

TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen ZNL  
der Universität Ulm

Direktor: Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer

**Anregung der Sprachentwicklung von Kindergartenkin-  
dern durch ein Interaktionstraining für  
pädagogisches Fachpersonal**

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Humanbiologie (Dr. biol.hum.)  
an der Medizinischen Fakultät der  
Universität Ulm

vorgelegt von  
Stephanie Simon  
geboren in Oradell, New Jersey, USA

2014

**Amtierender Dekan:** Prof. Dr. Thomas Wirth

**1. Berichterstatter:** Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer

**2. Berichterstatter:** Prof. Dr. Michaela Sambanis

**Tag der Promotion:** 12.12.2014

## **Anregung der Sprachentwicklung von Kindergartenkindern durch ein Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal**

Die vorliegende Studie untersucht die Effekte eines Trainingsprogramms auf das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen und auf die Sprachleistungen von Kindern. Aus 16 Kindertagesstätten wurden 146 drei- bis fünfjährige Kinder mit zusätzlichem sprachlichem Förderbedarf sowie 49 Erzieherinnen ausgewählt und zufällig zu Trainings- und Vergleichsgruppe zugewiesen. Die Erzieherinnen der Trainingsgruppe absolvierten das „HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (Buschmann u. Jooss 2010), die Erzieherinnen der Vergleichsgruppe erhielten eine theoretische Fortbildung über Sprachentwicklung. In beiden Gruppen wurden die Studienkinder während eines Interventionszeitraumes von vier Monaten in ihren Einrichtungen gefördert. Um die Effekte des Trainings auf das Interaktionsverhalten zu erfassen, wurden die Erzieherinnen vor und nach der Interventionsphase sowie in einem Follow-up fünf Monate später beim Betrachten von Bilderbüchern mit den Studienkindern gefilmt. Das sprachliche Interaktionsverhalten der Erzieherinnen der Trainingsgruppe konnte optimiert werden, wodurch die Sprechfreude der Kinder anstieg. Auf Testebene unterstützt das veränderte Erzieherinnenverhalten diejenigen Kinder, die am stärksten einer besonderen sprachlichen Förderung bedürfen, im Bereich der Semantik.

Schlüsselwörter: Sprachförderung, Interaktionstraining, „Heidelberger Interaktionstraining“

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>Theoretischer Hintergrund</b>	<b>3</b>
1.1.1	Zur Notwendigkeit von Sprachförderung im Kindergarten	3
1.1.2	Praxis der vorschulischen Sprachförderung in Deutschland	8
1.1.3	Evaluation kompensatorischer Maßnahmen in Deutschland	10
1.1.4	Sozialinteraktionistische Theorie des kindlichen Spracherwerbs	13
1.1.5	Befunde zum sprachlichen Interaktionsverhalten von Erzieherinnen	20
1.1.6	Befunde zu Effekten veränderten Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen auf die kindliche Sprache	22
1.1.7	Ausblick	24
<b>1.2</b>	<b>Zielsetzung und Fragestellung</b>	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>Material und Methoden</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Aufbau und Inhalt des „HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>Methodik</b>	<b>31</b>
2.2.1	Studiendesign	31
2.2.2	Rekrutierung der Stichprobe	31
2.2.3	Stichprobenbeschreibung	38
2.2.4	Interventionen	45
2.2.5	Messinstrumente	47
2.2.6	Beschreibung der Untersuchungsabläufe	66
2.2.7	Entwicklung der Stichprobe: Ausfallanalyse	69
<b>3</b>	<b>Ergebnisse / Interventionseffekte</b>	<b>76</b>
<b>3.1</b>	<b>Erzieherinnen</b>	<b>77</b>
3.1.1	Videointeraktionsanalyse	77
3.1.2	Trainingsakzeptanz und subjektive Einschätzung von Effekten	87
3.1.3	Zusammenfassung Erzieherinnen	88
<b>3.2</b>	<b>Kinder</b>	<b>88</b>
3.2.1	Ausgangswerte	89

3.2.2	Globale Interventionseffekte	95
3.2.3	Interventionseffekte bei unterschiedlichen Ausgangsniveaus in den Sprachtests	103
3.2.4	Einflussvariablen	110
3.2.5	Erzieherinnenratings	114
3.2.6	Zusammenfassung Kinder	115
<b>4</b>	<b>Diskussion</b>	<b>117</b>
<b>4.1</b>	<b>Erzieherinnen</b>	<b>118</b>
4.1.1	Sprachförderliche Grundhaltung	119
4.1.2	Sprachlehrstrategien	121
4.1.3	Sprachanregende Fragen	123
4.1.4	Einflussvariablen auf den Trainingserfolg	124
4.1.5	Wirkungsweise des „Heidelberger Trainingsprogramms“	125
<b>4.2</b>	<b>Kinder</b>	<b>127</b>
4.2.1	Sprechfreude und Komplexität des sprachlichen Ausdrucks	127
4.2.2	Semantik und Wortschatz	128
4.2.3	Ergebnisinterpretation	129
<b>4.3</b>	<b>Weiterführende Perspektiven</b>	<b>131</b>
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>133</b>
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>135</b>
<b>7</b>	<b>Anhang</b>	<b>143</b>

## Abkürzungsverzeichnis

AWST-R	Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision (Kiese-Himmel 2005)
CPM	Coloured Progressive Matrices (Bulheller u. Hecker 2002)
ELFRA-2	Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern (24 Monate) (Grimm u. Doil 2006)
ESR	Enkodierung semantischer Relationen (Untertest des → SETK 3-5)
HASE	Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (Schöler u. Brunner 2007)
HIT	Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder (Buschmann u. Jooss 2010)
HSET	Heidelberger Sprachentwicklungstest (Grimm u. Schöler 1991)
IPC	IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen („Locus of Control“) (Krampen 1981)
IS	Imitation grammatischer Strukturformen (Untertest des → HSET)
MR	Morphologische Regelbildung (Untertest des → SETK 3-5)
NEO-FFI	NEO-Fünf-Faktoren Inventar (Borkenau u. Ostendorf 2008)
PGN	Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter (Untertest des → SETK 3-5)
SES	Sozioökonomischer Status
SSES	Spezifische Sprachentwicklungsstörung
SETK 3-5	Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren (Grimm 2001)
SPATS	Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings (Arbeitstitel der Studie für die teilnehmenden Einrichtungen)
t1	Prätest
t2	Posttest
t3	Follow-up
TG	Trainingsgruppe
TIPI	Ten Item Personality Measure (Hell u. Muck 2003)
TROG-D	Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (Fox 2007)
VG	Vergleichsgruppe
ZNL	TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm

## 1 Einleitung

Die Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland hat Sprachförderung als eine zentrale Aufgabe für den Kindergarten identifiziert. Zum einen ist dies als allgemeiner Bildungsauftrag für alle Kinder formuliert, zum anderen führen die meisten Bundesländer Maßnahmen zur Stärkung der Kompetenzen in der deutschen Sprache bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf durch (vgl. <http://www.bildungsserver.de/Sprachfoerderung-Elementarbildung--8690.html>).

Diese Bemühungen bestehen zu Recht: Sprache ist ein Kulturwerkzeug und für Schul- und Lebenserfolg von elementarer Bedeutung, da wesentliche Inhalte nur über Sprache und Schrift kommuniziert werden (können). Als Kommunikationsmittel ist Sprache grundlegend für gelingende soziale Interaktionen (Weinert u. Lockl 2008). Geringe sprachliche und darauf aufbauende Lesekompetenzen hemmen die Aufnahme und Verarbeitung neuer Lerninhalte, nicht nur im Fach Deutsch (Suchodoletz 2004).

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit werden vor dem Hintergrund der Notwendigkeit von Sprachförderung im Vorschulalter unterschiedliche Vorgehensweisen dargestellt sowie Aussagen zu deren Wirksamkeit, soweit diese evaluiert sind, getroffen. Der theoretische Schwerpunkt stellt die sozialinteraktionistische Perspektive des Spracherwerbs dar. Hierbei wird ein Überblick über bisherige Befunde zum sprachlichen Interaktionsverhalten von Erzieherinnen<sup>1</sup> sowie über vorliegende Konzepte zur Verbesserung der Kommunikation und Interaktion zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen, v.a. in Kindertagesstätten, gegeben. Das Hauptanliegen der Arbeit ist der Bericht über eine Interventionsevaluation. Nach einer Darstellung des in der vorliegenden Studie evaluierten „HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (Buschmann u. Jooss 2010; Buschmann, Jooss et al. 2010) werden das Design und die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Daten zu zentralen Ergebnissen wurden bereits publiziert (Buschmann, Jooss et al. 2010; Buschmann, Simon et al. 2010; Simon u. Sachse 2011; Simon u. Sachse 2013). Die Untersuchung mit dem Arbeitstitel „SPATS – Sprachförderung: Auswir-

---

<sup>1</sup> Hinweis zum Sprachgebrauch: Zur besseren Lesbarkeit werden überwiegend weibliche Bezeichnungen benutzt.

kungen eines Trainings“ wurde durch die Ethikkommission der Universität Ulm am 06.02.2008 genehmigt (Antragsnummer 22/08). In der vorliegenden Arbeit soll die Gelegenheit genutzt werden, die Konzeption, Durchführung und Instrumente der Untersuchung, insbesondere ein eigens dafür entwickeltes Auswertungsinstrument, detaillierter als an anderen Stellen darzustellen.

## **1.1 Theoretischer Hintergrund**

In diesem Abschnitt wird zunächst auf die Notwendigkeit und die gängige Praxis zur Sprachförderung für sprachlich auffällige Kinder im Kindergarten eingegangen. Nach einer Darstellung der Evaluationsergebnisse von additiven Sprachfördermaßnahmen in Deutschland wird dargelegt, wie sich Sprache in der Interaktion zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson entwickelt, um darauf auf entsprechende Forschungsergebnisse zum Interaktionsverhalten zwischen pädagogischem Fachpersonal und Kindern sowie zu Studien zur Optimierung des sprachlichen Interaktionsverhaltens näher einzugehen. Die sozialinteraktionistische Perspektive zur theoretischen Beschreibung des Spracherwerbs wird ausführlich dargestellt, weil sie die Basis für das in der Studie evaluierte „HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (Buschmann u. Jooss 2010; Buschmann, Jooss et al. 2010) sowie für das in Abschnitt 2.2.5 dargestellte Vorgehen zur Videointeraktionsanalyse darstellt.

### **1.1.1 Zur Notwendigkeit von Sprachförderung im Kindergarten**

Sprachförderung muss früh ansetzen, wenn sie effektiv sein soll. Die ersten Lebensjahre sind für die Sprachentwicklung von Kindern besonders wichtig. Sprachverständnis, Wortschatz, syntaktische, phonologische und pragmatische Fähigkeiten entstehen und entwickeln sich in rasantem Tempo. Die ersten fünf Lebensjahre eines Kindes werden als sensible Phase in Bezug auf den Aufbau von sprachlichen Kompetenzen diskutiert, allerdings ist die Forschungslage dazu nicht eindeutig (Grimm 2003; Müller 2013). Was das Kind an sprachlichem Vermögen zu Beginn seiner Kindergartenzeit mitbringt, ist das Ergebnis eines Sprachlernprozesses, der bereits pränatal (Ritterfeld 2000 a) seinen Anfang genommen hat. Umgekehrt bauen schriftsprachliche und auch kognitive Kompetenzen in der Schule auf die sprachlichen Fähigkeiten auf, die das Kind in anderen Kontexten, insbesondere Familie und Kindergarten, erwerben konnte. Sprachleistungen in den ersten Lebensjahren haben prognostische Aussagekraft für spätere Intelligenz, Lesekompetenz und Schulleistungen (Suchodoletz 2004). Tabors et al. (2001) berichten hohe Korrelationen zwischen verschiedenen Sprachleistungen im Kindergar-

tenalter und späteren Sprach- und Leseleistungen in der vierten und siebten Klasse, insbesondere zwischen dem frühen Sprachverständnis und der späteren Lesefähigkeit.

Augenfällig sind zunächst die Bestrebungen der Politik zur Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen bzw. Personen mit Migrationshintergrund. Betrachtet man deren Schulkarrieren, so ist festzustellen, dass diese Kinder als Gruppe unter „institutioneller Diskriminierung“ (Ramsauer 2011, S. 14) leiden. Sie werden wegen mangelnder Deutschkenntnisse überproportional häufig vom Schulbesuch zurückgestellt oder auf Förderschulen abgeschoben. Sie erhalten seltener als monolingual deutsch aufwachsende Kinder eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen, selbst bei guten Schulleistungen. Dies wird damit begründet, dass ihre Deutschkenntnisse nicht perfekt sind und ihnen seitens ihrer Lehrkräfte deshalb geringere Erfolgschancen im Gymnasium eingeräumt werden (Ramsauer 2011). Diese ungünstige Perspektive zeichnet sich jedoch vielfach bereits vor der Einschulung ab, denn im Kindergartenalter bestehen Segregationstendenzen dahingehend, dass in Westdeutschland rund ein Drittel aller Kinder, in deren Elternhäusern eine andere Sprache als deutsch gesprochen wird, Kindertagesstätten besuchen, in denen wiederum über die Hälfte der Kinder ebenfalls eine nicht-deutsche Erstsprache haben (Bildungsbericht 2012; Ramsauer 2011). Bemühungen zur Sprachförderung für diese Gruppe stehen unter dem übergeordneten Ziel der Annäherung an Bildungsgerechtigkeit und damit gleiche Chancen auf Partizipation.

Doch Sprachförderung ist auch für monolingual deutsch aufwachsende Kinder eine Notwendigkeit. Die PISA-Studie 2000, die unter anderem die Lesekompetenzen von Jugendlichen international untersuchte, stellte in Deutschland schwache Fähigkeiten auch bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund fest (Artelt et al. 2001; Stanat et al. 2002). Deutschland gehörte dabei zu den Ländern mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigen sozialen Schichten. In der Folge wurden erhebliche finanzielle Mittel für die Sprachförderung aufgewendet, auch für die präventive Arbeit im Vorschulbereich. Mittlerweile hat sich der enge Zusammenhang zwischen Kompetenzniveau und Sozialschicht etwas gelockert und die PISA-Studie 2012 hat erge-

ben, dass bei den schwächeren Jugendlichen eine Leistungssteigerung festzustellen ist. Dennoch erreichen in Deutschland 14 % der Jugendlichen beim Lesen lediglich das niedrigste Kompetenzniveau, sie können also bei einfachsten Texten zu vertrauten Themen allenfalls den hauptsächlichen Inhalt oder die Intention des Autors erkennen (PISA 2012, Ergebnisse Deutschland).

Sprachliche Auffälligkeiten können verschiedene Ursachen haben, die wiederum unterschiedliche Prognosen bedingen. Sprachentwicklungsauffälligkeiten oder -verzögerungen können sekundäre Begleiterscheinungen von Primärstörungen wie sensorische Behinderung (Hörstörung, Sehbehinderung), neurologische Schädigung (erworbene Aphasie), kognitive Retardierung (geistige Behinderung) oder pervasive Entwicklungsstörung (frühkindlicher Autismus) sein. Ferner kann eine schwere Deprivation im Sinne einer primären Störung betrachtet werden, die ebenfalls die Sprachentwicklung in Mitleidenschaft zieht (Grimm 2003; Weinert u. Lockl 2008).

Von einer spezifischen bzw. umschriebenen Sprachentwicklungsstörung (Spezifische Sprachentwicklungsstörung SSES) spricht man, wenn die sprachliche Auffälligkeit selbst die Primärstörung darstellt, die nicht auf andere Beeinträchtigungen zurückgeführt werden kann. Bei diesem Störungsbild, das man bei fünf bis zehn Prozent der Kinder findet (Suchodoletz 2004; Weinert u. Lockl 2008), liegen weder Intelligenzstörung, Hörstörung, hirnorganische Erkrankung, emotionale Störung noch eine besonders anregungsarme Umwelt vor, ferner zeigt das Kind ein altersentsprechendes Kommunikationsbedürfnis, doch die sprachlichen Fertigkeiten sind unterhalb der Norm (diagnostische Leitlinien nach ICD-10, vgl. Dilling et al. 2010). Damit handelt es sich um die am häufigsten auftretende Entwicklungsstörung des Kindesalters (Grimm 2003; Sachse 2005). Da betroffene Kinder geringe Schulleistungen zeigen, mit der Zeit einen niedrigeren (nonverbalen) Intelligenzquotienten erreichen, häufiger emotionale und soziale Probleme mit Krankheitswert entwickeln sowie erhöhte Raten von Devianz und Delinquenz aufweisen (Suchodoletz 2004), ist eine Intervention dringend erforderlich. Die sprachliche Entwicklung dieser Kinder vollzieht sich von Anfang an qualitativ anders als bei typisch entwickelten Kindern (späterer Sprachbeginn, verlangsamter Spracherwerb, eine vergleichsweise bessere Sprachrezeption als -produktion, stärkere

Störung der Sprachebenen Syntax und Morphologie als in Semantik und Pragmatik; vgl. Grimm 2003) und genetische Faktoren dafür gelten als gesichert (Weinert u. Lockl 2008). Die sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder sind massiv und auf deren eingeschränkte Sprachlernfähigkeiten zurückzuführen (zum Zusammenhang zwischen biologischer Disposition und dem Beitrag der Umwelt zur Sprachentwicklung s. unten).

Auch das Aufwachsen in einer ungünstigen sozialen Lage birgt die Gefahr, nur geringe sprachliche Kompetenzen auszubilden. Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (SES) erhalten wesentlich weniger sprachliche Anregung als Kinder in Familien mit hohem SES. Dies spiegelt sich wiederum in deutlichen Unterschieden in ihrem Wortschatzumfang, die im Laufe der Zeit noch zunehmen. Ferner weisen Kinder aus Familien mit niedrigem SES geringere Leistungen in standardisierten Grammatiktests auf und äußern sich sprachlich weniger komplex als Kinder mit höherem SES (Weinert u. Lockl 2008). Dubowy et al. (2008) stellen Korrelationen zwischen Bildungsstand der Mutter und Wortschatz sowie Grammatikleistungen von Kindergartenkindern fest. Dabei fällt vor allem auf, dass Kinder, deren Mütter keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, besonders geringe sprachliche Fertigkeiten aufweisen. Der Bildungsbericht 2012 informiert, dass 29 % aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland in einer sozialen Risikolage aufwachsen und entweder in einem bildungsfernen Elternhaus, in einer finanziellen oder sozialen Notlage leben. Bei der Gruppe schwacher Leser sind Schüler mit einem niedrigen SES überdurchschnittlich häufig vertreten (Bildungsbericht 2012). Setzt man diese Fakten zu den oben berichteten Erkenntnissen vom Zusammenhang zwischen frühen Sprach- und späteren Schulleistungen in Bezug, so wird deutlich, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten dringend auf zusätzliche Unterstützung im Bildungssystem angewiesen sind, sollen sie schulisch erfolgreich sein.

Geringe Fertigkeiten in der deutschen Sprache (als Mehrheits- bzw. Verkehrssprache) sind häufig bei zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern festzustellen. Bevor auf diese Thematik eingegangen wird, sollen zwei Varianten im Gebrauch des Terminus des „Migrationshintergrundes“ unterschieden werden. Im Bildungsbericht 2012 wird der Begriff benutzt, um Personen zu kennzeichnen, die

ab dem Jahre 1949 nach Deutschland zugewandert sind, bzw. die Nachkommen dieser Personen, unabhängig von der Nationalität (Bildungsbericht 2012). In Fachpublikationen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern mit anderer Erstsprache als deutsch wird dagegen die Erstsprache oder Familiensprache des Kindes als Indikator für einen Migrationshintergrund verwendet (z.B. Dubowy et al. 2008; Sachse et al. 2012). Einen Migrationshintergrund im Sinne der ersten Definition haben rund 31 % der Kinder an deutschen Grundschulen (Stürzer et al. 2012), es handelt sich also um eine Größenordnung mit klarer bildungspolitischer Relevanz. Dubowy et al. (2008) untersuchten über einen Verlauf von zwei Jahren den Zusammenhang zwischen Sprachleistungen von Kindergartenkindern und dem familiären sprachlichen Hintergrund. Besonders Kinder, bei denen beide Eltern eine nicht-deutsche Erstsprache sprechen, zeigen signifikant geringere sprachliche Fertigkeiten als andere, wobei sich die Leistungsschere im Laufe der Kindergartenzeit noch weiter öffnet. Im Rahmen einer Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für mehrsprachige Vorschulkinder berichten Sachse et al. (2012) von niedrigen Sprachleistungen der Kinder in standardisierten Sprachtests, vor allem bei Betrachtung von Aspekten der Sprachproduktion (Wortschatz, Nachsprechen von Sätzen zunehmender grammatischer Komplexität). Die Kinder ihrer Stichprobe hatten im Durchschnitt bereits mit drei Jahren den Kindergarten besucht. Deutsche Kindergärten nehmen 90 % der Kinder dieses Alters mit Migrationshintergrund auf (Prengel 2010). Laut dem Bildungsbericht 2012 besuchen 86 % der drei- bis sechsjährigen Kinder mit Migrationshintergrund in Westdeutschland den Kindergarten. Der Prozentsatz der Bildungsbeteiligung bei den Kindern unter drei Jahren beträgt in Westdeutschland dagegen nur 13 % und weicht von der entsprechenden Beteiligung von Kindern ohne Migrationshintergrund (23 %) ab (Bildungsbericht 2012). Gerade für mehrsprachige Kinder dieser jungen Altersgruppe scheint damit Bildungsgerechtigkeit noch nicht zu bestehen. Doch die Daten von Sachse et al. (2012) verdeutlichen, dass alleine der Besuch des deutschen Kindergartens noch nicht zu den Kompetenzen in der deutschen Sprache zu führen scheint, über die monolingual deutsche Kinder verfügen. Ein explizites Förderangebot wird also benötigt, allerdings handelt es sich dabei um eine äußerst komplexe Herausforderung, da die Gruppe der zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kinder ausgesprochen heterogen ist. Die Kinder unterscheiden sich darin, in welchen Kontexten sie die deutsche Sprache erwerben (im häuslichen oder im institu-

tionellen Bereich; Beginn des Kontaktes mit der Zweitsprache), in ihren individuellen kognitiven und sprachbezogenen Lernvoraussetzungen, in den Merkmalen ihrer Erstsprachen (auf alle Sprachebenen bezogen) sowie schließlich in den gesellschaftlichen Wertschätzungen, die den einzelnen Erstsprachen und den damit verbundenen Kulturen entgegengebracht werden (Weinert u. Lockl 2008).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sprachförderung für ganz unterschiedliche Gruppen von Kindern erforderlich ist. Die Kindergartenzeit ist deshalb so wichtig, weil in diesem Alter die wichtigsten Meilensteine des Spracherwerbs erreicht werden, ferner bleibt zeitlich nur diese Gelegenheit, um Kinder für eine erfolgreiche Einschulung und eine gelingende weitere Schulkarriere vorzubereiten. Dies ist wegen des bereits früh differenzierenden Schulsystems gerade in Deutschland besonders wichtig (Hofmann et al. 2008).

### **1.1.2 Praxis der vorschulischen Sprachförderung in Deutschland**

Die Frühpädagogik hat einen doppelten Auftrag: Zum einen soll sie die Sprachkompetenzen und damit die Bildungschancen aller Kinder anregen. Zum anderen soll sie darüber hinaus im Sinne einer zielgruppenspezifischen Förderung kompensatorisch wirken für benachteiligte Kinder. Der Begriff der „Kompensation“ meint einen Vorgang, bei dem sich im Sinne des Schließens einer Leistungsschere die Entwicklung leistungsschwächerer Kinder an die Entwicklung leistungsstärkerer Kinder annähert, ohne dass dabei die Kinder mit den ausgeprägteren Kompetenzen ausgebremst werden (Kuger et al. 2012).

In den meisten Bundesländern kommen zur Förderung sprachauffälliger Kinder im Kindergarten additive Maßnahmen mit einem kompensatorischen Ziel zum Einsatz. Diese Arbeitsweise, die das Üben bestimmter formalsprachlicher Elemente anhand von zumeist festgelegten Arbeitsmaterialien und Plänen fokussiert, wird als „sprachstrukturell“ bezeichnet (Lisker 2011, S. 60). In ihrer Expertise gibt Lisker (2011; dort zusammenfassende Tabelle auf Seite 71) eine Übersicht über die additiven Sprachfördermaßnahmen der einzelnen Bundesländer. Die berichteten Ansätze sind durchaus heterogen, da jedes Bundesland eigene Vorgaben für folgende Elemente bzw. Aspekte der Fördermaßnahmen gibt:

- Zielgruppe
- Art der Sprachstandsdiagnostik; eingesetzte Verfahren
- Berücksichtigung der Erstsprache bei der Sprachstandsdiagnostik
- Verpflichtung oder Empfehlung zur Teilnahme an Förderung
- Sprachebenen, die durch Förderung verbessert werden sollen
- Vorgaben oder Empfehlungen zur Verwendung bestimmter Förderprogramme
- Vorgaben oder Empfehlungen zur Verwendung bestimmter Fördermaterialien
- Dauer der Förderung (in Monaten)
- Wöchentliche Frequenz der Förderung bzw. Gesamtsumme an Fördereinheiten
- Dauer der einzelnen Fördereinheiten (in Minuten)
- Größe der Fördergruppen bzw. Anzahl der teilnehmenden Kinder
- Verantwortung für die Förderung: Kindertagesstätte, Grundschule oder Kooperation beider Einrichtungen
- Durchführende Personen bzw. zusätzliche personelle Ressourcen
- Ort der Durchführung der Förderung

Teilweise wird die Sprachförderung entsprechend vorgeschalteter diagnostischer Schritte und Ergebnisse vorgenommen. Während ein solches Vorgehen optimal erscheint, um die Kompetenzen von Kindern mit deutscher Erst- oder Zweitsprache anzuregen, kommt Lisker (2011) zu dem Ergebnis, dass die Abstimmung zwischen Sprachstandsdiagnostik und der anschließenden Förderung in den meisten Bundesländern weder theoretisch-konzeptionell reflektiert noch auf die individuellen Bedürfnisse der geförderten Kinder abgestimmt erfolgt. Damit erfüllt die Sprachstandsdiagnose lediglich die Aufgabe der Selektion.

Ein anderer Zugang zur Sprachförderung auch für sprachauffällige Kinder ist die Integration der Förderung in den pädagogischen Alltag. Alltagsintegrierte bzw. ganzheitliche Sprachförderung steht „in der Tradition des situationsorientierten Ansatzes: Sprachförderung soll an die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder anknüpfen. (...) Anstelle eines isolierten Programms soll die Sprachförderung in die Gesamtkonzeption der Kindertageseinrichtung integriert werden“ (Lisker 2011, S. 60).

Auch Bundesländer mit einem additiven Konzept leisten parallel allgemeine Sprachförderung in Kindergartenalltag; in Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen wird ausschließlich alltagsintegriert durch das Personal der Kindertagesstätte gefördert. Da 95 % aller Kinder im letzten Jahr vor Einschulung den Kindergarten besuchen, kann eine alltagsintegrierte Förderung zumindest theoretisch sehr viele Kinder in dieser entsprechenden Phase erreichen (Lisker 2011).

Sowohl für den additiven als auch für den alltagsintegrierten Sprachförderansatz müssen die Förderkräfte für Diagnostik und Förderung qualifiziert sein. Auch hier stellt Lisker (2011) deutliche Unterschiede bezüglich Ausbildung sowie Fortbildung des pädagogischen Fachpersonals in den Bundesländern fest.

Da für Diagnostik und additive Förderung erhebliche Gelder ausgegeben werden, ist die oben genannte Feststellung bedauerlich, dass diese beiden Elemente nicht im erstrebenswerten Umfang aufeinander aufbauen. Ohnehin ist die Frage nach der Effektivität der praktizierten additiven Förderung in den meisten Bundesländern offen, da bislang nur wenige Evaluationsstudien dazu vorliegen. Auf diese Studien wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

### **1.1.3 Evaluation kompensatorischer Maßnahmen in Deutschland**

Erwartungen an die Wirksamkeit kompensatorischer Sprachfördermaßnahmen orientieren sich an Erfolgen in der Förderung spezieller metalinguistischer Fähigkeiten wie der phonologischen Bewusstheit (z.B. Jäger et al. 2012) sowie an (größtenteils extrem aufwändigen) älteren Interventionen, die in den USA durchgeführt wurden. Allerdings ist die Übertragbarkeit solcher Maßnahmen auf andere Ausgangslagen nur begrenzt gegeben, was länderspezifische Projekte und deren Evaluation verlangt. Der Bedarf an deutscher Forschung zu Effekten einzelner sprachpädagogischer Konzepte ist nur teilweise befriedigt (Kuger et al. 2012).

Das EVAS-Projekt (Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern; Hofmann et al. 2008; Schöler u. Roos 2010) hatte zum Ziel, die Effektivität des Programms „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ in Baden-Württemberg zu evaluieren. Die zentrale Fragestellung lautete, ob sich die sprach-

lichen Leistungen von Kindern mit Sprachförderbedarf nach Durchführung spezifischer Sprachfördermaßnahmen durch geschulte Sprachförderkräfte verbessern. Nachrangig interessierte zusätzlich die Frage, ob unterschiedliche Sprachförderprogramme zu verschiedenen Effekten führen. An der Längsschnittstudie mit vier Messzeitpunkten (von Beginn des letzten Kindergartenjahres bis zum Ende der zweiten Klasse) nahmen 544 Kindergartenkinder (zum ersten Messzeitpunkt) teil, die sich auf drei Untersuchungsgruppen verteilten: Ein Teil der Kinder hatte keinen besonderen sprachlichen Förderbedarf und diente als Vergleichsgruppe. Die Kinder mit Förderbedarf wurden unterteilt in eine Gruppe, die unspezifische Sprachbildung im Rahmen des normalen Kindergartenbetriebs erhielt und somit ebenfalls als Vergleichsgruppe fungierte, sowie in die eigentliche Interventions- bzw. Fördergruppe. Innerhalb der Fördergruppe wurde differenziert, indem die Kinder zusätzliche, spezielle Sprachförderung nach den Programmen von Penner (2003), Tracy (2003) oder Kaltenbacher und Klages (2005) erhielten. Im Ergebnis ist festzustellen, dass die sprachlichen Leistungen der Kinder ohne Förderbedarf zu jedem Messzeitpunkt signifikant stärker als diejenigen der Kinder mit Förderbedarf waren und die letztgenannte Gruppe keine verbesserten Chancen für den Schulbesuch erhalten hat. Weder in der Gruppe mit spezifischer noch in der Gruppe mit unspezifischer Förderung wurde der Leistungsabstand zu den sprachlich unauffälligen Kindern nennenswert verringert. Zwischen den Gruppen mit spezifischer versus unspezifischer Förderung bestanden keine Unterschiede, und bei Betrachtung der Effekte der speziellen Sprachförderprogramme ist wiederum festzustellen, dass kein Ansatz den anderen überlegen war. Gut ein Drittel der Kinder, die im letzten Kindergartenjahr spezifische Sprachförderung erhalten hatten, wurde entweder vom Schulbesuch zurückgestellt, in Förderschulen überwiesen oder konnte das Klassenziel der ersten Klasse nicht erreichen (Schöler u. Roos 2010). Bei der Diskussion der Ursachen dieser erwartungswidrigen Ergebnisse wird neben der ungünstigen Gruppengröße von bis zu zehn Kindern sowie der unterschiedlichen Qualifikation der Sprachförderkräfte auch der optimale Zeitpunkt für Sprachförderung und die erforderliche Dauer von Maßnahmen thematisiert. Erst im Jahr vor der Einschulung gezielte Sprachförderung anzubieten scheint demnach zu spät und die Dauer von nur einem Jahr zu kurz zu sein (Hofmann et al. 2008).

Im Land Brandenburg wurde eine Studie zur Evaluation kompensatorischer Sprachförderung (EkoS; Wolf et al. 2011) durchgeführt, die ebenfalls im Jahr vor der Einschulung angeboten wird. Die Evaluation des Programms „Handlung und Sprache“ von Häuser und Jülich (2006) sollte zeigen, ob sich die Entwicklung sprachlich förderbedürftiger Kinder nach einer additiven Förderung gemäß diesem Programm besserte. Dazu wurde eine Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten und einem Kontrollgruppendesign durchgeführt. Neben der Interventionsgruppe und der Vergleichsgruppe (Kinder mit Sprachförderbedarf, aber ohne Förderung) existierte eine zweite Vergleichsgruppe von Kindern ohne Förderbedarf. Unmittelbar nach der Förderphase (zweiter Messzeitpunkt) waren leichte Effekte des Programms auf bestimmte sprachliche Kompetenzen festzustellen, während keine Langzeiteffekte (dritter Messzeitpunkt) auf schulische Lernerfolge zu beobachten waren (Wolf et al. 2011).

Auch im Bundesland Hessen erfolgte die Überprüfung einer schulvorbereitenden additiven Maßnahme, die sich an sprachlich förderbedürftige Kinder im Jahr vor der Einschulung richtet. Den Vorlaufkurs, der in gemeinsamer Verantwortung von Kindertagesstätte und Grundschule durchgeführt wird, besuchen überwiegend mehrsprachig aufwachsende Kinder. In der Untersuchung von Sachse et al. (2012) wurde die sprachliche Entwicklung zweier Gruppen von Vorlaufkurskindern miteinander verglichen: Die Interventionsgruppe erhielt Förderung nach dem Programm „Deutsch für den Schulstart“ (Kaltenbacher u. Klages 2007), die Vergleichsgruppe wurde im Vorlaufkurs nach den Empfehlungen des Hessischen Kultusministeriums gefördert, also eher unspezifisch in Verantwortung der durchführenden Grundschullehrkraft. Eine eigentliche Kontrollgruppe (ohne Förderung) existierte nicht. Während das primäre Ziel der Studie die Evaluation des Sprachförderprogramms war, interessierte auch die Effektivität des Vorlaufkurses allgemein. Die Untersuchung umfasste drei Messzeitpunkte (Prätest, Posttest, Follow-up am Ende des ersten Schuljahres). Die Kinder, die spezifische Förderung erhalten hatten, unterschieden sich weder zum Posttest noch zum Follow-up im Sinne der Hypothese von der Vergleichsgruppe. Gravierender erscheint das Ergebnis, dass der Vorlaufkurs in beiden Untersuchungsgruppen nicht dazu führen konnte, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder an die Fähigkeiten monolingual deutscher Kinder anzunähern und diese sich weiterhin „auf einem kritischen Niveau

befinden“ (Sachse et al. 2012, S. 199). Bei der Ergebnisdiskussion wird auch hier neben der ungünstigen Gruppengröße von bis zu zwölf Kindern, dem späten Zeitpunkt und der kurzen Förderdauer thematisiert, dass die Sprachförderung isoliert von pädagogischen Alltag erfolgte und die Erzieherinnen nicht wussten, wie die Kinder im Vorlaufkurs genau gefördert wurden (Sachse et al. 2012).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die bisher in Deutschland durchgeführten Evaluationen von additiven Sprachfördermaßnahmen nicht die erhoffte kompensatorische Wirkung aufzeigen. Demnach scheinen mehrere Aspekte additiver Förderung ungünstig zu sein, die bereits genannt wurden: Zeitpunkt und Dauer der Förderung erst im Vorschuljahr, Förderung in zu großen Gruppen, was die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Förderkraft und einzelnen Kindern beschränkt, Isolation der additiven Maßnahmen vom restlichen Alltag, vermutlich mit mangelnder Übertragbarkeit in realen Lebenssituationen. Die berichteten Ergebnisse stehen zudem in Einklang mit den meisten aktuellen US-amerikanischen Evaluationsstudien, die ebenfalls keine oder nur minimale Effekte im Sinne einer kompensatorischen Sprachförderung finden (PCERC 2008, vgl. Kuger et al. 2012). Daher drängt es sich auf, alternative Wege der Sprachförderung zu suchen, die nicht dieselben Fehler aufweisen.

#### **1.1.4 Sozialinteraktionistische Theorie des kindlichen Spracherwerbs**

Wie erlernen Kinder das Sprechen? Zu dieser Frage existieren sehr unterschiedliche Theorien. Als Extrempositionen stehen sich auf der einen Seite nativistische, auf der anderen Seite interaktionistische Ansätze gegenüber. Der Nativismus, dessen Hauptvertreter N. Chomsky war (vgl. Kauschke 2007), geht von einer sogenannten „inside-out“-Annahme aus: Demnach sind Kinder mit angeborenen spezifischen Fähigkeiten zum Spracherwerb ausgestattet, die sich nach einem genetisch vorgegeben, d.h. biologischen Programm entfalten. Der Beitrag der Gesprächspartner für den Spracherwerb des Kindes wird als relativ unwichtig angesehen und hat lediglich eine auslösende Funktion. Der Nativismus argumentiert, dass das Sprachangebot der Umwelt, d.h. der Input, den das Kind erhält, nicht genügend und vor allem nicht geordnet Daten liefern kann, die sprachliches, insbesondere grammatisches Regellernen ermöglichen (Argument der Inputarmut).

Dass das Kind im Normalfall dennoch zu einem kompetenten Sprecher heranwächst, muss der inside-out-Annahme zufolge am angeborenen grammatischen Wissen liegen.

Die interaktionistische Sichtweise (Hauptvertreter: J. Bruner, vgl. Kauschke 2007) als „outside-in“-Theorie dagegen betont die Notwendigkeit des Kontakts zu anderen Sprechern, um Sprache zu lernen. Entgegen der Annahme Chomskys, der Input sei ungeordnet und quantitativ ungenügend, stellten Untersuchungen fest, dass dies nicht der Fall ist. Das Sprachangebot von Bezugspersonen ist im Gegenteil nicht nur organisiert, sondern am aktuellen Entwicklungsstand des Kindes orientiert. Außerdem wird der Input im Kontext von hochstrukturierten Kommunikationssituationen zwischen Bezugsperson und Kind angeboten (Ritterfeld 2000 a). Demnach ist der sprachliche Input, den das Kind von seinen Gesprächspartnern erhält, verantwortlich für die Entwicklung einer grammatischen Kompetenz (Kauschke 2007).

Aktuell wird in der Spracherwerbsforschung eine Position vertreten, die zentrale Aspekte von inside-out und outside-in-Annahmen miteinander verbindet: die sozial-interaktionistische Perspektive. In diesen Kontext passt die Feststellung von Grimm (2003, S. 62): „Die Sprachentwicklung (ist) ein äußerst robustes Phänomen. Im Gegensatz zu anderen Lernbereichen bedarf es weder einer großen Menge noch einer besonders guten Qualität der angebotenen Sprache, damit diese wenigstens in ihren Grundzügen erworben wird. Allerdings ist (...) unabdingbar, dass die Sprache an das Kind gerichtet ist.“ Während das Kind biologische Voraussetzungen zum Spracherwerb mitbringt, können diese erst zur Entfaltung gelangen, wenn die soziale Umwelt das kindliche Interesse an Kommunikation aufgreift, beantwortet und fördert (Bohannon u. Bonvillian 1997; Kauschke 2007). Welche Inputmenge und wie viele und welche Art der Interaktionen zwingend notwendig sind, um Sprache erfolgreich zu erwerben, ist jedoch nach aktueller Datenlage nicht bekannt (Weinert u. Lockl 2008).

Sprachentwicklung findet nach der sozialinteraktionistischen Perspektive im Kontext von Beziehungen statt. Intuitiv genutzt wird dabei eine spezielle „kindgerichtete Sprache“ (Szagun 2010, S. 172), bei der sich Bezugspersonen an den jeweili-

gen Möglichkeiten und sprachlichen Entwicklungsphasen des Kindes orientieren. Während Kinder bereits ab der Geburt für Sprache sensibilisiert und zur Kommunikation mit ihren Bezugspersonen sowohl fähig als auch motiviert sind (z.B. Grimm 2003; Ritterfeld 2000 a; Weinert u. Lockl 2008), stellen folgende Errungenschaften zentrale Meilensteine des Spracherwerbs in den ersten Lebensjahren im engeren Sinne dar: Mit ca. neun Monaten beginnt das rezeptive Sprachverständnis erster Wörter. Unmittelbar darauf, im Alter von zehn bis 14 Monaten, erfolgt die Produktion eigener Wörter. Mit 18 bis 20 Monaten umfasst der Wortschatz ca. 50 Wörter produktiv und ca. 200 Wörter rezeptiv, und es kommt zur sogenannten „Wortexplosion“ (Grimm 2003, S. 35), ab der der Erwerb neuer Wörter beschleunigt erfolgt. Die Wortexplosion führt zu einer Differenzierung des Wortschatzes und ist Voraussetzung, damit das Kind im Alter von 20 bis 24 Monaten mit der Kombination von Wörtern beginnen kann, was seinen Einstieg in die Syntax markiert. Im Alter von rund drei Jahren verfügt das Kind über die grundlegenden Satzmuster und Strukturformen seiner Muttersprache. Danach erfolgt das Lernen von komplexeren Satzformen, morphologischen Formen sowie von Verbindungswörtern und das Kind gebraucht Sprache immer häufiger regelkonform. Mit ca. vier Jahren setzt die metasprachliche Bewusstheit ein, d.h. das Kind beginnt, über Sprache als Gegenstand nachzudenken (Grimm 2003; Weinert u. Lockl 2008).

Die Bezugspersonen unterstützen den Spracherwerb des Kindes und stellen sich in ihrer kindgerichteten Sprache mit einer intuitiven Didaktik, die ihnen nicht zwingend bewusst zu sein braucht, auf die sich verändernden Fähigkeiten des Kindes ein. Gegenüber dem Säugling benutzen sie „baby talk“ bzw. die „Ammensprache“ (Grimm 2003, S. 53), die durch eine hohe Stimmlage, eine stark betonte Sprachmelodie (Prosodie), deutlich markierte Pausen und Dehnung von Vokalen an wichtigen Stellen einer Mitteilung, kurze, aber abwechslungsreiche Sätze, eine einfache Wortwahl sowie häufige Wiederholungen gekennzeichnet ist. Ebenfalls von Bedeutung ist, dass die Bezugsperson bereits mit dem Säugling direkt kommuniziert, d.h. ihre Sprache an das Kind richtet. Mit diesen Verhaltensweisen erleichtert sie dem Säugling, seine Aufmerksamkeit auf Sprache zu lenken. Die höhere Stimmfrequenz kommt dem frühkindlichen Hörvermögen entgegen und die überdeutliche Sprechmelodie ermöglicht dem Kind, syntaktische Einheiten innerhalb der Äußerung zu erkennen. Die Spracherwerbsforschung hat zahlreiche Hin-

weise dafür, dass schon Neugeborene auf Sprache reagieren und eine Vorliebe für die Muttersprache mit ihrer besonderen Prosodie haben (Grimm 2003; Weinert u. Lockl 2008).

Im zweiten Lebensjahr des Kindes zeigt die Bezugsperson die „stützende Sprache“ (Grimm 2003, S. 55), die vor allem über die Verständigung über Inhalte (semantischer Bereich) die Wortschatzentwicklung begünstigt. In kleinen sozialen Routinen, die im Tagesablauf immer wieder einen stützenden Rahmen bzw. ein Gerüst für die Kommunikation darstellen, bietet die Bezugsperson unter Beachtung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (s. unten) in ihrem Input neue Wörter, kurze, einfache Sätze und viel Wiederholung an. Dabei sieht sie im Kind einen aktiven Interaktionspartner, der ebenfalls Initiative zeigt und sich mittlerweile nicht nur nonverbal äußert, sondern Wörter imitiert und auch aus eigenem Antrieb verwendet (Grimm 2003; Ritterfeld 2000 a; Weinert u. Lockl 2008).

Die „lehrende Sprache“ schließlich, auch als „motherese“ bezeichnet (Grimm 2003, S. 57), die ab dem dritten Jahr in der Kommunikation mit dem Kind benutzt wird, unterstützt den Erwerb der formalen Grammatik der Sprache. Dies erfolgt durch das Verwenden längerer Äußerungen durch die Bezugsperson, durch das Stellen von Fragen und durch den Einsatz von sprachmodellierenden bzw. Sprachlehrstrategien: Wiederholung und Erweitern kindlicher sowie eigener Redebeiträge und korrigierende Rückmeldung (Grimm 2003; Weinert u. Lockl 2008). Das häufige Wiederholen eigener Formulierungen (Redundanz) sowie das Aufgreifen und Wiederholen der kindlichen Äußerung hat eine zweifache Funktion: Einerseits wird das Kind zu weiteren Äußerungen ermuntert, andererseits bestätigt man ihm auf diese Weise die formale Korrektheit seiner sprachlichen Produktion. Wenn die kindliche Äußerung wiederholt, dabei aber zusätzliche Informationen hinzugefügt werden, spricht man von einer linguistischen Erweiterung oder Expansion (Ritterfeld 2000 a). Die Forschergruppe um Girolametto differenziert den Aspekt der Erweiterung: Bei der „expansion“ werden Teile der Äußerung des Kindes aufgegriffen, wiederholt und erweitert. Davon zu unterscheiden ist die „extension“, die die Wortwahl des Kindes nicht wiederholt, aber das Thema inhaltlich weiterführt, wodurch dem Kind neben zusätzliche Informationen auch neues Vokabular angeboten werden (Girolametto, Weitzman u. Greenberg 2000, S. 3).

Auch die Korrektur von formal fehlerhaften kindlichen Äußerungen ist eine besondere Sprachlehrstrategie, die Eltern und andere Bezugspersonen intuitiv im Umgang mit kleinen Kindern benutzen. Dabei wird das Kind selten explizit auf einen Fehler aufmerksam gemacht und verbessert, sondern Teile der kindlichen Äußerung werden aufgegriffen und korrigiert wiederholt (auch „korrekatives Feedback“, Kauschke 2007, S. 6), wodurch das Kind eine „gute Gestalt“ (Ritterfeld 2000 a, S. 416) erhält, die es mit seiner eigenen Produktion vergleichen kann. Gerade das Erweitern und die korrigierende Rückmeldung haben sich als förderlich für die kindliche Sprachentwicklung erwiesen (Weinert u. Lockl 2008; Szagun 2010).

Auch durch die Verwendung von Fragen werden Kinder angeregt, selbst zu sprechen. Vor allem offene W-Fragen, die zu längeren Antworten auffordern, haben ein hohes sprachliches Anregungspotential. Mit dieser Fragenart erreicht die Bezugsperson, die Kommunikation mit dem Kind aufrecht zu erhalten, da eine verbale Reaktion erwartet wird, zudem wird das Kind durch die Frageformulierung auf die besondere sprachliche Struktur aufmerksam gemacht. Der Gebrauch von Fragen scheint die grammatische Entwicklung anzuregen und geht durch den entstehenden verbalen Austausch mit einem größeren und vielfältigeren Sprachangebot einher. Weniger anregend und herausfordernd, dafür stärker lenkend, sind geschlossene Fragen und Fragen, die nur kurze Antworten verlangen. Diese sind weniger geeignet, das Kind zur sprachlichen Konversation zu motivieren, und werden oft im Sinne einer Abfrage des Kindes benutzt (Weinert u. Lockl 2008; Ritterfeld 2000 a).

Bezugspersonen unterstützen in ihrer kindgerichteten Sprache die Kommunikation mit dem Kind, indem sie die inneren Zustände der Kinder bemerken und Sprache in positiv empfundenen Situationen benutzen, z. B. bei Spielhandlungen und Zwiegespräche mit dem Kind. Sie stellen eine „gemeinsame Aufmerksamkeit“ (Kauschke 2007, S. 7) bzw. „joint attention“ (Tomasello u. Todd 1983) mit dem Kind her, in der die Informationen bzw. Daten des sprachlichen Inputs besonders gute Chancen haben, vom Kind aufgenommen zu werden, weil die Aufmerksamkeit der Bezugsperson und die des Kindes auf denselben Gegenstand bezogen sind. Hier wird die doppelte Funktion der kindgerichteten Sprache deutlich: Zum einen hat sie einen sozial-pragmatischen Aspekt, der die Sprachentwicklung über

das Erleben von Konversation als besondere soziale Erfahrung begünstigt, zum anderen im Sinne eines Inputs eine datenliefernde Funktion, die das Kind sowohl für den Grammatik- als auch für den Wortschatzerwerb benötigt (Kauschke 2007). Das Herbeiführen von Situationen der gemeinsamen Aufmerksamkeit unterliegt wie die Anpassung der kindgerichteten Sprache an das Kind ebenfalls einem Wandel, indem sich die Bezugsperson gegenüber dem jüngeren Kind aktiv bemüht, die Konzentrationsrichtung des Kindes zu beachten und sich darauf einzustellen. Ältere Kinder dagegen sind selbst in der Lage, gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen bzw. von ihren Bezugspersonen aktiv einzufordern, z.B. durch Zeigen oder durch verbale Appelle. Die gemeinsame Aufmerksamkeit gilt allgemein als günstige Voraussetzung für Lernen (Siegler et al. 2008), und im engeren Kontext der Spracherwerbsforschung wurde ein positiver Zusammenhang zwischen gemeinsamer Aufmerksamkeit im ersten Lebensjahr und dem Wortschatzumfang des Kindes im zweiten Lebensjahr festgestellt (Tomasello u. Todd 1983; Weinert u. Lockl 2008).

Die gemeinsame Aufmerksamkeit ist ein zentraler Aspekt einer „sprachförderlichen Kommunikation“ oder „sprachförderlichen Grundhaltung“ (Buschmann 2009, S. 42), die sich dadurch auszeichnet, dass sie Kinder zu eigenen verbalen Äußerungen motiviert, indem der Erwachsene auf kindliche Initiativen wartet und die aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder beachtet. Der Input ist also qualitativ hochwertig, wenn er sich zugleich durch Unterstützung der kindlichen Kommunikationsinitiativen und den Einsatz von sprachmodellierenden Strategien auszeichnet (vgl. die bereits erwähnte sozial-pragmatische und datenliefernde Funktion der kindgerichteten Sprache). Dies muss innerhalb des Dialogs erfolgen, in dem das Kind nicht nur einen angemessenen Input hört, sondern selbst Möglichkeiten zur Sprachproduktion erhält: „Denn nur dann kann das Kind Sprachformen einüben und der Erwachsene Korrekturen der kindlichen Äußerungen vornehmen“ (Ritterfeld 2000 a, S. 408).

Theoretisch zwar plausibel, aber nicht sicher belegt ist die Frage der Anpassung des Inputs der Bezugsperson an den Entwicklungsstand des Kindes. Gegen eine Feinabstimmung spricht, dass das Sprachangebot des Erwachsenen nicht primär einer Lehrabsicht, sondern seinem Wunsch entspringt, mit dem Kind erfolgreich

einen Dialog zu führen. Ferner geht ein vereinfachtes Sprachangebot, was dem kindlichen Entwicklungsstand entspräche, nicht mit einer schnelleren Sprachentwicklung einher: „Im Gegenteil scheinen längere Äußerungen (...) und ein vielfältigeres Vokabular im Sprachangebot mit einem vergleichsweise größeren Wortschatz im Alter von zwei Jahren assoziiert zu sein“ (Weinert u. Lockl 2008, S. 99). Ebenfalls bedeutsam ist, dass Kinder einen zu komplexen Input filtern können, einen zu einfachen Input können sie dagegen nicht kompensieren. Spätestens ab dem Alter von vier Jahren ist eine anspruchsvolle Umweltsprache günstiger als eine zu reduzierte (Weinert u. Lockl 2008).

Die Frage nach der Feinabstimmung zwischen Bezugsperson und Kind stellt sich mit besonderer Dringlichkeit bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Interessanterweise versagen die intuitiven Fähigkeiten von Bezugspersonen, wenn sie mit sprachlich schwachen Kindern sprechen. Grimm (1994; 2003) berichtet, dass Mütter sprachentwicklungsverzögerter vierjähriger Kinder sich in der Komplexität ihrer Äußerungen an den schwächeren sprachlichen Kompetenzen der Kinder orientieren und Sprachlehrstrategien gegenüber den Kindern einsetzen, wie dies Mütter mit normal entwickelten 18- bis 24-monatigen Kindern tun. Dabei gerät ihnen aber aus dem Blick, dass Vierjährige kognitiv und in ihrer Lebenserfahrung wesentlich weiter entwickelt sind als Zweijährige. Die Mütter stellen mehr Testfragen und geben ihrerseits mehr Ja-/Nein-Antworten auf Fragen der Kinder, wechseln häufiger das Thema und äußern sich inhaltlich reduzierter als bei unauffälligen Gleichaltrigen. Grimm resümiert: „Hieraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass sich die (...) Mütter zwar an die reduzierte Sprachproduktionsfähigkeit ihrer Kinder, nicht aber an deren weiter fortgeschrittenen Verstehensfähigkeit und kognitiven Fähigkeiten anpassen. (...) Damit, so lässt sich weiter folgern, werden die sprachentwicklungsgestörten Kinder in ihrer sozial-interaktiven und kognitiven Entwicklung nicht entwicklungsangemessen gefördert. Und dies wiederum kann mit dazu beitragen, dass die Kinder mit zunehmendem Alter ein kumulatives Fähigkeitsdefizit ausbilden“ (Grimm 2003, S. 146). Auch in der Interaktion mit Kindern mit geistiger Behinderung und Autismus sind die Dialoge weniger ausgewogen, sondern die Mütter verhalten sich wesentlich direkter. Dies wird als Reaktion auf die größere Passivität der Kinder gedeutet (Weinert u. Lockl 2008). Durch diesen ungünstigen Interaktionsstil erhalten ausgerechnet die Kinder, die auf ver-

mehrte Gelegenheiten zum Wahrnehmen und Anwenden von Sprache angewiesen sind, einen qualitativ und quantitativ minderwertigen Input. Dieser Befund gilt keineswegs nur im familiären Kontext, sondern auch für pädagogisches Fachpersonal in Kindertagesstätten (Brophy u. Hancock 1985; Girolametto, Hoaken et al., 2000).

Im sozialinteraktionistischen Modell des Spracherwerbs werden einseitige Zuschreibungen bei der Erklärung von sprachlichen Auffälligkeiten vermieden. Gerade im Falle einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung liegt deren Ursache primär an den biologisch fundierten gestörten Sprachlernfähigkeiten der Kinder. Allerdings würde es „einen Rückschritt in eine rein individuumszentrierte Betrachtungsweise (bedeuten), den Prozess der gestörten Sprachentwicklung ohne Einbezug des sozialen Kontexts verstehen zu wollen. (...) Es trifft aber im ganz besonderen Maße auf den Spracherwerb zu, dass das Kind seine Fähigkeiten nicht im sozialen Vakuum, sondern im interaktiven Kontext erwirbt“ (Grimm 2003, S. 145). Mit der Anerkennung der biologischen Verwurzelung der Problematik wird andererseits deutlich, dass nicht alleine ein ungünstiges Interaktionsverhalten die Schwierigkeiten im Spracherwerb verursacht, dennoch zu ihrer Verschärfung beitragen kann (Grimm 2003; Weinert u. Lockl 2008).

Weil die Bezugspersonen im sozialinteraktionistischen Modell einen zentralen Faktor für die Sprachentwicklung des Kindes darstellen, sollten die Eltern und pädagogisches Fachpersonal in die Sprachförderung einbezogen werden, wenn es darum geht, präventiv oder therapeutisch zu arbeiten, und zwar über eine Verbesserung ihres sprachförderlichen Verhaltens im Alltag (Ritterfeld 1999, 2000 b). In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf das pädagogische Fachpersonal, daher ist es zunächst lohnend zu untersuchen, welche empirischen Erkenntnisse zu deren sprachlichem Interaktionsverhalten vorliegen, ehe über bisherige Erkenntnisse zu Veränderungsmöglichkeiten berichtet wird.

### **1.1.5 Befunde zum sprachlichen Interaktionsverhalten von Erzieherinnen**

Untersuchungen zu Effekten verschiedener Aspekte von Qualität in Kindertagesstätten auf kindliche Sprachkompetenzen zeigen, dass in erster Linie stimulieren-

de Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern mit einer positiven Entwicklung assoziiert sind (Mashburn et al. 2008; Weinert et al. 2012). Das Sprachvorbild der Erzieherinnen sowie an aktuellen Interessen der Kinder orientierte sprachliche Interaktionen stellen wichtige Merkmale eines qualitativ hochwertigen und den Spracherwerb unterstützenden Inputs in der Kindertagesstätte dar. Dickinson (2002) untersuchte in mehreren Studien die sprachliche Interaktionsqualität von Erzieherinnen und stellte zunächst fest, dass Erwachsene in informellen Situationen prinzipiell einen reichhaltigeren Input liefern als Peers. Als wichtig für eine gelingende sprachliche Unterstützung der Kinder stellten sich vor allem längere Interaktionssequenzen und Unterhaltungen heraus. Diese sind besonders im Rahmen von Bilderbuchbetrachtungen, Mahlzeiten sowie in freien Spielsituationen zu finden. Allerdings zeigt sich übergreifend, dass entsprechende Situationen nicht in der Art und Weise von Erzieherinnen sprachförderlich genutzt werden, wie man es erwarten würde. Dickinson (2002) stellte fest, dass die von ihm als sprachförderlich herausgearbeiteten längeren Konversationen bei Mahlzeiten und im Freispiel nur in geringem Umfang stattfanden. Girolametto und Weitzman (2002) untersuchten, inwieweit Erzieherinnen sprachförderliche Grundstrategien einnehmen (kindorientierte Interaktionen wie dem Kind eine aktive Rolle zukommen lassen oder interaktionsfördernde Reaktionen wie die Einbeziehung aller Kinder in ein Gespräch) bzw. sprachmodellierende Strategien (z. B. Äußerungen der Kinder inhaltlich und sprachlich erweitern) benutzen. Auch hier zeigte sich, dass pädagogische Fachkräfte dies nur gelegentlich tun. Selbst während der Implementierungsphase in einem Programm zur Sprach- und Literacyförderung in der Kindertagesstätte berichten Hamre et al. (2010) ein geringeres Maß der Verwendung solcher Sprachlehrstrategien. Besonders kritisch ist der von Girolametto, Hoaken et al. (2000) berichtete Befund, dass Erzieherinnen im Umgang mit sprachlich auffälligen Kindern zu einem vergleichbar ungünstigen Interaktionsstil tendieren, wie dies auch von Eltern bekannt ist (s. oben). Sie verwenden einen direktiveren und weniger sprachmodellierenden Input und reduzieren damit die Gelegenheit für Kinder, korrekte Sprachvorbilder zu hören, implizite Rückmeldungen über ihr eigenes Sprechen zu erhalten und in einer sprachanregenden Umgebung aktiv Sprache zu üben.

Girolametto, Weitzman et al. (2000) fanden einen Zusammenhang zwischen einem responsiven Interaktionsverhalten der Erzieherinnen und der Variationsbreite kindlicher Äußerungen, d.h. es lassen sich direkte Beziehungen zwischen positiven sprachlichen Interaktionen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder herstellen.

Vor dem Hintergrund der berichteten Forschungsergebnisse erscheint es wichtig und erfolgversprechend, das Potenzial sprachförderlicher Situationen und Interaktionen mit Bezugspersonen im häuslichen Alltag sowie im Alltag der Kindertagesstätte vermehrt zu nutzen. Im Folgenden wird deshalb auf Studien eingegangen, die Hinweise darauf geben, ob und wie das Interaktionsverhalten von Bezugspersonen modifiziert werden kann und welche Effekte dies bei den Kindern zeigt.

#### **1.1.6 Befunde zu Effekten veränderten Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen auf die kindliche Sprache**

Einige Studien berichten von verbesserten sprachlichen Leistungen bei Kindern durch eine Veränderung des sprachförderlichen Verhaltens von Bezugspersonen. Für sehr junge Kinder stellen ihre Eltern den Fokus für Maßnahmen zur sekundärpräventiven Arbeit dar. Mehrere Studien finden positive Effekte eines solchen Zugangs zur Förderung sprachentwicklungsverzögerter Kleinkinder in alltäglichen Situationen (Girolametto, Pearce, Weitzman 1996; Buschmann 2009; Buschmann, Jooss et al. 2009).

Als eine klassische Gelegenheit zur Sprachförderung gilt das Vorlesen. Whitehurst (Whitehurst et al. 1988; Whitehurst et al. 1994) untersuchte die Situation des gemeinsamen Buchanschauens hinsichtlich ihrer Eignung zur Erweiterung des kindlichen Wortschatzes. Von ihm stammt der Begriff des „dialogic reading“, der sich allerdings vom üblichen Vorlesen eines Bilderbuches erheblich unterscheidet. Beim Dialogischen Lesen erfolgt eine Verschiebung der Rollen: Während beim herkömmlichen Vorlesen der Erwachsene den Text laut liest und das Kind zuhört, soll das Kind beim Dialogischen Lesen sprachlich aktiv sein und selbst zum Erzähler werden. Die Aufgabe des Erwachsenen besteht darin, aufmerksam zuzuhören, geeignete, eher offene Fragen zu stellen, zusätzliche Informationen zu liefern und

das Kind zu ermutigen, sich weitere Gedanken zu machen und diese auch verbal zu formulieren. Das Dialogische Lesen eignet sich demnach zur Herstellung einer gemeinsamen Aufmerksamkeit mit dem Kind, in der im Sinne der sozialinteraktionistischen Position kindgerichtete Sprache angeboten werden kann. Trainings führten bei Eltern wie auch bei pädagogischem Fachpersonal zum Erwerb von Strategien des Dialogischen Lesens und dadurch zu erweiterten sprachlichen Kompetenzen sowohl sprachlich unauffälliger als auch verzögerter Kinder (Whitehurst et al. 1988; Whitehurst et al. 1994; Hargrave u. Sénéchal 2000). Ennemoser et al. (2013) setzten in einer Pilotstudie das Dialogische Lesen als eigenständigen Förderansatz im Rahmen Hessischer Vorlaufkurse ein, d.h. bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Vorschuljahr. Die Interventionsgruppe in ihrer Studie wurde in Gruppen von drei bis fünf Kindern durch externe Fachkräfte nach den Prinzipien des Dialogischen Lesens gefördert, die Vergleichsgruppe erhielt Förderung nach den allgemeinen Richtlinien zur Durchführung von Vorlaufkursen. Als Ergebnis ist festzustellen, dass die Interventionsgruppe signifikant größere Leistungszuwächse als die Vergleichsgruppe erreichte, vor allem im Bereich der expressiven Sprachkompetenz.

Einige Studien haben sich mit der Frage der Wirksamkeit von Modifikationen des Interaktionsverhaltens von Erzieherinnen und den dadurch ausgelösten Veränderungen des kindlichen Sprachverhaltens beschäftigt. Von Girolametto, Weitzman und Greenberg (2003) liegen Befunde zu Effekten eines auf Sprache fokussierten Interaktionstrainings vor. Dieses beinhaltet die Vermittlung und Aneignung verschiedener sprachförderlicher und sprachmodellierender Strategien in einem intensiven Training mit acht Abendveranstaltungen und sechs Einheiten Einzelcoaching, auch unter Verwendung von Videofeedback. Im Ergebnis setzten die Erzieherinnen nach dem Training vermehrt interaktionsförderliche Strategien ein. Diese Verhaltensänderungen wirkten auch auf kindlicher Ebene. So konnten positive Effekte auf die Sprechfreude der Kinder, gemessen an der Anzahl ihrer Äußerungen insgesamt sowie insbesondere die Anzahl der sprachlichen Mitteilungen der Kinder untereinander, gezeigt werden. In den letzten Jahren wurden aus Deutschland ebenfalls Auswirkungen von Trainings für pädagogisches Fachpersonal untersucht. Zwei- und dreijährige sprachunauffällige Kinder zeigten in einer Studie von King et al. (2011) vermehrte Sprechfreude, nachdem ihre Erzieherin-

nen eine 14 Tage umfassende Fortbildung „Mit Kindern im Gespräch“ erhalten hatten. Nach einem ebenfalls sehr intensiven Erzieherinnentraining (20 wöchentliche Termine Einzelcoaching am Arbeitsplatz plus zusätzliche Gruppenfortbildungen) berichten auch Beller et al. (2007) verbessertes Interaktionsverhalten der Erzieherinnen der Interventionsgruppe sowie eine Begünstigung der Sprachentwicklung unauffälliger monolingual deutscher sowie mehrsprachig aufwachsender Kleinkinder. Schließlich konnten Buschmann und Jooss (2011) in einer Pilotstudie für zweijährige sprachentwicklungsverzögerte Kinder („Late talkers“) zeigen, dass ein verbessertes sprachliches Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte zu einer stärkeren Zunahme v. a. des aktiven Wortschatzes führt.

### **1.1.7 Ausblick**

Dass Sprachförderung für verschiedene Gruppen von Kindern eine Notwendigkeit darstellt, die bisherigen Maßnahmen zur additiven Sprachförderung im Vorschuljahr jedoch nicht die erhofften Erfolge zeigen, zwingt dazu, über Alternativen nachzudenken. Ein an der sozialinteraktionistischen Theorie orientierter Ansatz, bei der Bezugspersonen bereits viel früher als im letzten Kindergartenjahr im Alltag mit Kindern gezielt kommunizieren und dabei die Sprachentwicklung anregen, scheint ein viel versprechender Weg zu sein. Studien finden positive Auswirkungen auf die kindliche Sprechfreude und auch auf Sprachkompetenzen, besonders im expressiven Bereich, wenn Bezugspersonen dialogisches Interaktionsverhalten zeigen und dabei auf einen guten Input achten. Allerdings findet man dieses günstige Interaktionsverhalten bei pädagogischem Fachpersonal nicht im wünschenswerten Maße, sodass es notwendig erscheint, Erzieherinnen dafür zu sensibilisieren und zu qualifizieren, vor allem im Umgang mit sprachlich auffälligen Kindern.

## 1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Im Theorieabschnitt werden einige Möglichkeiten deutlich, um die kindliche Sprachentwicklung anzuregen. Girolametto, Weitzman und Greenberg (2003) fanden bei sprachlich unauffälligen Kindern mehr Sprechfreude, nachdem ihre Erzieherinnen durch Training gelernt hatten, günstigeres sprachliches Interaktionsverhalten im Umgang mit den Kindern zu zeigen. Auch aktuelle deutsche Untersuchungen zeigen, dass Fortbildungen zur Verbesserung des sprachlichen Interaktionsverhaltens von Erzieherinnen bei sprachunauffälligen Kleinkindern zu erhöhter Sprechfreude und gestiegenen sprachlichen Kompetenzen führen (Beller et al. 2007; King et al. 2011).

Nur wenige der berichteten Studien beziehen sich dagegen auf sprachlich auffällige Kinder: Die Untersuchungen zum Dialogischen Lesen konzentrieren sich auf einen eng umschriebenen Förderansatz (Hargrave u. Sénéchal 2000; Whitehurst et al. 1994; Ennemoser et al. 2013). Die Studie von Buschmann und Jooss (2011) fokussiert nur die Altersgruppe unter drei Jahre. Mit Ausnahme dieser Untersuchungen legen Interventionen im deutschsprachigen Raum den Schwerpunkt auf Programme zur Förderung der Kinder und nicht auf eine explizite Kompetenzerweiterung der Erzieherinnen.

Diese Lücke soll durch die vorliegende Arbeit geschlossen werden, indem untersucht wird, ob sich positive kurzfristige wie auch langfristige Effekte eines veränderten Kommunikationsverhaltens auch bei älteren sprachauffälligen Kindern finden lassen. Dazu werden Ergebnisse zur Wirksamkeit eines Trainingsprogramms zur Verbesserung des sprachlichen Interaktionsverhaltens von Erzieherinnen im Umgang mit sprachlich förderbedürftigen Drei- bis Fünfjährigen vorgestellt. Die Studie suchte Antworten auf folgende Forschungsfragen: Wie wird ein solches Training von den Erzieherinnen angenommen und umgesetzt? Kann das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen dauerhaft optimiert werden? Führt das veränderte Erzieherinnenverhalten zu erhöhter Sprechfreude der Kinder? Sind Effekte auf Sprachkompetenzen sprachlich förderbedürftiger Kinder festzustellen? Bei welchen Kindern findet man Effekte? Hypothetisch wird angenommen, dass das Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften günstig beeinflusst

werden kann und dass dies bei den geförderten Kindern zu positiven Effekten führen sollte. Dabei ist davon auszugehen, dass zunächst über eine Zunahme an kindlicher Sprechfreude insbesondere die Sprachebenen des Wortschatzes und der Semantik vom verbesserten sprachförderlichen Verhalten der Erzieherinnen profitieren sollten. Auf der anderen Seite ist eher weniger mit Auswirkungen auf syntaktisch-morphologische Fähigkeiten oder Sprachverständnis zu rechnen.

## **2 Material und Methoden**

### **2.1 Aufbau und Inhalt des „HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“**

Das „HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (Buschmann u. Jooss 2010, im Folgenden als „Heidelberger Trainingsprogramm“ abgekürzt) basiert auf dem hinsichtlich seiner Effektivität evaluierten Konzept des „Heidelberger Elterntrainings zur frühen Sprachförderung“ (Buschmann 2009). Ziel des „Heidelberger Trainingsprogramms“ ist die Erweiterung der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften, sprachförderliche Verhaltensweisen gegenüber sprachlich schwachen Kindern reflektiert und systematisch in natürlichen Interaktionssituationen im pädagogischen Alltag zu zeigen.

Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ ist als fünftägige Fortbildung für eine feste Teilnehmergruppe von maximal 15 Personen konzipiert. Es erstreckt sich insgesamt über einen Zeitraum von sechs bis acht Monaten, wobei die ersten vier Termine im zeitlichen Abstand von etwa vier Wochen stattfinden. Ein Nachschulungstermin wird zur Sicherung der vermittelten Inhalte und Strategien nach etwa drei Monaten angeboten. Die fünf Trainingstermine finden nicht unmittelbar in einer Praxiseinrichtung statt, sondern an einem externen Ort.

Die Inhalte des „Heidelberger Trainingsprogramms“ sind verbindlich definiert und orientieren sich am Ziel der Befähigung der Bezugspersonen in Kindertagesstätten oder Tagespflege zur alltagsintegrierten Sprachförderung von sprachauffälligen Kindern. Sie zielen auf eine Erweiterung des Wissens, mehr jedoch auf eine spezifische Optimierung der Handlungskompetenzen der Erzieherinnen in der Interaktion mit Kindern ab. Zum Einstieg wird Basiswissen über kindliche Sprachentwicklung (unauffälliger sowie auffälliger Verlauf) und über Mehrsprachigkeit vermittelt. Daran anschließend lernen die Teilnehmer das Konzept der sprachförderlichen Kommunikation und Möglichkeiten ihrer konkreten Umsetzung (bewusstes Abwarten, Beobachten und Zuhören) kennen. Sie erfahren, wie sie verschiedene All-

tagssituationen im Kita-Alltag gezielt zur Sprachförderung nutzen können und welche eher sprachhemmenden Verhaltensweisen dabei zu vermeiden sind. Ein besonderer Fokus liegt auf die Nutzung der Situation des Buchanschauens, wozu die Teilnehmer lernen, Techniken des „dialogischen Buchanschauens“ bzw. „Dialogischen Vorlesens“ (Whitehurst et al. 1988) anzuwenden. Dieser dialogische Ansatz fördert die eigeninitiierte verbale Mitteilung der Kinder bei der Beschäftigung mit dem Bilderbuch, wodurch die Kinder mehr Gelegenheit zum aktiven Üben von Sprache erhalten. Eingebunden in die stets handlungsleitende sprachförderliche Grundhaltung lernen die Teilnehmer den Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien bzw. sprachmodellierender Techniken sowie gezielter Fragen während des Buchanschauens, je nach Fähigkeiten der einzelnen Kinder. Diese Strategien werden einerseits während der Trainingstermine, andererseits mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern in der eigenen Einrichtung geübt. Es wird Wert darauf gelegt, dass deren Übertragung vom Buchanschauen auf möglichst viele andere Situationen im Kita-Alltag stattfindet, wie z. B. gemeinsames Spielen, Essen, Anziehen usw. In Tabelle 1 sind die Inhalte der einzelnen Module des „Heidelberger Trainingsprogramms“ im Überblick dargestellt (vgl. Buschmann, Jooss et al. 2010).

**Tabelle 1:** Inhalte des „HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (Buschmann, Jooss et al. 2010)

	Inhalte
1. Termin	Basiswissen zum Ablauf der Sprachentwicklung und zu Verzögerungen/Störungen in der Sprachentwicklung Mehrsprachigkeit Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation
2. Termin	Einsatz von Bilderbüchern Teil I Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien, Bücherauswahl
3. Termin	Intuitives Sprachlehrverhalten Einsatz von Bilderbüchern Teil II Durch gezielte Fragen zum Sprechen motivieren Sprachhemmende Verhaltensweisen
4. Termin	Supervision anhand eigener Videoaufnahmen Transfer auf Spielen und andere Kita-Aktivitäten Einsatz von Bewegungsliedern, Fingerspielen, Sprachspielen
5. Termin	Einsatz von Bilderbüchern Teil III Korrektives Feedback, Dialogisches Lesen Sprachförderung im Rahmen aktueller Kita-Projekte Einsatz von Medien zur Sprachförderung Mundmotorik

Der Referent zeigt im „Heidelberger Trainingsprogramm“ ausdrückliche Wertschätzung der Fachkompetenz und Erfahrung der Erzieherinnen. Im Training soll Wissen durch aktiven Einbezug der Kompetenzen der Teilnehmer vermittelt bzw. erworben werden. Das Trainingsprogramm ist durch den Einsatz verschiedener Vermittlungsmethoden (u.a. Präsentation, Videoillustration, Kleingruppenarbeit, Rollenspiel) abwechslungsreich gestaltet und den Bedürfnissen der Teilnehmer entsprechend stark praxisorientiert. Die Inhalte werden in den einzelnen Trainingsterminen systematisch aufeinander aufbauend angeboten. Jede Sprachförderstrategie wird zunächst ausführlich im Plenum erörtert und anschließend in Kleingruppen aktiv ausprobiert. Die Reflexion der individuellen Umsetzung bildet den Abschluss jeder Einheit. Die Teilnehmer erhalten so die Möglichkeit, mit- und voneinander zu lernen, was die Übertragung der neuen Strategien auf sprachentwicklungsverzögerte Kinder erleichtert. Damit die Teilnehmer ausreichend Gelegenheit

zum konkreten Üben in ihren Einrichtungen erhalten, liegen mehrere Wochen zwischen den einzelnen Trainingsterminen. Jeder neue Termin des „Heidelberger Trainingsprogramms“ beginnt mit Berichten der Teilnehmer zu ihren Erfahrungen im Einsatz der neuen Strategien, um positive Verhaltensweisen verstärken und auftretenden Schwierigkeiten zeitnah begegnen zu können, indem gemeinsam Lösungen gesucht werden. Wichtig ist, dass die Teilnehmer die gelernten Verhaltensweisen und Strategien zunächst nur mit einem bis drei deutlich sprachauffälligen Kindern anwenden, um Effekte deutlich wahrzunehmen.

Eine zentrale Vermittlungsmethode im „Heidelberger Trainingsprogramm“ stellt die Videosupervision einer aktuellen Interaktionssituation mit einem sprachauffälligen Kind in der eigenen Einrichtung dar. So wird gewährleistet, dass alle Teilnehmer Gelegenheit zur vertieften Reflexion ihres Verhaltens sowie ein individuelles Feedback erhalten. Darüber hinaus ermöglicht diese Methode intensives Modelllernen von anderen Teilnehmern. Zur Vorbereitung auf die individuelle Videosupervision werden die Teilnehmer ermuntert, mehrere Videoaufzeichnungen in unterschiedlichen Situationen vorzunehmen und für die gemeinsame Reflexion in der Teilnehmergruppe diejenige Aufnahme auszuwählen, bei der es ihnen nach eigener Einschätzung am besten gelingt, die gelernten Trainingsprinzipien anzuwenden. In Übereinstimmung mit dem Modell des „positive self-modelling“ nach Dowrick (1999; zit. nach Fukkink u. Tavecchio 2010, S. 1653) wird die Aufmerksamkeit auf erfolgreich gestaltete Aspekte der Erzieherinnen-Kind-Interaktion gelenkt, um diese zu benennen, theoretisch einzuordnen und positiv zu verstärken. Dadurch sollen die Teilnehmer vermehrt zu kritischer Reflexion und zu selbstgesteuertem positivem Verhalten befähigt werden.

Begleitend zum Training erhalten die Teilnehmer umfangreiches und anschauliches Begleitmaterial zur Vertiefung der Inhalte zwischen den Terminen.

## **2.2 Methodik**

### **2.2.1 Studiendesign**

Bei der Studie handelt es sich um eine randomisierte Interventionsevaluation mit Kontrollgruppendesign. 16 Kindertagesstätten aus Hessen, die am Projekt „Schwerpunkt Sprache“ (durchgeführt am TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen / Universität Ulm und gefördert durch das Hessische Kultusministerium und die Frankfurter Metzler-Stiftung) beteiligt waren, wurden per Los einer Trainings- bzw. einer Vergleichsgruppe zugewiesen. Die Liste der teilnehmenden Kindertagesstätten befindet sich im Anhang. Die Studie ist als Doppelblindstudie angelegt. Die Kindertagesstätten wussten weder, welcher Studiengruppe sie angehörten, noch kannten sie die Inhalte der jeweils anderen Intervention. Auch die Untersucher vor Ort, die Auswerter der Testverfahren sowie Rater der aufgezeichneten Videos waren hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeit der Kinder bzw. Erzieherinnen verblindet.

Es fanden drei Messzeitpunkte statt. Der Interventionszeitraum zwischen Prä- und Posttest erstreckte sich von Mitte Februar bis Ende Mai 2008 (15 Wochen). Das Follow-up erfolgte fünf Monate (= 23 Wochen) später im November 2008, die Gesamtdauer der Studie betrug also 38 Wochen.

### **2.2.2 Rekrutierung der Stichprobe**

Probanden in der Studie sind entsprechend der Fragestellungen Kinder sowie ihre Bezugspersonen, also pädagogisches Fachpersonal an den teilnehmenden Kindertagesstätten. Zur Teilnahme wurden drei- und vierjährige Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf in der deutschen Sprache bestimmt (Kriterien s. Abschnitt 2.2.2.2).

### 2.2.2.1 Rekrutierung der Kindertagesstätten und des pädagogischen Fachpersonals

Die an der Untersuchung teilnehmenden Kindertagesstätten taten dies in ihrer Funktion als Projekteinrichtungen des Projekts „Schwerpunkt Sprache“. Zunächst wurde der Pool an verfügbaren Kindertagesstätten für die Studie einrichtungsweise zufällig in Trainings- und Vergleichsgruppe eingeteilt. Durch die Auswahl von kompletten Einrichtungen war es möglich, die beteiligten Personen nur über die Intervention in ihrer je eigenen Studiengruppe, nicht aber über die andere Studiengruppe, zu informieren.

Die beiden Studiengruppen waren hinsichtlich bestimmter zentraler Merkmale der Einrichtungen vergleichbar: (1) der Größe der Gemeinde, also der Einteilung des Standortes in eher städtisches oder eher ländliches Gebiet (dies wurde anhand der Einwohnerzahl festgelegt und konnte drei Stufen annehmen: 1 = Großstadt = ab ca. 80.000 Einwohner, 2 = Kleinstadt = ca. 6.000 bis 80.000 Einwohner, 3 = Dorf / ländlich = bis 6.000 Einwohner), (2) der Größe der Kindertagesstätte, definiert durch die Anzahl der Gruppen, (3) des prozentualen Anteils mehrsprachig aufwachsender Kinder und (4) eines „Problemindexes“. Die drei letztgenannten Angaben waren im Vorfeld bei einer Ist-Stand-Analyse aller Projekteinrichtungen im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“ in der zweiten Jahreshälfte des Jahres 2006 erhoben worden. Der Problemindex stützt sich auf eine schriftliche Befragung der Leitungspersonen der Kindertagesstätten, die gebeten wurden, zu folgenden Aussagen über die von ihnen betreuten Kinder und Familien Stellung zu beziehen:

- „Die Kinder brauchen wegen ihres Sozialverhaltens eine intensive Betreuung“
- „Die Kinder kommen aus sozial benachteiligten Milieus“
- „Die Kinder haben erwerbslose Eltern, die eine Arbeit suchen“

Jede Aussage wurde auf einer fünfstufigen Ratingskala (1 = fast kein Kind; 5 = die meisten Kinder) eingeschätzt, sodass sich für jede Einrichtung ein Indexwert von 3 (= völlig unproblematisch) bis 15 (= extrem problematisch) ergibt.

Tabelle 2 gibt Merkmale der Einrichtungen nach Studiengruppe wieder.

**Tabelle 2:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Charakterisierung der Einrichtungen in Trainings- und Vergleichsgruppe

	Anzahl der Einrichtungen	Größe der Gemeinde	Durchschnittliche Größe der Einrichtung / Anzahl Gruppen	Durchschnittlicher Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder	Durchschnittlicher Problemindex (Min = 3; Max = 15)
Trainingsgruppe	N = 8	Großstadt: 1x Kleinstadt: 5x Dorf: 2x	4	31.8 %	6.5
Vergleichsgruppe	N = 8	Großstadt: 3x Kleinstadt: 3x Dorf: 2x	3.1	30.1 %	6.8
Signifikanzprüfung auf Unterschiede zwischen den Studiengruppen		Chi <sup>2</sup> = 1.500 df = 2 p = .472	T = 1.263 df = 14 p = .227	T = .117 df = 14 p = .908	T = -.191 df = 14 p = .851

Nach der Zuweisung der Kindertagesstätten zu Trainings- oder Vergleichsgruppe wurden die Leiterinnen bzw. designierten Ansprechpersonen der Kindertagesstätten im Herbst 2007 telefonisch über das Forschungsvorhaben erstmalig informiert. Dem schloss sich ein Informationsschreiben für die Leiterinnen an, mit unterschiedlichen Versionen für die Einrichtungen der Trainings- und der Vergleichsgruppe. Schließlich erfolgten am 3. Dezember 2007 Informationsveranstaltungen für die Kindergärten im Amt für Lehrerbildung in Frankfurt / Main statt, getrennt nach Trainings- und Vergleichsgruppe. Ziele dieser Veranstaltungen waren eine detaillierte Auskunft über das Forschungsvorhaben, die Gewinnung der Einrichtungen zur Mitarbeit an der Untersuchung und die Vorbereitung des pädagogischen Fachpersonals für ihre Rolle im Prozess des Rekrutierens der Studienkinder. Dazu gehörten die mündliche, persönliche Information der Eltern über die Studie, das Austeilen und Einsammeln von Elternbriefen und Einverständniserklärungen und das Durchführen des Screenings der Kinder (s. Abschnitt 2.2.2.2), um Probanden mit zusätzlichem sprachlichen Förderbedarf zu identifizieren. Bei diesen Schritten war die Mitarbeit der pädagogischen Fachkräfte vor Ort erforderlich.

Die Teilnahme der Erzieherinnen an der Studie war freiwillig und erfolgte in Absprache mit der Leitung der jeweiligen Kindertagesstätte. Ziel der Forschergruppe war die Gewinnung von Teilnehmerinnen aller Gruppen aus jeder Kindertagesstätte mit jeweils einer Mitarbeiterin pro Gruppe. Mit jeder Gruppe bzw. Erzieherin sollten drei Studienkinder als Probanden beteiligt sein. Weiters sollten die Erzieherinnen nach Möglichkeit in Vollzeit arbeiten bzw. jeden Vormittag in der Einrichtung anwesend und für die Kinder erreichbar sein, um eine kontinuierliche Förderung der Studienkinder während der Dauer der Intervention zu gewährleisten.

In beiden Studiengruppen befanden sich jeweils acht Kindertagesstätten. Die Trainingsgruppe (TG) umfasste 27, die Vergleichsgruppe (VG) 25 Kita-Gruppen.

### **2.2.2.2 Rekrutierung der Studienkinder**

Die Eltern der potentiellen Studienkinder wurden im Dezember 2007 über die Studie informiert. Dies erfolgte in einem durch den Kindergarten ausgeteilten Brief über das Forschungsvorhaben sowie durch einen begleitenden Flyer. Beide Unterlagen wurden durch die Erzieherinnen ausgegeben, die den Eltern zusätzlich Ansatz und Anliegen der Studie im persönlichen Gespräch erklärten. Die Erzieherinnen übernahmen ebenfalls das Einsammeln und Verschicken der unterschriebenen Einverständniserklärungen nach Ulm. Es wurden alle diejenigen Eltern mit Kindern im definierten Altersbereich angesprochen und um ihre Zustimmung zur Teilnahme gebeten, wenn vorab geklärt war, dass die zuständige Gruppenerzieherin an der Untersuchung beteiligt sein würde. Das Elternanschreiben wurde in den Sprachen Deutsch, Russisch, Türkisch und Englisch verfasst.

Unmittelbar im Anschluss an die Informationsveranstaltung für die Kindertagesstätten am 3. Dezember 2007 begann die Stichprobenrekrutierung. Um drei- und vierjährige Kinder mit einem erhöhten sprachlichen Förderbedarf für das Forschungsvorhaben zu gewinnen, wurden zunächst die Eltern aller Kinder angeschrieben, deren Kinder zwischen 01.04.2003 und 01.12.2004 geboren wurden, und um die Erlaubnis zur Teilnahme der Kinder an der Studie gebeten. Ziel des anschließenden mehrstufigen Auswahlverfahrens war es, Kinder mit zusätzlichem Sprachförderbedarf in der deutschen Sprache zu identifizieren. Es wurde (außer

das Alter der Kinder betreffend) keine bestimmte Subgruppe von Kindern à priori festgelegt.

Insgesamt wurden die Sorgeberechtigten von 499 Kindern im definierten Altersbereich angesprochen und um die Zustimmung zur Teilnahme an der Studie gebeten. Bei 392 Kindern stimmten die Familien zu, was einer Quote von 78.6 % entspricht. Nach Einsammeln der unterschriebenen Einverständniserklärungen wurden folgende Schritte für alle Kinder mit positiver Einverständniserklärung der Eltern veranlasst:

#### *Schritt 1: Spontane Sprachbeurteilung durch die Erzieherinnen*

Die Erzieherinnen wurden gebeten, bei allen Kindern global einzuschätzen, ob diese Kinder ihrer Ansicht nach eine zusätzliche sprachliche Förderung in der deutschen Sprache benötigten. Diese Beurteilung sollte schnell und spontan erfolgen. Das Rating war dreistufig, mit den Ausprägungen 1 (= das Kind sollte unbedingt eine zusätzliche sprachliche Förderung erhalten), 2 (= das Kind braucht eventuell eine sprachliche Förderung bzw. noch etwas Unterstützung im sprachlichen Bereich) und 3 (= das Kind braucht keine zusätzliche sprachliche Förderung oder sprachliche Unterstützung). Es wurde nicht erhoben, worauf sich das Urteil begründete. Bei diesem Rating wurden für die Teilnahme des einzelnen Kindes an der Studie Stufe 1 und Stufe 2 als Kriterium festgelegt. Die spontane Sprachbeurteilung durch die Erzieherinnen liegt für 387 Kinder vor.

#### *Schritt 2: Strukturierte sprachliche Einschätzung / Screening nach Vorgabe der Projektgruppe*

In einem zweiten bzw. parallel zu Schritt 1 erfolgenden Vorgang wurde eine strukturierte Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder vorgenommen. Je nach Alter der Kinder gab es unterschiedliche Vorgehensweisen. Stichtag für das Alter der Kinder war der 1. Januar 2008.

Bei den dreijährigen Kindern wurde dem Elternanschreiben ein zusätzlicher Fragebogen beigelegt, in dem ausgewählte Items aus einer im Handbuch beschrie-

benen Forschungsversion des ELFRA-2 für dreijährige Kinder (Grimm u. Doil 2006) den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder erfassen sollten. Die zu diesem Zweck verwendeten Items zielen auf eine Einschätzung syntaktischer und morphologischer Fähigkeiten der Kinder (s. Anhang). Als Einschlusskriterium galt ein cut-off-Wert von  $\leq 19$  (von 25 möglichen) Rohpunkten. Dieser Wert wurde nach der Erhebung gewählt, weil 48.5 % der dreijährigen Kinder einen Wert von 19 oder weniger Punkten erhielten, dieser Wert also die Grenze markiert, die in etwa das obere und untere Leistungsspektrum halbiert.

Bei der Gruppe der Vierjährigen führten die Erzieherinnen den Untertest „Nachsprechen von Sätzen“ des „HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung“ (Schöler u. Brunner 2007) mit den Kindern durch. Dazu erhielten sie eine CD mit den Testitems sowie einen Protokollbogen für jedes Kind. Als Einschlusskriterium für die Studie galt ein Wert von  $\leq 4$  Rohpunkten, ein im Manual definierter Normwert für vierjährige Kinder.

Der strukturierte Teil des Screenings zur Stichprobenselektion liegt für 360 Kinder vor, davon wurden bei 200 Kindern die ausgefüllten Elternfragebogen zurückgegeben, bei 160 Kindern konnte „Nachsprechen von Sätzen“ aus dem HASE (Schöler u. Brunner 2007) durchgeführt werden.

### *Schritt 3: Kombination von Erzieherinnenurteil und strukturierter sprachlicher Einschätzung*

Beide Einschlusskriterien aus Schritt 1 und 2 sollten zutreffen, um ein Kind als Proband in die Stichprobe aufzunehmen. Schließlich wurden die Screening-Ergebnisse mit der Zahl von drei Studienkindern pro Erzieherin / Gruppe verknüpft: Dies führte dazu, dass in manchen Fällen das Los über die Teilnahme eines Kindes entscheiden musste, wenn zu viele Kinder der Gruppe beide Kriterien erfüllten. In anderen Fällen wurden Kinder mit in die Stichprobe aufgenommen, (1) die entweder durch die Erzieherinnen als förderbedürftig beurteilt worden, das Ergebnis der strukturierten sprachlichen Einschätzung aber unauffällig war, (2) bei auffälligem Ergebnis des strukturierten Teil des Screenings bei unauffälliger Spontanbeurteilung durch die Erzieherin oder (3) bei unvollständigem Screening mit

einem auffälligen Wert. Diese Abweichung vom regulären Einschlusskriterium musste in 28 Fällen erfolgen, weil ansonsten die angestrebte Kennzahl von drei oder mindestens zwei Studienkindern pro Erzieherin nicht erreicht worden wäre. In der Zusammensetzung der Stichprobe unterscheiden sich die beiden Studiengruppen diesbezüglich nicht (Kriterium erfüllt vs. nicht vollständig erfüllt:  $\chi^2 = 1.263$ ;  $df = 2$ ;  $p = .532$ ). Auch die Spontanbeurteilung der Kinder durch die Erzieherinnen einerseits sowie die Ergebnisse des strukturierten Teiles des Screenings andererseits waren in beiden Gruppen vergleichbar (Spontanbeurteilung:  $\chi^2 = 1.178$ ;  $df = 2$ ;  $p = .555$ ; Elternbefragung:  $T = .680$ ;  $df = 69$ ;  $p = .499$ ; HASE-NS:  $T = .198$ ;  $df = 65$ ;  $p = .844$ ). Die Zusammensetzung der Stichprobe nach dem Erreichen des Einschlusskriteriums ist in Tabelle 3 wieder gegeben.

**Tabelle 3:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Zusammensetzung der Stichprobe der Studienkinder nach Einschlusskriterium im Screeningverfahren

	Einschlusskriterium trifft regulär zu, d.h. Spontanbeurteilung und strukturiertes Vorgehen auffällig	Spontanbeurteilung auffällig, strukturiertes Screening unauffällig	Strukturiertes Screening auffällig, Spontanbeurteilung unauffällig	Beide unauffällig	Screening unvollständig	Anzahl gesamt
Trainingsgruppe	N = 61	N = 10	N = 0	N = 1	N = 5	N = 77
Vergleichsgruppe	N = 57	N = 5	N = 1	N = 0	N = 6	N = 69

## 2.2.3 Stichprobenbeschreibung

### 2.2.3.1 Pädagogische Fachkräfte / Erzieherinnen<sup>2</sup>

49 Erzieherinnen wurden zum Prätest untersucht, davon liegen für 47 Personen soziodemografische Angaben vor (Trainingsgruppe: N = 25; Vergleichsgruppe: N = 22). Tabelle 4 gibt die Merkmale der Erzieherinnen wieder. Die Erzieherinnen waren im Durchschnitt 40.5 Jahre alt und arbeiteten seit 12.1 Jahren in der aktuellen Kindertagesstätte. Alle Studienteilnehmerinnen hatten die Schule mindestens mit Realschule abgeschlossen, 17 % hatten Abitur. 89.4 % waren ausgebildete Erzieherinnen. 37 % gaben an, bereits vorher Erfahrung in der Sprachförderung gesammelt zu haben. Da eine gute Beherrschung des Deutschen für eine erfolgreiche sprachliche Förderung von Kindern eine wesentliche Voraussetzung im Sinne eines korrekten Sprachmodells darstellt, wurden die Teilnehmerinnen danach gefragt, wie sie ihre eigenen Kenntnisse im Deutschen einschätzten. 96 % gaben Deutsch als ihre Muttersprache an und 94 % schätzten ihre Deutschkenntnisse als sehr gut bzw. auf muttersprachlichem Niveau ein. Auf die Frage, ob sie in den zurückliegenden fünf Jahren Fortbildungen zum Thema Sprachförderung besucht hätten, antworteten 23.9 % mit „ja“, 45.7 % hatten dagegen keinerlei Fortbildung besucht. Die Studiengruppen waren hinsichtlich dieser Merkmale vergleichbar.

Trotz zufälliger Einteilung der Einrichtungen zu Trainings- oder Vergleichsgruppe unterschieden sich die Erzieherinnen beider Gruppen jedoch signifikant hinsichtlich der Dauer ihrer Berufserfahrung und ihrer wöchentlichen Arbeitszeit. Durchschnittlich arbeiteten die Erzieherinnen 15.9 Jahre in ihrem aktuellen Beruf. Lediglich 23.4 % arbeiteten in Vollzeit. Bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung werden die gefundenen Gruppenunterschiede aufgegriffen und in die Auswertung einbezogen.

---

<sup>2</sup> Im Folgenden wird der Begriff „Erzieherinnen“ synonym für „pädagogische Fachkräfte“ benutzt, selbst wenn nicht alle an der Studie teilnehmende pädagogische Fachkräfte ausgebildete Erzieherinnen waren.

**Table 4:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Erzieherinnenmerkmale, differenziert nach Trainings- und Vergleichsgruppe. Gesamt N = 47 (Trainingsgruppe: N = 25; Vergleichsgruppe: N = 22)

	Trainingsgruppe	Vergleichsgruppe	Signifikanzprüfung
Alter	M = 39.8 Jahre SD = 7.46 Jahre	M = 41.1 Jahre SD = 8.14 Jahre	T = -.570; df = 45; p = .572
Höchster Schulabschluss	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mittlere Reife: N = 13 (52.0 %)</li> <li>Abitur: N = 5 (20.0 %)</li> <li>Sonstiges: N = 7 (28.0 %)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mittlere Reife: N = 17 (77.3 %)</li> <li>Abitur: N = 3 (13.6 %)</li> <li>Sonstiges: N = 2 (9.1 %)</li> </ul>	Chi <sup>2</sup> = 3.634; df = 2; p = .162
Berufsausbildung Erzieherin	N = 24 (96.0 %)	N = 18 (81.8 %)	Chi <sup>2</sup> = 2.476; df = 1; p = .116
Erfahrung in Sprachförderung	ja: N = 8 (32.0 %)	ja: N = 9 (42.9 %)	Chi <sup>2</sup> = .577; df = 1; p = .447
Deutsch als Erstsprache	ja: N = 25 (100 %)	ja: N = 20 (90.9 %)	Chi <sup>2</sup> = 2.374; df = 1; p = .123
Sprachkenntnisse im Deutschen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muttersprache: N = 23 (92.0 %)</li> <li>Sehr gut: N = 1 (4.0 %)</li> <li>Gut: N = 1 (4.0 %)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muttersprache: N = 19 (90.5 %)</li> <li>Sehr gut: N = 0</li> <li>Gut: N = 2 (9.5 %)</li> </ul>	Chi <sup>2</sup> = 1.377; df = 2; p = .502
Fortbildung zu allgemeiner Sprachförderung	ja: N = 5 (20.8%)	ja: N = 6 (27.3 %)	Chi <sup>2</sup> = .262; df = 1; p = .609
Keine Fortbildung in den letzten 5 Jahren	ja: N = 12 (50.0 %)	ja: N = 9 (40.9 %)	Chi <sup>2</sup> = .382; df = 1; p = .536
Dauer der Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft	M = 13.5 Jahre SD = 8.28 Jahre	M = 18.8 Jahre SD = 8.9 Jahre	T = -2.094; df = 44; p = .042
Verweildauer am aktuellen Arbeitsplatz	M = 10.7 Jahre SD = 8.09 Jahre	M = 13.8 Jahre SD = 9.76 Jahre	T = -1.201; df = 45; p = .236
Arbeitszeit: Vollzeit	N = 3 (12.0 %)	N = 8 (36.4 %)	Chi <sup>2</sup> = 3.875; df = 1; p = .049

Von den ursprünglich 49 Erzieherinnen wurden beim Posttest 45 Personen untersucht, für das Follow-up standen noch 34 Erzieherinnen zur Verfügung. Eine Analyse der Ausfälle bei den Erzieherinnen wird in Abschnitt 2.2.7.1 vorgenommen. Sie zeigt, dass der Wegfall nicht zur systematischen Verzerrung der Stichprobe führte und die Dropouts sich in wesentlichen Merkmalen (soziodemografische Aspekte; Verhalten zur Prätestung) von der übriggebliebenen Stichprobe nicht signifikant unterschieden.

### 2.2.3.2 Kinder

Das in 2.2.2.2 beschriebene Vorgehen führte zur Auswahl von 146 Studienkindern (Trainingsgruppe: N = 77, Vergleichsgruppe: N = 69). Die Gruppen waren hinsichtlich Alter, Geschlechtsverteilung, Sprachstatus und nichtsprachlichen kognitiven Fähigkeiten vergleichbar. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug zu Beginn der Untersuchung 3;11 Jahre. Tabelle 5 gibt die deskriptiven Kennzahlen zur Beschreibung der Stichprobe wieder.

**Tabelle 5:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Charakterisierung der Kinder der Stichprobe und Gegenüberstellung der Untersuchungsgruppen. Gesamt N = 146 (Trainingsgruppe: N = 77; Vergleichsgruppe: N = 69)

	Trainingsgruppe	Vergleichsgruppe	Signifikanzprüfung
Alter in Monaten	47.17 (SD = 5.86)	46.32 (SD = 6.03)	T = .863; df = 144; p = .389
Geschlecht	Jungen: N = 46 (59.7 %)	Jungen: N = 38 (55.1 %)	Chi <sup>2</sup> = .325; df = 1; p = .569
	Mädchen: N = 31 (40.3 %)	Mädchen: N = 31 (44.9 %)	
Sprachstatus	deutsch: N = 37 (48.1 %)	deutsch: N = 38 (55.1 %)	Chi <sup>2</sup> = .718; df = 1; p = .397
	deutsch und andere Sprache(n): N = 40 (51.9 %)	deutsch und andere Sprache(n): N = 31 (44.9 %)	
CPM IQ	96.50 (SD = 12.33)	95.87 (SD = 14.77)	T = .252; df = 117; p = .801

Personendaten sowie soziodemografische Angaben zu den Familien der Probanden stammen aus dem Elternfragebogen, der zum Zeitpunkt der Posttestung aus-

gegeben wurde (s. Anhang). Der Rücklauf betrug 87 %, somit liegen von höchstens 127 Kindern Angaben zu den einzelnen Inhaltsbereichen vor. Bezüglich des Rücklaufs unterscheiden sich die Studiengruppen nicht voneinander ( $\text{Chi}^2 = 2.155$ ;  $\text{df} = 1$ ;  $p = .142$ ). Zur Charakterisierung der sozioökonomischen Stellung der Familien wurden Angaben zum Schulabschluss der Eltern und zu ihrer beruflichen Ausbildung herangezogen. Die Studiengruppen unterschieden sich in keinem dieser Punkte (s. Tabelle 6).

Angaben zur Wahrnehmung einer logopädischen Behandlung liegen bei 126 Fragebögen vor (s. Tabelle 6). Rund 15 % der Studienkinder erhielten Logopädie, mit ähnlicher Häufigkeit logopädischer Behandlung bei einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern (Vergleich einsprachig - mehrsprachig:  $\text{Chi}^2 = 3.234$ ;  $\text{df} = 1$ ;  $p = .072$ ). Wegen der kleinen Anzahl der betroffenen Kinder und fehlender Informationen, aufgrund welcher Diagnose die logopädische Behandlung erfolgt, wären weitere Berechnungen hierzu ohne Aussagekraft. Laut Elternangaben hatten zwei Kinder der Stichprobe bereits früher im Kindergarten spezielle sprachliche Förderung erhalten, und zwar je ein Kind aus jeder Studiengruppe.

Angaben zu Leserechtschreibproblematiken sowie zu einer auffälligen sprachlichen Entwicklung innerhalb der Familie liegen in unterschiedlicher Anzahl vor (s. Tabelle 6). Die Studiengruppen sind diesbezüglich vergleichbar.

Es wurde erhoben, ob sich die Eltern Sorgen um die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder machen würden. Zu dieser Frage liegen 125 Angaben vor (s. Tabelle 6). Knapp ein Viertel der Sorgeberechtigten äußerten, über die sprachliche Entwicklung ihres Kindes besorgt zu sein. Diese elterliche Sorge ist bei einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern ähnlich ausgeprägt ( $\text{Chi}^2 = .895$ ;  $\text{df} = 1$ ;  $p = .344$ ). Auf der anderen Seite bewerteten lediglich 4.1 % der Eltern die deutschen Sprachkenntnisse ihres Kindes als „schlecht“. 32.2 % beurteilten sie als „mittel“, 49.6 % als „gut“ und 12.4 % sogar als „sehr gut“. Diese Einschätzung ist in beiden Studiengruppen vergleichbar (Vergleich TG und VG:  $\text{Chi}^2 = 1.782$ ;  $\text{df} = 4$ ;  $p = .776$ ). Betrachtet man die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder in der deutschen Sprache differenziert nach Sprachstatus, so stellt man fest, dass von den monolingual deutsch sprechenden Kindern 72.4 % der befrag-

ten Eltern die Deutschkenntnisse ihrer Kinder als „gut“ oder „sehr gut“ bezeichnen, während die entsprechende Zahl bei den mehrsprachig aufwachsenden Kindern nur bei 48.1 % liegt. Umgekehrt schätzen 27.5 % der Eltern monolingual deutsch-sprechender Kinder deren Deutschkenntnisse als „mittel“ oder „schlecht“, während diese Zahl bei den mehrsprachigen Kindern bei 48 % liegt. Der Unterschied ist statistisch signifikant (Vergleich einsprachig deutsch und mehrsprachig zu Sprachkenntnisse im Deutschen:  $\text{Chi}^2 = 9.931$ ;  $\text{df} = 4$ ;  $p = .042$ ).

**Table 6:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Ergebnisse der schriftlichen Elternbefragung mit Vergleich zwischen Trainings- und Vergleichsgruppe. Gesamt N = 127 maximal

	Summe der Angaben und Prozentanteile	Gruppenvergleich
Rücklauf Elternfragebogen	N = 127	Chi <sup>2</sup> = 2,155; df = 1; p = .142
Schulabschluss Vater	N = 119 Keinen: N = 6 (5 %) Hauptschule: N = 34 (28.6 %) Mittlere Reife: N = 36 (30.3 %) Fachhochschulreife / Abitur: N = 40 (33.6 %) Sonstiges: N = 3 (2.5 %)	Chi <sup>2</sup> = 1.823; df = 4; p = .768
Schulabschluss Mutter	N = 126 Keinen: N = 7 (5.6 %) Hauptschule: N = 27 (21.4 %) Mittlere Reife: N = 42 (33.3 %) Fachhochschulreife / Abitur: N = 49 (38.9 %) Sonstiges: N = 1 (0.8 %)	Chi <sup>2</sup> = 4.103; df = 4; p = .392
Berufsausbildung Vater	N = 117 Keine: N = 12 (10.3 %) Lehre / vergleichbarer Anschluss: N = 49 (41.9 %) Fachschule / Techniker / Meister oder vergleichbarer Abschluss: N = 24 (20.5 %) Hochschulabschluss, Fachhochschulstudium o.ä.: N = 29 (24.8 %) Sonstiges: N = 3 (2.6 %)	Chi <sup>2</sup> = 6.810; df = 4; p = .146
Berufsausbildung Mutter	N = 122 Keine: N = 24 (19.7 %) Lehre / vergleichbarer Anschluss: N = 47 (38.5 %) Fachschule / Techniker / Meister oder vergleichbarer Abschluss: N = 14 (11.5 %) Hochschulabschluss, Fachhochschulstudium o.ä.: N = 29 (23.8 %) Sonstiges: N = 8 (6.6 %)	Chi <sup>2</sup> = 7.340; df = 4; p = .119
Logopädische Behandlung	N = 126 Ja: N = 19 (15.1 %) Nein: N = 107 (84.9 %)	Chi <sup>2</sup> = .062; df = 1; p = .803
Sprachliche Förderung im Kindergarten	N = 126 Ja: N = 2 (1.6 %) Nein: N = 124 (98.4 %)	Chi <sup>2</sup> = .000; df = 1; p = .991

**Table 6:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Ergebnisse der schriftlichen Elternbefragung mit Vergleich zwischen Trainings- und Vergleichsgruppe. Gesamt N = 127 maximal (Forts.)

	Summe der Angaben und Prozentanteile	Gruppenvergleich
Lese-Rechtschreibproblematik Vater	N = 118 Ja: N = 19 (16.1 %) Nein: N = 99 (83.9 %)	Chi <sup>2</sup> = 3.364; df = 1; p = .067
Lese-Rechtschreibproblematik Mutter	N = 121 Ja: N = 11 (9.1 %) Nein: N = 110 (90.9 %)	Chi <sup>2</sup> = 2.236; df = 1; p = .135
Lese-Rechtschreibproblematik Geschwister	N = 75 Ja: N = 10 (13.3 %) Nein: N = 65 (86.7 %)	Chi <sup>2</sup> = .018; df = 1; p = .892
Auffällige Sprachentwicklung Vater	N = 118 Ja: N = 4 (3.4 %) Nein: N = 114 (96.6 %)	Chi <sup>2</sup> = .005; df = 1; p = .945
Auffällige Sprachentwicklung Mutter	N = 123 Ja: N = 5 (4.1 %) Nein: N = 118 (95.9 %)	Chi <sup>2</sup> = .161; df = 1; p = .688
Auffällige Sprachentwicklung Geschwister	N = 87 Ja: N = 7 (8 %) Nein: N = 80 (92 %)	Chi <sup>2</sup> = .131; df = 1; p = .717
Sorge um sprachliche Entwicklung des Kindes	N = 125 Ja: N = 29 (23.2 %) Nein: N = 96 (76.8 %)	Chi <sup>2</sup> = .068; df = 1; p = .794

Von den ursprünglich 146 Kindern der Stichprobe konnten zur Posttestung 135, zum Follow-up 117 Kinder untersucht werden. Eine detaillierte Ausfallanalyse erfolgt in Abschnitt 2.2.7.2. Man kann davon ausgehen, dass der Wegfall der Kinder zu keinerlei nachfolgenden Verzerrung der Stichprobe geführt hat.

#### 2.2.4 Interventionen

Tabelle 7 gibt die wesentlichen Aspekte der durchgeführten Interventionen wieder. In beiden Studiengruppen erhielten die Erzieherinnen im Rahmen ihrer jeweiligen Fortbildungen identisches Wissen über kindliche Sprachentwicklung, Sprachauffälligkeiten und Mehrsprachigkeit. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ wurde von den Autorinnen des Programms mit den Erzieherinnen der Trainingsgruppe durchgeführt. Damit alle Erzieherinnen der Trainingsgruppe geschult werden konnten, wurde das „Heidelberger Trainingsprogramm“ in zwei Terminvarianten angeboten. In der Vergleichsgruppe erhielten die Erzieherinnen eine eintägige Fortbildung zum Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken sowie zu Möglichkeiten der indirekten sprachlichen Förderung durch eine Unterstützung kognitiver Funktionen mit Brett- und Regelspielen.

In beiden Studiengruppen wurden die ausgewählten Kinder während des Interventionszeitraumes in Kleingruppen à drei Kindern vom pädagogischen Fachpersonal gemäß der Inhalte der jeweiligen Fortbildung gefördert. Als tägliche Förderdauer wurden zehn Minuten festgesetzt. Damit sollte erreicht werden, dass die Erzieherinnen beider Studiengruppen während des Studienzeitraumes gleich viel zusätzliche Zeit mit den Kindern in einer sprachförderlichen Situation verbrachten, außerdem bot die Interaktion in Kleingruppen den Erzieherinnen der Trainingsgruppe die Möglichkeit, die gelernten Inhalte intensiv praktisch anzuwenden. Dadurch sollten sie die erforderliche Sicherheit und Routine erwerben, um nach Beendigung des „Heidelberger Trainingsprogramms“ Sprachförderung systematisch in den pädagogischen Alltag integrieren zu können.

Den Teilnehmerinnen beider Studiengruppen wurden Materialien zur Verwendung während des Interventionszeitraumes zur Verfügung gestellt. In der Trainingsgruppe waren dies überwiegend Bilderbücher, in der Vergleichsgruppe erhielten die Erzieherinnen diverse Brettspiele.

**Tabelle 7:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Gegenüberstellung der Interventionen in Trainings- und Vergleichsgruppe

	Trainingsgruppe	Vergleichsgruppe
Fortbildung	HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder (Buschmann u. Jooss 2010)	Unspezifische Sprachförderung (Sprache und Denken)
Dauer	5 Fortbildungstage (4 Tage plus 1 Tag Nachschulung)	1 Fortbildungstag
Theoretischer Inhalt der Fortbildung	Kindliche Sprachentwicklung – normal und auffällig; Mehrsprachigkeit	Kindliche Sprachentwicklung – normal und auffällig; Mehrsprachigkeit
Praktischer Inhalt der Fortbildung	Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation; Einsatz von Sprachlehrstrategien; sprachanregende Fragen stellen; Sprachförderung in unterschiedlichen Rahmenbedingungen; Bilderbücher mit Kindern anschauen; Dialogisches Lesen; Umgang mit Medien	Anregung bzw. Förderung von Basisfähigkeiten des Spracherwerbs im Hinblick auf Wahrnehmung, Gedächtnis etc.
Coaching	Kleingruppenarbeit und Simulationen zum Einüben der Sprachlehrstrategien; Übungsphasen zwischen Trainingsterminen; Videosupervision	kein Coaching
Rahmenbedingungen für die Förderung der Kinder	Interventionszeitraum Februar bis Mai 2008: Einsatz von Sprachförderstrategien in täglicher Kleingruppe (2 - 3 Studienkinder), ca. 10 Min., sowie im pädagogischen Alltag  Zeitraum von Juni bis November 2008: Weiterführung der Förderung der Studienkinder im pädagogischen Alltag	Interventionszeitraum Februar bis Mai 2008: Einsatz von Brettspielen in täglicher Kleingruppe (2 - 3 Studienkinder), ca. 10 Min.

## 2.2.5 Messinstrumente

Ziel der Studie war die Evaluation von Effekten des „Heidelberger Trainingsprogramms“ auf Verhalten der Erzieherinnen wie auf Verhalten und sprachliche Kompetenzen der Studienkinder. Um auch mögliche Einflussvariablen dabei berücksichtigen zu können, kam eine Vielfalt von unterschiedlichen Verfahren bei der Untersuchung zum Einsatz. Daten wurden von unterschiedlichen Zielgruppen und aus unterschiedlichen Quellen gewonnen. Tabelle 8 gibt die Instrumente und Zeitpunkte wieder, an denen sie eingesetzt wurden.

**Tabelle 8:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Übersicht über untersuchte Parameter, Untersuchungsverfahren und Messzeitpunkte

Zielgruppe	Untersuchte Parameter	Erhebungsverfahren	Messzeitpunkt
Erzieherinnen	Sprachförderliche Grundhaltung	Videointeraktionsanalyse	t1, t2, t3
	Einsatz von Sprachlehrstrategien	Videointeraktionsanalyse	t1, t2, t3
	Sprachanregende Fragen stellen	Videointeraktionsanalyse	t1, t2, t3
	Soziodemografische Merkmale und personenbezogene Daten	Fragebogen für Erzieherinnen	t2
	Persönlichkeitsaspekte	Fragebogen für Erzieherinnen	t2, t3
	Einstellungen und Praxis zum Umgang mit Bilderbüchern	Fragebogen für Erzieherinnen	t1, t2
	Formative Evaluation der Interventionen	Fragebogen für Erzieherinnen / Erzieherinnenrating	t3
	Beurteilung des „Heidelberger Trainingsprogramms“ (nur Trainingsgruppe)	Evaluationsbogen	Nach Beendigung des „Heidelberger Trainingsprogramms“

**Tabelle 8:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Übersicht über untersuchte Parameter, Untersuchungsverfahren und Messzeitpunkte (Forts.)

Zielgruppe	Untersuchte Parameter	Erhebungsverfahren	Messzeitpunkt
Kinder	Sprechfreude	Videointeraktionsanalyse	t1, t2, t3
	Allgemeine Komplexität des sprachlichen Ausdrucks	Videointeraktionsanalyse	t1, t2, t3
	Semantik	Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ ESR (Grimm 2001)	t1, t2, t3
	Wortschatz	Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision AWST-R (Kiese-Himmel 2005)	t1, t2, t3
	Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Morphologische Regelbildung“ MR (Grimm 2001)</li> <li>Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET – Untertest „Imitation grammatischer Strukturen“ IS (Grimm u. Schöler 1991)</li> </ul>	t1, t2, t3
	Phonologisches Arbeitsgedächtnis	Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN (Grimm 2001)	t1, t2, t3
	Sprachverständnis	Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D (Fox 2007)	t1, t2, t3
	Nonverbale Intelligenz	Coloured Progressive Matrices CPM (Bullheller u. Häcker 2002)	t3

**Tabelle 8:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Übersicht über untersuchte Parameter, Untersuchungsverfahren und Messzeitpunkte (Forts.)

Zielgruppe	Untersuchte Parameter	Erhebungsverfahren	Messzeitpunkt
Kinder	Erzieherinnenratings zur sprachlichen Entwicklung der Kinder	Fragebogen für Erzieherinnen	t3
	Soziodemografische Merkmale und personenbezogene Daten	Elternfragebogen	t2
	Dokumentation der Anwesenheitszeiten im Kindergarten	Dokumentationsbögen für Erzieherinnen	t1 bis t2

Anmerkung: t1 = Prätest, t2 = Posttest, t3 = Follow-up.

### 2.2.5.1 Instrumente für Erzieherinnen

#### **Videointeraktionsanalyse**

Die Videointeraktionsanalyse dient zur Erfassung des Verhaltens von Erzieherinnen wie von Studienkindern in einer sprachförderlichen Situation. Der Fokus liegt hierbei auf der Interaktion zwischen der pädagogischen Fachkraft und der mit ihr teilnehmenden Studienkinder. Alle aufgezeichneten Videosequenzen sind daher den Personen der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte zuzuordnen, die gleichzeitig gewonnenen Kinderdaten wurden aber als Gesamtgruppe erhoben, d. h. Kinderäußerungen sind nicht individuellen Studienkindern zuzuordnen.

Um Effekte des „Heidelberger Trainingsprogramms“ auf das sprachliche Interaktionsverhalten der Erzieherinnen zu untersuchen, wurde das pädagogische Fachpersonal zu jedem Messzeitpunkt beim Betrachten eines Bilderbuchs mit den Studienkindern gefilmt. Dazu wurde das Buch „Meine ersten Bauernhofgeschichten“ (Ravensburger Verlag) verwendet. Alle Erzieherinnen und Kinder wurden durch geschulte wissenschaftliche Hilfskräfte mit folgender Instruktion gefilmt: *„Bitte schauen Sie mit den Kindern dieses Buch so an, so wie Sie es normalerweise in*

*Ihrer Gruppe auch machen würden“.* Von jeder Buchbetrachtung mit Erzieherin und Studienkindern wurden mindestens 15 Minuten Filmmaterial aufgezeichnet.

### *Methodisches Vorgehen*

Ziel der Auswertung ist ein Auszählen von definierten Verhaltenseinheiten in der Videosequenz. Hierbei handelt es sich um eine quantitative Inhaltsanalyse, bei der einzelne Teile oder Sätze im Text bestimmten zuvor definierten Kategorien zugeordnet und ausgezählt werden (Bortz u. Döring 2006). Nicht Zeiteinheiten, sondern auftretende Ereignisse werden analysiert, die keine von vornherein definierte Dauer aufweisen (event sampling). Die Kodierung der definierten Ereignisse wurde mit einem im Internet frei verfügbaren Videoauswertungsprogramm („Coder Digital Video Coding Software“) direkt am Bildschirm vorgenommen.

Aus jeder Videoaufnahme wurde eine Sequenz von fünf Minuten zur Analyse ausgewählt und das Filmmaterial dementsprechend geschnitten, sodass anschließend den Ratern nur diese Sequenz vorgelegt wurde. Die Auswahl der Sequenz wurde wie folgt standardisiert: Sobald auf den Videoaufnahmen zu sehen war, dass das Bilderbuch aufgeschlagen wurde, begann das Schneiden der Sequenz, die nach genau 300 Sekunden beendet wurde. Der Beginn des Schneidevorgangs war folglich davon unabhängig, wie lange die Erzieherin und Kinder sich zuvor mit dem Titelbild beschäftigt hatten.

### *Kategorien- und Kodierungssystem zur Videointeraktionsanalyse*

Zur Auswertung der Videos wurde ein Kategorien- und Kodierungssystem entwickelt, um das Verhalten der Erzieherinnen wie der Studienkinder detailliert zu erfassen. Das Vorgehen besteht darin, jede Äußerung oder Verhaltensweise von Erzieherin und Kindern in der zu analysierenden Videosequenz zu kodieren. Das Kategorien- und Kodierungssystem sowie Richtlinien für die Kodierung befinden sich im Anhang.

Untersuchte Parameter des *Erzieherinnenverhaltens* entsprechen den zentralen Inhalten des „Heidelberger Trainingsprogramms“. Erfasst wurden das Einnehmen

einer sprachförderlichen Grundhaltung, die Summe und Art der von der Erzieherin eingesetzten Sprachlehrstrategien, die Reaktionen der Erzieherin auf formal fehlerhafte kindliche Äußerungen und die Fragen, die die Erzieherin an die Kinder richtete. Da nicht alle Äußerungen der Erzieherinnen diesen Kategorien entsprachen, wurden auch weitere Äußerungen und Verhaltensweisen der Erzieherin (z.B. das Vorlesen aus dem Bilderbuch oder spontane Kommentare der Erzieherin) erfasst und ein Summenwert daraus gebildet.

### *Oberkategorie Sprachförderliche Grundhaltung*

Die sprachförderliche Grundhaltung des Erwachsenen in der Kommunikation von Kindern ist vor allem charakterisiert durch eine Orientierung an den Interessen, Themen und Bedürfnissen der Kinder, durch ein Aufgeben der eigenen Dominanz in der Kommunikation zugunsten der Aktivität der Kinder und durch eine Einstellung bzw. Ausstrahlung, die den Kindern Wertschätzung vermittelt und sie zur eigenen Kommunikation motiviert. Durch die sensible Orientierung an den Interessen der Kinder gelingt es der Erzieherin, mit ihnen einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen, bei der alle in der Situation Beteiligten auf ein Thema fokussieren. Ist ein solcher Zustand gegeben, liegt in diesem Moment automatisch die Aufmerksamkeit des Kindes für Handlungen und Äußerungen der Erzieherin vor, die sich auf den Inhalt der gemeinsamen Aufmerksamkeit beziehen. Sprachlicher Input kann vom Kind eher aufgenommen werden, daher sind Situationen mit gemeinsamer Aufmerksamkeit ideal für das Platzieren von sprachmodellierenden Äußerungen. Da Eigenschaften wie „Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder“ und „Aufgeben der eigenen Dominanz“ abstrakt und nicht direkt beobachtbar sind, wurden sie wie folgt operationalisiert:

- Errechnen des prozentualen Anteils der Erzieherin an der gesamten verbalen Kommunikation in der analysierten Sequenz: Ein hoher Anteil spricht für eine Dominanz der Erzieherin in der Situation; je niedriger der Anteil, desto eher gibt sie Führung an die Kinder ab.
- Bestimmung der Häufigkeit des Umblätterns im Bilderbuch: Eigeninitiatives Umblättern der Erzieherin im Bilderbuch wird als Indikator für die eigene Führung in der Situation gedeutet; Umblättern durch die Kinder dagegen gilt als Hinweis darauf, dass Kinder die Führung übernehmen dürfen.

- Dokumentation der Position des Bilderbuches: Das Festhalten des Buches durch die Erzieherin gilt als Anzeichen für ihre Dominanz in der Situation; ein Abgeben oder Ablegen des Buches, sodass alle Personen gleichermaßen Zugang dazu haben können, gilt als Akzeptanz der Führung der Kinder in der Situation.

### *Oberkategorie Sprachlehrstrategien*

Sprachlehrstrategien werden im Kategoriensystem als sprachmodellierende Verhaltensweisen definiert, meist als Reaktionen auf formal korrekte kindliche Äußerungen. Damit sind Sprachlehrstrategien immer positiv und als „sprachförderlich“ zu bewerten, da sie beim Thema des Kindes bleiben und einen sinnvollen sprachlichen Input für die Kinder darstellen. Zur Operationalisierung:

- Benennen von Gegenständen oder Handlungen (im Bilderbuch, aber auch bei den Kindern) durch die Erzieherin. Dies kann spontan erfolgen, d.h. nicht zwingend als Reaktion oder Antwort auf eine kindliche Äußerung.
- Wiederholung bzw. Reproduktion einer formal korrekten kindlichen Äußerung durch die Erzieherin, dabei wird zwischen exakter, ungefährender und reduzierter Wiederholung unterschieden.
- Erweiterung einer kindlichen Äußerung mit Aufgreifen der Wortwahl des Kindes durch die Erzieherin. Dies entspricht der Terminologie „expansion“ in der Arbeitsgruppe um Girolametto (Girolametto, Weitzman u. Greenberg 2000, S. 3). Im Vordergrund steht die neue formalsprachliche Information, nötig zum sprachlichen Regellernen, die die Erzieherin dem Kind mit ihrer Äußerung liefert (sprachmodellierende Äußerung).
- Inhaltliche Reaktion auf korrekte verbale kindliche Äußerung, ohne diese zu wiederholen, zu erweitern oder die Wortwahl aufzugreifen. Diese Strategie liefert dem Kind neue inhaltliche Informationen, etwa neue Wörter, die zu seinem aktuellen Thema passen. Dies entspricht der „extension“ im Sinne der Arbeitsgruppe von Girolametto, mit dem Ziel der Eröffnung von neuen Perspektiven für das Kind (Girolametto, Weitzman u. Greenberg 2000, S. 3).

Zur anschließenden statistischen Auswertung der Videointeraktionen wurden Summenwerte aus den Unterkategorien gebildet.

### *Oberkategorie Reaktionen auf Fehler*

Erwachsene können auf sprachliche Fehler der Kinder unterschiedlich reagieren und sich dabei in einem Spektrum von extrem ungünstigen bis hin zu stark sprachförderlichen Verhaltensweisen bewegen. Ungünstige Reaktionen sind ein Ignorieren des Fehlers oder der explizite Hinweis darauf, dass das Kind etwas falsch gesagt hat, weil zum einen dem Kind kein sinnvoller Input angeboten wird, zum anderen die Gefahr besteht, seine Sprechfreude zu blockieren. Als wünschenswerte Reaktion dagegen gilt das korrektive Feedback bzw. die verbesserte Wiederholung bei kindlichen Fehlern. Dabei handelt es sich um eine spezielle Form der Sprachlehrstrategie, die zugleich sprachmodellierend ist und den Kindern einen relevanten sprachlichen Input anbietet, dabei aber motivierend wirkt, weil sie den Fehler des Kindes nicht explizit thematisiert. Kindern wird signalisiert, dass sie inhaltlich verstanden wurden, gleichzeitig erhalten sie ein formal korrektes Modell, an dem sie sich orientieren können. Da das korrektive Feedback außerdem beim in dem Augenblick aktuellen Thema und Interesse des Kindes bleibt, gilt die Aufmerksamkeit des Kindes für die Äußerung des Erwachsenen als hoch - eine wichtige Voraussetzung, um diese wahrzunehmen, zu speichern und im günstigsten Fall selbst aktiv zu verwenden.

Folgende verschiedenen möglichen Reaktionen auf kindliche Fehler wurden unterschieden:

- Keine Reaktion
- Explizite Reaktion auf den Fehler durch die Erzieherin
- Explizite Reaktion, mit zusätzlicher Wiederholung des Fehlers durch die Erzieherin
- Korrektives Feedback
- Korrektives Feedback, das in eine weiterführende Frage eingebettet ist.

Auch hier wurden zur statistischen Analyse Summenwerte gebildet: Einer beinhaltete alle Reaktionen auf Fehler, ein Summenwert beinhaltete beide Varianten des korrektiven Feedbacks, ein dritter Summenwert umfasste die eher ungünstigen Reaktionen der Erzieherin auf Fehler.

### *Oberkategorie Fragen der Erzieherin*

Verschiedene Fragetypen erfordern unterschiedlich differenzierte Antworten vom Gegenüber. Geschlossene Fragen wie Aufforderungen, etwas zu benennen, oder Ja-Nein-Fragen können mit lediglich einem Wort beantwortet werden, während offene Fragen wie „Was siehst du auf dem Bild?“ oder Fragen, die eine beschreibende Antwort verlangen (Warum? Wie? usw.) nach längeren Antworten verlangen. Da es ein Ziel der Erzieherinnen sein sollte, die Kinder zur aktiven sprachlichen Mitteilung anzuregen, werden die beiden letztgenannten Fragetypen im Kontext der Untersuchung als besonders sprachanregend angesehen, während alle übrigen Fragetypen als weniger günstig eingeschätzt werden. Offene Fragen haben außerdem den Vorteil, dass der Fokus nicht von vornherein vorgegeben ist, sodass es möglich ist, den Interessen der Kinder nachzugehen, was eine motivierende Wirkung haben sollte. Folgende Fragetypen wurden kodiert, aufsteigend nach Grad der Eignung zur Sprachanregung:

- Aufforderung, etwas zu zeigen
- Quizfrage / Aufforderung, etwas zu benennen; evt. Aufforderung, ein Satz zu ergänzen
- Ja-Nein-Frage
- Alternativfrage
- Frage, die eine beschreibende Antwort verlangt
- Offene Frage ohne vorgegeben Fokus

Hier wurden folgende Summenwerte für die statistische Analyse verwendet: Summe aller Fragen, Summe eher sprachanregender Fragen (die letzten beiden Punkte der Liste), Summe eher ungünstiger Fragen (die ersten vier Punkte der Liste).

### *Oberkategorie Andere Äußerungen und Verhaltensweisen*

Diese Oberkategorie wurde entwickelt, um weitere Verhaltensweisen erfassen und kodieren zu können, die den bereits beschriebenen Bereichen nicht zuzuordnen sind. Da die gefilmte Situation in der Interaktion mit einem Bilderbuch bestand, war es z. B. wichtig, das Vorlesen durch die Erzieherin zu erfassen. Dazu wurde jeder

einzelne aus dem Buch vorgelesene Satz einzeln kodiert, unabhängig von der Länge des Satzes. Folgende Äußerungen und Verhaltensweisen wurden erfasst:

- Spontane Äußerung oder freier Kommentar der Erzieherin
- Aus dem Bilderbuch vorgelesene Sätze
- Themenwechsel: Auf eine kindliche Äußerung folgt weder eine Sprachlehrstrategie noch eine Frage, die beim Thema bleibt. Die Erzieherin wechselt das Thema, obwohl das Kind sich interessiert geäußert hatte.
- Die Erzieherin fordert ein Kind auf, zu sprechen oder etwas zu wiederholen.
- Die Erzieherin spricht einen Befehl aus.
- Die Erzieherin unterbricht ein Kind.
- Die Erzieherin wartet nicht ab, nachdem sie eine Frage gestellt hat, sondern liefert selbst sofort die Antwort.
- Kurze unspezifische Äußerungen wie „Mmh“, „Ja, genau“.

Für die statistische Auswertung wurde ein Gesamtscore „Andere Äußerungen und Verhaltensweisen“ gebildet, der alle genannten Verhaltensweisen und Äußerungen beinhaltet.

Komplementär zu den Verhaltensweisen der Erzieherinnen wurde bei den *Kindern* die Summe ihrer Reaktionen auf Fragen der Erzieherinnen sowie ihrer spontanen, freien Äußerungen erfasst. Zu den spontanen Äußerungen der Kinder wurden auch deren Fragen oder eigeninitiativen Imitationen der Erzieherin oder eines anderen Kindes gezählt. In beiden Oberkategorien wurde aus folgendem Grund nach formal korrekten und fehlerhaften kindlichen Äußerungen differenziert: War die Kinderäußerung korrekt, konnte die nachfolgende Erzieherinnenreaktion gegebenenfalls als „Sprachlehrstrategie“ kodiert werden, war die Kinderäußerung dagegen fehlerhaft, musste die Reaktion der Erzieherin als „Reaktion auf Fehler“ kodiert werden. Die Rater mussten während der Kodierung unmittelbar über die Korrektheit der Kinderäußerung entscheiden, um die nachfolgende Erzieherinnenäußerung zuordnen zu können. Bei den Kinderäußerungen wurde auch der Aspekt der Länge ihrer Äußerungen beachtet, indem Äußerungen von einem Wort, zwei Wörtern oder drei Wörtern oder mehr, d.h. von Sätzen unterschieden wurden. Bei Erzieherinnen wie Kindern existierte eine ergänzende Kategorie „unverständliche

Äußerung“. Bei den Erzieherinnen wie bei den Kindern wurde erfasst, wie häufig diese Personen eigeninitiativ im Bilderbuch umblättern.

Das Kategoriensystem erlaubte es, jede einzelne Äußerung der Erzieherin sowie der Kinder einer Kategorie zuzuordnen und entsprechend zu kodieren. Auch non-verbale Verhaltensweisen wurden kodiert, etwa Nicken, Kopfschütteln und wortloses Zeigen.

### *Entwicklung des Kategorien- und Kodierungssystems*

Zur Entwicklung des Systems wurden einige Trainingsvideos, die von den Erzieherinnen der Trainingsgruppe zu Übungs- und Supervisionszwecken im Rahmen ihrer Fortbildung angefertigt worden waren, gesichtet, um typische Verhaltensweisen der Erzieherinnen wie der Kinder festzustellen. Auf diese Weise konnten die theoriegeleiteten Oberkategorien identifiziert und operationalisiert werden. Neben den Oberkategorien „Fragen“, „Sprachlehrstrategien“, „Reaktionen auf Fehler“ entstand dabei die oben genannte Restkategorie zur Erfassung weiterer Verhaltensweisen. Das entwickelte Kategoriensystem entstand in einer Mischung aus deduktivem und induktivem Vorgehen (vgl. Bortz u. Döring 2006).

In einem nächsten Schritt wurde die erste Fassung des Videoanalysesystems an acht Videos erprobt. Diese Aufnahmen wurden von zwei studentischen Mitarbeiterinnen parallel bearbeitet. Verwendet wurden Filme, die im Rahmen der Testung aufgenommen, also hinsichtlich der Instruktion und des verwendeten Bilderbuchs standardisiert waren. Diese Videos wurden ausschließlich zum Üben verwendet, weil es sich um Erzieherinnen der Vergleichsgruppe handelte, die bei zwei oder drei Messzeitpunkten zweimal gefilmt wurden, d.h. mit zwei verschiedenen Kleingruppen. Die jeweils zweite Aufnahme dieser Termine wurde als Übungsvideo zum Erproben des Videoanalysesystems verwendet. Nach jeder parallelen Bearbeitung eines Videos wurde die vorgenommene Auswertung überprüft. So wurden schrittweise das Kategorien- und Kodierungssystem sowie die dazugehörigen Richtlinien ebenso wie der begleitende Zusatzbogen mit Auswertungsrichtlinien verfeinert.

Auf der nächsten Stufe des Vorgehens wurden zehn (von insgesamt 130) Aufnahmen nach dem entwickelten System parallel von beiden studentischen Mitarbeiterinnen kodiert. Die Videos wurden zufällig ausgewählt und stammten aus allen drei Messzeitpunkten sowie aus beiden Studiengruppen. Zur Überprüfung der Interrater-Übereinstimmung wurden für zentrale Summenwerte Kendalls Tau-b als Maß für die Korrelation berechnet. Dieses Maß wird für ordinalskalierte Daten und kleinen Stichproben verwendet. Korrelationskoeffizienten von  $r = .70$  gelten als ausreichend gut und sprechen für ein genügendes Maß an Objektivität des Verfahrens (Wirtz u. Caspar 2002). Die ermittelten Werte liegen für das Kategoriensystem zwischen .778 und .955 (Tabelle 9):

**Tabelle 9:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Erster Schritt zur Reliabilitätsprüfung des Kategorien- und Kodierungssystems der Videointeraktionsanalyse: Interrater-Übereinstimmung (N = 10 Videos, parallel durch 2 Rater ausgewertet)

	Kendalls Tau-b
<b>Kinder</b>	
Summe verbale Äußerungen alle Kinder	.854
Summe alle Äußerungen und Verhaltensweisen alle Kinder	.809
<b>Erzieherinnen</b>	
Summe andere Äußerungen Erzieherin	.911
Summe aller Reaktionen auf Fehler	.834
Summe aller Fragen	.843
Summe Sprachlehrstrategien	.894
Summe Sprachlehrstrategien inkl. Korr. Feedback	.884
Prozentualer Anteil Vorlesen	.955
Prozentualer Anteil verbaler Äußerungen der Erzieherin an allen verbalen Äußerungen	.778

Die gleichen zehn Videos wurden nach neun Monaten ein zweites Mal von der ersten Raterin analysiert, um ein Maß für die Retest-Reliabilität des Auswertungs-

systems zu erhalten. Die Korrelationskoeffizienten lagen zwischen .675 und 1.000 (Tabelle 10).

**Tabelle 10:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Zweiter Schritt zur Reliabilitätsprüfung des Kategorien- und Kodierungssystems der Videointeraktionsanalyse: Intrarater-Übereinstimmung / Retest (N = 10 Videos, durch 1 Rater ausgewertet)

	Kendalls Tau-b
<b>Kinder</b>	
Summe verbale Äußerungen alle Kinder	.809
Summe alle Äußerungen und Verhaltensweisen alle Kinder	.854
<b>Erzieherinnen</b>	
Summe andere Äußerungen Erzieherin	.911
Summe aller Reaktionen auf Fehler	.756
Summe aller Fragen	.675
Summe Sprachlehrstrategien	.777
Summe Sprachlehrstrategien inkl. Korr. Feedback	.920
Prozentualer Anteil Vorlesen	1.000
Prozentualer Anteil verbaler Äußerungen der Erzieherin an allen verbalen Äußerungen	.911

Das Kategoriensystem zur Videoanalyse funktioniert damit objektiv und reliabel als Methode zur Erfassung des Erzieherinnenverhaltens.

### *Ratingbogen*

Neben dem Kategorien- und Kodierungssystem wurde ein Ratingbogen entwickelt, der eine ergänzende Einschätzung der beobachteten Interaktion durch die Rater erlauben sollte. Hier hielten die Rater konkret beobachtbare Sachverhalte fest, etwa die Sitzordnung und die Position des Bilderbuchs. Ferner beurteilten sie die Aufmerksamkeit und Motivation der beteiligten Personen auf mehrstufigen Skalen.

Diese Aspekte lassen sich dem Bereich „Sprachförderliche Grundhaltung“ seitens der Erzieherinnen sowie begleitendes Verhalten der Kinder zuordnen. Der Ratingbogen befindet sich im Anhang.

Auch beim Ratingbogen wurden wie oben beschrieben die Raterübereinstimmung sowie die Retestreliaibilität über zentrale Maße berechnet. Bei den Daten des Bogens, die lediglich Nominalskalenniveau aufweisen, wurde für die entsprechenden Items Cohens Kappa berechnet (Wirtz u. Caspar 2002). Erwartungsgemäß fanden sich bei Items, die konkret und objektiv erfassbare Parameter erfassen, etwa die Anzahl der gefilmten Kinder oder die Position des Bilderbuches, sehr hohe bzw. perfekte Korrelationen von 1.000, hingegen waren die Korrelationskoeffizienten für weichere Maße, z. B. die Einschätzung des Bemühens der Erzieherin, die Kinder zur sprachlichen Mitteilung anzuregen, nur mäßig (Tabelle 11).

**Tabelle 11:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Reliabilitätsprüfung des Ratingbogens der Videointeraktionsanalyse (Inter- und Intrarater-Übereinstimmung)

	1. Schritt: 10 Videos parallel (2 Rater)	2. Schritt: Retest 10 Videos (1 Rater)
Anzahl Kinder	Kendalls Tau-b 1.000	Kendalls Tau-b 1.000
Position Bilderbuch	Cohens Kappa 1.000	Cohens Kappa 1.000
Können Kinder ins Buch sehen?	Cohens Kappa zwischen .737 und 1.000 (bei den einzelnen Kindern)	Cohens Kappa 1.000 (für alle Kinder)
Bemühen der Erzieherin	Cohens Kappa .437	Cohens Kappa .831
Gemeinsamer Aufmerksam- keitsfokus	Kann nicht berechnet werden: Tabelle nicht symmetrisch (5 von 10 Fällen stimmen überein)	Kann nicht berechnet werden: Tabelle nicht symmetrisch (5 von 10 Fällen stimmen überein)
Erzieherin empathisch	Cohens Kappa .254	Cohens Kappa .688

Die bessere Übereinstimmung im Retest als bei der Interrater-Übereinstimmung bei „Bemühen der Erzieherin“ und „Erzieherin empathisch“ impliziert eine hohe Bedeutung der persönlichen Sympathie für die Beurteilung, lässt also die Objektiv-

vität des Ratings bezweifeln. Für die nachfolgenden Analysen wurden daher nur die Items des Ratingbogens verwendet, die objektiv fassbare Daten liefern können. Der Zusatzbogen sowie die Erläuterungen zum Rating befinden sich im Anhang.

### **Fragebögen**

Die Erzieherinnen erhielten zu jedem Messzeitpunkt einen Fragebogen. Damit wurden mehrere methodische Ziele verfolgt. Primär sollten mögliche Veränderungen in den Einstellungen bzw. Ansichten der Erzieherinnen zum Thema Vorlesen und Umgang mit Bilderbüchern in Abhängigkeit von der Studiengruppe erfasst werden. Dazu wurde in den bei Prätest und Posttest ausgegebenen Fragebögen ein identischer Block mit entsprechenden Aussagen integriert, die die Erzieherinnen auf einer vierstufigen Ratingskala beurteilen sollten (s. Anhang). Die Erzieherinnen wurden ferner gebeten, die bei ihnen übliche Praxis hinsichtlich des Vorlesens und Spielens von Brettspielen in der Gruppe zu beschreiben. Die Befragung zum Zeitpunkt des Prätests beschränkte sich auf diesen Itemkatalog.

Der Fragebogen zum Zeitpunkt des Posttests (s. Anhang) diene neben der Erfassung einer möglichen Einstellungsänderung ferner dazu, soziodemografische Merkmale und Berufserfahrung der Erzieherinnen sowie bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu erheben. Erfasst wurden unter anderem Alter, Sprachkenntnisse im Deutschen sowie in anderen Sprachen, Schul- und Berufsabschluss, Dauer der Berufserfahrung, Verweildauer in der aktuellen Einrichtung, bisherige Erfahrung im Bereich der Sprachförderung und besuchte Fortbildungen im Bereich Sprache.

Das Erfassen von Persönlichkeitsmerkmalen der Erzieherinnen interessierte, um prüfen zu können, ob Trainingserfolge möglicherweise mit bestimmten Charaktereigenschaften korrelieren oder aber das „Heidelberger Trainingsprogramm“ für eine breite Palette an Persönlichkeiten gleichermaßen geeignet ist. Folgende Aspekte zur Persönlichkeit der Erzieherinnen wurden beim Fragebogen zum Zeitpunkt des Posttests erhoben: ein Score für Offenheit / Extraversion und ein Maß für Kontrollüberzeugungen. Die insgesamt 16 Items zur Persönlichkeit wurden entnommen aus dem „NEO-Fünf-Faktoren Inventar nach Costa und McCrae“

(Borkenau u. Ostendorf 2008; insgesamt 10 Items aus den beiden Subskalen „Extraversion“ und „Offenheit für Erfahrung“) sowie dem „IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen“ (Krampen 1981; 6 Items). Die Items aus den Skalen zu „Extraversion“ und „Offenheit für Erfahrung“ wurden zum einen gewählt, weil diese beiden Skalen in Verbindung mit dem Thema Kommunikation besonders relevant erscheinen, welches beim „Heidelberger Trainingsprogramm“ eine zentrale Dimension darstellt. Außerdem luden die gewählten Items auf den jeweiligen Faktoren hoch, stellten also besonders prägnante Formulierungen im Sinne der Skala dar. Eine Itemauswahl zum Thema Kontrollüberzeugung sollte zeigen, ob die subjektiv empfundene generelle Selbstwirksamkeit einer Person mit Trainingserfolgen korreliert.

Der Erzieherfragebogen zum Follow-up diente zur formativen Evaluation der Interventionsmaßnahmen in beiden Studiengruppen. Die Erzieherinnen wurden gebeten, die Praktikabilität der Umsetzung der jeweiligen Fortbildungsinhalte und die Art der Weiterführung der Förderung nach dem Interventionszeitraum zu beschreiben. Sie sollten in der Rückschau beurteilen, ob die Förderung der Kinder einen sprachlichen Fortschritt bei den Kindern erwirkte und ob die Kinder bei der Förderung motiviert und engagiert beteiligt gewesen waren. Auch bei diesem Fragebogen war ein kurzer Block zur Persönlichkeit beigefügt. Es handelt sich um die deutsche Übersetzung des „Ten-Item Personality Measure TIPI“ (Hell u. Muck 2003) (Fragebogen zum Follow-up s. Anhang).

Beim Follow-up erhielten alle Erzieherinnen außerdem für jedes Studienkind einen kurzen Fragebogen zu dessen Entwicklungsstand am Ende der Studie, und zwar im Bereich der sprachlichen Kompetenzen sowie des sozialemotionalen Verhaltens des Kindes. Damit sollte erfasst werden, ob die Erzieherinnen in Trainings- bzw. Vergleichsgruppe die Entwicklung der Kinder subjektiv unterschiedlich beurteilten (s. Punkt 2.2.5.2 und Anhang).

Die Erzieherinnen der Trainingsgruppe füllten nach Ablauf des „Heidelberger Trainingsprogramms“ einen Evaluationsbogen zur Beurteilung des Trainings hinsichtlich der Inhalte und Vermittlungsmethoden aus (s. Anhang).

## 2.2.5.2 Instrumente für Kinder

### *Videointeraktionsanalyse*

Die Videointeraktionsanalyse diente zur Abbildung von Veränderungen der kindlichen Sprechfreude und in der Komplexität der Kinderäußerungen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt in Abhängigkeit von der jeweiligen Studiengruppe. Die Kinder stellten in der gefilmten Situation die Kommunikationspartner dar, auf die sich das Erzieherinnenverhalten bezog. Bei den Kindern wurden zwei Arten von verbalen Äußerungen unterschieden: spontane, selbst initiierte Äußerungen sowie Reaktionen auf Fragen oder Impulse der Erzieherinnen. Die Korrektheit sowie Komplexität der Kinderäußerungen wurde grob erfasst durch Einteilung in „korrekte“ bzw. „formal fehlerhafte“ Äußerungen sowie nach der Länge der Äußerung. Hierbei wurde zwischen 1-Wort-, 2-Wort- und 3- bzw. Mehrwortäußerung (bzw. Satz) differenziert. Die Beurteilung einer Kinderäußerung als formal korrekt oder fehlerhaft war notwendig, um die nachfolgende Äußerung oder Verhaltensweise der Erzieherin entsprechend als „Reaktion auf Fehler“ oder anderes Verhalten kodieren zu können.

Bei der Auswertung der Videointeraktion wurden die Summen der verbalen Äußerungen der Kinder sowie ihr Sprechanteil komplementär zum Sprechanteil der Erzieherin im gefilmten Zeitsegment berechnet. Dies ist in Zusammenhang mit dem Ausmaß der sprachförderlichen Grundhaltung der Erzieherin zu sehen: Ein Anstieg der verbalen Anteils der Kinder gilt als Indikator für die kindliche Sprechfreude, die an eine Bereitschaft und Fähigkeit der Erzieherin geknüpft ist, sich selbst sprachlich zurückzunehmen, um den Kindern mehr Raum für deren sprachliche Kommunikation zu lassen.

## **Standardisierte Testverfahren**

### *Sprachtests*

Zur längsschnittlichen Erfassung der sprachlichen Leistungen der Kinder wurde eine Testbatterie, bestehend aus sechs Verfahren bzw. Untertests standardisierter Verfahren, dreimal durchgeführt. Bei der Auswahl der Testverfahren wurde darauf geachtet, ein breites Spektrum an sprachlichen Fähigkeiten zu erfassen, um dadurch eine differenzierte Aussage treffen zu können, auf welchen Sprachebenen Effekte des Trainings festzustellen sind (Tabelle 12).

**Tabelle 12:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Sprachtestbatterie für Studienkinder

	Erfasste sprachliche Leistung	Normiert für Altersgruppe
Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ ESR (Grimm 2001)	Fähigkeit zur spontanen, freien Beschreibung visuell dargestellter Sachverhalte – semantische Fähigkeiten / Erzählkompetenz	3;0 bis 3;11
Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision AWST-R (Kiese-Himmel 2005)	Expressive Sprache: Aktiver Wortschatz	3;0 bis 5;5
Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Morphologische Regelbildung“ MR (Grimm 2001)	Fähigkeit zur Pluralbildung - Morphologische Kompetenz	3;0 bis 5;11
Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET – Untertest „Imitation grammatischer Strukturformen“ IS (Grimm u. Schöler 1991)	Fähigkeit zum Nachsprechen vorgegebener Sätze – Sprachgedächtnis, Grammatikbeherrschung	Unter 4 bis 9;11
Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN (Grimm 2001)	Fähigkeit zum Nachsprechen von Kunstwörtern – phonologisches Arbeitsgedächtnis, Artikulation	3;0 bis 5;11
Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D (Fox 2007)	Rezeptives Sprachverständnis	3;0 bis 10;11

### *Nonverbaler Intelligenztest*

Zur Erfassung der sprachunabhängigen kognitiven Fähigkeiten der Kinder wurde der Intelligenztest Coloured Progressive Matrices CPM (Bullheller u. Häcker 2002) durchgeführt. Da bei diesem Test ab dem Alter von 3;9 Jahren (bzw. 45 Monaten) Normwerte vorliegen, konnte er erst beim Follow-up durchgeführt werden, als

auch die jüngsten Kinder der Stichprobe dieses Alter erreicht hatten. Somit liegen die Ergebnisse nur für die Kinder vor, die beim Follow-up tatsächlich untersucht wurden, und nicht für die gesamte Stichprobe.

### ***Erzieherinnenratings der sprachlichen Entwicklung der Kinder nach Ablauf der Studie***

Zum Zeitpunkt des Follow-up wurden die Erzieherinnen gebeten, den Entwicklungsstand der Kinder am Ende der Studie im Vergleich zum Beginn der Untersuchung einzuschätzen. Dazu erhielten sie für jedes Studienkind einen kurzen Fragebogen mit jeweils einem Item zur globalen Beurteilung der Entwicklung in den sechs Bereichen Artikulation, Wortschatz, Satzbau, Morphologie, Sprachverständnis und Erzählkompetenz. Die Erzieherinnen sollten angeben, ob sie eine Veränderung dieser Fähigkeiten bei dem Kind während der Zeit der Studiendurchführung feststellten und falls ja, in welchem Ausmaß (geringe, mäßige oder starke Verbesserung). Anschließend lag ihnen eine Liste von 17 Aussagen zu dem Kind vor, die sie auf einer vierstufigen Skala beurteilen sollten. Diese Aussagen bezogen sich auf sprachliche und sozial-emotionale Aspekte im Verhalten des jeweiligen Kindes. Damit sollte erfasst werden, ob die Erzieherinnen in Trainings- bzw. Vergleichsgruppe die Entwicklung der Kinder subjektiv unterschiedlich beurteilten (s. Anhang).

### ***Elternfragebogen***

Der eigens für die Untersuchung konstruierte Elternfragebogen wurde zeitgleich mit der Posttestung ausgegeben und diente dazu, soziodemografische Merkmale der Studienkinder und ihrer Familien, familiäre sprachbezogene Problematik, Entwicklungsprobleme oder Erkrankungen, Interessen der Kinder, häusliche Literacyerfahrungen, bisherige sprachliche Entwicklung und Sprachkenntnisse der Kinder (insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern) und der Umgang mit verschiedenen Sprachen (bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern) in der Familie zu erfassen. Der Fragebogen samt Begleitbrief für die Eltern wurde in den Sprachen deutsch, türkisch, polnisch, russisch und arabisch ausgegeben (s. An-

hang). Die Stichprobenbeschreibung anhand der durch den Elternfragebogen erhobenen Daten befindet sich in Abschnitt 2.2.3.2.

### ***Dokumentation der Anwesenheitszeiten im Kindergarten***

Während des Interventionszeitraumes von Mitte Februar bis Ende Mai 2008 erhielten die Erzieherinnen beider Studiengruppen identische wöchentlich auszufüllende Protokollbögen, die erfassten, an wie vielen Tagen pro Woche die einzelnen Studienkinder sich in der Einrichtung aufhielten, an wie vielen Tagen der gleichen Woche dies bei der Erzieherin der Fall war, und welche Materialien oder Tätigkeiten zur Förderung verwendet wurden. Ziel war es, nachzuvollziehen, wie viele Tage die Kinder gemeinsam mit ihrer Erzieherin während des Interventionszeitraumes im Kindergarten verbrachten, denn die Kinder konnten nur an diesen Tagen Förderung im Sinne der jeweiligen Fortbildung erhalten.

## **2.2.6 Beschreibung der Untersuchungsabläufe**

Die nachfolgenden Punkte gelten für alle Messzeitpunkte und beschreiben die Arbeiten um die Testung der Kinder und die Aufzeichnung der Videointeraktionen.

### **2.2.6.1 Vorbereitung der Untersuchungen**

Vor jedem Messzeitpunkt wurden studentische Hilfskräfte als Testleiter rekrutiert und in einer ganztägigen Veranstaltung in Durchführung der Sprachtests und Erhebung der Videointeraktion geschult. Dazu gehörte außerdem die Einführung in die zur Untersuchung verwendete Technik (MP3-Player bzw. CD-Spieler zur Präsentation von Items bei bestimmten Untertests, Diktiergerät, Videokamera samt Speichermedium). Die Testleiter wurden instruiert, vor der eigentlichen Datenerhebung eine bis zwei Stunden Zeit in der jeweiligen Einrichtung anwesend zu sein, um die Kinder und Erzieherinnen kennenlernen und Fragen der Erzieherinnen zum Ablauf beantworten zu können. Die teilnehmenden Erzieherinnen waren bereits vorab schriftlich über den Untersuchungsablauf informiert worden und wussten, dass die Untersuchung eine individuelle Testung jedes Kindes sowie die Aufzeichnung eines Videos von Erzieherinnen und Kindern beinhaltete.

### **2.2.6.2 Aufzeichnung der Videointeraktion**

Die Videointeraktionssituation ist in Punkt 2.2.5.1 genauer beschrieben. In welchem Raum der Einrichtung die Aufnahme gemacht wurde, wurde den Erzieherinnen überlassen, wichtig war lediglich, dass eine störungsfreie Zeit für die Aufnahme gesichert war. Die studentischen Hilfskräfte sollten beim Filmen darauf achten, dass alle Beteiligten gut zu sehen waren und mindestens 15 Minuten Filmmaterial aufnehmen. Aus organisatorischen Gründen erfolgte die Videoaufnahme bei manchen Kindern vor ihrer individuellen Testung, bei manchen danach. In der Regel wurde die jeweilige Erzieherin mit drei Studienkindern gefilmt.

### **2.2.6.3 Durchführung der Sprachtests**

Die Durchführung der Sprachtests erfolgte individuell und zu jedem Messzeitpunkt nach identischen Muster. Der Intelligenztest wurde beim Follow-up der Sprachtestbatterie vorweg geschaltet. Auch dieser Test ist ein Einzeltest und wurde individuell durchgeführt. Zu allen Testungen begleitete der Testleiter das Studienkind in einen eigenen Raum, der von der Kindertagesstätte für die Untersuchung zur Verfügung gestellt wurde. Die Reihenfolge der Untertests war unbedingt einzuhalten, nötigenfalls mit einer kurzen Unterbrechung, falls dies zur Aufrechterhaltung der Motivation der Kinder zur Weiterarbeit erforderlich war. Nach Abschluss der Testuntersuchung erhielt jedes Kind als Belohnung für seine Mitarbeit vom Testleiter ein kleines Geschenk.

Tabelle 13 gibt die Batterie der Sprachtests in der Reihenfolge wieder, in der sie mit den Kindern an jedem Messzeitpunkt durchgeführt wurden. Die Reihenfolge wurde so gewählt, dass die Kinder zunächst mit einer Aufgabe beginnen, die keine sprachlichen Äußerungen, sondern nur Deuten mit dem Finger erfordert. Der Untertest ESR aus dem SETK 3-5 (Grimm 2001) lässt den Kindern viel Spielraum, um selbst bestimmen zu können, wie umfangreich sie sich äußern möchten. Die nachfolgenden Tests sind dagegen deutlich strukturierter und verlangen ein bestimmtes Antwortverhalten vom Kind.

**Table 13:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Reihenfolge der Durchführung der Untertests der Sprachtestbatterie

Untertest / Verfahren	
1.	Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D (Fox 2007)
2.	Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ ESR (Grimm 2001)
3.	Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision AWST-R (Kiese-Himmel 2005)
4.	Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Morphologische Regelbildung“ MR (Grimm 2001)
5.	Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET – Untertest „Imitation grammatischer Strukturformen“ IS (Grimm u. Schöler 1991)
6.	Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN (Grimm 2001)

Mit Ausnahme des TROG-D (Fox 2007) und des CPM (Bullheller u. Häcker 2002), die von den studentischen Hilfskräften während der Testdurchführung direkt in den Auswertungsbögen protokolliert wurden, wurde die Durchführung der Testuntersuchung mit Diktiergerät aufgezeichnet. Dies geschah, um die Korrektheit der Testdurchführung überprüfen zu können sowie um die Daten nach einem einheitlichen System transkribieren und analysieren zu können.

#### 2.2.6.4 Datenaufbereitung

Die studentischen Hilfskräfte übermittelten die Protokollbögen, Testaufzeichnungen und Videoaufnahmen an das Forscherteam in Ulm. Die Daten wurden zunächst gesichert und auf Vollständigkeit überprüft. Als nächsten Schritt wurden Transkripte der Testungen jedes einzelnen Kindes angefertigt. Die Transkripte wurden in normales Schriftdeutsch angefertigt, wobei darauf geachtet wurde, Besonderheiten der Aussprache zu erfassen und niederzuschreiben. Anschließend wurden die Untertests anhand der Transkripte entsprechend der Auswertungs-

richtlinien der einzelnen Verfahren ausgewertet und zur weiteren statistischen Analyse in SPSS eingegeben.

Die Videointeraktionen wurden jeweils auf Datenträger gesichert und entsprechend der Standardisierung geschnitten. Anschließend wurden sie von studentischen Hilfskräften gemäß dem Kategorien- und Kodierungssystem kodiert (vgl. Abschnitt 2.2.5.1).

## **2.2.7 Entwicklung der Stichprobe: Ausfallanalyse**

Während des Verlaufs der Studie kam es zu Ausfällen der Stichprobe, sowohl auf Seiten der Kinder wie auch der Erzieherinnen. Zwei komplette Einrichtungen der Trainingsgruppe verließen die Studie vorzeitig wegen zeitlicher Überlastung, eine davon kurz nach der Prätestung, die zweite Einrichtung nach der Posttestung. Eine Analyse des Dropouts bei den Kindern wie Erzieherinnen zeigt, dass der Wegfall nicht zur systematischen Verzerrung der Stichprobe führt und die Dropouts sich in wesentlichen Merkmalen von der übriggebliebenen Stichprobe nicht signifikant unterscheiden.

### **2.2.7.1 Ausfälle Erzieherinnen**

Zum Prätest konnten von 49 Personen Videoaufzeichnungen mit den Studienkindern angefertigt werden. Beim Posttest waren 45 Erzieherinnen in der Stichprobe, zum Follow-up noch 34 Personen. Der Ausfall erfolgte in beiden Studiengruppen vergleichbar und stellt sich wie folgt dar (Tabelle 14):

**Tabelle 14:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung der Stichprobe der Erzieherinnen (Ausfallanalyse)

	Prätest	Posttest	Follow-up
Trainingsgruppe	N = 27	N = 25	N = 18
Vergleichsgruppe	N = 22	N = 20	N = 18
		Chi <sup>2</sup> = .046; df = 1; p = .830	Chi <sup>2</sup> = 1.428; df = 1; p = .232

*Anmerkung:* Bei der Follow-up-Untersuchung nahmen zwei Erzieherinnen teil, die bei der Posttestung nicht gefilmt werden konnten. Deshalb addiert sich die Zahl der teilnehmenden Erzieherinnen beim letzten Messzeitpunkt auf 36 Erzieherinnen, obwohl lediglich 34 bei allen drei Messzeitpunkten teilnahmen.

Von 34 Erzieherinnen der Stichprobe existieren vollständige Datensätze, d.h. Filmaufnahmen zu jedem Messzeitpunkt. 18 Personen (52.9 %) sind aus der Trainings-, 16 Personen (47.1 %) aus der Vergleichsgruppe (Chi<sup>2</sup> = .210; df = 1; p = .647). Diese Gruppe unterscheidet sich in keinen zentralen Ausgangsdaten im sprachlichen Interaktionsverhalten während der Videointeraktion zum Zeitpunkt der Prätestung von den 15 Personen, von denen zum zweiten und / oder dritten Messzeitpunkt keine Daten vorliegen. Damit handelt es sich bei den Dropouts um keine von vornherein besonders gekennzeichnete Personengruppe und deren Ausfall sollte nicht zur Verzerrung der Stichprobe führen. Geprüft wurden die Ausgangssummen der von den Erzieherinnen eingesetzten Sprachlehrstrategien einschließlich des korrektiven Feedbacks bzw. der verbesserten Wiederholung, die verbesserte Wiederholung als besondere Sprachlehrstrategie, die Summen besonders sprachanregender, offener Fragen der Erzieherinnen an die Kinder sowie der Redeanteil der Erzieherin an allen verbalen Äußerungen von Erzieherin und Kinder gemeinsam in der Videointeraktion (Tabelle 15).

**Tabelle 15:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Ausfallanalyse Erzieherinnen: Vergleich der Verhaltensdaten bei der Prätestung zur Prüfung von Unterschieden zwischen Dropout vs. vollständige Studienteilnahme der Erzieherinnen

	Teilnahme	N	Mittelwert	SD	T-Test
Summe eingesetzter Sprachlehrstrategien einschließlich korrekatives Feedback	vollständig	34	20.88	13.07	T = .105; df = 47; p = .917
	Dropout	15	20.47	12.11	
Summe eingesetzter korrektiver Feedbacks	vollständig	34	5.91	5.17	T = .055; df = 47; p = .956
	Dropout	15	6.00	5.20	
Summe sprachanregender Fragen	vollständig	34	5.18	4.06	T = -.591; df = 47; p = .557
	Dropout	15	4.33	5.69	
Prozentualer Anteil der verbalen Äußerungen der Erzieherin an allen verbalen Äußerungen	vollständig	34	77.05 %	11.01 %	T = -.511; df = 47; p = .612
	Dropout	15	75.06 %	15.55 %	

Ebenso wurde untersucht, ob sich die Gruppe der Erzieherinnen mit vollständigen Datensätzen hinsichtlich Merkmale die Berufstätigkeit betreffend von der Dropout-Gruppe unterscheiden: Auch dies trifft nicht zu. Für diese Analyse wurde auf den Fragebogen zurückgegriffen, der den Erzieherinnen kurz vor der Posttestung ausgegeben wurde. Dieser Fragebogen liegt nicht vollständig für alle 49 Personen vor, die beim Prätest auf Video aufgezeichnet wurden, sondern nur für 47 Erzieherinnen. Zum Vergleich der Gruppe der Ausfälle mit dem Rest der Stichprobe wurde das Alter der Erzieherinnen, die Dauer ihrer Berufserfahrung und ihre Arbeitszeit (Wochenstunden sowie Teilzeit vs. Vollzeit) herangezogen. Bei keiner dieser Variablen existieren signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (Tabelle 16).

**Tabelle 16:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Ausfallanalyse Erzieherinnen: Vergleich der Erzieherinnenmerkmale zur Prüfung von Unterschieden zwischen Dropout vs. vollständige Studienteilnahme der Erzieherinnen

	Teilnahme	N	Mittelwert	SD	Signifikanzprüfung
Alter	vollständig	34	41.53	7.19	T = -1.578; df = 45; p = .122
	Dropout	13	37.62	8.66	
Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft	vollständig	33	15.97	8.68	T = -.055; df = 44; p = .956
	Dropout	13	15.81	9.74	
Wochenarbeitsstunden	vollständig	34	31.49	6.03	T = .024; df = 45; p = .981
	Dropout	13	31.54	5.13	
Vollzeit vs. Teilzeit	vollständig	34	8	26	Chi <sup>2</sup> = .001; df = 1; p = .974
	Dropout	13	3	10	

Als Fazit der Ausfallanalyse bei den Erzieherinnen lässt sich festhalten, dass Teilnehmerinnen, die zum zweiten und / oder dritten Messzeitpunkt ausfallen, sich weder in ihren Ausgangswerten bei der Videointeraktion noch in berufsbezogenen Merkmalen vom Rest der Gruppe unterscheiden.

### 2.2.7.2 Ausfälle Kinder

Die Analyse der Ausfälle auf Seiten der Studienkinder zeigt, dass der Dropout in den beiden Studiengruppen verschieden erfolgte. Bedingt ist dies durch den Wegfall zweier kompletter Einrichtungen aus der Trainingsgruppe während der laufenden Studie. In der Trainingsgruppe nahmen 57 Kinder bzw. 74 % an allen Untersuchungszeitpunkten teil, in der Vergleichsgruppe waren es 60 Kinder bzw. 87 % (Chi<sup>2</sup> = 3.82; df = 1; p = .051). Die Entwicklung der Stichprobe ist in Tabelle 17 dargestellt:

**Tabelle 17:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung der Stichprobe der Studienkinder (Ausfallanalyse)

	Prätest	Posttest	Follow-up
Trainingsgruppe	N = 77	N = 71	N = 58
Vergleichsgruppe	N = 69	N = 64	N = 61
		Chi <sup>2</sup> = .016; df = 1; p = .901	Chi <sup>2</sup> = 4.131; df = 1; p = .042

*Anmerkung:* Bei der Follow-up-Untersuchung nahmen zwei Kinder teil, die an der Posttestung nicht untersucht werden konnten. Deshalb addiert sich die Zahl der teilnehmenden Kinder beim letzten Messzeitpunkt auf 119 Kinder, obwohl lediglich 117 Kinder bei allen drei Messzeitpunkten teilnahmen.

Eine Prüfung der sprachlichen Ausgangsleistungen der Kinder zur Prätestung zeigt, dass die Kinder, die zum zweiten und / oder dritten Messzeitpunkt wegfielen, sich mit Ausnahme eines Untertests nicht vom Rest der Stichprobe unterschieden (s. Tabelle 18). Obwohl 146 Kinder bei der Prätestung untersucht wurden, summiert sich bei den einzelnen Untertests die Zahl der vollständigen versus unvollständigen Datensätze bis auf eine Ausnahme nicht auf 146, weil es bei fünf Untertests vorkam, dass Kinder die Mitarbeit an diesem Test verweigerten und die Daten aus diesem Grunde nicht auswertbar waren. Mit Ausnahme des Untertests ESR des SETK 3-5 (Grimm 2001), bei dem Normwerte nur für dreijährige Kinder vorliegen, werden für die Ausfallanalyse die Leistungen in T-Werten angegeben.

**Tabelle 18:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Ausfallanalyse Studienkinder: Vergleich der Testergebnisse bei der Prätestung zur Prüfung von Unterschieden zwischen Dropout vs. vollständige Studienteilnahme der Kinder

Untertest	Teilnahme	N	Mittelwert	SD	T-Test
Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ ESR (Grimm 2001) Rohwert (max. 7.78)	vollständig	112	2.57	1.64	T = -.711; df = 138; p = .479
	Dropout	28	2.33	1.51	
Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision AWST-R (Kiese-Himmel 2005) T-Wert	vollständig	116	35.41	12.40	T = -1.212; df = 142; p = .227
	Dropout	28	32.32	10.79	
Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Morphologische Regelbildung“ MR (Grimm 2001) T-Wert	vollständig	111	40.32	10.82	T = -.303; df = 134; p = .763
	Dropout	25	39.60	10.74	
Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET – Untertest „Imitation grammatischer Strukturformen“ IS (Grimm u. Schöler 1991) T-Wert	vollständig	97	40.92	4.55	T = .075; df = 118; p = .940
	Dropout	23	41.00	5.53	
Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN (Grimm 2001) T-Wert	vollständig	84	40.94	8.51	T = 3.29; df = 104; p = .001
	Dropout	22	48.14	11.24	
Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D (Fox 2007) T-Wert	vollständig	117	40.72	10.74	Varianzgleichheit nicht gegeben → T = -1.810; df = 67.91; p = .075
	Dropout	29	37.83	6.74	

Ebenfalls wurde untersucht, ob es bei den Ausfällen Unterschiede bezüglich der Personenvariablen des Alters zum Zeitpunkt der Prätestung, des Geschlechts und des Sprachstatus (ein- bzw. mehrsprachig) der Kinder gab: Auch dies ist nicht der Fall (vgl. Tabellen 19, 20 und 21).

**Tabelle 19:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Ausfallanalyse Studienkinder: Vergleich des Alters der Kinder zur Prüfung von Unterschieden zwischen Dropout vs. vollständige Studienteilnahme der Kinder

	Teilnahme	N	Mittelwert	SD	T-Test
Alter in Monaten	vollständig	117	47.85	5.99	T = .062; df = 144; p = .951
	Dropout	29	47.93	5.78	

**Tabelle 20:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Ausfallanalyse Studienkinder: Vergleich des Geschlechts der Kinder zur Prüfung von Unterschieden zwischen Dropout vs. vollständige Studienteilnahme der Kinder

	Teilnahme	N	Jungen	Mädchen	Chi <sup>2</sup> -Test
Geschlecht	vollständig	117	70	47	Chi <sup>2</sup> = 1.270; df = 1; p = .260
	Dropout	29	14	15	

**Tabelle 21:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Ausfallanalyse Studienkinder: Vergleich des Sprachstatus der Kinder zur Prüfung von Unterschieden zwischen Dropout vs. vollständige Studienteilnahme der Kinder

	Teilnahme	N	einsprachig deutsch	mehrsprachig	Chi <sup>2</sup> -Test
Sprachstatus	vollständig	117	62	55	Chi <sup>2</sup> = .620; df = 1; p = .431
	Dropout	29	13	16	

Als Fazit der Ausfallanalyse bei den Studienkindern kann festgehalten werden, dass der Wegfall von Kindern aus der Stichprobe zu keinerlei systematischen Verzerrung führen dürfte, da sich die Kinder, die bei allen Messzeitpunkten untersucht wurden, von den Dropouts in keinem zentralen Merkmal unterscheiden.

### 3 Ergebnisse / Interventionseffekte

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden zunächst die Effekte bei den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften berichtet, um dann die Ebene der Studienkinder zu betrachten. Die beiden zentralen Fragestellungen in Bezug auf die Erzieherinnen lauteten: Wie wird ein solches Training von den Erzieherinnen angenommen und umgesetzt? Kann das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen dauerhaft optimiert werden? Dazu werden in umgekehrter Reihenfolge zunächst die Ergebnisse der Videointeraktionsanalyse präsentiert, ergänzt durch die Betrachtung von Einflussvariablen. Anschließend werden ausgewählte Daten zur Trainingsakzeptanz bei den Teilnehmerinnen vorgestellt.

Auf Kindebene suchte die Studie Antworten auf diese Fragen: Sind Effekte auf Sprachkompetenzen sprachlich förderbedürftiger Kinder festzustellen? Bei welchen Kindern findet man Effekte? Bei den Studienkindern handelt es sich um eine unausgelesene Stichprobe, rekrutiert aus 16 Regelkindergärten in Hessen. Dabei wurde die sprachlich schwächere Hälfte aller zur Verfügung stehender Kinder in die Stichprobe eingebunden, die Stichprobe ist also heterogen zusammengesetzt und es ist nicht zu erwarten, dass wirklich alle Kinder stark förderbedürftig waren. Zunächst werden die Daten des Prätests untersucht, indem die Leistungen der Kinder der beiden Studiengruppen vor der Interventionsphase gegenübergestellt werden, um zu prüfen, ob die Gruppen mit gleichen Ausgangsvoraussetzungen starten. In einem zweiten Schritt werden Trainingseffekte global untersucht, d.h. auf Ebene der Studiengruppen insgesamt. Hierbei wird zwischen kurzfristigen und langfristigen Effekten unterschieden (Betrachtung von zwei bzw. drei Messzeitpunkten). Anschließend wurde zur Untersuchung der längsschnittlichen Entwicklung von Kindern unterschiedlicher Ausgangsniveaus die Stichprobe anhand der sprachlichen Leistungen zur Prätestung in Leistungsdrittel eingeteilt. Analog zur Darstellung des Verlaufs der Gesamtstudiengruppen werden die Ergebnisse ebenfalls nach kurz- und langfristigen Effekten präsentiert. Zum Abschluss werden Effekte von Einflussvariablen untersucht: Betrachtet werden die Merkmale Sprachstatus, Alter, Geschlecht, nonverbaler IQ und sozioökonomischer Status. Die Ergebnisse werden nach Sprachebenen sortiert: Sprechfreude, Semantik, Wortschatz, Grammatik, phonologisches Arbeitsgedächtnis, Sprachverständnis. Im

Sinne einer formativen Evaluation wurden die Erzieherinnen am Ende der Untersuchung nach ihren Einschätzungen zu den jeweiligen Interventionen und den Effekten auf die ihnen zugeordneten Kinder befragt (Erzieherinnenratings).

Metrische Verlaufsdaten wurden varianzanalytisch (Varianzanalyse mit Messwiederholung) ausgewertet. Gruppenvergleiche erfolgten entweder über T-Tests auf metrischem Skalenniveau bzw. über Mann-Whitney U-Tests auf ordinalem Datenniveau. Unterschiede in Bezug auf prozentuale Verteilungen in den beiden Gruppen wurden über Chi-Quadrat Tests bestimmt. Zur Analyse von metrischen Zusammenhängen wurden Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson gerechnet.

### **3.1 Erzieherinnen**

#### **3.1.1 Videointeraktionsanalyse**

Die Videointeraktionsanalyse wurde bei allen drei Messzeitpunkten durchgeführt, um die hypothetisch erwarteten Veränderungen des sprachlichen Interaktionsverhaltens der Erzieherinnen der Trainingsgruppe im Längsschnitt sichtbar zu machen. Die beim Prätest gewonnenen Verhaltensdaten zeigen, dass das sprachliche Interaktionsverhalten der Erzieherinnen beider Studiengruppen vergleichbar war. Der durchschnittliche Redeanteil der Erzieherinnen (einschließlich Vorlesen aus dem Bilderbuch) bei der Prätestung betrug 76.4 % (SD = 12.44; Vergleich Trainings- und Vergleichsgruppe:  $T = -1.278$ ;  $df = 45.56$ ;  $p = .208$ ). Im Durchschnitt wurden 4.92 offene bzw. sprachanregende Fragen gestellt (SD = 4.57; Vergleich Trainings- und Vergleichsgruppe:  $T = 1.277$ ;  $df = 47$ ;  $p = .208$ ) und 20.76 Sprachlehrstrategien verwendet (SD = 12.66; Vergleich Trainings- und Vergleichsgruppe:  $T = 1.012$ ;  $df = 47$ ;  $p = .317$ ). Alle deskriptiven Kennwerte beider Studiengruppen sind in Tabelle 22 wiedergegeben.

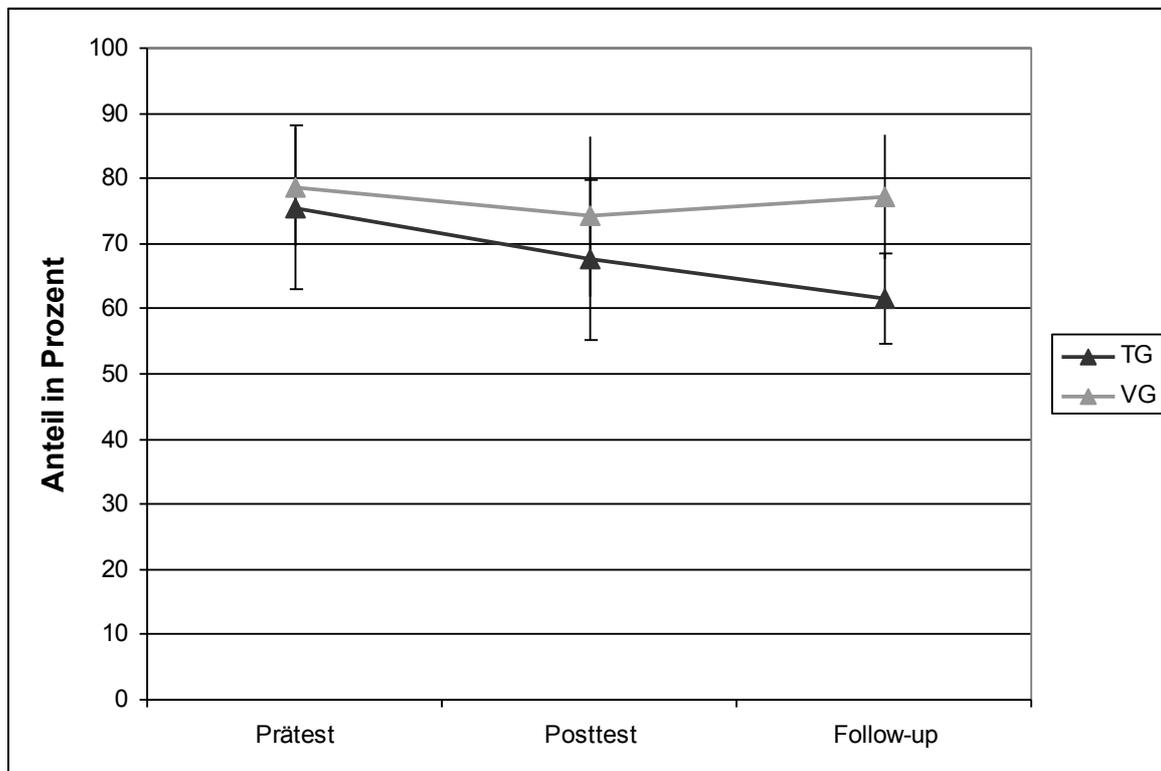
**Tabelle 22:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Verhaltensdaten der Erzieherinnen in der Videointeraktionsanalyse: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der untersuchten Variablen in Trainings- und Vergleichsgruppe zu allen Messzeitpunkten

	Trainingsgruppe			Vergleichsgruppe		
	Prä-Test M (SD) N = 27	Post-Test M (SD) N = 25	Follow-Up M (SD) N = 18	Prä-Test M (SD) N = 22	Post-Test M (SD) N = 20	Follow-Up M (SD) N = 18
Verbaler Kommunikationsanteil der Erzieherinnen in %	74.48 (14.23)	66.6 (12.81)	61.5 (6.88)	78.85 (9.6)	74.16 (11.65)	78.23 (9.74)
Absolute Summe sprachanregender Fragen	5.56 (5.21)	6.20 (3.51)	6.89 (4.23)	4.00 (3.55)	4.65 (3.33)	5.5 (4.68)
Absolute Summe Sprachlehrstrategien inkl. korrekatives Feedback	22.41 (11.78)	27.2 (11.58)	30.94 (11.52)	18.73 (13.67)	14.70 (8.96)	16.56 (8.57)
Absolute Summe korrekatives Feedback	6.26 (4.94)	9.48 (6.1)	8.89 (4.87)	5.55 (5.42)	4.75 (4.35)	3.89 (4.27)

### 3.1.1.1 Sprachförderliche Grundhaltung

Die sprachförderliche Grundhaltung des Erwachsenen in der Kommunikation von Kindern ist charakterisiert durch eine Orientierung an aktuellen Themen der Kinder, durch ein Aufgeben der eigenen Dominanz in der Kommunikation zugunsten der Aktivität der Kinder und durch eine Ermutigung der Kinder zur eigenen verbalen Kommunikation. Eine Reduktion des Sprechanteils der Erzieherin in der analysierten Videosequenz kann daher als einen Indikator für das Einnehmen einer sprachförderlichen Grundhaltung betrachtet werden. Beim Prätest beanspruchten die Erzieherinnen ca. 75 % der Redezeit in der analysierten Videosequenz für sich.

Im Längsschnitt wurde sichtbar, dass die Erzieherinnen der Trainingsgruppe sich verbal zurücknahmen, wodurch die Kinder einen höheren Redeanteil erhielten (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;31] = 5.003$ ;  $p = .010$ ; vgl. Abbildung 1).



**Abbildung 1:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung des verbalen Kommunikationsanteils der Erzieherinnen der Trainingsgruppe (TG) sowie der Vergleichsgruppe (VG) in der Videointeraktionsanalyse (N = 34 vollständige Datensätze über drei Messzeitpunkte). Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;31] = 5.003$ ;  $p = .010$

Abbildung 1 zuerst erschienen in: Simon u. Sachse 2011

Eine sprachförderliche Grundhaltung äußert sich in weiteren Verhaltensweisen der Abnahme der eigenen Führung in Kommunikationssituationen, z. B. im konkreten Loslassen des Bilderbuches oder der Abnahme der Häufigkeit des eigeninitiativen Umblätterns durch die Erzieherin. Bei der Prätestung hielt die Erzieherin in 81.6 % der Fälle das Bilderbuch während der aufgezeichneten Situation selbst in der Hand (Vergleich Trainings- und Vergleichsgruppe:  $\chi^2 = 1.101$ ;  $df = 2$ ;  $p = .577$ ). In der Vergleichsgruppe hielten die Erzieherinnen das Bilderbuch bei Prä- und Posttestung zu jeweils 85 % selbst fest, in der Trainingsgruppe jedoch sank dieser Anteil von 78 % beim Prätest auf 40 % bei der Posttestung (Vergleich Trainings-

und Vergleichsgruppe bei Posttest:  $\chi^2 = 9.494$ ;  $df = 2$ ;  $p = .009$ ). Zum Follow-up ist der gefundene Gruppenunterschied nicht mehr signifikant ( $\chi^2 = 4.467$ ;  $df = 2$ ;  $p = .107$ ).

Die Erzieherinnen der Trainingsgruppe blätterten bei Posttest und Follow-up nur noch halb so häufig selbst um wie beim Prätest (statt zweimal innerhalb von fünf Minuten nur noch einmal), während diese Zahl sich bei der Vergleichsgruppe im Längsschnitt nicht veränderte (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;31] = 10.675$ ;  $p = .000$ ). Tabelle 23 gibt die deskriptiven Kennwerte zur sprachförderlichen Grundhaltung in beiden Studiengruppen wieder.

**Tabelle 23:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Kennwerte zur Position des Bilderbuches und Anzahl eigeninitiativen Umblätterns der Erzieherin in Trainings- und Vergleichsgruppe zu allen Messzeitpunkten (Videointeraktionsanalyse)

	Trainingsgruppe			Vergleichsgruppe		
	Prä-Test	Post-Test	Follow-Up	Prä-Test	Post-Test	Follow-Up
	N = 27	N = 25	N = 18	N = 22	N = 20	N = 18
Erzieherin hält Bilderbuch (Absolute Zahl und Prozentanteil)	21 (77.8 %)	10 (40.0 %)	7 (38.9 %)	19 (86.4 %)	17 (85.0 %)	13 (72.2 %)
Erzieherin blättert um (M und SD)	2.41 (1.28)	1.08 (1.38)	1.00 (1.24)	1.86 (1.13)	3.35 (2.03)	2.67 (1.24)

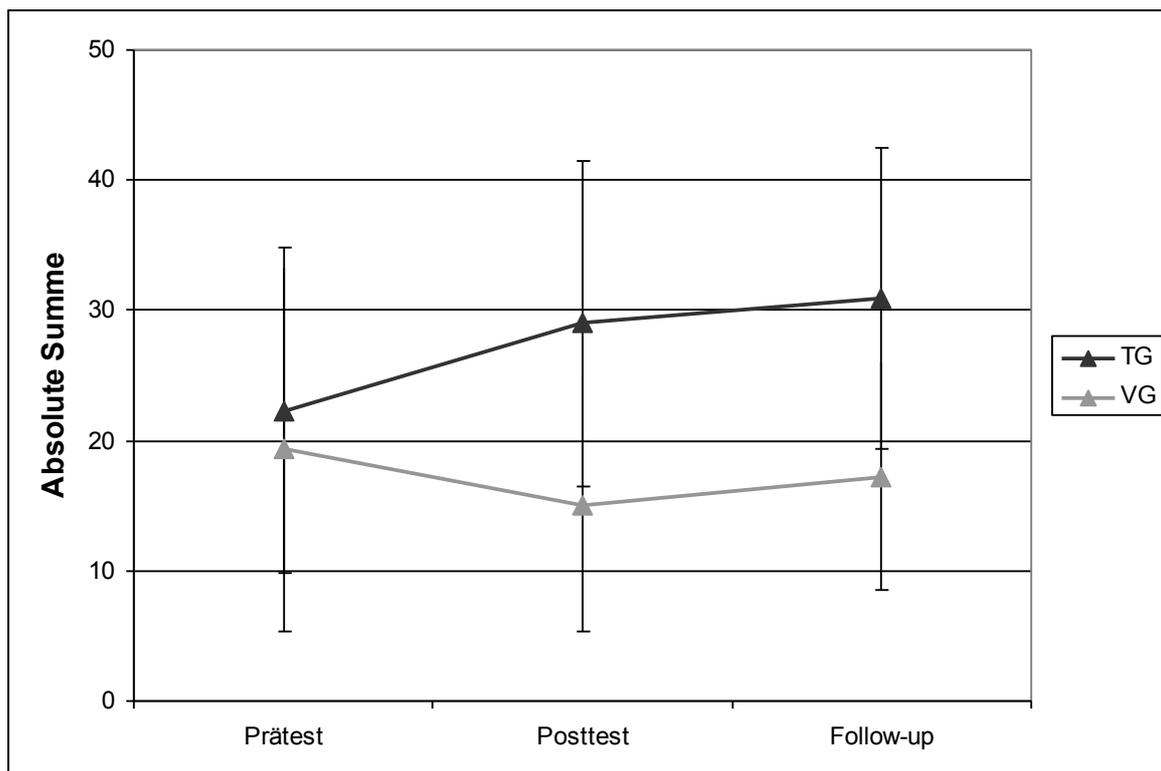
### 3.1.1.2 Sprachanregende Fragen

Verschiedene Fragetypen erfordern unterschiedlich differenzierte Antworten vom Gegenüber. Geschlossene Fragen wie z. B. „Was ist das?“ können mit lediglich einem Wort beantwortet werden, während offene Fragen wie „Was siehst du auf dem Bild?“ rein formal nach längeren Antworten verlangen. Im Kontext der vorgestellten Untersuchung wurden letztere als besonders sprachanregend angesehen. Die längsschnittliche Betrachtung ergab keinen Effekt des „Heidelberger Trainingsprogramms“ auf das Frageverhalten der Erzieherinnen in der analysierten

Videosequenz, auch unterschieden sich die Studiengruppen hinsichtlich der Anzahl verwendeter offener, sprachanregender Fragen zu keinem Zeitpunkt voneinander (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;31] = .228$ ;  $p = .797$ ). Die Anzahl der verwendeten sprachanregenden Fragen zu allen Messzeitpunkten ist in Tabelle 22 wiedergegeben.

### **3.1.1.3 Sprachlehrstrategien**

Sprachlehrstrategien werden als sprachmodellierende Verhaltensweisen definiert, die kindliche Äußerungen aufgreifen, wiederholen und erweitern, ferner wird das Benennen von Gegenständen oder Handlungen durch die Erzieherin ebenfalls zu dieser Strategie gezählt. Eine besondere Form stellt das korrektive Feedback bzw. die verbesserte Wiederholung bei formal fehlerhafter kindlicher Äußerung dar. Gemeinsam ist allen Sprachlehrstrategien, dass sie Kindern ein semantisch, syntaktisch und morphologisch korrektes Modell anbietet, an dem diese sich zum sprachlichen Regellernen orientieren können. Eine Analyse der Entwicklung der Trainingsgruppe zeigt, dass die Erzieherinnen als Effekt des „Heidelberger Trainingsprogramms“ den Kindern verstärkt einen sprachmodellierenden Input anbieten. Beim letzten Messzeitpunkt lag die Anzahl dieser besonders förderlichen Verhaltensweisen in der Trainingsgruppe fast doppelt so hoch wie in der Vergleichsgruppe (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;31] = 3.395$ ;  $p = .040$ ; s. Abbildung 2). Die Erzieherinnen der Trainingsgruppe setzten die vermittelten Strategien über den eigentlichen Interventionszeitraum hinaus auf einem dauerhaft höheren Niveau ein.



**Abbildung 2:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Summe der verwendeten Sprachlehrstrategien einschließlich korrekatives Feedback von Erzieherinnen der Trainingsgruppe (TG) sowie der Vergleichsgruppe (VG) in der Videointeraktionsanalyse (N = 34 vollständige Datensätze über drei Messzeitpunkte). Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;31] = 3.395$ ;  $p = .040$

Abbildung 2 zuerst erschienen in: Simon u. Sachse 2011

Auch eine isolierte Betrachtung des korrekativen Feedbacks als besonders prägnante Sprachlehrstrategie ergab eine Steigerung von dessen Verwendung in der Trainingsgruppe (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;31] = 4.935$ ;  $p = .010$ ).

#### 3.1.1.4 Einflussvariablen

##### **Soziodemografische Merkmale**

Bei zwei personenbezogenen Merkmalen wurden Gruppenunterschiede gefunden: bei der Berufserfahrung sowie bei dem Arbeitszeitmodell (vgl. Abschnitt 2.2.3.1). Wichtig ist nun die Überprüfung, ob die Unterschiede in diesen Merkmalen der Berufstätigkeit mit unterschiedlichen Ausgangswerten bei der Videointeraktion

einhergehen, also ob sich das sprachliche Interaktionsverhalten der Erzieherinnen von vornherein unterscheidet, je nachdem wie lange sie bereits im Beruf arbeiten oder nach ihrer wöchentlichen Arbeitszeit. Zur Untersuchung dieser Möglichkeit wurden bei der Berufstätigkeit Korrelationen zwischen der Anzahl der Jahre und zentraler Variablen der Videointeraktion der Prätistung berechnet (verbaler Erzieherinnenanteil an allen verbalen Äußerungen in der analysierten Sequenz, Anzahl sprachanregender Fragen, Anzahl Sprachlehrstrategien; vgl. Tabelle 24). Für die Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Arbeitszeitmodell und dem Ausgangsverhalten in der Videointeraktion wurde der Mann-Whitney U-Test für die Personen, die in Vollzeit oder Teilzeit arbeiten, mit denselben Variablen der Videointeraktion berechnet (Tabelle 25).

**Tabelle 24:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Korrelationen zwischen Dauer der Berufserfahrung der Erzieherinnen und Ausgangswerten im sprachlichen Interaktionsverhalten (Videointeraktionsanalyse) beim Prättest.  $N = 47$

	Korrelationskoeffizient nach Pearson, Signifikanz
Jahre Berufserfahrung und Summe Sprachlehrstrategien, einschließlich korrekatives Feedback	$r = -.280$ ; $p = .060$
Jahre Berufserfahrung und Summe korrekatives Feedback	$r = -.172$ ; $p = .253$
Jahre Berufserfahrung und Summe sprachanregende Fragen	$r = -.137$ ; $p = .364$
Jahre Berufserfahrung und verbaler Erzieherinnenanteil (in Prozent)	$r = .295$ ; $p = .046$

**Tabelle 25:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Unterschiedsüberprüfung von Ausgangswerten (Mittelwerte) im sprachlichen Interaktionsverhalten (Videointeraktionsanalyse, Prätest) bei Vollzeit- und Teilzeitkräften.  $N = 47$

	Vollzeit N = 11	Teilzeit N = 36	Mann-Whitney U, Signifikanz
Summe Sprachlehrstrategien, einschließlich korrekatives Feedback	23.18	20.67	U = 181.000; p = .669
Summe korrekatives Feedback	7.36	5.69	U = 160.000; p = .337
Summe sprachanregende Fragen	4.00	5.39	U = 149.500; p = .220
Verbaler Erzieherinnenanteil (in Prozent)	77.99	75.09	U = 171.000; p = .498

Tatsächlich spielt die Dauer der Berufserfahrung für das Ausgangsniveau des sprachlichen Interaktionsverhaltens der Erzieherinnen zum Zeitpunkt der Prätestung bei einer Variable der Videointeraktion eine Rolle: Es besteht eine signifikante positive Korrelation zwischen der Anzahl an Jahren der Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte und dem verbalen Erzieherinnenanteil, d.h. je länger die Erzieherinnen in ihrem Beruf arbeiten, desto mehr sprechen sie in der Videosequenz ( $r = .295$ ;  $p = .046$ ). Wenn auch nicht signifikant, findet sich ein Trend bezüglich der Jahre an Berufserfahrung und der Summe der eingesetzten Sprachlehrstrategien einschließlich des korrekativen Feedbacks. Hier liegt eine negative Korrelation vor, was bedeutet, je länger die Erzieherinnen in ihrem Beruf arbeiten, desto weniger Sprachlehrstrategien werden in der Videosequenz beim Prätest gezählt ( $r = -.280$ ;  $p = .060$ ).

Zur längsschnittlichen Betrachtung der Entwicklung des Anteils verbaler Erzieherinnenäußerungen wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung unter Verwendung der Jahre an Berufserfahrung als Kovariate berechnet. Die Analyse ergab keinen Effekt für die Dauer der Berufserfahrung, aber einen deutlichen Effekt der Studiengruppe im Laufe der Untersuchung (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Jahre Berufserfahrung:  $F[2;29] = 1.860$ ;  $p = .164$ ; Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;29] = 5.822$ ;  $p = .005$ ). Auch bei den

anderen Variablen zeigten sich im Längsschnitt keine Effekte der Berufserfahrung. Dies bedeutet, dass der Lernerfolg im „Heidelberger Trainingsprogramm“ von der Berufserfahrung der Teilnehmerinnen unabhängig ist und der Gruppenunterschied zu keinen Verzerrungen führt.

Das Arbeitszeitmodell (Vollzeit vs. Teilzeit) spielt für das Verhalten der Erzieherinnen zum Prätest keine Rolle und wird deshalb bei der weiteren Betrachtung der Ergebnisse nicht mehr betrachtet.

### ***Persönlichkeitsmerkmale***

Im Zuge einer differenzierten Beantwortung der Frage, ob sich das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen modifizieren lässt, interessiert auch eine mögliche Rolle von Eigenschaften der Personen für das Ausmaß der Veränderung. Profitieren Erzieherinnen mit bestimmten persönlichen Eigenschaften stärker vom Training als andere? Aspekte der Persönlichkeit wurden im Fragebogen, der zur Posttestung ausgegeben wurde, erhoben (vgl. Abschnitt 2.2.5.1). Für die 47 Erzieherinnen, von denen Daten vorliegen, wurden Scores anhand ausgewählter Items aus dem NEO-Fünf-Faktoren Inventar nach Costa und McCrae (Borkenau u. Ostendorf 2008) sowie aus dem IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen (Krampen 1981) gebildet. Der TIPI (Hell u. Muck 2003) wurde bei der Befragung zum Follow-up bei den 34 Personen eingesetzt, die sich zu diesem Zeitpunkt noch in der Stichprobe befanden.

Im Zuge der Untersuchung dieser Frage wurden bei allen Erzieherinnen zunächst Korrelationen zwischen ihren oben beschriebenen Ausgangswerten in der Videointeraktionsanalyse (Prätest) und verschiedenen Persönlichkeitsmaßen berechnet. Es fanden sich bei zwei Persönlichkeitsvariablen signifikante Zusammenhänge. Zum einen bestand zwischen der Subskala „Gewissenhaftigkeit“ des TIPI (Hell u. Muck 2003) und dem Anteil verbaler Äußerungen der Erzieherinnen eine negative Korrelation ( $r = -.342$ ;  $p = .048$ ): Je höher die Ausprägung bei „Gewissenhaftigkeit“, desto niedriger der Sprechanteil in der Videointeraktion beim Prätest. Personen mit hohen Werten in „Gewissenhaftigkeit“ werden als zuverlässig, kontrolliert und verantwortungsbewusst beschrieben. Sie sollen hart und zielorien-

tiert arbeiten (vgl. George u. Zhou 2001). Zum anderen korrelierte der Score zu „Internalität“ (d.h. die subjektive Überzeugung, über wichtige Aspekte des Lebens selbst die Kontrolle zu besitzen) des IPC-Fragebogens zu Kontrollüberzeugungen (Krampen 1981) positiv mit dem Einsatz von Sprachlehrstrategien (Sprachlehrstrategien einschließlich korrekatives Feedback:  $r = .315$ ;  $p = .037$ ; nur korrekatives Feedback:  $r = .332$ ;  $p = .028$ ). Je stärker die individuelle Ausprägung bei „Internalität“, desto mehr Sprachlehrstrategien wurden also gezeigt.

Anschließend wurden bei den Teilnehmerinnen der Trainingsgruppe Differenzen zwischen ihren Verhaltensdaten in der Videointeraktion bei der Prätestung und Posttestung errechnet, um individuelle Zuwächse an sprachförderlichen Verhaltensweisen sichtbar zu machen. Die ermittelten Differenzen wurden mit den Scores zur Persönlichkeit korreliert. Ein signifikanter Zusammenhang fand sich bei der Subskala „Gewissenhaftigkeit“ des TIPI (Hell u. Muck 2003) und der zwischen Prä- und Posttestung festgestellten Differenz beim Anteil verbaler Äußerungen der Erzieherinnen ( $N = 15$  Erzieherinnen;  $r = -.569$ ;  $p = .021$ ). Sich als besonders „gewissenhaft“ einstufende Personen zeigten von vornherein eine stärkere Zurückhaltung beim Sprechen in der Videointeraktion, wodurch vergleichsweise wenig Verbesserungspotential in dieser Hinsicht blieb. Sich in der Kommunikation zurückzunehmen könnte Personen mit einer hohen Selbstkontrolle, wie dies für „Gewissenhaftigkeit“ kennzeichnend ist, möglicherweise von vornherein leichter fallen als anderen. Ein weiterer signifikanter Zusammenhang bestand zwischen der Subskala „Offenheit für Erfahrungen“ des TIPI (Hell u. Muck 2003) und der Differenz zwischen den beiden Messzeitpunkten bei der Variable Einsatz von Sprachlehrstrategien einschließlich korrekatives Feedback ( $N = 15$  Erzieherinnen;  $r = -.659$ ;  $p = .008$ ). Personen mit niedrigen Werten in „Offenheit für Erfahrungen“ sollen zu eher wenig kreativem Verhalten tendieren und sich bevorzugt an bekannte Routinen halten, die ihnen Sicherheit vermitteln (vgl. George u. Zhou 2001). Da die gefundene Korrelation negativ ist, bedeutet dieser Befund, dass Personen, die niedrig bei „Offenheit für Erfahrungen“ luden, besonders starke Lernzuwächse im Einsatz von Sprachlehrstrategien im Umgang mit den Kindern zeigten. Damit profitieren die eher konventionellen Personen sogar noch stärker vom „Heidelberger Trainingsprogramm“ als andere Personengruppen.

### 3.1.2 Trainingsakzeptanz und subjektive Einschätzung von Effekten

Daten zur Beurteilung der Inhalte und Vermittlungsmethoden des „Heidelberger Trainingsprogramms“ wurden mit einem Evaluationsbogen am Ende des letzten Trainingstages erfasst und liegen von 17 Erzieherinnen der Trainingsgruppe vor. Die Teilnehmerinnen benoteten das Training insgesamt mit „sehr gut“ (M = 1.4 auf einer Skala von 1 bis 5). Insbesondere die Inhalte „gezielte Sprachlehrstrategien“ (82.4 %), „sprachhemmende Verhaltensweisen“ (68.8 %) und „sprachförderliche Grundhaltung“ (62.5 %) wurden als wichtig und praxisrelevant eingestuft. Vermutlich haben sich die Fachkräfte noch nicht in dieser Form mit den Themen auseinandergesetzt.

Die gewählten didaktischen Vermittlungsmethoden des „Heidelberger Trainingsprogramms“ fanden hohe Akzeptanz. Bei den Lehrmethoden wurde vor allem der kollegiale Austausch in einer festen Gruppe von 93.8 % der Teilnehmerinnen sehr geschätzt, auch die intensive Arbeit anhand einer eigenen Videointeraktion einschließlich der persönlichen Reflexion und Supervision des sprachlichen Interaktionsverhaltens wurde als sinnvolle Lernstrategie angesehen. 88.2 % der Teilnehmerinnen bezeichneten diese Vermittlungsmethode als „sehr wichtig“ oder „wichtig“. Dies unterstreicht die Bedeutung einer praktischen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten durch eigenes Ausprobieren.

Zur Erfassung der subjektiv wahrgenommenen Verhaltensänderungen bei den pädagogischen Fachkräften liegen ebenfalls Daten aus dem Fragebogen zur Beurteilung des Trainings vor. 88.3 % der Teilnehmerinnen äußerten, ihr Verhalten sprachauffälligen Kindern gegenüber „sehr“ oder „ziemlich“ verändert zu haben, und nannten Verhaltensweisen, die der sprachförderlichen Grundhaltung sowie dem Einsatz von Sprachlehrstrategien zuzuordnen sind, etwa „Ich lasse mir mehr Zeit, achte genauer auf die Worte“.

Beim Follow-up erhielten die Erzieherinnen beider Studiengruppen einen Fragebogen zur Anwendbarkeit der Förderung im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte (N = 37 Erzieherinnen; Trainingsgruppe N = 18, Vergleichsgruppe N = 19). Mehr Teilnehmerinnen der Trainingsgruppe sahen sich in der Lage, die in ihrer Fortbildung vermittelten Förderstrategien auf andere Kinder zu übertragen

(„Haben Sie die Förderideen im Rahmen der Studie auch für andere Kinder Ihrer Gruppe anwenden können?“,  $\chi^2 = 4.08$ ;  $df = 1$ ;  $p = .043$ ). 94 % der Erzieherinnen der Trainingsgruppe gaben an, die Kinder gut im pädagogischen Alltag fördern zu können, auch nach dem Ende der eigentlichen Intervention.

### **3.1.3 Zusammenfassung Erzieherinnen**

Die beiden auf Erzieherinnenebene abzielenden Fragestellungen der Studie lauteten: Wie wird ein solches Training von den Erzieherinnen angenommen und umgesetzt? Kann das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen dauerhaft optimiert werden? Für beide Fragen ergeben sich positive Interventionseffekte. Die Erzieherinnen verändern als Folge des „Heidelberger Trainingsprogramms“ ihr Verhalten im Umgang mit den Kindern, indem sie häufiger in den analysierten Videointeraktionen eine sprachförderliche Grundhaltung einnehmen und mehr Sprachlehrstrategien einsetzen. Neben dem besonders prägnanten korrektiven Feedback werden auch andere sprachmodellierende Verhaltensweisen wie das Aufgreifen, Wiederholen und Erweitern korrekter kindlicher Sprachäußerungen verstärkt gezeigt. Keine Effekte hingegen zeigen sich auf das Verwenden sprachanregender, offener Fragen in den Videointeraktionen. Die Dauer der Berufserfahrung spielt keine Rolle für einen Trainingserfolg. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ zeigt Effekte bei Personen mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen.

Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ wird von den Teilnehmerinnen insgesamt als „sehr gut“ bewertet und es findet eine hohe Akzeptanz, sowohl die vermittelten Inhalte als auch die Didaktik im Training betreffend.

## **3.2 Kinder**

Auf Kindebene suchte die Studie Antworten auf diese Fragen: Sind Effekte des Absolvierens des „Heidelberger Trainingsprogramms“ durch die Bezugspersonen auf Sprechfreude und Sprachkompetenzen sprachlich förderbedürftiger Kinder festzustellen? Bei welchen Kindern findet man Effekte auf die Sprachkompetenz? Die Ergebnisse in diesem Abschnitt werden getrennt nach Sprachebenen darge-

stellt, jeweils beginnend mit der kindlichen Sprechfreude. Anschließend folgen Betrachtungen zu Semantik und Wortschatz, Grammatik, phonologisches Arbeitsgedächtnis und Sprachverständnis. Zunächst werden jeweils die Ausgangswerte beider Studiengruppen analysiert. Anschließend erfolgt eine auf Ebene der Gesamtstudiengruppen vorgenommene Untersuchung der Interventionseffekte mittels Varianzanalysen mit Messwiederholungen – sowohl mit nur zwei Messzeitpunkten (Prätest, Posttest) als auch mit drei Messzeitpunkten (Prätest, Posttest, Follow-up). Zur differenzierten Betrachtung der längsschnittlichen Entwicklung von Kindern unterschiedlicher Ausgangsniveaus in den Sprachtests wurde die Stichprobe anschließend anhand der sprachlichen Leistungen zur Prätestung in Leistungsdrittel eingeteilt, wo dies möglich war. Diese Einteilung wurde für jeden Untertest einzeln vorgenommen, entweder anhand standardisierter Ergebnisse (T-Werte) oder Rohpunkte bei der Prätestung. Auch bei diesen Analysen werden kurz- und langfristige Effekte eigens betrachtet (Varianzanalyse mit Messwiederholung mit zwei bzw. drei Messzeitpunkten). Abschließend werden Effekte folgender Einflussvariablen für die Studiengruppen insgesamt bei den Sprachtests untersucht: Sprachstatus, Alter, Geschlecht, nonverbaler IQ und sozioökonomischer Status.

### **3.2.1 Ausgangswerte**

Der Vergleich der Leistungen der Kinder in beiden Studiengruppen zu Studienbeginn (Prätest) erfolgt mittels T-Tests. Die Daten zur Sprechfreude der Kinder stammen aus der Videointeraktionsanalyse, zu der beim Prätest  $N = 49$  Videosequenzen vorliegen. Die Daten zu den anderen Sprachebenen wurden anhand der Sprachtestbatterie (vgl. 2.2.5.2) gewonnen. In den nachfolgenden Abschnitten werden jeweils die Anzahl und das Ausgangsniveau der bei jedem Untertest untersuchten Kinder wiedergegeben. Die Anzahl addiert sich nur bei einem Untertest auf den vollen Stichprobenumfang zur Prätestung ( $N = 146$  Kinder) und weist Schwankungen auf, weil manche Kinder nicht bei allen Untertests mitarbeiteten oder aber Fehler bei der Testdurchführung dokumentiert wurden, sodass deren Daten nicht berücksichtigt werden konnten. In ihren sprachlichen Ausgangsleistungen unterschieden sich die beiden Studiengruppen mit Ausnahme eines Untertests der Testbatterie nicht, sie gehen also mit gleichen Startbedingungen in die

Untersuchung. Im Gegensatz zu der eher optimistischen elterlichen Einschätzung zu den sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder (vgl. Abschnitt 2.2.3.2) zeigen die Ergebnisse der Prätistung, dass das Auswahlverfahren durchaus die „richtigen“ Kinder identifiziert hatte, denn die Kinder erzielten als Gesamtstichprobe niedrige bis unterdurchschnittliche Leistungen in den Sprachtests und wiesen klaren sprachlichen Förderbedarf in allen erfassten Bereichen auf. Besonders geringe Fähigkeiten wurden im Bereich des Wortschatzes festgestellt.

### **3.2.1.1 Sprechfreude**

Die Sprechfreude der Kinder wird in der vorliegenden Studie operationalisiert als ihr verbaler Beitrag in der Kommunikation mit der Erzieherin, wie er in der Videointeraktion festgestellt wird (vgl. Abschnitt 2.2.5.1). Erfasst wurden jeweils die absolute Summe kindlicher verbaler Äußerungen innerhalb der analysierten Videosequenzen, der Anteil verbaler kindlicher Äußerungen an allen verbalen Äußerungen sowie der Anteil an Sätzen der Kinder. Um den Anteil an Sätzen zu ermitteln wurden Äußerungen der Kinder ab drei Wörtern Länge gezählt und dieser Prozentsatz an allen verbalen Äußerungen der Kinder errechnet. Das Verwenden von Sätzen (im Gegensatz zu lediglich ein- oder zweiteiligen Äußerungen) bedeutet eine höhere Komplexität des sprachlichen Ausdrucks. Hohe Werte bei den Maßen zur Sprechfreude sind im Sinne der sozialinteraktionistischen Perspektive des Spracherwerbs als wünschenswert zu sehen und werden als Indikator gewertet, dass Kinder die Chance erhalten, Sprache aktiv anzuwenden und zugleich tatsächlich motiviert sind, dies auch tun.

Alle aufgezeichneten Videosequenzen sind ausschließlich den Personen der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte zuzuordnen, die gleichzeitig erhobenen Kinderdaten wurden lediglich als Gesamtgruppe jeder einzelnen Videosequenz erfasst, d. h. Kinderäußerungen sind nicht individuellen Studienkindern zuzuordnen. Die in Tabelle 26 dargestellten Daten wurden anhand von  $N = 49$  Videointeraktionsaufzeichnungen gewonnen. Die Werte zeigen, dass die beiden Studiengruppen sich bezüglich der Sprechfreude zur Prätistung nicht unterscheiden.

**Tabelle 26:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Sprechfreude der Kinder in der Videointeraktionsanalyse beim Prätest, differenziert nach Trainings- und Vergleichsgruppe zur Prüfung von Gruppenunterschieden. N = Anzahl der ausgewerteten Videoaufzeichnungen

	Gesamtstichprobe		Trainingsgruppe		Vergleichsgruppe		T-Test
	N = 49		N = 27		N = 22		
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	
Absolute Summe verbaler Äußerungen	29.24	19.86	32.85	22.51	24.82	15.40	T = 1.478; df = 45.754; p = .146
Anteil verbaler Äußerungen (%)	23.56	12.44	25.52	14.23	21.15	9.60	T = 1.278; df = 45.556; p = .208
Anteil Sätze an allen verbalen Äußerungen (%)	28.02	19.16	26.86	19.16	29.45	19.52	T = -.467; df = 47; p = .642

### 3.2.1.2 Semantik und Wortschatz

Die semantischen Fähigkeiten der Kinder wurden anhand des Untertests ESR des SETK 3-5 (Grimm 2001) erfasst. Da das Verfahren lediglich für Kinder bis 3;11 Jahren normiert ist, wurde zur Ergebnisdarstellung für alle Kinder auf Rohwerte statt auf T-Werte zurückgegriffen. Zur Überprüfung des Wortschatzes wurde der AWST-R (Kiese-Himmel 2005) durchgeführt. Bei der Ergebnisdarstellung der Ausgangsleistungen im AWST-R werden sowohl die T-Werte als auch die Rohwerte berichtet, weil in der nachfolgenden Darstellung der Längsschnittergebnisse auf Rohwerte zurückgegriffen werden muss (vgl. Abschnitte 3.2.2.2 sowie 3.2.3.1). Die Leistungen der Kinder zum Prätest waren in den Studiengruppen bei beiden Verfahren vergleichbar, wie Tabelle 27 zeigt.

**Tabelle 27:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Semantik- und Wortschatzleistungen der Kinder beim Prätest, differenziert nach Trainings- und Vergleichsgruppe zur Prüfung von Gruppenunterschieden

SETK-ESR = Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ ESR (Grimm 2001)

AWST-R = Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision AWST-R (Kiese-Himmel 2005)

Untertest	Gesamtstichprobe		Trainingsgruppe		Vergleichsgruppe		T-Test	
	N	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert		SD
SETK-ESR Rohwert (max. 7.78)	140	2.52	1.61	2.54	1.59	2.50	1.64	T = .149; df = 138; p = .882
AWST-R T-Wert	144	34.81	12.13	34.01	11.78	35.71	12.55	T = -.84; df = 142; p = .41
AWST-R Rohwert (max. 75)	144	20.61	15.23	20.11	14.96	21.18	15.61	T = -.42; df = 142; p = .675

### 3.2.1.3 Grammatik

Der Morphologieaspekt der Grammatik wird in der Studie mittels MR des SETK 3-5 (Grimm 2001) erfasst. Überprüft wird hierbei die Fähigkeit der Kinder zur Pluralbildung. Die syntaktisch-grammatischen Fähigkeiten der Kinder wurden anhand des Untertests IS aus dem HSET (Grimm u. Schöler 1991) erhoben. Das Ausgangsniveau der Kinder (T-Werte) war in beiden Studiengruppen und in beiden Verfahren vergleichbar (Tabelle 28).

**Tabelle 28:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Morphologie- und Grammatikleistungen der Kinder beim Prätest, differenziert nach Trainings- und Vergleichsgruppe zur Prüfung von Gruppenunterschieden

SETK-MR = Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Morphologische Regelbildung“ MR (Grimm 2001)

HSET IS = Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET – Untertest „Imitation grammatischer Strukturformen“ IS (Grimm u. Schöler 1991)

Untertest	Gesamtstichprobe		Trainingsgruppe		Vergleichsgruppe		T-Test	
	N	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert		SD
SETK-MR T-Wert	136	40.19	10.77	40.04	10.93	40.34	10.68	T = -.162; df = 134; p = .872
HSET IS T-Wert	120	40.93	4.73	40.87	5.01	41.00	4.44	T = -.146; df = 118; p = .884
HSET IS Rohwert (max. 24)	120	1.48	2.68	1.49	2.91	1.46	2.43	T = .073; df = 118; p = .942

### 3.2.1.4 Phonologisches Arbeitsgedächtnis

Das phonologische Arbeitsgedächtnis wurde anhand des PGN des SETK 3-5 (Grimm 2001) erfasst (Tabelle 29). Artikulatorische Schwierigkeiten einiger Kinder ließen eine Auswertung dieses Untertests nach den Richtlinien des Manuals nicht zu, sodass lediglich für N = 106 Kinder Daten zur Prätestung vorliegen. Bei diesem Verfahren unterscheiden sich die Studiengruppen signifikant zur Prätestung, mit einer Überlegenheit der Trainingsgruppe. Der gefundene Unterschied lässt sich nicht logisch erklären; denkbar wäre, dass es sich um einen Testleitereffekt handelt. Im weiteren Verlauf ebnen sich die Leistungen beider Gruppen ein, wie nachfolgend gezeigt wird (vgl. Abschnitt 3.2.2.4).

**Tabelle 29:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Phonologische Gedächtnisleistungen der Kinder beim Prätest, differenziert nach Trainings- und Vergleichsgruppe zur Prüfung von Gruppenunterschieden

SETK-PGN = Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN (Grimm 2001)

Untertest	Gesamtstichprobe		Trainingsgruppe		Vergleichsgruppe		T-Test	
	N	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert		SD
SETK-PGN T-Wert	106	42.43	9.55	45.58	9.37	38.78	8.46	T = 3.897; df = 104; p = .000

### 3.2.1.5 Sprachverständnis

Das rezeptive Sprachverständnis der Kinder wurde mittels TROG-D (Fox 2007) erfasst. Das Ausgangsniveau war in beiden Studiengruppen vergleichbar (Tabelle 30).

**Tabelle 30:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Sprachverständnisseleistungen der Kinder beim Prätest, differenziert nach Trainings- und Vergleichsgruppe zur Prüfung von Gruppenunterschieden

TROG-D = Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D (Fox 2007)

Untertest	Gesamtstichprobe		Trainingsgruppe		Vergleichsgruppe		T-Test	
	N	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert		SD
TROG-D T-Wert	146	40.14	10.12	40.30	10.69	39.97	9.52	T = .195; df = 144; p = .846
TROG-D Rohwert (max. 84)	146	27.46	14.03	26.99	14.63	27.99	13.42	T = -.428; df = 144; p = .669

## **3.2.2 Globale Interventionseffekte**

### **3.2.2.1 Sprechfreude**

Bei der Entwicklung der Sprechfreude findet man starke, eindeutige Interventionseffekte. Die Sprechfreude der Kinder der Trainingsgruppe stieg bereits zur Posttestung und auch darüber hinaus. Beim letzten Messzeitpunkt betrug die absolute Summe der kindlichen Äußerungen in der Trainingsgruppe fast doppelt so viel wie in der Vergleichsgruppe. Tabelle 31 gibt die deskriptiven Kennwerte beider Studiengruppen und die Entwicklungsverläufe mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung wieder.

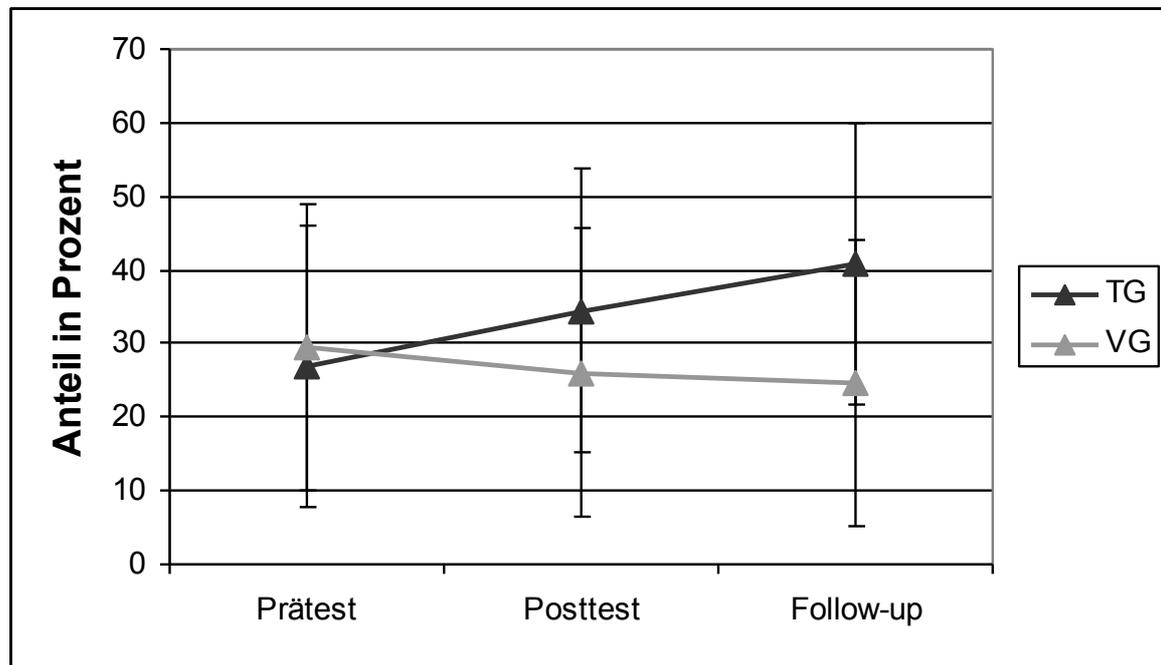
**Table 31:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung der Sprechfreude der Kinder (Videointeraktionsanalyse). N = Anzahl der ausgewerteten Videoaufzeichnungen je Studiengruppe und Messzeitpunkt.

	Trainingsgruppe			Vergleichsgruppe			Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)		
	N = 27	N = 25	N = 18	N = 22	N = 20	N = 18	N = 45	N = 34
Verbaler Kommunikationsanteil der Kinder (%)	25.52 (14.23)	33.4 (12.81)	38.5 (6.88)	21.15 (9.6)	25.84 (11.65)	21.77 (9.74)	Haupteffekt: Zeit: F[1;43] = 8.479; p = .006 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;43] = .144; p = .706	Haupteffekt: Zeit: F[2;31] = 8.178; p = .001 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;31] = 5.003; p = .010
Absolute Summe kindlicher verbaler Äußerungen	32.85 (22.51)	40.92 (21.06)	49.17 (12.9)	24.82 (15.4)	29.55 (16.31)	25.11 (12.94)	Haupteffekt: Zeit: F[1;43] = 3.328; p = .075 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;43] = .012; p = .913	Haupteffekt: Zeit: F[2;31] = 6.380; p = .003 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;31] = 3.900; p = .025
	N = 27	N = 24	N = 18	N = 22	N = 20	N = 18	N = 44	N = 33
Anteil Sätze an allen kindlichen verbalen Äußerungen (%)	26.86 (19.16)	34.51 (10.68)	40.92 (13.64)	29.45 (19.52)	26.03 (20.67)	24.60 (12.73)	Haupteffekt: Zeit: F[1;42] = .159; p = .692 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;42] = 1.369; p = .249	Haupteffekt: Zeit: F[2;30] = 2.609; p = .082 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;30] = 4.162; p = .020

*Anmerkung:* Bei der Berechnung „Anteil Sätze in %“ konnte der Datensatz einer Erzieherin der Trainingsgruppe beim Posttest nicht verwendet werden.

Ähnlich stellte sich die Entwicklung des kindlichen Redeanteils in der Videosequenz dar. Im selben Maß, wie die Erzieherinnen sich verbal zurücknahmen (vgl. 3.1.1.1), erhielten die Kinder mehr Raum für eigene Mitteilungen. Summe und Anteil der verbalen Äußerungen der Kinder unterschieden sich zwischen den beiden Gruppen signifikant und zeigen eine gestiegene Sprechfreude der Kinder der Trainingsgruppe. Deren verbale Äußerungen wurden mit der Zeit auch länger und komplexer, d.h. die Kinder formulierten beim Anschauen von Bilderbüchern mit ihren Erzieherinnen insgesamt mehr Sätze. Die Untersuchung der längsschnittlichen Entwicklung erbrachte im Sinne der Hypothese einen signifikanten Gruppen-

unterschied zugunsten der Trainingsgruppe. Diese Entwicklung ist in Abbildung 3 grafisch dargestellt.



**Abbildung 3:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung des Anteils von Sätzen an allen verbalen Äußerungen der Kinder der Trainingsgruppe (TG) sowie der Vergleichsgruppe (VG) in der Videointeraktionsanalyse (N = 33 vollständige Datensätze über drei Messzeitpunkte). Varianzanalyse mit Messwiederholung: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[2;30] = 4.162$ ;  $p = .020$

### 3.2.2.2 Semantik und Wortschatz

Für die Auswertung des Untertests ESR des SETK 3-5 (Grimm 2001) wurden für alle Kinder nur Rohwerte verwendet, da dieser Untertest lediglich für Kinder von 3;0 bis 3;11 Jahren normiert ist. Der AWST-R (Kiese-Himmel 2005) ist für Kinder im Alter von 3;0 bis 5;5 Jahren normiert. Da die ältesten Kinder der Stichprobe bei der Follow-up-Messung bereits älter als 5;5 Jahre waren und daher keine Normwerte mehr berechnet werden konnten, wurde zur Verlaufsdarstellung der Entwicklung der Kinder die Auswertung mit Rohpunktwerten statt mit T-Werten vorgenommen.

Die Varianzanalysen erbringen im Längsschnitt keine Überlegenheit einer Studiengruppe, weder im kurzfristigen noch im langfristigen Vergleich (Tabelle 32).

**Tabelle 32:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Vergleich der Entwicklung der Kinder beider Studiengruppen in Semantik und Wortschatz, Angabe von Mittelwerten (M) und Standardabweichung (SD)

SETK-ESR = Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ ESR (Grimm 2001)

AWST-R = Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision AWST-R (Kiese-Himmel 2005)

Prä = Prätest, Post = Posttest

	Trainingsgruppe			Vergleichsgruppe			Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)		
SETK-ESR Rohwert (max. 7.78)	N = 71 2.54 (1.59)	N = 66 3.34 (1.66)	N = 54 4.08 (1.58)	N = 69 2.5 (1.64)	N = 63 3.39 (1.96)	N = 60 3.75 (1.57)	N = 128 Haupteffekt: Zeit: F[1;126] = 49.988; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;126] = .130; p = .719	N = 110 Haupteffekt: Zeit: F[2;107] = 53.805; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;107] = 1.084; p = .340
AWST-R Rohwert (max. 75)	N = 76 20.11 (14.96)	N = 67 24.34 (14.89)	N = 56 32.71 (16.4)	N = 68 21.18 (15.61)	N = 62 26.34 (16.13)	N = 59 32.08 (16.02)	N = 128 Haupteffekt: Zeit: F[1;126] = 70.538; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;126] = .005; p = .943	N = 108 Haupteffekt: Zeit: F[2;105] = 266.311; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;105] = 1.992; p = .139

### 3.2.2.3 Grammatik

Beim Untertest MR des SETK 3-5 (Grimm 2001) sind bei den Varianzanalysen mit Messwiederholungen im Längsschnitt keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Gruppen festzustellen. Die Berechnung wurde anhand T-Werte sowie Rohwerte vorgenommen, weil bei der Untersuchung der Entwicklung in einzelnen Leistungsdritteln (vgl. Abschnitt 3.2.3.2) auf Rohwerte zurückgegriffen werden musste.

Beim Untertest IS des HSET (Grimm u. Schöler 1991) liegen Normwerte für Kinder im Alter unter vier Jahren bis 9;11 Jahren vor. Die längsschnittliche Auswertung wurde dennoch anhand der ermittelten Rohwerte der Kinder vorgenommen, da die Normwerte sich jeweils nur in Halbjahresschritten ändern und die Kinder beim Übertritt in die nächste Altersstufe wesentlich schlechtere T-Werte erzielten, auch wenn ihre Leistung nach Rohpunkten gestiegen war. Für die Studiengruppen als Gesamtheit erbrachte die Varianzanalyse mit Messwiederholungen keinen Vorteil für eine der beiden Gruppen (Tabelle 33).

**Tabelle 33:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Vergleich der Entwicklung der Kinder beider Studiengruppen in der Grammatik, Angabe von Mittelwerten (M) und Standardabweichung (SD)

SETK-MR = Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Morphologische Regelbildung“ MR (Grimm 2001)

HSET-IS = Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET – Untertest „Imitation grammatischer Strukturformen“ IS (Grimm u. Schöler 1991)

Prä = Prätest, Post = Posttest

	Trainingsgruppe			Vergleichsgruppe			Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)		
SETK-MR T-Wert	N = 69 40.04 (10.93)	N = 62 40.35 (11.33)	N = 54 43.54 (13.05)	N = 67 40.34 (10.68)	N = 62 42.29 (11.98)	N = 60 45.07 (12.92)	N = 117 Haupteffekt: Zeit: F[1;115] = .931; p = .337 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;115] = .082; p = .775	N = 100 Haupteffekt: Zeit: F[2;97] = 9.183; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;97] = .250; p = .779
SETK-MR Rohwert (max. 36) <sup>a</sup>	N = 69 10.12 (8.38)	N = 62 12.13 (8.77)	N = 54 16.41 (9.62)	N = 67 9.94 (9.03)	N = 62 12.81 (9.62)	N = 60 16.87 (9.48)	N = 117 Haupteffekt: Zeit: F[1;115] = 14.060; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;115] = .009; p = .924	N = 100 Haupteffekt: Zeit: F[2;97] = 46.663; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;97] = .065; p = .937
HSET IS T-Wert	N = 63 40.87 (5.01)	N = 64 40.27 (6.49)	N = 54 38.02 (5.49)	N = 57 41.00 (4.44)	N = 55 41.58 (5.49)	N = 57 40.11 (5.62)	N = 105 Haupteffekt: Zeit: F[1;103] = .015; p = .902 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;103] = 1.198; p = .276	N = 90 Haupteffekt: Zeit: F[2;87] = 5.878; p = .003 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;87] = .833 p = .437
HSET IS Rohwert (max. 24)	N = 63 1.49 (2.91)	N = 64 2.84 (4.28)	N = 54 3.52 (3.86)	N = 57 1.46 (2.43)	N = 55 3.24 (4.18)	N = 57 4.39 (5.02)	N = 105 Haupteffekt: Zeit: F[1;103] = 38.722; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;103] = .482; p = .489	N = 90 Haupteffekt: Zeit: F[2;87] = 52.451; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;87] = 1.732; p = .180

<sup>a</sup> Rohwertmaximum bei SETK-MR beträgt 20 bei Kindern bis 3;11 und 36 bei Kindern ab 4;0 Jahren.

### 3.2.2.4 Phonologisches Arbeitsgedächtnis

Die ursprüngliche Überlegenheit der Trainingsgruppe beim Prätest im Untertest PGN des SETK 3-5 (Grimm 2001, vgl. 3.2.1.4) äußert sich bei der kurzfristigen Entwicklungsbetrachtung (nur Prätest und Posttest) in einem signifikant unterschiedlichen Verlauf beider Gruppen, da die ursprünglich vergleichsweise hohe Leistung der Trainingsgruppe nicht weiter ausgebaut wird, während sich die Vergleichsgruppe diesem Wert annähert. Bei der Betrachtung des Verlaufs über drei Messzeitpunkte gibt es keine weiteren Unterschiede zwischen den beiden Studiengruppen. Im Zeitraum zwischen Posttest und Follow-up entwickeln sich beide Gruppen parallel weiter (Tabelle 34).

**Tabelle 34:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Vergleich der Entwicklung der Kinder beider Studiengruppen im phonologischen Arbeitsgedächtnis, Angabe von Mittelwerten (M) und Standardabweichung (SD)

SETK-PGN = Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN (Grimm 2001)

Prä = Prätest, Post = Posttest

	Trainingsgruppe			Vergleichsgruppe			Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)		
							N = 106	N = 97
SETK-PGN T-Wert	N = 57 45.58 (9.37)	N = 54 45.5 (9.87)	N = 45 46.16 (8.41)	N = 49 38.78 (8.46)	N = 52 44.17 (10.71)	N = 52 45.98 (7.82)	Haupteffekt: Zeit: F[1;90] = 10.038; p = .002 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;90] = 8.735; p = .004	Haupteffekt: Zeit: F[2;75] = 12.709; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;75] = 2.827; p = .062

### 3.2.2.5 Sprachverständnis

Bei der Berechnung der Interventionseffekte auf das Sprachverständnis mittels TROG-D (Fox 2007) zeigte sich bei der Verwendung von T-Werten als Bezugs-

maß bei einem kurzfristigen Vergleich beider Studiengruppen (nur Prä- und Posttestung) eine signifikante Überlegenheit der Vergleichsgruppe beim zweiten Messzeitpunkt. Die langfristige Perspektive nivelliert diese Überlegenheit wieder. Verwendet man stattdessen Rohwerte als Bezugsmaß, liegen die Leistungen beider Studiengruppen bei allen Messzeitpunkten nahe beieinander (Tabelle 35). Es bleibt festzuhalten, dass die Intervention keinen globalen Effekt auf das Sprachverständnis hat.

**Tabelle 35:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Vergleich der Entwicklung der Kinder beider Studiengruppen in Sprachverständnis, Angabe von Mittelwerten (M) und Standardabweichung (SD)

TROG-D = Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D (Fox 2007)  
Prä = Prätest, Post = Posttest

	Trainingsgruppe			Vergleichsgruppe			Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)		
TROG-D T-Wert	N = 77 40.30 (10.69)	N = 71 42.18 (11.19)	N = 58 45.05 (12.16)	N = 69 39.97 (9.52)	N = 64 45.14 (11.79)	N = 60 45.62 (12.45)	N = 135 Haupteffekt: Zeit: F[1;133] = 24.316; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;133] = 4.440; p = .037	N = 118 Haupteffekt: Zeit: F[2;113] = 15.901; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;113] = 1.639; p = .196
TROG-D Rohwert (max. 84)	N = 77 26.99 (14.63)	N = 71 33.21 (15.49)	N = 58 42.97 (17.00)	N = 69 27.99 (13.42)	N = 64 35.09 (16.30)	N = 60 42.15 (16.73)	N = 135 Haupteffekt: Zeit: F[1;133] = 72.115; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;133] = .298; p = .586	N = 118 Haupteffekt: Zeit: F[2;113] = 103.301; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;113] = .147; p = .864

### 3.2.3 Interventionseffekte bei unterschiedlichen Ausgangsniveaus in den Sprachtests

Um Interventionseffekte auf Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsniveaus differenziert zu betrachten, wurde die Stichprobe, wo dies möglich war, anhand der Leistungen zur Prätestung in Leistungsdrittel unterteilt. Diese Einteilung wurde für jeden Untertest einzeln vorgenommen, entweder anhand standardisierter Ergebnisse (T-Werte) oder Rohpunkte bei der Prätestung. Varianzanalysen wurden wie bei der Untersuchung globaler Effekte (vgl. Abschnitt 3.2.2) mit zwei sowie mit drei Messzeitpunkten gerechnet, um untersuchen zu können, ob sich Effekte lediglich kurzfristig oder auch langfristig manifestieren.

#### 3.2.3.1 Semantik und Wortschatz

##### **Semantik**

Beim Untertest ESR des SETK 3-5 (Grimm 2001) konnte die Stichprobe zum Zeitpunkt der Prätestung in gleichmäßig besetzte Leistungsdrittel anhand der Rohwerte bei der Prätestung eingeteilt werden. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung über zwei Messzeitpunkte (Prä- und Posttestung) mit den Leistungsdritteln als zusätzlicher Faktor ergab einen tendenziellen Unterschied zwischen den Studiengruppen (Interaktionseffekt Zeit x Gruppe x Leistungsdrittel zur Prätestung:  $F[2;122] = 2.740$ ;  $p = .069$ ). Bei der Betrachtung der Verläufe über zwei Messzeitpunkte in den einzelnen Dritteln findet sich jedoch ein signifikanter Interventionseffekt im Sinne der Hypothese im unteren Leistungsdrittel (Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[1;38] = 4.485$ ;  $p = .041$ ). Da im mittleren und oberen Leistungsdrittel keine Gruppeneffekte festzustellen sind, werden sie bei der weiteren Betrachtung vernachlässigt (mittleres Leistungsdrittel: Interaktionseffekt Zeit x Gruppe:  $F[1;40] = .605$ ;  $p = .441$ ; oberes Leistungsdrittel:  $F[1;44] = 1.429$ ;  $p = .238$ ). Tabelle 36 gibt die Ergebnisse der Kinder im unteren Drittel des Untertests ESR des SETK 3-5 (Grimm 2001) differenziert wieder, indem die verschiedenen Komponenten der Kinderäußerungen einzeln betrachtet werden. Für diese Analyse wurden die einzelnen Bestandteile der Kinderäußerungen eigens ausgezählt.

**Tabelle 36:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung der Kinder des unteren Leistungsdrittels im Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ ESR (Grimm 2001), Angabe von Mittelwerten (M) und Standardabweichung (SD)

Prä = Prätest, Post = Posttest

	Trainingsgruppe			Vergleichsgruppe			T-Test Prä	Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)	Prä-Test M (SD)	Post-Test M (SD)	Follow-Up M (SD)			
	N = 23	N = 21	N = 18	N = 23	N = 19	N = 19		N = 40	N = 36
Gesamt- rohwert DAWA (max. 7.78)	.86 (.38)	2.17 (1.34)	2.83 (1.6)	.75 (.41)	1.34 (.76)	2.38 (.99)	T = .888; df = 44; p = .380	Haupteffekt: Zeit: F[1;38] = 35.698; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;38] = 4.485; p = .041	Haupteffekt: Zeit: F[2;33] = 44.400; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;33] = 2.019; p = .141
Rohwert Subjekte (max. 22)	5.74 (2.97)	12.10 (6.69)	12.78 (6.61)	5.26 (3.56)	8.42 (5.19)	13.58 (4.38)	T = .495; df = 44; p = .623	Haupteffekt: Zeit: F[1;38] = 35.348; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;38] = 4.250; p = .046	Haupteffekt: Zeit: F[2;33] = 39.462; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;33] = 5.141; p = .008
Rohwert Verben (max. 11)	1.04 (1.55)	2.81 (2.82)	5.06 (3.42)	1.09 (1.62)	1.26 (1.49)	3.79 (3.44)	T = - 093.;; df = 44; p = .926	Haupteffekt: Zeit: F[1;38] = 7.194; p = .011 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;38] = 3.219; p = .081	Haupteffekt: Zeit: F[2;33] = 23.313; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;33] = 1.096; p = .340
Rohwert Präpositionen (max. 11)	.39 (.72)	2.71 (2.94)	3.33 (3.11)	.26 (.54)	.58 (1.22)	1.79 (1.99)	T = .693; df = 44; p = .492	Haupteffekt: Zeit: F[1;38] = 14.776; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[1;38] = 7.711; p = .008	Haupteffekt: Zeit: F[2;33] = 17.971; p = .000 Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: F[2;33] = 3.811; p = .027

Die Untersuchung der Kinder im unteren Leistungsdrittels offenbart im kurzfristigen Verlauf, d.h. von der Prätestung zur Posttestung, einen stärkeren Lernzuwachs in der Trainingsgruppe. Dies gilt sowohl für den Gesamtrohwert als auch für die isolierte Betrachtung der Entwicklung in der Verwendung einzelner Satzkonstituenten wie Subjekt und Präposition. Bezüglich der Verwendung von Verben ist kein

Gruppenunterschied festzustellen. In der korrekten Verwendung der Präpositionen hielt sich die signifikante Überlegenheit der schwächeren Kinder der Trainingsgruppe gegenüber der Vergleichsgruppe auch noch im Follow-up.

Im unteren Leistungsdrittel dieses Untertests befanden sich überwiegend jüngere Kinder (78.3 % Dreijährige) sowie Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund (78.3 %). Der IQ betrug in dieser Gruppe von Kindern im Mittel 94.2 (SD = 13.66). Beide Studiengruppen unterschieden sich in diesen Merkmalen nicht (Alter:  $\chi^2 = 2.04$ ;  $df = 1$ ;  $p = .153$ ; Sprache:  $\chi^2 = 2.04$ ;  $df = 1$ ;  $p = .153$ ; Intelligenz:  $T = -1.145$ ;  $df = 35$ ;  $p = .260$ ).

### **Wortschatz**

Zur Einteilung in Leistungsdrittel im AWST-R (Kiese-Himmel 2005) wurden die Rohwerte der Kinder zur Prätestung herangezogen. Dadurch konnten annähernd gleich besetzte Untergruppen gebildet werden. Ähnlich wie beim Untertest ESR des SETK 3-5 (Grimm 2001) ergab die Varianzanalyse mit Messwiederholung über zwei Messzeitpunkte (Prä- und Posttestung) mit den Leistungsdritteln als zusätzlicher Faktor keinen Unterschied zwischen den Studiengruppen (Interaktionseffekt Zeit x Gruppe x Leistungsdrittel zur Prätestung:  $F [2;122] = 2.518$ ;  $p = .085$ ). Bei der Betrachtung der Entwicklung im unteren Leistungsdrittel ergab die Varianzanalyse mit zwei Messzeitpunkten aber eine Tendenz zugunsten der Kinder der Trainingsgruppe, wenn auch nicht statistisch signifikant. In diesem Leistungsbereich befanden sich mehr Kinder im Alter von drei Jahren (66.7 %) und mit mehrsprachigem Hintergrund (92.2 %). Im Mittel betrug der IQ in dieser Gruppe von Kindern 95.85 (SD = 13.29). Die Studiengruppen waren hinsichtlich dieser Merkmale vergleichbar (Alter:  $\chi^2 = 1.96$ ;  $df = 1$ ;  $p = .162$ ; Sprache:  $\chi^2 = .582$ ;  $df = 1$ ;  $p = .445$ ; Intelligenz:  $T = -.887$ ;  $df = 37$ ;  $p = .381$ ).

Tabelle 37 gibt den Gruppenvergleich des unteren Leistungsdrittels im AWST-R (Kiese-Himmel 2005) wieder.

**Tabelle 37:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung der Kinder des unteren Leistungsdrittels im Aktiven Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision AWST-R (Kiese-Himmel 2005)

	Vergleich des unteren Leistungsdrittels beider Studiengruppen: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post) N = 41	Vergleich des unteren Leistungsdrittels beider Studiengruppen: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up) N = 35
AWST-R Gesamtrohwert (max. 75)	Haupteffekt: Zeit: $F[1;39] = 30.261$ ; $p = .00$ Interaktionseffekt: $F[1;39] = 3.763$ ; $p = .060$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;32] = 86.55$ ; $p = .00$ Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;32] = 1.037$ ; $p = .360$

### 3.2.3.2 Grammatik

#### **Morphologie**

Beim Untertest zur Erfassung der Fähigkeit zur Bildung der Mehrzahl (MR des SETK 3-5, Grimm 2001) waren die Entwicklungsverläufe der Kinder in den unterschiedlichen Leistungsbereichen in beiden Gruppen ebenfalls vergleichbar, unabhängig davon, ob alle drei Messzeitpunkte oder nur Prätestung und Posttestung untersucht wurden. Eine Einteilung in annähernd gleich stark besetzte Leistungsdritteln war nur anhand der Verwendung der Rohwerte zur Prätestung möglich. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung über zwei Messzeitpunkte (Prä- und Posttestung) mit den Leistungsdritteln als zusätzlicher Faktor ergab keinen Unterschied zwischen den Studiengruppen (Interaktionseffekt Zeit x Gruppe x Leistungsdritteln zur Prätestung:  $F [2;111] = .239$ ;  $p = .788$ ). Tabelle 38 gibt die Entwicklung (anhand der Rohwerte) der Kinder im unteren Drittel wieder.

**Tabelle 38:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung der Kinder des unteren Leistungsdrittels im Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Morphologische Regelbildung“ MR (Grimm 2001)

	Vergleich des unteren Leistungsdrittels beider Studiengruppen: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Vergleich des unteren Leistungsdrittels beider Studiengruppen: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	N = 45	N = 39
SETK 3-5 – MR Rohwert (max. 36) <sup>a</sup>	Haupteffekt: Zeit: $F[1;43] = 19.60$ ; $p = .000$ Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[1;43] = .405$ ; $p = .528$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;36] = 20.39$ ; $p = .000$ Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;36] = .062$ ; $p = .940$

<sup>a</sup> Rohwertmaximum bei SETK-MR beträgt 20 bei Kindern bis 3;11 und 36 bei Kindern ab 4;0 Jahren.

Im unteren Leistungsspektrum befanden sich überwiegend mehrsprachig aufwachsende Kinder (86 %) und der Anteil jüngerer Kinder war höher (69.8 % Dreijährige). Der durchschnittliche IQ in dieser Gruppe betrug 96.56 (SD = 12.79). Die Studiengruppen unterschieden sich in diesen Merkmalen nicht (Alter:  $\chi^2 = 1.691$ ;  $df = 1$ ;  $p = .193$ ; Sprache:  $\chi^2 = .487$ ;  $df = 1$ ;  $p = .485$ ; Intelligenz:  $T = .029$ ;  $df = 34$ ;  $p = .977$ ).

### **Imitation grammatischer Strukturformen**

Da im Untertest IS des HSET (Grimm u. Schöler 1991) 60 % der Kinder zur Prätistung einen Rohwert von Null erhielten, konnte eine Einteilung des Ausgangsniveaus in Leistungsdritteln nicht vorgenommen werden. Alternativ wurde deshalb der Verlauf der Kinder untersucht, die bei der Prätistung einen T-Wert unter 40 aufwiesen, eine Leistung im unterdurchschnittlichen Bereich (N = 34 Kinder bzw. 28.3 %). Es zeigte sich keine Überlegenheit einer Gruppe, weder im kurz- noch im langfristigen Verlauf (Tabelle 39). In dieser Gruppe befanden sich mehrheitlich mehrsprachig aufwachsende Kinder (64.7 %). Im Gegensatz zu allen anderen Untertests, bei denen sich im unteren Leistungsspektrum eine Überzahl von dreijährigen Kindern befand, waren beim Untertest IS des HSET (Grimm u. Schöler 1991) mehr vierjährige Kinder vertreten (94.1 %). Dies liegt an der grobmaschigen Normtabelle, die Kinder in Halbjahresschritten einteilt und somit ältere Kinder schlechtere Normwerte als jüngere erzielen lässt, auch wenn sie deutlich mehr

Rohpunkte erreichen. Der IQ betrug im unteren Leistungsbereich durchschnittlich 93.38 (SD = 11.34). Beide Studiengruppen waren in diesen Merkmalen vergleichbar (Alter:  $\chi^2 = 1.488$ ;  $df = 1$ ;  $p = .223$ ; Sprache:  $\chi^2 = 2.254$ ;  $df = 1$ ;  $p = .133$ ; Intelligenz:  $T = .914$ ;  $df = 27$ ;  $p = .369$ ).

**Tabelle 39:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Rohwertentwicklung der Kinder mit einem T-Wert < 40 zum Zeitpunkt der Prätestung im Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET – Untertest „Imitation grammatischer Strukturformen“ IS (Grimm u. Schöler 1991)

	Vergleich der Kinder beider Studiengruppen, die bei der Prätestung T-Werte < 40 erreichten: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Vergleich der Kinder beider Studiengruppen, die bei der Prätestung T-Werte < 40 erreichten: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	N = 30	N = 36
HSET – IS Rohwert (max. 24)	Haupteffekt: Zeit: $F[1;28] = 13.823$ ; $p = .001$ Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[1;28] = .528$ ; $p = .473$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;23] = 19.684$ ; $p = .000$ Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;23] = .431$ ; $p = .653$

Die Betrachtung der längsschnittlichen Entwicklung der Kinder, deren T-Werte in IS der HSET (Grimm u. Schöler 1991) bei 40 oder höher lagen, ergab ebenfalls keinen Gruppenunterschied.

### 3.2.3.3 Phonologisches Arbeitsgedächtnis

Beim Untertest PGN des SETK 3-5 (Grimm 2001) konnten gleichmäßig besetzte Leistungsdrittel zur Prätestung anhand der T-Werte gebildet werden. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung über zwei Messzeitpunkte mit den unterschiedlichen Ausgangsniveaus als zusätzlicher Faktor ergab keinen Gruppenunterschied (Interaktionseffekt Zeit x Gruppe x Leistungsdrittel zur Prätestung:  $F [2;86] = 1.592$ ;  $p = .209$ ). Die Betrachtung der Entwicklung im unteren Leistungsdrittel zeigt einen praktisch identischen Verlauf in beiden Studiengruppen (Tabelle 40). Gleiches gilt für das obere Leistungsdrittel. Die Entwicklung der Kinder im mittleren Drittel unterscheidet sich dagegen signifikant - in diesem Segment zeigen sich erwartungswidrige Fluktuationen in beiden Studiengruppen. Die Trainingsgruppe hat zum zweiten Messzeitpunkt ein Leistungstief, während die Vergleichsgruppe

ein Leistungshoch aufweist - bei Prätestung und Follow-up liegen die Werte beider Gruppen wiederum nahe beieinander.

Die Kinder im unteren Leistungsdrittel waren mehrheitlich drei Jahre alt (64.9 %) und ein höherer Anteil wuchs mehrsprachig auf (59.5 %). Der mittlere IQ lag bei 95.63 (SD = 13.91). Die Studiengruppen unterschieden sich in diesen Merkmalen nicht (Alter:  $\chi^2 = .426$ ;  $df = 1$ ;  $p = .514$ ; Sprache:  $\chi^2 = .836$ ;  $df = 1$ ;  $p = .361$ ; Intelligenz:  $T = 1.560$ ;  $df = 28$ ;  $p = .130$ ).

**Tabelle 40:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung der Kinder des unteren Leistungsdrittels im Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN (Grimm 2001)

	Vergleich des unteren Leistungsdrittels beider Studiengruppen: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Vergleich des unteren Leistungsdrittels beider Studiengruppen: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	N = 31	N = 28
SETK 3-5 PGN T-Wert	Haupteffekt: Zeit: $F[1;29] = 10.702$ ; $p = .003$ Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[1;29] = .129$ ; $p = .722$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;25] = 17.222$ ; $p = .000$ Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;25] = .350$ ; $p = .706$

### 3.2.3.4 Sprachverständnis

Um ungefähr gleich stark besetzte Leistungsgruppen zu bilden, mussten die Rohwerte im Sinne der Summe aller korrekter Items des TROG-D (Fox 2007) herangezogen werden. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung über zwei Messzeitpunkte mit den unterschiedlichen Ausgangsniveaus als zusätzlicher Faktor ergab keinen Gruppenunterschied (Interaktionseffekt Zeit x Gruppe x Leistungsdrittel zur Prätestung:  $F [2;129] = .831$ ;  $p = .438$ ). Auch in den einzelnen Leistungsdritteln zeigten sich keine Unterschiede. Tabelle 41 gibt die Entwicklung der Kinder im unteren Segment wieder.

**Tabelle 41:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Entwicklung der Kinder des unteren Leistungsdrittels im Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D (Fox 2007)

	Vergleich des unteren Leistungsdrittels beider Studiengruppen: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post)	Vergleich des unteren Leistungsdrittels beider Studiengruppen: Varianzanalyse mit Messwiederholung (Prä, Post, Follow-up)
	N = 46	N = 38
TROG-D Rohwert (max. 84)	Haupteffekt: Zeit: $F[1;44] = 43.920$ ; $p = .000$ Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[1;44] = .522$ ; $p = .474$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;35] = 60.515$ ; $p = .000$ Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;35] = .981$ ; $p = .380$

Mehrheitlich waren die Kinder im niedrigsten Drittel drei Jahre alt (79.6 %) und es befand sich ein höherer Anteil mehrsprachiger Kinder in diesem Leistungsbereich (73.5 %). Im Mittel betrug der IQ 96.16 (SD = 14.29). Die Kinder im unteren Leistungsdrittels im TROG-D in beiden Studiengruppen unterschieden sich nicht in diesen Merkmalen (Alter:  $\chi^2 = 1.127$ ;  $df = 1$ ;  $p = .288$ ; Sprache:  $\chi^2 = .296$ ;  $df = 1$ ;  $p = .586$ ; Intelligenz:  $T = .382$ ;  $df = 36$ ;  $p = .705$ ).

### 3.2.4 Einflussvariablen

Durch zusätzliche Analysen unter Berücksichtigung von Einflussvariablen soll überprüft werden, ob die in Abschnitt 3.2.2. dargestellten Ergebnisse durch andere Faktoren beeinflusst sind. Dabei werden der Sprachstatus der Kinder, ihr Geschlecht, sozioökonomischer Status, Alter zum Stichtag (01.01.2008) sowie der Intelligenzquotient herangezogen. Es wurden für die Gesamtstudiengruppen Varianzanalysen mit Messwiederholung (drei Messzeitpunkte) gerechnet. Sprachstatus, Geschlecht und sozioökonomischer Status (SES; operationalisiert als Berufsausbildung des Vaters, vgl. Abschnitt 2.2.3.2) wurden als Extrafaktor in die Berechnung gegeben. Alter zum Stichtag und Intelligenzquotient wurden als Kovariate mitberechnet.

Insgesamt ist festzustellen, dass die berücksichtigten Einflussvariablen keinen Einfluss auf die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe, also dem berichteten Trai-

ningseffekt (bzw. deren Ausbleiben) auf die Entwicklung der Kinder in den Sprachtests haben. Tabelle 42 gibt die Kennzahlen für die einzelnen Untertests wieder.

**Tabelle 42:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Effekte von Einflussvariablen auf die Entwicklung in einzelnen Sprachebenen - Varianzanalysen mit Messwiederholung (drei Messzeitpunkte). N bezieht sich auf Anzahl der Fälle, die in der jeweiligen Berechnung berücksichtigt sind

Sprachebene / Verfahren und Bezugsmaß	Sprachstatus	Geschlecht	SES (Berufsausbildung Vater)	Alter am 01.01.2008	IQ
	N = 110	N = 110	N = 96	N = 110	N = 110
Semantik:	Haupteffekt: Zeit: $F[2;105] = 55.88; p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;105] = 49.99; p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;86] = 9.519; p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;106] = 7.716; p = .001$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;106] = .022; p = .978$
Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ ESR (Grimm 2001)	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;105] = .753; p = .472$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;105] = 1.019; p = .363$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;86] = .710; p = .493$	Interaktionseffekt: Zeit x Alter: $F[2;106] = 3.972; p = .020$	Interaktionseffekt: Zeit x IQ: $F[2;106] = 1.312; p = .272$
Rohwert (max. 7.78)	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Sprachstatus: $F[2;105] = .819; p = .442$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Geschlecht: $F[2;105] = .203; p = .816$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x SES: $F[6;174] = .348; p = .910$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;106] = 1.817; p = .165$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;106] = 1.100; p = .335$
	N = 108	N = 108	N = 93	N = 108	N = 108
Wortschatz:	Haupteffekt: Zeit: $F[2;103] = 262.355; p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;103] = 253.491; p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;83] = 45.186; p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;104] = 9.892; p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;104] = 1.892; p = .153$
Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision AWST-R (Kiese-Himmel 2005)	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;103] = 1.955; p = .144$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;103] = 1.807; p = .167$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;83] = .813; p = .445$	Interaktionseffekt: Zeit x Alter: $F[2;104] = 1.275; p = .282$	Interaktionseffekt: Zeit x IQ: $F[2;104] = 2.745; p = .067$
Rohwert (max. 75)	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Sprachstatus: $F[2;103] = 1.173; p = .311$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Geschlecht: $F[2;103] = 1.275; p = .281$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x SES: $F[6;168] = .452; p = .843$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;104] = 2.320; p = .101$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;104] = 1.937; p = .147$

**Tabelle 42:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Effekte von Einflussvariablen auf die Entwicklung in einzelnen Sprachebenen - Varianzanalysen mit Messwiederholung (drei Messzeitpunkte). N bezieht sich auf Anzahl der Fälle, die in der jeweiligen Berechnung berücksichtigt sind (Forts.)

Sprachebene / Verfahren und Bezugsmaß	Sprachstatus	Geschlecht	SES (Berufsausbildung Vater)	Alter am 01.01.2008	IQ
	N = 100	N = 100	N = 85	N = 100	N = 100
Grammatik:	Haupteffekt: Zeit: $F[2;95] = 8.698$ ; $p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;95] = 7.822$ ; $p = .001$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;75] = 3.454$ ; $p = .034$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;96] = 1.044$ ; $p = .354$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;96] = .353$ ; $p = .703$
Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Morphologische Regelbildung“ MR (Grimm 2001)	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;95] = .366$ ; $p = .694$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;95] = .344$ ; $p = .710$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;75] = .077$ ; $p = .926$	Interaktionseffekt: Zeit x Alter: $F[2;96] = 1.968$ ; $p = .143$	Interaktionseffekt: Zeit x IQ: $F[2;96] = .906$ ; $p = .406$
T-Wert	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Sprachstatus: $F[2;95] = .040$ ; $p = .961$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Geschlecht: $F[2;95] = 1.413$ ; $p = .246$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x SES: $F[6;152] = .521$ ; $p = .792$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;96] = .236$ ; $p = .790$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;96] = .245$ ; $p = .783$
	N = 90	N = 90	N = 77	N = 90	N = 90
Grammatik:	Haupteffekt: Zeit: $F[2;85] = 43.475$ ; $p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;85] = 47.448$ ; $p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;67] = 5.913$ ; $p = .003$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;86] = 4.477$ ; $p = .013$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;86] = .709$ ; $p = .494$
Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET – Untertest „Imitation grammatischer Strukturformen“ IS (Grimm u. Schöler 1991)	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;85] = .937$ ; $p = .394$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;85] = 1.743$ ; $p = .178$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;67] = .916$ ; $p = .402$	Interaktionseffekt: Zeit x Alter: $F[2;86] = 9.603$ ; $p = .000$	Interaktionseffekt: Zeit x IQ: $F[2;86] = .220$ ; $p = .802$
Rohwert (max. 24)	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Sprachstatus: $F[2;85] = .566$ ; $p = .569$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Geschlecht: $F[2;85] = .334$ ; $p = .717$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x SES: $F[6;136] = 1.898$ ; $p = .086$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;86] = 2.337$ ; $p = .100$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;86] = 1.776$ ; $p = .172$

**Tabelle 42:** Studie „SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings“ (durchgeführt 2008 im Rahmen des Projektes „Schwerpunkt Sprache“, Hessen): Effekte von Einflussvariablen auf die Entwicklung in einzelnen Sprachebenen - Varianzanalysen mit Messwiederholung (drei Messzeitpunkte) N bezieht sich auf Anzahl der Fälle, die in der jeweiligen Berechnung berücksichtigt sind (Forts.)

Sprachebene / Verfahren und Bezugsmaß	Sprachstatus	Geschlecht	SES (Berufsausbildung Vater)	Alter am 01.01.2008	IQ
Phonologisches Arbeitsgedächtnis:  Sprachentwicklungstest für Kinder von drei bis fünf Jahren SETK 3-5 – Untertest „Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter“ PGN (Grimm 2001)  T-Wert	N = 78	N = 78	N = 66	N = 78	N = 78
	Haupteffekt: Zeit: $F[2;73] = 12.847$ ; $p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;73] = 11.166$ ; $p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;56] = 4.467$ ; $p = .014$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;74] = 2.414$ ; $p = .093$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;74] = .636$ ; $p = .531$
	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;73] = 2.738$ ; $p = .068$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;73] = 2.827$ ; $p = .062$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;56] = .874$ ; $p = .420$	Interaktionseffekt: Zeit x Alter: $F[2;74] = 1.240$ ; $p = .292$	Interaktionseffekt: Zeit x IQ: $F[2;74] = 1.733$ ; $p = .180$  Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;74] = 3.151$ ; $p = .046$
Sprachverständnis:  Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D (Fox 2007)  T-Wert	N = 116	N = 116	N = 102	N = 116	N = 116
	Haupteffekt: Zeit: $F[2;111] = 14.603$ ; $p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;111] = 16.923$ ; $p = .000$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;92] = 4.099$ ; $p = .018$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;112] = .005$ ; $p = .995$	Haupteffekt: Zeit: $F[2;112] = 2.783$ ; $p = .064$
	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;111] = 1.477$ ; $p = .231$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;111] = 1.241$ ; $p = .291$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;92] = 1.513$ ; $p = .223$	Interaktionseffekt: Zeit x Alter: $F[2;112] = .330$ ; $p = .720$	Interaktionseffekt: Zeit x IQ: $F[2;112] = 2.438$ ; $p = .090$  Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;112] = .1614$ ; $p = .201$
	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Sprachstatus: $F[2;111] = .682$ ; $p = .507$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x Geschlecht: $F[2;111] = 1.633$ ; $p = .198$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe x SES: $F[6;186] = 1.101$ ; $p = .363$	Interaktionseffekt: Zeit x Gruppe: $F[2;112] = 1.775$ ; $p = .172$	

### 3.2.5 Erzieherinnenratings

Um zu erfahren, wie die Erzieherinnen beider Studiengruppen Veränderungen in den sprachlichen Kompetenzen und im Sozialverhalten der ihnen zugeordneten Kinder erlebten, wurden sie beim letzten Messzeitpunkt schriftlich befragt (vgl. Abschnitt 2.2.5.2). Bis auf wenige Ausnahmen ergaben sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Erzieherinnen beider Studiengruppen ( $N = 37$ ) sollten zunächst ihre jeweiligen Interventionen global beurteilen: „Finden Sie, dass das Förderkonzept den Kindern insgesamt in ihrer Sprachentwicklung geholfen hat?“. 89.2 % stimmten der Frage zu, womit die Gruppen vergleichbar waren ( $\chi^2 = 4.249$ ;  $df = 2$ ;  $p = .120$ ). Ebenfalls beim Follow-up erhielten die Erzieherinnen für jedes Kind einen Fragebogen mit 23 Items zu dessen sprachlicher und sozialer Entwicklung ( $N = 121$  Kinder; Trainingsgruppe  $N = 59$ , Vergleichsgruppe  $N = 62$ ; vgl. Abschnitt 5.5.1.2). In beiden Gruppen beurteilten die Erzieherinnen die Entwicklung der meisten Kinder bei allen Items positiv. Bei drei Items fanden sich signifikante Gruppenunterschiede, mit besseren Beurteilungen der Kinder der Trainingsgruppe. Die Frage „Hat sich die Grammatik verbessert (z. B. Mehrzahl, Vergangenheit)?“ beantworteten die Erzieherinnen für 86.2 % der Kinder der Trainingsgruppe und 75.8 % der Kinder der Vergleichsgruppe mit „ja“. Für die Kinder der Vergleichsgruppe wurde die Frage jedoch zu 22.6 % verneint, während diese Quote in der Trainingsgruppe nur 5.2 % beträgt ( $\chi^2 = 9.755$ ;  $df = 2$ ;  $p = .008$ ). Bei der Frage „Hat sich das Sprachverständnis gebessert?“ stimmten die Erzieherinnen der Trainingsgruppe bei 96.4 % der Studienkinder zu, in der Vergleichsgruppe bei 79.0 % ( $\chi^2 = 8.03$ ;  $df = 2$ ;  $p = .018$ ). Schließlich fand sich ein Unterschied im Ausmaß der Zustimmung bei dem Item „Das Kind ist eher bereit, sich bei Konflikten mit anderen Kindern sprachlich auseinanderzusetzen“: „Stimmt eher“ bzw. „stimmt völlig“ gaben die Erzieherinnen für die Kinder der Trainingsgruppe zu 85.5 % an, für die Vergleichsgruppe lediglich zu 66.1 % ( $\chi^2 = 10.607$ ;  $df = 3$ ;  $p = .014$ ). Ungeklärt bleibt an dieser Stelle, ob die wahrgenommenen Veränderungen tatsächlich bestanden oder ob die Erzieherinnen aufgrund des „Heidelberger Trainingsprogramms“ womöglich eine höhere Sensibilität für die Bedeutung von Sprache in verschiedenen Alltagssituationen entwickelt hatten.

### 3.2.6 Zusammenfassung Kinder

Die Kinder in Trainings- und Vergleichsgruppe zeigten beim Auftakt der Untersuchung ein identisches Ausmaß an Sprechfreude, operationalisiert als ihr Redean teil und die absolute Summe kindlicher verbaler Äußerungen in der videografierten Bilderbuchsituation mit ihrer zugeordneten Erzieherin. Die Studiengruppen unterschieden sich ebenfalls nicht hinsichtlich der Verwendung von Sätzen. Auch bei den Sprachtests (mit Ausnahme eines Untertests der Testbatterie) wiesen die Studiengruppen gleiche Ausgangsbedingungen auf.

Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ erbrachte starke und eindeutige Effekte auf die Sprechfreude der Kinder. Die Kinder der Trainingsgruppe erhielten und nutzten aufgrund des veränderten Verhaltens ihrer Bezugspersonen mehr Gelegenheiten zum Sprechen in den aufgezeichneten Situationen. Diese Veränderung bestand nicht nur kurzfristig, sondern die Werte in der Trainingsgruppe stiegen kontinuierlich und erreichten bei der Follow-up-Messung das höchste Niveau.

Bei den sprachlichen Leistungen in der Testbatterie fanden sich keine globalen Trainingseffekte des „Heidelberger Trainingsprogramms“, da die Studiengruppen sich als Kollektive insgesamt parallel weiterentwickelten. Die Betrachtung der Entwicklungsverläufe von Kindern mit besonders niedrigem Ausgangsniveau ergab allerdings einen signifikanten Trainingseffekt im Bereich semantischer Fähigkeiten und einen ebenfalls hypothesenkonformen Trend im Bereich des Wortschatzes. Bei den anderen Sprachebenen (Grammatik, phonologisches Arbeitsgedächtnis und Sprachverständnis) waren keinerlei Trainingseffekte festzustellen, auch nicht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsniveaus der Kinder.

Weitere Einflussvariablen wie Sprachstatus der Kinder, Geschlecht, sozioökonomischer Status, Alter oder nonverbaler Intelligenzquotient spielten bei der Entfaltung etwaiger Trainingseffekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder keine Rolle.

In der Beurteilung der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Studienkinder aus der Sicht der Erzieherinnen unterschieden sich die Gruppen praktisch nicht.

## 4 Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es zu prüfen, ob die sprachliche Entwicklung von sprachlich förderbedürftigen drei- bis fünfjährigen Kindern durch eine Veränderung des sprachlichen Interaktionsverhaltens von pädagogischen Fachkräften im Kindergartenalltag nachweisbar gefördert werden kann.

Evaluationsstudien haben bereits vor längerem demonstriert, dass Training das sprachliche Interaktionsverhalten von Eltern im täglichen Umgang mit ihren Kindern verbessern kann. Dies gilt sowohl für sprachlich unauffällige (vgl. Whitehurst et al. 1988) als auch für sprachentwicklungsverzögerte Kinder (vgl. Girolametto, Pearce et al. 1996; Buschmann et al. 2009). In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob ein systematisches sprachbasiertes Interaktionstraining geeignet ist, das sprachförderliche Potential auch von pädagogischen Fachkräften effektiv und nachhaltig anzuregen und ob eine dadurch bewirkte Verhaltensänderung sich positiv auf Kommunikation und Kompetenzen von Kindern mit erhöhtem sprachlichen Förderbedarf auswirkt. Damit erfüllt die Studie ein wichtiges Forschungsdesiderat, welches Fukkink und Lont (2007) benennen, nämlich einen Fokus sowohl auf pädagogische Fachkräfte als auch auf Kinder zu legen. Die summative Evaluation des „Heidelberger Trainingsprogramms“ (Buschmann u. Jooss 2010) benutzt ein Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung, ferner wird ein Follow-up erhoben, um auch längerfristige Effekte bestimmen zu können. Zur Erfassung wesentlicher Parameter wurden bereits existierende standardisierte Verfahren sowie eigens für die Untersuchung entwickelte Instrumente verwendet. Kernstück zur Erfassung von Verhaltensänderungen bei Erzieherinnen wie bei Kindern ist die Videointeraktionsanalyse, deren Objektivität und Reliabilität demonstriert wurde. Zur Messung von sprachlichen Leistungen der Studienkinder wurde eine Testbatterie eingesetzt, deren Untertests bestehenden Testverfahren entnommen wurden und für die Richtlinien zur objektiven Auswertungen vorliegen. Um mögliche Auswirkungen auf Interventionseffekte zu untersuchen, wurden sowohl bei den Erzieherinnen als auch bei den Kindern Einflussvariablen berücksichtigt. Die Teilnahme von 16 Kindertagesstätten und knapp 150 Studienkindern entspricht Standards, wie sie von PCERC (2008; vgl. Kuger et al. 2012) gesetzt werden.

#### 4.1 Erzieherinnen

Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ richtet sich explizit an pädagogische Fachkräfte, nicht an Kinder. Das Training soll eine Zunahme der Interaktionskompetenzen der Erzieherinnen bewirken, letztlich also zur Qualitätssteigerung in der Kindertagesstätte beitragen, denn „quality of care ultimately boils down to the quality of the relationship between the childcare provider or teacher and the child“ (Shonkoff u. Philipps 2000, zit. nach Fukkink u. Tavecchio 2010, S. 1652).

Roux und Tietze (2007) unterscheiden verschiedene Aspekte von Qualität: Die *Strukturqualität* bezieht sich auf Rahmenbedingungen in Kindertagesstätten, z.B. die Ausstattung, die Gruppengröße, die zahlenmäßige Relation zwischen Kindern und pädagogische Fachkraft und das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte. Die *Orientierungsqualität* beschreibt Vorstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte, z.B. ihr eigenes Verständnis von pädagogischer Qualität oder ihre Haltung zur Kooperation mit den Sorgeberechtigten. Ebenfalls zur Orientierungsqualität gehören „ihre Vorstellungen über kindliche Bildung und darüber, wie diese unterstützt werden kann“ (Roux u. Tietze 2007, S. 373). Die *Prozessqualität* schließlich spiegelt die Strukturqualität und die Orientierungsqualität wieder und umfasst die Interaktionen der Kinder zu den pädagogischen Fachkräften, zu anderen Kindern sowie auch zum Raum und den vorhandenen Materialien. „Zu einer angemessenen pädagogischen Prozessqualität gehören (...) Interaktionen, die für entwicklungsgemäße Aktivitäten des Kindes sorgen, seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen“ (Roux u. Tietze 2007, S. 374). Fukkink und Lont (2007) unterscheiden bei der Beschreibung von Kompetenzen professioneller Pädagogen in Übereinstimmung mit Orientierungsqualität und Prozessqualität zwischen „attitudes“, „knowledge“ und „skills“ (Fukkink u. Lont 2007, S. 297), die Auswirkungen auf die Interaktionen zwischen der Erzieherin und den Kindern haben. Dieses Zusammenspiel der verschiedenen Kompetenzbereiche kennzeichnet eine hohe Qualität der Betreuung und wird im Kontext mit günstigen Entwicklungsverläufen der Kinder in Zusammenhang gebracht (Fukkink u. Lont 2007; Roux u. Tietze 2007).

Die Videointeraktionsanalyse der Prätest-Daten der vorliegenden Studie offenbarte die Notwendigkeit von Verbesserungen im sprachlichen Interaktionsverhalten, d.h. der pädagogischen Prozessqualität, obwohl die Erzieherinnen beider Studiengruppen wussten, dass sie sich in einer Sprachfördersituation mit sprachauffälligen Kindern befanden. Sehr ungünstige Verhaltensweisen wie etwa explizite Korrekturen von fehlerhaften Äußerungen kamen zwar selten vor, doch die Erzieherinnen beider Studiengruppen beanspruchten zur Prätestung rund 75 % der Redezeit für sich. Sie setzten nur wenige Sprachlehrstrategien ein. Dies entspricht bereits vorliegenden Befunden, die zeigen, dass pädagogisches Fachpersonal im Umgang mit sprachlich schwachen Kindern eher direktiv ist und wenig sprachmodellierenden Input an die Kinder richtet (z. B. Girolametto, Hoaken et al. 2000).

#### **4.1.1 Sprachförderliche Grundhaltung**

Die „Sprachförderliche Grundhaltung“ als Fundament für eine gelingende Kommunikation zwischen einem Kind und ihrer erwachsenen Bezugsperson hat ihre Wurzel in der gemeinsamen Aufmerksamkeit, die dann gegeben ist, wenn zwei Interaktionspartner zur gleichen Zeit ihre selektive Aufmerksamkeit auf den gleichen Sachverhalt richten. Es wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Dauer der gemeinsamen Aufmerksamkeit zwischen Müttern und ihren einjährigen Kindern und dem Umfang des kindlichen Wortschatzes im zweiten Lebensjahr nachgewiesen (Tomasello u. Todd 1983). Der Bereitschaft und Fähigkeit von Eltern wie von professionellen Pädagogen, die Signale und Interessen der Kinder zu registrieren und zeitnahe sowie angemessen darauf zu reagieren, wird nicht nur für die sprachliche und die kognitive, sondern auch für die emotionale Entwicklung eine wichtige Rolle zugeschrieben. Die Bindungstheorie beschreibt dies als „Feinfühligkeit“ oder „Responsivität“ der Bezugspersonen (Lengning u. Lüpschen 2012, S. 13). Die gemeinsame Aufmerksamkeit kann als optimale Lehr-Lern-Situation angesehen werden, die anschlussfähig ist an moderne Konzepte von Pädagogik, die das Kind als „Akteur“ oder Subjekt seiner eigenen Entwicklung ansehen und die Notwendigkeit betonen, sich an den Interessen und Themen des Kindes zu orientieren (wie dies z.B. im Orientierungsplan von Baden-Württemberg beschrieben wird; vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011). Das Einnehmen einer sprachförderlichen Grundhaltung stellt also eine geeignete

Strategie dar, ein Kind vielschichtig wahrzunehmen: sprachlich, aber auch kognitiv und emotional. Das so „gesehene“ und gehörte Kind kann anhand der Reaktionen seiner Bezugsperson ein Gefühl von Selbstwirksamkeit erwerben, da seine Aufmerksamkeit nicht auf etwas ihm Fremdes gelenkt, sondern seine intrinsische Motivation erkannt und unterstützt wird. Dies kann am besten in einer Beziehung erfolgen, bei der die Bezugsperson das Kind und seine Lebensumstände kennt und daher leichter in der Lage sein sollte, mit dem Kind eine gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen. Bei der Nutzung von täglich wiederkehrenden Situationen aus dem Alltag entfällt die Überwindung von möglichen Hemmungen, die bei der Implementierung von umschriebenen „Sprachfördereinheiten“ entstehen könnten. Auch das Kind wird eher bereit sein zur Interaktion mit einer konstanten Bezugsperson. Eine so verstandene Sprachförderung auf der Basis einer sprachförderlichen Grundhaltung ist ein wichtiges Argument für eine alltagsintegrierte Sprachförderung in einem bekannten Setting und durch eine vertraute Person, nicht durch eine externe Fachkraft.

Die Betrachtung der längsschnittlichen Entwicklung in der Videointeraktionsanalyse ergab bei den Erzieherinnen deutliche Interventionseffekte. Die Erzieherinnen zeigten mehr an den Bedürfnissen der Kinder orientiertes, dialogisches Verhalten und waren beim Buchanschauen eher bereit, den Kindern die Initiative zu überlassen. Durch diese Zurückhaltung kamen die Kinder mehr zu Wort und konnten größere Anteile der verbalen Kommunikation einnehmen, wodurch sie verstärkt Gelegenheiten zur aktiven Anwendung und Übung von Sprache erhielten. Dazu war es nicht erforderlich, die *Einstellungen* (im Sinne der Orientierungsqualität) der Erzieherinnen zu verändern. Schriftliche Erhebungen pädagogischer Einstellungen zum Umgang mit Bilderbüchern als Sprachmedium wurden bei Prätest und Posttest erhoben. Sie unterschieden sich zu keinem Zeitpunkt in den beiden Studiengruppen, auch zeigte sich in der Trainingsgruppe keine wesentliche Veränderung der Einstellungen als Effekt des „Heidelberger Trainingsprogramms“. Der Äußerung „Ich versuche, Kinder beim Anschauen von Bilderbüchern zu ermutigen, sich zu den Bildern zu äußern und selbst viel zu sprechen“ stimmten bereits bei der Prätestung 95.6 % der Erzieherinnen „eher“ bzw. „völlig“ zu (Vergleich Trainings- und Vergleichsgruppe:  $\chi^2 = 2.737$ ;  $df = 3$ ;  $p = .434$ ). Die Einstellungen waren also von vornherein in beiden Studiengruppen eher „sprachförderlich“ und die Antwor-

ten könnten darauf schließen lassen, dass das Bilderbuch bereits als Medium zum Erzählen verstanden wurde. Die Videointeraktionsanalyse zur Prätestung offenbarte aber, dass sich dieses Wissen nicht im Verhalten niederschlug, denn die Erzieherinnen beider Studiengruppen beanspruchten vor der Intervention wie bereits erwähnt rund 75 % der Redezeit für sich. Sie beherrschten die Situation auch in anderer Hinsicht, z. B. hielten das Bilderbuch selbst in der Hand. Hier offenbart sich eine Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen um die Wichtigkeit kindlicher sprachlicher Aktivität und praktischem Verhalten der Erzieherinnen in Realsituationen. Dabei wird deutlich, dass Orientierungsqualität, also die Einstellung bzw. Haltung und das vorhandene Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte, nicht mit Prozessqualität im Sinne des tatsächlich beobachtbaren pädagogisch wünschenswerten Handelns gleichgesetzt werden kann. Auch wenn der Terminus „sprachförderliche Grundhaltung“ auf Einstellungen und Orientierungsqualität hinweisen scheint, so vermittelt das „Heidelberger Trainingsprogramm“ doch Techniken, diese sprachförderliche Basis praktisch zu gestalten, etwa beim gemeinsamen Betrachten und Besprechen von Bilderbüchern, die eine Erhöhung der Fertigkeiten der pädagogischen Fachkräfte im Sinne gestiegener Prozessqualität bedeuten.

#### **4.1.2 Sprachlehrstrategien**

Ein Trainingseffekt konnte ebenfalls beim Einsatz von Sprachlehrstrategien im Umgang mit den Kindern gezeigt werden. Sprachlehrstrategien stellen für Kinder in der Phase des Sprechenlernens einen wichtigen Input dar, an dem sie implizit die Regeln der Sprache lernen (Syntax und Morphologie) und ihren Wortschatz aufbauen können. Die Erzieherinnen der Studie haben die Bedeutung der Sprachlehrstrategien nicht nur theoretisch erfasst, sondern diese aktiv und langfristig auf einem hohen Niveau in ihr Verhaltensrepertoire aufgenommen, und zwar auch nach Abschluss des Trainings, als sie keinerlei Supervision mehr erhielten und die Sprachförderung sich praktisch ausschließlich in den pädagogischen Alltag verlagert hatte. Dass sie der Verwendung von Sprachlehrstrategien hohe Bedeutung beimaßen wurde sichtbar an ihrer Einschätzung der Relevanz dieses Themas als Teil des „Heidelberger Trainingsprogramms“: „Gezielte Sprachlehrstrategien“ wurde von 82.4 % der Teilnehmer als wichtig oder sehr wichtig genannt.

Offen bleiben muss bei der vorliegenden Studie die Frage nach einem „optimalen“ Ausmaß der Verwendung von Sprachlehrstrategien. Die statistisch signifikante Verbesserung der sprachlich schwächsten Kinder im semantischen Bereich und die tendenzielle Zunahme im Wortschatz (vgl. Abschnitt 3.2.3.1) können als Indikator gedeutet werden, dass der sprachmodellierende Input ihrer Erzieherinnen mindestens hinreichend war, um diese Verbesserung zu ermöglichen. Grimm (2003) berichtet, dass bei Mutter-Kind-Interaktionen Sprachlehrstrategien 20 bis 40 % der gesamten mütterlichen Äußerungen ausmachen. Der restliche Teil der Kommunikation hat „sozial-kommunikativen Gehalt“ (Grimm 2003, S. 60). Grimm betont dabei, dass die Sprache an das Kind gerichtet und der sozial-kommunikative Austausch an der ersten Stelle stehen muss. Eine übersteigerte Verwendung von Sprachlehrstrategien kann diesen Austausch möglicherweise stören und die Interaktion verkünsteln, sodass die Äußerungen der Bezugsperson vom Kind nicht mehr als echtes Interesse an seiner Person erlebt werden, sondern es bemerkt, dass seine Sprache allein im Fokus der Aufmerksamkeit des Erwachsenen steht. Dieser Effekt scheint bei den Videoaufzeichnungen in der vorliegenden Untersuchung nicht eingetreten zu sein, denn die kindliche Sprechfreude nahm im Längsschnitt als Ergebnis des veränderten Erzieherinnenverhaltens zu. Girolametto, Weitzman und Greenberg (2004) berichten von unerwarteten Effekten eines Erzieherinnentrainings auf das Verhalten der Studienkinder in einer von ihnen durchgeführten Untersuchung: Die pädagogischen Fachkräfte lernten im Training, mehr verbale Unterstützung zu geben, um soziale Interaktionen der Kinder untereinander anzuregen („verbal support strategies“, Girolametto, Weitzman u. Greenberg 2004, S. 254). Bei den Kindern zeigte sich einerseits, dass sie selbst in der Folge ihre Peers häufiger verbal ansprachen. Andererseits ignorierten die Kinder der Experimentalgruppe häufiger als die Kinder der Kontrollgruppe die verbalen Anregungen ihrer Bezugspersonen. „It is possible that children who were engaged in play activities may have perceived the caregivers' verbal supports as intrusive to their ongoing focus“ (Girolametto, Weitzman u. Greenberg 2004, S. 263). Obwohl die Zielsetzung der genannten Studie nicht die Steigerung des Einsatzes von Sprachlehrstrategien im Sinne sprachmodellierender Inputs war, unterstützt dieses Ergebnis die Logik, dass zuviel verbale Anregung kontraproduktiv sein kann, wenn sie den sozial-kommunikativen Austausch stört.

Zur weiteren Optimierung des reflektierten Einsatzes von Sprachlehrstrategien könnte es hilfreich sein, im theoretischen Teil der Weiterbildung ein genaueres Verständnis der einzelnen Sprachebenen (hier: Lexikon / Wortschatz, Syntax, Morphologie, Phonologie, aber auch Pragmatik) mit den Teilnehmern zu erarbeiten. Damit könnten passgenauere sprachmodellierende Inputs möglich sein.

#### **4.1.3 Sprachanregende Fragen**

Entgegen der theoretischen Erwartungen konnte das „Heidelberger Trainingsprogramm“ keine Veränderung beim Verwenden offener, als besonders sprachanregend angesehener Fragen an die Kinder bewirken. Brophy und Hancock (1985) beobachteten das Stellen von Fragen als häufigster Interaktionstyp zwischen Erwachsenen und Kindern im Kindergarten, gerade im Umgang mit sprachlich schwachen Kindern. Erwachsene scheinen diese Strategie zu benutzen, um Kinder zur Konversation zu ermuntern, wobei überwiegend geschlossene Fragen bei Kindern mit sprachlichen Schwierigkeiten verwendet werden. Dies trifft auf die Erzieherinnen in der vorliegenden Studie ebenfalls zu, auch nach Abschluss des „Heidelberger Trainingsprogramms“. Bei der Suche nach Interpretationen für diesen Befund ist zunächst die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass es sich um einen Artefakt der Datenauswertung handeln könnte. Alle Fragen der Erzieherinnen in der Videointeraktionsanalyse wurden durch die Rater lediglich formal kodiert. Es wäre bei der Datenauswertung zu komplex gewesen, neben der Art der Frage auch noch die Intonation oder eine Geste der Erzieherin festzuhalten. Dabei könnte möglicherweise eine geschlossene Frage in entsprechendem Tonfall dennoch zur sprachlichen Mitteilung des Kindes anregen und eine positivere Wirkung entfalten, als die rein formale Zuordnung als geschlossene Frage vermuten lassen würde. Ein weiterer Aspekt könnte sein, dass offene Fragen für sprachlich besonders schwache Kinder möglicherweise bereits zu anspruchsvoll sind (oder von den Erzieherinnen so eingeschätzt werden) und nicht verstanden, geschweige denn adäquat beantwortet werden können. In diesem Fall wäre deren Einsatz mit einer sprachförderlichen Grundhaltung, die Kinder zur verbalen Mitteilung animieren möchte, nicht vereinbar. Der Verzicht könnte – positiv gedeutet - somit ein Indikator für eine bewusste Orientierung an den aktuellen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sein. Als dritte Interpretationsmöglichkeit ist es denkbar, dass das Stellen

von offenen Fragen dazu führen könnte, die Aufmerksamkeit der Gesamtgruppe zu gefährden: „It may be that asking open-ended questions to individual pre-school-aged children in the context of small-group dialogic reading permits the other children to go off-task“ (Zevenbergen u. Whitehurst 2003, S. 189). Und schließlich ist zu überlegen, ob das Erlernen einer spezifischen Fragetechnik in sich bereits besonders schwierig ist. In diesem Falle müsste im Training stärkeres Gewicht auf das Stellen überwiegend offener Fragen gelegt und eine intensivere aktive Auseinandersetzung damit angeregt werden. Hierbei könnte unterstützend wirken, wenn ein Zusammenhang zwischen dem Einsatz von offenen Fragen ohne vorgegebenem Fokus und der sprachförderlichen Grundhaltung verdeutlicht bzw. offene Fragen als Technik zur Umsetzung der sprachförderlichen Grundhaltung vermittelt würden: Verzichtet die Erzieherin bei ihrer Frage darauf, den Blickwinkel des Kindes durch ihre Formulierung einzuengen, erlaubt sie dem Kind implizit, die Führung in der Interaktion zu übernehmen und kann so in die gemeinsame Aufmerksamkeit mit ihm treten, in der nachfolgende sprachliche Angebote optimal platziert werden können.

#### **4.1.4 Einflussvariablen auf den Trainingserfolg**

Bei der Untersuchung von Verhaltensänderungen als Effekt des „Heidelberger Trainingsprogramms“ war eine mögliche Rolle von Eigenschaften der Erzieherinnen für das Ausmaß der Veränderung von Interesse. Betrachtet wurden zum einen personenbezogene Daten wie Alter und Dauer der Berufserfahrung, zum anderen Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion und Kontrollüberzeugungen. Als Fazit der Untersuchung des Effekts von Einflussvariablen kann festgehalten werden, dass das „Heidelberger Trainingsprogramm“ als Qualifizierungsmaßnahme für Erzieherinnen mit ganz unterschiedlichen Charakteristika gut geeignet ist und die untersuchten Einflussvariablen keine nennenswerten Auswirkungen haben. Das Training kann also uneingeschränkt empfohlen werden, wenn Erzieherinnen ein Interesse an alltagsintegrierter Sprachförderung haben.

#### 4.1.5 Wirkungsweise des „Heidelberger Trainingsprogramms“

„Changing teacher practices related to language use is proving to be nearly as hard as raising children´s performance levels“ (Dickinson 2011, S. 967). Entgegen der eher pessimistischen Einschätzung über mögliche Trainingseffekte, zu der Dickinson gelangt, hat sich das „Heidelberger Trainingsprogramm“ als Maßnahme der Erwachsenenbildung bewährt, denn wesentliche Ziele der Verhaltensänderung der Erzieherinnen konnten erreicht werden: Die Erzieherinnen reduzierten nicht nur ihren Redeanteil und gaben den Kindern dadurch mehr Raum zum eigenen Sprechen und Üben, sondern gleichzeitig war ihr sprachliches Angebot an die Kinder von höherer Qualität.

Wie erklärt sich das Zustandekommen dieser positiven Trainingseffekte? Ein Aspekt dürfte darin bestehen, dass es sich beim „Heidelberger Trainingsprogramm“ um eine Maßnahme mit einem fest definierten, relativ eng umrissenem Curriculum handelt. Fukkink und Lont (2007) haben in ihrer Metaanalyse herausgearbeitet, dass Weiterbildungsmaßnahmen mit einem deutlich strukturierten Ablauf eher effektiv zu sein scheinen als freiere Formate. Hinzu kommen als weitere wichtige Eigenschaften, dass die Teilnehmergruppe beim „Heidelberger Trainingsprogramm“ von überschaubarer Größe ist (maximal 15 Personen) und die Inhalte nicht kompakt vermittelt, sondern über mehrere Trainingstermine und über einen längeren Zeitraum verteilt werden (Egert 2011; Fukkink u. Lont 2007). Die Wichtigkeit der Berücksichtigung der genannten Faktoren wird durch Ergebnisse einer Studie von Buschmann und Jooss (2011) beeindruckend unterstrichen: Ihre Evaluationsstudie zum „Heidelberger Trainingsprogramm“, die in Kinderkrippen durchgeführt wurde, kontrastierte das fünftägige Training einschließlich zahlreicher Übungs- und Videosupervisionsgelegenheiten mit einer eintägigen konventionellen Fortbildung, in der die Inhalte des „Heidelberger Trainingsprogramms“ Erzieherinnen theoretisch, jedoch ohne praktische Übungsanteile, vermittelt wurden. In dieser Studie nahm nur in der Trainingsgruppe der Wortschatz der teilnehmenden Studienkinder zu, ganz offensichtlich als Effekt des durch das intensive Üben und Reflektieren veränderten Erzieherinnenverhaltens. Einer zentralen Rolle kommt hierbei insbesondere der Videosupervision zu.

Auch in der vorliegenden Studie war das aufwändige und möglicherweise mit anfänglicher Skepsis betrachtete Arbeiten mit eigenen Videoaufzeichnungen für 88.2 % der Teilnehmerinnen „sehr wichtig“ oder „wichtig“. Die hohe Akzeptanz dieser speziellen Lernform bestätigt die in der Literatur zur Erwachsenenbildung (z.B. Guskey 1991) beschriebene Notwendigkeit des von individuellem Feedback begleiteten aktiven eigenen Ausprobierens von neuen Verhaltensweisen, um sie erfolgreich lernen und dauerhaft ins Repertoire übernehmen zu können. Gerade zum Thema „Erzieher-Kind-Interaktion“ berichten Fukkink und Tavecchio (2010) über positive Effekte von Videosupervision auf feinfühliges, stimulierendes und verbal unterstützendes Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften.

Betrachtet man die unterschiedlichen Dimensionen von Qualität, so wird deutlich, dass Weiterbildungsmaßnahmen sowohl eine Verbesserung der Orientierungsqualität als auch der Prozessqualität intendieren müssen. Die Rufe von Fortbildungsteilnehmern nach „Praxisnähe“ zeigen eindringlich, dass ein Bedarf an gesteigerten Handlungskompetenzen bzw. Fertigkeiten besteht. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ wird diesem Bedarf gerecht und bietet aus Sicht der Erzieherinnen relevante, effektive und anwendbare Hilfen, um sprachauffällige Kinder alltagsintegriert, doch bewusst zu fördern. Die Ergebnisse der Befragung der Erzieherinnen zeigen, dass das „Heidelberger Trainingsprogramm“ von den Erzieherinnen gut angenommen wird, obwohl es sich deutlich von anderen Fortbildungen unterscheidet und eine sehr aktive Mitarbeit sowie die Bereitschaft zur Selbstreflexion anhand eigener Videoaufzeichnungen erfordert. Laut Aussage der pädagogischen Fachkräfte sind die innerhalb des „Heidelberger Trainingsprogramms“ behandelten Themen in hohem Maße praxisrelevant.

Early et al. (2007) stellen in ihrer Übersichtsarbeit fest, dass der Blick lediglich auf die formale Qualifikation der pädagogischen Fachkraft nicht genügt, um die Qualität ihrer Arbeit einzuschätzen. Die Autoren formulieren einen Bedarf an Forschung, die Hinweise zur Beantwortung der Frage liefern könnte, wie Aus- und Fortbildung Haltungen, Fachwissen und Verhalten von pädagogischen Fachkräften anregt. Mit der vorliegenden Studie liegt ein Beitrag zur Beleuchtung dieser wichtigen Aufgabe vor.

## **4.2 Kinder**

Zur Teilnahme an der Studie wurde die sprachlich schwächere Hälfte aller zur Verfügung stehenden Kinder in den 16 Kindertagesstätten ausgewählt. Die beim Prätest erzielten Leistungen in den Sprachtests waren insgesamt niedrig bis unterdurchschnittlich, d.h. die Stichprobe hatte einen klaren Förderbedarf in allen Sprachebenen.

### **4.2.1 Sprechfreude und Komplexität des sprachlichen Ausdrucks**

Auf Ebene der Kinder konnten eindeutige und teils starke Effekte des „Heidelberger Trainingsprogramms“ gefunden werden. In der videografierten Bilderbuchsituation war eine klare Zunahme der allgemeinen Sprechfreude festzustellen. Darüber hinaus formulierten die Kinder mehr vollständige Sätze, ihre Äußerungen gewannen also an Länge und Komplexität. Die berichteten Verhaltenseffekte auf Ebene der Erzieherinnen lassen den Schluss zu, dass diese ursächlich für die vermehrte Sprechfreude der Kinder sind, da die Kinder der Trainingsgruppe mehr Gelegenheiten zum Sprechen in den aufgezeichneten Situationen erhielten und nutzten. Diese Effekte zeigten sich nicht nur kurzfristig, sondern die Summe der kindlichen verbalen Äußerungen, der Anteil ihrer Äußerungen an der Gesamtkommunikation mit der Erzieherin und der Anteil an Sätzen stiegen jeweils zum höchsten Wert bei der Follow-up-Untersuchung. Da das „Heidelberger Trainingsprogramm“ zum Zeitpunkt der Posttestung gerade abgeschlossen war und erst danach eine Integration der geübten Verhaltensmuster in den alltäglichen Umgang mit den Kindern stattfinden konnte, scheint dieser Befund erwartungsgemäß zu sein. Dies leuchtet vor allem angesichts der Tatsache ein, dass auch in der Vergleichsgruppe eine kurzfristige Steigerung der kindlichen Kommunikationsanteile zur Posttestung festzustellen war. Dies könnte daran liegen, dass zum Zeitpunkt der Beendigung der Interventionsphase in beiden Gruppen eine erhöhte Aufmerksamkeit für sprachförderliche Aktivitäten vorlag, die in der Folge aber nur in der Trainingsgruppe aufrechterhalten wurde. Die langfristige Steigerung der Sprechfreude ist angesichts der Tatsache, dass auch die Kinder der Vergleichsgruppe im Interventionszeitraum intensive Zuwendung mit der Zielsetzung einer sprachlichen Anregung erhielten, als besonders relevant zu bewerten.

#### 4.2.2 Semantik und Wortschatz

Bei der Analyse der Entwicklung der Studienkinder in den verwendeten Sprachtests konnte bei keinem der sechs Verfahren der Sprachtestbatterie ein globaler Gruppeneffekt als Folge der Förderung der Kinder nach dem „Heidelberger Trainingsprogramm“ nachgewiesen werden. In beiden Studiengruppen entwickelten sich die Kinder mit der Zeit spontan positiv weiter. Die differenzierte Betrachtung von Kindern mit besonders starkem sprachlichen Förderbedarf (definiert als das jeweils unterste Leistungsdrittel bei den eingesetzten Verfahren zum Zeitpunkt des Prätests) offenbarte jedoch eine signifikante Steigerung der Leistungen der Kinder der Trainingsgruppe im Bereich der Semantik bzw. Erzählkompetenz. Das verbesserte sprachförderliche Verhalten der Erzieherinnen führte nicht nur in der Videointeraktionsanalyse, sondern auch auf Testebene zu messbaren positiven Effekten bei denjenigen Kindern, die am ehesten eine besondere sprachliche Förderung benötigten. Die Stimulusbilder des Untertests ESR der SETK 3-5 (Grimm 2001) lösten bei dieser Kindergruppe längere und komplexere Äußerungen aus, in denen mehr Komponenten des Bildes korrekt benannt wurden (Verwendung von Subjekt und Präposition). Dass in der Gruppe der schwächsten Kinder überwiegend jüngere Kinder repräsentiert waren, könnte darauf hinweisen, dass ein Zugang der Sprachförderung, der über ein optimiertes Interaktionsverhalten der pädagogischen Bezugspersonen im Alltag arbeitet, besonders für diese Gruppe Erfolg versprechend ist.

Neben der Verbesserung in den semantischen Fähigkeiten fand sich im Bereich des Wortschatzes ein stärkerer Anstieg bei den Kindern im unteren Leistungsspektrum, wenn auch nur tendenziell signifikant. Dieses Ergebnis ist konform mit Befunden der Krippenstudie (Buschmann u. Jooss 2011), die einen signifikanten Anstieg im Wortschatz sprachentwicklungsverzögerter Kleinkinder feststellte, nachdem ihre Erzieherinnen das „Heidelberger Trainingsprogramm“ absolviert hatten.

Für den syntaktisch-morphologischen Bereich oder im rezeptiven Sprachverständnis konnten keine Effekte gezeigt werden. Dies wurde auch weniger erwartet.

### 4.2.3 Ergebnisinterpretation

Für positive Effekte im Bereich der Semantik und in schwächerer Ausprägung auch im Wortschatz sprechen sowohl die Ergebnisse der Videointeraktionsanalyse wie auch die durch standardisierte Verfahren erfassten Entwicklungsverläufe. Dies scheint die Hypothese zu bestätigen, dass über eine Optimierung der sprachförderlichen Grundhaltung der Erzieherinnen die Kinder in der Folge mehr Raum für eigene sprachliche Mitteilungen erhalten und sie verstärkt zum Sprechen angeregt werden. Nicht aufgezeigt werden konnten Veränderungen in den grammatischen Kompetenzen, im Bereich der Morphologie oder im rezeptiven Sprachverständnis. Möglicherweise war die Studiendauer zu kurz, um Effekte in diesen Sprachebenen zu erreichen. Die Studie von Buschmann und Jooss (2011) im Krippenbereich fand ebenfalls Effekte des „Heidelberger Trainingsprogramms“ auf Ebene des aktiven Wortschatzes. In dieser Studie wurden die signifikanten Veränderungen wie in der vorliegenden Untersuchung bei sprachlich schwachen bzw. auffälligen Kindern nachgewiesen. Da es bekannt ist, dass Bezugspersonen bei sprachauffälligen Kindern eher zu wenig sprachförderlichem Verhalten neigen (z.B. Girolametto, Hoaken et al. 2000; Grimm 2003) ist der Befund, dass bestimmte Aspekte der expressiven Sprache durch einen verbesserten Interaktionsstil positiv beeinflusst werden können, ermutigend.

Dabei ist das „Heidelberger Trainingsprogramm“, verglichen mit wesentlich intensiveren Coachings (z.B. Girolametto, Weitzman u. Greenberg 2003; Beller et al. 2007; King et al. 2011) eine kurze Fortbildungsmaßnahme, die lediglich fünf Fortbildungstage umfasst. Auch mit ökonomischen Interventionen können durch eine qualitativ hochwertige Sprachanregung positive Effekte bei den geförderten Kindern erzielt werden.

Dass die gefundenen Effekte lediglich aufgrund mehr gemeinsam verbrachter Zeit zwischen Studienkindern und Erzieherinnen zurückzuführen sind, lässt sich aufgrund des Studiendesigns verneinen, denn während der Interventionsphase verbrachten auch die Erzieherinnen der Vergleichsgruppe mehr Zeit in der Interaktion mit den Kindern. Hinzu kommt, dass die pädagogischen Fachkräfte, die das „Heidelberger Trainingsprogramm“ durchlaufen hatten, die praktische Anwendbarkeit

der gelernten Strategien im pädagogischen Alltag als sehr gut bewerteten (Buschmann, Simon et al. 2010).

Weshalb wurden nicht stärkere Auswirkungen auf Ebene der Sprachentwicklungstests gefunden? Eine Einschränkung der Studie ist, dass sie trotz der positiven Einschätzung der Alltagstauglichkeit durch die Erzieherinnen nicht die Frage beantworten kann, ob diese ihr Verhalten tatsächlich in den täglichen Begegnungen verbessert und die im Training vermittelten Strategien auf viele Situationen im Tagesablauf haben übertragen können. Intention des „Heidelberger Trainingsprogramms“ ist es gerade, dass jedes Kind über einen längeren Zeitraum hinweg gesteigerten sprachförderlichen Input erhält. Die auf Ebene der Erzieherinnen gefundenen Veränderungen wurden in der Studie nur beim Anschauen eines Bilderbuchs, also in einer hoch strukturierten Situation, nachgewiesen.

Der Aspekt einer quantitativ ausreichenden Förderung muss ebenfalls in den Blick genommen werden, denn die tatsächlich gemeinsam verbrachte Zeit von Erzieherin und Kind könnte bedeutsam sein. Laut McIntosh et al. (2007) sind zur Festigung und Ausweitung neu erworbener sprachlicher Kompetenzen Zeit und Übungsgelegenheiten notwendig, was einen regelmäßigen Kindergartenbesuch voraussetzt (vgl. auch Niklas et al. 2011). Bei der vorliegenden Studie haben die Kinder während des Interventionszeitraumes nicht so viel Zeit gemeinsam mit ihren Erzieherinnen verbracht, wie aufgrund des Blicks in den Kalender vermutet werden könnte. Für den Interventionszeitraum wurde errechnet, dass die Kinder theoretisch 65 Tage in der Einrichtung und damit in Kontakt mit ihren Erzieherinnen verbringen konnten. Tatsächlich hielten sich die Kinder den Protokollbögen der Erzieherinnen zufolge im Mittel nur 53 Tage in der Kindertagesstätte auf, was 82 % der potentiell möglichen Zeit entspricht. Diese Zahl sinkt weiter, wenn ausschließlich die Tage berücksichtigt werden, an denen sowohl die Kinder als auch die Erzieherinnen in der Einrichtung waren: Im Mittel war nur an 45 der 65 möglichen Tage (69 %) ein Kontakt und damit die Gelegenheit zum Anbieten eines sprachlichen Inputs für die Kinder im Sinne des „Heidelberger Trainingsprogramms“ überhaupt erst gegeben. Bedenkt man ferner, dass Kinder und Erzieherinnen sich im Laufe des Tages nur begrenzt in intensiver Interaktion miteinander befinden können, bestehen nicht so viele Möglichkeiten zur Sprachförderung, wie

dies wünschenswert erscheint. Gleichzeitig wird an dieser Stelle ein wichtiger Vorzug der alltagsintegrierten Förderung deutlich: Das sprachlich auffällige Kind ist bei einem solchen Modell nicht davon abhängig, an einem festen Termin oder zu einer definierten Tageszeit bei einer die Kinder fokussierende „Sprachfördereinheit“ anwesend zu sein, um sprachliche Anregung zu erhalten, sondern die Unterstützung kann punktuell an vielen kleinen Gelegenheiten während des Alltags erfolgen. Das bedeutet, das Versäumen eines „Termins“ fällt nicht so sehr ins Gewicht wie bei der Teilnahme an einem strukturierten Sprachförderprogramm. Außerdem ist bei einer alltagsintegrierten Sprachförderung individualisiertes Arbeiten, das jedes Kind mit seinen Bedürfnissen angemessen berücksichtigen kann, möglich. Um auch langfristig positive Entwicklungen im sprachlichen Bereich zu ermöglichen, scheint dies wichtig zu sein (O'Connor et al. 2009).

### **4.3 Weiterführende Perspektiven**

Die berichteten Ergebnisse dieser Untersuchung weisen auf einige noch offene Punkte hin. Wichtig wäre die Klärung der Frage, in welchem Alter welche Ansätze zur Sprachförderung besonders effektiv sind. Ferner ist von besonderem (auch öffentlichem) Interesse, wie mehrsprachige Kinder sich sprachlich entwickeln und wie sie gefördert werden können. In der vorliegenden Studie war diese Gruppe zu klein für eine differenzierte Betrachtung. Schließlich erscheint vor dem Hintergrund der positiven Ergebnisse zur alltagsintegrierten Sprachförderung einerseits und den tatsächlich zu beobachteten politischen Bemühungen im Sinne additiver Sprachförderung andererseits die Frage wichtig, welche Effekte eine Kombination beider Ansätze zeigen könnte.

Die vorliegende Studie konnte einen Beitrag zu der Frage leisten, wie es durch Training gelingen kann, dass eine unterstützende pädagogische Haltung sich im konkreten reflektierten, systematischen Verhalten niederschlägt. Es konnte auch demonstriert werden, dass Verhaltensänderungen bei den Erzieherinnen zu positiven Auswirkungen auf die kindliche Sprachentwicklung führen. Eine Limitation besteht allerdings an dieser Untersuchung darin, dass keine konkreten Aussagen zum Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte gegenüber einzelnen Kindern möglich waren. Eine differenzierte Betrachtung (im Sinne einer Mikroana-

lyse) würde wertvolle Hinweise dazu liefern, wie aus dem Input der Erzieherinnen tatsächlich ein „uptake“ (vgl. Ritterfeld 2000 a, S. 425) durch die Kinder wird.

Aufgrund der besonderen Wichtigkeit von sprachlichen Kompetenzen für schulischen und Lebenserfolg wäre es wünschenswert, dass Inhalte und Lernmethoden, wie sie im „Heidelberger Trainingsprogramm“ vermittelt werden, einen festen Bestandteil bereits der Ausbildung zu Erzieherinnen oder zu Kindheitspädagogen darstellten, damit in Zukunft nicht nur einzelne Personen, sondern ganze Einrichtungsteams im Sinne einer Querschnittsaufgabe gemeinsam Sprachförderung betreiben können.

## 5 Zusammenfassung

Kinder mit auffälliger Sprachentwicklung brauchen Bezugspersonen, die ihnen einen qualitativ guten und quantitativ ausreichenden Input anbieten. Da die Betreuung in außerhäuslichen Einrichtungen zum Alltag der meisten Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren gehört, ist es wichtig, diese Zeit zur gezielten sprachlichen Anregung zu nutzen. Die vorliegende Studie untersucht die Effekte eines Trainingsprogramms auf das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen sowie auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Aus 16 Kindertagesstätten in Hessen wurden 146 drei- und vierjährige Kinder mit zusätzlichem sprachlichen Förderbedarf sowie 49 Erzieherinnen ausgewählt und zufällig zu Trainings- und Vergleichsgruppe zugewiesen. Die Erzieherinnen der Trainingsgruppe (N = 27) absolvierten das „HIT - Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder“ (Buschmann u. Jooss 2010), während die Erzieherinnen der Vergleichsgruppe (N = 22) eine Fortbildung über den theoretischen Zusammenhang zwischen Sprechen, Denken und Spielen erhielten. In beiden Gruppen wurden die Studienkinder (Trainingsgruppe: N = 77; Vergleichsgruppe: N = 69) während eines Interventionszeitraumes von vier Monaten in ihren Einrichtungen gefördert.

Um die Effekte des Trainings auf das Interaktionsverhalten der Erzieherinnen zu erfassen, wurden die Erzieherinnen beider Studiengruppen (N = 49) vor und nach der Interventionsphase sowie in einem Follow-up fünf Monate später beim Betrachten von Bilderbüchern mit den Studienkindern gefilmt. Zur Analyse der Videointeraktionen wurde ein eigenes Kategorien- und Kodierungssystem entwickelt und eingesetzt. Untersucht wurden das Einnehmen einer sprachförderlichen Grundhaltung durch die Erzieherinnen (Abwarten und Zuhören, Eigeninitiative der Kinder fördern), der Einsatz von Sprachlehrstrategien (z.B. Wiederholen und Erweitern), die Reaktionen der Erzieherinnen auf fehlerhafte kindliche Äußerungen und die Art der an die Kinder gerichteten Fragen. Das sprachliche Interaktionsverhalten der Erzieherinnen der Trainingsgruppe konnte insgesamt optimiert werden, und zwar nicht nur kurzfristig, sondern auch langfristig, mit den jeweils besten Werten beim Follow-up. Der gefundene Trainingserfolg war unabhängig von Einflussvariablen wie soziodemografische oder Persönlichkeitsmerkmale. Die Erzie-

herinnen der Trainingsgruppe bewerteten das Trainingsprogramm als sehr gut und praxisrelevant.

Die Videointeraktionsanalyse offenbarte einen Anstieg der Sprechfreude der Kinder der Trainingsgruppe, operationalisiert als der Anteil und die Komplexität kindlicher Äußerungen in den aufgezeichneten Filmsequenzen. Auch hier bestanden diese Veränderungen nicht nur kurzfristig, sondern die Werte in der Trainingsgruppe stiegen kontinuierlich und erreichten bei der Follow-up-Messung das höchste Niveau. Zur Untersuchung der sprachlichen Leistungen der Kinder wurde eine Sprachtestbatterie, bestehend aus sechs standardisierten Verfahren bzw. Untertests aus existierenden Instrumenten, zu jedem Messzeitpunkt eingesetzt. Es fanden sich keine globalen Trainingseffekte, allerdings ergab die Betrachtung der Entwicklungsverläufe von Kindern mit besonders niedrigem Ausgangsniveau einen signifikanten Trainingseffekt im Bereich semantischer Fähigkeiten und einen ebenfalls hypothesenkonformen Trend im Bereich des Wortschatzes. Bei den anderen Sprachebenen (Grammatik, phonologisches Arbeitsgedächtnis und Sprachverständnis) waren keine Trainingseffekte festzustellen, auch nicht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsniveaus der Kinder. Weitere Einflussvariablen wie Sprachstatus der Kinder, Geschlecht, sozioökonomischer Status, Alter oder nonverbaler Intelligenzquotient spielten bei der Entfaltung etwaiger Trainingseffekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder keine Rolle.

Die Studie erfüllt mit ihrem Design und ihrer Stichprobengröße Forschungsstandards für wissenschaftliche Evaluationen. Sie hat eine hohe bildungspolitische Relevanz, da das eingesetzte Trainingsprogramm als Maßnahme zur Erwachsenenbildung messbar zur Weiterqualifikation von pädagogischem Fachpersonal führt, welche wiederum gestiegene sprachliche Kompetenzen förderbedürftiger Kinder zur Folge hat. Obendrein ist das Trainingsprogramm im Vergleich zu anderen Fortbildungsmaßnahmen ausgesprochen ökonomisch. Angesichts wesentlicher aufwändigerer, aber bislang enttäuschender Bemühungen zur Sprachförderung, welche bisher in Deutschland überwiegend praktiziert werden, sind die Studienergebnisse als wichtig und ermutigend einzuschätzen.

## 6 Literaturverzeichnis

1. Artelt C, Baumert J, Klieme E, Neubrand M, Prenzel M, Schiefele U, Schneider W, Schümer G, Stanat P, Tillmann K-J, Weiß M (Hrsg): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Verfügbar unter: <http://www.mpib-berlin.Pmpg.de/pisa/ergebnisse.pdf> [06.05.2010] (2001)
2. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Hrsg: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) [06.03.2014] (2012)
3. Beller EK, Merckens H, Preissing C, Beller S: Abschlussbericht des Projekts. Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. Verfügbar unter: <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf> [30.06.2011] (2007)
4. Bohannon JN, Bonvillian JD: Theoretical Approaches to Language Acquisition. In: Berko-Gleason J (Hrsg) The development of language, 4. Aufl, Allyn & Bacon, Needham Heights MA, S. 254-314 (1997)
5. Borkenau P, Ostendorf F: NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Hogrefe, Göttingen (2008)
6. Bortz J, Döring N: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl. Springer, Heidelberg (2006)
7. Brophy K, Hancock S: Adult-child interaction in an integrated preschool programme: Implications for teacher training. Early Child Dev Care 22: 275 - 294 (1985)
8. Bulheller S, Häcker H: Coloured Progressive Matrices. Pearson Assessment, Frankfurt/Main (2002)
9. Buschmann A: Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual. Urban & Fischer, München (2009)
10. Buschmann A, Jooss B: „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung“. Überblick über das Konzept. Vortrag auf der Interdisziplinären Tagung über Sprachentwicklungsstörungen (ISES 6) in Rostock, 11. - 13. März 2010 (2010)
11. Buschmann A, Jooss B: Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis 43: 303-312 (2011)
12. Buschmann A, Jooss B, Rupp A, Feldhusen F, Pietz J, Philippi H: Parent-based language intervention for two-year-old children with specific expressive language delay: a randomised controlled trial. Arch Dis Child 94: 110-116 (2009)

13. Buschmann A, Jooss B, Simon S, Sachse S: Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das "Heidelberger Trainingsprogramm". Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *Logos interdisziplinär* 18: 84-95 (2010)
14. Buschmann A, Simon S, Jooss B, Sachse S: Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen ("Heidelberger Trainingsprogramm") zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten - Konzept und Evaluation. In: Fröhlich-Gildhoff K, Nentwig-Gesemann I, Strehmel P (Hrsg) *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung*, FEL, Freiburg, S. 107-133 (2010)
15. Coder Digital Video Coding Software, Adam Feil, Universität Illinois, Abteilung für Physik. Verfügbar unter: <http://research.physics.illinois.edu/per/Coder/> [01.02.2009]
16. Dickinson DK: Why we must improve teacher-child conversations in preschools and the promise of professional development. In: Girolametto L, Weitzman E (Hrsg) *Enhancing Caregiver Language Facilitation in Child Care Settings - Proceedings from the Symposium October 18, 2002*, Hanen Centre, Toronto, S. 4/1-4/8 (2002)
17. Dickinson DK: Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science* 333: 964-967 (2011)
18. Dilling H, Mombour W, Schmidt MH (Hrsg): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen - ICD 10 Kapitel V (F), 7., überarbeitete Aufl.* Hans Huber, Bern (2010)
19. Dubowy M, Ebert S, Maurice Jv, Weinert S: Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Z Entwicklungspsychol Pädagog Psychol* 40: 124-134 (2008)
20. Early DM, Maxwell KL, Burchinal M, Alva S, Bender RH, Bryant D, Cai K, Clifford RM, Ebanks C, Griffin JA, Henry GT, Howes C, Iriondo-Perez J, Jeon H-J, Mashburn AJ, Peisner-Feinberg E, Pianta RC, Vandergrift N, Zill N: Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Dev* 78: 558-580 (2007)
21. Egert F: The impact of professional development programs on pre-k teacher performance, pre-k quality, and child outcomes. Preliminary findings. Poster presented at the JURE Conference 2011 in Exeter (2011)
22. Ennemoser M, Kuhl J, Pepouna S: Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27: 1-11 (2013)
23. Fox AV: *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D)*. Schulz-Kirchner, Idstein (2007)
24. Fukkink RG, Lont A: Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Child Res Q* 22: 294-311 (2007)

25. Fukkink RG, Tavecchio LWC: Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education* 26: 1652-1659 (2010)
26. George J, Zhou J: When Openness to Experience and Conscientiousness Are Related to Creative Behavior: An Interactional Approach. *J Appl Psychol* 86: 513-524 (2001)
27. Girolametto L, Hoaken L, Weitzman E, van Lieshout R: Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Lang Speech Hear Serv Sch* 31: 155-168 (2000)
28. Girolametto L, Pearce PS, Weitzman E: Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *J Speech Lang Hear Res* 39: 1274-1283 (1996)
29. Girolametto L, Weitzman E: Language facilitation in child care settings: A social-interactionist perspective. In: Girolametto L, Weitzman E (Hrsg) *Enhancing Caregiver Language Facilitation in Child Care Settings - Proceedings from the Symposium October 18, 2002, Hanen Centre, Toronto, S. 5/1-5/17* (2002)
30. Girolametto L, Weitzman E, Greenberg J: *Teacher Interaction and Language Rating Scale*. Hanen Centre, Toronto (2000)
31. Girolametto L, Weitzman E, Greenberg J: Training day care staff to facilitate children's language. *Am J Speech Lang Pathol* 12: 299-311 (2003)
32. Girolametto L, Weitzman E, Greenberg J: The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions. *Lang Speech Hear Serv Sch* 35: 254-268 (2004)
33. Girolametto L, Weitzman E, van Lieshout R, Duff D: Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *J Speech Lang Hear Res* 43: 1101-1114 (2000)
34. Grimm H: Entwicklungskritische Dialogmerkmale in Mutter-Kind-Dyaden mit sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. *Z Entwicklungspsychol Padagog Psychol* 26: 35-52 (1994)
35. Grimm H: *Sprachentwicklungstest für 3-5jährige Kinder – SETK 3-5*. Hogrefe, Göttingen (2001)
36. Grimm H: *Störungen der Sprachentwicklung*, 2. Aufl. Hogrefe, Göttingen (2003)
37. Grimm H, Doil H: *ELFRA - Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern*. Hogrefe, Göttingen (2006)
38. Grimm H, Schöler H: *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)*. Hogrefe, Göttingen (1991)
39. Guskey TR: Enhancing the Effectiveness of Professional Development Programs. *J Educ Psychol Consult* 2: 239-247 (1991)
40. Häuser D, Jülisch B-R: *Handlung und Sprache. Das Sprachförderprogramm*. NIF, Berlin (2006)

41. Hamre BK, Justice LM, Pianta RC, Kilday C, Sweeney B, Downer JT, Leach A: Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. *Early Child Res Q* 25: 329-347 (2010)
42. Hargrave A, Sénéchal M: A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Child Res Q* 15: 75-90 (2000)
43. Hell B, Muck PM: Deutsche Übersetzung des Ten-Item Personality Measure (TIPI). [Electronic Version]. Verfügbar unter: <https://www.uni-hohenheim.de/~hell/tipi/tipi/html> [30.07.2008] (2003)
44. Hofmann N, Polotzek S, Roos J, Schöler H: Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3: 291-300 (2008)
45. Jäger D, Faust F, Blatter C, Schöppe D, Artelt C, Schneider W, Stanat P: Kompensatorische Förderung am Beispiel eines vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit. *Frühe Bildung* 1: 202-209 (2012)
46. Kaltenbacher E, Klages H: Sprachförderung im Vorschulalter. Entwicklung und Erprobung eines Programms zur sprachlichen Integration von Vorschulkindern. Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Heidelberg (2005)
47. Kaltenbacher E, Klages H: Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In Ahrenholz B (Hrsg) *Deutsch als Zweitsprache - Förderkonzepte und Perspektiven*. Filibach, Freiburg, S. 135-150 (2007)
48. Kauschke C: Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprachheilarbeit* 52: 4-16 (2007)
49. Kiese-Himmel C: *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R)*. Beltz, Weinheim (2005)
50. King S, Metz A, Kammermeyer G, Roux S: Ein sprachbezogenes Fortbildungskonzept für Erzieherinnen auf Basis situierter Lernbedingungen. In: Roux S, Kammermeyer G (Hrsg) *Sprachförderung im Blickpunkt*. *Empirische Pädagogik* 25 (Themenheft): 481-498 (2011)
51. Krampen G: *IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen ("Locus of Control")*. Deutsche Bearbeitung der IPC-Scales von Hanna Levenson. Hogrefe, Göttingen (1981)
52. Kuger S, Sechtig J, Anders Y: Kompensatorische (Sprach-)Förderung - Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung* 1: 183-191 (2012)
53. Lengning A, Lüpschen N: *Bindung*. Ernst Reinhardt, München (2012)
54. Lisker A: *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Verfügbar unter:

- [http://www.dji.de/bibs/Expertise\\_Sprachfoerderung\\_Lisker\\_2011.pdf](http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf) [30.06.2011] (2011)
55. Mashburn AJ, Pianta RC, Hamre BK, Downer JT, Barbarin OA, Bryant D, Burchinal M, Early DM, Howes C: Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Dev* 79: 732-749 (2008)
  56. McIntosh B, Crosbie S, Holm A, Dodd B: Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme. *Child Lang Teach Ther* 23: 267-286 (2007)
  57. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011. Verfügbar unter: [http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285728/KM\\_KIGA\\_Orientierungsplan\\_2011.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285728/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf) [23.04.2013] (2011)
  58. Müller HM: Psycholinguistik - Neurolinguistik. Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn. Fink, Paderborn (2013)
  59. Niklas F, Schmiedeler S, Pröstler N, Schneider W: Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergarten-Gruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Z Padagog Psychol* 25: 115-130 (2011)
  60. O'Connor M, Arnott W, McIntosh B, Dodd B: Phonological awareness and language intervention in preschoolers from low socio-economic backgrounds: A longitudinal investigation. *Br J Dev Psychol* 27: 767-782 (2009)
  61. Penner Z: Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern. Kon-lab GmbH, CH-Berg (2003)
  62. PISA 2012 Ergebnisse Deutschland: Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-germany-DEU.pdf> [06.03.2014] (2012)
  63. Prengel A: Inklusion in der Frühpädagogik - Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF. Hrsg: Deutsches Jugendinstitut e.V. DJI. Verfügbar unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Prengel.pdf> [14.11.2012] (2010)
  64. Ramsauer K: Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Verfügbar unter: [http://www.dji.de/bibs/6\\_Ramsauer\\_Bildungsexpertise\\_Migrantenkinder.pdf](http://www.dji.de/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf) [01.02.2013] (2011)

65. Ritterfeld U: Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. Sprache Stimme Gehör 4: 192-197 (1999)
66. Ritterfeld U: Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, H. (Hrsg) Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Hogrefe, Göttingen, S. 403-432 (2000 a)
67. Ritterfeld U: Zur Prävention bei Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung: Argumente für eine gezielte Interaktionsschulung der Eltern. Frühförderung interdisziplinär 2: 80-87 (2000 b)
68. Roux S, Tietze W: Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27: 367-384 (2007)
69. Sachse S: Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. In: Suchodoletz, W. (Hrsg) Früherkennung von Entwicklungsstörungen, Hogrefe, Göttingen, S. 155-189 (2005)
70. Sachse S, Budde N, Rinker T, Groth K: Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. Frühe Bildung 1: 194-201 (2012)
71. Schakib-Ekbatan K, Hasselbach P, Roos J, Schöler H: Die Wirksamkeit der Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr [Electronic Version]. Verfügbar unter: [http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe1/pdf/EVAS\\_Zwischenbericht\\_April-2007.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe1/pdf/EVAS_Zwischenbericht_April-2007.pdf) [02.10.2008] (2007)
72. Schöler H, Brunner M: HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. Westra, Wertingen (2007)
73. Schöler H, Roos J: Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In: Fröhlich-Gildhoff K, Nentwig-Gesemann I, Strehmel P (Hrsg) Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung FEL, Freiburg, S. 35-74 (2010)
74. Siegler R, DeLoache J, Eisenberg N: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Aufl: Sabina Pauen. Spektrum, Heidelberg (2008)
75. Simon S, Sachse S: Sprachförderung in der Kindertagesstätte - Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? In: Roux S, Kammermeyer G (Hrsg) Sprachförderung im Blickpunkt. Empirische Pädagogik 25 (Themenheft): 462-480 (2011)
76. Simon S, Sachse S: Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 8, Schwerpunkt Spracherwerb in Kindheit und Jugend: 379-397 (2013)
77. Stanat P, Artelt C, Baumert J, Klieme E, Neubrand M, Prenzel M, Schiefele U, Schneider W, Schümer G, Tillmann K-J, Weiß M (Hrsg): PISA 2000: Die Studie im

- Überblick – Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Verfügbar unter: [http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf) [06.05.2010] (2002)
78. Stürzer M, Täubig V, Uchronski M, Bruhns K: Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. München. Verfügbar unter: [www.dji.de/jugendmigrationsreport](http://www.dji.de/jugendmigrationsreport) [01.02.2013] (2012)
79. Suchodoletz W: Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In: Suchodoletz W (Hrsg) Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen? Hogrefe, Göttingen, S. 155-199 (2004)
80. Szagun G: Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch, 3. Aufl. Beltz, Weinheim (2010)
81. Tabors PO, Snow CE, Dickinson DK: Homes and Schools Together: Supporting Language and Literacy Development. In: Dickinson DK, Tabors PO (Hrsg) Beginning Literacy With Language, Paul Brookes Publishing, Baltimore, S. 313 - 334 (2001)
82. Tomasello M, Todd J: Joint attention and lexical acquisition style. *First Lang* 4: 197-212 (1983)
83. Tracy R: Sprachliche Frühförderung - Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit, Mannheim (2003)
84. Weinert S, Ebert S, Lockl K, Kuger S: Disparitäten im Wortschatzerwerb. Zum Einfluss des Arbeitsgedächtnisses und der Anregungsqualität in Kindergarten und Familie auf den Erwerb lexikalischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft* 40: 4-25 (2012)
85. Weinert S, Lockl K: Sprachförderung. In: Petermann F, Schneider W (Hrsg) Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Hogrefe, Göttingen, S. 91-134 (2008)
86. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE: A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. *Dev Psychol* 30: 679-689 (1994)
87. Whitehurst GJ, Falco FL, Lonigan CJ, Fischel JE, DeBaryshe BD, Valdez-Menchaca MC, Caulfield M: Accelerating language development through picture book reading. *Dev Psychol* 24: 552-559 (1988)
88. Wirtz M, Caspar F: Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen. Hogrefe, Göttingen (2002)
89. Wolf M, Stanat P, Wendt W: EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht. Verfügbar unter: <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf> [22.07.2013] (2011)

90. Zevenbergen AA, Whitehurst GJ: Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: Kleeck Av, Stahl SA, Bauer EB (Hrsg) On Reading Books to Children: Parents and Teachers, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah New York London, S. 177-200 (2003)

## 7 Anhang

Dieser Dissertation liegen folgende Fragebögen zu Grunde:

- Borkenau u. Ostendorf (2008): Einige Items sind im Fragebogen für Erzieherinnen zum Posttest enthalten. Die entsprechenden Items sind aus dieser Arbeit aus urheberrechtlichen Gründen entfernt.
- Grimm u. Doil (2006)
- Hell u. Muck (2003): Der Fragebogen der Autoren ist im Fragebogen für Erzieherinnen zum Follow-up enthalten. Der entsprechende Ausschnitt ist aus dieser Arbeit aus urheberrechtlichen Gründen entfernt.
- Krampen (1981): Einige Items sind im Fragebogen für Erzieherinnen zum Posttest enthalten. Die entsprechenden Items sind aus dieser Arbeit aus urheberrechtlichen Gründen entfernt.

Die Reihenfolge der insgesamt zwölf Abschnitte im Anhang entspricht der Reihenfolge ihrer erstmaligen Erwähnung im Text.

- An der Studie SPATS teilnehmende Kindertagesstätten
- Elternfragebogen mit ELFRA-Items (Screening) – aus urheberrechtlichen Gründen komplett entfernt
- Elternfragebogen
- Videointeraktionsanalyse (vier Abschnitte):
  - Kategorien- und Kodierungssystem der Videointeraktionsanalyse
  - Erläuterungen und Regeln zum Kategorien- und Kodierungssystem
  - Ratingbogen Videointeraktionsanalyse
  - Erläuterungen zum Ratingbogen
- Fragebogen für Erzieherinnen (Prätest)
- Fragebogen für Erzieherinnen (Posttest)
- Fragebogen für Erzieherinnen (Follow-up):
  - Version für Trainingsgruppe
  - Version für Vergleichsgruppe
- Fragebogen für Erzieherinnen zur Beurteilung der individuellen Entwicklung der Kinder (Erzieherinnenrating)
- Rückmeldebogen zum „Heidelberger Trainingsprogramm“ für Erzieherinnen der Trainingsgruppe (Evaluationsbogen)

## An der Studie SPATS teilnehmende Kindertagesstätten Seite 1 von 1

### Trainingsgruppe

Städt. Kindertagesstätte Hofgeismar  
Adolf-Häger-Str. 2  
34369 Hofgeismar

Kindergarten Kunterbunt  
Kasseler Str. 8  
34317 Habichtswald-Ehlen

Städt. Kindertagesstätte Schotten  
Parkstr. 12  
63679 Schotten

Kath. Kindergarten Christkönig  
Heinzmannstr. 3  
61462 Königstein

Ev. Kindergarten Vielbrunn  
Ohrenbachtalstr. 24b  
64720 Michelstadt

Das ökumenische Kaleidoskop  
An den Mühlwegen 50  
60439 Frankfurt / Main

Städt. Kindertagesstätte Neu-Isenburg  
Gartenstraße 32  
63263 Neu-Isenburg

Kath. Kindertagesstätte St. Josef  
Kirchstraße 20  
63263 Neu-Isenburg

### Vergleichsgruppe

Kindertagesstätte Pustebume Sarnau  
Zum Kindergarten 5  
35094 Lahntal-Sarnau

Kath. Kindertagesstätte St. Christophorus  
Beethovenstr. 2  
36110 Schlitz

Kindergarten Abenteuerland  
Zindelweg 18b  
63674 Altenstadt

Villa Regenbogen  
Nüringstr. 6  
61462 Königstein

Kindertagesstätte Charlotte Schiffler  
Mühlwiesenstr. 14a  
60488 Frankfurt / Main

Kindertagesstätte St. Anna  
Am Hohen Weg 19  
60488 Frankfurt / Main

Kath. Kindergarten St. Marien  
Kirchstr. 46  
69483 Unter-Schönmattenweg

Kindertagesstätte Hoffnungsgemeinde  
St. Matthäus  
Hohenstauffenstr. 30  
60327 Frankfurt / Main

**Elternfragebogen mit ELFRA-Items (Screening) Seite 1 von 2**

Fragebogen aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

**Elternfragebogen mit ELFRA-Items (Screening) Seite 2 von 2**

Fragebogen aus urheberrechtlichen Gründen entfernt

## Elternfragebogen Seite 1 von 5

### Schwerpunkt Sprache – Studie SPATS Elternfragebogen

Liebe Eltern,  
vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, diesen Fragebogen auszufüllen! Wir bitten Sie, sich hierfür einige Minuten Zeit zu nehmen. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an oder tragen Sie die Informationen auf dem Bogen ein. Beantworten Sie bitte **alle** Fragen immer **vollständig**.  
Alle Informationen unterliegen dem Datenschutz und werden nur verschlüsselt weiterbearbeitet.

Beispiel:  Nein     Ja                      Beispiel: → Wie lange? Seit   2   Jahren

**Wer hat den Fragebogen ausgefüllt?**     Mutter     Vater     Andere Person:  
\_\_\_\_\_

#### ***1. Allgemeine Angaben zum Kind und zur Familie***

**1. Geburtsdatum des Kindes:** \_\_\_\_\_

**2. Geschlecht des Kindes:**     Männlich     Weiblich

**3a. Geburtsland des Kindes:**  Deutschland     Anderes Land → Welches?  
\_\_\_\_\_

**3b. Wenn anderes Land – seit wann ist Ihr Kind in Deutschland?**  
\_\_\_\_\_

**4a. Geburtsland der Mutter:** \_\_\_\_\_ **4b. Geburtsland des Vaters**  
\_\_\_\_\_

**4c. Falls zutreffend: Seit wann ist Ihre Familie in Deutschland?** \_\_\_\_\_

**5a. Wie viele Geschwister hat Ihr Kind?** \_\_\_\_\_ **5b. Wie viele Geschwister sind älter?**  
\_\_\_\_\_

**6. Sind oder waren Sie seit Geburt Ihres an der Studie teilnehmenden Kindes alleinerziehend?**

Nein                       Ja    → Wie lange? \_\_\_\_\_ Jahre

#### **7. Welcher ist Ihr höchster Schulabschluss?**

	Vater (a)	Mutter (b)
ohne Schulabschluss	①	①
Hauptschulabschluss (9 Schuljahre)	②	②
Mittlere Reife (Realschule, 10 Schuljahre)	③	③
Fachhochschulreife/Abitur (Gymnasium o. Ä.; 12 /13 Schuljahre)	④	④
Sonstiges → Was? _____	⑤	⑤

#### **8. Welche abgeschlossene Berufsausbildung haben Sie?**

	Vater (a)	Mutter (b)
Keine abgeschlossene Berufsausbildung	①	①
Lehre oder vergleichbarer Abschluss	②	②
Fachschule/Techniker/Meister oder vergleichbarer Abschluss	③	③
Hochschulabschluss, Fachhochschulstudium, o. Ä.	④	④
Sonstiges → Was? _____	⑤	⑤

## Elternfragebogen Seite 2 von 5

### 9. Wie lässt sich Ihre derzeitige berufliche Situation beschreiben?

	Vater (a)	Mutter (b)
Vollzeit	①	①
Teilzeit	②	②
Ausbildung/Studium	③	③
Nicht berufstätig	④	④
Sonstiges → Was? _____	⑤	⑤

### 10. Haben oder hatten Sie als Eltern oder die Geschwister Ihres Kindes Lese- Rechtschreib-Schwierigkeiten?

a) Vater:  Nein  Ja      b) Mutter:  Nein  Ja      c) Geschwister:  Nein  Ja

### 11. Haben oder hatten Sie als Eltern oder die Geschwister Ihres Kindes Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung?

a) Vater:  Nein  Ja → Welche?

b) Mutter:  Nein  Ja → Welche?

c) Geschwister:  Nein  Ja → Welche?

## II. Entwicklung und Krankheiten des Kindes

### 12. Hatte oder hat Ihr Kind schwerwiegende allgemeine oder vererbte Erkrankungen oder wurden Operationen durchgeführt?

Nein  Ja → Wann und welche? \_\_\_\_\_

### 13. Nimmt Ihr Kind regelmäßig Medikamente ein?

Nein  Ja → Welche?

### 14. Hatte Ihr Kind schon häufiger eine Mittelohrentzündung?

Nein  Ja → Wie oft? \_\_\_\_\_ mal

### 15. Besteht oder bestand bei Ihrem Kind eine Erkrankung im Hals-Nasen-Ohren-Bereich oder

wurde schon einmal in dem Bereich eine Operation durchgeführt (z.B. Paukenröhrchen)?

Nein

Ja → Wann und welche?

### 16. In welchem Alter lernte Ihr Kind laufen? Mit \_\_\_\_\_ Monaten

### 17. Machen Sie sich Sorgen um die Entwicklung Ihres Kindes in einem speziellen Bereich (z. B.

motorische Entwicklung)?

Nein  Ja → In welchem Bereich?

\_\_\_\_\_

### 18. War oder ist Ihr Kind in Behandlung (z.B. Ergotherapie oder Krankengymnastik)?

Nein

Ja → Wie lange (Zeitraum in Monaten oder Jahren)?

\_\_\_\_\_ → In welchem Alter?

\_\_\_\_\_

## Elternfragebogen Seite 3 von 5

### III. Interessen des Kindes

#### 19. Wie oft beschäftigt sich Ihr Kind **zu Hause** mit folgenden Dingen?

		Täglich	Mehrmals pro Wo- che	Ca. 1x pro Woche	Weniger als 1x pro Woche	Nie
a	Draußen spielen, klettern, Radfahren	④	③	②	①	④
b	Allein spielen	④	③	②	①	④
c	Basteln, Lego spielen, Malen	④	③	②	①	④
d	Fernsehen	④	③	②	①	④
e	Musik hören, singen	④	③	②	①	④
f	Bücher anschauen / allein	④	③	②	①	④
g	Bücher lesen / mit Erwachsenen	④	③	②	①	④
h	Mit anderen Kindern spielen	④	③	②	①	④
i	Puppen, Kaufladen, Polizei usw. spielen	④	③	②	①	④
j	Computerspiele → Welche? _____	④	③	②	①	④
k	Sonstiges → Was? _____	④	③	②	①	④

#### 20. Wie viele Kinderbücher besitzt Ihr Kind?

\_\_\_\_\_ Bücher

Ca.

#### 21. Hat Ihr Kind derzeit ein Lieblingsbuch? Nein Ja → Welches? \_\_\_\_\_

#### 22. Wie oft besuchen Sie mit Ihrem Kind eine öffentliche Bibliothek?

Nie  Selten  Manchmal  Häufig

#### 23. Wie viele Bücher für Erwachsene besitzen Sie als Eltern zu Hause?

(Zeitungen, Zeitschriften und Kinderbücher bitte *nicht* mitzählen.)

Ca. \_\_\_\_\_ Bücher

#### 24. a) Wie viele Stunden schaut Ihr Kind pro Tag Fernsehen? Ca. \_\_\_\_\_ Stunden

b) Was schaut Ihr Kind eher?  Deutsches Fernsehen

Fernsehen aus \_\_\_\_\_ (Bitte Land eintragen.)

#### 25. Gibt es im Kinderzimmer einen Fernseher? Nein Ja

### IV. Kindergartenbesuch

#### 26. Seit wann besucht Ihr Kind den Kindergarten (in Deutschland)?

Seit \_\_\_\_\_ (Monat/Jahr, z.B. September 2006)

#### 27. Besucht Ihr Kind den Kindergarten als Integrationskind? Nein Ja

#### 28. Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind in der Regel täglich im Kindergarten?

\_\_\_\_\_ Stunden/Tag

#### 29. Wird Ihr Kind außer von Ihnen und im Kindergarten regelmäßig von weiteren Personen betreut?

Nein

Ja → Von wem (z.B.

Oma)? \_\_\_\_\_

→ Wie viele Stunden pro Woche? \_\_\_\_\_ Stunden

#### 30. Erhielt Ihr Kind im Kindergarten schon früher eine spezielle Sprachförderung?

Nein

Ja → Wie lange (Zeitraum in Monaten oder Jahren)? \_\_\_\_\_

→ Wie oft wurde Ihr Kind in der Woche gefördert? \_\_\_\_\_ mal

## Elternfragebogen Seite 4 von 5

### V. Sprachliche Entwicklung und Sprachkenntnisse des Kindes

#### 31. Machen Sie sich Sorgen um die sprachliche Entwicklung Ihres Kindes?

Nein

Ja → Warum? \_\_\_\_\_

#### 32. War oder ist Ihr Kind in logopädischer Behandlung (vom Kinderarzt verschrieben)?

Nein

Ja → Warum und welche Behandlung? \_\_\_\_\_

→ Wann und wie lange?

→ In welcher/welchen Sprache(n) wurde Ihr Kind behandelt?

#### 33. Welche Sprachen spricht Ihr Kind?

Deutsch

Deutsch und andere Sprache(n) → Welche? \_\_\_\_\_

Nur andere Sprache(n) → Welche?

#### 34. Mit wie vielen Jahren hat Ihr Kind begonnen zu sprechen?

Deutsch: mit \_\_\_\_\_ Jahren

Andere Sprache: mit \_\_\_\_\_ Jahren → Welche?

Andere Sprache: mit \_\_\_\_\_ Jahren → Welche?

#### 35. Wie schätzen Sie die Sprachkenntnisse Ihres Kindes ein?

( = Sehr gut,  = Gut,  = Mittel,  = Schlecht,  = Sehr schlecht)

Bitte ggf. weitere Sprachen eintragen.

a	Deutsch	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> Kann ich nicht beurteilen
b	_____	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> Kann ich nicht beurteilen
c	_____	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> Kann ich nicht beurteilen

Alle weiteren Fragen richten sich an Familien, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden. Wenn Sie in Ihrer Familie ausschließlich deutsch sprechen, sind Sie an dieser Stelle mit dem Fragebogen fertig.

#### 36. Welche Sprache spricht Ihr Kind überwiegend in der Familie?

a) mit Vater:  Deutsch  Andere Sprache(n)  Deutsch und andere Sprache gleichviel

b) mit Mutter:  Deutsch  Andere Sprache(n)  Deutsch und andere Sprache gleichviel

c) mit Geschwistern:  Deutsch  Andere Sprache(n)  Deutsch und andere Sprache gleichviel

#### 37. Welche Sprache spricht Ihr Kind überwiegend außerhalb der Familie?

Deutsch  Andere Sprache(n)  Deutsch und andere Sprache gleichviel

#### 38. Wo hat Ihr Kind hauptsächlich Deutsch gelernt?

Innerhalb der Familie

Außerhalb der Familie →

Wo? \_\_\_\_\_

#### 39. Falls das Kind nicht in Deutschland geboren wurde: Wie verlief die sprachliche Entwicklung bis zum Zeitpunkt der Ausreise?

Unauffällig

Auffällig (z.B. langsamer als bei anderen Kindern)

## Elternfragebogen Seite 5 von 5

### VI. Sprachliches Umfeld des Kindes

**40. Sprachkenntnisse der Eltern** (① = Sehr gut, ② = Gut, ③ = Mittel, ④ = Schlecht, ⑤ = Sehr schlecht)

**40a. Mutter**

Bitte ggf. weitere Sprachen eintragen.

a	Deutsch	①	②	③	④	⑤
b	Andere Sprache(n) _____	①	②	③	④	⑤
	_____	①	②	③	④	⑤

**40b. Vater**

Bitte ggf. weitere Sprachen eintragen.

a	Deutsch	①	②	③	④	⑤
b	Andere Sprache(n) _____	①	②	③	④	⑤
	_____	①	②	③	④	⑤

**41. Welche Sprache sprechen die einzelnen Familienmitglieder überwiegend *in* der Familie?**

Vater	① Nur Deutsch	② Andere Sprache(n)	③ Deutsch und andere Sprache gleichviel
Mutter	① Nur Deutsch	② Andere Sprache(n)	③ Deutsch und andere Sprache gleichviel
Geschwister	① Nur Deutsch	② Andere Sprache(n)	③ Deutsch und andere Sprache gleichviel
Weitere Familienmit- glie-der (z.B. Tante, Oma)	① Nur Deutsch	② Andere Sprache(n)	③ Deutsch und andere Sprache gleichviel

**42. Welche Sprache sprechen die einzelnen Familienmitglieder überwiegend *mit* Ihrem Kind?**

Vater	① Nur Deutsch	② Andere Sprache(n)	③ Deutsch und andere Sprache gleichviel
Mutter	① Nur Deutsch	② Andere Sprache(n)	③ Deutsch und andere Sprache gleichviel
Geschwister	① Nur Deutsch	② Andere Sprache(n)	③ Deutsch und andere Sprache gleichviel
Weitere Familienmit- glie-der (z.B. Tante, Oma)	① Nur Deutsch	② Andere Sprache(n)	③ Deutsch und andere Sprache gleichviel

**43. In welcher Sprache unterhalten Sie sich während des Essens?**

① Nur deutsch; d.h. alle Familienmitglieder sprechen untereinander und mit dem Kind nur deutsch.

② Deutsch und andere Sprache(n) → Welche?

\_\_\_\_\_

③ Nur andere Sprache(n) → Welche?

\_\_\_\_\_

**44. Wie ist es in Ihrer Familie?**

In welcher Sprache schimpfen Sie mit Ihrem Kind?	① Nur Deutsch	② Deutsch und andere Sprache(n) → Welche? _____	③ Nur andere Sprache(n) → Welche? _____
In welcher Sprache trösten Sie Ihr Kind?	① Nur Deutsch	② Deutsch und andere Sprache(n) → Welche? _____	③ Nur andere Sprache(n) → Welche? _____
In welcher Sprache unterhalten Sie sich mit Ihrem Mann / Ihrer Frau bzw. Ihrem Partner / Ihrer Partnerin?	① Nur Deutsch	② Deutsch und andere Sprache(n) → Welche? _____	③ Nur andere Sprache(n) → Welche? _____

**Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!**

**Kategorien- und Kodierungssystem der Videointeraktionsanalyse Seite 1  
von 6**

**Kategorien und Kodierung - Erzieherin**

**Fragen**

<b>Code</b>	<b>Fragetyp</b>	<b>Beispiele / Anmerkungen</b>
EF1	Aufforderung zu zeigen	Zeige mir ...; Wo ist ...?
EF2	Aufforderung zu benennen / Quiz- oder Testfrage	Was ist das? Wie heißt das? Wie nennt man das? Wer ist das?
EF3	Ja-Nein-Frage	Ist das ein blaues Auto?
EF4	Alternativfrage / Auswahlfrage	Ist das ein ... oder ein ...? Tut der ... oder ...?
EF5	Satzergänzungsaufforderung	Ein kleines Schaf nennt man ein: _____
EF6	Frage, die eine beschreibende Antwort verlangt	Was tut jemand? Warum ...? Was passiert mit dem Traktor? Was ist ein Pflug?
EF7	Offene Frage	Was siehst du hier? Was ist hier los? Was passiert hier? Da ist aber ganz schön viel los...

## Kategorien- und Kodierungssystem der Videointeraktionsanalyse Seite 2 von 6

### Sprachlehrstrategien

Code	Sprachlehrstrategie	Beispiele / Anmerkungen
ES1	Benennen	als Reaktion auf wortlosen kindlichen Fingerzeig, fragenden Blick; Kind fragt „Was ist das?“; Kind rätselt herum oder sucht nach Formulierung; „der macht wau-wau“, „der macht brumm-brumm“ E stellt Frage, kein Kind antwortet (= alle KR0) → E liefert Antwort
Grundsätzlich: ES2-6 wird nur bei <b>korrekter Äußerung</b> eines Kindes vergeben. Wenn Äußerung des Kindes nicht korrekt ist, wird „Reaktion auf Fehler“ kodiert. → Bei der Kodierung muss sofort über Korrektheit der kindlichen Äußerung entschieden werden.		
ES2	Imitation / Wiederholung einer korrekten kindlichen Äußerung: <i>Exakte Reproduktion</i> der kindlichen Äußerung, auch von Lautmalereien; Wiederholung ohne Veränderung der kindlichen Äußerung	K: Wau-wau → E: Wau-wau  K: Ja / Nein → E: Ja / Nein wird <i>nicht</i> als Imitation kodiert
ES3	Imitation / Wiederholung einer korrekten kindlichen Äußerung: <i>Reduzierte Reproduktion</i>	K: Ein großer Baum. → E: Ein Baum.
ES4	Ungefähre Imitation der kindlichen Äußerung	K: Das macht die Wohnung dreckig. → E: Das Schwein ist ganz schön dreckig.
ES5	Erweiterung auf korrekte kindliche Äußerung mit Aufgreifen der Wortwahl des Kindes	K: Ein Baum → E: Ein großer Baum; Ein großer Baum, der im Herbst die Blätter verliert. K: Hund. → E: Ja, der Hund jagt die Katze. Alles, was auf die Aussage reagiert und darüber hinausgeht (syntaktisch und / oder semantisch). Sobald dies der Fall ist, wird diese Kodierung verwendet.
ES6	<i>Inhaltliche Reaktion</i> auf korrekte verbale kindliche Äußerung, ohne diese zu wiederholen oder zu erweitern. Auch bei nonverbalen Äußerungen möglich.	K: Da ist ein Haus. → E: Leute wohnen darin. K: (zeigt) → E: Da wohnen die Menschen.

## Kategorien- und Kodierungssystem der Videointeraktionsanalyse Seite 3 von 6

### Reaktion auf Fehler

Code	Reaktion	Beispiele / Anmerkungen
ER0	Keine Reaktion	Wendet sich anderem Kind zu, wechselt Thema
ER1	Keine Reaktion auf den Fehler, bleibt aber beim Thema des Kindes	K: Da Haus. → E: Leute wohnen darin.
ER2	Reaktion auf Fehler: explizit	E: Nein / falsch. E: Nein, das heißt doch ...
ER3	Reaktion auf Fehler: implizit Nur Nennung des richtigen (inhaltlichen) Begriffes	K: Müsli → E: Das ist doch Pudding.
ER4	Reaktion auf Fehler, explizit, plus Wiederholung des Fehlers	K: Ein Tiger. → E: Das ist doch kein Tiger, das ist ein Löwe
ER5	Korrektives Feedback	K: hab Schlafsack ausgezogen [unvollständig, daher nicht korrekte Äußerung] → E: Du hast den Schlafsack ausgezogen
ER6	Korrektives Feedback in Frage eingebettet	K: Da ist eine Muh. → E: Was macht denn die Kuh?

### Andere Äußerungen / Verhaltensweisen

Code	Verhalten	Beispiele / Anmerkungen
EA0	Auf kindliche Äußerung/Verhalten folgt keine SLS, keine Frage, die beim Thema bleibt. Wechselt Thema, obwohl Kind interessiert und sich korrekt geäußert hat. ( = verpasste Chance)	Bsp.: E liest vor, K sagt/zeigt „Hund“, E liest konsequent weiter vor.  K: Da ist eine Kuh → E: So, jetzt schauen wir mal die nächste Seite an.  K: blättert um → E: blättert zurück.
EA1	Aufforderung zu sprechen, ein Wort zu wiederholen, usw.	Sag mal „Lämmchen“; Sprich mal einen ganzen Satz!
EA2	Imperativ	Setz dich hin! Hör auf!
EA3	Unterbricht Kind	Stop, jetzt ist XX dran.
EA4	Wartet nicht ab, nachdem sie eine Frage gestellt hat, sondern liefert selbst sofort die Antwort (= verpasste Chance)	Was seht ihr hier? Da ist ein ...
EA5	Vorlesen, mehr oder weniger wörtlich aus BB	Jeder gesprochene Satz wird kodiert.
EA6	Spontane Äußerung	Jeder gesprochene Satz wird kodiert.
EA7	Unspezifische Äußerung	Mmh ...Ja, genau...Ja stimmt.

**Kategorien- und Kodierungssystem der Videointeraktionsanalyse Seite 4  
von 6****Unverständliche Äußerung**

<b>Code</b>	<b>Unverständliche Äußerung</b>	<b>Beispiele / Anmerkungen</b>
EU	Unverständliche Äußerung	

**Umblättern**

<b>Code</b>	<b>Umblättern</b>	<b>Beispiele / Anmerkungen</b>
EB	Erzieherin blättert um.	

## Kategorien- und Kodierungssystem der Videointeraktionsanalyse Seite 5 von 6

### Kategorien und Kodierung - Kinder

#### Spontane Äußerungen

Code	Spontane Äußerung	
KS1	Spontane Äußerung, 1 Wort, korrekt	Auch Tierlaute wie „Miau.“ in Bezug auf ein Tier.
KS2	Spontane Äußerung, 2 Wörter, korrekt	
KS3	Spontane Äußerung, mehr als 2 Worte → Satz, korrekt	
KS4	Spontane Äußerung, 1 Wort, fehlerhaft	
KS5	Spontane Äußerung, 2 Wörter, fehlerhaft	
KS6	Spontane Äußerung, mehr als 2 Worte → Satz, fehlerhaft	
KS7	Stellt Frage	
KS8	Imitation der Erzieherin / eines anderen Kindes / sich selbst	Exakte und / oder reduzierte Reproduktion
KS9	Spontanes, wortloses Zeigen	K: „da“ und zeigt.

#### Reaktion auf Frage der Erzieherin

Code	Reaktion Kind	
KR0	keine Reaktion	
KR1	(Zeigt und) Benennt 1 Wort, korrekt	Auch Tierlaute wie „Miau.“ in Bezug auf ein Tier.
KR2	(Zeigt und) Benennt 2 Wörter, korrekt	
KR3	(Zeigt und) Benennt mehr als 2 Wörter → Satz, korrekt	
KR4	(Zeigt und) Benennt 1 Wort, fehlerhaft	
KR5	(Zeigt und) Benennt 2 Wörter, fehlerhaft	
KR6	(Zeigt und) Benennt mehr als 2 Wörter → Satz, fehlerhaft	
KR7	Zeigt deutlich Unverständnis	Hä?
KR8	Nickt / schüttelt den Kopf wortlos / antwortet nur mit „ja“ oder „nein“	Egal ob es inhaltlich richtig oder falsch ist
KR9	zeigt wortlos	K: „da“ und zeigt

**Kategorien- und Kodierungssystem der Videointeraktionsanalyse Seite 6  
von 6****Unverständliche Äußerung**

<b>Code</b>	<b>Unverständliche Äußerung</b>	<b>Beispiele / Anmerkungen</b>
KU	Unverständliche Äußerung	

**Umblättern**

<b>Code</b>	<b>Umblättern</b>	<b>Beispiele / Anmerkungen</b>
KB	Kind blättert um.	eigeninitiativ

## Erläuterungen und Regeln zum Kategorien- und Kodierungssystem

### Seite 1 von 7

# Erläuterungen und Regeln zu Kategorien und Kodierung - Erzieherinnenäußerungen

Zur Kodierung: Alle Äußerungen oder Verhaltensweisen der Erzieherin werden kodiert. Diese Codes beginnen mit „E“ für „Erzieherin“.

Zählt die Erzieherin, wird dieser Vorgang als Gesamtheit angesehen und nur die letzte Zahl (das Zählergebnis) als EA6, ES1 (als Antwort auf kindliche Frage) kodiert.

## Fragen (EF1 bis EF7)

F = Fragen

Jede Frage wird einzeln kodiert. Reagiert kein Kind auf eine Frage der Erzieherin und fragt die Erzieherin dann „hm?“ oder spricht ein Kind mit Namen an, dann wird dies als EA7 (unspezifische Äußerung) kodiert.

**EF2 / Aufforderung zu benennen/ Quiz- oder Testfrage:** mit vorgegebenem Fokus der Erzieherin, d.h. es ist klar, worauf die Erzieherin hinaus will.

**EF7 / Offene Frage:** Kann auch eine allgemein gehaltene Feststellung sein wie „Oh, hier ist aber viel los“ oder „schaut mal hier!“ (evt. mit staunendem Ton), die offenbar zum Gespräch anregen will. Ohne vorgegebenem Fokus der Erzieherin, d.h. die Antwort des Kindes kann in jede Richtung gehen. Wird kodiert, wenn die Kinder beliebig antworten können und/oder das Thema über das Buch hinaus geht.

**Abgrenzung EF7 zu EF2:** In beiden Fällen sind mehrere Antwortalternativen möglich; sind diese Antwortalternativen begrenzt wird EF2 kodiert.

Bsp.: Erzieherin zeigt aufs Buch: „Welche Tiere seht ihr?“ = EF2, mehrere Tiere sind abgebildet, Kinder können aber nicht beliebige Tiere nennen.

E: Was sind eure Lieblingstiere? = EF7, Kinder können frei innerhalb des Themengebiets „Tiere“ antworten.

## Sprachlehrstrategien (ES1 bis ES6)

S = Sprachlehrstrategien

**ES1 / Benennen,** z.B. als Reaktion auf wortlosen kindlichen Fingerzeig, fragenden Blick; Kind fragt „Was ist das?“; Kind rätselt herum oder sucht nach Formulierung; „der macht wau-wau“, „der macht brumm-brumm“.

Wird ebenfalls kodiert, falls auf eine Frage der Erzieherin (EF2) bei keinem Kind eine Reaktion erfolgt (KR0) und die Erzieherin die Antwort selbst liefert.

Bsp.: E: Wie heißt das? Alle Kinder KR0. E: Ein Lämmchen ist das = ES1

ES2 bis ES6 werden nur bei einer korrekten kindlichen Äußerung kodiert.

Korrekt ist eine Äußerung wenn:

## Erläuterungen und Regeln zum Kategorien- und Kodierungssystem

### Seite 2 von 7

- Bei 1-Wort-Äußerung: Wort und Artikulation sind richtig.
- Bei 2-Wort-Äußerung: das geht eigentlich nur als Reaktion auf eine Frage der Erzieherin. Bsp.: E: Was ist das? → K: Ein Fahrrad.
- Bei 3-Wort-Äußerung bzw. Satz: vollständiger, korrekter Satz.

**ES2 / Exakte Reproduktion der kindlichen Äußerung**, auch von Lautmalereien; Wiederholung ohne Veränderung der kindlichen Äußerung. Bei Imitation von „ja“/ Nicken oder „nein“/ Kopf schütteln wird kein ES2 kodiert.

### ES3 / Reduzierte Reproduktion

**ES4 / Ungefähre Imitation der kindlichen Äußerung:** Sobald die Erzieherin die kindliche Äußerung ungefähr imitiert (K: Das macht die Wohnung dreckig; E: Das Schwein ist ganz schön dreckig) wird ES4 kodiert.

**ES5 / Erweiterung:** Sobald über die kindliche Äußerung hinausgegangen wird: Kodierung als „Erweiterung“. Wichtig: die Wortwahl des Kindes wird hierbei aufgegriffen. Wann ist eine Erweiterung eine korrigierende Rückmeldung (= ER5)? - Nur, wenn sie auf Fehler des Kindes erfolgt. → als ER5 = Reaktion kodieren.

Folgt auf eine korrekte kindliche Äußerung eine Erweiterung, wird diese mit ES5 kodiert. Benennt die Erzieherin anschließend den Gegenstand, so wird dies zusätzlich mit ES1 kodiert.

Bsp.: K: Bulldog. E: Ein Bulldog, ein Traktor → kodieren als ES5 („Ein Bulldog“; Erweiterung durch Artikel) und ES1 („ein Traktor“; Benennen)

**ES6 / Inhaltliche Reaktion:** Die Reaktion ist sinnvoll und bleibt beim Thema des Kindes, ohne die Äußerung des Kindes wörtlich aufzugreifen. Es ist eher eine Strategie, wie sie im Gespräch von Erwachsenen untereinander vorkommt. Jeder Satz wird einzeln kodiert. Es können somit ggf. auch mehrere ES6 nacheinander erfolgen. ES6 kann auf korrekte verbale und jegliche nonverbale Kinderäußerung kodiert werden (z.B. wenn das Kind zeigt).

## Reaktion auf Fehler (ER0 bis ER6)

R = Reaktion

**ER0 / Keine Reaktion:** Die „0“ im Code weist darauf hin, dass keine Reaktion auf den Fehler erfolgt. Stellt die Erzieherin bspw. eine weitere Frage, die nicht beim Thema bleibt, dann wird ER0 und diese Frage kodiert.

Bsp.: K: Tschälen (statt Zählen) E: Und was macht er da mit den Pfoten?

ER0 wird auch dann kodiert, wenn die Erzieherin auf einen Fehler ausschließlich mit einer Bestätigung wie z.B. „Genau.“ reagiert.

ER0 wird nicht kodiert, wenn ein Kind unaufgefordert die Interaktion von Erzieherin mit einem anderen Kind unterbricht und die Erzieherin darauf nicht reagiert.

## Erläuterungen und Regeln zum Kategorien- und Kodierungssystem

### Seite 3 von 7

**ER1/ Keine Reaktion auf den Fehler, bleibt aber beim Thema des Kindes:** ER1 wird kodiert, wenn die Erzieherin zwar auf den Fehler nicht reagiert, jedoch beim Thema des Kindes bleibt. Reagiert die Erzieherin jedoch mit einer Frage, die beim Thema bleibt, dann wird nicht ER1, sondern ausschließlich diese Frage kodiert.

Bsp.: K: Da ist ein roter Viereck. E: Da ist ein roter Viereck. → ER1

**ER5 / Korrekatives Feedback bzw. korrigierende Rückmeldung:** Dieses Verhalten ist geeignet, dem Kind die Richtigkeit seiner Äußerung zu bestätigen (v.a. inhaltlich) und ihm gleichzeitig ein Modell eines korrekten, wohlgeformten Satzes zu bieten, an dem es lernen kann. Die Wortwahl und Satzstruktur des Kindes werden hierbei aufgegriffen.

Wo liegt der Fehler des Kindes?	Beispiele	Mögliche ER5
Lautebene	Die <i>Tinder</i> <i>tommen</i> .	Die Kinder kommen. Die Kinder kommen und sie rennen ganz schnell. [Die Erweiterung wird als Teil der korrigierenden Rückmeldung erfasst.] Dies gilt auch bei den weiteren Beispielen.
Semantische Ebene = falsches Wort; auch „Kindersprache“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eine <i>Muh</i>.</li> <li>- Da <i>sitzt</i> der Hund (wenn er eigentlich liegt).</li> <li>- Die Kuh sitzt <i>neben/in</i> der Stange (wenn sie eigentlich auf der Stange sitzt).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja, da ist eine Kuh.</li> <li>- Der Hund ist müde, er schläft/liegt.</li> <li>- Die Kuh sitzt auf der Stange.</li> </ul>
Syntaktische bzw. Satzebene = falscher Satzbau, falsche Reihenfolge der Wörter im Satz	<i>Schwein schmutzig ist.</i>	Das Schwein ist schmutzig.
Wortebene bzw. morphologischer Fehler, z.B. falscher Plural, Steigerungsform, Vergangenheitsform, Artikel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da sind die <i>Traktors</i>.</li> <li>- Die sind viel <i>grosser</i> / Die sind die <i>grossten</i>.</li> <li>- Das Schwein hat <i>geeßt</i>.</li> <li>- <i>Der</i> Schwein ist schmutzig.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da sind die Traktoren.</li> <li>- Die sind viel größer / Die sind die größten.</li> <li>- Das Schwein hat gegessen.</li> <li>- Das Schwein ist schmutzig.</li> </ul>
Unvollständige Äußerung	<i>Hab Schlafsack ausgezogen.</i>	Du hast den Schlafsack ausgezogen.

**Tab.: Fehlerarten und mögliche korrigierende Rückmeldungen.**

Die Art des Fehlers des Kindes braucht nicht kodiert werden. Manche Äußerungen werden gleichzeitig mehrere Fehler beinhalten. Es braucht nicht kodiert werden, auf welchen Fehler des Kindes die korrigierende Rückmeldung der Erzieherin sich bezieht.

## Erläuterungen und Regeln zum Kategorien- und Kodierungssystem

### Seite 4 von 7

Folgen auf eine fehlerhafte kindliche Äußerung mehrere korrektive Feedbacks, dann wird jeder Satz einzeln als ER5 kodiert.

Bsp.: K: Ein Schwein ist in die Küche gelaufen. E.: Das Schwein läuft in die Küche. Ein Schwein in der Küche. → beide als ER5.

Nach einem korrektiven Feedback kann auch eine Frage folgen, in der ein weiteres korrektives Feedback auftaucht.

K: Der fällt. E: Der fährt. = ER5 (Korrektives Feedback). E: Von wem wird er gefahren? = ER6 (korrektives Feedback in Frage eingebettet.) Dies wird deshalb kodiert, weil dem Kind guter Input in der Frage gegeben wird und Erzieherin bei seinem Thema bleibt. Einzige Alternative (EF2) ist nicht geeignet.

### Andere Äußerungen / Verhaltensweisen (EA0 bis EA7)

A = Andere

**EA0 / Wechselt Thema:** Abgrenzung zu ER0: Bei ER0 hätte eine korrigierende Rückmeldung erfolgen können, weil die Äußerung des Kindes fehlerhaft war. Bei EA0 bewegt sich Erzieherin aktiv vom Thema des Kindes weg; dabei war die Äußerung des Kindes korrekt. Sie verwendet keine SLS, keine Frage, die beim Thema bleibt.

EA0 wird nicht kodiert, wenn ein Kind unaufgefordert die Interaktion von Erzieherin mit einem anderen Kind unterbricht und die Erzieherin darauf nicht reagiert.

Sagt das Kind mehrere Dinge hintereinander und die Erzieherin reagiert nur auf eines davon, dann wird nicht EA0 kodiert, da die Erzieherin immerhin auf eine Äußerung eingeht.

**EA1 / Aufforderung zu sprechen:** Kind wird explizit aufgefordert, überhaupt zu sprechen, nachzusprechen, in ganzen Sätzen zu sprechen.

**EA5 / Vorlesen:** Jeder vorgelesene Satz wird kodiert. Liest die Erzieherin jedoch den Satz des Buches als Satzergänzungsfrage, wird dieser Satz als EF5 kodiert.

E: (liest vor:) Er wohnt mit Mama und Papa auf dem: \_\_\_\_\_“ = EF5 (Satzergänzungsaufforderung), nicht EA5 (Vorlesen).

Wenn eine Frage aus dem Buch vollständig vorgelesen wird und Kind antwortet darauf, dann wird Erzieherin mit EA5 und Kind mit KR (Reaktion auf Frage) kodiert.

**EA6 / Spontane Äußerung:** wird nur kodiert, wenn keine kindliche Äußerung erfolgte, die Erzieherin jedoch spontan etwas erzählt. Jeder gesprochene Satz wird einzeln kodiert.

Erfolgt die Äußerung jedoch als Reaktion auf eine kindliche Äußerung muss EA0 bei korrekter kindlicher Äußerung oder ER0 bei fehlerhafter kindlicher Äußerung kodiert werden.

**EA7 / Unspezifische Äußerung:** Nur kodieren, wenn es tatsächlich bei dieser Äußerung bleibt. *Nicht* kodieren, wenn „mmh“ nur kurz am Anfang von einer weiterführenden Frage oder Äußerung der Erzieherin benutzt wird. Wird auch als Reaktion auf spontanes Zeigen des Kindes kodiert.

## Erläuterungen und Regeln zum Kategorien- und Kodierungssystem

Seite 5 von 7

### Unverständliche Äußerung

**EU** = Unverständlich

### Umblättern

**EB** = Erzieherin blättert um

## Erläuterungen und Regeln zu Kategorien und Kodierung - Kinderäußerungen

Zur Kodierung: Alle Äußerungen oder Verhaltensweisen der Kinder werden kodiert. Diese Codes beginnen mit „K“ für „Kinder“.

Zählt das Kind mehrere Dinge auf wie z.B. „und ein Baum. Und ein Ball. Und ein Schaf.“ Dann wird jede Äußerung wie eine 2-Wort-Äußerung (KS2/KR2) kodiert, das „und“ wird also ignoriert.

Zählt das Kind Objekte, wird nur die letzte Zahl (das Zählergebnis) als 1-Wort-Äußerung kodiert (KR1/KS1 bzw. KR4/KS4).

### Spontane Äußerungen (KS0-KS9)

**S**= Spontane Äußerung

**KS1 bis KS3** werden nur bei korrekter kindlicher Äußerung kodiert. Darauf kann für die Erzieherin **ES**, **EF** oder **EA** erfolgen.

Korrekt ist eine Äußerung wenn:

- Bei 1-Wort-Äußerung: Wort und Artikulation sind richtig.
- Bei 2-Wort-Äußerung: das geht eigentlich nur als Reaktion auf eine Frage der Erzieherin. Bsp.: E: Was ist das? → K: Ein Fahrrad.
- Bei 3-Wort-Äußerung bzw. Satz: vollständiger, korrekter Satz.

**KS4 bis KS6** werden nur bei fehlerhafter kindlicher Äußerung kodiert: Darauf folgt im Normalfall bei der Erzieherin nur eine Reaktion auf Fehler **ER0-ER6**. In manchen Fällen ist es aber auch möglich, dass keine der ER-Kodierungen passend ist, dann kann auch eine andere Reaktion erfolgen. ER hat aber immer Priorität.

Bsp.: K: Ein Bagger (statt Traktor) E: Ein Bagger. (**ES2**) Ist das ein Bagger (**EF3**).

**KS7 / Stellt Frage:** Antwortet die Erzieherin auf die Frage des Kindes, wird bei Benennen **ES1** kodiert, bei ungefährender Imitation **ES4** und bei einer Antwort ohne Aufgreifen der Wortwahl des Kindes **ES6** kodiert.

## Erläuterungen und Regeln zum Kategorien- und Kodierungssystem

### Seite 6 von 7

Bsp.1: K: Was ist das? E: Ein Schwein. → ES1

Bsp.2: K: Aber wo ist die Zwei? E: Die Zwei ist wo anders. → ES4

Bsp.3: K: Wo ist die Zwei? E: Die steht da nicht. → ES6

**KS8 / Imitation der Erzieherin oder eines anderen Kindes/oder sich selbst:** exakte, erweiterte und/oder reduzierte Reproduktion der Äußerung unabhängig davon, ob das Kind die Erzieherin / anderes Kind / sich selbst fehlerhaft oder korrekt imitiert. Antworten mehrere Kinder nacheinander das Gleiche auf eine Frage der Erzieherin, dann wird nur das Kind mit einer Reaktion auf Frage (KR) kodiert, das die Antwort als erstes liefert. Alle anderen werden mit KS8 kodiert.

**KS9 / Spontanes, wortloses Zeigen:** Wird kodiert, wenn Kind spontan auf etwas zeigt. Ebenfalls wird KS9 kodiert, wenn Kind zeigt und beispielsweise „da“ sagt. Eine Reaktion der Erzieherin auf das Zeigen wird als ES1 kodiert.

### Reaktion auf Frage der Erzieherin (KR0-KR9)

R = Reaktion auf Frage der Erzieherin (auch auf vorgelesene Fragen)

Jede kindliche Äußerung innerhalb einer Interaktion zwischen Erzieherin und Kinder, die als eine Reaktion auf eine Frage folgt, wird allgemein als KR kodiert.

**KR0 / Keine Reaktion:** Die „0“ weist darauf hin, dass keine Reaktion erfolgt.

Wenn Erzieherin Frage an alle stellt und ein Kind antwortet, die anderen aber nicht, dann wird die Antwort dieses Kindes kodiert, bei den anderen wird aber nicht KR0 kodiert.

Fragt Erzieherin alle, und keiner reagiert werden alle mit KR0 kodiert.

Spricht Erzieherin ein Kind direkt an und dieses zeigt keine Reaktion, wird nur dieses mit KR0 kodiert.

Fragt Erzieherin bestimmtes Kind, aber ein anderes antwortet, wird die Antwort dieses zweiten Kindes kodiert, aber nicht KR0 beim ursprünglich angesprochenen Kind.

**KR1 bis KR3** werden nur bei korrekter kindlicher Äußerung kodiert (s. oben). Darauf kann für die Erzieherin ES, EF oder EA erfolgen.

**KR4 bis KR6** werden nur bei fehlerhafter kindlicher Äußerung kodiert: Darauf folgt im Normalfall bei der Erzieherin nur eine Reaktion auf Fehler **ER0-ER6** folgen. In manchen Fällen ist es aber auch möglich, dass keine der ER-Kodierungen passend ist, dann kann auch eine andere Reaktion erfolgen. ER hat aber immer Priorität.

Bsp.: K: Ein Bagger (statt Traktor) E: Ein Bagger. (ES2) Ist das ein Bagger (EF3).

**KR7 / zeigt deutlich Unverständnis:** Kind reagiert auf eine Frage beispielsweise mit „hä?“

**KR8 / nickt/schüttelt den Kopf wortlos, antwortet nur mit ja oder nein:** Dies wird kodiert unabhängig davon, ob die Antwort inhaltlich korrekt oder fehlerhaft ist.

**KR9 / Kind zeigt wortlos:** Zeigen des Kindes wird nur kodiert, wenn es alleine vorkommt. Sagt das Kind während dem Zeigen etwas, dann wird diese kindliche Äußerung kodiert, das Zeigen nicht. Dies ist auch dann der Fall, wenn diese Äußerung unverständlich ist.

## Erläuterungen und Regeln zum Kategorien- und Kodierungssystem

Seite 7 von 7

### Unverständliche Äußerung

**KU** = Unverständlich

Nur wenn kindliche Äußerung keine nennenswerten Informationen liefert, wird KU kodiert. Dies ist auch dann der Fall, wenn nur ein Wort klar verständlich ist.

Liefert die kindliche Äußerung jedoch ausreichend nennenswerte Informationen, dann wird der unverständliche Teil ignoriert und die restliche Äußerung kodiert.

K: ein Schwein kommt ... (Rest unverständlich oder unterbrochen) → kodieren als KR3/KR6 bzw. KS3/KS6.

Wird bei den Kindern KU kodiert, sollte theoretisch eine ER0-ER6 bei der Erzieherin folgen. Liefert die Erzieherin durch ihre Äußerung guten Input und zeigt offensichtlich Wertschätzung für die Äußerung des Kindes (bleibt beim Thema) wird ER5 kodiert. Reagiert sie nur knapp (z.B. „Das ist ja blöd“) → ER1.

KU wird demnach wie eine fehlerhafte Äußerung kodiert. Einen Ausnahmefall zeigt folgendes Beispiel.

Bsp.: K: unverständliche Äußerung (KU) E: Meinst du, das Schwein macht den Boden dreckig? (EF3)

### Umblättern

**KB** = Kind blättert eigeninitiativ um. KB wird nicht kodiert, wenn das Umblättern auf Aufforderung erfolgt.

## Ratingbogen Videointeraktionsanalyse Seite 1 von 3

### Rating zur Videoauswertung SPATS

Auswerter: \_\_\_\_\_

Code\_für\_Auswertung: \_\_\_\_\_ → Gruppencode: S \_\_\_\_\_

#### 1. Wie viele Kinder sind auf der Aufnahme? \_\_\_\_\_ Kinder

#### 2. Wie ist die Sitzordnung für die Videoaufnahme? (Bitte nur eine Nennung.)

- ① Erzieherin sitzt mit Kindern in einer Reihe.
- ② Erzieherin sitzt den Kindern gegenüber.
- ③ Erzieherin sitzt mit Kindern im Halbkreis.

→ Wechselt dies im Laufe der Aufnahme? ① Ja ② Nein

#### 3. Wie ist die Position der Erzieherin und der Kinder zueinander? (Bitte nur eine Nennung.)

- ① Erzieherin sitzt in der Mitte (nur bei 2 Kindern!)
- ② 2 Kinder rechts/links und 1 Kind rechts/links
- ③ Erzieherin rechts/links und alle Kinder auf einer Seite
- ④ Erzieherin hat 1-2 Kind(er) auf dem Schoß
- ⑤ Trifft nicht zu, weil Erzieherin den Kindern gegenüber sitzt.

→ Wechselt dies im Laufe der Aufnahme? ① Ja ② Nein

Bitte kleine Skizze auf Seite 2 anbringen! □ = Kind (bitte Kind 1/2/3 kennzeichnen); △ = Erzieherin

#### 4. Wer hält bei Beginn der Aufnahme das Bilderbuch? (Bitte nur eine Nennung.)

- ① Erzieherin
- ② Kind 1
- ③ Kind 2
- ④ Kind 3
- ⑤ Liegt (auf dem Tisch / Boden...)

→ Wechselt dies im Laufe der Aufnahme? ① Ja ② Nein

#### 5. Können Kinder die Abbildungen im Laufe der Aufnahme gut sehen? (Bitte pro Kind nur eine Nennung.)

Kind 1: ① Ja, überwiegend ② Nein, überwiegend nicht  
 Kind 2: ① Ja, überwiegend ② Nein, überwiegend nicht  
 Kind 3: ① Ja, überwiegend ② Nein, überwiegend nicht

## Ratingbogen Videointeraktionsanalyse Seite 2 von 3

### 6. Wie häufig bemüht sich die Erzieherin darum, dass die Kinder sich äußern?

- ① nie    ② selten                    ③ oft    ④ sehr oft

### 7. Wie häufig spricht die Erzieherin Kinder mit Namen an? (Bitte pro Kind nur eine Nennung.)

- Kind 1:    ① nie    ② 1-2mal    ③ 3-4mal    ④ 5mal und öfter  
 Kind 2:    ① nie    ② 1-2mal    ③ 3-4mal    ④ 5mal und öfter  
 Kind 3:    ① nie    ② 1-2mal    ③ 3-4mal    ④ 5mal und öfter

### 8. Strahlt Erzieherin Interesse für das Buch aus? (Bitte nur eine Nennung.)

- ① Ja  
 ② teilweise  
 ③ Nein

### 9. Wie häufig haben die Erzieherin und die Kinder denselben Aufmerksamkeitsfokus?

- ① nie    ② selten                    ③ oft    ④ sehr oft

### 10. Sind die Kinder im Laufe der Aufnahme aufmerksam? (Bitte pro Kind nur eine Nennung.)

- Kind 1:    fast gar nicht    ①    ②    ③                    ④    ⑤    ⑥ sehr  
 Kind 2:    fast gar nicht    ①    ②    ③                    ④    ⑤    ⑥ sehr  
 Kind 3:    fast gar nicht    ①    ②    ③                    ④    ⑤    ⑥ sehr

### 11. Wirken die Kinder im Laufe der Aufnahme begeistert? (Bitte pro Kind nur eine Nennung.)

- Kind 1:    fast gar nicht    ①    ②    ③                    ④    ⑤    ⑥ sehr  
 Kind 2:    fast gar nicht    ①    ②    ③                    ④    ⑤    ⑥ sehr  
 Kind 3:    fast gar nicht    ①    ②    ③                    ④    ⑤    ⑥ sehr

### 12. Ist die Erzieherin empathisch im Umgang mit den Kindern?

- ① fast gar nicht    ② weniger                    ③ ziemlich    ④ sehr

**Ratingbogen Videointeraktionsanalyse Seite 3 von 3**

**13. Besonderheiten der Kinder (z.B. auffällige Aussprache, Essen, Schnuller, häufiges Stören, Kinder verlassen den Ort usw.) → bitte eintragen, wenn zutreffend:**

Kind 1: \_\_\_\_\_

Kind 2: \_\_\_\_\_

Kind 3: \_\_\_\_\_

--

## Erläuterungen zum Ratingbogen Seite 1 von 2

### Erläuterungen zum Rating zur Videoauswertung SPATS

Um nicht nur die Äußerungen der Erzieherinnen und der Kinder zu kodieren, sondern auch die Rahmenbedingungen der Videoaufnahme festzuhalten, gibt es ein Zusatzblatt. Dieses Zusatzblatt besteht aus 13 Fragen bzw. Ratings, die weitere Informationen über das Video liefern. Die Ratings liefern Erklärungen für folgende Ereignisse:

- Die Form und die Reihenfolge der Sitzordnung können die Beteiligung der Kinder beeinflussen.
- Gibt Erzieherin die Führung teilweise oder ganz ab und inwieweit beeinflusst das die Beteiligung der Kinder?
- Durch Fragen 5-13 können Unterschiede in der Beteiligung der Kinder erklärt werden.
- Kann die Grundhaltung der Erzieherin die (unterschiedliche) Beteiligung der Kinder erklären? (Fragen 6-9 und 12)
- Beeinflusst die Aufmerksamkeit und die Begeisterung der Kinder die jeweilige Beteiligung? Welche Verhaltensauffälligkeiten zeigen die Kinder? (Fragen 10,11,13)

#### 1. Wie viele Kinder sind auf der Aufnahme?

Hier wird die Anzahl der Kinder (2 oder 3) notiert.

#### 2. Wie ist die Sitzordnung für die Videoaufnahme?

Hier wird festgehalten, in welcher Form die Erzieherin mit den Kindern sitzt und ob sich diese im Laufe der Aufnahme ändert.

#### 3. Wie ist die Position der Erzieherin und der Kinder zueinander?

Hier wird festgehalten, in welcher Reihenfolge die Erzieherin und die Kinder sitzen und ob sich diese im Laufe der Aufnahme verändert. Dies wird durch eine Skizze verdeutlicht. Dabei bekommt jedes Kind eine Zahl von 1-3, die im weiteren Verlauf des Ratings wichtig wird und ebenfalls in Coder verwendet wird.

#### 4. Wer hält bei Beginn der Aufnahme das Bilderbuch?

Durch diese Frage kann erkannt werden, ob die Erzieherin die Führung abgibt und somit das Buch den Kindern überlässt. Ebenfalls wird festgehalten, ob sich dies im Verlauf der Aufnahme ändert.

Bei den nachfolgenden Fragen werden die Kinder teilweise einzeln bewertet. Die in 3. vergebene Zahl wird dafür eingesetzt. Damit können die Kinder genau zugeteilt werden.

#### 5. Können die Kinder die Abbildungen im Laufe der Aufnahme gut sehen?

Hier wird festgehalten, ob die Kinder die Abbildungen aus dem Buch sehen können. Die Kinder können die Abbildungen dann gut sehen, wenn die Erzieherin sich darum bemüht, dass alle Kinder ungefähr gleich gut in das Buch schauen können. Ebenfalls trifft dies zu, wenn sich das Kind selbst bemüht, die Abbildungen zu sehen (z.B. beugt sich dafür über den Tisch).

## Erläuterungen zum Ratingbogen Seite 2 von 2

**6. Wie häufig bemüht sich die Erzieherin darum, dass die Kinder sich äußern?**  
Hier wird festgehalten, wie häufig die Erzieherin die Kinder zur Beteiligung anregt. Dies kann vor allem durch Fragen und Reaktionen auf kindliche Äußerung erzielt werden. Das Verhalten wird global für alle Kinder beurteilt.

**7. Wie häufig spricht Erzieherin die Kinder mit Namen an?**

Die Häufigkeiten werden wie folgt definiert:

Nie = 0 mal                      selten = 1-2 mal                      oft = 3-4 mal                      Sehr oft = ab 5 mal

**8. Wie häufig haben die Erzieherin und die Kinder denselben Aufmerksamkeitsfokus?**

Erzieherin und Kind haben dann einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, wenn die Erzieherin auf Themen der Kinder eingeht und/oder sie denselben Gegenstand im Buch betrachten. Dies beinhaltet ebenfalls, dass die Erzieherin dem Aufmerksamkeitsfokus der Kindes folgt und/oder umgekehrt. Das Verhalten wird global für alle Kinder beurteilt.

**9. Strahlt die Erzieherin Interesse für das Buch aus?**

Eine Erzieherin, die Interesse für das Buch ausstrahlt, versucht die Kinder zu begeistern, unterstützt dies mit Mimik und Gestik und liest lebhaft vor.

**10. Sind die Kinder im Laufe der Aufnahme aufmerksam?**

Ein Kind, das aufmerksam ist, hört der Erzieherin zu, lenkt nicht ab und wirkt wach.

**11. Wirken die Kinder im Laufe der Aufnahme begeistert?**

Ist ein Kind begeistert, dann beteiligt es sich lebhaft am Geschehen, zeigt großes Interesse z.B. äußert sich oft spontan, stellt Fragen, beantwortet eigeninitiativ Fragen der Erzieherin. Es scheint Freude in der Situation zu empfinden. Die Mimik des Kindes wirkt lebhaft.

**12. Ist die Erzieherin empathisch im Umgang mit den Kindern?**

Die Erzieherin ist empathisch, wenn sie einfühlsam ist, die Kinder beachtet, wertschätzt und freundlich ist. Nimmt sie wahr, wie die Kinder sich fühlen, und bemüht sich darum, das zu berücksichtigen? Das Verhalten wird global für alle Kinder beurteilt.

**13. Besonderheiten**

Hier können Auffälligkeiten notiert werden, z.B. auffällige Aussprache, Essen, Schnuller, Kinder verlassen den Ort, häufiges Stören usw.

## Fragebogen für Erzieherinnen (Prätest) Seite 1 von 2

Kodierung: \_\_\_\_\_

## Fragebogen für pädagogisches Fachpersonal Studie SPATS

Liebe Teilnehmerinnen bei SPATS, heute bitten wir Sie, einige Fragen zu beantworten. Wie bei allen Erhebungen in SPATS (Beobachtung und Testung der Kinder, Fragebogen für Eltern) dient auch dieser Fragebogen reinen Forschungszwecken. Zugang zu den anonymisierten Daten haben ausschließlich die Mitarbeiter des ZNL. Sämtliche Befragungsergebnisse werden ausschließlich in anonymisierter Form in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Datum: \_\_\_\_\_

1. **Wie beurteilen Sie folgende Aussagen? Denken Sie beim Ausfüllen bitte an die Altersgruppe der drei- und vierjährigen Kinder.**  
(Bitte füllen Sie jede Zeile aus, jeweils nur eine Nennung.)

	Stimmt gar nicht ①	Stimmt eher nicht ②	Stimmt eher ③	Stimmt völlig ④
Viele Kinder haben Probleme, sich Dinge zu merken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Anschauen von Bilderbüchern mit Kindern ist es nicht so wichtig, sich an den Wortlaut zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jedes Kind interessiert sich für Bilderbücher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Damit sie in dieser Welt zurecht- kommen, muss man Kindern viele Dinge beibringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, ein Bilderbuch von Anfang bis zum Ende mit Kin- dern anzuschauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist schwierig, mit Kindern ver- schiedenen Alters gemeinsam Re- gelspiele durchzuführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, wenn mich Kinder beim Vorlesen etwas fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Damit Kinder mit Freude lernen können, müssen sie ihren Interes- sen nachgehen dürfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehrsprachige Kinder sind oft mit deutschen Bilderbüchern überfor- dert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motorische Spiele sprechen alle Kinder an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Fragebogen für Erzieherinnen (Prätest) Seite 2 von 2

Ich finde es wichtig, dass Kinder in der Bilderbuchsituation in der Lage sind, still zu sitzen und zuzuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Bilderbücher haben genau die richtige Menge an Text im Verhältnis zu den Bildern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche, Kinder beim Anschauen von Bilderbüchern zu ermutigen, sich zu den Bildern äußern und selbst viel zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder lenken ihre Aufmerksamkeit selbst darauf, was für ihre Entwicklung gerade am wichtigsten ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viele Kinder bleiben in der Bilderbuchsituation nur wenige Minuten aufmerksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder sind gut zu motivieren, ein Regelspiel bis zu Ende durchzuführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlesen finde ich unbefriedigend, weil Bilderbücher selten für alle Kinder der Gruppe gleich gut geeignet sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Anschauen von Bilderbüchern eignet sich für den Stuhlkreis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder müssen an wichtige Lerninhalte gezielt herangeführt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder erzählen von sich aus viel beim Anschauen von Bilderbüchern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Häufig schaffen Kinder es nicht, konzentriert bei einem Regelspiel mitzumachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. **Wie oft schauen Sie in der Woche in Ihrer Gruppe Bilderbücher gemeinsam an oder lesen vor?**

\_\_\_\_\_ Male. Anmerkungen:

3. **Wie viele Kinder sind für gewöhnlich in der Bilderbuchsituation anwesend?**

\_\_\_\_\_ Kinder. Anmerkungen:

4. **Wie oft machen Sie in der Woche in Ihrer Gruppe gemeinsam Regelspiele?**

\_\_\_\_\_ Male. Anmerkungen:

5. **Wie viele Kinder sind für gewöhnlich in der Regelspielsituation anwesend?**

\_\_\_\_\_ Kinder. Anmerkungen:

Kodierung: \_\_\_\_\_

## Fragebogen für pädagogisches Fachpersonal Studie SPATS

Liebe Teilnehmerinnen bei SPATS, wir bitten Sie freundlich, sich etwas Zeit zu nehmen und diesen Fragebogen auszufüllen. Wie bei allen Erhebungen in SPATS dient auch dieser Fragebogen reinen Forschungszwecken. Zugang zu den anonymisierten Daten haben ausschließlich die Mitarbeiter des ZNL. Sämtliche Befragungsergebnisse werden ausschließlich in anonymisierter Form in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

**Wichtig! „Mehrsprachige Kinder“ meint hier alle Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und/oder in deren Familien mehrere Sprachen gesprochen werden.**

Datum:

**1. Alter**

\_\_\_\_\_ Jahre

**2. Welche ist Ihre Muttersprache?**

Deutsch                       Andere → Welche?

**3. Welcher ist Ihr höchster Schulabschluss? (Bitte nur eine Nennung)**

- ① Hauptschulabschluss
- ② Mittlere Reife
- ③ Abitur
- ④ Sonstiges:

**4. Welche Berufsausbildung haben Sie absolviert? (Mehrere Nennungen möglich.)**

- a  Erzieherin
- b  Kinderpflegerin
- c  Heilpädagogin
- d  Sozialpädagogin
- e  Sonstiges:

## Fragebogen für Erzieherinnen (Posttest) Seite 2 von 9

5. **Über welche Sprachkenntnisse verfügen Sie?** (Bitte kreuzen Sie nur die Sprachen an, in denen Sie Kenntnisse haben. Mehrere Nennungen möglich.)

	Kaum vorhanden ①	Mittel ②	Gut ③	Sehr gut ④	Mutter- sprache ⑤
Deutsch	<input type="checkbox"/>				
Englisch	<input type="checkbox"/>				
Türkisch	<input type="checkbox"/>				
Russisch	<input type="checkbox"/>				
Sonstige → Welche?	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>				

6. **Wie viele Jahre arbeiten Sie in Kindertagesstätten (ohne Pausenzeiten wie z.B. Elternzeit)?**

\_\_\_\_\_ Jahre

7. **Wie viele Jahre arbeiten Sie in dieser Kindertagesstätte?**

\_\_\_\_\_ Jahre

8. **Wie ist Ihre wöchentliche Arbeitszeit?** (Bitte nur eine Nennung.)

① Vollzeit: \_\_\_\_\_ Stunden

② Teilzeit: \_\_\_\_\_ Stunden

9. **Wie viele Stunden verbringen Sie täglich im Gruppendienst mit den Kindern? Bitte tragen Sie für jeden Wochentag die entsprechende durchschnittliche Stundenzahl ein.**

a  Montag: \_\_\_\_\_ Stunden

b  Dienstag: \_\_\_\_\_ Stunden

c  Mittwoch: \_\_\_\_\_ Stunden

d  Donnerstag: \_\_\_\_\_ Stunden

e  Freitag: \_\_\_\_\_ Stunden

10. **Wie sind die Öffnungszeiten der Kindertagesstätte?**

a Montag \_\_\_\_\_ Uhr bis \_\_\_\_\_ Uhr

b Dienstag \_\_\_\_\_ Uhr bis \_\_\_\_\_ Uhr

c Mittwoch \_\_\_\_\_ Uhr bis \_\_\_\_\_ Uhr

d Donnerstag \_\_\_\_\_ Uhr bis \_\_\_\_\_ Uhr

e Freitag \_\_\_\_\_ Uhr bis \_\_\_\_\_ Uhr

f Wochenende: \_\_\_\_\_

## Fragebogen für Erzieherinnen (Posttest) Seite 3 von 9

11. Wie viele Kinder sind in Ihrer Gruppe?

\_\_\_\_\_ Kinder

12. Handelt es sich um eine integrative Gruppe?

- Nein  
 Ja

13. Wie viele Personen sind außer Ihnen für die Kinder der Gruppe zuständig? Wie viele Stunden pro Woche sind diese in der Gruppe?

- a  1. Person: \_\_\_\_\_ Stunden  
 b  2. Person: \_\_\_\_\_ Stunden  
 c  3. Person: \_\_\_\_\_ Stunden

14. Wie viele Kinder Ihrer Gruppe sind mehrsprachig?

Gesamt: \_\_\_\_\_ Kinder → \_\_\_\_\_ Mädchen \_\_\_\_\_ Jungen

15. Wie ist die aktuelle Altersverteilung der Kinder der Gruppe? (Bitte geben Sie jeweils die Anzahl der Kinder an.)

- a Unter 3-Jährige  Kinder  
 b 3-Jährige  Kinder  
 c 4-Jährige  Kinder  
 d 5-Jährige  Kinder  
 e 6-Jährige  Kinder

16. Warum nehmen Sie an der Studie SPATS teil? (Mehrere Nennungen möglich.)

- a  Ich wurde von der Kindergartenleitung dazu ausgewählt.  
 b  Ich finde die Thematik interessant und habe selbst darum gebeten, teilnehmen zu können.  
 c  Aus organisatorischen Gründen: \_\_\_\_\_  
 d  Sonstiges: \_\_\_\_\_

17. Haben Sie bereits vorher ausdrückliche Sprachförderaufgaben in der Kita übernommen?

- Nein  
 Ja → Welche? Bitte beschreiben Sie kurz: \_\_\_\_\_

## Fragebogen für Erzieherinnen (Posttest) Seite 4 von 9

18. Gibt es einen regelmäßigen fachlichen Austausch innerhalb oder außerhalb der Kita in Bezug auf das Thema Sprachförderung?

- ① Nein  
 ① Ja → Mit wem? Bitte beschreiben Sie kurz:

---

19. An welchen und wie vielen Fortbildungen im Bereich Sprache haben Sie in den letzten fünf Jahren teilgenommen? Bitte zählen Sie die besuchte Fortbildung im Rahmen der Studie SPATS nicht dazu. (Mehrere Nennungen möglich. Bitte Anzahl in die Kästchen eintragen.)

- |   |  |                      |
|---|--|----------------------|
| a | <input type="checkbox"/> Allgemeine Sprachförderung  | <input type="text"/> |
| b | <input type="checkbox"/> Früherkennung / Diagnose von einsprachig deutschen Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten | <input type="text"/> |
| c | <input type="checkbox"/> Sprachförderung von einsprachig deutschen Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten          | <input type="text"/> |
| d | <input type="checkbox"/> Sprachlicher Umgang mit mehrsprachigen Kindern  | <input type="text"/> |
| e | <input type="checkbox"/> Sprachförderung für mehrsprachige Kinder  | <input type="text"/> |
| f | <input type="checkbox"/> Anwendung bestimmter Förderprogramme → Welche?  | <input type="text"/> |
| g | <input type="checkbox"/> Förderung von Interesse der Kinder an Schrift und Bücher                                    | <input type="text"/> |
| h | <input type="checkbox"/> Früherkennung von Risikokindern für Lese-Rechtschreibstörung                                | <input type="text"/> |
| i | <input type="checkbox"/> Theoretisches Wissen über Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens                   | <input type="text"/> |
| j | <input type="checkbox"/> Sonstiges:  | <input type="text"/> |
| k | <input type="checkbox"/> Keine   | <input type="text"/> |

20. In welchen anderen Themenbereichen haben Sie sich schwerpunktmäßig fortgebildet? (Bitte tragen Sie ein.)

---

21. In welchem dieser Bereiche sehen Sie für sich Fortbildungs- und persönlichen Weiterentwicklungsbedarf? (Mehrere Nennungen möglich.)

- a  Allgemeine Sprachförderung  
 b  Früherkennung / Diagnose von einsprachig deutschen Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten  
 c  Sprachförderung von einsprachig deutschen Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten  
 d  Sprachlicher Umgang mit mehrsprachigen Kindern  
 e  Sprachförderung für mehrsprachige Kinder

## Fragebogen für Erzieherinnen (Posttest) Seite 5 von 9

- f  Anwendung bestimmter Förderprogramme → Welche?  
 \_\_\_\_\_
- g  Förderung von Interesse der Kinder an Schrift und Bücher
- h  Früherkennung von Risikokindern für Lese-Rechtschreibstörung
- i  Theoretisches Wissen über Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens
- j  Sonstiges:  
 \_\_\_\_\_

### 22. Welche dieser Aussagen treffen auf Sie zu? (Mehrere Nennungen möglich.)

- a  Ich bin am Thema Sprachförderung für Kinder interessiert, hatte aber noch keine oder nur wenig Gelegenheit zur Fortbildung.
- b  Ich habe einige Fortbildungen zum Thema Sprache besucht, wünsche mir aber mehr Sicherheit und Überblick in dieser Thematik.
- c  Es fällt mir trotz des Besuchs von Fortbildungen schwer, zu erkennen, welche Ansätze, Verfahren oder Programme für Kinder wirklich hilfreich sind.
- d  Durch meine Fortbildung(en) zum Themenbereich Sprache habe ich Ansätze / Verfahren / Programme kennen gelernt, die mich in meiner Arbeit mit den Kindern sicher machen und mir helfen, systematisch vorzugehen.

### 23. Bitte kreuzen Sie auf einer Skala von 1-10 an, wie routiniert und erfahren Sie sich in den unterschiedlichen Bereichen einschätzen.

Allgemeine Sprachförderung	Einsteiger ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ „Profi“
Wissen um sprachdiagnostische Instrumente und deren Einsatz	Einsteiger ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ „Profi“
Förderung von mehrsprachigen Kindern	Einsteiger ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ „Profi“
Förderung von mehrsprachigen Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten (Sprachentwicklungsstörung)	Einsteiger ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ „Profi“
Förderung von sprachauffälligen Kindern (mit Deutsch als Erstsprache)	Einsteiger ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ „Profi“
Wissen um Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb	Einsteiger ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ „Profi“
Förderung der Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb	Einsteiger ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ „Profi“

## Fragebogen für Erzieherinnen (Posttest) Seite 6 von 9

Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte	Einsteiger ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ „Profi“
Sicherheit in der Auswahl von geeigneten Fördermaterialien	Einsteiger ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ „Profi“

### 24. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen? (Bitte kreuzen Sie jeweils eine Antwort an.)

	Ja, stimme zu. ①	Nein, stimme nicht zu. ②	Kann ich nicht beurteilen. ③
Kinder sind mit dem Erlernen von zwei oder mehr Sprachen vor Schuleintritt überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltern, die selbst nur geringe Deutschkenntnisse haben, sollten mit ihren Kindern nicht Deutsch sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehrsprachige Kinder haben überdurchschnittlich häufig eine Sprachentwicklungsstörung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Mischen von Sprachen ist bei Mehrsprachigen völlig normal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Sprachverständnis eines Kindes ist leichter zu beurteilen als seine aktive Sprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anzahl der Kinder mit Sprachstörungen ist seit Jahrzehnten konstant geblieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die modernen Medien und die allgemeine „Sprachlosigkeit“ verursachen Sprachentwicklungsstörungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese- und Rechtschreibstörungen sind zum größten Teil genetisch bedingt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme beim Lesen und Schreiben lassen sich behandeln, indem der Austausch zwischen den Hirnhälften gefördert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Fragebogen für Erzieherinnen (Posttest) Seite 7 von 9

- 25. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen? Denken Sie beim Ausfüllen bitte an die Altersgruppe der drei- und vierjährigen Kinder.**  
(Bitte füllen Sie jede Zeile aus, jeweils nur eine Nennung.)

	Stimmt gar nicht ①	Stimmt eher nicht ②	Stimmt eher ③	Stimmt völlig ④
Viele Kinder haben Probleme, sich Dinge zu merken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Anschauen von Bilderbüchern mit Kindern ist es nicht so wichtig, sich an den Wortlaut zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jedes Kind interessiert sich für Bilderbücher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Damit sie in dieser Welt zurechtkommen, muss man Kindern viele Dinge beibringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, ein Bilderbuch von Anfang bis zum Ende mit Kindern anzuschauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist schwierig, mit Kindern verschiedenen Alters gemeinsam Regelspiele durchzuführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, wenn mich Kinder beim Vorlesen etwas fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Damit Kinder mit Freude lernen können, müssen sie ihren Interessen nachgehen dürfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehrsprachige Kinder sind oft mit deutschen Bilderbüchern überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motorische Spiele sprechen alle Kinder an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es wichtig, dass Kinder in der Bilderbuchsituation in der Lage sind, still zu sitzen und zuzuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Bilderbücher haben genau die richtige Menge an Text im Verhältnis zu den Bildern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche, Kinder beim Anschauen von Bilderbüchern zu ermutigen, sich zu den Bildern äußern und selbst viel zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder lenken ihre Aufmerksamkeit selbst darauf, was für ihre Entwicklung gerade am wichtigsten ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viele Kinder bleiben in der Bilderbuchsituation nur wenige Minuten aufmerksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder sind gut zu motivieren, ein Regelspiel bis zu Ende durchzuführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlesen finde ich unbefriedigend, weil Bilderbücher selten für alle Kinder der Gruppe gleich gut geeignet sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Anschauen von Bilderbüchern eignet sich für den Stuhlkreis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder müssen an wichtige Lerninhalte gezielt herangeführt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder erzählen von sich aus viel beim Anschauen von Bilderbüchern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Fragebogen für Erzieherinnen (Posttest) Seite 8 von 9

Häufig schaffen Kinder es nicht, konzentriert bei einem Regelspiel mitzumachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- 26. Wie oft schauen Sie in der Woche in Ihrer Gruppe Bilderbücher gemeinsam an oder lesen vor?**

\_\_\_\_\_ Male. Anmerkungen:

---

- 27. Wie viele Kinder sind für gewöhnlich in der Bilderbuchsituation anwesend?**

\_\_\_\_\_ Kinder. Anmerkungen:

---

- 28. Wie oft machen Sie in der Woche in Ihrer Gruppe gemeinsam Regelspiele?**

\_\_\_\_\_ Male. Anmerkungen:

---

- 29. Wie viele Kinder sind für gewöhnlich in der Regelspielsituation anwesend?**

\_\_\_\_\_ Kinder. Anmerkungen:

---

### Einige persönliche Fragen zum Schluss ...

Bei den Studien in „Schwerpunkt Sprache“ geht es in letzter Konsequenz um Lernen, und Lernen ist wiederum von vielen persönlichen Variablen abhängig. Aus diesem Grund bitten wir Sie sehr herzlich, auch folgende Fragen zu beantworten, und zwar ganz „aus dem Bauch heraus“.

- 30. *Items aus urheberrechtlichen Gründen entfernt***

**Fragebogen für Erzieherinnen (Posttest) Seite 9 von 9**

31. *Items aus urheberrechtlichen Gründen entfernt*

32. **Wie würden Sie Ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Lernen allgemein beschreiben? Bitte kreuzen Sie auf der Skala von 1 bis 10 an, was Ihrem Erleben am ehesten entspricht.**

Ich lerne nicht gerne etwas Neues. / Lernen hat mir noch nie Spaß gemacht.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Ich freue mich darauf, etwas Neues zu lernen. / Lernen hat mir schon immer Spaß gemacht.

**Vielen Dank für Ihre Geduld und Mitarbeit!**

**Fragebogen für Erzieherinnen (Follow-up) - Version für Trainingsgruppe**  
Seite 1 von 3

Kodierung: \_\_\_\_\_

## **SPATS - Fragebogen für pädagogisches Fachpersonal**

Liebe Teilnehmerinnen bei SPATS,

diese Befragung gliedert sich in zwei Teile. Der erste Fragebogen enthält Fragen zur Förderung der Kinder im Rahmen der Studie. Der zweite Teil soll Ihre Sicht der Entwicklung der Ihnen zugewiesenen SPATS-Kinder erfassen. Dazu bitten wir Sie, die vorbereiteten Fragen für *jedes Kind einzeln* auszufüllen. Damit dies anonym erfolgt, haben wir nicht die Namen, sondern nur die Codenummern der Kinder auf die Bögen notiert.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Datum: \_\_\_\_\_

### **Einige Fragen zur Förderung der Kinder**

1. **Wie praktikabel war es für Sie, die Förderung der SPATS-Kinder in der Kleingruppe durchzuführen?** (Mehrere Nennungen möglich.)
  - a  Kein Problem
  - b  Zeit stellte eine Herausforderung dar.
  - c  Die Raumsituation stellte eine Herausforderung dar.
  - d  Die Zusammensetzung der Gruppe der SPATS-Kinder stellte eine Herausforderung dar.
  - e  Sonstiges → Bitte beschreiben Sie:  
\_\_\_\_\_
  
2. **Welche Materialien sind bei den Kindern besonders gut angekommen? Bitte benennen Sie maximal drei:**  
\_\_\_\_\_
  
3. **Welche Materialien haben die Kinder nicht so sehr gemocht? Bitte benennen Sie maximal drei:**  
\_\_\_\_\_
  
4. **Wo fand die Förderung üblicherweise statt?** (Bitte nur eine Nennung.)
  - ① Im Gruppenraum
  - ② In einem anderen Raum in der Kita → Bitte beschreiben Sie:  
\_\_\_\_\_
  
5. **Wie viele Kinder nahmen für gewöhnlich an der Kleingruppenförderung teil?**  
\_\_\_\_\_ Kinder → Waren dies ausschließlich SPATS-Kinder?    ① Ja    ② Nein

**Fragebogen für Erzieherinnen (Follow-up) - Version für Trainingsgruppe**  
**Seite 2 von 3**

**6. Wie viele Kinder waren für gewöhnlich in dem Raum anwesend, in dem die Förderung stattfand?**

\_\_\_\_\_ Kinder

**7. Wie fanden Sie insgesamt die Motivation der Kinder in der Kleingruppenförderung? (Bitte nur eine Nennung.)**

- ① Die Kinder haben gerne mitgemacht.
- ② Die Kinder haben mäßig gerne mitgemacht.
- ③ Die Kinder haben nicht so gerne mitgemacht.

**8. Finden Sie, dass das Förderkonzept den Kindern insgesamt in ihrer Sprachentwicklung geholfen hat? (Bitte nur eine Nennung.)**

- ① Nein, die Kinder profitieren in sprachlicher Hinsicht nicht bzw. kaum davon.
- ① Ja, insgesamt profitieren die Kinder in sprachlicher Hinsicht davon.
- ② Kann ich nicht beurteilen.

**9. Haben Sie die Förderideen im Rahmen der Studie auch für andere Kinder Ihrer Gruppe anwenden können?**

- ① Nein
- ① Ja

**10. Wie würden Sie die Förderung der SPATS-Kinder in der Zeit von Juni 2008 bis heute insgesamt beschreiben? (Mehrere Nennungen möglich.)**

- a  Die Förderung fand weiterhin in der festen Kleingruppe statt.
- b  Die Förderung fand in der festen Kleingruppe statt, erweitert um andere Kinder aus der Gruppe.
- c  Die Förderung fand jeweils mit einzelnen SPATS-Kindern statt, dazu wurde ein fester Zeitrahmen / ein fester Ort bestimmt.
- d  Die Förderung fand jeweils mit einzelnen SPATS-Kindern statt, wenn es sich aus der Situation ergeben hat. Dabei wurden die Kinder von mir bewusst aus ihrer aktuellen Alltagssituation herausgeholt und einzeln gefördert.
- e  Die Förderung der SPATS-Kinder erfolgte in den Alltag integriert.
- f  Sonstiges → Bitte beschreiben Sie:

**11. Überwiegt eine der in Frage 10 aufgeführten Beschreibungen?**

- ① Nein
- ① Ja → Bitte notieren Sie den entsprechenden Buchstaben: \_\_\_\_\_

**12. Hier ist Raum für Ihre Anmerkungen oder Kommentare:**

---



---



---

**Fragebogen für Erzieherinnen (Follow-up) - Version für Trainingsgruppe**  
**Seite 3 von 3**

**Persönliche Fragen**

Zum Schluss haben wir wieder einige persönliche Fragen, um deren Beantwortung wir Sie sehr herzlich bitten.

**13. *Items aus urheberrechtlichen Gründen entfernt***

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit**

**Fragebogen für Erzieherinnen (Follow-up) - Version für Vergleichsgruppe**  
Seite 1 von 3

Kodierung: \_\_\_\_\_

## **SPATS - Fragebogen für pädagogisches Fachpersonal**

Liebe Teilnehmerinnen bei SPATS,

diese Befragung gliedert sich in zwei Teile. Der erste Fragebogen enthält Fragen zur Förderung der Kinder im Rahmen der Studie. Der zweite Teil soll Ihre Sicht der Entwicklung der Ihnen zugewiesenen SPATS-Kinder erfassen. Dazu bitten wir Sie, die vorbereiteten Fragen für *jedes Kind einzeln* auszufüllen. Damit dies anonym erfolgt, haben wir nicht die Namen, sondern nur die Codenummern der Kinder auf die Bögen notiert.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Datum: \_\_\_\_\_

### **Einige Fragen zur Förderung der Kinder**

1. **Wie praktikabel war es für Sie, die Förderung der SPATS-Kinder in der Kleingruppe während des Interventionszeitraumes (Februar bis Mai 2008) durchzuführen?** (Mehrere Nennungen möglich.)
  - a  Kein Problem
  - b  Zeit stellte eine Herausforderung dar.
  - c  Die Raumsituation stellte eine Herausforderung dar.
  - d  Die Zusammensetzung der Gruppe der SPATS-Kinder stellte eine Herausforderung dar.
  - e  Sonstiges → Bitte beschreiben Sie:  
\_\_\_\_\_
  
2. **Welche Materialien sind bei den Kindern besonders gut angekommen? Bitte benennen Sie maximal drei:**  
\_\_\_\_\_
  
3. **Welche Materialien haben die Kinder nicht so sehr gemocht? Bitte benennen Sie maximal drei:**  
\_\_\_\_\_
  
4. **Wo fand die Förderung üblicherweise statt?** (Bitte nur eine Nennung.)
  - ① Im Gruppenraum
  - ② In einem anderen Raum in der Kita → Bitte beschreiben Sie:  
\_\_\_\_\_
  
5. **Wie viele Kinder nahmen für gewöhnlich an der Kleingruppenförderung teil?**  
\_\_\_\_\_ Kinder → Waren dies ausschließlich SPATS-Kinder?    ① Ja    ② Nein

**Fragebogen für Erzieherinnen (Follow-up) - Version für Vergleichsgruppe**  
**Seite 2 von 3**

6. **Wie viele Kinder waren für gewöhnlich in dem Raum anwesend, in dem die Förderung stattfand?**  
 \_\_\_\_\_ Kinder
7. **Wie fanden Sie insgesamt die Motivation der Kinder in der Kleingruppenförderung?** (Bitte nur eine Nennung.)
- ① Die Kinder haben gerne mitgemacht.
  - ② Die Kinder haben mäßig gerne mitgemacht.
  - ③ Die Kinder haben nicht so gerne mitgemacht.
8. **Wie beurteilen Sie das Förderkonzept? Finden Sie, dass es den Kindern insgesamt in ihrer kognitiven Entwicklung geholfen hat?** (Bitte nur eine Nennung.)
- ① Nein, die Kinder profitieren in kognitiver Hinsicht nicht bzw. kaum davon.
  - ① Ja, insgesamt profitieren die Kinder in kognitiver Hinsicht davon.
  - ② Kann ich nicht beurteilen.
9. **Finden Sie, dass das Förderkonzept den Kindern insgesamt in ihrer Sprachentwicklung geholfen hat?** (Bitte nur eine Nennung.)
- ① Nein, die Kinder profitieren in sprachlicher Hinsicht nicht bzw. kaum davon.
  - ① Ja, insgesamt profitieren die Kinder in sprachlicher Hinsicht davon.
  - ② Kann ich nicht beurteilen.
10. **Haben Sie die Förderideen im Rahmen der Studie auch für andere Kinder Ihrer Gruppe anwenden können?**
- ① Nein
  - ① Ja
11. **Haben Sie die Förderung der SPATS-Kinder in der festen Kleingruppe in der Zeit von Juni 2008 bis heute fortgeführt?** (Bitte nur eine Nennung.)
- ① Nein, es fand gar keine Förderung mehr statt.
  - ① Ja, vielleicht zwei- bis dreimal insgesamt.
  - ② Ja, etwa einmal in jedem Kalendermonat.
  - ③ Ja, etwa zweimal in jedem Kalendermonat.
  - ④ Ja, etwa jede Woche.
  - ⑤ Ja, mehrmals die Woche.
12. **Haben Sie die Förderung vielleicht in einer anderen Form außer der Kleingruppe mit den SPATS-Kindern weitergeführt?** (Mehrere Nennung möglich.)
- a  Nein
  - b  Ja, nur mit einem einzelnen SPATS-Kind, ohne weitere Kinder.
  - c  Ja, mit einem SPATS-Kind und anderen Kindern aus der Gruppe.

**Fragebogen für Erzieherinnen (Follow-up) - Version für Vergleichsgruppe**  
**Seite 3 von 3**

d  Sonstiges → Bitte beschreiben Sie:

---

**13. Hier ist Raum für Ihre Anmerkungen oder Kommentare:**

---

---

---

**Persönliche Fragen**

Zum Schluss haben wir wieder einige persönliche Fragen, um deren Beantwortung wir Sie sehr herzlich bitten.

**14. *Items aus urheberrechtlichen Gründen entfernt***

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**

## Fragebogen für Erzieherinnen zur Beurteilung der individuellen Entwicklung der Kinder (Erzieherinnenrating) Seite 1 von 2

Kodierung: \_\_\_\_\_

### SPATS – Entwicklung der Kinder

Um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder vor und nach der Intervention bei SPATS zu erfassen, führen wir standardisierte Untersuchungen durch. Uns interessiert aber auch Ihre Meinung! Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen für das Kind mit der Codenummer:

S \_\_\_\_\_

1.	<b>Hat sich die Aussprache des Kindes seit Beginn der Studie (Februar 2008) verbessert?</b>	① Nein	② Kann ich nicht beurteilen	① → Ja	① starke Verbesserung ② mäßige Verbesserung ③ geringe Verbesserung
2.	<b>Hat sich der Wortschatz verbessert?</b>	① Nein	② Kann ich nicht beurteilen	① → Ja	① starke Verbesserung ② mäßige Verbesserung ③ geringe Verbesserung
3.	<b>Hat sich der Satzbau verbessert?</b>	① Nein	② Kann ich nicht beurteilen	① → Ja	① starke Verbesserung ② mäßige Verbesserung ③ geringe Verbesserung
4.	<b>Hat sich die Grammatik verbessert (z.B. Mehrzahl, Vergangenheit)?</b>	① Nein	② Kann ich nicht beurteilen	① → Ja	① starke Verbesserung ② mäßige Verbesserung ③ geringe Verbesserung
5.	<b>Hat sich das Sprachverständnis verbessert?</b>	① Nein	② Kann ich nicht beurteilen	① → Ja	① starke Verbesserung ② mäßige Verbesserung ③ geringe Verbesserung
6.	<b>Hat sich die Fähigkeit des Kindes verbessert, zusammenhängend über etwas zu berichten oder zu einem Bild etwas zu erzählen?</b>	① Nein	② Kann ich nicht beurteilen	① → Ja	① starke Verbesserung ② mäßige Verbesserung ③ geringe Verbesserung

7. Möchten Sie etwas zu diesem Kind anmerken?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Fragebogen für Erzieherinnen zur Beurteilung der individuellen Entwicklung der Kinder (Erzieherinnenrating) Seite 2 von 2

8. **Wie beurteilen Sie am Ende der Studie SPATS folgende Aussagen in Hinblick auf das Kind? Versuchen Sie bitte, sich zu erinnern, wie Sie das Kind im Februar 2008 erlebt haben und wie Sie es heute wahrnehmen.**

	Stimmt gar nicht ①	Stimmt eher nicht ②	Stimmt eher ③	Stimmt völlig ④
Das Kind spricht mehr als früher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind sucht häufiger als früher meine Nähe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Äußerungen des Kindes sind länger geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Äußerungen des Kindes sind komplexer geworden (schwierigerer Satzbau).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind kann seine Gedanken, Wünsche und Pläne besser sprachlich ausdrücken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind kann besser als früher darüber berichten, was es z.B. am Wochenende oder im Urlaub erlebt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn das Kind zu mir kommt, versucht es vermehrt, mir mit gesprochener Sprache etwas zu sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind ist selbstbewusster geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind ist in der Kita-Gruppe besser integriert und wird von den anderen Kindern mehr geschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind zeigt gegenüber bekannten Erwachsenen (z.B. Kolleginnen in der Kita) mehr Kontaktfreude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind zeigt gegenüber fremden Erwachsenen mehr Kontaktfreude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind zeigt gegenüber den Kindern in der Gruppe mehr Kontaktfreude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind ist eher bereit, sich bei Konflikten mit anderen Kindern sprachlich auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind kann sich besser konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind kann besser abwarten, bis es an der Reihe ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind kann sich Dinge leichter merken, seine Gedächtnisleistungen sind besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Personen haben geäußert, dass das Kind sich sprachlich verbessert hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Rückmeldebogen zum „Heidelberger Trainingsprogramm“ für Erzieherinnen der Trainingsgruppe (Evaluationsbogen) Seite 1 von 2

### Rückmeldebogen:

#### Heidelberger Trainingsprogramm zur Sprachförderung in Kindertagesstätten

Liebe TeilnehmerInnen,

für die Planung weiterer Trainings ist uns Ihre Meinung ganz besonders wichtig.

Wir bitten Sie daher, uns folgende Fragen zu beantworten.

#### Allgemeine Angaben:

Mein Alter: \_\_\_\_\_ Jahre

weiblich

männlich

Meine Motivation zu dieser Fortbildung:

---



---

#### Ihr Eindruck von dem Training:

Mein Gesamteindruck war	Sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Sehr schlecht
Einladung/Vorinformation	Sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Sehr schlecht
Veranstaltungsort	Gut geeignet	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Nicht geeignet
Gesamtlänge der Fortbildung	Zu kurz	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Zu lang
Zeitdauer der einzelnen Termine	Zu kurz	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Zu lang
Gruppengröße	Zu groß	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Zu klein
Gruppenatmosphäre	Angenehm	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Unangenehm
Vermittlung der Inhalte	Sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Sehr schlecht
Eingehen der Referentin auf Fragen und Probleme	Sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Sehr schlecht
Meine Erwartungen wurden erfüllt	Erfüllt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Nicht erfüllt
Ich kann die Anregungen und Informationen im täglichen Kita-Alltag anwenden	Sehr gut	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Überhaupt nicht
Ich habe mein sprachliches Verhalten sprachauffälligen Kindern gegenüber verändert	Ja, sehr	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Überhaupt nicht
Wenn ja, was haben Sie verändert?			

Wenn nein, warum nicht?

---

Glauben Sie, sprachauffällige Kinder jetzt besser in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen zu können? Ja, sehr      Überhaupt nicht

Würden Sie diese Fortbildung anderen KollegInnen weiter empfehlen? Ja, sehr      Überhaupt nicht

## Rückmeldebogen zum „Heidelberger Trainingsprogramm“ für Erzieherinnen der Trainingsgruppe (Evaluationsbogen) Seite 2 von 2

### Wie wichtig waren für Sie persönlich die einzelnen Fortbildungsbausteine?

- |   |              |  |           |
|---|--------------|--|-----------|
| ● Voraussetzungen & Ablauf des Spracherwerbs                | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Verzögerte Sprachentwicklung                              | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Mehrsprachigkeit  | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Sprachförderliche Grundhaltung (Blickkontakt usw.)        | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Anschauen von Bilderbüchern                               | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Dialogisches Vorlesen                                     | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Gezielte Sprachlehrstrategien                             | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Stellen gezielter Fragen                                  | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Gemeinsames Spiel   | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Sprachhemmende Verhaltensweisen                           | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Bewegungslieder, Bewegungsspiele                          | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Mundmotorik   | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| ● Umgang mit Medien   | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| Den Austausch mit anderen KollegInnen fand ich              | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| Das Anschauen von Beispielvideos fand ich                   | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |
| Das Aufnehmen und Anschauen eigener Videosequenzen fand ich | Sehr wichtig | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Unwichtig |

Was hat Ihnen an der Fortbildung *besonders gut gefallen*?

Was hat Ihnen an der Fortbildung *nicht so gut gefallen*?

Welche Themen hätten ausführlicher behandelt werden sollen?

Auf welche Themen hätte man noch zusätzlich eingehen sollen?

---

**Geben Sie der Fortbildung bitte eine Gesamtnote**

**1   2   3   4   5   6**

Vielen Dank für Ihre Mühe!

## Danksagung

Dank gilt dem Hessischen Kultusministerium und der Frankfurter Metzler-Stiftung, die die Durchführung der Studie im Rahmen des Projekts „Schwerpunkt Sprache“ ermöglichten.

Ich möchte mich bei Herrn Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer bedanken, dass er mir die Möglichkeit gab, diese Dissertation am ZNL zu erstellen.

Frau Prof. Dr. Steffi Sachse danke ich für die fachliche Expertise, für ihren beeindruckenden Überblick über das laufende Forschungsvorhaben und für ihre intensive fortwährende Unterstützung über die Jahre unserer Zusammenarbeit.

Frau Prof. Dr. Michaela Sambanis danke ich für ihr stets offenes Ohr und für viele konstruktive Anregungen.

Frau Prof. Dr. Gisela Kammermeyer möchte ich für die Ermutigung und Anspornung danken, die sie mir in einer kritischen Phase des Projekts „Dissertation“ gegeben hat.

Ich danke meinen Eltern Waltraut und Stanley Jurasic sowie meinen Schwiegereltern Britta Müller-Simon und Klaus Müller, die viele Dienstreisen nach Hessen ermöglichten, indem sie unsere kleine Tochter hüteten.

Ganz besonders danke ich meinem Mann PD Dr. Jörg Simon und meiner Tochter Marlene Simon für ihre Geduld, Unterstützung und Liebe. Schön, dass ich bei Marlene die Ansätze zur Sprachanregung gleich zuhause umsetzen konnte!

Hinweis: Lebenslauf aus Gründen des Datenschutzes entfernt.