



## Sag' mal was – Sprachliche Bildung für Kleinkinder

Herausgegeben von der Baden-Württemberg Stiftung



# Sag' mal was – Sprachliche Bildung für Kleinkinder

Sprachförderansätze:  
Erfahrungen und Reflexionen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeberin:

Baden-Württemberg Stiftung gGmbH  
Kriegsbergstraße 42, 70174 Stuttgart  
Tel +49 (0) 711 248 476-0  
Fax +49 (0) 711 248 476-50  
[info@bwstiftung.de](mailto:info@bwstiftung.de), [www.bwstiftung.de](http://www.bwstiftung.de)

Verantwortlich:

Dr. Andreas Weber  
Baden-Württemberg Stiftung gGmbH

**Sag' mal was**, **LiSe-DaZ** und **E-Lingo** sind eingetragene Marken der Baden-Württemberg Stiftung

Bildquelle: Baden-Württemberg Stiftung, Dr. Sebastian Schulz

Gender-Hinweis

Zugunsten einer besseren Verständlichkeit kann es vorkommen, dass in einigen Texten teilweise auf die weibliche bzw. männliche Sprachform verzichtet oder eine geschlechtsneutrale Formulierung gewählt wurde. Die Unterschiede in der Lebenswirklichkeit von Frauen und Männern sind jedoch durchgängig berücksichtigt.

© 2014 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
[www.francke.de](http://www.francke.de)

Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung, Nr. 73  
ISSN 1610-4269

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: Laupp & Göbel, Nehren  
Printed in Germany

ISBN 978-3-7720-8538-3

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Baden-Württemberg Stiftung 9

<b>1. KAPITEL</b>	<b>Einleitung: Fachlicher und fachpolitischer Kontext</b>	<b>13</b>
1.1	Sprachliche Bildung und Sprachförderung – Ausgangspunkt und Stellenwert	13
1.2	Das Projekt „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“	17
1.3	Das Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“	17
<b>2. KAPITEL</b>	<b>Die Sprachförderkonzepte</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>„Dialoge mit Kindern führen“</b>	<b>21</b>
2.1.1	Theoretische Grundlagen	21
2.1.2	Projektziel und Zielgruppe	25
2.1.3	Inhaltliche Elemente des Konzepts	26
2.1.4	Zeitlicher Ablauf	28
<b>2.2</b>	<b>„Mit Kindern im Gespräch“</b>	<b>28</b>
2.2.1	Theoretische Grundlagen	29
2.2.2	Projektziel und Zielgruppe	33
2.2.3	Inhaltliche Elemente des Konzepts	33
2.2.4	Zeitlicher Ablauf	35
<b>2.3</b>	<b>„Sprache macht stark!“</b>	<b>35</b>
2.3.1	Theoretische Grundlagen	36
2.3.2	Projektziel und Zielgruppe	36
2.3.3	Inhaltliche Elemente des Konzepts	37
2.3.4	Zeitlicher Ablauf	41
<b>2.4</b>	<b>Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte</b>	<b>42</b>
<b>3. KAPITEL</b>	<b>Implementierung und formative Evaluation der Konzepte</b>	<b>53</b>
<b>3.1</b>	<b>„Dialoge mit Kindern führen“</b>	<b>54</b>
3.1.1	Durchführung und Umsetzung des Konzepts	54
3.1.2	Implementierung und formative Evaluation	55
3.1.3	Implementierung aus Sicht der Weiterbildner	56
3.1.3.1	Zielpersonen	56
3.1.3.2	Zeitlicher Ablauf	57
3.1.3.3	Vermittlung der Inhalte	58
3.1.3.4	Methodisches Vorgehen	58
3.1.3.5	Praxistransfer	59
3.1.3.6	Zusammenfassende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	60
3.1.4	Bewertung aus Sicht der Projektadressaten	60
3.1.4.1	Hauptfragestellungen	61

3.1.4.2	Selbsteinschätzungen	61
3.1.4.3	Transfer in die pädagogische Praxis	66
3.1.5	Abschließende Bewertung	67
<b>3.2</b>	<b>„Mit Kindern im Gespräch“</b>	<b>68</b>
3.2.1	Durchführung und Umsetzung des Konzepts	68
3.2.2	Implementierung und formative Evaluation	69
3.2.3	Implementierung aus Sicht der Weiterbildnerinnen	70
3.2.3.1	Zielpersonen	70
3.2.3.2	Zeitlicher Ablauf	70
3.2.3.3	Vermittlung der Inhalte	71
3.2.3.4	Methodisches Vorgehen	71
3.2.3.5	Praxistransfer	73
3.2.3.6	Zusammenfassende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	73
3.2.4	Bewertung aus Sicht der Projektadressaten	74
3.2.4.1	Hauptfragestellungen	74
3.2.4.2	Selbsteinschätzungen	74
3.2.4.3	Transfer in die pädagogische Praxis	76
3.2.5	Abschließende Bewertung und Anregungen zur Weiterentwicklung des Weiterbildungskonzepts	78
<b>3.3</b>	<b>„Sprache macht stark!“</b>	<b>80</b>
3.3.1	Durchführung und Umsetzung des Konzepts	80
3.3.2	Implementierung und formative Evaluation	84
3.3.3	Implementierung aus Sicht der Weiterbildner	86
3.3.3.1	Zielpersonen	86
3.3.3.2	Zeitlicher Ablauf	87
3.3.3.3	Vermittlung der Inhalte	87
3.3.3.4	Methodisches Vorgehen	88
3.3.3.5	Praxistransfer	88
3.3.3.6	Zusammenfassende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	89
3.3.4	Bewertung aus Sicht der Projektadressaten	89
3.3.4.1	Hauptfragestellungen	89
3.3.4.2	Selbsteinschätzungen	89
3.3.4.3	Transfer in die pädagogische Praxis	90
3.3.5	Abschließende Bewertung	91

<b>4. KAPITEL</b>	<b>Summative Evaluation</b>	<b>93</b>
<b>4.1</b>	<b>Untersuchungsansatz und Fragestellungen</b>	<b>93</b>
4.1.1	Untersuchungsansatz	94
4.1.2	Untersuchungsfragen	97
<b>4.2</b>	<b>Methodik der Evaluation</b>	<b>97</b>
4.2.1	Untersuchungsdesign	97
4.2.2	Stichprobe	98
4.2.3	Untersuchungsinstrumente	98
4.2.3.1	Erfassung pädagogischer Qualitätsaspekte in den Kindertageseinrichtungen	99

4.2.3.2	Erfassung pädagogischer Qualitätsaspekte in den Familien	99
4.2.3.3	Erfassung des Sprachstands der Kinder	100
4.2.4	Datenerhebung	101
<b>4.3</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>101</b>
4.3.1	Pädagogische Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen	101
4.3.1.1	Pädagogische Prozessqualität im Vergleich von Programm- und Kontroll- bzw. Vergleichsgruppen	102
4.3.1.2	Speziell sprachfördernde pädagogische Prozessqualität bei Programm- und Kontroll- bzw. Vergleichsgruppen	103
4.3.1.3	„Bereinigte“ sprachfördernde pädagogische Prozessqualität bei Programm- und Kontroll- bzw. Vergleichsgruppen	105
4.3.1.4	Effekte in Abhängigkeit von der Programmumsetzung	107
4.3.1.5	Zusammenfassung	108
4.3.2	Pädagogische Prozessqualität in den Familien	109
4.3.3	Zusammenhang zwischen sprachförderrelevanten Bedingungen in Familien und in Kindertageseinrichtungen mit dem Sprachstand der Kinder	110
4.3.3.1	Sprachfördernde Bedingungen in Familien und Sprachstand der Kinder	111
4.3.3.2	Zusammenhang von Struktur- und Prozessqualität in den Familien mit dem Sprachstand der Kinder	113
4.3.3.3	Sprachfördernde Bedingungen in Kindertageseinrichtungen und Sprachstand der Kinder	114
4.3.3.4	Zusammenhang von Struktur- und Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen mit dem Sprachstand der Kinder	115
4.3.3.5	Kombinierte Effekte sprachfördernder Bedingungen in Familien und Kindertageseinrichtungen	116
4.3.3.6	Zusammenfassung	117
4.3.4	Effekte der Sprachförderprogramme auf den Sprachstand der Kinder	118
<b>4.4</b>	<b>Diskussion und Bewertung</b>	<b>121</b>

<b>5. Kapitel</b>	<b>Erfahrungen und Reflexionen: Diskussion des Programms „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“</b>	<b>125</b>
<b>5.1</b>	<b>Stärken des Programms „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“</b>	<b>125</b>
5.1.1	Konsequente Weiterentwicklung des Programms „Sag’ mal was“	126
5.1.2	Vernetztes Forschungsprojekt	127
5.1.3	Gemeinsames Projektmanagement und gemeinsame Evaluation	128

