

Sprachförderpraxis in der Wirtschaftsmetropole Ruhr aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte – Abschlussbericht Mai 2013



Fried, L., Briedigkeit, E., Eden, L., Faeseke, J., Graffunder, A., Kleine Brockhoff, A. & Lehmann, L. (2013): Sprachförderpraxis in der Wirtschaftsmetropole Ruhr aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte – Abschlussbericht. Dortmund/ Soest: Technische Universität, Fakultät 12, Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit/ Fachhochschule Südwestfalen, Wissenschaftliches Zentrum Frühpädagogik.



Prof. Dr. Lilian Fried

Technische Universität Dortmund
Fakultät 12 – Erziehungswissenschaft
und Soziologie
Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung
und Pädagogik der frühen Kindheit
Emil-Figge-Straße 50
44221 Dortmund
Tel.: 0231/755-2153/5584
FAX: 0231/755-6225
eMail: lilian.fried@fk12.tu-dortmund.de



Eva Briedigkeit

Fachhochschule Südwestfalen
Wissenschaftliches Zentrum
Frühpädagogik

Lübecker Ring 2

59494 Soest

Tel.: 02921/378-119/143

Fax: 02921/378-189

eMail: briedigkeit.eva@fh-swf.de

Zusammenfassung

Im Folgenden wird über zwei parallel durchgeführte Pilotstudien zur Sprachförderpraxis in Kindertageseinrichtungen der Wirtschaftsmetropole Ruhr berichtet, welche im Rahmen der Bildungsberichterstattung Ruhr (Regionalverband Ruhr 2012) durchgeführt wurden.

Ziel der ersten Studie war es, die aktuelle Sprachförderpraxis in den Kindertageseinrichtungen zu erfassen. Die Hauptaufmerksamkeit lag dabei auf der Frage, wie es um die Verwirklichung von einschlägigen Qualitätsstandards steht. Aus ressourcenökonomischen Gründen wurde dieser Frage exemplarisch in drei sozial unterschiedlich belasteten Kommunen/Kreisen der Wirtschaftsmetropole Ruhr nachgegangen. Eingesetzt wurde ein standardisierter Fragebogen, der neben 30 geschlossenen Fragen bzw. Statements auch eine offene Frage beinhaltet. Ausgefüllt wurde er von 229 pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft. Eine empirische Prüfung der Messgüte des Instruments ergab, dass es sehr zuverlässig misst.

Zweck der zweiten Studie war, Beispiele „guter Praxis“ der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen der Wirtschaftsmetropole Ruhr aufzuzeigen. Dazu wurde bei den Jugendämtern der Wirtschaftsmetropole Ruhr eine FAX-Abfrage mit 12 offenen Impulsen durchgeführt. Beteiligt haben sich 38 der 41 in Frage kommenden Jugendämter. Die freien Antworten wurden zunächst mittels qualitativer, anschließend mit Hilfe quantitativer Inhaltsanalysen bearbeitet. Dabei wurden auch diejenigen Materialien einbezogen, die uns von 13 Jugendämtern als zusätzliches Material zur FAX-Abfrage zugesandt worden sind.

Die Auswertung aller Daten ergab, dass in den Kommunen und Kreisen der Wirtschaftsmetropole Ruhr eine Vielfalt diverser Sprachfördermaßnahmen angewandt wird, welche ein breites Qualitätsspektrum repräsentieren. So zeichnen sich manche Beispiele durch eine geschickte Nutzung der Strukturgegebenheiten aus, andere überzeugen durch professionelle pädagogische Orientierungen, wieder andere stechen dadurch hervor, dass die Interaktionen zwischen der Erzieherin und den Kindern möglichst professionell gestaltet sowie die Auswirkungen auf die Kinder selbstkritisch geprüft werden. Allerdings zeigen sich die Stärken der Maßnahmen meist im Bereich der Struktur- und Orientierungsqualität. Wohingegen es bei vielen Maßnahmen offen oder unbefriedigend bleibt, was dort im Bereich der Prozess- und Ergebnisqualität vor sich geht.

Das Gesamtbild, zu dem sich die Einzelergebnisse zusammen fügen lassen, legt verschiedene Schlussfolgerungen nahe: **1)** Es gibt Indizien dafür, dass sich die Qualität der Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen der Wirtschaftsmetropole Ruhr in den letzten Jahren merklich weiter entwickelt hat. **2)** Allerdings scheinen die Beteiligten eher den Blick auf Aspekte der Struktur- und Orientierungsqualität gerichtet zu haben, als auf Aspekte der Prozess- und Ergebnisqualität. Zumindest zeichnet sich ab, dass die Stellungnahmen zur Struktur- und Orientierungsqualität weitaus stärker von (explizit oder implizit) verinnerlichten Qualitätsstandards zeugen, als dies bei den Aussagen zur Prozess- und Ergebnisqualität der Fall ist. **3)** Deshalb wird gefordert, den für die Sprachförderpraxis Verantwortlichen bei zukünftigen Qualifizierungsmaßnahmen stärker die professionellen Standards in diesem Bereich ins Bewusstsein zu rücken. **4)** Außerdem wird nahegelegt, die anstehenden Sprachförderprojekte häufiger überregional sowie trägerübergreifend zu gestalten, weil dies am ehesten provoziert, sich mit Qualitätsstandards auseinander zu setzen.

Gliederung

Vorwort.....	5
1 Sprachförderung in der Praxis der Kindertageseinrichtungen – Qualitätsstandards	6
2 Sprachförderung in der Wirtschaftsmetropole Ruhr – zwei Pilotstudien	9
2.1 Befragung pädagogischer Fachkräfte	9
2.1.1 Stichprobe	9
2.1.2 Befragungsinstrument	13
2.1.3 Ergebnisse.....	14
2.2 Befragung der Jugendämter.....	31
2.2.1 Stichprobe	31
2.2.2 Befragungsinstrument	32
2.2.3 Datenaufbereitung.....	32
2.2.4 Ergebnisse.....	32
3 Sprachförderung in der Praxis – Resümee	49
Literatur.....	52
Abbildungsverzeichnis	55

Vorwort

Die in diesem Bericht verwendeten Daten sind im Rahmen des „Bildungsberichts Ruhr“ (Regionalverband Ruhr 2012) entstanden. Die Idee, einen unverfälschten Einblick in die Situation der „Bildungsregion Ruhr“ zu erhalten und so Grundlagen für ein gemeinschaftliches Handlungskonzept zu schaffen, wurde bereits Ende 2008 von den Städten und Kreisen im Regionalverband Ruhr (RVR) in dem Positionspapier „Wandel als Chance“ niedergelegt. Auf dieser Grundlage wurde der Bildungsbericht Ruhr 2010 vom RVR in Auftrag gegeben. Das Ganze wurde von der Stiftung Mercator gefördert und von einem wissenschaftlichen Konsortium bestehend aus mehr als 20 ausgewiesenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Region unter Federführung des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund ausgeführt.

Der Bericht verdeutlicht Herausforderungen und Chancen von Bildung in einem vom wirtschaftlichen Strukturwandel besonders betroffenen Ballungsraum. Dazu nimmt er die gesamte Bildungsbiographie von der frühkindlichen Bildung über die Schule und Hochschule bis hin zur beruflichen Bildung in den Blick. Die Tatsache, dass der frühkindlichen Bildung ein eigenes Modul gewidmet ist, unterstreicht, welchen hohen Stellenwert das wissenschaftliche Konsortium diesem Bereich zumisst.

Die Lebensbedingungen vieler Kinder in der Wirtschaftsmetropole Ruhr sind durch soziale Risiken geprägt. Wie inzwischen durch Forschungen erwiesen ist, lassen sich diese in vielen Fällen durch hochqualitative Sprachförderung wirksam abfedern. Deshalb geht es beim Modul „Frühkindliche Bildung“ nicht zuletzt um die Frage, wie es um die Qualität der Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen der Bildungsmetropole Ruhr derzeit steht und was sich daraus für die Zukunft der Wirtschaftsmetropole Ruhr ergibt. Antworten darauf sind aus den amtlichen Statistiken bislang kaum ableitbar. Deshalb war es erforderlich, Sondererhebungen durchzuführen, um eine hinreichende Datenbasis zu erhalten. Konkret wurde in zwei Pilotstudien erhoben, wie sich die Praxis der Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen der Städte und Kreise des Regionalverbands Ruhr aus der Perspektive unterschiedlicher Professionsgruppen aktuell darstellt.

Die Durchführung der Pilotstudien war nur möglich, weil mehrere Personengruppen bereit waren, ihre Zeit und Kraft in dieses Vorhaben zu investieren. Wir danken den beteiligten pädagogischen Fachkräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendämter sowie der Stadt- und Kreisverwaltungen im Regionalverband Ruhr (RVR) herzlich für ihre Unterstützung.

Da der Bildungsbericht Ruhr (2012) die gesamte Bildungslandschaft der Wirtschaftsmetropole Ruhr abbildet, konnten die Ergebnisse dieser Pilotstudien nur knapp und dementsprechend komprimiert dargelegt werden. Mit dem hier vorgelegten Forschungsbericht soll interessierten Leser/innen deshalb die Chance geboten werden, sich einen noch detaillierteren Einblick in die vielfältigen Befunde beider Studien zu verschaffen.

Lilian Fried, Eva Briedigkeit, Lisa Eden, Juliane Faeseke, Angie Graffunder, Anja Kleine Brockhoff und Lea Lehmann

Dortmund, Frühjahr 2013

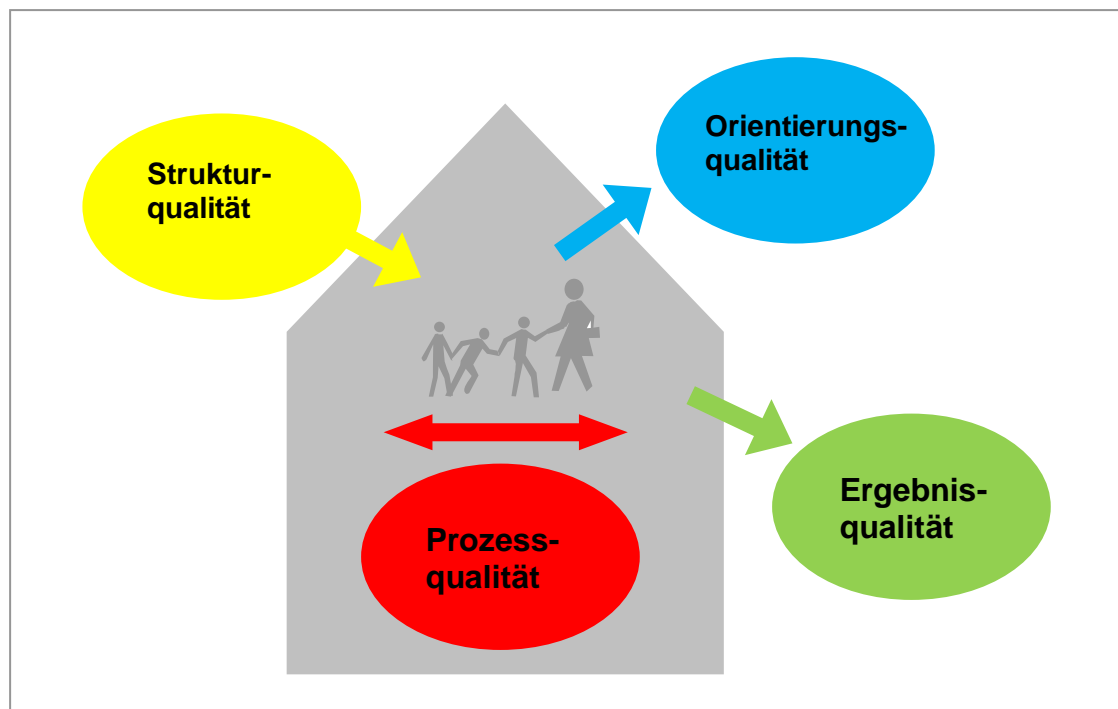
1 Sprachförderung in der Praxis der Kindertageseinrichtungen – Qualitätsstandards

Die pädagogische Qualität des Kindergartens hat maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Nicht zuletzt besteht ein nachgewiesener Effekt auf die kindliche Sprachentwicklung. Laut Tietze (1998, S. 389) können Entwicklungsunterschiede von bis zu einem Jahr durch die pädagogische Qualität erklärt werden. Er folgert daraus, dass die bisherigen Formen der Sicherung pädagogischer Qualität im Kindergarten (primär durch Ausbildung, Fortbildung, Fachberatung und rechtliche Vorschriften) häufig nicht ausreichen und fordert, den Aufbau eines neuen Qualitätssicherungssystems, das sich nicht nur auf die Sicherung (von notwendigerweise groben Rahmenbedingungen erstreckt, sondern das konkrete pädagogische Ablaufgeschehen, die Qualität pädagogischer Prozesse mit einbezieht, um der Verantwortung für die Entwicklungsförderung der Kinder und ihr Wohlbefinden gerecht zu werden (ebd., S. 225; vgl. auch Tietze, Rossbach & Grenner 2005).

Will man diese Forderungen einlösen, muss man sich zunächst darüber klar werden, wovon genau die Qualität von Sprachförderung abhängt, also welche Dimensionen bzw. Faktoren entscheidend dazu beitragen, dass Sprachförderung gut bzw. wirksam oder umgekehrt mäßig und ohne Einfluss bleibt. Antworten darauf lassen sich zum einen aus der Qualitätsforschung ableiten (vgl. z. B. Smidt 2012, S. 21ff.), zum anderen ergeben sie sich aus Längsschnittstudien, welche den Einfluss der Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung von Kindern ausloten (vgl. z. B. Fried & Voss 2010).

In den letzten Jahren wurden zunehmend differenziertere Qualitätsmodelle entwickelt, aus denen sich Qualitätsstandards zur Überprüfung aktueller und künftiger Konzepte der Bildung und Betreuung von Kindern ableiten lassen. So hat Tietze bereits Ende der 1990er Jahre darauf verwiesen, dass die Qualität frühkindlicher Bildung entscheidend durch spezifische Faktoren bestimmt wird, welche sich drei Dimensionen zuordnen lassen: nämlich der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität. In späteren Arbeiten wird dann deutlicher herausgestellt, dass der Kindergarten eine Institution darstellt, deren Auftrag es ist, die Bildung und Betreuung der Kinder auf einem adäquaten Qualitätsniveau zu erfüllen. Diese Dienstleistung wird nach Tietze, Rossbach und Grenner (2005) als so genannter Output interpretiert. Output meint dabei „die Qualität der pädagogischen Prozesse, das heißt, welche Anregungen die Kinder in den verschiedenen Bereichen erfahren (vgl. u.a. Kany & Schöler 2007), wie die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern interagieren und kommunizieren, wie die pädagogische Atmosphäre beschaffen ist, wie die Kinder untereinander agieren, kurz: das Gesamt der pädagogischen Erfahrungen, die die Kinder machen“ (Tietze & Lee 2009, S. 45 f.) Zum Output gehört weiterhin der Familienbezug, d.h., ob die Eltern regelmäßig über wesentliche Angelegenheiten der Einrichtungen und über die Entwicklung der Kinder unterrichtet werden (Tietze & Lee 2009, S. 46). Es wird angenommen, dass der Outputqualität mehrere Inputbedingungen (Bedeutung guter Rahmenbedingungen und explizite pädagogische Ausrichtungen), also Struktur- und Orientierungsqualität, vorausgehen. All diese Aspekte schlagen sich dann im „Outcome“ nieder. Das meint zuvorderst die „Ergebnisqualität“ auf Seiten der Kinder (z. B. Entwicklungsstand, -fortschritte bzw. Leistungsfähigkeit, -steigerungen, Wohlbefinden). All das wird in folgendem Modell kurz zusammengefasst.

Abbildung 1: Qualitätsmodell



Übertragen auf die Sprachentwicklung junger Kinder lautet dann die These, dass der jeweilige Entwicklungsstand bedeutsam durch die Rahmenbedingungen der jeweiligen Kindertageseinrichtungen (Strukturqualität), durch die pädagogische Ausrichtung der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte in Form von Zielen, Konzepten, Programmen, Instrumenten usw. (Orientierungsqualität) sowie durch den Verlauf der unmittelbaren (Erzieher/in-Kind-Interaktionen) und mittelbaren (Erzieher/in-Eltern-Interaktion) pädagogischen Prozesse geprägt ist (Output bzw. Prozessqualität).

Im Hinblick auf die Strukturqualität sind die Erzieherinnen und Erzieher – laut einer aktuellen Erhebung von Viernickel u.a. (2013, S. 53) – mit ihren Mitgestaltungsmöglichkeiten, dem Zusammenhalt und der Arbeit im Team, den Weiterbildungsmöglichkeiten und dem Umfang ihrer Wochenarbeitszeit zufrieden. Dagegen beklagen viele die umfassenden Gruppengrößen und den ungünstigen Erzieher-Kind-Schlüssel. Darüber hinaus vermissen sie hinreichend große Zeitkontingente, um die pädagogischen Angebote so gründlich vorbereiten zu können, wie sie es gerne möchten. „Die meiste Zeit wenden die Fachkräfte für die Anforderungen in den Bildungsbereichen Beobachtung und Dokumentation sowie Sprachförderung auf. Gleichzeitig sehen sie hier auch den höchsten Zeitbedarf.“ (ebd., S. 52).

Was die Orientierungsqualität betrifft, so konstatieren u. a. Hormann und Koch (2011, S. 408) „ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Vielfalt und Verbreitung von Mustern der ... konzeptuellen Ausrichtung von Sprachfördermaßnahmen“ (vgl. auch Redder u.a. 2011, 2012; Schneider u.a. 2012). Nach Befragungsstudien von z. B. Fried (2006) sowie Viernickel u. a. (2013, S. 127) machen pädagogische Fachkräfte gerne alltagsintegrierte sprachanregende Angebote, wie z. B. Vorlesen, Singen, Fingerspiele, Gesprächsrunden (vgl. auch Tietze 1998). Das scheint bei der Sprachförderung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache etwas anders zu sein. Laut Hormann und Koch (2011) bevorzugt weit über die Hälfte der von ihnen Befragten programmgeleitete Fördermaßnahmen. Daneben wird vorwiegend alltagsintegrierte Sprachförderung betrieben. Nicht wenige (14 Prozent) fördern lediglich „beiläufig“; wohl in der Annahme, jedes Sprechen mit Kindern sei bereits

Sprachförderung. Angesichts der inzwischen gut belegten Erkenntnis, dass Sprachförderung nur dann die erhofften Wirkungen hervorzurufen vermag, wenn sie bestimmten Qualitätsanforderungen genügt (z. B. Coyne u.a. 2009; List 2011; Mierau, Lee & Tietze 2008), ist das fatal. Zumal selbst programmgeleitete Sprachförderung nicht zwangsläufig zum gewünschten Erfolg führt. Das jedenfalls haben die u. a. in Brandenburg, Baden-Württemberg und Hessen durchgeführten Evaluationen von programmgeleiteten Fördermaßnahmen eindrucksvoll vor Augen geführt (z. B. Baden-Württemberg Stiftung, 2011). Wir haben daraus gelernt, dass es nicht allein oder zuvorderst auf die Auswahl der „richtigen“ Programme, Konzepte, Instrumente, Projektideen oder Ziele ankommt¹, sondern vor allem darauf, wie genau diese pädagogischen Orientierungen in der Interaktion mit Kindern verwirklicht werden (vgl. Gragert u. a. 2007; Marx, Keller & Beuing, 2011; Souvignier u. a., 2012).

Wie die Prozessqualität in deutschen Kindertageseinrichtungen beschaffen ist, kann noch nicht abschließend beantwortet werden (vgl. Redder u.a. 2011; Redder u.a. 2012). Es gibt dazu nur wenige Beobachtungsstudien (vgl. u. a. König 2010). Insofern haben wir nur vorläufige Einblicke in die Muster, welche den Alltag der Kindertageseinrichtungen bestimmen. So berichtet z. B. Fried (2012c), dass die sprachförderrelevanten Erzieher-Kind-Interaktionen eher mäßige als gute Qualität aufweisen. Das gilt insbesondere für die als besonders wirksam ausgewiesenen dialogischen Förderformate und -strategien (vgl. z. B. Siraj-Blatchford u.a. 2005).

Damit ist klar, dass die Wirkungen von Sprachförderangeboten entscheidend von der Sprachförderkompetenz, also vom einschlägigen Wissen und Können bzw. von den relevanten Haltungen der Erzieherinnen abhängen (vgl. Fried, 2013a). Wie etliche Autoren herausgefunden haben (z. B. Fried 2012a, 2012b, 2013a, 2013b; Fried & Briedigkeit 2008; Hendler u.a. 2011; Hopp, Thoma & Tracy 2010; Mischo u.a. 2012; Rothweiler, Ruberg & Utrecht 2009), besteht diesbezüglich noch Weiterqualifizierungsbedarf (vgl. auch Honig, Schreiber & Lang 2006).

¹ Das gilt umso mehr, als umfassende Qualitäts- oder Minimalstandards noch ausstehen (vgl. aber: Kany & Schöler 2007 bzw. WiFF 2011). Dieser Tatbestand ist mit dafür verantwortlich, dass in der Praxis der Sprachdiagnose und -förderung eine kaum zu überschauende Vielfalt an orientierenden Tools eingesetzt wird (vgl. u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Lisker 2010, 2011).

2 Sprachförderung in der Wirtschaftsmetropole Ruhr – zwei Pilotstudien

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden über zwei Pilotstudien berichtet, in denen der Frage nachgegangen wurde, wie es um die Qualität der Sprachförderung in den Kommunen und Kreisen der Wirtschaftsmetropole Ruhr bestellt ist. Ziel der Befragung pädagogischer Fachkräfte war es, deren Blick auf die aktuelle Sprachförderpraxis sichtbar zu machen; der Zweck der Befragung von Mitarbeiter/innen der Jugendämter lag darin, Einblick in Beispiele guter Sprachförderpraxis zu gewinnen.

Im Einzelnen wird dargestellt, auf welchen Stichproben die Befragungen basieren, mit welchen Befragungsinstrumenten die Datenerhebung erfolgte und wie die so gewonnenen Daten bearbeitet und ausgewertet wurden. Daran anschließend werden die Ergebnisse deskriptiv beschrieben und auffallende Ergebnismuster gedeutet. Abschließend werden die Befunde kurz auf den allgemeinen Erkenntnisstand bezogen.

2.1 Befragung pädagogischer Fachkräfte

2.1.1 Stichprobe

Aus ressourcenökonomischen Gründen musste die Befragung auf wenige Kreise/Städte beschränkt werden. Umso wichtiger war es, diese sehr sorgfältig auszuwählen. Da gut belegt ist, dass bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem Sozialindex und den (Sprach-)Bildungschancen bzw. -erfolgen der Kinder eines Schulaufsichtsbezirks bestehen (Frein u.a. 2006, S. 188; vgl. Gonzales 2001), haben wir beschlossen, die Stichprobenziehung an einem in Nordrhein-Westfalen eingeführten Sozialindex zu orientieren.

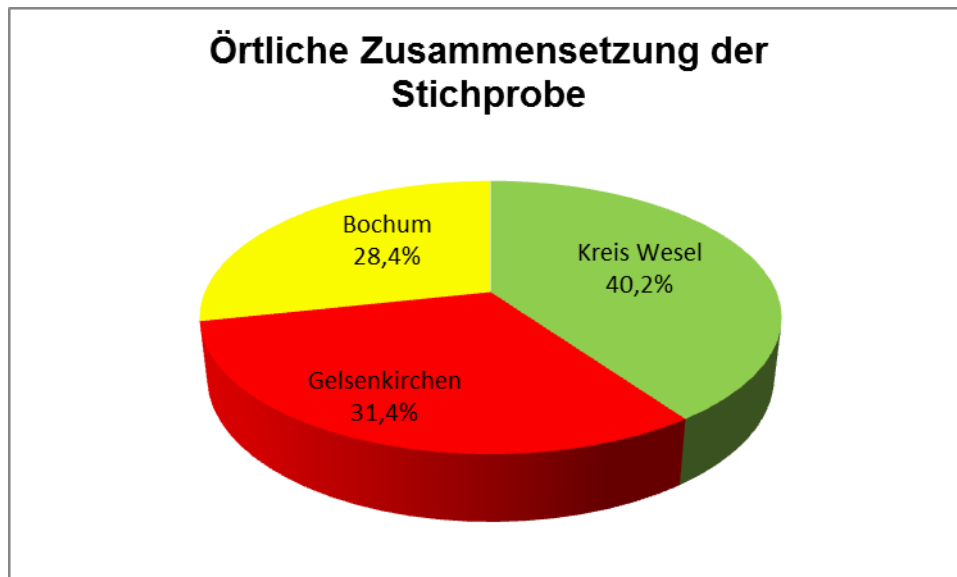
Dieser Sozialindex ist ein Maß, das die soziale Belastung von Schulaufsichtsbezirken (d.h. Kreisen bzw. kreisfreien Städten) anzeigt. Er basiert auf vier soziografischen Merkmalen: Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Migrantenquote und Quote der Wohnungen in Einfamilienhäusern. Die einzelnen Merkmale wurden in einem statistischen Verfahren (Faktorenanalyse) zur Skala „Sozialindex“ zusammengefasst. Der Konstruktion des Sozialindex liegt die Annahme zugrunde, dass Kreise mit vielen Arbeitslosen, Sozialhilfeempfängern und Migranten sowie einem geringen Anteil von Wohnungen in Einfamilienhäusern sozial stärker belastet sind als Kreise mit einer einheimischen, erwerbstätigen, den Lebensunterhalt selbständig bestreitenden und Einfamilienhäuser bewohnenden Bevölkerung.

Unter Zuhilfenahme des Sozialindex haben wir drei Kreise/Städte der Wirtschaftsmetropole Ruhr bestimmt, in denen die Befragung dann durchgeführt wurde. Diese repräsentieren drei sozial unterschiedlich belastete Regionen (Risikotypen). Die erste Region ist im Verhältnis zu den anderen Kommunen/Kreisen der Wirtschaftsmetropole Ruhr sozial „sehr belastet“ (Risikotyp 1: Sozialindex-Stufe 6), die zweite sozial „durchschnittlich belastet“ (Risikotyp 2: Sozialindex-Stufe 4) und die dritte sozial „wenig belastet“ (Risikotyp 3: Sozialindex-Stufe 2).

Der Fragebogen wurde über den Regionalverband Ruhr (RVR) (mit Unterstützung der in den Kommunen oder Kreisen Verantwortlichen) flächendeckend an alle Kindertageseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft der entsprechenden

Kreise/Städte verschickt. Die Gesamtmenge der Fragebogen, die verschickt wurden, betrug 508. Davon wurden 217 Bogen in den Kreis Wesel verschickt, 176 in die kreisfreie Stadt Bochum und 115 in die kreisfreie Stadt Gelsenkirchen.

Abbildung 2: Örtliche Zusammensetzung der Stichprobe

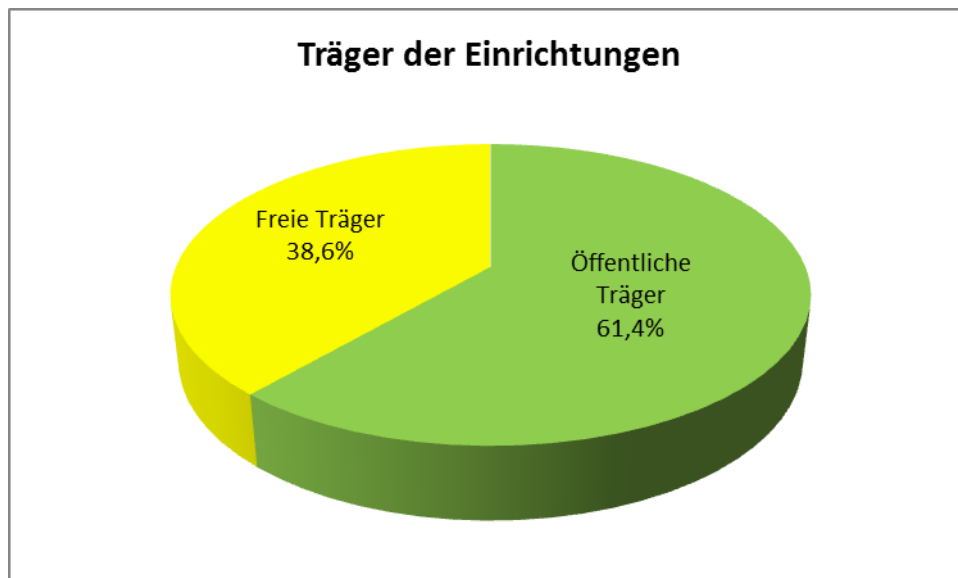


Insgesamt kamen 234 Antworten zurück. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 46 Prozent, was für eine schriftliche Befragung sehr zufriedenstellend ist. Das führen wir auf die Befürwortung sowie Unterstützung durch die kommunalen Ansprechpartner zurück. Die höchste Rücklaufquote (63 Prozent) erzielten wir allerdings in einer Kommune, in der wir die Tageseinrichtungen direkt anschrieben, so dass keine zusätzliche Verteilung durch Träger notwendig war.

Unter den zurückgesandten Bogen waren fünf, bei denen die Angaben zu dem Item „Kreis/Stadt“ fehlten, so dass sich die Gesamtstichprobe letztendlich aus 229 gültigen Bogen rekrutierte. Die genaue Verteilung dieser Bogen und die Rücklaufquote für die drei Städte/Kreise lässt sich wie folgt beschreiben: Aus dem Kreis Wesel kamen von 217 verschickten Bögen 92 zurück, was einer Rücklaufquote von 42,4 Prozent entspricht. Aus der kreisfreien Stadt Bochum wurden von 176 verschickten Bogen 65 zurückgesandt, was zu einer Rücklaufquote von 37 Prozent führt. Aus der kreisfreien Stadt Gelsenkirchen kamen 72 Antworten von 115 verschickten Bogen zurück. Die Rücklaufquote beläuft sich hier also auf 63 Prozent. Interessanterweise lässt sich feststellen, dass die kreisfreie Stadt Gelsenkirchen, in die die wenigsten Bogen versandt wurden (115), die höchste Rücklaufquote (63 Prozent) aufweist.

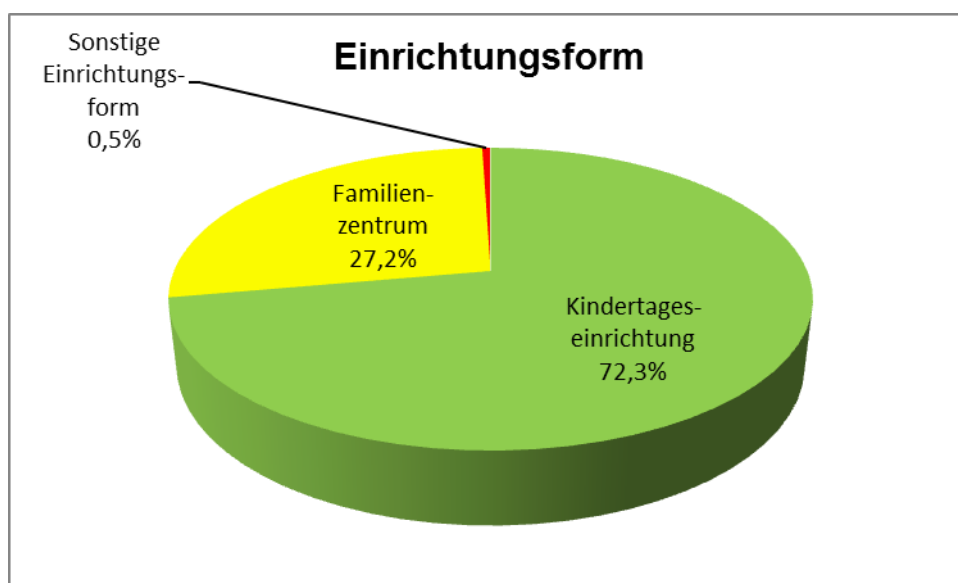
Im Rahmen der Auswertung wurden Daten von 229 Kindertageseinrichtungen berücksichtigt. Knapp zwei Drittel der Kindertageseinrichtungen (61,4 Prozent) sind in öffentlicher Trägerschaft, die anderen 38,6 Prozent gehören freien Trägern an.

Abbildung 3: Träger der Einrichtungen



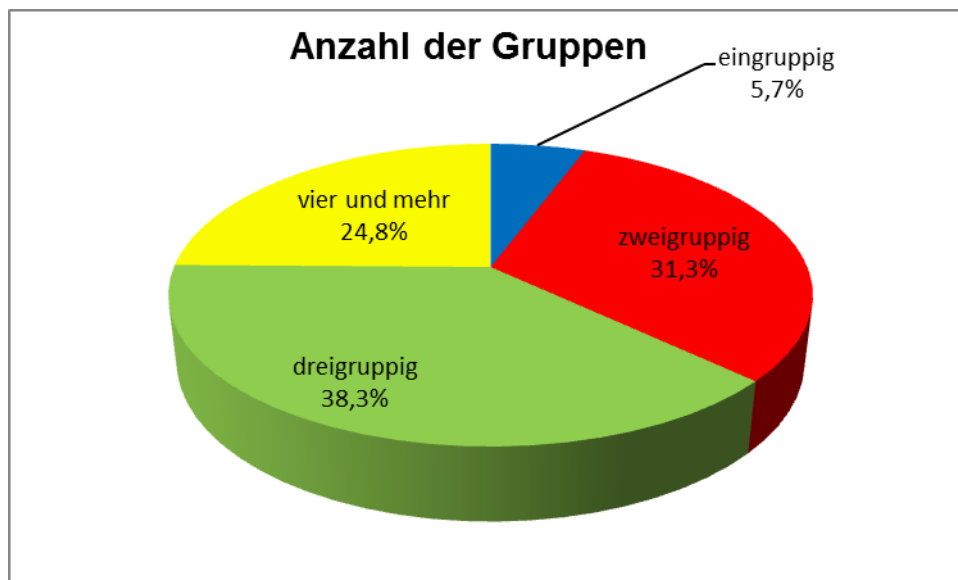
62 Institutionen sind Familienzentren, 164 sind Kindertageseinrichtungen und eine Einrichtung bezeichnete sich als „sonstige Einrichtungsform“. Da sich Familienzentren und Kindertageseinrichtungen konzeptionell deutlich unterscheiden, wird in später berichteten Analysen untersucht, ob bzw. wie weit sich die beiden Typen in Bezug auf die einschlägigen Qualitätsdimensionen bedeutsam unterscheiden.

Abbildung 4: Einrichtungsform



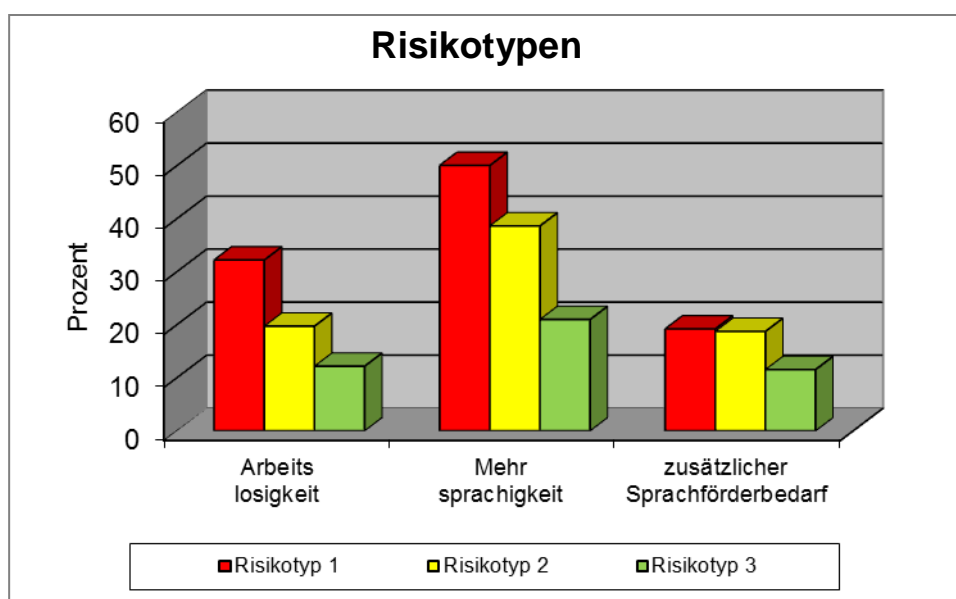
Von den Einrichtungen sind 5,7 Prozent ein-, 31,3 Prozent zwei- und 38,3 Prozent dreigruppig. Knapp ein Viertel (24,8 Prozent) der Einrichtungen besteht aus vier oder mehr Gruppen.

Abbildung 5: Anzahl der Gruppen



Schließlich wurden noch die sozialen Risiken der Kinder und damit auch die Risikobelastungen der davon jeweils betroffenen Institutionen erfasst. Die im Fragebogen erbetenen statistischen Angaben bestätigen, dass sich das Risikoprofil der beteiligten Kindertageseinrichtungen entsprechend der Zugehörigkeit zu den drei sozialen Indexgruppen statistisch bedeutsam unterscheidet. Das gilt für den prozentualen Anteil an Kindern „von Eltern/Elternteilen, die im Jahr 2010 arbeitslos waren“, ebenso wie für Kinder, „die mehrsprachig aufwachsen“, und auch bezüglich der Kinder „für die im Jahr 2010 zusätzlicher Sprachförderbedarf nach Delfin 4² ermittelt wurde“.

Abbildung 6: Risikotypen



² Landesweit in Nordrhein-Westfalen eingesetztes Screeninginstrument, mit dessen Hilfe sprachliche Risikoentwicklungen bei rund Vierjährigen festgestellt werden können.

Die Belastungen der drei „Risikotypen“ differieren deutlich, so dass dies kaum ohne Auswirkungen auf die konkrete Sprachfördersituation bleiben dürfte. Angesichts dessen wird im Weiteren auch untersucht, ob und gegebenenfalls wie weit sich die „Risikotypen“ bezüglich der verschiedenen Qualitätsdimensionen (Struktur, Orientierung, Prozess und Ergebnis) unterscheiden.

2.1.2 Befragungsinstrument

Die Konstruktion des Fragebogens orientierte sich an der Qualitätsforschung, die zutage bringen konnte, dass die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen (Ergebnisqualität) von der Qualität der Rahmenbedingungen (Strukturqualität), der Güte der pädagogischen Konzepte (Orientierungsqualität) und von der konkreten Ausgestaltung der pädagogischen Maßnahmen (Prozessqualität) abhängen. Dementsprechend zielen die 30 inhaltlichen Fragen bzw. Statements des Fragebogens auf relevante Aspekte dieser vier Qualitätsdimensionen. Die Prüfung der Messgüte ergab, dass es gelungen ist, ein sowohl auf Gesamtskalenebene (30 Items; Cronbachs Alpha α : 0.94), als auch auf Subskalenebene (Strukturqualität: 12 Items; α : 0.83; Orientierungsqualität: 11 Items; α : 0.84; Prozessqualität: 3 Items; α : 0.62; Ergebnisqualität: 4 Items; α : 0.73) präzise messendes Forschungsinstrument zu entwickeln.

Das Instrument ist standardisiert, d. h., die Fragen, deren Reihenfolge und auch die meisten Antwortmöglichkeiten sind vorgegeben. Bis auf die letzte Frage sind alle Fragen geschlossen, sie können also nur durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten beantwortet werden. Bei einigen Fragen ist es zusätzlich möglich, ergänzende Angaben zu machen, um so sicherzustellen, dass auch wirklich alle relevanten Aspekte erfasst werden, denn nur so kann ein möglichst differenzierter Einblick in die Sprachförderpraxis gewonnen werden.

Der Fragebogen gliedert sich in zwölf Teile: Angaben zur Einrichtung, Finanzierung, Ziele und Zielgruppe, Teilnahme, Konzept, Eltern, Spracherfassung, Qualitätsfeststellung / Qualitätsentwicklung, Qualifizierung, Kooperation, Evaluation sowie eine offene Frage zum Schluss. Mit den sieben Items des ersten Teils „Angaben zur Einrichtung“ werden soziodemografische Angaben zu den einzelnen Einrichtungen erfasst. Der zweite Bereich „Finanzierung“ umfasst nur eine Frage zur Verwendung der finanziellen Mittel für die Sprachförderung. Der dritte Teil beinhaltet drei Items zu „Zieldimensionen“ der Sprachförderung. Konkret gibt es eine Frage zum Ziel der Sprachförderung und zwei zu den Zielgruppen. Im vierten Block wird erfasst, welche Kinder(-gruppen) wie oft mit Sprachfördermaßnahmen angesprochen werden. Der fünfte Bereich „Konzept“ ist mit insgesamt neun Items der größte Block. Die Items erfassen das spezifische Sprachförderkonzept, unter anderem geht es um die schriftliche Fixierung, die Nutzung veröffentlichter Ansätze, die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit usw. Beim sechsten Bereich „Eltern“ wird mit insgesamt drei Items der Einbezug der Eltern in die Sprachförderung thematisiert. Die Items des siebten Blocks „Spracherfassung“ sowie des achten Teils „Qualitätsfeststellung / Qualitätsentwicklung“ beziehen sich auf diagnostische Aspekte der Sprachförderung bzw. Bildungsarbeit. Im neunten Block „Qualifizierung“ geht es um die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Sprachförderkräfte. Beim zehnten Teil „Kooperation“ geht es darum, wie und mit wem (Institutionen/Personen) die Zusammenarbeit mit möglichen Partnern stattfindet bzw. gestaltet ist. Der elfte Block „Evaluation“ dient dazu, sichtbar zu machen, ob in den Einrichtungen Evaluationen zur Sprachförderung durchgeführt,

bzw. ob die Effekte der Sprachförderung untersucht werden. Zum Schluss folgt eine offene „allgemeine Frage“, welche gewährleisten soll, dass wirklich alle Aspekte genannt werden, die nach Ansicht der Befragten eine wesentliche Rolle bei der Sprachförderung einnehmen.

2.1.3 Ergebnisse

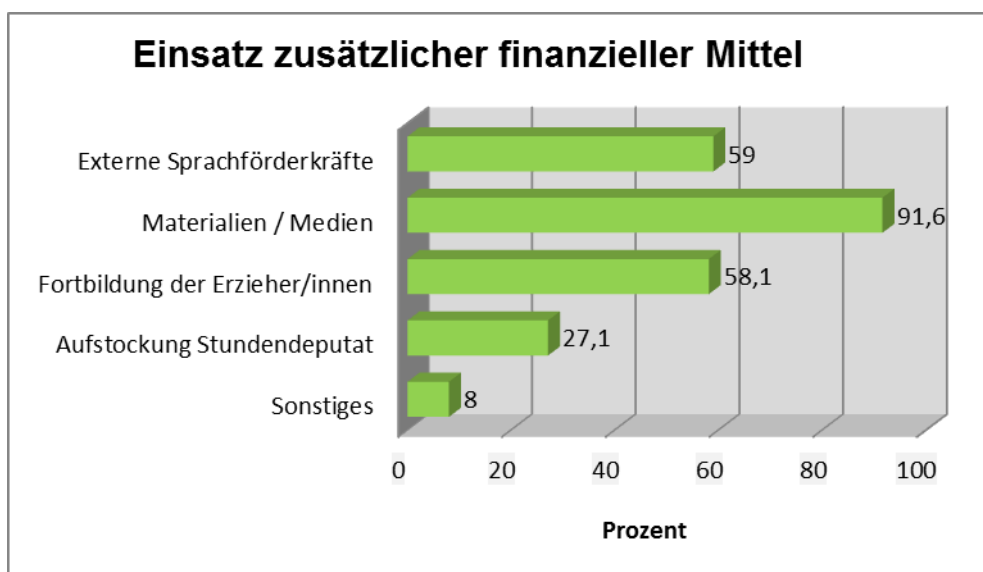
Die ermittelten Ergebnisse werden nach Qualitätsdimensionen gebündelt dargestellt. Eine Einordnung wird zunächst nicht vorgenommen. Die auffallendsten Ergebnismuster werden am Ende des Forschungsberichts gedeutet.

Strukturqualität

Die Strukturqualität ist hinsichtlich folgender Bereiche erfasst worden: Verwendung der zusätzlichen finanziellen Mittel für die Sprachförderung (Finanzen), Professionalisierung der Personen (Eltern/Personal) sowie Formen der Kooperation mit anderen Institutionen oder Personen bei der Sprachförderung (Kooperation).

Zunächst soll geklärt werden, wofür genau die „zusätzlichen Sprachfördermittel“ jeweils ausgegeben werden. Die folgende Visualisierung veranschaulicht das.

Abbildung 7: Einsatz zusätzlicher Mittel



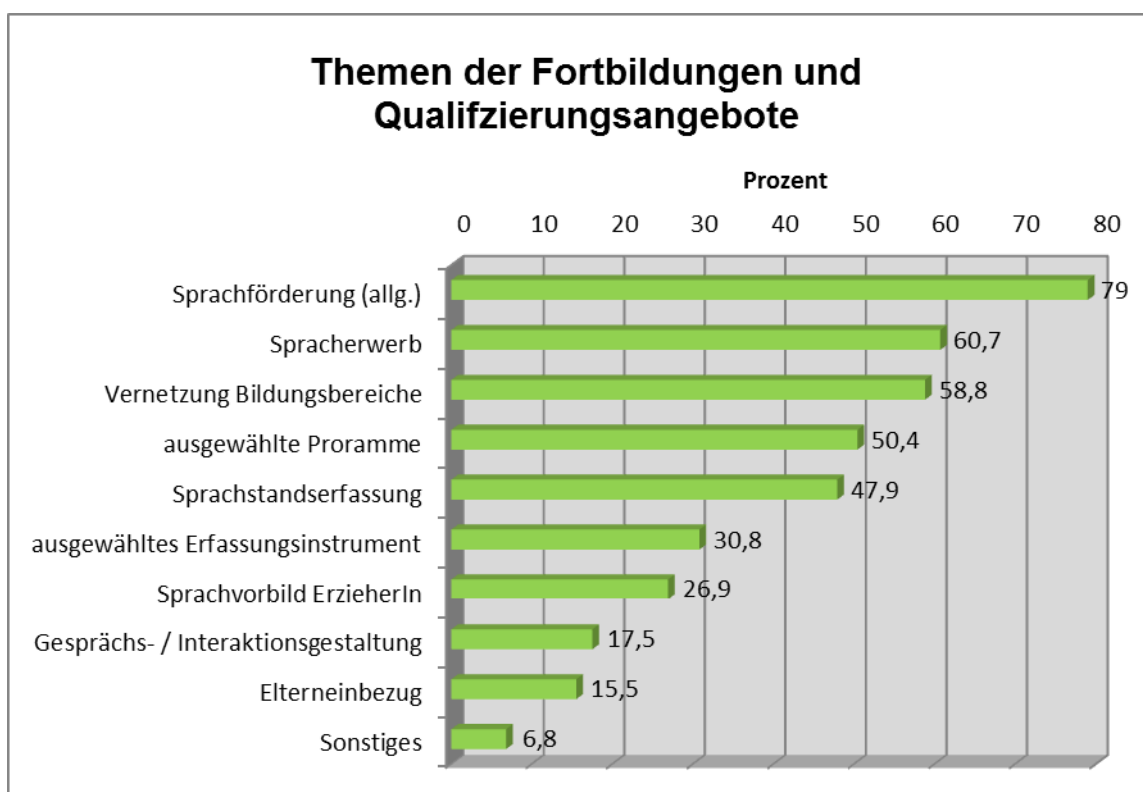
In 91,6 Prozent der Einrichtungen werden die Gelder für Materialien und Medien eingesetzt. In Bezug auf die Fachkräfte werden die Mittel am häufigsten für externe Sprachförderkräfte (59 Prozent) sowie zusätzliche Fortbildungen (58,1 Prozent), weniger für eine Aufstockung des Stundendeputats genutzt (27,1 Prozent). 8 Prozent der Einrichtungen setzen die zusätzlichen finanziellen Mittel für andere Bereiche ein. Dabei nutzen die meisten Einrichtungen (40,2 Prozent) die zusätzlichen Mittel, um zwei Bereiche der Rahmenbedingungen weiter auszubauen.

Was die Professionalisierung der Personen betrifft, machen die Aussagen deutlich, welche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten die Erzieherinnen und/oder Sprachförderkräfte der jeweiligen Einrichtung nutzen. Hier zeigt sich, dass der überwie-

gende Teil der Erzieherinnen (96,1 Prozent) einschlägige Fortbildungen besucht. Immerhin 20 Prozent haben gar eine Zusatzausbildung abgeschlossen. Lediglich 8,7 Prozent sind in den Genuss einer Supervision gekommen. Ganze 7,8 Prozent nutzen angeleitete Selbstlernphasen als Qualifizierungsweg. Bei 8,7 Prozent bleibt offen, auf welche Weise sie ihre Qualifizierung sicherstellen.

Das Interesse an Möglichkeiten, sich untereinander auszutauschen und dadurch dazuzulernen, sollte nicht unterschätzt werden. Durchschnittlich 53,1 Prozent sind in regionalen Arbeitsgruppen aktiv und 24,7 Prozent greifen auf Internetplattformen zu, um sich mit Kolleg/innen, Experten usw. auszutauschen. Letzteres gilt verständlicherweise vor allem für das Personal der Einrichtungen des Risikotyps 1, weniger für das Personal der Einrichtungen des Risikotyps 2 und 3.

Abbildung 8: Themen der Fortbildungen und Qualifizierungsangebote

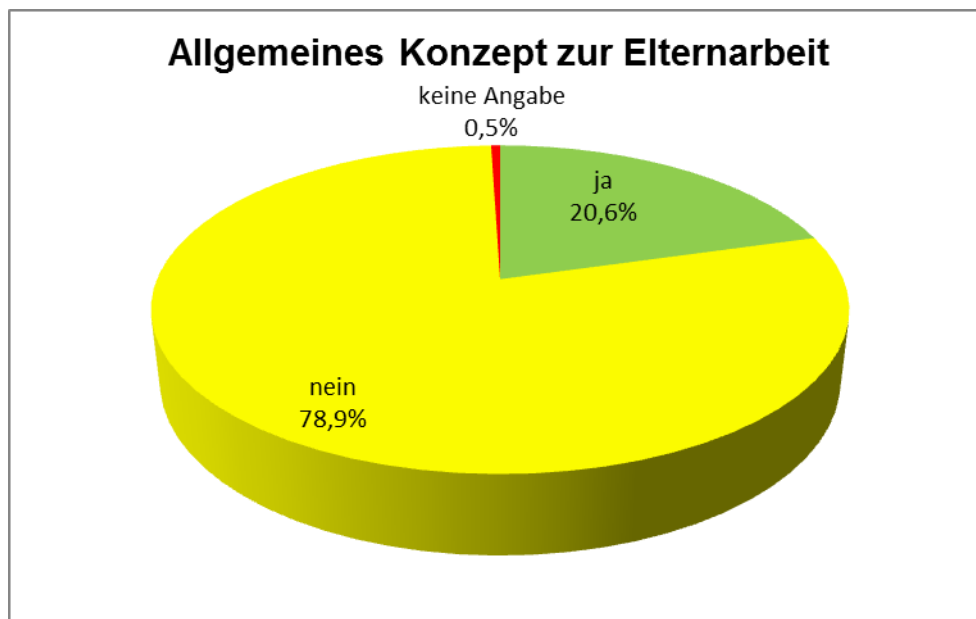


Was die Themen der in den letzten drei Jahren besuchten Qualifizierungsmaßnahmen betrifft, so zeigt sich folgende Aufteilung:

„Sprachförderung allgemein“ (79,0 Prozent), „Spracherwerb“ (60,7 Prozent), „Vernetzung von Bildungsbereichen“ (58,5 Prozent), „Einführung/Schulung in/von Programmen“ (50,4 Prozent) und „Sprachstandserfassung“ (47,9 Prozent). Außerdem wurden die Themen „Einführung/Schulung in/für Instrumente“ (30,8 Prozent), „Sprachvorbild Erzieherin“ (26,9 Prozent), „Elterneinbezug“ (15,5 Prozent), „Gesprächs- / Interaktionsgestaltung“ (17,5 Prozent) und „Sonstiges“ (6,8 Prozent) genannt.

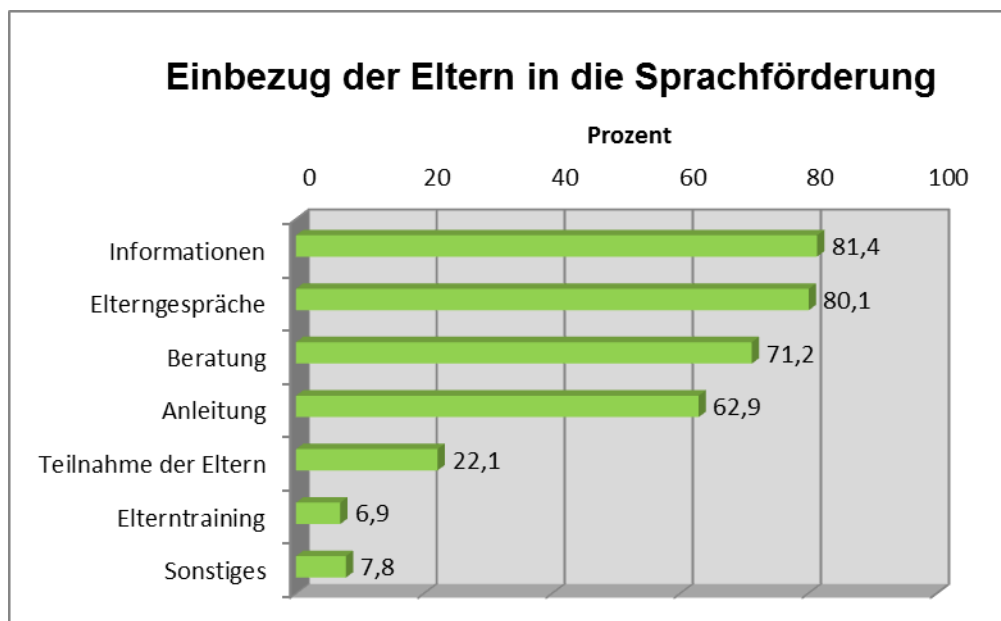
Großer Wert wird außerdem darauf gelegt, die Eltern mit einzubeziehen. In 180 Einrichtungen (78,9 Prozent) gibt es bereits ein allgemeines Konzept zur Elternarbeit, bei fast allen ist das Konzept auch schriftlich fixiert. Dabei geben 128 Einrichtungen (60,1 Prozent) sogar detailliert an, in welcher Art und Weise das Konzept schriftlich fixiert ist.

Abbildung 9: Allgemeines Konzept zur Elternarbeit



In vielen Einrichtungen werden die Eltern gezielt in die Sprachförderung mit einbezogen. Die meisten (81,4 Prozent) der pädagogischen Fachkräfte informieren die Eltern über die Sprachförderung in der Einrichtung. So führen 80,1 Prozent zu diesem Zweck „Elterngespräche über den Verlauf/Erfolg der Sprachförderung“, 71,2 Prozent geben „Beratungen über Sprachförderung allgemein“, 62,9 Prozent setzen auf eine „Anleitung der Eltern zur häuslichen Sprachförderung“ und durchschnittlich 22,1 Prozent streben eine „Teilnahme der Eltern an der Sprachförderung ihres Kindes in der Einrichtung“ an. Nur 6,9 Prozent führen Elterntrainings durch. Weitere 7,8 Prozent beziehen die Eltern auf sonstige Weise mit ein.

Abbildung 10: Einbezug der Eltern in die Sprachförderung



Was Kooperationen betrifft, so geben 64,5 Prozent der befragten Erzieherinnen zu erkennen, dass sie mit anderen Institutionen oder Personen zusammen arbeiten. Das betrifft hauptsächlich Institutionen (73,2 Prozent). Mehr als die Hälfte davon arbeitet mit Grundschulen bzw. Schulen zusammen. Außerdem wird mit Fachleuten zusammen gearbeitet (45,7 Prozent). Daneben werden erstaunlich viele Einrichtungen durch ehrenamtlich tätige Personen unterstützt (41,1 Prozent).

Die mit der Befragung pädagogischer Fachkräfte aus Einrichtungen der Wirtschaftsmetropole Ruhr gewonnenen Daten basieren auf den Antworten von pädagogischen Fachkräften, welche in zwei unterschiedlichen Einrichtungsformen tätig sind: in herkömmlichen Kindertageseinrichtungen (73 Prozent) und in Familienzentren (27 Prozent). Letztere sind Einrichtungen, die „Beratungs- und Hilfsangebote für Eltern und Familien bündeln und miteinander vernetzen“, die sich an der Vermittlung und Qualifizierung von Tagesmüttern beteiligen, die „die Betreuung von unter-dreijährigen Kindern und Kindergartenkindern außerhalb üblicher Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen gewährleisten oder vermitteln“ sowie ein Angebot der Sprachförderung für Kinder anbieten, die keine Tageseinrichtung besuchen und das vom Land anerkannte Gütesiegel „Familienzentrum NRW“ vorweisen³. Die Familienzentren haben den Selbstanspruch, „Kindern und Eltern beides zu bieten: erstklassige Betreuung und Bildung sowie Beratung und Unterstützung. Familienzentren sollen die Erziehungskompetenz der Eltern stärken sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessern. Als Zentrum eines Netzwerks verschiedener familien- und kinderunterstützender Angebote bieten Familienzentren den Eltern und ihren Kindern frühe Beratung, Information und Hilfe in allen Lebensphasen.“ (Stöbe-Blossey, Strotmann & Tietze 2010). Vor diesem Hintergrund wird besonderer Wert auf die Qualität der Erziehungspartnerschaft mit Eltern gelegt. Auch ist man bestrebt, „Wege zu finden, um die interkulturelle Kompetenz der Kinder zu entwickeln und zu stärken“ (ebd.). Da das Land Nordrhein-Westfalen die Familienzentren während der Zertifizierungsphase jährlich mit jeweils 12.000 Euro ausstattet, bestehen deutliche Unterschiede in den Rahmenbedingungen beider Einrichtungsformen. Vor diesem Hintergrund haben wir in unseren Analysen auch geprüft, ob bzw. wie weit sich diese Differenz merklich in der Strukturqualität niederschlägt⁴.

Hierbei hat sich ergeben, dass sich beide Einrichtungstypen bezüglich etlicher Strukturmerkmale relativ ähnlich sind. So geben zertifizierte Familienzentren und reguläre Kindertageseinrichtungen einen Großteil der zusätzlichen Mittel im Rahmen der Sprachförderung (Finanzen) überwiegend für Materialien und Medien aus (93,3 Prozent und 90,4 Prozent).

Hoch signifikante Unterschiede zeigen sich hingegen bei der Schulung des Personals für die Durchführung der zusätzlichen Sprachförderangebote: 96,7 Prozent (p^5 : 0,000) der Sprachförderkräfte in Familienzentren, die für zusätzliche Sprachförderangebote zuständig sind, werden durch gezielte Fortbildungen geschult. In Kindertageseinrichtungen gilt das nur für knapp drei Viertel. Demnach nutzen Familienzentren die zusätzlichen Mittel nahezu ausschließlich für Fortbildungen und das offenbar besonders im Bereich der Sprachförderung. Das hat allerdings (noch) nicht dazu geführt, dass Familienzentren generell über das besser geschulte

³ vgl. § 16 des Kinderbildungsgesetzes (KiBiZ) in NRW.

⁴ Die berichteten statistisch signifikanten Unterschiede wurden mit dem statistischen Testverfahren χ^2 nachgewiesen.

⁵ Wahrscheinlichkeitsniveau.

Personal verfügen. Diesbezügliche Unterschiede zu den Kindertageseinrichtungen sind jedenfalls nicht statistisch bedeutsam.

Weitere Differenzen zeigen sich dahingehend, dass Familienzentren mehr Geld in die Beschäftigung externer Sprachförderkräfte investieren (70,0 Prozent; $p: 0,018$). Auch sind sie – im Trend – eher bereit, die Fortbildungen der Erzieherinnen finanziell zu unterstützen (66,7 Prozent; $p: 0,095$). Das korrespondiert mit ihrer besonderen Zielstellung, Kooperationen mit anderen Fachkräften zu intensivieren und die eigene Qualifikation zu erweitern. Allerdings darf bei all dem nicht übersehen werden, dass die Sprachförderung in beiden Einrichtungen weit überwiegend in den Händen nicht in besonderer Weise geschulter Erzieher/innen liegt. Erst mit großem Abstand folgen externe Erzieher/innen, Logopäden/Logopädinnen, Sprachtherapeuten/-therapeutinnen, Sprachheilpädagogen/-pädagoginnen und andere Personen. In dieser Hinsicht bestehen keine signifikanten Differenzen zwischen den beiden Einrichtungsformen. Die Förderung durch Grundschullehrer ist besonders selten. Diesbezüglich gibt es eine leichte Differenz zwischen Familienzentren und übrigen Kindertageseinrichtungen – allerdings nur auf Trendniveau ($p: 0,10$).

Es wurde bereits deutlich, dass die Kindertageseinrichtungen viele verschiedene Wege gehen, um Eltern in die Sprachförderung einzubeziehen. Dabei gibt es nur einen bedeutsamen Unterschied zwischen den Einrichtungsformen: das Angebot von Elterntrainings. Nur 3,1 Prozent der üblichen Kindertageseinrichtungen führen Elterntrainings durch, wohingegen es 16,4 Prozent bei den zertifizierten Familienzentren sind ($p: 0,00$). Allerdings darf man diesen Unterschied nicht überschätzen. Machen doch diese Trainings nur einen geringen Teil des Angebots für Eltern aus. Bedenkt man noch dazu, dass sich beide Einrichtungsformen (ca. 20 Prozent) nicht allzu sehr um Elternmitarbeit bemühen, so weist dies auf ein generelles Defizit im Bereich der Familien- bzw. Elternbildung (zumindest bezüglich der Sprachförderung) hin.

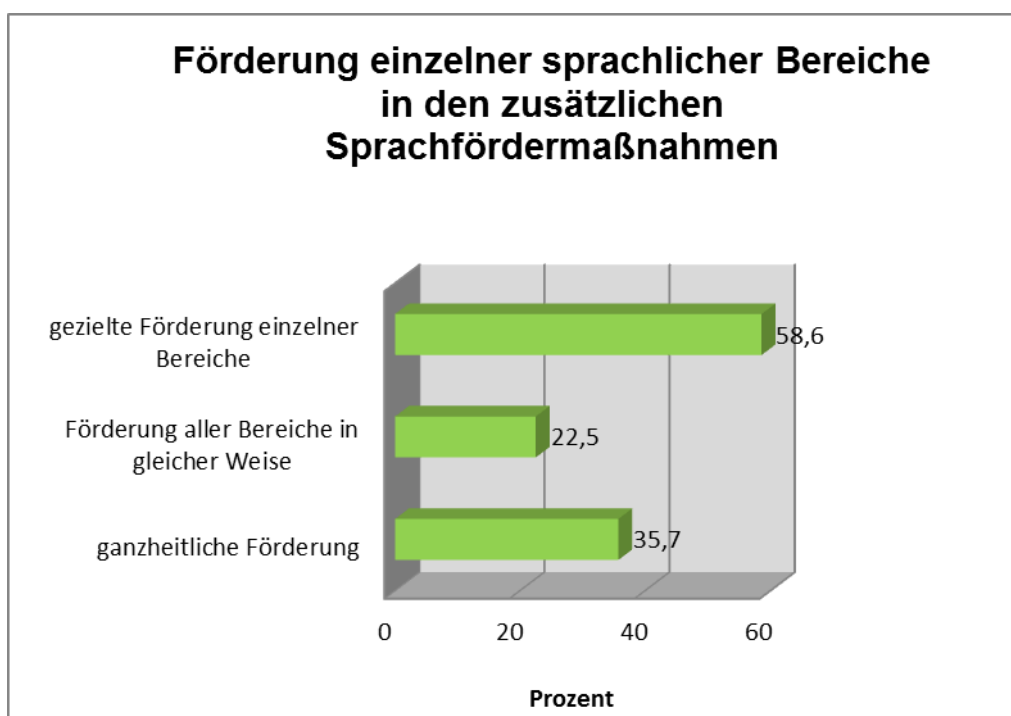
Sowohl die Familienzentren als auch die übrigen Einrichtungen nehmen ein breites Spektrum an Qualifizierungsmaßnahmen in Anspruch. Signifikante Unterschiede treten dabei nicht auf. Angesichts des Befunds, dass Familienzentren im Bereich der Sprachförderung mehr Gelder in gezielte Fortbildungen investieren, ist das verwunderlich.

Die Ergebnisse der vergleichenden Analysen zu den Kooperationen sind besonders interessant. Schließlich ist die Vernetzung mit anderen Institutionen und Personen ‚das‘ Merkmal der Familienzentren. Das Ergebnis verblüfft, denn es wird deutlich, dass nur etwa die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte von Familienzentren (52,5 Prozent) im Rahmen der Sprachförderung mit anderen Institutionen oder Personen zusammen arbeitet. Das sind sogar weniger Kolleginnen als in den Kindertageseinrichtungen (68,9 Prozent; $p: 0,024$). Ausgerechnet in diesem wichtigen Punkt sind also die übrigen Kindertageseinrichtungen den zertifizierten voraus.

Orientierungsqualität

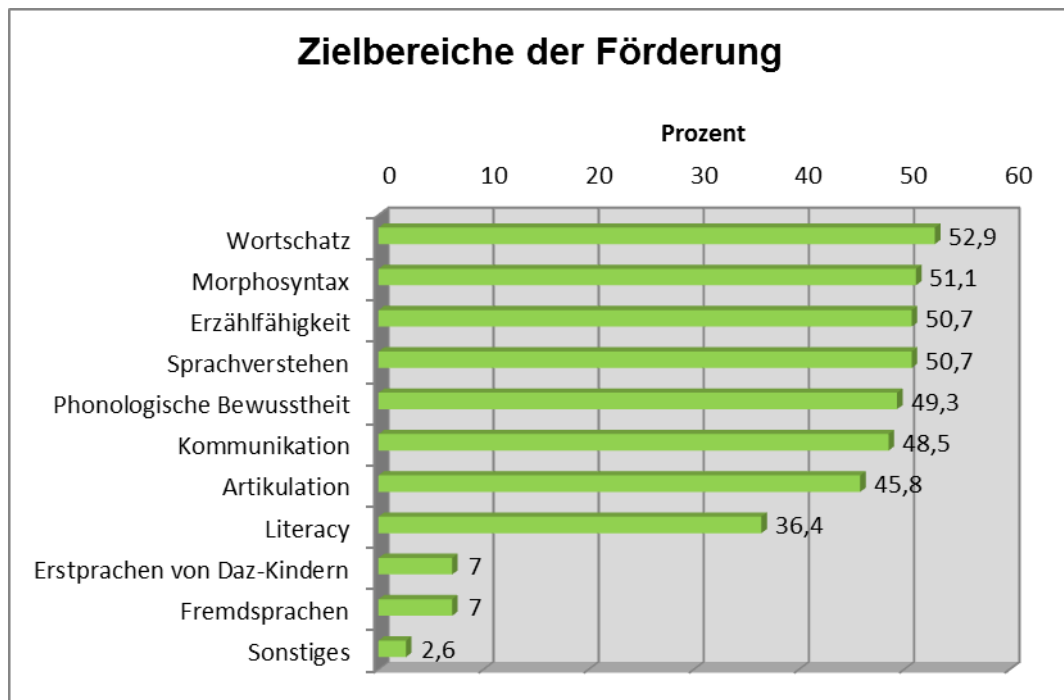
Die Orientierungsqualität wurde bezüglich folgender Bereiche erfasst: ganzheitliche/einheitliche Sprachförderung, spezielle Sprachförderung, Förderung einzelner Sprachbereiche (Ziele), schriftliche Form, Nutzung veröffentlichter Programme, Konzept Mehrsprachigkeit, Konzept interkulturelle Kompetenz (Sprachförderkonzept), Konzept für die Elternarbeit, schriftliche Form (Konzept Elternarbeit) sowie Test-, Beobachtungs-, Dokumentations-/Portfolioverfahren (Diagnoseverfahren). Im Weiteren werden zunächst die generellen Befunde berichtet, daran anschließend wird über die Unterschiede zwischen den Familienzentren und den übrigen Kindertageseinrichtungen berichtet.

Abbildung 11: Förderung einzelner Sprachbereiche



Aus der Forschung wissen wir, dass Sprachfördermaßnahmen vor allem dann Wirkungen hervorrufen, wenn sie möglichst genau an den jeweiligen Sprachentwicklungsständen und -prozessen der betroffenen Kinder ansetzen (vgl. z. B. Coyne u. a. 2009; Fried 2010). Das hat ein Teil der Befragten noch nicht verinnerlicht. So geben 35,7 Prozent an „ganzheitlich zu fördern“ und 22,5 Prozent sprechen davon, „einheitlich zu fördern“. Die Mehrheit jedoch, nämlich 58,6 Prozent, richtet die Fördermaßnahmen gezielt auf einzelne Bereiche.

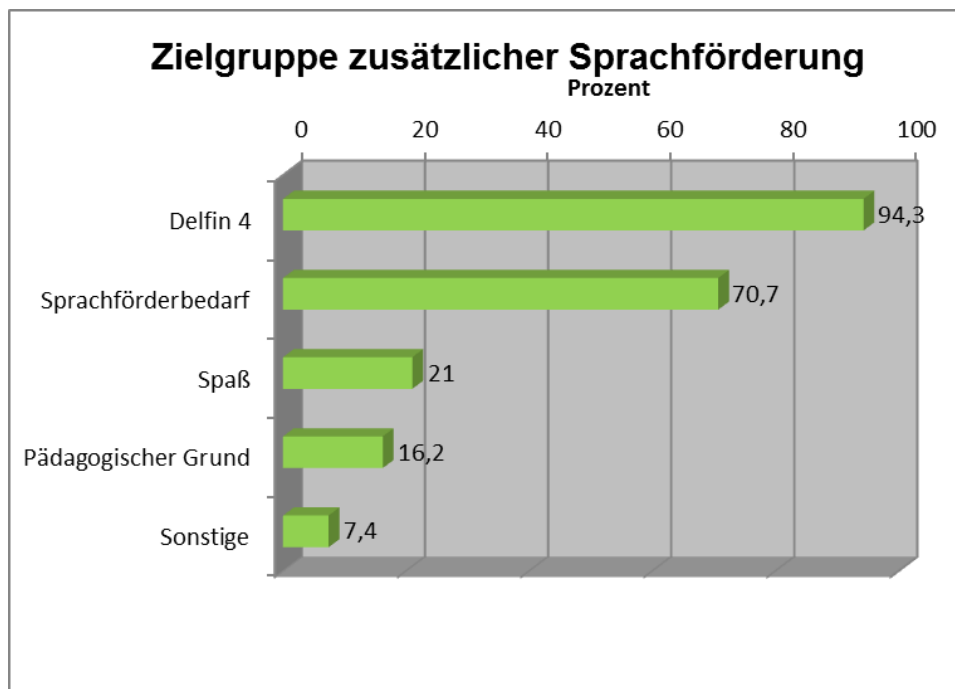
Abbildung 12: Zielbereiche der Förderung



Dabei werden die Zielbereiche unterschiedlich gewichtet. Am häufigsten werden die Bereiche genannt, welche entscheidend für die Entwicklung der sogenannten Bildungssprache sind (vgl. Fried 2010). Dabei ergibt sich folgende Rangreihe: Wortschatz (52,9 Prozent), Morphosyntax (51,1 Prozent), Erzählen (50,7 Prozent), Sprachverstehen (50,7 Prozent) und phonologische Bewusstheit (49,3 Prozent). Erst dann folgen Bereiche, welche für die Konversation entscheidend sind: Kommunikationsfähigkeit (48,5 Prozent) und Artikulation (45,8 Prozent). Demgegenüber wird die Förderung von Fremdsprachen bzw. nichtdeutsche Muttersprachen selten angekreuzt: Erstsprachen von DaZ-Kindern (7,0 Prozent), Fremdsprachen (7,0 Prozent). Um diese Befunde richtig einzuordnen, muss man wissen, dass die weitaus meisten – gleichzeitig oder nacheinander – sieben bis neun Zielbereiche (70,9 Prozent) fördern.

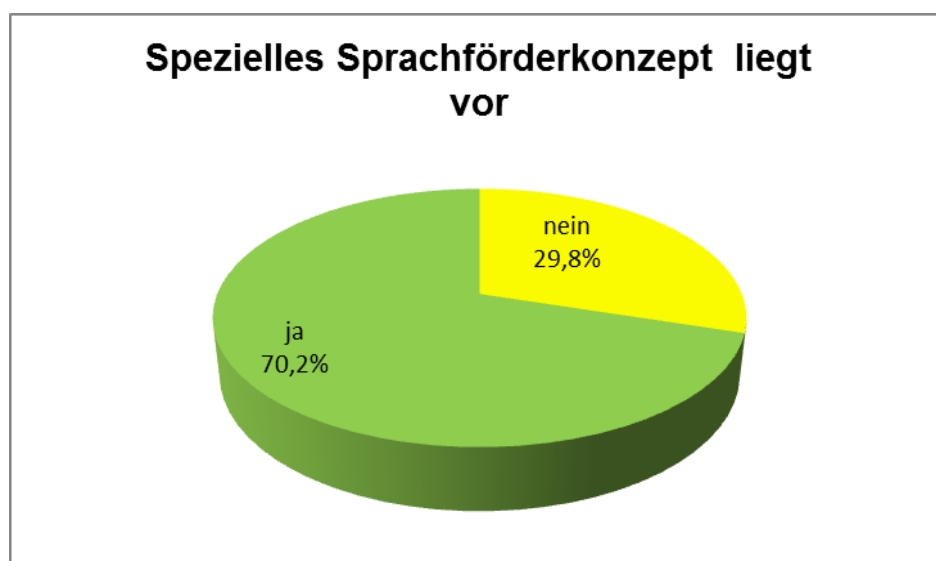
Betrachtet man die Gruppe derer, die angeben, ganzheitlich bzw. einheitlich zu fördern, daraufhin nochmals näher, so wird sichtbar, dass 7,5 Prozent bzw. 3,5 Prozent darunter offenbar ein alle Bereiche umfassendes Vorgehen meinen, da sie keinen Widerspruch darin sehen, ganzheitliches bzw. einheitliches Vorgehen mit spezifischer Förderung zu verknüpfen. Die restlichen 28,2 bzw. 19,0 Prozent dagegen scheinen unter ganzheitlicher bzw. einheitlicher Förderung eher beiläufige Maßnahmen zu verstehen.

Abbildung 13: Zielgruppe zusätzlicher Sprachförderung



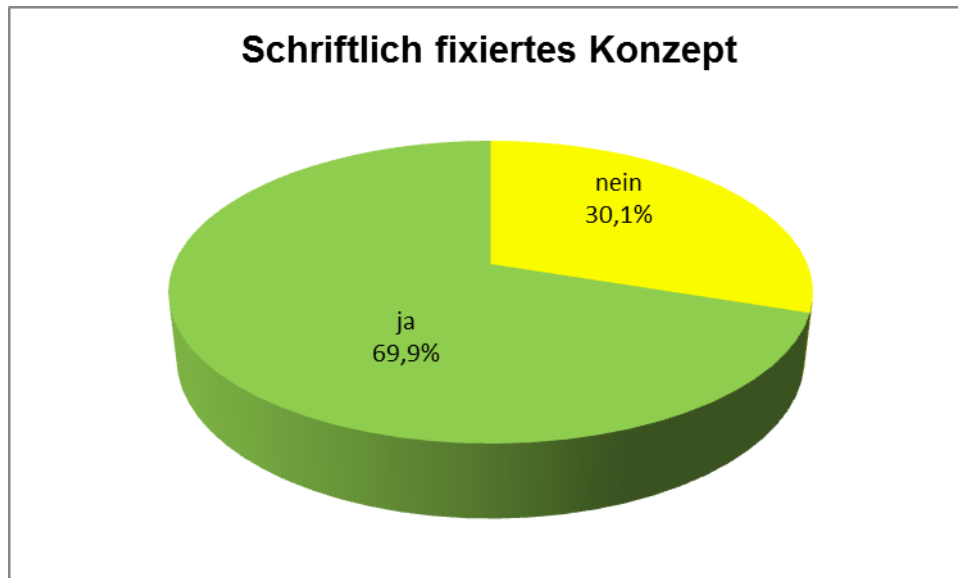
Zur Zielgruppe der Sprachförderung kann festgehalten werden, dass sich die Sprachfördermaßnahmen in den meisten Einrichtungen (94,3 Prozent) an diejenigen Kinder richten, die nach Delfin 4 zusätzlichen Sprachförderbedarf haben. Daneben machen 70,7 Prozent der befragten Fachkräfte anderen (nicht näher gekennzeichneten) „Kindern mit Sprachförderbedarf“ Angebote. Außerdem dürfen in 21 Prozent der Fälle Kinder, die Spaß an den Angeboten haben, teilnehmen. Weitere 16,2 Prozent der Erzieherinnen beziehen Kinder aus anderen pädagogischen Gründen in die Maßnahmen mit ein. Sonstige Gründe führen 7,4 Prozent an. Die meisten Befragten berichten, dass ein spezielles Konzept zur Sprachförderung vorliegt.

Abbildung 14: Spezielles Sprachförderkonzept liegt vor



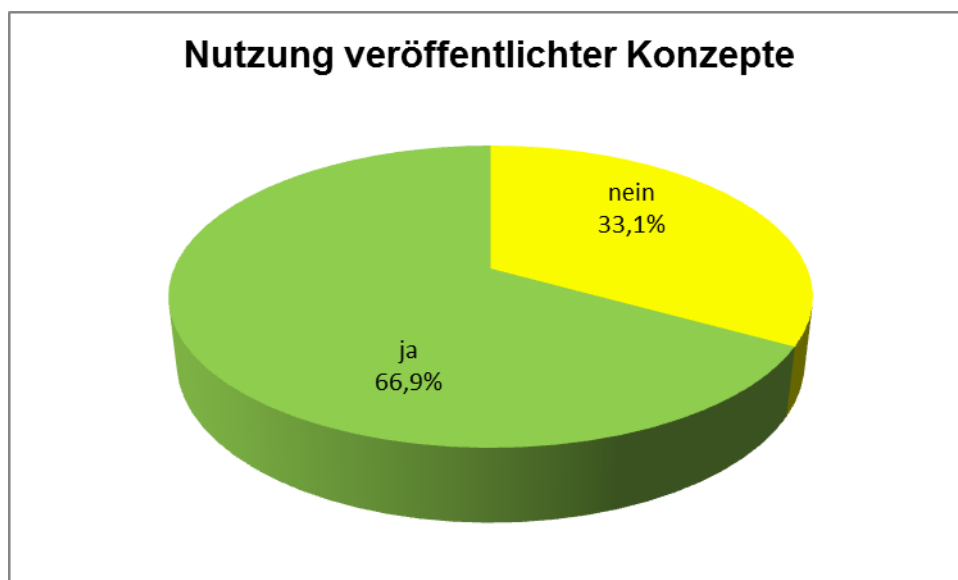
69,9 Prozent der befragten Institutionen teilen mit, dass das von ihnen genutzte Konzept schriftlich fixiert ist. Etwas mehr als die Hälfte dieser Kindertageseinrichtungen (53,2 Prozent) machen detaillierte Angaben zu diesem Konzept.

Abbildung 15: Sprachförderkonzept ist schriftlich fixiert



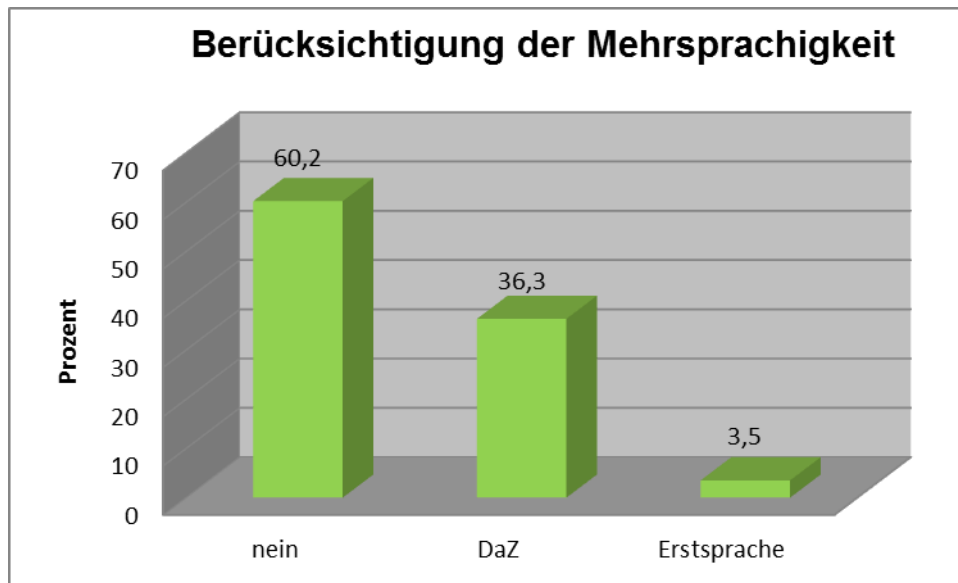
Auf die Frage, ob auch veröffentlichte Konzepte, also Trainings oder Programme genutzt werden, antworteten 66,9 Prozent mit ‚ja‘.

Abbildung 16: Nutzung veröffentlichter Konzepte



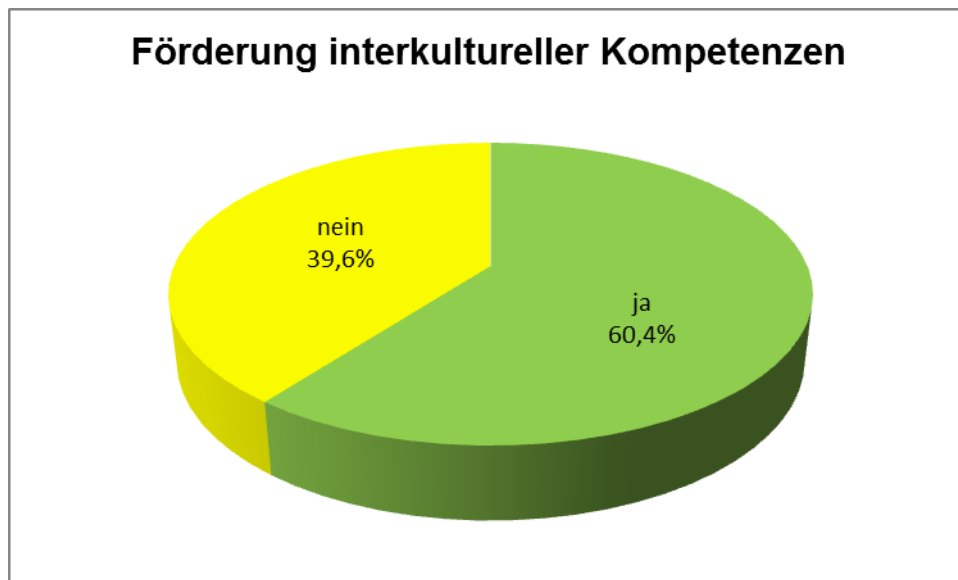
Außerdem wurden die Einrichtungen dazu befragt, ob die Mehrsprachigkeit der Kinder in ihren Konzepten berücksichtigt wird. 60,2 Prozent antworteten hierzu, dass Mehrsprachigkeit in den Konzepten nicht berücksichtigt wird und dass die Inhalte, Methoden und Materialien für alle Kinder gleich sind. 36,3 Prozent gaben an, dass es spezielle Inhalte, Methoden und Materialien zur Förderung von ‚Deutsch als Zweitsprache‘ gibt. Nur wenige Konzepte berücksichtigen explizit die Erstsprachen der Kinder.

Abbildung 17: Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit



60,4 Prozent der befragten Einrichtungen geben an, interkulturelle Kompetenzen der Kinder zu fördern. 49 Prozent davon nennen konkrete Maßnahmen, wodurch die interkulturellen Kompetenzen der Kinder gefördert werden.

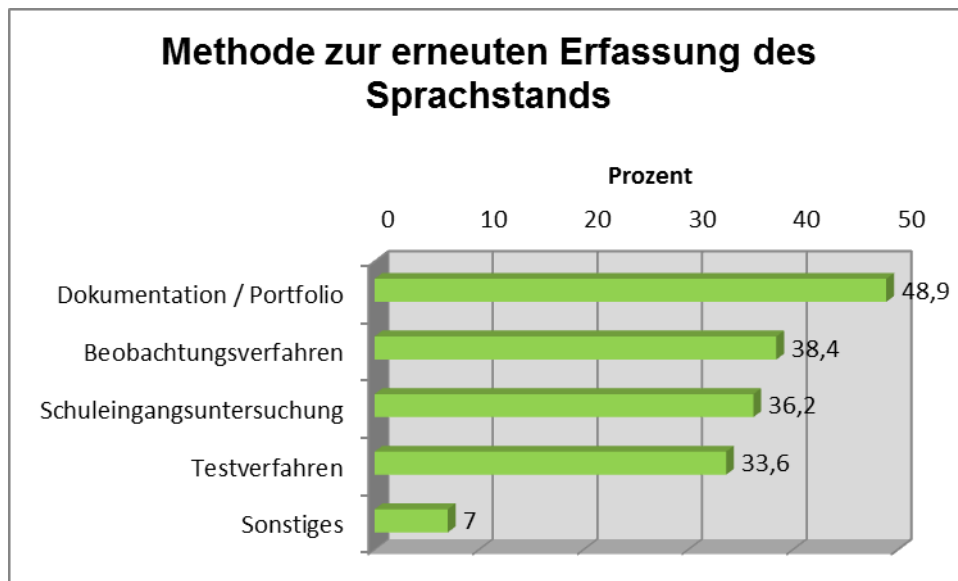
Abbildung 18: Förderung interkultureller Kompetenzen



Zudem berücksichtigen 94,8 Prozent Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten in ihren Konzepten.

Schließlich antworteten auf die Frage, ob der Sprachstand der Kinder nach Abschluss der Sprachförderung erneut erhoben wird, 62,9 Prozent mit ‚ja‘. Das bedeutet, dass 37,1 Prozent aller Einrichtungen keine Anstrengungen unternehmen, eventuelle Entwicklungsfortschritte der Kinder mittels Sprachstandserhebungsverfahren zu überprüfen.

Abbildung 19: Methoden zur erneuten Erfassung des Sprachstands

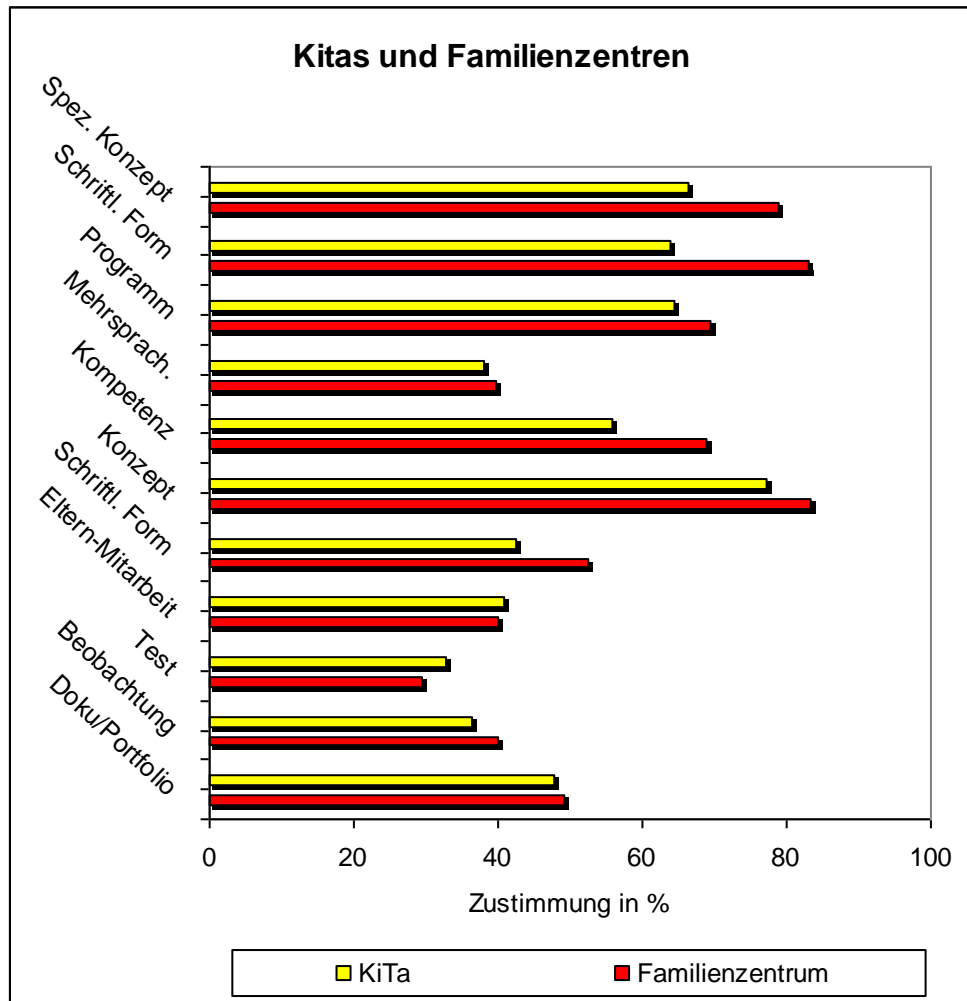


Die Einrichtungen, die eine erneute Erhebung durchführen, verwenden dafür verschiedene Maßnahmen. Am häufigsten wird der Sprachstand der Kinder mittels Dokumentation/Portfolio erhoben. In 48,9 Prozent der Einrichtungen ist das der Fall. Beobachtungsverfahren nutzen 38,4 Prozent und 36,2 Prozent der Einrichtungen erfassen den Sprachstand durch die sich anschließende Schuleingangsuntersuchung. 33,6 Prozent der Institutionen nutzen Testverfahren und 7,0 Prozent sonstige Maßnahmen zur Spracherfassung.

Als nächstes soll erneut ein Vergleich zwischen den beiden Einrichtungsformen angestellt werden. Die Fragestellung lautet: Was tritt in puncto Orientierungsqualität zutage, wenn man die Angaben des pädagogischen Personals aus herkömmlichen Kindertageseinrichtungen mit denen des Personals aus Familienzentren vergleicht?

Grundsätzlich zeigen sich bezüglich der konzeptuellen Basis der Sprachfördermaßnahmen statistisch signifikante Differenzen zwischen Familienzentren und sonstigen Kindertageseinrichtungen. Die Abbildung 20 auf der folgenden Seite vermittelt einen Überblick dazu.

Abbildung 20: Kitas und Familienzentren



In 79,1 Prozent der zertifizierten Familienzentren liegt der Sprachförderung ein spezielles Konzept zugrunde. In den übrigen Kindertageseinrichtungen ist dies dagegen nur bei 66,5 Prozent der Fall ($p: 0,049$). Außerdem sind die Konzepte in den Familienzentren häufiger schriftlich fixiert ($p: 0,025$). 69 Prozent der Familienzentren fördern interkulturelle Kompetenzen, hingegen nur 55,9 Prozent der regulären Einrichtungen ($p: 0,041$). Auch beinhalten die Konzepte tendenziell eher ($p: 0,058$) Ausführungen dazu, wie die Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz miteinander verbunden werden können.

Was die Verwendung von veröffentlichten Programmen bzw. Konzepten zur Förderung von Mehrsprachigkeit betrifft, zeigen sich dagegen keine statistisch bedeutsamen Differenzen. Auch in Bezug auf die geförderten Sprachentwicklungsbereiche sind keine bedeutsamen Diskrepanzen gegeben. Desgleichen gilt für die Zielgruppen der Sprachförderung. Allerdings gibt es eine interessante Ausnahme: Es gehört zu den Aufgaben von Familienzentren, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sicher zu stellen und mit den Angeboten einen möglichst breiten Sozialraum zu erreichen – also auch Familien, deren Kinder nicht vom Familienzentrum betreut werden. Demnach müsste es bei der Frage, ob auch Kinder an der zusätzlichen Sprachförderung teilnehmen, die nicht regulär die Einrichtung besuchen, signifikante Unterschiede geben. Die Auswertung zeigt tatsächlich, dass es hier einen höchst signifikanten Zusammenhang gibt ($p: 0,000$). Konkret konnten die Ergebnisse zeigen, dass 21,3

Prozent der Familienzentren auch anderen Kindern Sprachförderung ermöglichen, in anderen Kindertageseinrichtungen sind es nur 4,4 Prozent.

Angesichts des Tatbestands, dass die Risikobelastung der Familienzentren in Bezug auf den „Anteil an Kindern von Eltern/Elternteilen, die im Jahr 2010 arbeitslos waren“ sowie hinsichtlich des „Anteils an Kindern, für die im Jahr 2010 zusätzlicher Sprachförderbedarf nach Delfin 4 ermittelt wurde“ größer ist, als es in den sonstigen Kindertageseinrichtungen der Fall ist, kann man die Ergebnisse als Indizien für fortgeschrittene Professionalisierungsprozesse innerhalb der Familienzentren ansehen⁶.

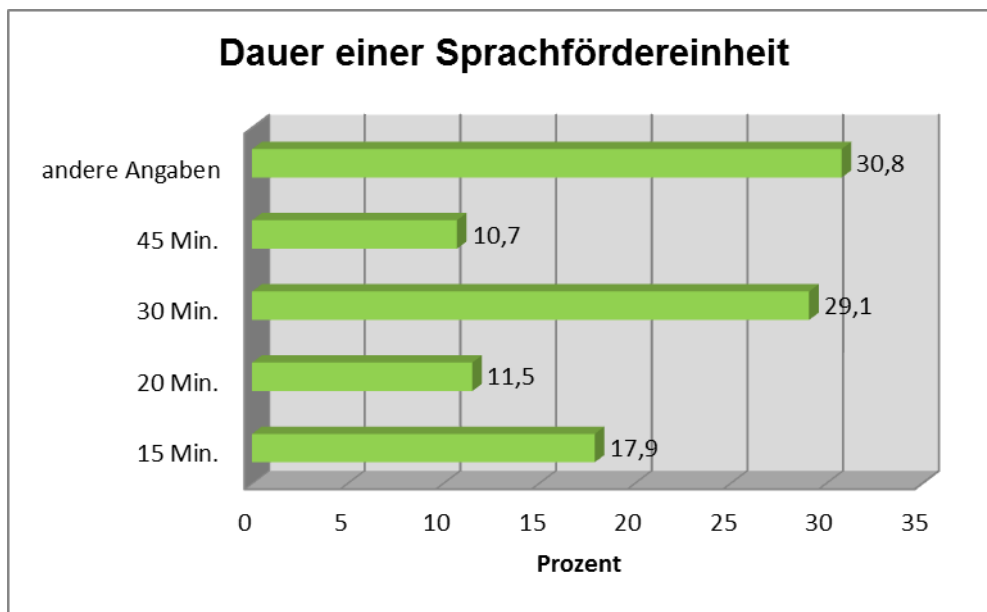
Prozess- und Ergebnisqualität

Abschließend soll noch auf Befunde zur Prozess- und Ergebnisqualität eingegangen werden. Hierbei muss beachtet werden, dass im Rahmen der Befragung lediglich indirekte Hinweise auf diese beiden Qualitätsdimensionen ermittelt werden konnten. Unmittelbare Indikatoren hätten sich nämlich nur mittels Beobachtungen der Interaktionen in den Gruppen bzw. standardisierten Kompetenzmessungen bei den Kindern erheben lassen. Ungeachtet dieser Einschränkungen eröffnen die im Weiteren berichteten Befunde interessante Einblicke.

Als Indikator für die Prozessqualität haben wir die „Intensität der Sprachförderung“ gewählt. Der Grund dafür liegt darin, dass in jüngster Zeit belegt werden konnte, wie wesentlich dieser Faktor für die Fördererfolge ist (vgl. z. B. McGinty u.a. 2011). Die Intensität der Sprachförderung haben wir anhand der Angaben zur „Dauer der Sprachfördermaßnahme“, zur „Gesamtzahl der Förderstunden pro Kind“ sowie zur fallspezifischen „flexiblen Handhabung der Intensität“ ermittelt. Hier war festzustellen, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen gibt. So werden hinsichtlich der Dauer der Maßnahme Werte zwischen zwei und 45 Monaten, mit einem Mittelwert von 21,7 Monaten angegeben. Auch die Gesamtzahl der Förderstunden pro Kind streut breit; sie bewegt sich zwischen einer und 280 Stunden, mit einem Mittelwert von 70,9 Stunden. Diese Vielfalt könnte daher rühren, dass diesbezüglich noch wenig Aufklärung bzw. kaum Standards existieren, an denen sich die einzelne pädagogische Fachkraft oder Teams ausrichten kann bzw. können. Deshalb scheint uns derzeit bezüglich der Prozessqualität mehr Diskussions- bzw. Abstimmungsbedarf zu bestehen, als dies bei den Rahmenbedingungen und Konzepten der Fall ist. Außerdem wurde nach der Dauer einer einzelnen Sprachfördereinheit, nach der Anzahl der Kinder pro Fördergruppe und nach dem Förderumfang pro Woche gefragt. Auch hier streuen die Ergebnisse breit. Die Dauer einer einzelnen Sprachfördereinheit streut von 8 Minuten bis 90 Minuten. Am häufigsten wurden 30 Minuten genannt (29,1 Prozent aller befragten Einrichtungen), darauf folgen 15 Minuten (17,9 Prozent), 20 Minuten (11,5 Prozent) und 45 Minuten (10,7 Prozent aller Einrichtungen). Der Mittelwert liegt bei 29 Minuten pro Sprachfördereinheit.

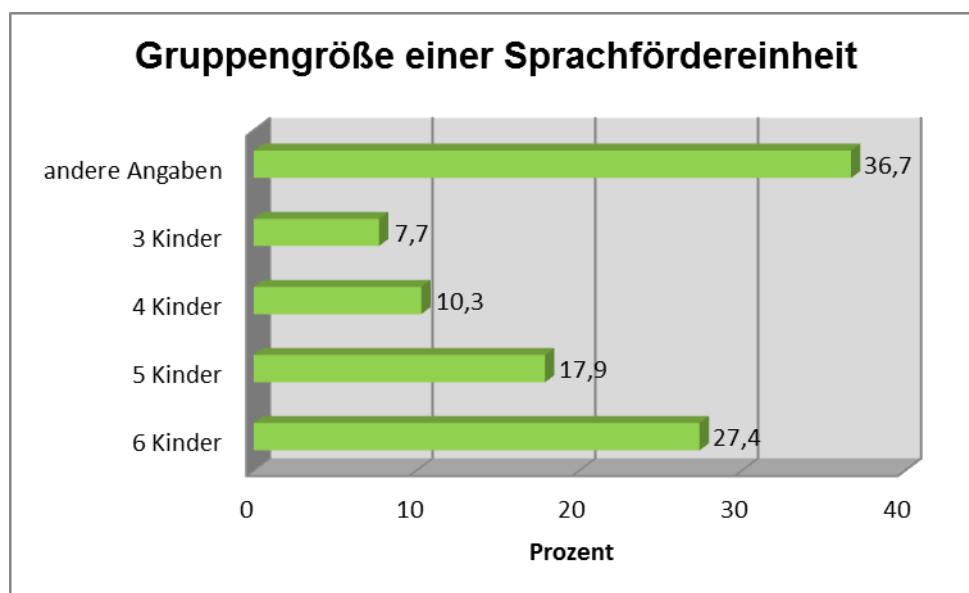
⁶ Zumal die Familienzentren – entsprechend der Konzeption – auch hinsichtlich der Kooperation mit Institutionen und Personen den sonstigen KiTas statistisch bedeutsam voraus sind.

Abbildung 21: Dauer einer Sprachfördereinheit



Zur Anzahl der Kinder pro Fördergruppe sehen die Ergebnisse wie folgt aus: Am häufigsten werden durchschnittlich 3 bis 6 Kinder pro Gruppe gefördert. 27,4 Prozent der Einrichtungen geben an, dass ihre Fördergruppen aus 6 Kindern bestehen. Dies sind die meisten Einrichtungen. 17,9 Prozent aller Einrichtungen fördern 5 Kinder pro Gruppe, 10,3 Prozent 4 Kinder pro Gruppe und in 7,7 Prozent der befragten Einrichtungen bestehen die Fördergruppen aus 3 Kindern. Der Mittelwert liegt hier bei 5 Kindern pro Gruppe.

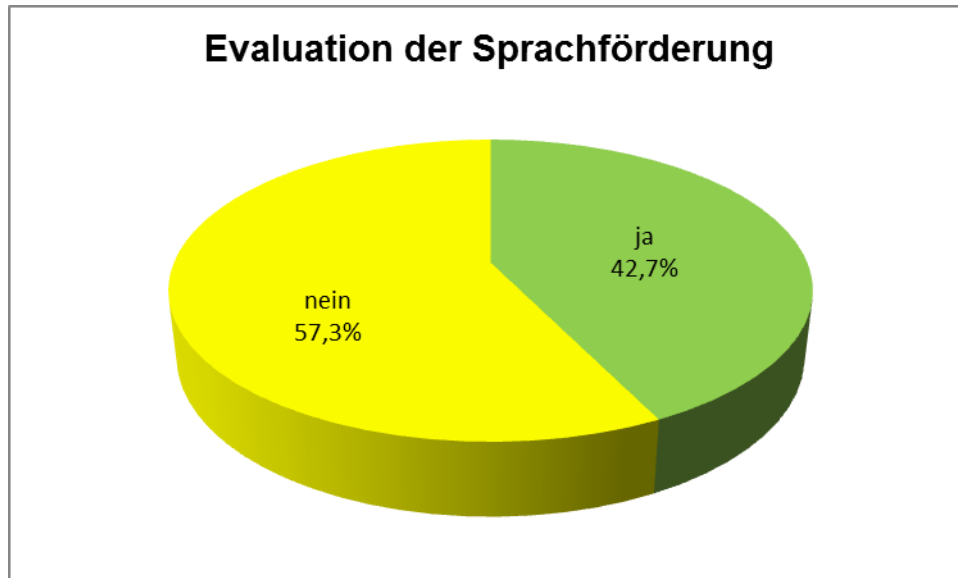
Abbildung 22: Gruppengröße einer Sprachfördereinheit



Auch der Förderumfang pro Woche, in Minuten angegeben, ist in den Einrichtungen sehr unterschiedlich. Der Mittelwert beträgt 101 Minuten pro Woche. Viele Einrichtungen geben hier an, dass der Förderumfang pro Woche 60 Minuten (17,1 Prozent) beträgt. 15,4 Prozent der Einrichtungen geben an, 90 Minuten pro Woche zu fördern. 14,5 Prozent aller befragten Institutionen fördern 45 Minuten pro Woche.

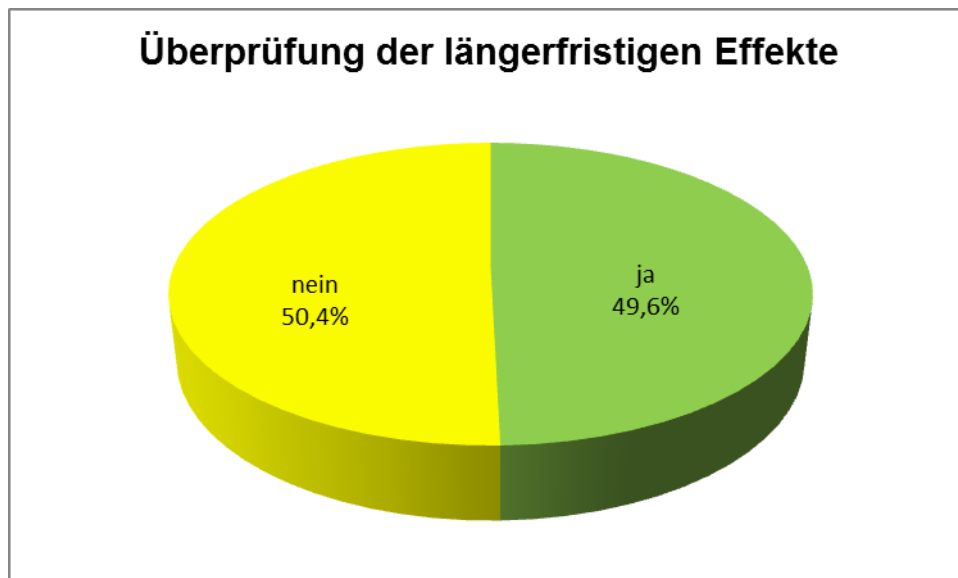
Im Hinblick auf die Ergebnisqualität machen die Ergebnisse deutlich, dass immerhin annähernd die Hälfte der Befragten eine Evaluation der Sprachförderung durchführt (42,7 Prozent).

Abbildung 23: Evaluation der Sprachförderung



Von den 49,6 Prozent aller Einrichtungen, die längerfristigen Effekten der Sprachförderung nachgehen, geben 46,5 Prozent detaillierte Informationen zur Art der Überprüfung an.

Abbildung 24: Überprüfung der längerfristigen Effekte

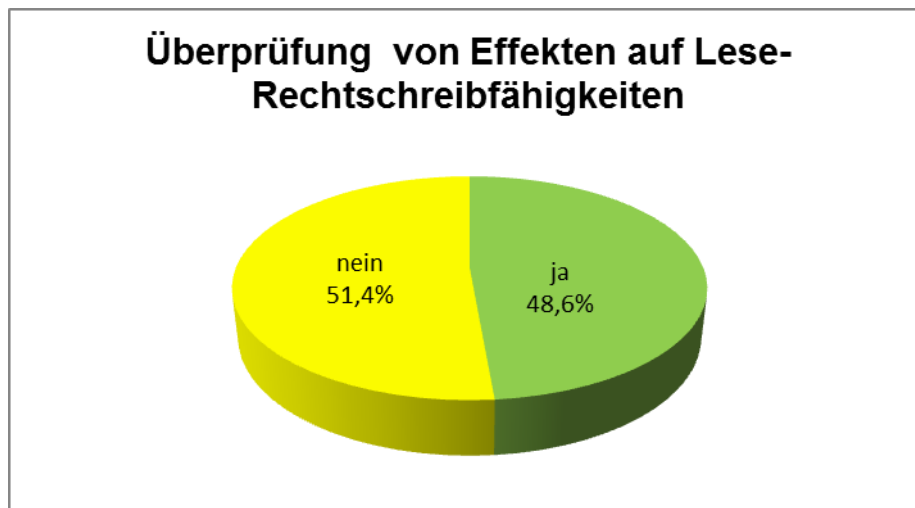


Betrachtet man allerdings die von den meisten zusätzlich gemachten konkreten Angaben näher, tritt eine gewisse Ernüchterung ein. So wird in Bezug auf die Überprüfung längerfristiger Effekte auf die Sprachförderung nur in zwei Fällen ausdrücklich angegeben, dass die Evaluation extern durchgeführt wird. Bei mehr als der Hälfte (59,5 Prozent) der angegebenen Evaluationsmethoden wird nicht deutlich, ob überhaupt bzw. wenn ja, welche Instrumente eingesetzt werden. Hier werden infor-

melle Evaluationsverfahren genannt (wie Austausch im Team, mit Eltern und vor allem mit Grundschulen). In 41 Prozent der Fälle werden explizit Verfahren genannt, die sich auf die Kinder beziehen (Dokumentationen, Überprüfung des Sprachentwicklungsstands). Nur bei 10 Prozent dieser Nennungen erkennbar, dass es sich um standardisierte Verfahren handelt.

Die Frage, ob Effekte der Sprachförderung auf die spätere Lese- und Rechtschreibfähigkeit der Kinder überprüft werden, wird immerhin von fast der Hälfte der Befragten (48,6 Prozent) bejaht. Von dieser Gruppe benennen 46,6 Prozent auch die Art der Überprüfung. Die Überprüfung der Effekte auf die spätere Lese-Rechtschreibfähigkeit wird von ca. 27 Prozent der Einrichtungen mittels eines standardisierten Instruments durchgeführt (hier wird fast ausschließlich das BISC genannt). Für einen großen Teil der Befragten wird als Art der Evaluation die ‚Zielperspektive‘ oder der Austausch mit der Grundschule angegeben (21,6 Prozent).

Abbildung 25: Effekte auf spätere Lese- und Rechtschreibfähigkeiten



Interessant schien uns darüber hinaus noch die Frage, ob bzw. wieweit die hier als Förderintensität definierte Prozessqualität mit der Struktur- und Orientierungsqualität einerseits sowie der Risikobelastung (Risikoindex) andererseits zusammenhängt. Dies haben wir auf Basis der jeweiligen Gesamtwerte⁷ per Korrelationsberechnungen ermittelt. Die folgende Auflistung vermittelt einen Überblick zu den Befunden.

Abbildung 26: Zusammenhänge Qualitätsdimensionen-Risikobelastung

	Prozess	Struktur	Orientierung
Struktur	0.708**		
Orientierung	0.590**	0.731**	
Risiko	0.405**	0.432**	0.548**

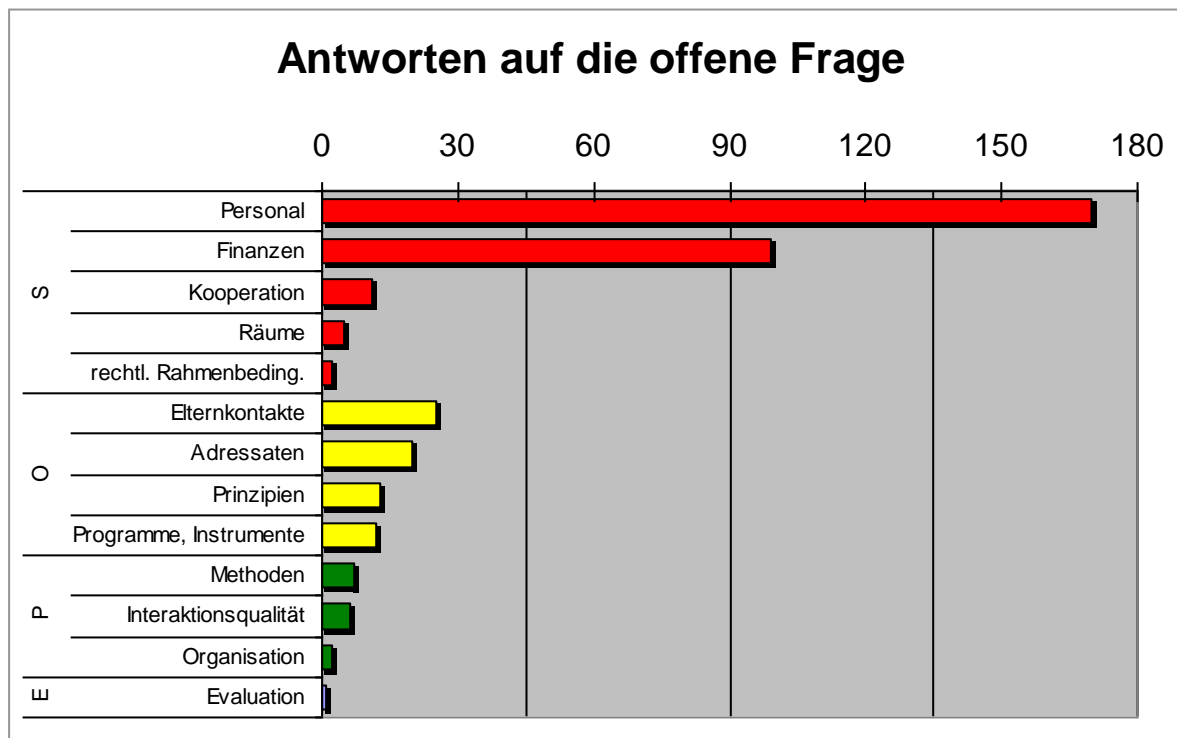
** = Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

⁷ Subskalenwerte bzw. Gesamtwerte der Risiken Arbeitslosigkeit, Mehrsprachigkeit, zusätzlicher Sprachförderbedarf.

Wie man sieht, bestehen hochsignifikante positive Zusammenhänge. Am ausgeprägtesten ist das Zusammenspiel zwischen Struktur- und Orientierungs- sowie Struktur- und Prozessqualität. Mit anderen Worten: Je besser die Strukturqualität, desto weiter entwickelt ist die Orientierungs- und Prozessqualität. Wohingegen das Zusammenspiel mit der Risikobelastung eher schwach ausgeprägt ist. Das lässt die Vermutung zu, dass es hinsichtlich der Sprachförderqualität weniger darauf ankommt, wie groß die sozialen Belastungen sind, als darauf, wie man ihnen bezüglich der Rahmenbedingungen, Konzepte und Förderintensität begegnet.

Abschließend soll noch auf die Antworten zur offenen Frage des Fragebogens eingegangen werden. Diese lautete: „Was würde Ihrer Meinung nach die Sprachförderung zentral weiterbringen?“ Diesen Impuls haben 71,4 Prozent derjenigen Personen, die den Fragebogen ausfüllten, genutzt, um ihre Sicht der Dinge zu markieren. Wir haben diese Aussagen inhaltsanalytisch verdichtet, begrifflich aufbereitet und – entsprechend dem Qualitätskonstrukt – kategorisiert. Das auf diesem Wege ermittelte Antwortmuster kann dem folgenden Diagramm entnommen werden.

Abbildung 27: Antworten auf die offene Frage



Demnach zielt die überwiegende Mehrzahl der Äußerungen auf Aspekte der Strukturqualität. Konkret wünscht man sich vor allem eine bessere personelle Ausstattung, aber auch eine großzügigere finanzielle Ausstattung. Das ist nachvollziehbar und würde ohne Zweifel dazu beitragen, die eigene Situation zu verbessern. Dass diese Perspektive alle anderen Dimensionen der Sprachförderqualität so sehr in den Hintergrund treten lässt, ist dagegen bedauerlich. Zeigt doch die Forschung, dass die Wirkung von Sprachförderung keineswegs allein durch die Strukturqualität bestimmt wird, sondern auch von der Orientierungs- und wohl am stärksten von der Prozessqualität abhängt. Dass der Erfolg letztendlich nur anhand der Ergebnisqualität bestimmt werden kann, scheint derzeit noch nicht im öffentlichen Bewusstsein verankert zu sein.

Alles in allem lassen die Resultate der Befragung der pädagogischen Fachkräfte also erkennen, in welchem unterschiedlichem Maße die befragten pädagogischen Fachkräfte die verschiedenen Qualitätsdimensionen im Blick haben bzw. in ihrer Bedeutung gewichten. Daraus kann gefolgert werden, dass wir bezogen auf die Sprachförderung insbesondere bezüglich der Prozess- und Ergebnisqualität noch ein Stück Weg vor uns haben. Hier gilt es zukünftig stärker zu investieren. Das Ziel sollte dabei sein, möglichst frühzeitig und zuverlässig einschätzen zu können, ob bzw. wie weit die in den letzten Jahren vorgenommenen und für die Zukunft bereits geplanten Maßnahmen zur Verbesserung der Struktur- und Orientierungsqualität tatsächlich zu dem Ergebnis führen, das man anstrebt.

2.2 Befragung der Jugendämter

2.2.1 Stichprobe

Damit schon bestehende „Beispiele guter Praxis von Sprachförderung“ sichtbar werden, so dass sie von anderen Kommunen aufgegriffen bzw. genutzt werden können, um das eigene Konzept weiter zu entwickeln, ist eine kategorien- und kriteriengeleitete Kurzbefragung vorgenommen worden. Die 41 Jugendämter der Wirtschaftsmetropole Ruhr (davon 11 Jugendämter in kreisfreien Städten, 2 Kreisjugendämter und 28 Jugendämter in kreisangehörigen Kommunen) erhielten einen Fragebogen (vgl. Anlage), in dem sie um die Benennung besonders innovativer Beispiele „Guter Praxis in der Sprachförderung“ gebeten wurden.

Anzumerken ist, dass aufgrund des Subsidiaritätsprinzips nicht alle Kommunen oder Kreise selbst Träger von Kindertageseinrichtungen sind, sondern dass die Trägerschaft zum Teil völlig oder zu einem mehr oder weniger großen Teil von freien Trägern der Jugendhilfe übernommen wird. Die folgende Darstellung erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität, da aus ressourcenökonomischen Gründen keine zusätzliche Befragung der freien Träger durchgeführt werden konnte.

38 Jugendämter (entspricht ca. 93 Prozent) der Wirtschaftsmetropole Ruhr haben an der Befragung teilgenommen. Die Bandbreite der Antworten ist sehr groß. In einigen Fällen wurde eine einzelne Kindertageseinrichtung mit einem innovativen Konzept benannt, in anderen Fällen wurden Projekte oder Maßnahmen vorgestellt, die alle Tageseinrichtungen der Kommune betrafen.

Insgesamt 13 Jugendämter übersandten uns – neben der FAX-Antwort – noch zusätzliche Materialien. Diese unterscheiden sich im Umfang erheblich. Einige enthalten detaillierte Informationen zu regionalen Sprachfördermaßnahmen, andere beinhalten lediglich allgemeine Hinweise zu regionalen Sprachförderabsichten. Einzelne Kommunen haben mehr als eine Beilage zur Verfügung gestellt, wobei es sich in einzelnen Fällen um reine Fortbildungskonzepte für die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen handelt. Obwohl explizite Aussagen zur Faktizität der Sprachfördermaßnahmen selten waren, erschienen uns all diese zusätzlichen Materialien aufschlussreich genug, um unsere Analysen nicht auf die Antworten in den FAX-Abfragen zu beschränken, sondern auf die Anhänge auszuweiten.

2.2.2 Befragungsinstrument

Um die praktizierten Beispiele ‚guter Praxis‘ in der Sprachförderung der Kindertageseinrichtungen der Wirtschaftsmetropole Ruhr möglichst umfassend abbilden zu können, entschieden wir uns für eine ökonomisch gestaltete qualitative Befragung in Form einer FAX-Abfrage. Diese beinhaltet eine Erläuterung des Zwecks der Pilotstudie, nämlich Beispiele guter Praxis mit Hilfe des Fragebogens sichtbar zu machen, sowie Hinweise, auf welche Aspekte bei der Beantwortung besonders geachtet werden sollte.

Der Aufbau der FAX-Abfrage ist durch die Nennung von Qualitätskriterien klar strukturiert, die zum Teil durch wenige Stichwörter näher gekennzeichnet werden. Im Einzelnen werden folgende Aspekte angeführt: Laufzeit, Finanzierung, Ziele, Zielgruppen, Teilnahmeart, Konzept, Eltern, Spracherfassung, Qualitätsfeststellung/-entwicklung, Qualifizierung, Kooperationspartner, Evaluation. Zusätzlich sind der Name der Maßnahme, des Trägers und der Ansprechpartner/innen im Jugendamt einzutragen. Abgesehen von dieser vorgegebenen Struktur ist die FAX-Abfrage sehr offen gestaltet, da den Adressaten in den Jugendämtern völlig freigestellt war, wie genau sie zu den Impulsen jeweils Stellung beziehen.

2.2.3 Datenaufbereitung

Die Reaktionen auf die Impulse der FAX-Abfrage und die zusätzlich an uns weiter geleiteten Materialien lagen zunächst in Textform (Einzelwörter, Fragmentsätze, ganze Sätze, Texte) vor. Diese verbalen Daten mussten zunächst systematisch verdichtet und strukturiert werden. Dazu haben wir uns der qualitativen Inhaltsanalyse bedient. Wobei wir – gemäß Mayring (2002, S. 114f.) – das zu bearbeitende Textmaterial innerhalb des vorgegebenen inhaltlichen Rahmens (Qualitätskriterien) so reduziert und abstrahiert haben, dass wesentliche Inhalte erhalten blieben. Diese wurden dann zu einem konkret definierten Kategoriensystem rekonstruiert, das „eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien“ (Mayring 2002, S.118) erlaubt. Mit diesem System konnte das Textmaterial überdies mit einer quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden.

2.2.4 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte wiederum in Anlehnung an das bereits angesprochene Qualitätskonstrukt (vgl. Abbildung 1, S. 6).

Dementsprechend wird zwischen Hinweisen und Maßnahmen zur Struktur-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität unterschieden. Im Weiteren wird zusammengefasst, welche verschiedenen Aspekte dieser Dimension angesprochen wurden. Außerdem wird bei jeder Dimension auf ein Beispiel aufmerksam gemacht, das dokumentiert, wie weitgehend die aktuellen Erkenntnisse zu den Voraussetzungen gelingender Sprachförderung in einzelnen Maßnahmen und Projekten der Metropole Ruhr bereits umgesetzt werden. Im Bildungsbericht Ruhr konnte aus Platzgründen nur je ein Beispiel angeführt werden, obwohl sich bezüglich der meisten Dimensionen mehrere Optionen angeboten haben (vgl. Anhang Regionalverband Ruhr, 2012).

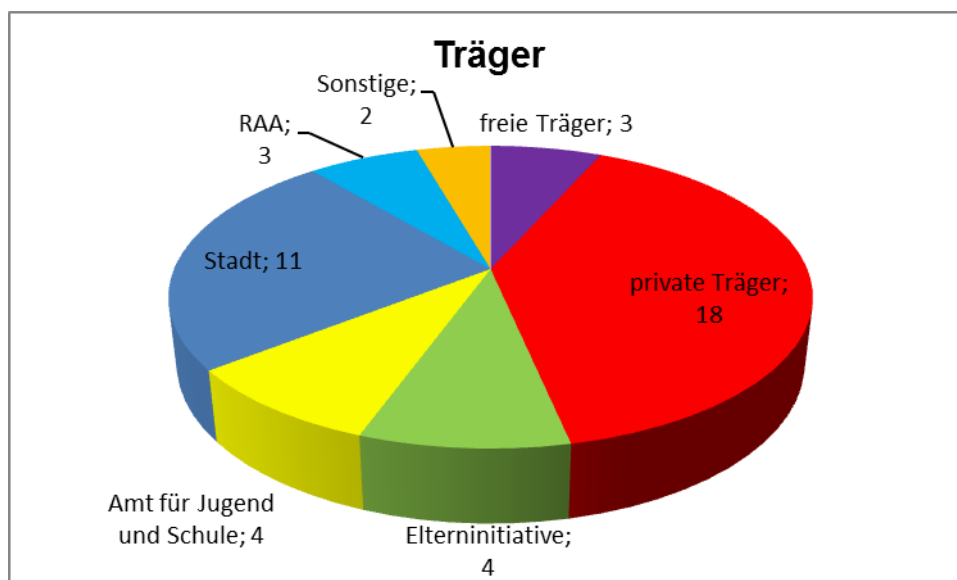
Strukturqualität

Die Strukturqualität schlägt sich in den institutionellen Rahmenbedingungen nieder. Vieles davon ist politisch vorgegeben und reguliert (vgl. Tietze 1998, S.22). In der vorliegenden Pilotstudie wurde die Strukturqualität in folgenden Aspekten erfasst: Personal (Anzahl, Qualifikation / Kompetenzen / Professionalisierung / Bezahlung), Räume, Erzieher-Kind-Schlüssel, Finanzen, Kooperation (Institutionen, Eltern, Fachleute, AGs), Gruppengröße und Richtlinien (Teilnahmeart).

Wie sich die Strukturqualität aus der Perspektive der Jugendämter darstellt, wird zunächst anhand der Ergebnisse der FAX-Abfrage dargestellt und danach durch Aussagen in den zusätzlichen Materialien ergänzt.

Laut FAX-Abfrage ist die Trägerschaft der Maßnahmen breit gestreut. Neben kommunalen und privaten Trägern werden z. B. Elterninitiativen, Schulen sowie die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) genannt⁸.

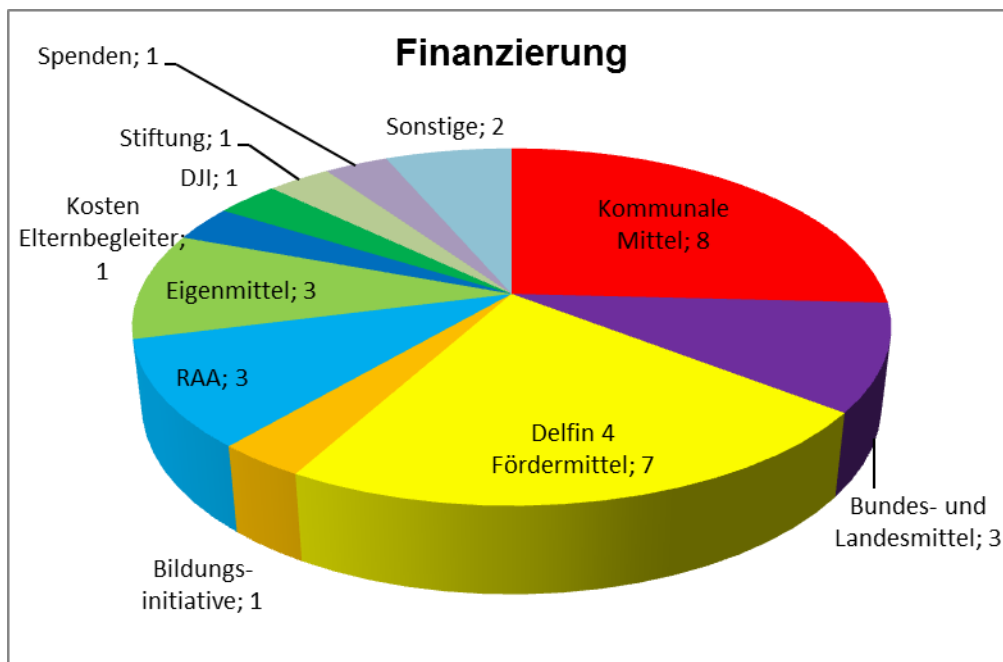
Abbildung 28: Träger der Maßnahmen (FAX-Abfrage)



Die Sprachfördermaßnahmen werden auf unterschiedlichste Art und Weise finanziert. Hier spielen kommunale Mittel und Landes-Mittel die größte Rolle. Dazu kommen europäische Mittel, Bundesmittel, Stiftungen, Fördermittel im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Projekten, Spenden, Mittel der RAA sowie Eigenmittel der Kindertageseinrichtungen selbst. Es wird sogar von privaten Investitionen der pädagogischen Fachkräfte berichtet.

⁸ Mehrfachnennungen waren hier und im Folgenden möglich.

Abbildung 29: Finanzierung der Maßnahmen (FAX-Abfrage)



Was das Personal betrifft, so fehlen Angaben zu deren Anzahl und Bezahlung. Es wird aber vielfach Bezug genommen auf deren Qualifikation, Kompetenz und Professionalisierung (vgl. Abbildung 30). Meist werden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen genannt. Hierbei überwiegen externe Fortbildungen. Aber auch regionale Arbeitsgruppen sind verbreitet. Einige der kommunalen Jugendämter nennen konkrete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Überwiegend wird dabei auf Maßnahmen verwiesen, in deren Rahmen die Betreffenden mit „pädagogischem Werkzeug“ vertraut gemacht werden. Das beinhaltet Angebote zu speziellen Sprachförderprogrammen (z.B. „Zweitspracherwerb nach Roger Loos“) sowie zu bestimmten Diagnoseverfahren (z.B. BISC, Delfin 4/5, DO-RESI, SISMIC / SELDAK). Es gehören aber auch Angebote dazu, in denen Grundlagen zum Erst- und Zweitspracherwerb gelegt oder didaktisch-methodische Anregungen für die Sprachförderung gegeben werden. Nicht selten richten sich die Maßnahmen an das gesamte Team einer Kindertageseinrichtung.

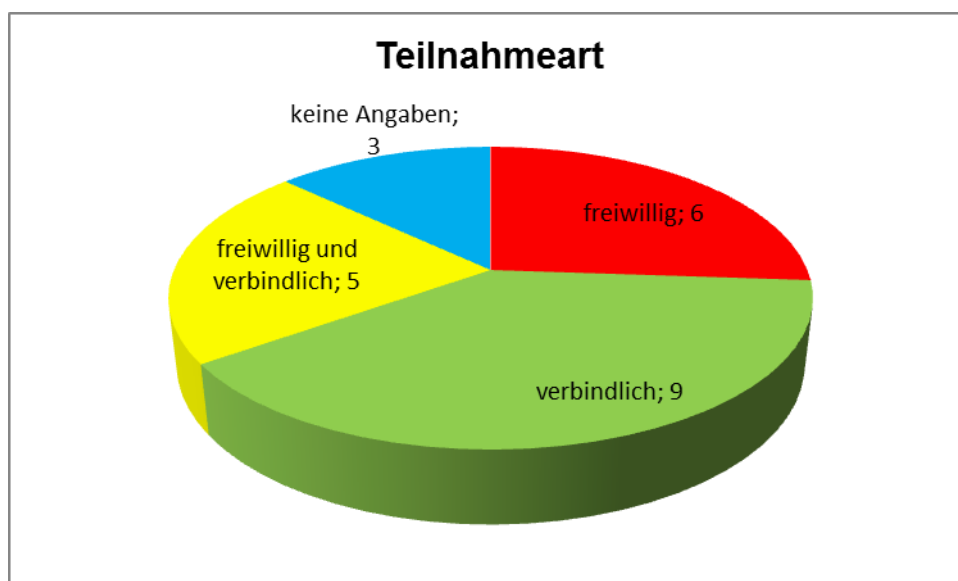
Abbildung 30: Qualifizierung des Personals (FAX-Abfrage)



Zu Kooperationen werden ebenfalls vielfältige Angaben gemacht. So wird von gegenseitigen Hospitationen, regionalen Arbeitsgruppen, regelmäßiger Zusammenarbeit mit Grundschulen, kollegialer sowie fachlicher Beratung und anderem mehr berichtet. Als Kooperationspartner werden neben unterschiedlich qualifizierten Fach- und Lehrkräften u.a. kommunale Bildungsbüros, Vernetzung im Stadtteil, Vereine und Verbände sowie präventive bzw. therapeutische Fachdienste und -zentren genannt.

Weitere Hinweise beziehen sich auf den Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme der Kinder/bzw. Eltern an dem Sprachförderangebot. Konkret wird sechsmal „freiwillig“, fünfmal „freiwillig und verbindlich“ und neunmal „verbindlich“ angegeben.

Abbildung 31: Teilnahmeart (FAX-Abfrage)

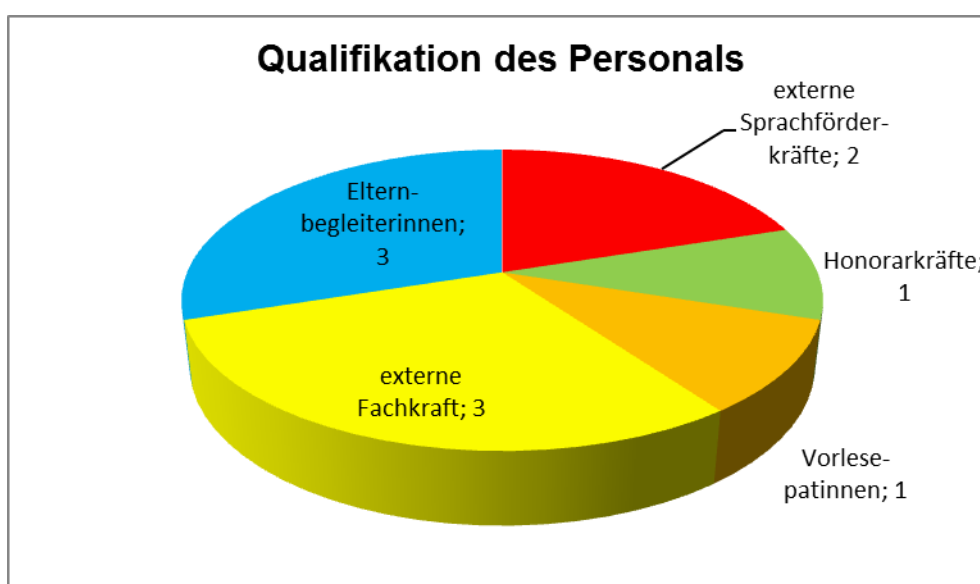


Mit Blick auf die Ergebnisse der Auswertung der zusätzlich übersandten Materialien wird über das bis hierher Dargestellte hinaus deutlich, dass den Jugendämtern zusätzliches, externes Personal wichtig erscheint, um die Maßnahmen umzusetzen. Hierzu werden unterschiedliche Fachkräfte herangezogen.

Das reicht von qualifiziertem Personal bis hin zu Mitarbeiter/innen bzw. Hilfskräften. Mitunter nehmen die Personen an parallel laufenden Projekten teil, wie z. B. Vorlesepaten/-patinnen und Elternbegleiter/innen. In einigen Fällen sind die Aussagen zum Personal abstrakt gehalten, in anderen dagegen sehr konkret. Zum Beispiel erfährt man, dass in einer Kommune vier Fachkräfte eine Kindergruppe betreuen. Davon sind zwei deutschsprachig und zwei russischsprachig.

Vereinzelt erlauben es die Materialien, sich eingehender über die Qualifikationen und Kompetenzen der Fachkräfte sowie deren Professionalisierung zu informieren.

Abbildung 32: Qualifikation des Personals (Zusatzmaterial)



Des Weiteren wird in den detaillierter dokumentierten Sprachförderprojekten deutlich, welcher Stellenwert dem kollegialen Austausch zugesprochen wird (36,0 Prozent). Fortbildungen haben einen nur unwesentlich geringeren Stellenwert (32,0 Prozent). Daneben wird in nicht unerheblichem Maße die gemeinschaftliche Reflexion praktiziert (23,0 Prozent). Dagegen stellen Fachtagungen eher die Ausnahme dar (9,0 Prozent).

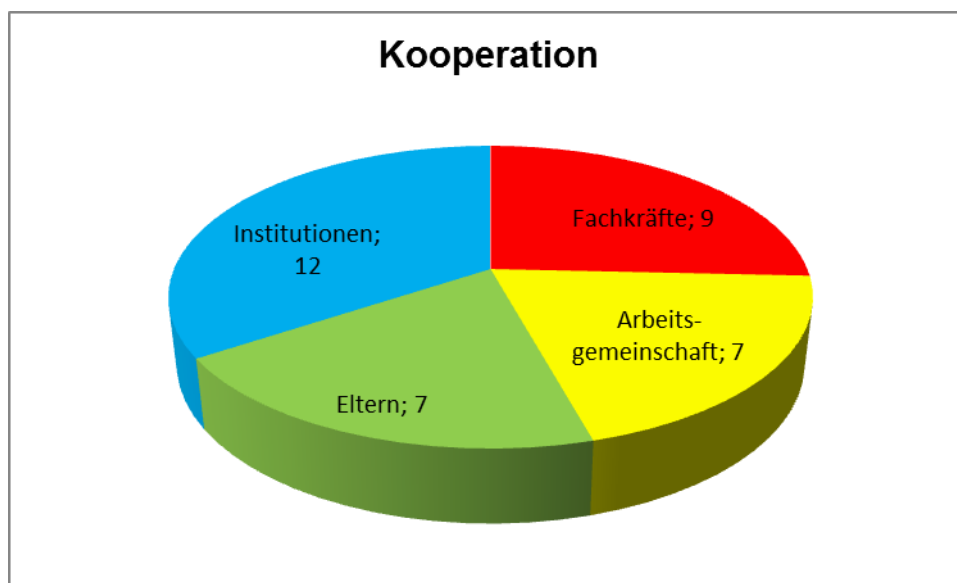
Nicht selten lassen die Anhänge offen, was eigentlich Gegenstand des kollegialen Austauschs bzw. der gemeinschaftlichen Reflexionen ist. Das Wort „Erfahrungsaustausch“ fällt zwar öfter, kann jedoch viel umfassen. Anders verhält es sich mit den Inhalten der Fortbildungen und Fachtagungen. Hier werden konkrete Themen genannt. Am häufigsten ist von Spracherfassungsverfahren oder Sprachentwicklung/-förderung die Rede. Darüber hinaus wird von Methoden und Materialien zur Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung gesprochen. Auch verschiedene Sprachförderkonzepte werden in diesem Zusammenhang genannt.

Die Kooperation mit anderen Institutionen und Personen im Rahmen von Sprachförderprojekten kann zahlreiche Vorteile bieten. So können sich die Fachkräfte gegenseitig (personell und zeitlich) unterstützen und/oder die Sprachförderung der Kinder

aufeinander abstimmen sowie gemeinsame Vorhaben und Projekte entwickeln. Das umfasst eine zunehmende Vertrautheit mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, die Ausführung von Evaluationen, gegenseitiges Feedback im Hinblick auf das Sprachmodell usw.

Mit wem diese Kooperationen vonstattengehen, lässt sich den Anhängen aller Kommunen/Kreise entnehmen.

Abbildung 33: Kooperation (Zusatzmaterial)



Laut der zusätzlichen Materialien arbeiten die Kindertageseinrichtungen mit mehreren Institutionen zusammen. Am häufigsten werden das Jugendamt, die (umliegenden) Grundschulen sowie die RAA und die verschiedenen Wohlfahrtsverbände angeführt. Des Weiteren werden Schulämter, Familienbildungsverbände, das DJI, städtische Gesellschaften, das Integrationsbüro, diverse Stiftungen, Initiativen und Vereine sowie das Gesundheitsamt genannt. Begünstigt scheinen diejenigen Kindertageseinrichtungen zu sein, die in einer Kommune mit weitreichender interner und regionaler Vernetzung angesiedelt sind.

Die Ziele der Zusammenarbeit sind ganz unterschiedlich. Sie hängen von der Funktion der beteiligten institutionellen Kooperationspartner ab. Bei den Schulen geht es z. B. überwiegend um die Abstimmung gemeinsamer Sprachfördermaßnahmen bzw. -projekte sowie um den anstehenden Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule.

Die Erkenntnis, dass insbesondere Eltern bei der Sprachförderung ihres Kindes einbezogen sein sollten, hat sich – den übersandten Materialien gemäß – erst in sieben der 13 Kommunen/Kreise durchgesetzt. Dort, wo man für eine Elternbeteiligung aufgeschlossen ist, werden verschiedene Formen des Einbezugs bzw. der Beratung gewählt. Durch Qualifizierungsmaßnahmen wie Rucksack (Stadtteilmütter), Eltern-Kind-Programme, die Ausbildung zur Elternbegleiterin und zur Vorlesepatin, erwerben vornehmlich Mütter grundlegende Kompetenzen im Bereich des Spracherwerbs und der -förderung und können infolge dessen die Kinder u. a. auch im häuslichen Umfeld sprachlich unterstützen. Kurz: Die Integration der Elternarbeit in die Sprachfördermaßnahmen gehört in der Praxis zahlreicher Kommunen zum festen Bestand-

teil, wird dort allerdings nicht in jedem Fall in gleichem Ausmaß angeboten und praktiziert.

Die verbreitetsten Formen der Elternarbeit sind Schulungen, Informationsveranstaltungen und regelmäßiger Austausch über den derzeitigen Sprachentwicklungsstand des Kindes. In sechs Anhängen finden sich keine näheren Informationen, wie genau die Elternarbeit gestaltet wird.

Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass Sprachförderbemühungen umso eher „funktionieren“, je besser die einzelnen Strukturaspekte aufeinander abgestimmt sind, so dass sie ihre jeweiligen Wirkungen wechselseitig vertiefen. Dies lässt sich am „gute-Praxis“-Beispiel von Kommune A verdeutlichen. Hier ist es gelungen, ein Netzwerk auszubilden, das – neben Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – Fachberatungen der Träger, untere Dienstaufsichtsbehörden der Schulen sowie wissenschaftliche Einrichtungen (Universität und Fachhochschule) zusammenbringt, um so die vorhandenen Ressourcen für die Bildung allgemein sowie für die Sprachförderung im Besonderen möglichst optimal zu nutzen.

Orientierungsqualität

Im Weiteren geht es um die Orientierungsqualität. Dabei werden zunächst die Ergebnisse auf Basis der FAX-Abfragen behandelt.

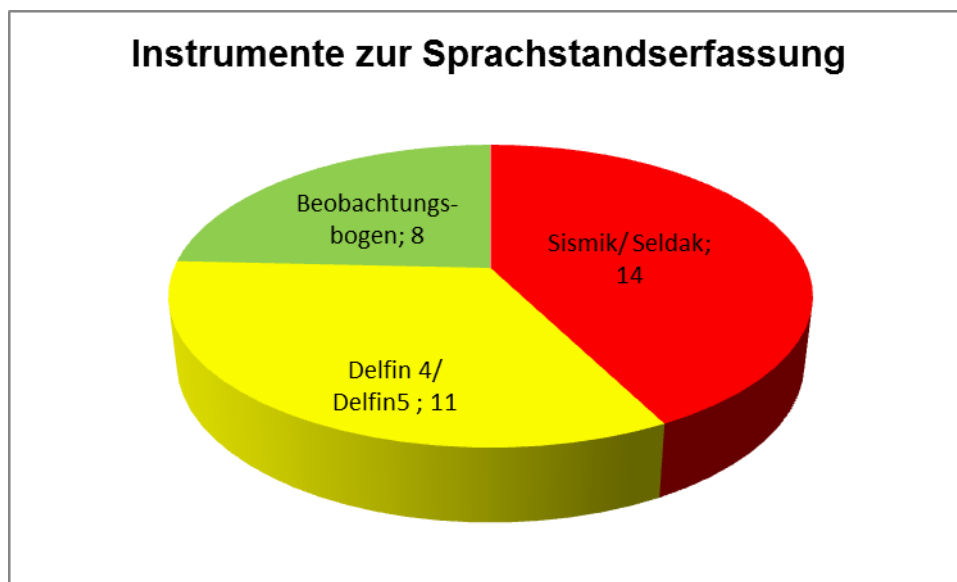
Die Orientierungsqualität nimmt Bezug auf das, „was die pädagogisch Handelnden im Kopf haben“; d.h. sie umfasst „die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen beteiligten Erwachsenen“ (Tietze 1998, S.22). Hierzu zählen in der vorliegenden Pilotstudie Konzepte, Instrumente, Materialien sowie die Ansprüche an diese, die Funktion und die Ziele.

Im Hinblick auf Konzeptionen bzw. Ansätze werden vielfältige Hinweise gegeben, die sich auf einzelne Aspekte der Sprachkompetenz beziehen. Dabei lassen sich drei Gruppen unterscheiden: Einmal handelt es sich um von Wissenschaftler/innen konstruierte und evaluierte Programme, die auf einzelne Aspekte der Sprachkompetenz zielen, wie u. a. „Hören, Lauschen, Lernen“, „Hocus und Lotus“, „Deutsch für den Schulstart DfdS“, „Kon-Lab“ bzw. „Lernen mit Flink“. Daneben werden stärker praxisorientierte, aber durchaus in Anlehnung an wissenschaftliche Erkenntnisse entwickelte Konzepte genannt, wie z. B. das DJI-Konzept „Sprachliche Förderung in der Kita“ sowie die Programme „Wir verstehen uns gut“ bzw. „Sprachliche Entwicklung fördern von Anfang an“, „DAZ Box“ oder „Elleressemenne“. Daneben finden regional abgestimmte Konzeptionen Anwendung. Sie werden sowohl trägerspezifisch, als auch trägerübergreifend praktiziert, wie z. B. „Das bilinguale Haus „Bienchen“, „SPF-Sprachförderung für alle!“, „Sprachförderung in Kleingruppen: Quasselmäuse, Plapperfrösche, Zwergenbande“. In einigen Fällen ist Elternkooperation bzw. Elternbildung integrierter Teil der Sprachförderkonzeption, wie u. a. bei „Rucksack“ oder „Griffbereit“, „Bücher werden lebendig“ (Vorlesepaten), „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“, „STARK: Familien-Abenteuer-Sprache“. Daneben wird auf Elternbriefe, Elterntrainings, „Mutter-Kind-Gruppen für Alleinerziehende, durch „Hausaufgaben“ für Eltern und Kind, muttersprachliche Elternbegleiter/innen, Müttergruppen, „Beschwerde-management“ (zur anonymen Kommunikation zwischen Nutzer/innen und Familienzentrum), Elternbriefkästen“ sowie „Erlebnistagebücher“ für Eltern verwiesen. Daneben werden aber auch viele wenig diffe-

renzierte Aussagen getätigt, wie z. B. „eigenes ganzheitliches Sprachförderkonzept“ oder „Sprachförderung im Elementarbereich“. Derartige Verweise lassen einen hohen Grad an Interpretationsspielraum zu.

Dabei wird auf unterschiedliche Instrumente zur Erfassung von Sprachständen und -entwicklungsprozessen verwiesen.

Abbildung 34: Sprachstandserfassungsinstrumente (FAX-Abfrage)



Wenn es um Tests geht, werden – neben allgemeinen Hinweisen – die Screenings Delfin 4/5, das BISC (Bielefelder Screening) sowie das Marburger Sprachscreening genannt. Bei den Beobachtungsbogen kommen am häufigsten Sismik und Seldak, aber auch etliche logopädische Einschätzskaleten zum Einsatz. Außerdem wird davon berichtet, dass die Beller-Skala, DO-RESI (Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachlicher Interaktionen) sowie die KES-R und KRIPS (Kindergarten- bzw. Krippen-Einschätzskaleten) eingesetzt werden, um die Qualität der sprachlichen Interaktionen von Erzieherin und Kind(ern) einzuschätzen. Schließlich wird mehrfach auf nicht standardisierte Verfahren verwiesen, wie z. B. selbst entwickelte oder im Rahmen von Projekten entstandene bzw. im Zusammenhang mit Förderprogrammen angebotene Entwicklungs-, Dokumentations- und Portfolioverfahren.

In den zusätzlich übersandten Materialien finden sich darüber hinaus Informationen zu den Konzepten (Kindbild, Zielgruppe, Ansprüche an Eltern/ Erzieher/innen/ Institutionen), Instrumenten und Materialien (Diagnoseinstrument, Förderprogramme/ -maßnahmen) sowie zu den Zwecken (Ansprüche an das Konzept/Material/ Instrument, Funktion der Erzieher sowie angestrebte Ziele).

Die Analyse der zusätzlichen Informationen zu den Konzepten fördert kein einheitliches Muster zutage. Vielmehr werden höchst unterschiedliche Ansätze skizziert. Das soll etwas näher ausgeführt werden.

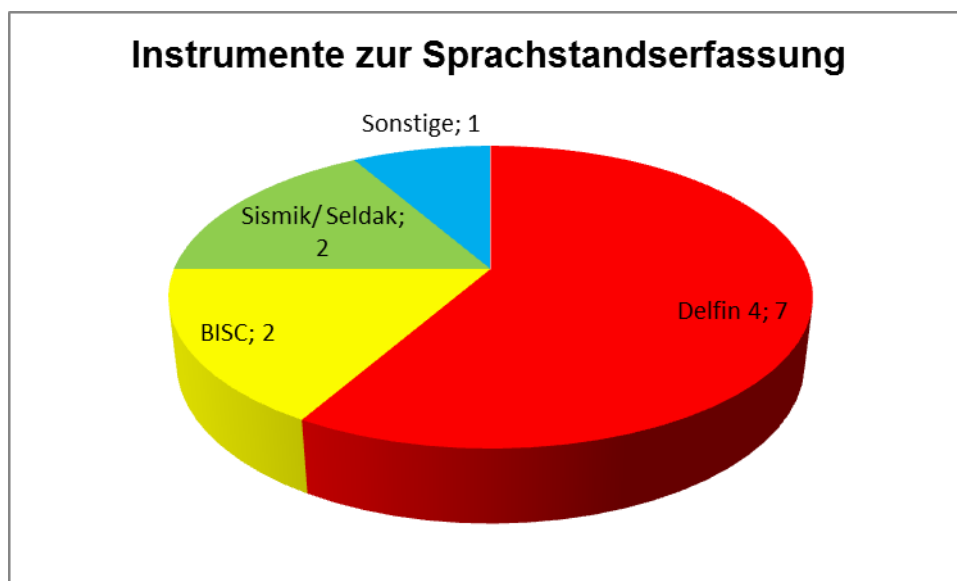
In der Kommune A wird derzeit ein Konzept für Schulen und Kitas angewandt, welches sich zum Zeitpunkt der Untersuchung noch in der Erprobungsphase befand. Hier soll die Bildungsvereinbarung zugunsten einer gemeinsamen Grundlage und Orientierung weiterentwickelt werden, um die Bildungsförderung u. a. zu optimieren. Bei dem Konzept der Kommune B handelt es sich um einen trägerübergreifenden

Ansatz, in dem sowohl Elternarbeit als auch Qualitätssicherung und interkulturelle Erziehung angesprochen werden. Darüber hinaus ist eine Qualifizierung von Erzieher/innen vorgesehen. Beim Ansatz der Kommune C geht es überwiegend um die Fortbildung und Spezialisierung des Fachpersonals sowie um Elternarbeit. Letzteres stellt auch bei der Kommune D einen Schwerpunkt dar. Allerdings liegt hier das Hauptgewicht auf Fragen der Interkulturalität bzw. Mehrsprachigkeit. Der Kommune E wiederum kommt es vor allem auf die Elternarbeit an, wobei sie insbesondere im Umgang mit Eltern mit Migrationshintergrund weiter kommen möchte. Die Kommune F ist dabei, ein gesamtstädtisches Sprachförderkonzept in Form eines Handlungsrahmens auszuarbeiten. Kommune G hat sich zugunsten eines Modellprojekts für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen festgelegt. Dabei geht es primär um ein „Rahmenkonzept für Übergänge“ vom Elementar- zu Primarbereich und um Elternarbeit usw.

Bei näherer Betrachtung finden sich – ungeachtet dieser Vielfalt – auch basale Übereinstimmungen. So ist unverkennbar, dass hinter allen Sprachförderkonzepten und „gute Praxis“-Beispielen mehr oder minder dasselbe Kindbild steht – nämlich das Bild eines aktiven, neugierigen und kontaktfreudigen Kindes, das nicht nur vom kindlichen Bewegungsdrang angetrieben wird, sondern darüber hinaus auch von kindlicher Freude und Lernbereitschaft, was Klänge, Rhythmen und Sprachelemente betrifft.

Auch wird in 10 von 13 Anlagen auf Diagnoseinstrumente verwiesen. Bei drei Anhängen handelt es sich nur um vage Angaben, wie „Screeningverfahren“, „Beobachtung“ und „Dokumentation“. Hier bleibt offen, welche Diagnoseinstrumente üblicherweise eingesetzt werden. In den anderen Zusatzmaterialien werden die Verfahren aber explizit benannt. Das Screening Delfin 4 wird siebenfach erwähnt. Demgegenüber ist nur zweimal vom Bielefelder Screening bzw. von der geplanten Einführung des Beobachtungsinstrumentariums Sismik/Seldak die Rede. Zudem wird von einem zusätzlichen städtischen Entwicklungsbogen berichtet.

Abbildung 35: Sprachstandserfassungsinstrumente (Zusatzmaterial)

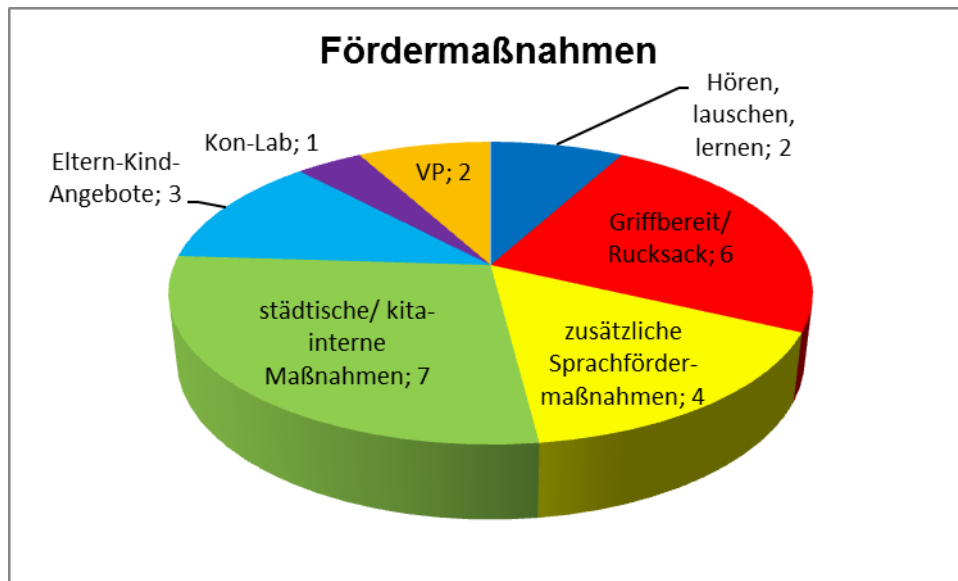


Im Hinblick auf Materialien bedient man sich verschiedenster Hilfsmittel. Hier ist z.B. das Programm „Rucksack“ der RAA hervorzuheben, das in den Anhängen dreifach

Erwähnung findet. In einem Fall wird darüber hinaus von Materialien nach Kon-Lab⁹ sowie über ein Praxisbuch zum Spracherwerb nach Roger Loos¹⁰ und Materialgrundlagen des Programms „Wir verstehen uns gut“¹¹ berichtet.

Zu Förderprogrammen und -maßnahmen wurde eine Fülle von Angaben gemacht, die allerdings nur von acht Kommunen/Kreisen stammen. Die Häufigkeit der dabei genannten Programme, Projekte und Aktionen wird nachfolgend veranschaulicht.

Abbildung 36: Fördermaßnahmen (Zusatzmaterial)



Am häufigsten werden „städtische und kitainterne Maßnahmen“ genannt. Diese Begriffsklammer meint alle Projekte, welche regionsspezifisch konzipiert und/oder durchgeführt werden. Das umfasst z. B. Sprachkurse, Lesepartnerschaften usw. Darüber hinaus wird auf selbstentwickelte „zusätzliche Sprachfördermaßnahmen“ sowie auf (zum Teil daran gekoppelte) „Eltern-Kind-Angebote“ verwiesen, welche in einzelnen Kommunen oder Kindertageseinrichtungen angesiedelt sind.

Daneben werden publizierte bzw. weit verbreitete Programme genannt. Auch hier wird wieder am häufigsten auf die Förderprogramme „Griffbereit“ und „Rucksack“ (und darin eingeschlossen die Stadtteilmütter) verwiesen. Deutlich seltener wird auf weitere Programme verwiesen, wie z. B. Hören-lauschen-lernen (HLL) und Kon-Lab.

Insgesamt finden also in der Praxis sowohl wissenschaftlich fundierte Förderprogramme, als auch informelle Förderkonzeptionen Verwendung. Mitunter lebt beides nebeneinander. Etliche Konzeptionen und Programme scheinen bereits fest in einzelnen Regionen verankert zu sein. Ob und inwieweit diese dann auch tatsächlich in jeder einzelnen Kindertageseinrichtung eingesetzt werden, muss

⁹ Die Abkürzung „Kon-Lab“ steht für Konstanz-Labor. Hierbei handelt es sich um ein Sprachförderkonzept für Drei- bis Sechsjährige, das vom Schweizer Sprachwissenschaftler Zvi Penner entwickelt wurde. Es basiert auf seiner linguistischen Forschung.

¹⁰ Roger Loos ist ein Kommunikationstrainer, der seit geraumer Zeit Lehrgänge und Seminare für Erzieher/innen anbietet, in denen Fachkräfte in der systematischen Sprachförderung mehrsprachiger Kinder geschult werden. Der Fokus liegt hierbei auf der Förderung des Wortschatzes.

¹¹ Auch bei diesem Förderkonzept („Wir verstehen uns gut - Spielerisch Deutsch lernen“) handelt es sich um einen in der Praxis verbreiteten Sprachförderansatz. Das Programm richtet sich an Unterdreijährige bis hin zu Grundschülerinnen und -schülern, je nach Baustein des Konzeptes.

allerdings offen bleiben. Es spricht aber vieles dafür, dass Förderprogramme wie Hören, Lauschen, Lernen (HLL), Griffbereit/Rucksack sowie Kon-Lab in der Förderpraxis Einzug gehalten haben.

Bezüglich der Zwecke bzw. Absichten, die man mittels der Konzepte einzulösen trachtet, werden eher generelle Aussagen getätigt. So wird in vielen Anhängen versichert, man wolle mit Hilfe des Konzepts ganzheitlich, systematisch, integriert und gezielt fördern. Was unter den einzelnen Begriffen zu verstehen ist, wird nur bedingt deutlich. Es macht vielmehr den Eindruck, als wären diese „Umschreibungen“ ganz unterschiedlich konnotiert. So meint der Begriff „Ganzheitlichkeit“ in einem Anhang, dass die Maßnahmen „alle Sprachbereiche umfassen“ sollten, während er in einem anderen Anhang ausdrückt, dass sie „in alle Bildungsbereiche integriert werden“ sollten. Hier besteht also noch Explikationsbedarf, weil derart nebulöse Begrifflichkeiten eine klare Kommunikation erschweren.

Was die Ziele der Sprachförderung betrifft, so liegt der Fokus – laut Aussagen in den Anhängen – auf der Beherrschung der Ziel- und Verkehrssprache Deutsch. Daneben geht es darum, jedem Kind eine gleichberechtigte Chance auf Bildung zu eröffnen, indem man es darin unterstützt, sein Sprachkompetenzen im Deutschen auszubauen. Auf diese Weise soll es den Kindern ermöglicht werden, in ihrem Alltag sowie später in der Schule oder Berufswelt angemessen und „auf gleicher Augenhöhe“ zu kommunizieren. Dazu gehört nicht nur die Förderung unterschiedlicher Sprachebenen, wie insbesondere Wortschatz und Grammatik, sondern auch die Pflege von Kommunikationsgrundlagen, wie Sprechfreude, Interesse an unterschiedlichen Sprachen, Bücherfreude bzw. Leselust. Diesem Zweck glaubt man am ehesten mit Konzepten entsprechen zu können, mit denen Kinder alters- bzw. entwicklungsentsprechend und zielorientiert unterstützt werden können.

Angesichts dieser Vielfalt scheinen diejenigen Konzepte am erfolgversprechendsten, die unterschiedliche orientierungsrelevante Aspekte mit weiteren qualitätsrelevanten Aspekten zu einem gemeinsamen Rahmenkonzept zu integrieren vermögen. Wie erste Schritte in diese Richtung aussehen könnten, zeigt ein weiteres „gute Praxis“-Beispiel. Hier soll das gemeinsame Sprachförderkonzept der Kindertageseinrichtungen der Kommune I angeführt werden. Dieses entstand im Verlauf einer trägerübergreifenden Zusammenarbeit innerhalb der Familienzentrumsverbände. Es umfasst Bausteine zur Sprachförderung, Zusammenarbeit mit den Eltern sowie zur Qualifizierung von Erzieherinnen. Gleichzeitig ist dieses Konzept mit den in der Kommune eingeführten Konzepten zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verknüpft. Die Koordination dieser Vielfalt sucht man dadurch zu gewährleisten, dass sich alles an einem einheitlichen Bildungsprinzip orientiert.

Prozessqualität

Die Prozessqualität bezieht sich auf die Sicherstellung eines kindorientierten, fachlich korrekten Bildungs- und Betreuungsablaufs; d.h. sie umfasst sämtliche Interaktionen und Erfahrungen, „die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht“ (Tietze 1998, S. 21). Hier wurden die Organisation und Planung der Sprachfördermaßnahmen sowie die Kommunikation, Interaktion, Methoden und Formate der Sprachförderung darunter gefasst.

In den FAX-Abfragen sind die Angaben zur Prozessqualität im Unterschied zu denen bezüglich der Struktur- und Orientierungsqualität sehr allgemein gehalten. Es wird hervorgehoben, dass die Sprachfördermaßnahmen ganzheitlich bzw. alltagsintegriert erfolgen. Es bleibt also weiterhin offen, wie genau man sich das vorzustellen hat. Das verträgt sich jedoch nicht mit der Erkenntnis, dass Sprachförderung vor allem dann Wirkungen hervorruft, wenn sie spezifisch auf die individuellen Sprachentwicklungsprofile ausgerichtet ist.

Vereinzelt werden konkretere Angaben zur Organisation und Durchführung der Maßnahmen gemacht. Demnach erfolgt insbesondere die zusätzliche Sprachförderung bevorzugt in Kleingruppen von drei bis sechs Kindern, findet mindestens dreimal pro Woche statt, ist in einem eigenen Förderraum angesiedelt und wird regelmäßig protokolliert bzw. dokumentiert. Ansonsten wird deutlich, mit welcher unterschiedlichen Förderbedingungen es Kinder in den Kindertageseinrichtungen zu tun haben.

So handelt es sich bei den Adressaten der Sprachfördermaßnahmen um Kinder im Alter von vier Monaten bis hin zu zehn Jahren. Es ist sowohl von altershomogenen (z. B. nur Vierjährige), als auch von altersheterogenen Gruppen (Sechs- bis Zehnjährige) die Rede. Dabei werden sowohl Gruppen aus Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf bzw. aus Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache gebildet, als auch alle Kinder gemeinsam gefördert. Es zeichnet sich also kein einheitliches Muster ab.

Aus den Angaben zu den Laufzeiten der einzelnen Maßnahmen ergibt sich ebenfalls kein klares Bild. Zumal offen bleiben muss, ob die Kategorien „unbefristet“ und „kontinuierlich“ das Gleiche meinen oder für Unterschiedliches stehen.

Wo es um Zeitangaben geht, tritt hervor, dass die einzelnen Kinder – je nach Region, in der sie leben – unterschiedlich intensiv gefördert werden. Manche Kinder werden rund zwei Jahre, andere über die gesamte Zeit des Besuchs der Kindertageseinrichtung hinweg und wieder andere sogar bis in die Grundschulzeit hinein gezielt gefördert. Angesichts dessen stellt sich nicht zuletzt die Frage der Chancengleichheit.

Die Ergebnisse der Analyse der zusätzlichen Materialien trägt zu diesen lückenhaften Informationen über die Prozessqualität nur noch sehr wenig bei. Die in den Anlagen gemachten Angaben betreffen: Dauer/Zeitraum, Häufigkeit und soziale Organisation der Sprachförderung sowie Kommunikation/Interaktion/Methoden der Erzieherin.

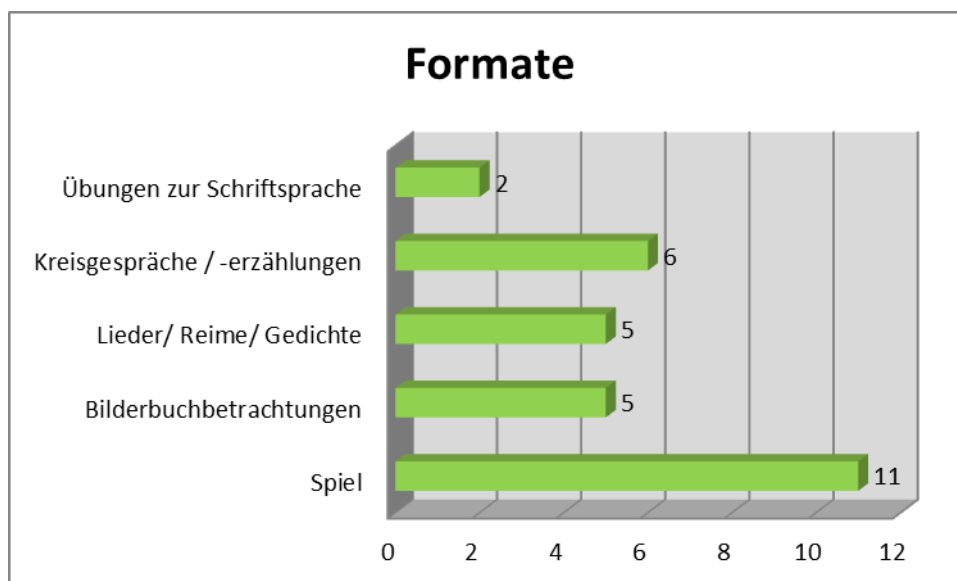
Zum Zeitraum der Sprachförderung beinhalten nur vier Anhänge Hinweise. Allerdings sind diese uneindeutig. Im Anhang der Kommune C wird berichtet, dass die Sprachförderung über ein Jahr hinweg durchgeführt wird. Um welches Jahr des Kindergartenbesuchs es sich handelt, bleibt offen. Im Anhang der Kommune E wird immerhin deutlich gemacht, dass die Kinder grundsätzlich bis zu ihrer Einschulung sprachlich gefördert werden.

Wo es um die Häufigkeit der Sprachförderung geht, ist das Bild kaum anders. Der mehrfach gegebene Hinweis, dass man „kontinuierliche“ bzw. „regelmäßige“ Sprachförderung betreiben, hilft jedenfalls kaum weiter. Immerhin erfährt man von Kommune F, dass dort wöchentlich ein bis zwei Stunden lang vorgelesen wird. Bei der Kommune I wird ebenfalls einmal die Woche im Umfang von 45 Minuten gefördert.

In den Zusatzmaterialien werden etliche Hinweise zur Gestaltung der Sprachfördersituationen durch die Erzieherin/den Erzieher gegeben.

Das betrifft zunächst einmal die Formate der Sprachfördermaßnahmen.

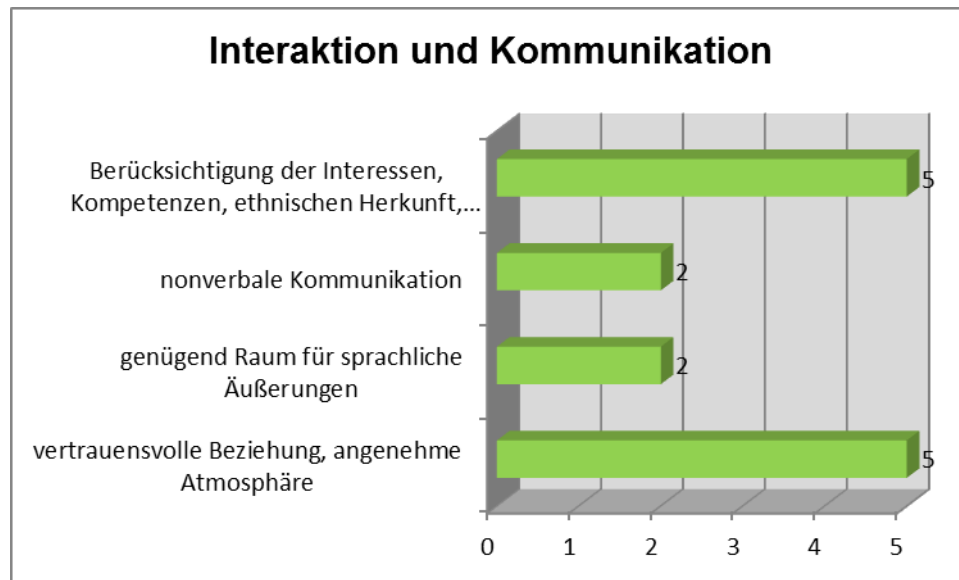
Abbildung 37: Sprachförderformate (Zusatzmaterial)



Laut der zusätzlichen Materialien bedienen sich die Erzieherinnen bei der Sprachförderung am häufigsten des Spiels. So ist es jedenfalls in elf Anlagen zu lesen. Dabei wird in vier Fällen lediglich allgemein auf das Spiel verwiesen, ohne dass weitere Konkretisierungen erfolgen. Bei zwei Anlagen wird konkret das Rollenspiel genannt. Weitere zwei verweisen auf Fingerspiele. Dreimal wird das Freispiel genannt bzw. ist von Bewegungsspielen die Rede. Daneben betonen fünf Papiere die wichtige Rolle von Bilderbuchbetrachtungen. Ebenso häufig wird berichtet, dass mit Gedichten, Reimen, Liedern und Rätseln sowie Stimmübungen gearbeitet wird. Auf Nacherzählungen bzw. Gespräche im Kreis wird in drei, auf das Vorlesen und die Beschäftigung mit Schrift in zwei Fällen hingewiesen. So wird z. B. von Übungen zur Silbensegmentierung oder vom Schreiben des eigenen Namens berichtet. Vereinzelt wird auch auf die Umsetzung der Methoden eingegangen. Dabei wird mehrfach darauf hingewiesen, dass sich viele Methoden gut im Stuhlkreis oder in Erzähl- und Gesprächsrunden anwenden lassen.

Schließlich werden noch Aussagen zur Interaktion und Kommunikation zwischen Erzieherin und Kind(ern) gemacht.

Abbildung 38: Interaktion und Kommunikation (Zusatzmaterial)



In fünf Anlagen wird erklärt, dass Kinder am ehesten sprachlich gefördert werden können, wenn sie sich in einer angenehmen Umgebung aufhalten und von vertrauensvollen Bezugspersonen umgeben sind. Damit wird indirekt der Selbstanspruch erhoben, die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind(ern) vornehmlich so zu gestalten, dass eine vertrauensvolle und angenehme Beziehung wachsen kann. Wobei betont wird, dass das insbesondere voraussetzt, dass auf das Umfeld (z.B. ethnische Herkunft, religiöse und kulturelle Hintergründe) sowie die Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes eingegangen wird. Insofern stehen Erzieherinnen vor der Aufgabe, während der Sprachförderung ihre Kommunikation und Interaktion individuell anzupassen. In zwei Kommunen wird explizit angesprochen, dass dies nicht zuletzt voraussetzt, allen Kindern hinreichend Raum zu eröffnen, um sich genügend oft sprachlich ausdrücken zu können.

In den meisten Fällen bleiben diese Angaben abstrakt. Nur vereinzelt wird es etwas konkreter. So ist vom Einsatz korrekativer Wiederholungen der Aussagen der Kinder (indirektes Feedback) die Rede. Auch wird die Notwendigkeit angesprochen, bestimmte Kinder zu motivieren, sich mit anderen sprachlich auszutauschen bzw. einen Beitrag zum Gespräch zu äußern. Außerdem wird als wichtige Förderstrategie genannt, dass die Erzieherin im Gespräch mit Kindern um Verständnissicherung bemüht ist bzw. Kindern durch Nachfragen hilft, ihre Gedankengänge fortzuführen und auszudrücken. Das entspricht u.a. den Erkenntnissen des EPPE-Projekts (z.B. Siraj-Blatchford u.a. 2005). Dort wurde deutlich, dass derartige dialogische Förderformate, wie z. B. das „sustained shared thinking“, junge Kinder wirksam darin unterstützen, ihre Bildungssprache auszudifferenzieren.

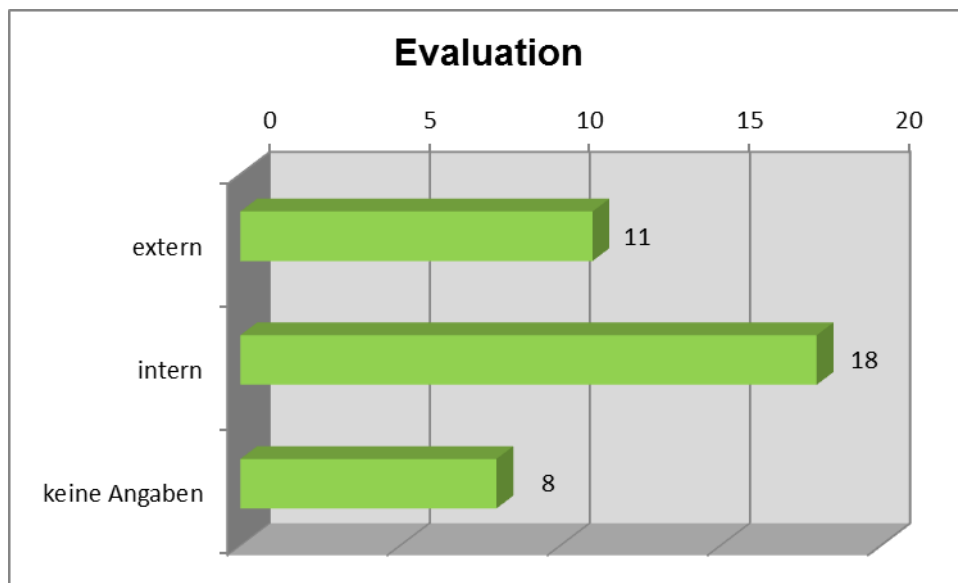
Ein „gute Praxis“-Beispiel zur Prozessqualität ist – im Unterschied zur Struktur- und Orientierungsqualität – nur schwer zu identifizieren. Das hängt damit zusammen, dass die einschlägigen Informationen sehr lückenhaft und meist unkonkret sind. In der Kommune J wurde von allen Kindertageseinrichtungen, Trägervertretern und Grundschulen eine kommunenspezifische „Bildungsvereinbarung“ unterzeichnet. Diese regelt die Zusammenarbeit im Bildungsbereich Sprache und vernetzt die Akteure auf vielfältigste Weisen. So wird z. B. die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vom Fachbereich Kinder, Jugend und Familie und vom Kommunalen Bildungsbüro begleitet. Dazu kommt noch die Verknüpfung mit dem Bundesprojekt "Lernen vor Ort" in Form des Leuchtturmprojekts "Bildungspakt Sprache". In diesem weit gespannten Rahmen wurde ein „Qualitätszirkel Sprache“ etabliert. Dessen Umsetzung wird durch Qualifizierungs- und Coachingmaßnahmen unterstützt, die nicht zuletzt auf eine Verbesserung der Erzieher/in-Kind-Interaktionen gerichtet sind. Das Gelingen all dieser Anstrengungen kann u. a. mittels standardisierter Verfahren zur Bestimmung der Prozessqualität geprüft bzw. begünstigt werden.

Ergebnisqualität

Die Beschäftigung mit der Ergebnisqualität ist ebenfalls ein in der Qualitätsdiskussion bislang vernachlässigter Bereich. Dass sich in den hier berichteten Pilotstudien nur vergleichsweise wenige Hinweise finden, ist allerdings insofern verständlich, als die beiden Befragungen keine direkten Rückschlüsse zulassen, wie es sich mit den tatsächlichen Sprachentwicklungsständen und -prozessen der von Sprachfördermaßnahmen betroffenen Kinder eigentlich verhält. Dennoch lohnt es sich diesem Punkt nachzugehen; denn wir können aus den Anmerkungen zu einzelnen Punkten der FAX-Abfrage sowie aus den zusätzlichen Materialien wenigstens indirekte Hinweise gewinnen, wie es sich damit aus der Perspektive der Fachkräfte in den Jugendämtern verhält.

Als erstes wird anhand der FAX-Abfrage geprüft, ob überhaupt und gegebenenfalls wie man sich in der Praxis mit der Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen beschäftigt, geprüft. Dazu lassen sich die Aussagen zu Evaluationen heranziehen.

Abbildung 39: Evaluation (FAX-Abfrage)



Laut dieser Aussagen werden in erheblichem Maße Evaluationen durchgeführt. Meist handelt es sich um interne, das meint nicht standardisierte Formen der Wirksamkeitsprüfung, deren Resultate nicht unbedingt „objektiv“ bzw. „belastbar“ sind. Es wird nämlich in der Regel nur die Perspektive der Erwachsenen ausgelotet (z. B. durch Reflexionsgespräche bzw. Fragebogen). In den Fällen, in denen die auch Perspektive der Kinder erfasst wird, besteht meist eine Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen (z. B. TU Berlin, Universität Münster, DJI München) bzw. einzelnen Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen (z. B. Zertifizierungsverfahren und wissenschaftliche Evaluation). Manche Kommunen führen selbst Evaluationen durch und nutzen dazu vorhandene Verfahren, wie z.B. Delfin 4 / 5 oder das Bielefelder Screening (BISC). Außerdem werden Lehrkräfte des ersten Schuljahrs der Grundschule zum Erfolg der Maßnahmen befragt.

Bei der Analyse der zusätzlichen Materialien wurde die Ergebnisqualität auf folgende Aspekte hin untersucht: Kontinuität, Evaluationsform/-methode sowie Ergebnisse und aktueller Stand der Evaluation.

Angaben zur Kontinuität der Evaluation finden sich in fünf Anhängen. Mit Angaben wie „regelmäßig“, „ständig“ und „kontinuierlich“ gewinnt man jedoch nur ein diffuses Bild von der Häufigkeit und den zeitlichen Abständen der Evaluationsbemühungen. Lediglich im Anhang der Kommune C und H sind hierzu genauere Angaben vorzufinden. So wird z. B. im Falle der Kommune H berichtet, dass jährlich vier Treffen zur Überprüfung der Wirkung sprachfördernder Maßnahmen stattfinden. In der Anlage der Kommune J wird auf eine jährliche Evaluation verwiesen. Wie häufig die Selbstprüfungen pro Jahr erfolgen, bleibt aber offen.

Was die praktizierten Evaluationsformen und -methoden betrifft, so wird in den Anlagen zu neun Kommunen berichtet, dass von interner Evaluation Gebrauch gemacht wird. Betrachtet man die einschlägigen Hinweise genauer, so wird deutlich, dass sich hinter dem Begriff „interne Evaluation“ höchst Unterschiedliches verbirgt. So wird in fünf Fällen berichtet, dass man sich vornehmlich durch kollegialen Austausch bzw. im alltäglichen Dialog bzw. mittels gemeinsamer „Reflexion“ vergegenwärtigt, wo man gerade steht. Demgegenüber wird nur in drei Anlagen berichtet, dass bei der internen Evaluation Befragungen/Fragebogen und Interviews der Beteiligten (Er-

zieherinnen/Eltern) eingesetzt werden. Daneben ist in den zusätzlichen Materialien von sechs Kommunen von der Anwendung externer Evaluationsmethoden die Rede. In diesen Fällen arbeiten die Kommunen mit verschiedenen Institutionen, Instanzen und Facharbeitskreisen zusammen. Dazu gehören wissenschaftliche Begleitungen durch Universitäten, die RAA, einen Gutachterkreis, Fachexperten/-expertinnen, wie z. B. Doktoranden/Doktorandinnen oder das Gesundheits- und Controllingamt.

Zu den Evaluationsergebnissen wird wenig berichtet. Zwar finden sich mehrfach Angaben, wonach von einer „erfolgreichen“ Sprachförderung ausgegangen werden könne, die sich u. a. in Form „einer qualitativen Steigerung im Hinblick auf „Sprachfähigkeit/-freude“ und „interkulturellem Miteinander“ äußere. Dafür werden aber keine konkreten Belege geliefert. In einzelnen Fällen wird die Verbesserung belegt, z. B. indem darauf verwiesen wird, dass laut letzter Evaluation weniger Kinder innerhalb der Kommune ein Sprachdefizit bei der Einschulung aufweisen, als bei früheren Evaluationen festgestellt worden war (24 Prozent vs. 34 Prozent). In Einzelfällen wird aber auch zugestanden, dass sich durch die Sprachförderung noch nicht allzu viel bewegt hat.

Die weiter vorn gemachte Feststellung, dass es schwer ist, geeignete „gute-Praxis“-Beispiele zur Prozessqualität zu finden, gilt in nahezu gleicher Weise für die Ergebnisqualität. Immerhin gibt es hervorhebenswerte Ansätze. So wird in der Kommune G ein fortlaufendes Monitoring des Sprachförderprogramms durchgeführt, das Evaluationen mittels Delfin 4/5 sowie Elternbefragungen und Daten zum Übergang Kindertageseinrichtung – Schule beinhaltet. Und die Kommune K hat ein gesamtstädtisches trägerübergreifendes Sprachförderkonzept etabliert, welches durch das Zentrum für interdisziplinäre Ruhrgebietsforschung (ZEFIR) wissenschaftlich begleitet wird. Das beinhaltet z. B. die wissenschaftliche Auswertung der Sprachstandserhebungen sowie Interviews mit den Leitungen der Kindertageseinrichtungen ebenso wie mit den Eltern der Kinder, die zusätzliche Sprachförderung erhalten.

Alles in allem zeichnet sich also bei den von den Jugendämtern vermittelten „gute Praxis“-Beispielen ein ähnliches Ergebnismuster ab wie bei den Antworten der befragten pädagogischen Fachkräfte. Demnach wird Sprachförderung immer noch vorwiegend unter zwei Blickrichtungen reflektiert: Welche Rahmenbedingungen braucht es und welche Konzepte bzw. Verfahren sind die richtigen, um sprachfördernd aktiv und erfolgreich zu sein. Dabei belegt die Forschung inzwischen vielfach, dass die Chance, wirksame Sprachförderung zu betreiben, vor allem dann gegeben ist, wenn die sprachlichen Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind(ern) professionellen Charakter haben und wenn die tatsächlichen Auswirkungen der Sprachförderung bei den Kindern nüchtern und objektiv geprüft werden, so dass im Falle eines Scheiterns der Vorstellungen an der Realität schnell reagiert werden kann. Das zu berücksichtigen, könnte nicht zuletzt helfen, Ressourcen, die ansonsten sinnlos verpuffen, zu bewahren (vgl. z. B. LoCasale-Crouch u.a. 2007).

3 Sprachförderung in der Praxis – Resümee

Ausgangspunkt des Berichts über die Ergebnisse zweier Pilotstudien zur aktuellen Situation der Sprachförderpraxis in der Wirtschaftsmetropole Ruhr war die Feststellung, dass junge Kinder mit nicht altersgerechter Sprachentwicklung grundsätzlich mittels hochqualitativer Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen darin unterstützt werden können, ihr Sprachentwicklungspotential uneingeschränkt zu entfalten und so mehr Bildungsgerechtigkeit zu erfahren (vgl. Fried & Voss 2009). Angesichts des Tatbestands, dass der Anteil an jungen Kindern mit nicht altersgerechter Sprachentwicklung in der Wirtschaftsmetropole Ruhr vergleichsweise größer ist als in anderen Regionen von Nordrhein-Westfalen (z. B. Regionalverband Ruhr 2012), war wichtigster Zweck der beiden Pilotstudien, die gegenwärtige Sprachförderpraxis durch die Augen von Praxisexpertinnen und -experten zu betrachten und dabei besonders darauf zu achten, ob und wieweit die Gegebenheiten in Kindertageseinrichtungen bereits denjenigen Qualitätsstandards von Sprachförderung entsprechen, die seit geraumer Zeit in der wissenschaftlichen Literatur expliziert werden (z.B. Altgeld & Stöbe-Blossey 2009; Fried 2013b; List 2011).

Im Rahmen der 2012 vorgelegten Bildungsberichterstattung Ruhr (Regionalverband Ruhr 2012) war es uns – nicht zuletzt dank der Förderung durch die Mercator Stiftung – möglich, die vorhandenen statistischen Daten durch eine Zusatzerhebung zu erweitern. Aus ressourcenökonomischen Gründen mussten wir uns allerdings auf Befragungen beschränken. Damit lässt sich jedoch die Realität nur indirekt, nämlich über die Wahrnehmungen und Deutungen der Befragten abbilden. Umso wichtiger war es uns, die Sprachförderpraxis in Kindergarteneinrichtungen nicht nur einseitig auszuleuchten, sondern aus der Perspektive zweier Berufsgruppen auszuloten: nämlich dem pädagogischen Personal von Kindertageseinrichtungen sowie dem Fachpersonal von Jugendämtern in der Wirtschaftsmetropole Ruhr.

Die quantitative Befragung wurde mit einem Fragebogen durchgeführt, der 30 Statements zu Aspekten der Struktur-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität der Sprachförderpraxis in Kindertageseinrichtungen umfasste. Dieses Instrument wurde bei 229 Erzieherinnen aus Kindertageseinrichtungen in drei sozial ganz unterschiedlich belasteten Kommunen der Wirtschaftsmetropole Ruhr durchgeführt. Die qualitative Befragung erfolgte mit einer FAX-Abfrage, welche Informationen zu 12 Qualitätskriterien erbittet, die als Beispiele „guter Praxis“ der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen angesehen werden können. Dieses Instrument wurde von Mitarbeiter/innen aus 38 Jugendämtern der Wirtschaftsmetropole Ruhr beantwortet. Wobei 13 Jugendämter über die FAX-Abfrage hinaus noch zusätzliche Materialien übersandt haben, in denen sie Praxisbeispiel(e) nennen bzw. näher kennzeichnen bzw. über besondere Ansätze unterrichten. Die freien Antworten auf die Impulse der FAX-Abfrage sowie die beigelegten Texte wurden von uns mittels qualitativer Inhaltsanalyse strukturiert und gebündelt.

Die vielfältigen Einzelergebnisse ergeben – wenn man sie komprimiert – ein aufschlussreiches Gesamtbild der Sprachförderpraxis in den Kindertageseinrichtungen der Bildungsregion Ruhr. Und auch wenn dieses Bild immer noch lückenhaft und in vielen Aspekten unscharf ist, so lässt sich doch eine Menge daraus lesen.

So zeichnet sich deutlich ab, wie viel doch gegenwärtig in Kindertageseinrichtungen für diejenigen Kinder getan wird, deren Sprachentwicklung problembehaftet ist. Das geht einher mit einem – verglichen zu den 2000er Jahren – gestiegenen Kenntnisstand, was Konzepte, Programme und Diagnoseinstrumente betrifft (vgl. z. B. Fried

2009). Dies mag indizieren, dass vielen Fachkräften in den letzten Jahren deutlicher bewusst geworden ist, welche enorme Bedeutung professionelle Sprachdiagnose und Sprachförderung haben – insbesondere für bestimmte Kindergruppen.

Bei näherem Hinsehen treten dann – ungeachtet der unterschiedlichen forschungsmethodischen Vorgehensweisen – einige klare Ergebnismuster hervor, die auf zukünftige Aufgabenstellungen verweisen. Diesbezüglich drängen sich uns vor allem drei Erkenntnisse auf:

- Zum einen lässt die große Vielfalt, die bezüglich der Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen herrscht, vermuten, dass sich die Praxis noch wenig über Sprachförderstandards verständigt bzw. diese noch nicht verinnerlicht hat. Das kann für Kinder, die eine qualitativ geringwertigere Kindertageseinrichtung besuchen, eine merkliche Bildungsbenachteiligung bedeuten.
- Darüber hinaus lassen die starken Unterschiede bezüglich des Umfangs, der Fachlichkeit und der Differenziertheit der Angaben zu unterschiedlichen Qualitätsdimensionen der Sprachförderung vermuten, dass Praxis ihre Wahrnehmung und damit auch ihre Anstrengungen vornehmlich auf Aspekte der Struktur- und Orientierungsqualität und kaum auf Aspekte der Prozess- und Ergebnisqualität von Sprachförderung richtet. Das dürfte mit ein Grund dafür sein, dass wir – trotz großer Anstrengungen – noch nicht die Erfolge in der Sprachförderung erzielen bzw. vorweisen können, die wir uns wünschen bzw. eigentlich verdient haben. Hier könnte ein Umsteuern helfen, die Effizienz der Investitionen in Sprachfördermaßnahmen zu steigern.
- Schließlich lassen die Muster vermuten, dass die Praxis über professionellere Vor- und Einstellungen verfügt, als in ihrem konkreten Verhalten erkennbar wird. So kann man jedenfalls die Diskrepanz deuten, die zwischen dem Benennen von Zielen, Konzepten usw. und den Berichten über das tatsächliche Vorgehen (Häufigkeit des Angebots, Vielfalt und Fachlichkeit des Angebots). Dem wird man in zukünftigen Qualifizierungsmaßnahmen stärker Rechnung tragen müssen, indem beispielsweise öfter hospitiert, beraten, gecoacht, erprobt etc. wird.

Einige dieser – hier nur knapp angedeuteten – Ergebnismuster werden auch in anderen Untersuchungen sichtbar. Viernickel u. a. (2013, S. 127) haben z. B. ermittelt, dass alle pädagogischen Fachkräfte in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote für wichtig halten und Tätigkeiten, wie Vorlesen, Singen, Fingerspiele sowie Gesprächsrunden in der Regel relativ problemlos im Alltag platzieren. Dabei ist ein großer Teil davon überzeugt, auf diese Weise eine förderliche Sprachkultur im Alltag zu etablieren. Dies kann allerdings eine Selbsttäuschung sein (vgl. z. B. Neugebauer 2010). Insbesondere dann, wenn jedes Sprechen mit einem Kind zur ‚alltagsintegrierten Sprachförderung‘ hochstilisiert wird. Tatsache ist, dass Sprachfördermaßnahmen insbesondere dann ihre Wirkpotentiale entfalten, wenn die Qualität des Angebots auch wirklich stimmt. Wie Viernickel u. a. (2013) sowie weitere Autoren jedoch herausgefunden haben (z. B. Fried 2012a, 2012b, 2013a, 2013b; Hendlar u. a. 2011; Hopp, Thoma & Tracy 2010; Mischo u. a. 2012), mangelt es noch an einschlägigem Wissen und Können bzw. diesbezüglichen Haltungen. Das gilt insbesondere im Hinblick auf die als besonders wirksam ausgewiesenen dialogischen För-

derformate und -strategien, welche das Kind als Akteur ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellen. Ausgerechnet diese Interaktionsmuster haben im Alltag unserer Kindertageseinrichtungen Seltenheitswert. Stattdessen decken Studien auf, dass die meisten Kinder in Kindertageseinrichtungen in Prozesse eingebunden sind, die von nur mäßiger bis guter Qualität sind (vgl. Fried 2012b, 2013a; Fried & Briedigkeit 2008). Bedenkt man nun, dass sich hochqualitative Prozesse mittel- und langfristig positiv auf die Lernvoraussetzungen (Leseinteresse; Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft) bzw. die Kompetenzentwicklung (Bildungssprache, Lesen u.a.) von Kindern auswirken, so liegt der Schluss nahe, dass in Kindertageseinrichtungen wesentliche pädagogische Chancen noch ungenutzt bleiben. Hier gilt es deshalb anzusetzen.

Literatur

- Altgeld, K. & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorenge- stützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf- Bielefeld: Bertelsmann.
- Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.) (2011): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung „Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis“. Tübingen: Narr Francke Attico.
- Coyne, M. D., Loftus, S., Zipoli Jr. R. & Kapp, S. (2009): Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. In: *The Elementary School Journal*, 110 (1), pp. 1-18.
- Dollinger, S. & Speck-Hamdan, A. (2011): Einschätzung schulrelevanter Kompetenzen durch Erzie- her/innen. In: D. Kucharz, D., T. Irion & B. Reinhofer (Hrsg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 241-246). Wiesbaden: VS.
- Eden, L. (2013): Praktikumsbericht zum Forschungspraktikum unveröffentlichter Praktikumsbericht. Dortmund: Technische Universität Dortmund, Fakultät 12, Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit.
- Eden, L. (2013): Forschungsbericht zu dem Thema: Was könnte Sprachförderung aus Sicht der Er- zieherinnen zentral weiterbringen, unveröffentlichter Forschungsbericht. Dortmund: Technische Universität Dortmund, Fakultät 12, Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit.
- Eden, L. & Kleine Brockhoff, A. (2012): Die Sprachförderpraxis in der Wirtschaftsmetropole Ruhr aus der Perspektive zweier Berufsgruppen, unveröffentlichter Abschlussbericht zum Forschungsse- mester. Dortmund: Technische Universität Dortmund, Fakultät 12, Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit.
- Faeseke, J. (2012): Sprachförderung im Elementar- und Frühbereich. Welche “good practice“-Bei- spiele gibt es gegenwärtig im Ruhrgebiet, unveröffentlichte Masterarbeit. Dortmund: Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie.
- Frein, T., Möller, G., Petermann, A., Wilpricht, M. (2006): Die empirische Seite: Bedarfsgerechte Stellenzuweisung: Das neue Instrument Sozialindex. In: *schulVerwaltung* Nr. 6, S. 188.
- Fried, L. (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. In: *Sozial Extra* 31 (5), S. 26-28.
- Fried, L. (2008a): Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11/2008, S. 63-78.
- Fried, L. (2008b): Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: Balluseck, H. von (Hrsg.): *Professionalisierung in der Frühpädagogik* (S. 265-277). Opladen: Barbara Budrich.
- Fried, L. (2009a): Education, language and professionalism: issues in the professional development of early years practitioners in Germany. In: *Early Years* 29 (1), pp. 19-30.
- Fried, L. (2009b): Präventive Diagnose und Förderung der Sprachkompetenz von Kindern im Vor- und Grundschulalter. In: R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädago- gischen Alltag bewältigen* (S. 83-90). Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (2010): Sprachliche Bildung. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 155-175). Zürich: Rüegger.
- Fried, L. (2012a): Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In: L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig & L. Liegle: *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 57-90). Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (2012b): Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen – Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI. In: *Empirische Pädagogik* 2011, 25 (4), S. 543-562.
- Fried, L. (2012c): Sprachlich-kognitive Entwicklung in der Phase der Transition vom Kindergarten zur Grundschule – ausgewählte Ergebnisse der TransKiGs-Längsschnittstudie. In: *Sprache – Stimme – Gehör*, 36, S. 1-4.
- Fried, L. (2013a): Sprachförderung. In: L. Fried & S. Roux (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 175-181). Berlin: Cornelsen Scriptor, 3., überarbeitete Aufl.
- Fried, L. (2013b): Zur Qualität Pädagogischer Sprachdiagnostik. In: Kieferle, C., Reichert- Garschhammer, E. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung von Anfang an - Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008): *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erziehe- rinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fried, L. & Voss, A. (2010): Der vorschulische Bildungsbereich im internationalen und nationalen Ver- gleich. In: Bos, W, Hornberg, S, Arnold, K.-H. u.a. (Hrsg.): *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 165-195). Mün- ster: Waxmann.

- Gonzales, V. (2001): The role of socioeconomic and sociocultural factors in language minority children's development: An ecological research view. (http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200101/ai_n8943090/print)
- Graffunder, A. (2012): Qualitätsorientierung in regionalen Sprachförderkonzepten in Kindertageseinrichtungen – eine empirische Pilotstudie, unveröffentlichte Bachelorarbeit. Dortmund: Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie.
- Gragert, N., Peucker, C., Pluto, L. & Seckinger, M. (2007). Die pädagogische Konzeption als Qualitätsmerkmal. In: DJI Bulletin, 2007, 3/4, 15-16.
- Hendler, J., Mischo, M., Wahl, S. & Strohmer J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. In: Empirische Pädagogik, 25(4), 518-542.
- Honig, M.-S., Schreiber, N. & Lang, S. (2006): Begleitstudie zur Umsetzung der „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“. Abschlussbericht an das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Trier: Universität Trier, Fachbereich I Pädagogik.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (4), 609-629.
- Hormann, O. & Koch, K. (2011): Elementare Sprachförderung in quantitativer und qualitativer (Mehrebenen-)Perspektive. In: Empirische Pädagogik, 25 (4), S. 406-422.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Standortbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen.
- König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip: Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Lehmann, L. (2012): Frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten und Familienzentren unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung - eine empirische Pilotstudie, unveröffentlichte Masterarbeit: Dortmund, Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie.
- Lisker, A. (2010): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: DJI.
- Lisker, A. (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: DJI.
- List, G. (2011): Frühpädagogik als Sprachförderung – Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF/Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (S. 21-62). München: DJI.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2007): Profiles of observed classroom quality in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. In: Early Childhood Research Quarterly, 22 (1), S. 3-17.
- Marx, E., Keller, K. & Beuing, R. (2011): Die Erzieherin als Trainerin. Effekte kombinierter Denk- und Sprachförderung in Kindertagesstätten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 58, S. 41 – 51.
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- McGinty, A. S., Breit-Smith, A., Justice, L. M., Kaderavek, J. & Fan, X. (2011): Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom-based intervention. In: Early Childhood Research Quarterly, 26, S. 255-267.
- Mierau, S., Lee, H.-J. & Tietze, W. (2008). Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern. Berlin: pädquis.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. In: Frühe Bildung, 1, 34-44.
- Neugebauer, U. (2010): Keine Outcomes trotz Kompetenzüberzeugung? Qualifikationen und Selbsteinschätzungen von Sprachförderkräften in KiTa's . In: Empirische Sonderpädagogik (2), S. 34-47.
- Redder, A. u. a. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“, ZUSE Berichte, Bd. 2. Hamburg: ZUSE.
- Redder, A. u. a. (2012): Inhaltliche und organisatorische Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. Hamburg: Universität Hamburg, Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse, ZUSE-Diskussionspapier, Nr. 2. Hamburg: ZUSE.
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.) (2012): Bildungsbericht Ruhr. Münster: Waxmann.
- Rothweiler, M., T. Ruberg & D. Utecht (2009). Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbtheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In: D. H. Wenzel, G. Koeppel & U. Carle (Hrsg.): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule (S. 111-122). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111-122.

- Schneider, W. u.a. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Berlin: BMBF.
- Souvignier, E., Duzy, D., Glück, D., Pröschold, M.V. & Schneider, W. (2012). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44, 40-51.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Melhuish, E. & Sammons, P. (2005): Das Projekt "The Effective Provision of Pre-School Education". Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In: E. Hammes-Di Bernardo & H. Hebenstreit-Müller (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Hohengehren: Schneider.
- Smidt, W. (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. Münster: Waxmann.
- Stöbe-Blossey, S., Strotmann, M. & Tietze, W. (2010): Gütesiegel Familienzentrum Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: MGFFI NRW.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. & Lee, H.-J. (2009): Ein System der Evaluation, Verbesserung und Zertifizierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen in Deutschland. In: K. Altgeld & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik (S. 43-62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen –. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (2011): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Qualitätsmodell	7
Abbildung 2:	Örtliche Zusammensetzung der Stichprobe	10
Abbildung 3:	Träger der Einrichtungen	11
Abbildung 4:	Einrichtungsform	11
Abbildung 5:	Anzahl der Gruppen	12
Abbildung 6:	Risikotypen	12
Abbildung 7:	Einsatz zusätzlicher Mittel	14
Abbildung 8:	Themen der Fortbildungen und Qualifizierungsangebote	15
Abbildung 9:	Allgemeines Konzept zur Elternarbeit	16
Abbildung 10:	Einbezug der Eltern in die Sprachförderung	16
Abbildung 11:	Förderung einzelner Sprachbereiche	19
Abbildung 12:	Zielbereiche der Förderung	20
Abbildung 13:	Zielgruppe zusätzlicher Sprachförderung	21
Abbildung 14:	Spezielles Sprachförderkonzept liegt vor	21
Abbildung 15:	Sprachförderkonzept ist schriftlich fixiert	22
Abbildung 16:	Nutzung veröffentlichter Konzepte	22
Abbildung 17:	Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit.....	23
Abbildung 18:	Förderung interkultureller Kompetenzen	23
Abbildung 19:	Methoden zur erneuten Erfassung des Sprachstands	24
Abbildung 20:	Kitas und Familienzentren	25
Abbildung 21:	Dauer einer Sprachfördereinheit.....	27
Abbildung 22:	Gruppengröße einer Sprachfördereinheit.....	27
Abbildung 23:	Evaluation der Sprachförderung	28
Abbildung 24:	Überprüfung der längerfristigen Effekte.....	28
Abbildung 25:	Effekte auf spätere Lese- und Rechtschreibfähigkeiten.....	29
Abbildung 26:	Zusammenhänge Qualitätsdimensionen-Risikobelastung	29
Abbildung 27:	Antworten auf die offene Frage.....	30
Abbildung 28:	Träger der Maßnahmen (FAX-Abfrage)	33
Abbildung 29:	Finanzierung der Maßnahmen (FAX-Abfrage).....	34
Abbildung 30:	Qualifizierung des Personals	35
Abbildung 31:	Teilnahmeart (FAX-Abfrage).....	35
Abbildung 32:	Qualifikation des Personals (Zusatzmaterial)	36
Abbildung 33:	Kooperation (Zusatzmaterial).....	37
Abbildung 34:	Sprachstandserfassungsinstrumente (FAX-Abfrage).....	39
Abbildung 35:	Sprachstandserfassungsinstrumente (Zusatzmaterial)	40
Abbildung 36:	Fördermaßnahmen (Zusatzmaterial).....	41
Abbildung 37:	Sprachförderformate (Zusatzmaterial)	44
Abbildung 38:	Interaktion und Kommunikation (Zusatzmaterial)	45
Abbildung 39:	Evaluation (FAX-Abfrage).....	47