



Lilian Fried

# WISSENSBASIS DER SPRACHFÖRDERKOMPETENZ VON ERZIEHERINNEN

Kurzform des Forschungsberichts  
Dortmund 2006



**Fried, Lilian (2006): Wissensbasis der Sprachförderkompetenz  
von ErzieherInnen – Kurzform des Forschungsberichts<sup>1</sup> . Dortmund**

**Prof. Dr. Lilian Fried**

**Universität Dortmund**

**Fachbereich 12 - Erziehungswissenschaften und Soziologie**

**Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik  
der frühen Kindheit**

**Emil-Figge-Str. 50**

**44221 Dortmund**

---

<sup>1</sup> Die Studie ist unter dem Titel „Sprache in Kindertageseinrichtungen“ im Zeitraum 2004 – 2005 durchgeführt worden.

# Danksagung

Diese Untersuchung wäre nicht ohne die großzügige Förderung der Projekt Ruhr GmbH möglich gewesen, deren Mitarbeiterinnen mich zudem wirkungsvoll unterstützt haben.

Dank schulde ich der Projekt Ruhr GmbH sowie dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen außerdem dafür, dass sie die Durchführung der zweitägigen Fachtagung „Qualität von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen – Praxis und Wissenschaft im Dialog“ gefördert haben, so dass die Ergebnisse der Untersuchung einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt und mit ihr diskutiert werden konnten. An dieser Stelle sei auch allen gedankt, die die Tagung mit ihren Beiträgen und ihrer Mitarbeit bereichert haben.

Die Mitglieder des Arbeitskreises „Sprachkompetenz“ haben die Untersuchung von Anfang an fachkundig begleitet sowie dafür gesorgt, dass nie aus den Augen verloren wurde, was es ist, das die Praxis von der Wissenschaft in Bezug auf das Thema Sprachförderung erwartet und braucht.

Engagiert unterstützt haben uns VertreterInnen der öffentlichen und freien Träger von Kindertageseinrichtungen in Zusammenarbeit mit Fachberaterinnen und Fachberatern, außerdem Lehrerinnen und Lehrer von Berufskollegs. Ihnen allen sei herzlich gedankt.

Darüber hinaus danke ich allen wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und Studierenden, die an dem Forschungsprojekt beteiligt waren, für ihre Beiträge.

Vor allem aber bin ich den vielen pädagogischen Fachkräften (ErzieherInnen, FachberaterInnen usw.), die bereit waren, durch ihre Beteiligung an der Studie Zeit und Kraft in dieses Projekt zu investieren, zu großem und herzlichem Dank verpflichtet.

Lilian Fried

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2. Konstruktion des Fragebogens</b>	<b>5</b>
<b>3. Beschreibung der Stichprobe</b>	<b>6</b>
<b>4. Messgüte des Fragebogens</b>	<b>8</b>
<b>5. Deskriptive Ergebnisse</b>	<b>8</b>
5.1 Antworten auf die geschlossenen Fragen	8
5.2 Antworten auf die offenen Fragen	11
<b>6. Komplexere Ergebnisse</b>	<b>13</b>
6.1 (Berufs-)Biografische Einflüsse	13
6.2 Wissensvorräte und Professionalität	14
6.3 „Wissenstypologische“ Ergebnisse	14
<b>7. Übertragbarkeit der Ergebnisse</b>	<b>16</b>
<b>8. Ausblick</b>	<b>18</b>
<b>9. Verzeichnisse</b>	<b>19</b>
Abbildungen	19
Tabellen	19

# Wissensbasis der Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen: Kurzform des Forschungsberichts<sup>2</sup>

Lilian Fried unter Mitarbeit von Ulrike Bartels, Eva Briedigkeit und Natalie Stenzler

## 1. Einleitung

Die Bedeutsamkeit vorschulischer Sprachförderung ist heute unumstritten und zeigt sich nicht zuletzt in einer Vielfalt gezielter Sprachförderprogramme und Spracherfassungsinstrumente, die in den letzten Jahren entwickelt worden sind und in der Praxis der Tageseinrichtungen verstärkt zum Einsatz kommen. Aus internationalen Studien wissen wir jedoch, dass es nicht damit getan ist, sich bestimmter Programme und anderer Hilfsmittel zu bedienen. Vielmehr ist es entscheidender, den Alltag durchgängig so zu gestalten, dass er den höchst unterschiedlichen (Sprachentwicklungs-) Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden vermag. Um dies leisten zu können, benötigen ErzieherInnen eine umfassende Sprachförderkompetenz. Das heißt, sie brauchen spezifisches Wissen und Können, das sie befähigt, die sich in der Praxis stellenden Sprachförderaufgaben und –probleme erfolgreich zu bewältigen.

Um die Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen erfassen zu können, muss man zwei Schritte vollziehen:

1. Man muss klären, über welche sprachförderrelevanten Wissensvorräte ErzieherInnen derzeit verfügen, also wie es um ihr diesbezügliches Fachwissen sowie ihre diesbezüglichen Haltungen, Bewältigungsstrategien und Routinen steht.

2. Man muss ausloten, wie die sprachförderrelevanten Könnens-Register der ErzieherInnen aussehen. Dazu ist es erforderlich, ihr Handeln in der Praxis zu beobachten.

Beiden Anliegen gehen wir in unseren Forschungsarbeiten nach. Dieser Bericht (Kurzform) befasst sich ausschließlich mit Forschungen zum ersten Schritt.

Dementsprechend geht es einzig um eine Befragungsstudie mit dem Ziel, die sprachförderrelevanten Wissensvorräte von ErzieherInnen transparent zu machen. (Forschungen zum zweiten Anliegen sind bereits angelaufen, werden aber noch einige Zeit in Anspruch nehmen).

## 2. Konstruktion des Fragebogens

Die Wissensbasis von ErzieherInnen ist nicht unmittelbar zugänglich, weil sie nicht durch Beobachtung von außen, sondern nur durch Selbstreflexion zur Sprache gebracht werden kann. Man kann also nur das Wissen „sichtbar“ machen, das ErzieherInnen schriftlich oder mündlich äußern. Methode der Wahl ist deshalb die Befragung. Aus ökonomischen Gründen wurde ein standardisierter Fragebogen mit vorwiegend geschlossenen Aufgaben (zum Ankreuzen) entwickelt.

Der Fragebogen orientiert sich am aktuellen Erkenntnisstand zur Kompetenzmessung. Dementsprechend gründet er auf einem facetten-theoretischen Modell, das empirisch bestätigt werden konnte. Die Vorform des Fragebogens wurde gemäß dieser Konstruktionsvorlage entwickelt und anhand der Antworten von 152 ErzieherInnen empirisch geprüft (Aufgabenanalyse). Dabei erwiesen sich 106 Fragen als sehr gut geeignet (genau messend). Um auch den Reformbedarf oder die Wünsche und Ideen der ErzieherInnen in Bezug auf die Sprachförderung in KiTas erfassen zu können, wurden noch drei offene Fragen angefügt. Der endgültige Fragebogen umfasst deshalb 109 Fragen.

---

<sup>2</sup> Der Einfachheit halber sprechen wir zusammenfassend von ErzieherInnen; gemeint sind aber auch andere in der KiTa pädagogisch tätigen MitarbeiterInnen.

### 3. Beschreibung der Stichprobe<sup>3</sup>

Verteilt wurden 1380 Fragebogen, zurück kamen 791, das entspricht einer Rücklaufquote von 57,3 %, die bei weitem unsere Erwartungen überstieg. Dieser Rücklauf deutet daraufhin, wie interessiert und aufgeschlossen man in der KiTa-Praxis derzeit bezüglich des Sprachförderthemas ist.

80,6 % der Befragten arbeiten im Ruhrgebiet, 19,4 % in anderen Regionen Nordrhein-Westfalens. Diese Aufteilung entspricht dem Ziel der Untersuchung, eine Datenbasis zu gewinnen, mit der man insbesondere die Situation im Ruhrgebiet ausleuchten kann.

Die Befragungsstudie bildet perfekt ab, wie die KiTas in Nordrhein-Westfalen auf die Freien und Öffentlichen Träger verteilt sind (Abbildung 1).

Allerdings gibt es innerhalb der Gruppe der Freien Träger Differenzen: Einrichtungen, die den Verbänden AWO/DRK/Paritätischer Wohlfahrtsverband sowie der Diakonie/sonstigen evangelischen Trägern angeschlossen sind, waren etwas über- und Einrichtungen, die der Caritas/sonstigen katholischen Trägern ange-

schlossen sind, etwas unterrepräsentiert (Abbildung 2).

Auch die Altersverteilung der ErzieherInnen in Nordrhein-Westfalen wird durch die Befragungsstichprobe genau abgebildet (Abbildung 3).

Dagegen haben sich mehr MitarbeiterInnen mit Vollzeit- bzw. weniger mit Teilzeit-Tätigkeit an der Befragung beteiligt, als der Grundgesamtheit entspricht. Des Weiteren haben mehr ErzieherInnen und weniger KinderpflegerInnen bzw. PraktikantInnen an der Befragung teilgenommen. Schließlich haben Gruppen- und KiTa-Leitungen öfter geantwortet als Ergänzungs- und sonstige Kräfte. Es haben sich also diejenigen Fachkräfte stärker beteiligt, die besser ausgebildet sind und mehr Verantwortung tragen; sei es, dass sie in besonders verpflichtender Position in der Kindertageseinrichtung tätig oder, dass sie länger mit den Kindern zusammen sind.

Auf die drei offenen Fragen reagierten zwar nicht alle Befragten (N = 791), dafür aber die besonders erfahrenen (Berufsalter) bzw. in beson-

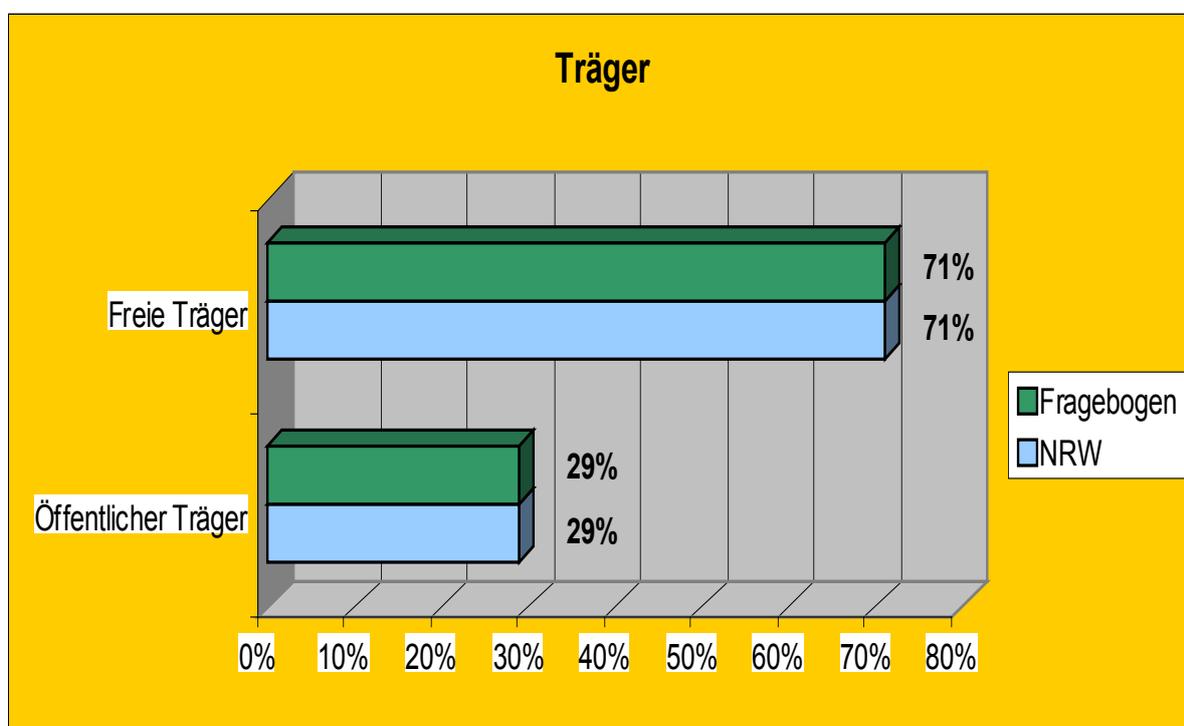


Abbildung 1 Träger

<sup>3</sup> Die Durchführung der Befragung ist ganz wesentlich das Verdienst von Eva Briedigkeit, ohne deren hohe Leistungsfähigkeit und unermüdlischen Einsatz es nicht möglich gewesen wäre, diese – anfangs sehr viel kleiner angelegte Studie – so weit voranzutreiben. Dafür danke ich ihr von ganzem Herzen.

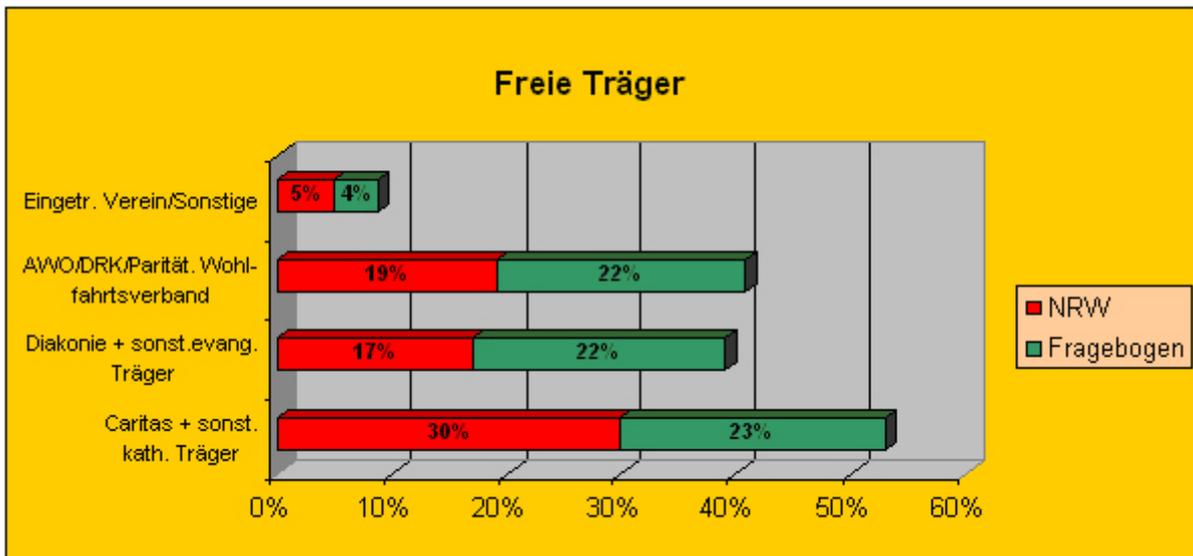


Abbildung 2: Freie Träger

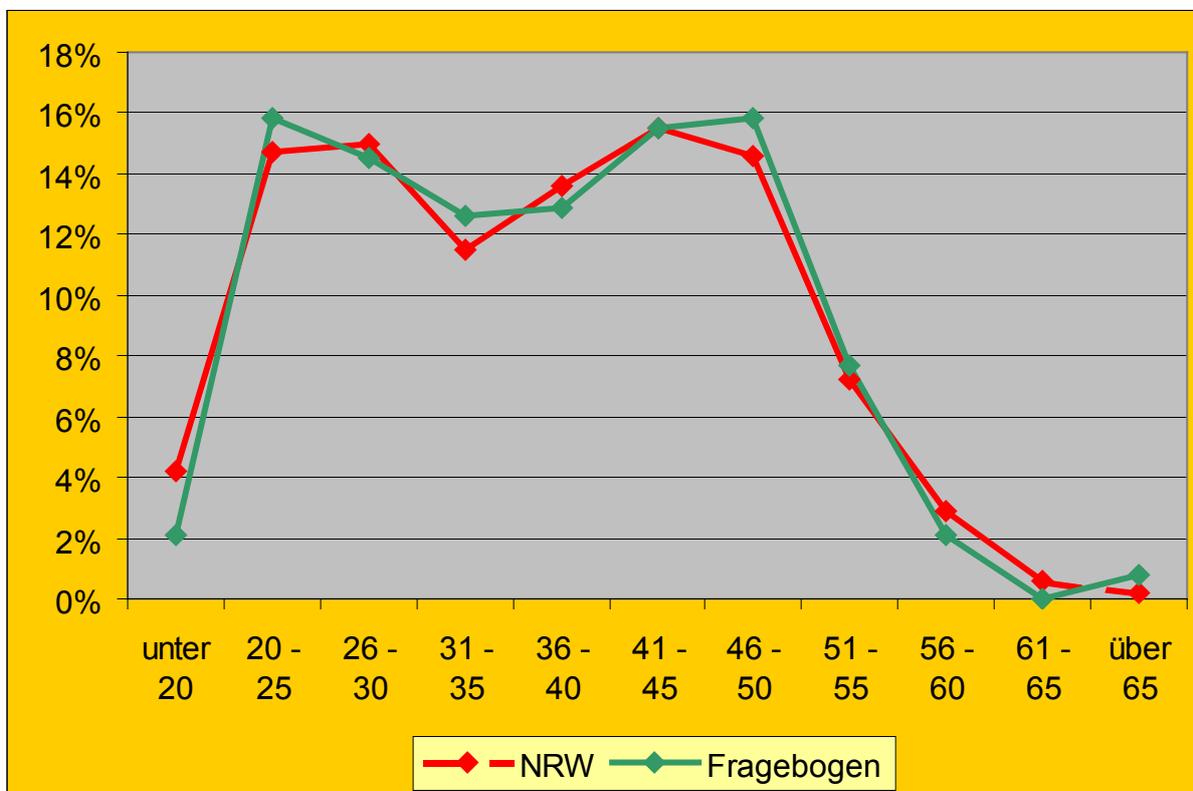


Abbildung 3: Alter der pädagogischen MitarbeiterInnen

derer Verantwortung stehenden (KiTa-Leitung, Gruppenleitung, Teilnahme an Sprachförderinitiative; N = 683). Es scheint deshalb legitim anzunehmen, dass diese Antworten die Sicht der besonders engagierten pädagogischen Fachkräfte widerspiegeln.

Aufschlussreich ist schließlich noch, dass die an der Fragebogenstudie Beteiligten mit Bela-

stungen zu kämpfen haben, die größer sind als ansonsten in Nordrhein-Westfalen ausgewiesen (z.B. Arbeitslosigkeit 16% vs. 10%; Migrationshintergrund: 28% vs. 16%). Die folgende Tabelle 1 zeigt außerdem, dass die verschiedenen Problemlagen bedeutsam miteinander verwoben sind (mittlere bis hohe Korrelationen).

	Arbeitslosigkeit	Migration	Sprachprobleme
Migration	.650***	-	
Sprachprobleme	.614***	.523***	

Tabelle 1: Korrelationen spezifischer Ansprüche/ Problemlagen

## 4. Messgüte des Fragebogens

Es wurde viel Sorgfalt darauf verwandt, zu prüfen, wie es um die Messgüte des Fragebogens steht. Denn nur wenn dieser objektiv, genau und gültig misst, können damit belast- und generalisierbare Ergebnisse ermittelt werden.

Die Objektivität des Fragebogens wurde durch Experteneinschätzungen (6 WissenschaftlerInnen) bestätigt.

Was die Zuverlässigkeit betrifft, so wurden ein sehr guter Kennwert ( $r = .92$ ) für den gesamten Fragebogen sowie gute bis hinreichende Kennwerte ( $r = .78 - .67$ ) für die einzelnen Fragebogenskalen ermittelt.

In Bezug auf die Gültigkeit konnte das Konstrukt untermauert (Faktorenanalyse) sowie mittlere bis schwache Übereinstimmung mit anderen Fragebogen (Heuristischer Stil, Berufszufriedenheit, Selbstwirksamkeit) nachgewiesen werden ( $r = .45$  bis  $.54$ ).

Nach eingehender Prüfung hat sich der Fragebogen somit als ein Instrument erwiesen, das sich durch eine hohe Messgüte auszeichnet, d.h. der Fragebogen erfüllt alle Bedingungen, um zuverlässige und gültige Forschungsergebnisse ermitteln zu können.

## 5. Deskriptive Ergebnisse

### 5.1 Antworten auf die geschlossenen Fragen

Zunächst sollen die Ergebnisse zusammengefasst werden, die sich bei einfachen (deskriptiven) Analysen der Antworten auf die geschlossenen Fragen ergeben haben.

Als erstes wurde ermittelt, wie es um die Wis-

sensvorräte der Befragten in den Bereichen Erstspracherwerb, Mehrspracherwerb, Sprachentwicklungsprobleme und -störungen, Sprachfassung, Sprachförderung, Elternarbeit und ErzieherInnenalltag steht.

Die Berechnungen ergaben folgende Subskalen mit folgender Rangordnung (Tabelle 2).

Aus den Ergebnissen lässt sich folgendes ablesen:

Die weitaus meisten ErzieherInnen verbinden ihre Arbeit mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung, d.h. sie haben die subjektive Gewissheit, ihre beruflichen Aufgaben selbst dann erfolgreich bearbeiten zu können, wenn sie auf Schwierigkeiten oder Widerstände stoßen. So gehen fast alle davon aus, zu Eltern guten Kontakt halten zu können, selbst in schwierigen Situationen. Desgleichen sind fast alle zuversichtlich, kreative Ideen entwickeln zu können, mit denen sich ungünstige Gegebenheiten in der KiTa verändern lassen. Und auch bei regelrechten Problemen in der KiTa, glaubt die Mehrheit, dass sie die notwendige Gelassenheit bewahren bzw. sich gegenüber skeptischen Kolleginnen durchsetzen kann. Dazu passt, dass pessimistische Sichtweisen, wonach man im Beruf nicht viel ausrichten kann, weitgehend zurückgewiesen werden. Das ist insofern ein wichtiger Punkt, als die internationale Forschung belegt, dass Personen umso eher gute Leistungen und Erfolge im Beruf erringen, je höher ihre Erwartungen an die eigene berufliche Handlungskompetenz sind.

Die ErzieherInnen fühlen sich weiterhin „ziemlich“ stark „professionellen Haltungen“ sowie „wenig“ oder „kaum“ defensiven Haltungen verpflichtet. So macht die Mehrzahl Aussagen, die von fachgerechten elementarpädagogisch ausgerichteten Haltungen zeugen.

Wissensvorräte in verschiedenen Bereichen N = 702		
Bereich	Rang	Mittelwert
Selbstwirksamkeit	1	4,37
Professionelle Haltung	2	3,80
Mehrsprachigkeit	3	3,58
Heuristikstil: Lernbereitschaft	4	3,29
Elternarbeit	5	3,20
Sprachstörung	6	3,05
Reflexiver Stil	7	3,03
Spracherfassung	8	2,80
Defensive Haltung	9	2,60
Heuristikstil: Abwehr	10	1,79

Tabelle 2: Wissensvorräte in verschiedenen Bereichen

Dazu gehört, dass Sprachdiagnostik als genuiner Bestandteil von Sprachförderung betrachtet wird (ca. 74% bzw. 68%); dass jedes Kind nach seinen jeweiligen Bedürfnissen gefördert wird (z.B. Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen; ca. 97%; 84% bzw. 73%); dass alle Aspekte von (Schrift-)Sprache gezielt bzw. systematisch gefördert werden müssen (ca. 85%) und dass Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und KiTa betrachtet wird (ca. 85% bzw. 84%). Dementsprechend häufig lehnen sie die Statements ab, die ein überkommenes Bild der Aufgaben von bzw. Anforderungen an KiTas implizieren, also das Bild von der KiTa als bloßer Betreuungs- und Erziehungsanstalt, welche das Elternhaus bestenfalls ergänzt, also nicht erweitert oder bereichert. So stimmen nur ca. 20% dem zu, dass systematische Beobachtung eher schadet als nützt. Auch glauben nur ca. 40% bzw. 15%, dass es in erster Linie Aufgabe der Eltern ist, ihren zweisprachig aufwachsenden Kindern Deutsch beizubringen bzw. Sprachförderung zukommen zu lassen. Lediglich ca. 16% verweisen darauf, dass die angebotenen Sprachförderkonzepte nur schwer in den Alltag zu integrieren seien. Desgleichen gehen nur 11% bzw. 15% davon aus, dass es allein

Sache der Eltern sei, den Sprachentwicklungsgefährdungen von Kindern mit drohender Sprachstörung oder Lese-Rechtsschreibschwäche vorzubeugen.

In Bezug auf Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. Migrationshintergrund äußert die Mehrheit (ca. 61%), dass multikulturelle Projekte immer eine gezielte Sprachförderung beinhalten sollten. Allerdings geht das nur für ca. 40% so weit, dass man spezielle Methoden und Mittel

für mehrsprachige Kinder anwendet, um sie dadurch gezielt anzuregen, ihre kulturelle Identität zu entfalten und ihre sprachlichen Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Ähnlich verhält es sich, wenn es darum geht, den KiTa-Alltag so zu gestalten, dass Mehrsprachigkeit als Chance bzw. „potentieller Reichtum“ erlebt werden kann. Lediglich etwa 40% streben an, Kinder für verschiedene Sprachen aufzuschließen oder zu ermuntern, verschiedene Sprachen zu sprechen. Und nur ca. 35% wollen den mehrsprachig aufwachsenden Kindern erlauben, in der KiTa ihre Muttersprache zu sprechen.

Was den Heuristikstil (die Lern- bzw. Problembearbeitungsbereitschaft) der Befragten betrifft, so machen die Antworten deutlich, dass die meisten Lernbereitschaft signalisieren. Sie streben an, ihre Sprachförderkompetenz weiter zu entwickeln, weil das der beste Weg ist, mit neuen Aufgaben, Herausforderungen bzw. Problemen fertig zu werden. Am dringendsten verlangen sie Hinweise, was man in Bezug auf Kinder mit Sprachauffälligkeiten bzw. -problemen tun kann. Am meisten versprechen sie sich in diesem Zusammenhang von Kontakten (Beratung, Kooperation) mit Fachleuten (ca. 73%) sowie von Fortbildungsmaßnahmen (ca. 72%). An-

sonsten geht kaum jemand „in die Defensive“. So geben nur ca. 6% bis maximal 30% an, dass sie sich von anspruchsvollen Aufgaben, wie z.B. die Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen überfordert bzw. irritiert fühlen. Und lediglich 11% bzw. 7% unterstützen, Sprachförderung sei nur etwas für bestimmte (z.B. ältere, sprachentwicklungsgestörte) Kinder und solle deshalb keinesfalls zum Beginn, sondern frühestens am Ende der KiTa-Zeit oder – noch besser – am Schulanfang beginnen. Auch wird nur von 9% behauptet, dass Sprachförderung Kinder zu sehr unter Druck setze, was ja impliziert, dass sie eher schädigende, als fördernde Wirkungen hervorruft; vor allem, wenn sie bei den jüngeren Kindern ansetzt. Dass derartige heuristische Stile (z.B. Delegation oder Ausblendung) so selten zum Tragen kommen, ist insofern erfreulich, als diese einen hohen Preis haben. Wenn Aufgaben, Herausforderungen bzw. Probleme nämlich nicht angenommen werden, bedeutet das immer auch, dass Lernanlässe verschenkt werden.

Zum Thema Elternarbeit äußern sich die Befragten widersprüchlich. Einerseits betont die Mehrheit, dass sie sich gut auf den Austausch mit den Eltern vorbereitet, indem sie die Entwicklung der Kinder regelmäßig dokumentiert (ca. 69%) und dass regelmäßige Elterngespräche über die Sprachentwicklung der Kinder selbstverständlich sind (ca. 60%). Andererseits nehmen nur ca. 42% an, dass die Eltern genau wissen, was in der Sprachförderung gemacht wird; und nur bei ca. 28% findet Elternbildung zum Thema Sprache statt. Hier scheint man noch „auf dem Weg“ zu sein. Einerseits wird deutlich, dass Elternarbeit als selbstverständliche Routine gilt; andererseits ist unverkennbar, dass bei der Elternarbeit noch nicht alle gegebenen Möglichkeiten genutzt werden; also neben tradierten Formen, wie Gespräche und Informationsveranstaltungen, auch spezifische Formen, wie Austausch über die in der KiTa angefertigten Dokumentationen bzw. die dort stattfindende Bildungsarbeit.

Wenn es um die Sprachförderung von Kindern mit Sprachstörungen geht, zeugen die Antworten von einer „klaren Ambivalenz“. Einerseits ist die Mehrheit der Meinung, dass sich ErzieherInnen mit den Gesetzmäßigkeiten der Spra-

chentwicklung (ca. 68%) und den gängigen Abweichungen in Form von Sprachentwicklungsstörungen (ca. 77%) gut auskennen sollten. Andererseits lehnt man es weitgehend ab, diese Kinder in der KiTa zu fördern. So sind nur ca. 25% der Überzeugung, dass man Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen in der KiTa fachgerecht fördern kann. Dementsprechend berichten nur ca. 15%, dass sie die Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen selbst durchführen. Und 9% begründen das damit, dass diese Gruppe von Kindern in der KiTa nicht ausreichend gefördert werden kann. Hier besteht also noch erheblicher Klärungsbedarf. Zumal wenn man an das integrative Anliegen und die damit verknüpften Möglichkeiten denkt.

Vor dem Hintergrund der Angaben zur „Selbstwirksamkeit“ erscheint die Neigung der ErzieherInnen, „Aufgaben zu lösen, die Nachdenken erfordern, schwierig und bedeutend sind“, nicht ganz so ausgeprägt (ca. 64%). Rein intuitives Handeln wird aber klar ablehnt. Nur ca. 4% bekennen sich dazu, wenig Befriedigung darin zu finden, angestrengt nachzudenken; und nur ca. 2% geben zu, die Dinge meist lieber so zu akzeptieren, wie sie sind, anstatt sie zu hinterfragen. Diese Befunde korrespondieren mit dem professionellen Selbstanspruch, der bereits in den Haltungen zum Ausdruck kam.

Die größten Wissenslücken bzw. den größten Lernbedarf haben die ErzieherInnen in Bezug auf die Spracherfassung. Über die Hälfte gesteht zu, bisher wenig Gelegenheit gehabt zu haben, verschiedene Verfahren zur Spracherfassung kennen zu lernen und nicht genügend Erfahrung zu besitzen, um Sprachtests selbstständig einsetzen zu können (jeweils ca. 52%). Das dürfte u.a. damit zusammen hängen, dass nur ca. 26% sich schon intensiv mit einem Verfahren zur Spracherfassung auseinander gesetzt haben. Kein Wunder also, dass nur ca. 16% zu wissen glauben, wie man gute von schlechten Spracherfassungsverfahren unterscheiden kann. Dementsprechend unsicher bzw. blockiert reagiert man. So fühlen sich ca. 50% unbestimmt bis unwohl, wenn von ihnen verlangt wird, Verfahren zur Spracherfassung einzusetzen. Dieser Zustand kann und sollte überwunden werden. Zumal die Bereitschaft dafür er-

kennbar ist. So trauen sich immerhin ca. 57% grundsätzlich zu, Verfahren zur Spracherfassung in den Alltag zu integrieren. An dieser Lernbereitschaft gilt es baldmöglichst anzusetzen.

## 5.2 Antworten auf die offenen Fragen<sup>4</sup>

Im Weiteren werden nun noch die Ergebnisse berichtet, die sich bei den Analysen der Antworten auf die offenen Fragen ergeben haben. Es handelt sich dabei um die Aussagen, die zu folgenden drei Fragen gemacht wurden:

1. Was muss sich ändern, damit Sprachentwicklung optimal unterstützt werden kann?
2. Was würde Ihnen helfen, Sprachentwicklung besser zu erfassen?
3. Was würde Ihnen helfen, Sprachentwicklung besser zu unterstützen?

Eine computergestützte qualitative Inhaltsanalyse der insgesamt 1.785 Antworten der 683 ErzieherInnen, die auf die drei offenen Fragen geantwortet haben, ergab eine Fülle von Hinweisen. (Immerhin haben die Befragten durchschnittlich 6,65, in Einzelfällen bis zu 15 unterschiedliche Aspekte angesprochen). Infolge der Fragestellungen wurde vor allem auf die Bedingungen, kaum auf Chancen der Sprachförderung in KiTas eingegangen.

Die meisten Aussagen (754) heben hervor, dass die Rahmenbedingungen verändert werden müssten, damit man sich intensiver der Spracherfassung sowie der Sprachförderung widmen kann. Im Einzelnen beschäftigen sich die Aussagen mit folgenden Aspekten:

- ca. 54% mit personellen Rahmenbedingungen
- ca. 28% mit zeitlichen Rahmenbedingungen, davon ca. 74% „Zeit ohne die Kinder“ und ca. 26% „Zeit mit den Kindern“
- ca. 12% mit räumlichen Rahmenbedingungen
- ca. 3% mit finanziellen Rahmenbedingungen
- ca. 2 % mit gesellschaftlichen Rahmenbedin-

gungen.

Am zweithäufigsten (560) beschäftigt man sich mit dem Thema ‚Wissen/Information‘. Diese Aussagen dokumentieren, dass die ErzieherInnen sich (wesentlich) mehr fachliche Information und Wissen, vermittelt durch Aus-, Fort- und Weiterbildung, wünschen, weil sie glauben, nur so die wichtigen und anspruchsvollen Sprachdiagnose- und -förderaufgaben zufrieden stellend erfüllen zu können. Aufschlussreich ist, dass man den Informations- bzw. Wissensbedarf fast ausschließlich bei sich selbst (ca. 97%) und fast gar nicht bei den Eltern der Kinder (ca. 3%) sieht. (Das entspricht nicht dem aktuellen Forschungsstand, der darauf verweist, dass Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder haben bzw. dass Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen besonders dann erfolgreich ist, wenn es gelingt, die Eltern mit einzubeziehen).

Am häufigsten wird vermehrte bzw. verbesserte Wissensvermittlung sowohl in der Aus- als auch in der Fort- und Weiterbildung (ca. 94%) gefordert. Demgegenüber ist man nur bedingt an Wissensvermittlung durch Experten der kindlichen Gesamt- sowie der Sprachentwicklung interessiert (ca. 6%). Neben allgemeiner Kritik an der Fachschulausbildung sowie der Forderung nach Reform und Veränderung derselben (ca. 29%) werden spezifische Verbesserungswünsche in Bezug auf die Fortbildung (ca. 39%) geäußert. Öfter genannt wird die Forderung, praxisnähere Angebote zu machen bzw. der Wunsch, mit dem ganzen Team teilnehmen zu können. Des Weiteren werden konkrete Inhalte und Themen erwähnt, zu denen die Befragten nach eigener Einschätzung Fortbildungsmaßnahmen benötigen: Grundwissen Sprachentwicklung (ca. 11%), Sprachentwicklungsstörungen bzw. Sprachentwicklungsauffälligkeiten (ca. 4%), Sprachstandsmessung (ca. 5%), Sprachfördermaßnahmen (ca. 9%) und Zweisprachigkeit (ca. 3%). Schließlich wird noch Interesse bekundet, Sprache und/oder Kultur von MigrantInnen kennen zu lernen.

Die ExpertInnen der kindlichen Entwicklung (ca. 26%) sowie der kindlichen Sprachentwicklung (ca. 74%), von denen sich die pädagogischen Fachkräfte kompetente Wissens- und Informationsvermittlung wünschen, sind neben Kin-

<sup>4</sup> Dieses Kapitel basiert wesentlich auf den Ergebnissen der Arbeit von Ulrike Bartels, die Mitglied des Forschungsteams war; vgl. Bartels, U. (2005): Wie schätzen Erzieherinnen die Bedingungen und Chancen von Sprachförderung ein? Reflexionen und empirische Erkundungen. Dortmund: Universität, unveröff. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der

derärztInnen und KinderpsychologInnen sowie SprachtherapeutInnen vor allem LogopädInnen, von denen man offenbar Hinweise zu konkreten Sprachspielen und -übungen bzw. zu denkbaren Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten bei Kindern mit speziellen Sprachauffälligkeiten erwartet. Ansonsten wird argumentiert, dass Eltern mehr Informationen benötigen, vor allem in Sachen kindlicher Sprachentwicklung (ca. 59%), aber auch bei den Themen Sprachförderung (ca. 24%) und Früherkennung von Sprachentwicklungsauffälligkeiten (ca. 18%).

Am dritthäufigsten (N=333) wird „Austausch/Kooperation“ thematisiert. Hier besteht Konsens, dass eine vermehrte bzw. bessere Zusammenarbeit und/oder ein intensiverer Austausch stattfinden müsste, um eine fundierte Spracherfassung und Sprachförderung der Kinder in Kindertageseinrichtungen zu gewährleisten. Dieser Wunsch richtet sich vor allem an fachlich versierte Personen, also an ExpertInnen (ca. 63%), aber auch an die Eltern der Kinder (ca. 20%) sowie an KollegInnen (ca. 10%) sowie Institutionen (ca. 8%). Bei den ExpertInnen dominieren LogopädInnen (ca. 60%), gefolgt von MedizinerInnen (ca. 14%), wobei neben KinderärztInnen und HNO-ÄrztInnen auch ZahnmedizinerInnen und allgemein „ÄrztInnen“ benannt werden. Dazu kommen SprachtherapeutInnen (ca. 11%) und sonstige Berufsgruppen (ca. 4%), worunter ForscherInnen, MotopädInnen, ErgotherapeutInnen und PädagogInnen fallen.

Beim Wunsch nach verstärkter Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder, beziehen sich die meisten Aussagen auf den Austausch und die Kooperation innerhalb des Kindergartens (ca. 55%): Neben tatkräftiger Mitarbeit und Mithilfe bei der alltäglichen Arbeit wie bei besonderen Anlässen, z.B. Festen oder Aufräumaktionen, wünscht man sich eine regelmäßige gemeinsame Reflexion mit den Eltern sowie einen Austausch mit ihnen bzgl. des aktuellen Sprachstands ihres Kindes. Zu gleichen Anteilen (jeweils ca. 23%) wünschen sich die Befragten von den Eltern vermehrtes Engagement zu Hause, also aktive Beschäftigung mit ihrem Kind, z.B. in Form von Vorlesen oder dem Besuch bei ÄrztInnen oder LogopädInnen. Auch wird angesprochen, dass Eltern Sprache als Wert an sich betrachten, ihre Rolle als Sprachvorbild erkennen

und gegebenenfalls ungünstige Haltungen und Einstellungen verändern sollten. Es wird auch der Wunsch geäußert, Eltern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, mögen mehr Einsicht und Eigeninitiative zeigen, wenn es um den Erwerb der deutschen Sprache (bei sich selbst und bei den Kindern) geht. Vereinzelt wird gefordert, dass Eltern zu Sprachkursen verpflichtet werden sollten.

Die Forderung nach verbessertem Austausch und intensiverer Kooperation zielt bei ca. 88% der Aussagen auf den Austausch innerhalb der Einrichtung; teilweise wird betont, dass dieser nicht nur zwischen den MitarbeiterInnen einer Gruppe, sondern im Gesamtteam stattfinden sollte, ca. 12% wünschen sich, dies auch mit KollegInnen aus anderen Einrichtungen betreiben zu können, um so neue Ideen und Erfahrungen hinzuzugewinnen, also den eigenen Horizont zu erweitern. Auch mit Institutionen wird intensiverer Austausch und/oder Kooperation gewünscht, ca. 72% der Aussagen dazu zielen auf die Grundschule als nachfolgende pädagogische Instanz bzw. Bildungseinrichtung. Des Weiteren werden sozial-therapeutische Einrichtungen (28%), wie z.B. Beratungs- und Frühförderstellen erwähnt, wobei darauf verwiesen wird, dass bereits dementsprechende Kontakte bestehen.

Am seltensten wird das Thema „Material“ angesprochen (138). Dabei beschäftigt man sich erfreulicherweise fast ebenso häufig mit Material zur Spracherfassung (ca. 49%) wie mit Material zur Sprachförderung (ca. 51%). Unter dem Gesichtspunkt „Material zur Spracherfassung“ werden insbesondere Beobachtungsverfahren (ca. 88%), nur vereinzelt auch Testverfahren (ca. 12%) genannt. Dabei geht es meist um „allgemeine Beobachtungsbogen“ (ca. 82%), mitunter aber auch um „Sprachentwicklungsbogen“ (ca. 13%) sowie den „SISMIK-Bogen“ (ca. 5%).

Bezogen auf die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen wünschen sich die ErzieherInnen „mehr, geeignete, praxisnahe... Fachliteratur“ (ca. 47%), mit Hilfe derer sie ihr Wissen und ihre Kenntnisse aktualisieren und erweitern können sowie Anregungsmaterial (ca. 43%) in Form von Bilderbüchern, Spielen etc.; aber

auch konkrete Förderprogramme (10%), die in der Praxis erprobt und somit auf die alltägliche Situation in den Kindertageseinrichtungen abstimmbare sind.

Für bemerkenswert halte ich einzelne Aussagen, die betonen, dass die Qualität von Spracherfassung und Sprachförderung nicht (bzw. nicht allein oder zuvorderst) von äußeren Bedingungen, wie den Rahmenbedingungen, dem Angebot an Materialien oder Fortbildungen etc., abhängt, sondern (zuvorderst oder auch) von Haltungen bestimmt wird:

*„Ich persönlich denke nicht, dass es an Zeit und Raum mangelt, eher wird Sprachförderung nicht so ganz ernst genommen“.*

*„ 1. das Wichtigste:  
Die Eigenmotivation muss da sein.“*

*2. Lernen, Vorwände wie „keine Zeit“,  
„zu wenig Personal“ usw. auszuschalten.“*

*3. „Aufmerksamkeit für die Möglichkeiten im Alltag schärfen“.*

Diese Aussagen wenden sich kritisch gegen eine Haltung, wonach Spracherfassung und Sprachförderung so stark von „äußeren“ Faktoren bestimmt werden, dass allein die Veränderung von Faktoren, wie Ausstattung mit Räumen, Personal, Fortbildungsmaßnahmen, Förderprogrammen, Materialien etc., eine Verbesserung garantiert. Mir persönlich scheint diese Perspektive hilfreich und weiterführend, weil sie die Chance erhöht, dass sich ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen als weitgehend selbstständige und unabhängige, fachlich kompetente AkteurInnen der Sprachförderung sehen, also als ExpertInnen, die zwar durch viele externe Faktoren beeinflusst bzw. eingeschränkt, aber nicht von diesen bestimmt werden. Allerdings sehe ich auch, dass diese Position leicht (politisch und/oder pädagogisch) „zu kurz geendet“ oder gar missbraucht werden kann.

## 6. Komplexere Ergebnisse

### 6.1 (Berufs-)Biografische Einflüsse

In der Studie hat sich herausgestellt, dass kein linearer Zusammenhang zwischen Berufserfahrungen und Wissensvorräten herzustellen ist. Es ist also nicht so, dass sich jedes Jahr, das man länger im Beruf ist, unmittelbar auf der „Waagschale“ des Wissens niederschlägt. Wenn man aber die ErzieherInnen in grobe Berufsphasen (Stufen der Professionalität) einteilt, also zwischen AnfängerInnen, Erfahrenen, Routiniers und SeniorInnen unterscheidet, wird in Varianzanalysen deutlich, dass auf jeder höheren Stufe der Anteil derer signifikant zunimmt, die auf überdurchschnittliche Wissensvorräte zurückgreifen können.

Weitere signifikante Unterschiede zwischen den Wissensvorräten bestehen in Bezug auf die Funktion in der Einrichtung. So wissen die KiTa-Leitungen im Durchschnitt mehr als die Gruppen-Leitungen und diese wiederum mehr als die Ergänzungskräfte. Das zeigt sich insbesondere in Bezug auf die „Spracherfassung“. Hier wird deutlich, wie wichtig und erfolversprechend es ist, die KiTa-Leitungen in Reformmaßnahmen einzubinden.

Schließlich verfügen diejenigen, die an einer Sprachförderinitiative beteiligt sind, über signifikant größere Wissensvorräte, als diejenigen, für die das nicht zutrifft. Das zeigt sich besonders deutlich in den Haltungen. Hier vertreten diejenigen, die in Sprachförderinitiativen eingebunden sind, bedeutsam weniger traditionelle und bedeutsam mehr professionelle Ansichten, als die Gruppe, die nicht an Sprachförderinitiativen mitwirkt. Aber es äußert sich auch darin, dass diejenigen, die an einer Sprachförderinitiative teilnehmen, bedeutsam mehr Konzeptwissen besitzen, als ihre KollegInnen, die nicht an Sprachförderinitiativen gebunden sind. Das zeigt sich z.B. in Bezug auf Konzepte für die Sprachförderung von Kindern mit spezifischen Ansprüchen (Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen) oder in Bezug auf Elternarbeit.

Spannend ist schließlich noch, dass diejenigen der ErzieherInnen, die über relativ viel Wis-

sen verfügen, gleichzeitig auch: besonders professionelle Haltungen vertreten, verstärkt den Wunsch äußern, noch mehr zu lernen, eine hohe Selbstwirksamkeitserwartungen ausdrücken und Freude an der Reflexion verraten. All das sind aber zentrale Voraussetzungen für eine gelingende professionelle Entwicklung.

Insgesamt kann man folgern, dass sich (Berufs-)Erfahrung, gepaart mit Engagement bzw. Übernahme von (Mit-)Verantwortung positiv in den Wissensvorräten niederschlägt; mit dem Effekt, dass bestehende Lernbereitschaft und vorhandener Wissensdrang eher noch zunehmen, so dass professionelle Entwicklung gefördert wird.

## 6.2 Wissensvorräte und Professionalität

Weitere Berechnungen haben ergeben, dass ErzieherInnen, die überdurchschnittliche Wissensvorräte (Gesamtwissen) besitzen, bedeutsam häufiger auch eine überdurchschnittliche Berufszufriedenheit sowie eine überdurchschnittliche Selbstwirksamkeit aufweisen und einen überdurchschnittlich reflexiven Stil pflegen.

Das abgebildete Diagramm (Abbildung 4) ver-

anschaulicht darüber hinaus, dass sich die Wissensprofile von ErzieherInnen mit überdurchschnittlicher bzw. unterdurchschnittlicher Selbstwirksamkeit in der zu erwartenden Weise bedeutsam unterscheiden. Besonders deutlich zeigen sich die Unterschiede im Konzeptwissen (vor allem Spracherfassung und Elternarbeit) sowie im Heuristikstil (Lernbereitschaft).

## 6.3 „Wissenstypologische“ Ergebnisse

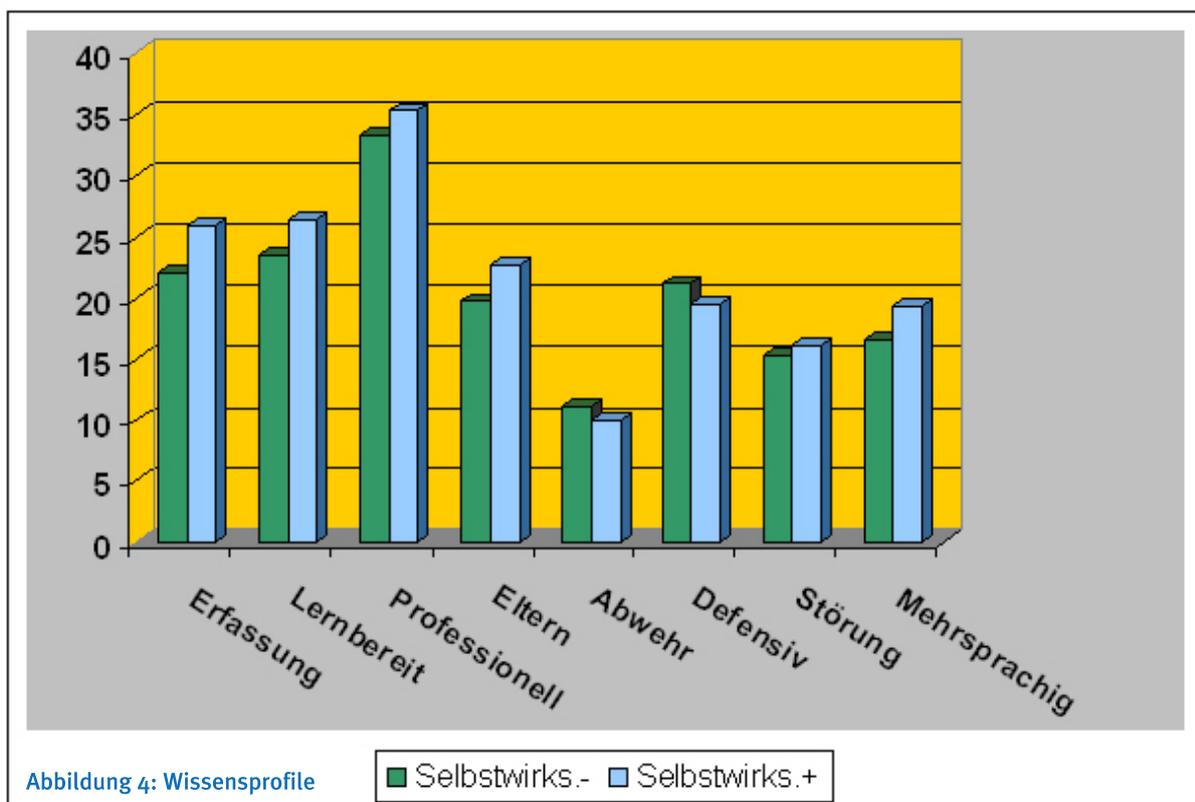
Mit Hilfe einer Clusteranalyse wurde der Frage nachgegangen, ob es unter den ErzieherInnen unterschiedliche „Wissenstypen“ gibt, also ob sich innerhalb der Befragten mehrere Gruppen bilden lassen, deren Mitglieder sich untereinander ähnlich sind, sich aber deutlich von denen der anderen Gruppen unterscheiden.

Das nachfolgende Diagramm (Abbildung 5) gibt einen Überblick zu den empirisch unterscheidbaren „Wissenstypen“.

Folgende Gruppen zeigten sich:

- 1.) Erfahrene SpezialistInnen (N= 232)

Dies ist die Gruppe mit den meisten Wissensvorräten. Diese ErzieherInnen sind überdurchschnittlich lange im Beruf und verfügen über ei-



ne ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung und attestieren sich ein hohes Reflexionsvermögen. Sie sind deutlich überdurchschnittlich belastet, d.h. sie arbeiten in einer Gruppe, in welcher der Anteil der Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, besonders hoch ist, in der viele Kinder arbeitslose Eltern haben sowie viele Kinder von Sprachentwicklungsstörungen betroffen sind. Diese ErzieherInnen zeichnen sich durch eine ausgeprägte professionelle Haltung aus.

2.) AnfängerInnen mit Selbstvertrauen (N= 199)

In dieser Gruppe befinden sich BerufsanfängerInnen, die sich selbst viel zutrauen. Sie verfügen über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und schreiben sich einen reflexiven Stil zu. Ihr Konzeptwissen zur Sprachförderung spezifischer Kindergruppen und zur Elternarbeit und Spracherfassung liegt aber nur im Bereich des Durchschnitts. Auch hält sich ihr Lernhunger bzw. Wissensbedarf vergleichsweise in Gren-

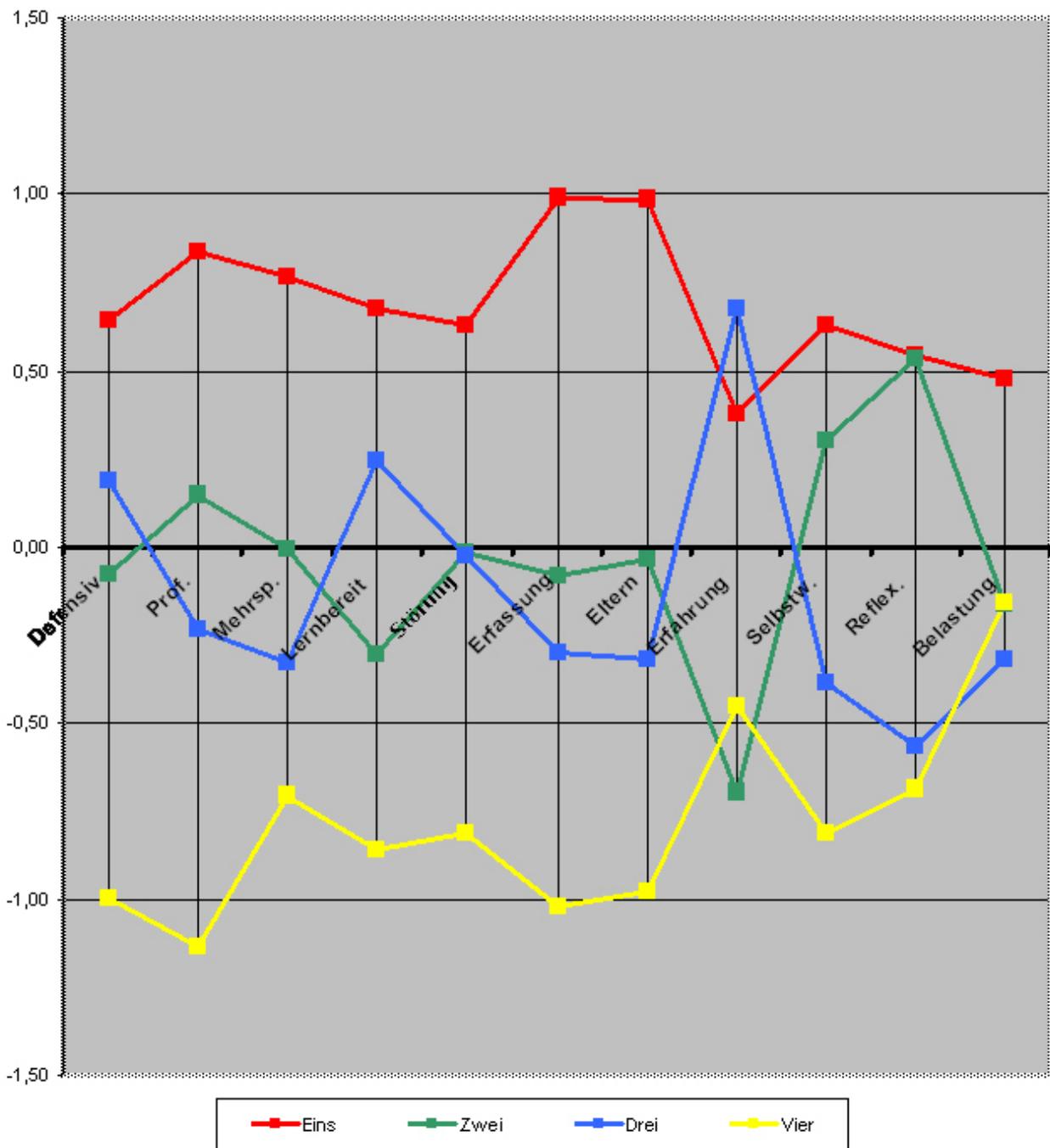


Abbildung 5: „Wissenstypen“

zen. Das mag damit zusammenhängen, dass sie in einer KiTa arbeiten, wo der Anteil an Kindern mit arbeitslosen Eltern, mit Migrationshintergrund sowie mit Sprachentwicklungsstörungen unterdurchschnittlich ist.

### 3.) Wissensbedürftige GeneralistInnen (N= 189)

Diese Gruppe lässt sich dadurch kennzeichnen, dass ihr viele ErzieherInnen angehören, die schon lange im Beruf tätig sind. Sie verfügen über einiges Konzeptwissen. Es fehlt ihnen aber an spezifischem Wissen, wie z.B. in Bezug auf die Sprachförderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Die KiTa, in der sie arbeiten, wird nur unterdurchschnittlich häufig von Kindern besucht, die besondere Erziehungsansprüche mit sich bringen. Das gilt insbesondere im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund. Die ErzieherInnen scheinen mit ihrer Situation nur bedingt zufrieden. So schreiben sie sich selbst einen geringen reflexiven Stil zu und behaupten von sich, nur über geringe Selbstwirksamkeitserwartungen zu verfügen. Gleichzeitig äußern sie einen überdurchschnittlich hohen Bedarf an mehr Fachwissen.

### 4.) Unsichere TraditionalistInnen (N= 171)

Die ErzieherInnen dieser Gruppe schreiben sich selbst am wenigsten Wissensvorräte zu. Damit scheinen sie sich abgefunden zu haben bzw. zufrieden zu sein. Jedenfalls ist ihr Bedürfnis, hinzuzulernen, nur unterdurchschnittlich ausgeprägt. Auch stehen sie nicht besonders unter Druck. Zumindest insofern, als die KiTa, in der sie arbeiten, nur unterdurchschnittlich häufig von Kindern mit arbeitslosen Eltern, Migrationshintergrund oder Sprachentwicklungsstörung besucht wird.

Die Vielfalt, die hier sichtbar wird, macht deutlich, dass ErzieherInnen ganz unterschiedliche Voraussetzungen für ihre weitere professionelle Entwicklung mit sich bringen. Dem sollte bei der Aus-, Fort- und Weiterbildung Rechnung getragen werden. So brauchen manche ErzieherInnen vor allem spezifisches Konzeptwissen. Andere sind besonders aufgeschlossen für neues Fachwissen, das sie in ihr Konzeptwissen

integrieren möchten. Bei wieder anderen muss überhaupt erst an den Haltungen oder an der Selbstwirksamkeit bzw. am reflexiven Stil gearbeitet werden usw.

## 7. Übertragbarkeit der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse der diversen Analysen vorlagen, haben wir uns die Frage gestellt, ob diese Einblicke lediglich auf die Situation der ErzieherInnen in Nordrhein-Westfalen (NRW) schließen lassen, oder ob sie auch die Situation von ErzieherInnen in anderen Bundesländern widerspiegeln. Um darauf antworten zu können, haben wir die Befragung auf andere Bundesländer ausgeweitet. So konnten – vor allem im Zusammenhang mit Vorträgen oder Workshops und durch die Mithilfe interessierter FunktionsträgerInnen (u.a. FachberaterInnen) – ErzieherInnen aus drei weiteren Bundesländern motiviert werden, den Fragebogen ebenfalls auszufüllen. Konkret haben aus Hessen (HS) 95 ErzieherInnen, aus Baden-Württemberg (BW) 75 ErzieherInnen und aus Bayern (BAY) 13 ErzieherInnen teilgenommen.

Natürlich können die Antworten dieser 183 ErzieherInnen nicht ohne weiteres mit denen der 791 ErzieherInnen aus NRW verglichen werden. Dazu sind zu viele Unwägbarkeiten im Spiel. Es war aber möglich, aus der NRW-Gesamtstichprobe eine NRW-Teilstichprobe von 183 ErzieherInnen zu ziehen, die möglichst entsprechend den HS-, BW- und BAY-Stichproben geschichtet war. Die nachfolgende Übersicht (Tabelle 3) veranschaulicht am Beispiel der Altersgruppen, wie sich die „Vergleichs-Gesamtstichprobe“ (N = 366) aus zwei jeweils möglichst vergleichbar geschichteten „Parallelstichproben“ (NRW = 183; Nicht-NRW = 183) zusammensetzt.

Wie eine Prüfung mittels Chi<sup>2</sup>-Tests ergab, ist die Parallelisierung bezüglich der Schichtungsmerkmale: Altersgruppe, Trägerschaft (Grobeinteilung: Kommunale Träger, Freie Träger), Ausbildung und Funktion in der Einrichtung insofern gelungen, als keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der NRW- und Nicht-NRW-Stichprobe bzw. den HS-, BW- und BAY-Stichproben bestehen. Keine Parallelität besteht dagegen bezüglich folgender Faktoren: An-

	NRW	HS	NRW	BW	NRW	BAY
UNTER 20	2,1%	2,1%	4,0%	4,0%	0,0%	0,00%
20 - 25	25,0%	25,3%	9,3%	9,3%	15,4%	15,4%
26 - 30	11,5%	11,6%	9,3%	9,3%	46,2%	46,2%
31 - 35	16,7%	16,8%	10,7%	10,7%	7,7%	7,7%
36 - 40	10,4%	10,5%	18,7%	18,7%	7,7%	7,7%
41 - 45	10,4%	10,5%	20,0%	20,0%	0,0%	0,0%
46 - 50	14,6%	13,7%	9,3%	9,3%	23,1%	23,1%
51 - 55	6,3%	6,3%	13,3%	13,3%	0,0%	0,0%
56 - 60	3,1%	3,2%	5,3%	5,3%	0,0%	0,0%

Tabelle 3: Vergleichs-Gesamtstichprobe/ Parallelstichproben

teil von Kindern mit arbeitslosen Eltern, Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, Anteil der Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen und Teilnahme an einer Sprachförderinitiative. Hinsichtlich dieser Faktoren weisen die Angaben der ErzieherInnen der NRW-Stichprobe verglichen mit denen der Nicht-NRW-Stichprobe zum Teil auf stärkere (Kinder mit arbeitslosen Eltern), zum Teil aber auch auf geringere Belastungen (Sprachentwicklungsprobleme bei den Kindern) hin.

Eine Prüfung der Messgüte des Fragebogens in der Nicht-NRW-Stichprobe ergab, vergleichbare, also sehr zufriedenstellende Zuverlässigkeitskoeffizienten für den Gesamtfragebogen und die Fragebogenskalen in der NRW- und der Nicht-NRW-Stichprobe ( $r = .88 - r = .60$ ). Desgleichen konnte die anhand der NRW-Daten berechnete Faktorenstruktur anhand der Daten der Nicht-NRW-Stichprobe faktorenanalytisch repliziert werden.

Damit stand den vergleichenden Analysen (ANOVAS) nichts mehr im Wege. Diese erbrachten folgende Resultate: Auf der Ebene der gesamten Wissensvorräte gibt es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der NRW- und der Nicht-NRW-Stichprobe. Vergleicht man die NRW- und Nicht-NRW-Daten auf der Ebene der Fragebogenskalen (Wissensbereiche), so überwiegen ebenfalls die Gemeinsamkeiten. Es bestehen keine bedeutsamen Unterschiede, was die Haltungen und die Heuristikstile betrifft. Auch das Konzeptwissen in den Bereichen „Spracherfassung“ und „Umgang mit Kindern, die Spra-

chentwicklungsprobleme aufweisen“ differiert nicht bedeutsam.

Hingegen bestehen Abweichungen, was das Konzeptwissen in anderen Bereichen betrifft. Im Einzelnen zeigt sich, dass die ErzieherInnen aus NRW über mehr Konzeptwissen zur Elternarbeit, aber über weniger Konzeptwissen zum Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern verfügen.

Analysen auf der Itemebene enthüllen, dass die Differenzen im Konzeptwissen zur Elternarbeit vor allem darauf zurückzuführen sind, dass bei den ErzieherInnen in NRW bedeutsam regelmäßiger Elterngespräche über die Sprachentwicklung der Kinder führen bzw. den Eltern bedeutsam öfter Einblick in ihre Arbeit gewähren, so dass sie genau wissen, was in der Sprachförderung gemacht wird. Auch lehnen sie bedeutsam seltener ab, Eltern an Sprachfördermaßnahmen in der Einrichtung zu beteiligen.

Des Weiteren ergeben die Analysen auf der Itemebene, dass die Unterschiede im Konzeptwissen zum Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern vor allem darin gründen, dass den ErzieherInnen aus NRW weniger daran liegt, dass alle Kinder fremde Sprachen kennen und mögen, als ihren KollegInnen in den anderen Bundesländern. Auch lehnen sie bedeutsam häufiger ab, dass Kinder in der Einrichtung sich auch in ihrer Muttersprache austauschen dürfen.

Angesichts dieser – quasi nur „punktuellen“ – Differenzen, liegt der Schluss nahe, dass die Ergebnisse der Befragung keineswegs nur die nordrhein-westfälischen Strukturen widerspiegeln, vielmehr ist davon auszugehen, dass die meisten Befunde Strukturen widerspiegeln, die für die derzeitige Situation von ErzieherInnen in Deutschland „symptomatisch“ sein dürften.

## 8. Ausblick

Was kann man nun aus den vielfältigen Ergebnissen der Befragung folgern? Zunächst und zuvorderst, dass man optimistisch in die Zukunft schauen kann. Dieser Optimismus speist sich aus folgenden Einsichten:

Die befragten ErzieherInnen stehen einer Reform der Sprachförderung in der KiTa derzeit höchst offen gegenüber (möglicherweise offener als jede andere PädagogInnengruppe). Das kann man an verschiedenen Sachverhalten ablesen. Sie:

- zeigen professionelle Haltungen
- neigen zu Aufgaben- und Problembearbeitungsstilen (Heuristiken), welche ihre professionelle Entwicklung begünstigen
- mögen ihren Beruf
- glauben, in der KiTa etwas bewirken zu können
- haben die subjektive Gewissheit, ihre beruflichen Aufgaben selbst dann erfolgreich bearbeiten zu können, wenn sie auf Schwierigkeiten oder Widerstände stoßen
- halten es für geboten, den Alltag reflexiv durchzuarbeiten.

Außerdem zeigt sich, dass sich die befragten ErzieherInnen beeindruckende Wissensressourcen angeeignet haben. Sie:

- lernen im Verlauf der verschiedenen Stadien ihrer Berufstätigkeit entscheidend hinzu
- nutzen Sprachförderinitiativen (Projekte, Arbeitsgruppe,...) um neues Wissen zu generieren
- profitieren von verantwortungsvollen Tätigkeiten, weil diese ihnen die Möglichkeit bieten bzw. sie vor die Notwendigkeit stellen, ihr Wis-

sen auszuweiten oder zu spezifizieren

- bekommen in dem Maße mehr Lust hinzuzulernen, in dem sie ihr Wissen erweitern
- wachsen mit ihrem Wissen, weil dieses ihre Selbsteinsicht und Selbstkompetenz stärkt.

Schließlich verweisen die Befragten sehr gezielt auf Schwachpunkte in den Rahmenbedingungen und in Bezug auf die Wissensaneignung. Sie:

- wollen mehr Zeit, um professioneller arbeiten zu können
- hoffen auf mehr Personal, um intensiver und vielfältiger fördern zu können
- wünschen sich mehr und bessere Angebote zur Aus-, Fort- und Weiterbildung, um sich professionell entwickeln zu können
- thematisieren, dass es ihnen insbesondere noch an Konzeptwissen zu den Bereichen „Spracherfassung“ und „Elternarbeit“ fehlt
- legen offen, dass sie noch mehr Konzeptwissen zu speziellen Sprachförderaufgaben brauchen, wie Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern oder mit Kindern, die durch Sprachentwicklungsprobleme besonders belastet sind.

Dass es nicht damit getan ist, allen ErzieherInnen ein und dieselben Angebote in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu machen, haben die Ergebnisse zu den unterschiedlichen „Wissenstypen“ verdeutlicht. Diese müssen auf verschiedene Art und Weise angesprochen werden. Das kann am ehesten geleistet werden, wenn man mit modularisierten Angeboten arbeitet, die sich flexibel kombinieren und so an die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse anpassen lassen.

Natürlich leiten wir aus den Ergebnissen der Befragung auch Folgerungen für unsere weiterführenden Forschungsarbeiten ab. So werden wir uns zukünftig verstärkt mit der Frage befassen, wie ErzieherInnen darin unterstützt werden können, ihre Spracherfassungskompetenz weiter zu entwickeln bzw. auszudifferenzieren. Im Vordergrund wird dabei die Frage stehen, wie ErzieherInnen geholfen werden kann, Spracherfassungsverfahren noch professioneller anzuwenden und die damit gewonnenen Einsichten fruchtbar zu machen. So ist zu beantworten, was

man machen kann oder soll, wenn ein Beobachtungs- oder Testergebnis vorliegt, also welche Schritte eingeleitet werden müssen, welche zur Verfügung stehenden Strategien besonders geeignet scheinen, wie man zu passendem Fördermaterial (Spiele, Übungen) gelangt und was man daraus für die Elternarbeit gewinnt. Überhaupt muss noch mehr zum Thema Elternarbeit geforscht werden. (Das legt schon allein der Befund nahe, dass die Eltern bei den freien Antworten auf die offenen Fragen kaum je ins Blickfeld rücken). Diesbezüglich sind noch viele Fragen offen: Wie sehen gute, also die Eltern zur Mitarbeit aktivierende bzw. motivierende Maßnahmen aus, über welche einschlägigen Repertoires verfügen ErzieherInnen und wie kann man von den Erfahrungen der Früh- und ElementarpädagogInnen anderer Länder profitieren?

Das alles wird uns in den nächsten Jahren „umtreiben“. Darauf freuen wir uns auch schon. Denn nach unseren geradezu „überwältigenden“ Erfahrungen mit der hier kurz berichteten Befragungsstudie sind wir sehr zuversichtlich, dass uns auch in Zukunft wieder interessierte ErzieherInnen und FunktionsträgerInnen dabei begleiten und unterstützen werden.

## 9. Verzeichnisse

### Abbildungen

Abbildung 1: Träger	6
Abbildung 2: Freie Träger	7
Abbildung 3: Alter der pädagogischen MitarbeiterInnen	7
Abbildung 4: Wissensprofile	14
Abbildung 5: Wissenstypen	15

### Tabellen

Tabelle 1: Korrelationen spezifischer Ansprüche/ Problemlagen	8
Tabelle 2: Wissensvorräte in verschiedenen Bereichen	9
Tabelle 3: Vergleichs-Gesamtstich- probe/ Parallelstichproben	17