5.1.4	Gemeinsamer Messstandard	129
<b>5.2</b>	<b>Schwächen des Programms „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“</b>	<b>130</b>
5.2.1	Sensitivität der Erhebungsinstrumente	130
5.2.2	Projektumsetzung	131
5.2.3	Methodisches Vorgehen	132
<b>5.3</b>	<b>Empfehlungen aus dem Programm „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“</b>	<b>133</b>
<b>5.4</b>	<b>Blick über das Programm hinaus</b>	<b>135</b>
5.4.1	Realistische Ziele	135
5.4.2	Zeitliche und finanzielle Ressourcen	136
5.4.3	Verbesserung früher sprachlicher Bildung als langfristiger Prozess	137
<b>Literaturverzeichnis</b>		<b>139</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>		<b>145</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>		<b>145</b>
<b>Autorinnen und Autoren</b>		<b>146</b>
<b>Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung</b>		<b>148</b>

## Vorwort der Baden-Württemberg Stiftung

Die Baden-Württemberg Stiftung ist eine der großen Stiftungen in Deutschland. Als Zukunftswerkstatt investiert sie gezielt in drei Themengebiete: zukunftsweisende Forschung, herausragende Bildung sowie Stärkung der Gesellschaft & Kultur. Die Förderung gleicher Chancen und die Ermöglichung der sozialen Teilhabe stehen im Fokus der Bildungsprogramme. Insbesondere Kindern und jungen Menschen im Land wollen wir Zugang zu Lebenschancen eröffnen und damit ihre Zukunftsperspektiven erweitern. Das Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ wurde im Jahr 2003 mit dem Ziel initiiert, Spracherwerb zu unterstützen sowie Sprachkompetenz und Ausdrucksvermögen im Vorschulalter zu verbessern. Frühkindliche Bildung und Sprachförderung bilden deshalb seit mehr als zehn Jahren einen Schwerpunkt des Stiftungshandelns.

Gegenstand dieser Publikation ist eine zusammenfassende Betrachtung des Programms „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“, das aus der ersten Phase von „Sag’ mal was“ hervorgegangen ist. Diese Initiative war bewusst als ein „lernendes Programm“ angelegt, bei dem die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung und den Erfahrungen mit der Durchführung in die Weiterentwicklungen einfließen sollten. Eine dieser Lehren daraus war, dass es wichtig und sinnvoll ist, mit der Sprachförderung noch früher zu beginnen. Daraus entstanden die Projekte im Rahmen von „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“, die in diesem Buch vorgestellt und diskutiert werden.

Wissenschaftliche Erkenntnisse können nur wachsen und damit eine gute Grundlage für die kontinuierliche Entwicklung neuer, innovativer Projekte darstellen, wenn Verfahren, Instrumente und Daten offen und für alle verfügbar sind. Eine solche Transparenz bedeutet auch den Mut, sich manchmal mit unerwarteten Ergebnissen der Diskussion zu stellen. Gerade in der frühkindlichen Sprachförderung sind die Erwartungen der Öffentlichkeit an klare Handlungsempfehlungen aus der Forschung hoch. Die Baden-Württemberg Stiftung will mit der vorliegenden Veröffentlichung auch dazu beitragen, eine offene Debatte über die effektiven Wege in der frühkindlichen Sprachbildung anzuregen, damit sich Inhalte und Methoden weiterentwickeln können. Wir folgen damit einer Maxime, die in der „Mannheimer Erklärung zur frühen Mehrsprachigkeit“ anlässlich eines Kongresses in Mannheim 2006 niedergelegt wurde: „Effektive Sprachförderung setzt voraus, dass die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung in die Praxis umgesetzt und kontinuierlich wissenschaftsbasiert und praxisnah evaluiert werden.“ Damit hat die Baden-Württemberg Stiftung auch weit über die Landesgrenzen hinaus Wirkung und Beachtung erzielt.

Dass dieses Buch vorliegt, verdanken wir allen Beteiligten am Programm „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“. Unser besonderer Dank gilt Wolfgang Tietze, auf dessen Initiative die Publikation zurückgeht. Er hat die einzelnen Projekte mit großer Sorgfalt evaluiert, die Konzeption des Bandes erstellt und die zentralen Texte zu einer ausgewogenen Gesamtschau zusammengeführt. Gudrun Raible vom Landesinstitut



für Schulentwicklung danken wir ebenso sehr herzlich. In ihren Händen lagen wie so oft die nicht immer einfache Koordination der Autorenbeiträge sowie die Textredaktion. Dieses Buch ist jedoch im wirklichen Sinn ein Gemeinschaftswerk, zu dem alle mit viel Engagement beigetragen haben. Dafür danken wir den Autorinnen und dem Autor herzlich, namentlich: Marina Jahn, Gisela Kammermeyer, Sarah King, Mechtild Laier, Hee-Jeong Lee, Astrid Metz, Sabine Nunnenmacher, Gudrun Raible, Susanna Roux, Doris Stolberg, Wolfgang Tietze und Rosemarie Tracy.

Die Publikation erforderte von allen Beteiligten ein hohes Maß an Offenheit und Kooperationsbereitschaft. Sie dokumentiert gleichzeitig eindrucksvoll, wie konstruktiv der Vernetzungsgedanke unter den Wissenschaftlern umgesetzt wurde. Die Reflexionen sind dabei durchaus auch perspektivenhaft in dem Sinne, dass je nach Rolle der Autorinnen und des Autors unterschiedliche Akzentsetzungen erfolgten. Was alle Beteiligte an dieser Publikation verbindet, ist der gemeinsame Wille, durch Transparenz und Pluralität gemeinsam zu Verbesserung künftiger Forschung beizutragen.

Mehr denn je gilt, dass Sprache gleichzeitig Schlüssel und Grundlage für den individuellen Bildungserfolg und die Lebenschancen von Kindern ist. Sprach- und Lesekompetenz sind u.a. wichtige Elemente der PISA-Tests. Sie haben einen großen Einfluss auf bildungspolitische Entwicklungen, gerade weil sie kontrovers diskutiert werden. Die im Dezember 2013 veröffentlichten neuesten Ergebnisse zeigten, dass sich die Lesekompetenz der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland seit dem ersten PISA-Test 2002 verbessert hat. Wichtig erscheint uns dabei, dass vor allem die leistungsschwachen Schüler aufholten. Diese Ergebnisse können wir durchaus als Ermutigung und Bestätigung sehen, in diesem Fall nicht nachzulassen und weitere innovative Projekte der Sprachförderung und Leseförderung zu initiieren.

Wir wünschen Ihnen eine interessante und anregende Lektüre.



**Christoph Dahl**  
Geschäftsführer  
Baden-Württemberg Stiftung



**Dr. Andreas Weber**  
Abteilungsleiter Bildung  
Baden-Württemberg Stiftung

# 1

## Einleitung: Fachlicher und fachpolitischer Kontext



# 1 Einleitung: Fachlicher und fachpolitischer Kontext

*(Gudrun Raible, Ulrike Vogelmann, Andreas Weber)*

Im Zentrum der vorliegenden Projektdokumentation stehen die erprobten Sprachförder- und Qualifizierungsansätze sowie die Ergebnisse der formativen und summativen Evaluation der Projektinitiative „Sag’ mal was – Sprachliche Bildung für Kleinkinder“ der Baden-Württemberg Stiftung. Ein solches Vorhaben erfordert eine multiperspektivische Vorgehensweise. Deswegen kommen in diesem Band alle beteiligten Akteure zu Wort: Die Baden-Württemberg Stiftung mit ihrem Projektträger Landesinstitut für Schulentwicklung, die Forschungsgruppen des Deutschen Jugendinstituts, der Universitäten Koblenz-Landau sowie Mannheim, die ihre jeweiligen Sprachförderprogramme entwickelt, im Feldversuch implementiert und formativ evaluiert haben sowie EduCert GmbH, Kooperationsinstitut der Freien Universität Berlin, das mit einer summativen Evaluation beauftragt war. Alle Beteiligten fühlen sich dem gemeinsamen Ziel einer Verbesserung der frühkindlichen Sprachförderung verpflichtet und betrachten ihre Ziele und ihr Vorgehen als diesem Zweck dienlich. Dies gilt auch dort, wo kritische Positionen und Auseinandersetzungen eingebracht werden. Die Autorinnen und Autoren verantworten in diesem arbeitsteiligen Prozess ihre Aufgaben sowie die Dokumentation ihres Vorgehens und der Ergebnisse eigenständig.

Das Buch ist darüber hinaus ein Plädoyer dafür, den Implementationen und auch den Evaluationen mehr Zeit zu geben. Unsere Erwartungen an Verhaltensänderungen sind oft sehr hoch. Das richtet sich auch an alle geldgebenden Organisationen: Stiftungen, Regierungsstellen, Unternehmen. Die Bekenntnisse zur Bedeutung der Sprachentwicklung und -förderung von Kindern sollten in aller Konsequenz ernst genommen werden.<sup>1</sup>

In diesem Kapitel soll zunächst der fachliche Ansatz, der dem Programm „Sag’ mal was – Sprachliche Bildung für Kleinkinder“ zugrunde liegt, grob umrissen werden. Nachfolgend wird dieser sowie das Programm „Sag’ mal was“ als solches kurz vorgestellt. Es stellt den Bezugsrahmen, innerhalb dessen die Baden-Württemberg Stiftung ihre langjährigen Bemühungen zur Verbesserung der Sprachförderung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen angesiedelt hat.

## 1.1 Sprachliche Bildung und Sprachförderung – Ausgangspunkt und Stellenwert

Die Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern gehört zu den zentralen Aufgaben in Kindertageseinrichtungen. Die sprachliche Bildung und Sprachförderung ist von grundlegender Bedeutung für die weitere Bildungsbiographie von Kindern. Unter Bildungsaspekten wird ihr deshalb zu Recht ein besonderer Stellenwert

---

<sup>1</sup> Die Bedeutung eines langen Atems, um längerfristige Prozesse zu ermöglichen, zeigt sich auch bei politischen Maßnahmen, so bei den Ergebnissen der PISA Tests 2013.

eingräumt und sie ist Schwerpunkt in allen Bildungsplänen der Länder, so auch im Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2011). Angesichts der Tatsache, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, aber auch deutsche Kinder aus wenig sprachregendem Milieu beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule nicht selten gravierende Rückstände in der Sprachentwicklung aufweisen, haben sich die Länder zur Entwicklung geeigneter Sprachförderprogramme und Instrumente zur Sprachstandserhebung verpflichtet (vgl. Nationaler Integrationsplan, 2007; Lisker, 2010).

Auch bei einer Akzentuierung auf Sprachförderung darf nicht vergessen werden, dass die Sprachförderung nicht das einzige Förderziel im Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung von jungen Kindern bildet und bilden kann. Frühkindliche Bildung umfasst auch die Sorge für das körperliche Wohlergehen des Kindes mit der Beachtung seiner angemessenen Ernährung, der Sorge für seine Gesundheit und Sicherheit wie auch für emotionale Sicherheit und Schutz. Die grob- und feinmotorische Entwicklung, die dem Kind hilft, Räume und die dingliche Umwelt zu erschließen und die kognitive Förderung, die das Kind anregt, Eigenschaften- und Aufbauprinzipien der physischen Welt zu entdecken, wie auch die Förderung ästhetischer und musikalischer Erfahrungen gehören ebenfalls dazu. Nicht zuletzt sollen die Kinder erfahren, dass die Lebensprozesse in sozialen Beziehungen mit anderen Kindern und mit Erwachsenen erfolgen, dass sie zunehmend soziale Kompetenzen und Werthaltungen entwickeln, die die Anerkennung des Anderen in seiner Verschiedenartigkeit, verbunden mit Toleranz gegenüber diesem Anderen, einschließen. Sprache bildet in all diesen Prozessen gleichsam eine Querschnittsdimension, und sie wird weniger durch abstrakte Trainingsprogramme als vielmehr durch bedeutungsvolle Interaktionen mit dem Kind gefördert.

### **Sprachförderung im System der Kindertageseinrichtungen**

Sprachförderung kann nicht als isolierter Förderbereich betrachtet werden. Sie steht in enger Beziehung mit anderen Förderbereichen in den Kindertageseinrichtungen. Deshalb gibt es auch nicht nur eine „Stellschraube“, von der ihr Gelingen in den Kindertageseinrichtungen abhängt. Sprachförderung ist weit mehr als eine Funktion von verschiedenen Qualitäts- und Wirkkomponenten.

Üblicherweise werden im System der Kindertageseinrichtungen drei Qualitätsbereiche unterschieden: Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität, die, wie in Abbildung 1 dargestellt, mit Bildungsergebnissen bei den Kindern verbunden sind. In jedem der Bereiche lassen sich vermutliche Wirkkomponenten für Sprachförderung identifizieren.

In den Bereich der Orientierungsqualität gehören z. B. Bildungspläne wie auch einrichtungsindividuelle pädagogische Konzeptionen, die klare Orientierungen im Hinblick auf Sprachförderung für die pädagogischen Fachkräfte formulieren.

Hinsichtlich der Strukturqualität sind z. B. Ausstattungsbedingungen in den Einrichtungen zu erwähnen, oder auch das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte, die als erwachsene Sprachmodelle für die Kinder fungieren, oder auch der Fachkraft-Kind-Schlüssel, der, je nachdem wie er ausfällt, eine Rahmenbedingung für Interaktionshäufigkeit bzw. Interaktionsdichte zwischen pädagogischem Personal und Kindern darstellt.

Unter Prozessqualität sind schließlich die konkreten Aktivitäten und Interaktionen im pädagogischen Alltag und die Erfahrungen, die die Kinder machen können, zu verstehen, die dann mehr oder auch minder sprachanregend gestaltet werden können.

Besonders die Orientierungen und Strukturen sind der Leitung und dem Personal in den Einrichtungen oft vorgegeben. Allerdings können gegebene Ressourcen mit mehr oder weniger gutem Management genutzt werden.

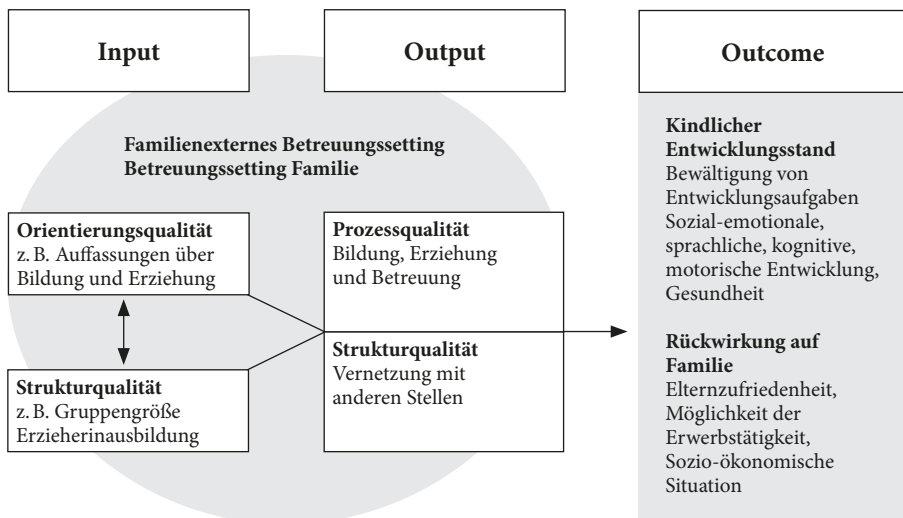


Abbildung 1: Pädagogische Qualitätsbereiche und Bildungs- / Entwicklungsergebnisse bei Kindern (vgl. Tietze et al., 2013)

Verbesserungen der pädagogischen Qualität, die auf eine Verbesserung der Sprachentwicklung des Kindes gerichtet sind, können nach dem hier skizzierten Wirkrafter an verschiedenen Stellen ansetzen und sich auf verschiedene Qualitätsbereiche beziehen. De facto zeigt die Reformgeschichte der zurückliegenden Jahre, dass auch unterschiedliche Wege beschritten werden.

Im Bereich der Orientierungsqualität sind als konkretes Beispiel der baden-württembergische Orientierungsplan (2011) zu nennen, wie auch die zahlreichen darauf bezogenen Fortbildungsangebote. Andere Maßnahmen wie z. B. eine substanzielle

Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels, um auf diese Weise eine höhere Interaktionsdichte der Erzieherin<sup>2</sup> mit den Kindern zu ermöglichen, wurden von der Politik bislang nicht zur Umsetzung in Betracht gezogen.

In das hier angerissene Spektrum möglicher Ansätze zur Verbesserung der Sprachförderung lässt sich die gegenwärtige Strategie der Baden-Württemberg Stiftung einordnen: Es handelt sich um eine spezielle Alternative unter den gegebenen Möglichkeiten, nämlich durch Fortbildung ausgewählten pädagogischen Personals innerhalb von Einrichtungen, stärker sprachfördernde Interaktionsräume zu schaffen.

Der Ansatz lässt sich einordnen in die Gruppe der Reformansätze, die davon ausgehen, dass (früh-) pädagogisches Handeln eine Dienstleistung am Menschen darstellt, deren Qualität und Erfolg (hier: Sprachförderung) von den pädagogischen Kompetenzen des Fachpersonals abhängt. Die Veränderung struktureller Rahmenbedingungen wird dabei zunächst nicht thematisiert. Unabhängig vom Setting sowie der Struktur- und Orientierungsqualität wird angenommen, dass die Qualität der Prozesse optimiert werden kann. Das schließt Verbesserungen an anderer Stelle nicht aus.

Für diesen Ansatz, über spezielle Qualifizierungsmaßnahmen des pädagogischen Personals (sprachförderrelevante) Qualitätsverbesserungen zu erzielen, gibt es nicht zuletzt auch ökonomische Gründe. Im zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005, S. 216 ff.) stellt die Sachverständigenkommission heraus, dass substanzielle Qualitätsverbesserungen über die Veränderung von strukturellen Rahmenbedingungen viel mehr Kosten verursachen, als wenn das pädagogische Personal – auch durch umfangreiche – tätigkeitsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen qualifiziert würde.

### **Varianten tätigkeitsbegleitender Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachförderkompetenz bei pädagogischen Fachkräften**

Die tätigkeitsbegleitende Verbesserung der Sprachförderkompetenz des pädagogischen Personals stellt nur einen bestimmten Ansatz im Raster von Veränderungsmöglichkeiten dar. Allerdings ist damit kein in sich einheitlicher Ansatz bezeichnet, vielmehr handelt es sich um einen „Typus“, innerhalb dessen sich vielfältige Varianten denken lassen. Diese können sich u. a. hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlagen unterscheiden, nach ihrer Intensität, nach ihrer Dauer oder danach, ob sie sich an eine einzelne Erzieherin oder einen einzelnen Erzieher, mehrere pädagogische Fachkräfte in einer Einrichtung oder an ein gesamtes Team richten. Die Baden-Württemberg Stiftung hat zur Verfolgung dieses Ansatzes als Weiterentwicklung ihres Sprachförderprogramms „Sag’ mal was“ das Projekt „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“ auf den Weg gebracht.

---

<sup>2</sup> Die Verwendung der weiblichen Form „Erzieherin“ in dieser Publikation begründet sich darin, dass sowohl in den Projekten als auch im Berufsfeld selbst der Anteil der weiblichen Fachkräfte überwiegt. Bezogen auf die berufliche Qualifikation umfasst der Begriff Erzieherin alltagssprachlich auch Fachkräfte im frühpädagogischen Bereich mit anderen pädagogischen Qualifikationen.

## 1.2 Das Projekt „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“

Die ersten Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung von „Sag’ mal was“ und zahlreiche Impulse des Beirats „Sprachförderung“ führten bereits im Jahr 2007 zur Weiterentwicklung des Programms „Sag’ mal was“. In einer neuen Projektinitiative sollten drei zentrale Anliegen berücksichtigt werden:

- Maßnahmen sollten altersbezogen früher ansetzen,
- die wissenschaftliche Begleitung sollte von Beginn an eingebunden sein und
- die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte sollte berücksichtigt werden.

Eine erste Projektkonzeption wurde im Jahr 2007 erarbeitet und mit dem Beirat diskutiert. Mit einer bundesweiten Ausschreibung zur wissenschaftlichen Begleitung im Februar 2008 startete das Projekt „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“. Eine Forschergruppe des Deutschen Jugendinstituts in München (DJI) und eine Forschergruppe der Universität Koblenz-Landau entwickelten und erprobten gemeinsam mit der Praxis Lehr-Lernkonzepte zur Stärkung der Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften im Bereich sprachliche Bildung von Kindern unter drei Jahren. Das Konzept „Sprache macht stark!“, entwickelt von der Universität Mannheim im Rahmen der „Offensive Bildung“ der BASF SE, wurde ebenfalls in das Projekt einbezogen und in Kindertageseinrichtungen implementiert. Die Idee war, unterschiedliche Interventionsansätze zu entwickeln, zu erproben und vergleichend zu evaluieren. Die summative Evaluation wurde nach einem gemeinsam abgestimmten Design bei EduCert in Auftrag gegeben.

Die Einzelprojekte und -konzepte werden in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich beschrieben und die Ergebnisse der formativen wie der summativen Evaluation vorgestellt. Im Abschlusskapitel 5 werden die Erkenntnisse diskutiert und Empfehlungen für künftige Projekte im Bereich der Sprachförderung herausgearbeitet. Ein Blick über das Programm hinaus soll die zentralen Erkenntnisse, die für die fachpolitische Praxis aus Sicht der Autorinnen und Autoren relevant sind, aufzeigen.

Auch in diesem Projekt reicht eine oberflächliche Betrachtung der Ergebnisse nicht aus, um die Komplexität von sprachlicher Bildung und Förderung zu erfassen. Die Verdienste von Praxis und Wissenschaft sollten angemessen gewürdigt werden, indem in der öffentlichen Diskussion eine intensive Analyse und Auseinandersetzung mit den Ergebnissen stattfindet.

## 1.3 Das Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“

Im Jahr 2002 fasste der Aufsichtsrat der Baden-Württemberg Stiftung den Beschluss, ein Programm zur Sprachförderung für Vorschulkinder aufzulegen. „Sag’ mal was“ war und ist das erste umfassende Angebot für intensive Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Die Baden-Württemberg Stiftung

startete damit nicht im luftleeren Raum. Unmittelbar nach dem sogenannten „PISA-Schock“ im Jahr 2000 entstand eine allgemeine und breite Diskussion über die Konsequenzen aus der PISA-Studie. Dabei rückte der bis dahin bildungspolitisch eher vernachlässigte frühkindliche Bereich in den Vordergrund. Die Tatsache, dass die sprachlichen Kompetenzen der Schüler allgemein und insbesondere der Kinder mit Migrationshintergrund hinter den schulischen Anforderungen lagen, führte zu Handlungsbedarf.

Die Umsetzung des Programms war von der Überzeugung geprägt, dass Sprache der Schlüssel zum Erfolg für alle Kinder ist. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist dabei die Grundvoraussetzung für Zugang zu Chancen und Erfolg in unserer Gesellschaft. Die Baden-Württemberg Stiftung hat mit ihrem Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ landesweit und flächendeckend ein Signal gesetzt. Begleitet von Diskussionen über geeignete Sprachtests und Sprachstanderhebungsverfahren und der Frage der „richtigen“ Sprachförderung wurde ein „lernendes“ Programm angelegt, aus dem Erkenntnisse aus der Praxis für künftige Maßnahmen gewonnen werden sollten.

Mit diesem Programm unterstützte die Baden-Württemberg Stiftung die Träger von Kindertageseinrichtungen bei ihrer Aufgabe, die sprachliche Bildung und den Erwerb der deutschen Sprache von Kindern im Vorschulalter zu fördern. Dabei stand die Praxis im Vordergrund. Für Kinder, die noch keine ausreichenden altersgemäßen Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen, sollten zusätzliche Sprachfördermaßnahmen angeboten werden. Auch wenn die frühe Mehrsprachigkeit Ausgangspunkt und Ziel der Maßnahmen war, gehörten zur Zielgruppe sowohl Kinder mit Deutsch als Zweit- wie Erstsprache, die ein bis zwei Jahre vor der Einschulung standen. Im Umfang von 120 Förderstunden im Kindergartenjahr, verteilt auf drei bis sechs Stunden pro Woche, sollten diese Kinder in Kleingruppen kontinuierlich und intensiv gefördert werden. Die pädagogisch-didaktische Umsetzung der Sprachförderung lag in der Gestaltungsfreiheit der in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte. Wie sich als Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung gezeigt hat, war die Vernachlässigung des Treatments in den Einrichtungen sowohl Erschwernis für die Messbarkeit der Fördereffekte als auch für die Interpretation und Übertragbarkeit der Ergebnisse.

Parallel zu den Sprachfördermaßnahmen wurden weitere Elemente im Programm verankert. Dies waren:

1. die Entwicklung und Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren,
2. die im Jahr 2004 in Auftrag gegebene wissenschaftliche Begleitforschung des Programms durch die Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Heidelberg,
3. die Entwicklung der Sprachförderdiagnostik – LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache,
4. die Durchführung von Kongressen und Veranstaltungen zur Information und Sensibilisierung der (Fach-)Öffentlichkeit,



5. die Installation einer Projektgruppe und eines wissenschaftlichen Beirats zur Begleitung und Steuerung des Gesamtprogramms,
6. die Weiterentwicklung von „Sag’ mal was“ als „lernendes Programm“.

Diese verschiedenen Elemente von „Sag’ mal was“ sind eng miteinander verzahnt. Sie tragen und gestalten einen Veränderungsprozess, der sich in der Sprachförderung in den letzten Jahren vollzogen hat und noch vollzieht. Auf sehr unterschiedlichen, aber zusammenhängenden Ebenen wurden Maßnahmen verfolgt, die die Kompetenz der beteiligten Personen, die allgemeine Sensibilisierung für die Problemlage und die Handlungsoptionen entscheidend beeinflusst haben.

Die wesentlichen Erkenntnisse aus der Begleitforschung und dem Programmabschnitt „Sprachförderung für Vorschulkinder“ wurden auf der Fachtagung „Sag’ mal was – Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis“ im April 2009 vorgestellt und diskutiert. Aus dieser Tagung ging ein Buch hervor, das das Gesamtprogramm beleuchtet und Zukunftsperspektiven skizziert (vgl. Baden-Württemberg Stiftung, 2011).

### **Die Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Gremien**

Der wissenschaftliche Beirat „Sprachförderung“, der aus renommierten Expertinnen und Experten aus dem gesamten Bundesgebiet besteht, hat das Programm „Sag’ mal was“ von Anfang an mit seiner wissenschaftlichen Expertise begleitet und wichtige Impulse für die Umsetzung und Weiterentwicklung gegeben. In diesem Gremium wurden strategische Grundüberlegungen und Fragen der wissenschaftlichen Begleitung beraten. Als besonders positiv hat sich gezeigt, dass der Beirat interdisziplinär zusammengesetzt ist und den Blick auf die frühkindliche Sprachförderung aus den relevanten Fach- und Wissenschaftsdisziplinen legen kann.

Die an der wissenschaftlichen Begleitforschung beteiligten Personen und der Beirat haben drei Schwerpunktbereiche, die für jedes weitere Programm zur Sprachförderung bzw. für fachpolitische Initiativen in den nächsten Jahren evident sind, herausgearbeitet:

1. Verbesserung der Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen
2. Qualifizierung des pädagogischen Personals
3. Weiterführung der Diskussion zur Sprachförderdidaktik  
(vgl. Beirat Sprachförderung, 2010; Baden-Württemberg Stiftung, 2011, S. 113 ff.)

Solche fruchtbare Zusammenarbeit wird die Baden-Württemberg Stiftung auch in Zukunft brauchen für die Weiterentwicklung des „lernenden“ Programms.

# 2

## Die Sprachförderkonzepte



## 2 Die Sprachförderkonzepte

In Kapitel 2 werden die Sprachförderkonzepte der Teilprojekte „Dialoge mit Kindern führen“ und „Mit Kindern im Gespräch“ des Programms „Sag’ mal was – Sprachliche Bildung für Kleinkinder“ sowie des Projekts „Sprache macht stark!“<sup>3</sup> einzeln vorgestellt.

Zunächst erfolgt eine Einführung in die theoretischen Grundlagen der Konzepte. Des Weiteren werden die Ziele, die Zielgruppe wie auch die inhaltlichen Elemente und der zeitliche Ablauf der Projekte dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine Gegenüberstellung der drei Konzepte; dabei wird ein besonderer Fokus auf deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede gelegt.

### 2.1 „Dialoge mit Kindern führen“

*(Mechthild Laier, Sabine Nunnenmacher)*

Der Ausbau der Kindertagesbetreuung für die Altersgruppe der unter Dreijährigen zieht in der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen eine Erweiterung bzw. Neuformulierung bestehender Konzepte nach sich. Dadurch entsteht auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, die diese Altersgruppe betreuen, ein umfassender Qualifizierungsbedarf, zumal sie in der Ausbildung meist nur ungenügend auf die Anforderungen in der Arbeit mit Kleinkindern vorbereitet werden. Im Fokus der fachlichen Aufmerksamkeit steht dabei aktuell auch die Qualifizierung im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung. An diesen Bedarf knüpft das Projekt „Dialoge mit Kindern führen“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) an. Das im Projekt entwickelte Konzept einer sprachlichen Bildung von Kindern unter drei Jahren zielt auf die Professionalisierung des Interaktionshandelns pädagogischer Fachkräfte ab, mit besonderem Blick auf die inhaltliche und methodische Erweiterung ihrer Wissens- und Handlungskompetenzen im sprachpädagogischen Alltag. Grundlage des Konzepts bildet der im DJI entwickelte Ansatz einer inhalts- und handlungsorientierten sprachlichen Bildung, der dem Prinzip einer kompetenzorientierten Sichtweise auf kindliche Sprachaneignungsstrategien folgt (vgl. Jampert, Leuckefeld, Zehnbauer & Best, 2006; Jampert, Zehnbauer, Best, Sens, Leuckefeld & Laier, 2009).

#### 2.1.1 Theoretische Grundlagen

In die Entwicklung und Erprobung des Sprachförderkonzepts „Dialoge mit Kindern führen“ flossen sowohl Theorien aus Entwicklungspsychologie und Sprachwissenschaft zum frühkindlichen Spracherwerb mit ein, als auch Erkenntnisse aus der Interaktionsforschung sowie aus internationalen Programmen zur Interaktionsqualität im pädagogischen Feld.

---

<sup>3</sup> Die Baden-Württemberg Stiftung hat im Kindergartenjahr 2009/2010 die Implementierung in neun Mannheimer Kindertageseinrichtungen finanziert.

## **Sprachliche Entwicklung im Kleinkindalter**

Der sprachliche Aneignungsprozess von Kleinkindern verläuft in Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Kinder entwickeln im ersten Lebensjahr eine ausgeprägte Sensibilität für die Prosodie ihrer Erstsprache. Damit verbunden sind grundlegende Entwicklungsschritte in der Wahrnehmung und Produktion von Lauten. Die Kinder beginnen intensiv damit, ihr individuelles Lautinventar aufzubauen (vgl. Jampert et al., 2009). Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, entwickeln parallel mehrere Lautsysteme, wenn sie diese Sprachen in ihrer Umgebung authentisch und flüssig hören können. Dabei nutzen sie die unterschiedlichen Prosodien der Sprachen, um sie auseinander zu halten.

Die Prosodie liefert Kindern auch schon erste wichtige Hinweise für die Syntax und die Morphologie ihrer Sprachen. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Sprachmelodie für Kinder der Einstieg in das „Bauprinzip“ einer Sprache darstellt (vgl. Papoušek & Papoušek, 2003). Nachdem Kinder mit etwa einem Jahr ihre ersten eigenen Wörter produzieren, beginnen sie ab dem späten zweiten Lebensjahr damit, Wörter zu kombinieren und morphologisch zu gestalten. Eng verbunden ist dieser Prozess mit der Überschreitung der so genannten 50-Wort-Grenze (vgl. Grimm, 2000a; Szagun, 2006), die förmlich zur Explosion des kindlichen Ausdrucksvermögens führt. Damit gerät auch das sprachliche Denken in Schwung, Spracherwerb und kognitive Entwicklung befruchten sich weiter gegenseitig. Ebenso wird Sprache immer mehr Teil des sozial-kommunikativen Handelns der Kinder sowie ihrer Identitätsentwicklung. Da der frühkindliche Spracherwerb eng verbunden ist mit der Entwicklung des Denkens und des sozialkommunikativen Handelns, ist eine sprachliche Förderung, die sich ausschließlich auf die sprachlichen Produktionen von Kindern richtet, wenig zielführend. Vielmehr sollte das verbale und nonverbale Ausdrucksvermögen sowie das spielerische Handeln und Tätig sein mit in den Blick genommen werden. Charakteristisch für den frühkindlichen Spracherwerb ist außerdem, dass er auf implizite Art und Weise vor sich geht und große individuelle Unterschiede zwischen Gleichaltrigen auftreten können. Das bedeutet zum einen, dass man junge Kinder sprachlich nicht belehren kann (vgl. List, 2008), und es bedeutet zum anderen, dass sich die pädagogische Arbeit an den individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen der einzelnen Kinder orientieren muss.

## **Dialog als Rahmen der Sprachentwicklung**

Sprache realisiert sich in Anrede und Erwiderung. Im Dialog mit jemandem zu sein, heißt, auf diese Person bezogen zu sein, sich auf sie einzulassen und umgekehrt von ihr zu erwarten, dass sie das Gleiche tut. Angesprochen zu werden und jemanden ansprechen zu können, sind Grundbedingungen für die sprachliche Entwicklung eines Kindes. Der Dialog ist damit der Rahmen, in dem sich der Spracherwerb vollzieht. Schon im ersten Lebensjahr, wenn das Kind noch keine „fertigen“ Wörter formulieren kann, finden in der Kommunikation zwischen ihm und seiner Bezugsperson Dialoge statt. Durch Lautdialoge, kleine Wortspiele oder sprachliche Rituale (z. B.

Begrüßung und Verabschiedung) und durch handlungsbegleitendes Sprechen schafft der Erwachsene geordnete Dialogmuster, die in immer gleicher Weise ablaufen und das Kind mit Gesten, Blicken und Worten einbeziehen. Das ergibt „kleine Formate“ zwischenmenschlicher Kommunikation, mit Hilfe derer sich ein Kind orientiert und in denen es sich nach und nach mit eigenen Beiträgen, erst mit Lauten und Gesten, dann mit Wörtern einbringt (vgl. Bertau, 2006).

### **Interaktionsforschung und Programme**

Die Rolle der Interaktionsqualität in Bezug auf die sprachliche Entwicklung in den ersten Lebensjahren ist Teil des Forschungsgebiets der professionellen Interaktion. Wichtige Hinweise zur Begleitung der sprachlichen Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren geben sowohl theoretische Ansätze und empirische Befunde aus der Interaktionsforschung als auch unterschiedliche in anderen Ländern implementierte Praxiskonzepte. Die meisten empirischen Befunde zur Wirkung bestimmter Interaktionsstrategien auf die sprachliche Entwicklung in den ersten Lebensjahren liefert die Eltern-Kind-Forschung (vgl. Grimm, 2003; Szagun, 2006; Papoušek & Papoušek, 2003; Menyuk & Brisk, 2005; Klann-Delius, 2004). Unterschiedliche Forschungsarbeiten (vgl. Bruner, 1987; Grimm, 2003; Szagun, 2006; Barton & Tomasello, 1994) zeigen spezifische Merkmale intuitiver Elterndidaktik auf. Eltern reagieren unbewusst sensibel auf die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder: Sie passen sich mit ihrem Sprachverhalten dem voranschreitenden Spracherwerb der Kinder an, indem sie ihnen im Dialog relevante Informationen zur Sprache anbieten, wie beispielsweise Informationen über Wort- und Satzbetonungsmuster. Gleichzeitig erfahren und erproben die Kinder in diesen Dialogen die kommunikativen Regeln des wechselseitigen Austauschs. Neben den formalen Merkmalen im Sprachgebrauch der erwachsenen Bezugspersonen üben auch Dialogmerkmale ihres Interaktionshandelns einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung von Kindern aus. Kinder, deren Mütter der Aufmerksamkeitsausrichtung des Kindes folgen, verfügen über einen differenzierteren Anfangswortschatz als Kinder, deren Mütter die Aufmerksamkeit der Kinder zu steuern versuchen, ihr eigenes Thema verfolgen oder direkte Instruktionen bei der sprachlichen Begleitung verwenden (vgl. Tomasello & Todd, 1983; Menyuk & Brisk, 2005; Ward, 2003; Szagun, 2006).

Das Forschungsgebiet der Erzieherinnen-Kind-Interaktion untersucht, wie durch eine bewusst gestaltete pädagogische Interaktion die (sprach)förderliche Lernumwelt für das Kind beeinflusst werden kann (vgl. König, 2007). Im internationalen Raum sind darüber hinaus wirkungsvolle Programme für die frühkindliche Sprachförderung entwickelt worden, die bereits längerfristig praktisch erprobt sind.

Für die Entwicklung des DJI-Qualifizierungskonzepts „Dialoge mit Kindern führen“ wurden vier Programme herangezogen, die einerseits die Altersgruppen der unter Dreijährigen einbeziehen und andererseits die Erwachsenen-Kind-Interaktion gezielt fokussieren.

- Das Konzept des kanadischen Hanen Centers spricht besonders die Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern in Bezug auf interaktionsfördernde Strategien für die pädagogische Arbeit mit Kindern bis zu sechs Jahren an. Kommunikative Fähigkeiten und sprachliches Wissen werden als zwei Ebenen der sprachlichen Interaktion einbezogen. Das aufeinander aufbauende Spektrum an Interventionsstrategien der pädagogischen Fachkräfte soll dazu beitragen, dass Kinder sowohl in Kommunikation mit Erwachsenen treten als auch mit Gleichaltrigen sprachlich interagieren können. Den Kern des Konzepts bildet die Vermittlung von Strategien, mit denen Erwachsene den Dialog für Kinder positiv gestalten können (vgl. Weitzman & Greenberg, 2002). Beispiele für solche Strategien sind Imitieren, Interpretieren, Kommentieren, Abwechseln im Dialog.
- In dem amerikanischen Programm „Language is the key“ – wurden so genannte C.A.R. Strategien (s. u.) entwickelt. Die Zielsetzung des Programms richtet sich auf die Strategien des erwachsenen Kommunikationspartners, die für das Kind sprachanregend wirken sollen (to get kids talking). Das Programm hebt hervor, dass solche vom Kind ausgehenden Dialoge sowohl in gemeinsame Spiel- und Alltagssituationen eingebettet sein (talking and play), als auch beim gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern stattfinden können (talking and books). Das Programm beschreibt hierfür drei erfolgreiche Interventionsstrategien auf Seiten der Erwachsenen (Comment and wait, Ask questions and wait, Respond by adding a little more).
- Das von Sally Ward in England konzipierte „Sprechlern-Spaß-und-Spiel-Programm“ (vgl. Ward, 2003) zielt auf die Prävention von Entwicklungsproblemen und richtet sich an die Eltern als Hauptzielgruppe. Im Mittelpunkt steht hier die Bedeutung von spielerischen und sprachlichen Fördermöglichkeiten durch elterliches Kommunikationsverhalten sowie einer anregungsreichen Umgebung.
- Die Elementardidaktik von McNaughton und Williams (2004) zeigt die Anwendungsmöglichkeiten von Interventionsstrategien für pädagogische Fachkräfte im Kindergartenalltag auf und vertieft diese anhand praktischer Beispiele. Diese Strategien werden hinsichtlich entwicklungsbedingter, geschlechtsspezifischer sowie mehrsprachiger Gesichtspunkte diskutiert. Auch hier wird dem Einfluss der Umgebung auf die kindliche Entwicklung sowie dem kindlichen Lernen ein wichtiger Stellenwert beigemessen.

Der inhaltlich bedeutsame Dialog und damit verbundene förderliche Strategien für die kindliche Sprachanregung stehen in allen beschriebenen Programmen im Vordergrund. Für die Weiterqualifizierung von pädagogischen Fachkräften ergeben sich aus den Programmen verschiedene Schwerpunkte. Diese beinhalten beispielsweise die Ausbildung einer kommentierenden und fragenden Haltung, die Sensibilisierung für verbale und non-verbale Mitteilungen von Kindern oder die Fähigkeit, kindliche

Äußerungen aufzugreifen und zu ergänzen. Ein solch systematisches Sprachangebot im Rahmen eines Dialogs, das in Deutschland vor allem für die Sprachtherapie herausgearbeitet wurde, wird als „inszenierter Spracherwerb“ oder „entwicklungsproximale Intervention“ bezeichnet (vgl. List, 2007).

Die in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen angewendeten Konzeptionen und Handlungsmaximen für die Interaktion mit Kindern sind ebenfalls eine nicht zu vernachlässigende Größe für die Herausbildung von sprachanregenden Interaktionsstrategien. Diese konzeptionellen Grundlagen einer Einrichtung bilden den Hintergrund für den Erziehungsstil sowie das konkrete Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte.

### **Spracherwerb in kindlichen Kontexten**

Die Sprachlernfortschritte von Kindern sind eng verflochten mit situationsspezifischen Interaktionen und führen zu einer zunehmenden Handlungskompetenz der Kinder. Die Freude am Sprechen und die Erfahrung der Nützlichkeit von Sprache sind entscheidende Momente, die den kindlichen Spracherwerb motivieren. Eine sprachliche Bildung und Förderung gelingt daher am besten, wenn sie eingebettet ist in das, was Kinder tun und was sie interessiert. So bieten sowohl Aktivitäten aus dem Kanon des frühkindlichen Bildungsangebots als auch ritualisierte Alltagssituationen in der Kita auf unterschiedliche Weise Chancen und Gelegenheiten für sprachunterstützende Interaktionen mit dem Kind. Eine auf diese Weise bewusst gestaltete sprachliche Umgebung in der Einrichtung kommt auch Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund beim Erwerb der deutschen Sprache zugute. Es ermöglicht ihnen, sich mit all ihren sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten und Handlungskompetenzen einzubringen. Nicht zuletzt profitieren sie so in ihrer sprachlich-geistigen und sozial-kommunikativen Entwicklung. Darauf verweisen auch bisherige Forschungserkenntnisse zum Spracherwerb von Kindern nichtdeutscher Erstsprache (vgl. u. a. Reich, 2010).

#### **2.1.2 Projektziel und Zielgruppe**

Ausgehend von den genannten theoretischen Grundlagen wurde im Projekt „Dialoge mit Kindern führen“ ein Lehr-Lernkonzept (vgl. Grimm, 2003) entwickelt, das auf die Erweiterung der dialogischen Handlungskompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen für die sprachliche Bildungsarbeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen zielt. Diese Erweiterung der Handlungskompetenz bezieht sich auf inhaltliche und methodische Aspekte. Das Konzept vermittelt theoretisches Wissen sowohl zum frühen Spracherwerb als auch zu den Besonderheiten von Kindersprache. Die theoretische Fundierung bildet die Grundlage, um Fachkräfte für ein reflektiertes Interaktionshandeln und eine überlegte Angebotsgestaltung anzuregen. Denn erst das Wissen darum, wie junge Kinder Schritt für Schritt in die Sprache hineinfließen und welche Bedeutung die Sprache für ihre gesamte Entwicklung hat, macht es pädagogischen Fachkräften möglich, Kinder angemessen in ihrem Spracherwerb zu begleiten und zu unterstützen. Damit verbunden ist ein weiterer Blick auf Sprache und Spracherwerb. Er

verknüpft die sprachstrukturellen Bereiche (Laute & Prosodie, Wörter & ihre Bedeutungen, Grammatik) mit den funktionellen Sprachbereichen sprachlich-kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung und betont so das Zusammenspiel von Spracherwerbsprozessen mit der Entwicklung der kindlichen Handlungskompetenz.

Im Rahmen des Projekts wurde an zwei Standorten mit insgesamt sechs Einrichtungen zusammen gearbeitet, die jeweils Kinder zwischen null und drei Jahren betreuen, wobei die Zielgruppe der Zwei- bis Dreijährigen im Mittelpunkt stand. Kooperationspartnerinnen für die wissenschaftliche Begleitung waren jeweils Fachkräfte aus dem Krippenbereich sowie die zuständige Fachberaterin bzw. Multiplikatorin. Die Einbeziehung weiterer Kolleginnen aus den Einrichtungsteams oblag der Einrichtungsleitung.

### **2.1.3 Inhaltliche Elemente des Konzepts**

#### **Aufbau des Qualifizierungskonzepts**

Auf Basis entwicklungspsychologischer, sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Erkenntnisse zum Spracherwerb von Kindern zwischen zwei und drei Jahren wurden Bausteine für die Entwicklung des Qualifizierungskonzepts aufbereitet. Seine Inhalte fußen auf drei Säulen. Eine erste betrifft die Vermittlung von praxisnahem Wissen zum frühkindlichen Spracherwerb, eine zweite Säule umfasst Strategien für die Gestaltung bedeutungsvoller und entwicklungsangemessener Dialoge mit Kindern im dritten Lebensjahr. Bei der dritten Säule richtet sich das Augenmerk auf Situationen und Anlässe quer durch den Krippenalltag, die für Kinder sprech- und sprachanregend sein können. Diese Säulen bilden die Bausteine des Qualifizierungskonzepts, das in Form eines Praxismaterials und mit Instrumenten zur Analyse und Reflexion für die pädagogische Fachpraxis zur Verfügung steht (vgl. u. a. Best, Laier, Jampert, Sens & Leuckefeld, 2011).

Für die Qualifizierung der Fachkräfte im Projekt war bedeutsam, dass sowohl die pädagogische Konzeption der Einrichtung wie ihre individuellen Erfahrungen in Bezug zu den vermittelten wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Spracherwerb und zu sprachunterstützenden Interaktionsformen gesetzt wurden.

Im Rahmen eines reflektierten und angemessenen Interaktionshandelns wurden drei Qualifizierungsinhalte bearbeitet. Sie beziehen sich erstens auf die Dialoghaltung (Aufmerksamkeitsausrichtung, Beziehung, Wechselseitigkeit), zweitens auf die Verwendung entwicklungsangemessener Gesprächstechniken (Interpretieren, Kommentieren, Fragen) und drittens auf die beiläufige sprachliche Unterstützung durch non-, para- und verbale Modellierungsstrategien. Die Interaktionskompetenzen der Fachkraft stellten dabei den Ausgangspunkt im Qualifizierungsprozess dar.

Ein weiteres inhaltliches Element des Konzepts richtet sich auf die Sensibilisierung für die Gegebenheiten, die der Krippenalltag für sprachliche Bildungsarbeit enthält. Im Mittelpunkt stehen die Potentiale von Situationen und Angeboten, durch die die



Kinder zu sprachlichem Handeln herausgefordert werden und wodurch sie ihr sprachliches Wissen stabilisieren und erweitern können.

Der Qualifizierungsprozess zielt darauf, die Fachkräfte zu befähigen, die Sprache der Kinder und das eigene Dialoghandeln kompetenzorientiert wahrnehmen und reflektieren zu können. Das beinhaltet zum einen, den sprachlichen Erwerbsprozess von Kindern in seiner Komplexität und in seinen Veränderungen differenziert wahrzunehmen und kontinuierlich zu dokumentieren. Zum anderen beinhaltet es, eine alltagsintegrierte und gezielte Sprachbildung umzusetzen, die Kinder entwicklungsangemessen begleitet.

### **Methodisch-didaktische Gestaltung des Qualifizierungskonzepts**

Der Qualifizierungsprozess im Projekt war als ein Zusammenspiel aus Theorievermittlung, Praxisphasen und Reflexion durch die wissenschaftliche Begleitung sowie durch kollegialen Erfahrungsaustausch angelegt. Dieses Vorgehen sollte es den Fachkräften ermöglichen, ihre neu erworbenen Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten in ihrem pädagogischen Alltag auszuprobieren, sie zu vertiefen und zu stabilisieren. Das eigene sprachpädagogische Handeln kann auf diese Weise theoriegestützt reflektiert und gegebenenfalls variiert werden.

Im Qualifizierungsprozess des Projekts wurden die Vermittlung von praxisnah aufbereitetem Wissen und das Einüben von sprachförderlichen Interaktionsformen in kindzentrierte Bildungsinhalte und Entwicklungsthemen eingebettet. Dazu wurden verschiedene Arbeitsformen gewählt, die sich in standortübergreifenden und regionalen Workshops aufteilten, in Hospitationen vor Ort zur individuellen fachlichen Beratung der beteiligten Fachkräfte bestanden sowie Beobachtungs- und Übungsaufgaben umfassten, die mit entsprechenden Instrumenten unterstützt wurden.

Die im Projekt erarbeiteten Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente dienten als Grundlage für die systematische Beobachtung und Analyse von Kindersprache im Kita-Alltag, die während der Übungsphasen eingesetzt wurden. Als eine zentrale Arbeitsmethode kam im Projekt die Videodokumentation zum Einsatz, insbesondere um Interaktionsprozesse zwischen Fachkraft und Kind beobachten und reflektieren zu können. Mit der videogestützten Beobachtung wird das Ziel verbunden, das Bewusstsein für die eigenen Stärken zu schärfen, um auf dieser Basis Dialogsituationen zu reflektieren, und die Fähigkeit für authentisches und anregendes Sprachhandeln auszubauen. Hierzu wurde ein Leitfaden entwickelt, der den Blick auf die Dialoghaltung der Fachkraft und ihre entwicklungsangemessenen Interaktionsstrategien lenkt. Zudem spielte die kollegiale Beratung im Team eine wichtige Rolle für den Qualifizierungsprozess der Fachkräfte.

## 2.1.4 Zeitlicher Ablauf

Die Entwicklung und Erprobung des Konzepts „Dialoge mit Kindern führen“ wurde von Herbst 2008 bis Herbst 2010 durchgeführt. In diesem Zeitraum gliederte sich die Projektarbeit in drei Phasen. In der Vorlaufphase (November 2008 bis Januar 2009) wurden die Projektkonzeption sowie der Ablaufplan konkretisiert, Literaturrecherchen durchgeführt sowie vorhandene Projekterfahrungen aufbereitet. Darüber hinaus gab es den fachlichen Austausch mit einschlägigen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis sowie erste Kontakte mit den Einrichtungen zur Bestandsaufnahme. In der Hauptphase des Projekts (Februar 2009 bis Februar 2010) stand die Qualifizierung der beteiligten Fachkräfte im Mittelpunkt und sie diente zugleich der Entwicklung und Erprobung der inhaltlichen Bausteine sowie der Instrumente. Die Gesamtauswertung der Erfahrungen und Ergebnisse im Sinne einer formativen Evaluation war das Ziel der dritten Phase (März 2010 bis Oktober 2010). Während der gesamten Interventionsphase, die mit einem Auftaktworkshop begann und mit einem Abschlussworkshop endete, gab es insgesamt acht Kontakte mit den DJI-Mitarbeiterinnen und sieben Praxisphasen in den Einrichtungen.

Als Ergebnis wurde im Anschluss daran von den DJI-Mitarbeiterinnen eine Handreichung in Form eines Praxismaterials für Fachkräfte fertig gestellt. Unter dem Titel „Dialoge mit Kindern führen“ ist diese im Herbst 2011 erschienen (siehe Best, Laier, Jampert, Sens & Leuckefeld, 2011).

## 2.2 „Mit Kindern im Gespräch“

*(Sarah King, Astrid Metz, Gisela Kammermeyer, Susanna Roux)*

In den letzten Jahren werden die Forderungen nach einer früh beginnenden intensiven Sprachförderung auch von Kleinkindern immer lauter. Zu solch frühen Sprachfördermaßnahmen, die als besonders Erfolg versprechend angesehen werden, weil sie langfristig angelegt sind, gibt es derzeit in Deutschland nahezu keine Konzepte und empirischen Erkenntnisse (King, Metz, Kammermeyer & Roux, 2011). Hier setzt das Projekt „Mit Kindern im Gespräch“ an. Das im Rahmen des Projekts entstandene Sprachförderkonzept basiert auf der Erzieherin-Kind-Interaktion und nimmt die Implementierung von empirisch bewährten Sprachförderstrategien (wie offene Fragen, Erweiterung der kindlichen Äußerung, indirekte Korrektur) in den Fokus, wobei diese Strategien in Handlungen und Abläufen im Alltag der Kindergruppe umgesetzt werden sollen. Diese Sprachförderstrategien eignen sich die pädagogischen Fachkräfte in Fortbildungen an, die methodisch auf dem Ansatz des situierten Lernens beruhen. Zentrale Merkmale dieses Ansatzes sind die Berücksichtigung authentischer Lernsituationen, die Reflexion aus unterschiedlichen Perspektiven und die Berücksichtigung des Kontextes (vgl. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004, S. 727f.).

## 2.2.1 Theoretische Grundlagen

### Erzieherin-Kind-Interaktion

In Deutschland gibt es bisher kaum empirische Studien zu (Sprach-)Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und unter Dreijährigen, die Sprachförderstrategien in den Blick nehmen und deren Wirkungen auf die Sprachentwicklung der Kinder messen.

Sehr großer Aufmerksamkeit erfreut sich in den letzten Jahren die englische Längsschnittstudie über die Entwicklung fremdbetreuter Kleinkinder EPPE (Effective Provision of Preschool Education von Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart & Elliot, 2004) und die sich daran anschließende „best practice“-Studie REPEY (Research in Effective Pedagogy in the Early Years; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden. & Bell, 2002). Bei dieser wurde ermittelt, dass in exzellenten Einrichtungen häufiger kognitiv herausfordernde Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kind vorkommen. Solche anregenden Interaktionen werden als „gemeinsam geteilte Denkprozesse“ („sustained shared thinking“) bezeichnet. Studien zeigen aber auch, dass diese sowohl im deutschen als auch im englischen Kindergartenalltag eher selten auftreten (vgl. Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002, S. 10; König, 2009). Auch wenn diese Studien Aufschluss über die Bedeutung der Erzieherin-Kind-Interaktion geben, enthalten sie jedoch keinerlei Informationen darüber, was Erzieherinnen und Erzieher tun bzw. wie es zu solchen intensiven Erzieherin-Kind-Interaktionen kommt.

Hinweise zur Gestaltung von Erzieherin-Kind-Interaktionen liegen aus der Forschung zu Sprachförderstrategien vor. Es kann unterschieden werden zwischen Modellierungsstrategien, den kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle (wie z. B. Parallelsprechen und Alternativfragen) und den kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle (wie Expansion, Umformung, korrekatives Feedback, modellierte Selbstkorrektur und Extension) (vgl. Dannenbauer, 1994, S. 94f.). Diese beruhen größtenteils auf der „motherese“-Forschung.

### Modellierungsstrategien

Modellierungsstrategien setzt eine pädagogische Fachkraft bewusst oder unbewusst im Alltag ein. Dazu zählen Blickkontakt, Sprechfreude, Pausen, Gestik / Mimik, Aussprache, Intonation und Wortschatz. Sie werden vor allem in der Forschung zur mütterlichen Sprachdidaktik (vgl. Weinert & Grimm, 2008) untersucht, welche davon ausgeht, dass Mütter intuitiv Verhaltensweisen einsetzen, die als sprachförderliche Strategien angesehen werden können. Man unterscheidet zwischen der so genannten „Ammensprache“, der „stützenden Sprache“ und der „lehrenden Sprache“ (vgl. Weinert & Grimm, 2008, S. 530f.). Die „Ammensprache“ („baby-talk“) ist ein bedeutender Ausdruck des intuitiven Elternverhaltens und begünstigt den Erwerb rhythmisch-prosodischen Sprachwissens sowie den Spracheinstieg im ersten Lebens-

jahr. Die zentrale Funktion der „stützenden Sprache“ („scaffolding“) (vgl. Bruner 1978, 1987) liegt in der Unterstützung des kindlichen Wortschatzerwerbs im zweiten Lebensjahr. Dabei begrenzt die Mutter die Informationen für das Kind so, dass dieses damit umgehen und ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus hergestellt werden kann. Ab dem dritten Lebensjahr fördert die „lehrende Sprache“ („motherese“) über spezielle, intuitive Modellierungsstrategien den Aufbau grundlegender grammatischer Strukturen.

### **Formale Strategien**

Bei den formalen Strategien werden Frage- von Rückmeldestrategien unterschieden. Zu den Fragen zählen offene und geschlossene Fragen, die Rückmeldestrategien umfassen die indirekte Korrektur, die Erweiterung und Wiederholung einer kindlichen Äußerung sowie die Verständnissicherung und Rückmeldung. Deren Wirksamkeit konnten sowohl in Studien mit unauffällig entwickelten als auch mit sprachauffälligen Kindern nachgewiesen werden (vgl. Camarata & Nelson, 1992; Dannenbauer, 1984; Scherer & Olswang, 1984, 1989; alle zitiert nach Dannenbauer, 1994).

Die Effektivität der benannten formalen Strategien wird auch durch eine Reihe von Studien zum „Dialogischen Lesen“ belegt (vgl. u. a. Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield, 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Eine erste Studie von Whitehurst et al. (1988) zeigt, dass sich der gezielte Einsatz von W-Fragen, Erweiterungen, Wiederholungen oder Lob durch Eltern positiv auf die sprachliche Entwicklung von Kindern im Alter von 21 bis 35 Monaten auswirkt. Diese Ergebnisse bestätigten sich auch in weiteren Studien der Forschergruppe. Girolametto, Weitzman und Greenberg (2003) trainierten acht Erzieherinnen über 14 Wochen hinweg bezüglich ihres sprachlichen Verhaltens. Inhalte des 14-wöchigen Trainings waren u. a. sprachförderliche Strategien, wie die Erweiterung der kindlichen Äußerung und der Gebrauch von Fragen. Nach Abschluss des Trainings konnte ein positiver Effekt auf das sprachliche Verhalten der Kinder nachgewiesen werden. Die Kinder der Experimentalgruppe produzierten im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe mehr Äußerungen bzw. Mehrwortäußerungen und beteiligten sich häufiger an Interaktionen mit Gleichaltrigen.

Eine deutsche Studie von Buschmann, Simon, Joos und Sachse (2010), in der die Wirkungen des „Heidelberger Trainingsprogramms“ untersucht wurden, baut auf diesen Erkenntnissen auf. Hierbei handelt es sich um ein Trainingsprogramm für pädagogische Fachkräfte mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Zu Beginn der Studie waren die Kinder 21 Monate alt. Sowohl die Kinder der Interventions- als auch der Kontrollgruppe verfügten über einen sehr geringen aktiven Wortschatz. Nach Beendigung der Intervention verbesserte sich der Wortschatz der Kinder, deren

Erzieherinnen an dem „Heidelberger Trainingsprogramm“ teilnahmen, signifikant. Insbesondere im Bereich der Nomen konnte ein hoher Zuwachs verzeichnet werden.

### **Inhaltsbezogene Strategien**

Die inhaltsbezogenen Strategien werden in kontextualisierte und dekontextualisierte unterteilt. Kontextualisierte Strategien beziehen sich auf das Benennen und Beschreiben von Ort, Zeit, Personen, Gegenständen und Handlungen im unmittelbaren kindlichen Kontext. Bei den dekontextualisierten Strategien geht es um das Aufgreifen von Themen, Erfahrungen sowie um persönliche Gedankengänge, das Darstellen von Ursache-Wirkungszusammenhängen und das Einbeziehen von phantasievollen Inhalten, die nicht dem direkten Kontext des Kindes bzw. der gegenwärtigen Situation entnommen werden können. Die inhaltlichen Strategien beruhen auf der Distanzierungstheorie (vgl. u. a. Sigel, 2000), auf der Studie von Silverman (2007) zu der Kontextmethode, der Analytischen Methode und der Ankermethode sowie dem Programm „Text talk“ von Beck und McKeown (2001).

Nach Sigel (2000) rufen die Distanzierungsstrategien beim Kind Verhaltensweisen hervor, die es kognitiv von der unmittelbaren Verhaltenswelt trennen. Sie beziehen sich auf Abwesendes, auf Vergangenes oder Zukünftiges, auf Abstraktes oder auf die psychische Realität (language of mind) und führen das Kind so auf eine höhere gedankliche Ebene. Man kann hier auch von Nähe- und Abstandsfragen bzw. Nähe- und Abstandsäußerungen (oder Feststellungen) sprechen. Antworten zu Nähe-Fragen können so (z. B. bei einer Bilderbuchbetrachtung) dem Bild entnommen werden, dagegen lassen sich Antworten zu Abstands-Fragen nur durch Nachdenken oder auf Grund von Vorkenntnissen oder der Phantasie finden und fordern deshalb in besonderer Weise die sprachlichen Kompetenzen der Kinder heraus.

Silverman (2007) verglich die Wirkung verschiedener Methoden im Rahmen einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung auf die Entwicklung des kindlichen Wortschatzes. Während die Kontextmethode Bezüge zwischen dem Bilderbuchinhalt und den unmittelbaren Situationserfahrungen der Kinder herstellt, steht bei der analytischen Methode die Wortbedeutung, die über das Bilderbuch und die eigenen Erfahrungen hinausgeht, im Vordergrund (z. B. durch Definitionen, Kontrastierungen und Aufzeigen von Ähnlichkeiten und Unterschieden). Die Ankermethode richtet schließlich die Aufmerksamkeit auf die gesprochene und geschriebene Sprache. Die analytische Methode sowie die Ankermethode erbringen signifikant bessere Ergebnisse im Hinblick auf den Wortschatzerwerb des Kindes. Zu vermuten ist jedoch, dass von den pädagogischen Fachkräften die Kontextmethode eher eingesetzt wird.

Die Studie von Beck und McKeown (2001) im Zusammenhang mit ihrer Methode „Text Talk – Robust Vocabulary Instruction for grades K-3“ sowie das Pyramide-Konzept (van Kuyk, 2003) geben Anregungen, wie der Wortschatzerwerb systematisch, gezielt und geplant durch inhaltsfokussierte Erwachsenen-Kind-Interaktionen intensiviert werden kann. In beiden Fällen plant die pädagogische Fachkraft genau,

auf welches Zielwort die Aufmerksamkeit gerichtet wird, wie dieses kindgemäß erklärt und mit welchen Impulsen das Kind zum Gespräch über die Bedeutung des Zielwortes und zu dessen aktiver Verwendung angeregt wird.

### **Situiertes Lernen**

Die eben genannten Sprachförderstrategien präsentieren den Inhalt der Fortbildungsveranstaltungen, die im Projekt „Mit Kindern im Gespräch“ erarbeitet und evaluiert wurden. In Anlehnung an empirische Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen wurden diese nach dem methodischen Ansatz des situierten Lernens gestaltet. Damit wurde erstmals in der Forschung zur Sprachförderung nicht nur das inhaltliche Sprachförderkonzept, sondern auch der methodische Ansatz und dessen Vermittlung in einer Studie berücksichtigt. