17.
- Levenstein, P. (1971): Mothers as early cognitive trainers: Guiding low income mothers to work with their preschoolers. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, April 1971.
- Lewin, K.; Kippit, R. & White, R. (1939): Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". In: *Journal of Social Psychology*, 271ff
- Lombard, A. D. (1994): *Success begins at home*. Dushkin Publishing Group. Sluice Dock, Guilford, CT.
- Lundberg, I.; Frost, J.; Petersen, O. (1988): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. In: *Reading Research Quarterly*, 23.
- Lloyd, P.; Mann, S.; Peers, I. (1998): The growth of speaker and listener skills from five to eleven years. *Fist Language*, 18, S. 81-104.
- Malavé, L. M. & Duquette, G. (1991): *Language, Culture & Cognition. A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. Multilingual Matters LTD. Clevedon, Philadelphia & Adelaide.
- McCartney, K. (1984): Effect of quality of day care environment on children's language development. In: *Developmental Psychology*. 9. S. 337 – 358.
- Menyuk, P. & Brisk, M. E. (2005): *Language Development and Education. Children with varying language experience*. Palgrave Macmillan. New York.

- Militzer, R. (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen; Hrsg.): Wer spricht mit mir? Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. 2001.
- Moerk, E. L. (1991): Positive evidence for negative evidence. In: *First Language*, 11.
- Nelson, K. (1973): Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38 (Nr. 149).
- 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. (1996): *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge, MA.
- Newport, E.; Gleitman, H.; Gleitman, L. (1977): Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. IN: Snow, C. & Ferguson, C. (Eds.). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- 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.
- Ogilvy, C. M.; Boath, E. H.; Cheyne, G. J.; Schaffer, R. H. (1990): Staff Attitudes and Perceptions in Multi-cultural Nursery Schools. *Early Child Development and Care*, 64, S. 1-13.
- Oskaar, E. (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Painter, G. (1969): The effect of a structured tutorial program on the cognitive and language development of culturally disadvantaged infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1969, 15, 279 – 294.
- Palmer, F. H. (1968): *Concept training curriculum for children aged two and three years old and eight month*, Institute for Child Development and Experimental Education, the City University of New York, N. Y., N. Y.
- Palmer, F. H. (1969): Children under Three – finding ways to stimulate development: II. Some current experiments: Learning at two. *Children*, 1969, 16, 55 – 57.
- Palmer, F. H. (1976): The effects of minimal early intervention on subsequent I. Q. scores and reading achievement. Research Report for the Educational Commission of the States.
- 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.
- Peters, A. M. & Boggs, S. T. (1995): Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. In: Schieffelin, Bambi B. & Ochs, Elinor (Hrsg.). *Language socialization across cultures. Studies in the Social and Cultural Foundation of Language* No. 3. Cambridge University Press. Cambridge, New York, Melbourne. 5. Auflage. S. 80 – 96.
- Preissing, C.; Wagner, P. (2003): *Kleine Kinder - keine Vorurteile?* Herder Verlag, Freiburg.
- Raven, J.; Raven, J. C. & Court, J. H. (2002): *Deutsche Bearbeitung und Normierung von S. Bulheller und H. Häcker. Manual für Raven's Progressive Matrices und Vocabulary Scales*. Swets & Zeitlinger B. V., Swets Test Services, Frankfurt.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg. Behörde für Bildung und Sport.
- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wie viel Input braucht das Kind? In: Grimm, Hannelore (Hrsg.). *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3. Hogrefe Verlag. Göttingen et al. S. 403 – 432.
- Rösch, H. (2003): *Fom Afrika bis zu Berlin. Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. In: *Grundschule*, 5, S. 44-46
- Rossel, C. & Baker, K. (1996): The educational effectiveness of bilingual education. In: *Research in the Teaching of English*, 30 (1), S. 7-74.

- Sameroff, A.J.; Seifer, R.; Baldwin, A.; Baldwin, C. (1993): Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, S. 80-97.
- 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.
- Schaefer, E. S. (1969): Home tutoring, maternal behavior and infant intellectual development. In: cognitive stimulation in infancy. Symposium presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C., September 1969.
- Schneider, W. (2001): Training der phonologischen Bewußtheit. In: Klauer, K.J. (Hrsg.): *Handbuch Kognitives Training*. Göttingen ; Bern ; Toronto ; Seattle, Hogrefe.
- Schneider, W.; Küspert, P.; Roth, E.; Visé, M. (1997): Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 66.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V. & Weikart, D.P. (1993): Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 10. High/Scope Press, Ypsilanti, USA.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Hrsg. (2003): Berliner Sprachstandserhebung für künftige Erstklässler. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Hrsg. (2006): Mein Sprachlerntagebuch, Vorabdruck Berlin 2006.
- 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. (1977): Mothers' speech research: From input to interaction. In: Snow, C. & Ferguson, C. (Eds.). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
- 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. (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.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. (Hrsg.), *Children's language*. vol. 6., Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- 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 .
- Szagun, G. (1996): Sprachentwicklung beim Kind. Beltz Taschenbuch. Weinheim & Basel. 6. Aufl.
- Thomas, W.P. & Collier, V. (1997): School Effectiveness for Language Minority Students. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Trossbach-Neuner, E. (1991): Die Förderung der auditiven Wahrnehmung als Hilfe zum Aufbau phonemischer Bewusstheit im Schriftspracherwerb sprachbehinderter Kinder. In: *Die Sprachheilarbeit*, 36, S. 17-23.

Ulich, M. (1997): Inszenierungen im Kinderspiel. In: Falte, R. (Hrsg.): *Was macht ihr für Geschichten? Ausdrucksformen des kindlichen Erlebens*. München. S. 29-44.

Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Soltendieck, M. (2000): Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München.

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 groth 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.

Whitehead, M. (2004): Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In: W. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden S. 295-311.

Zigler, E. & Styfco, S. (2004): Applying the findings of developmental psychology to improve early childhood intervention. . In: M.A. Feldman (Ed). *Early intervention. The essential reading*. Blackwell Publishing. Malden, USA. S. 53-72.

ANHANG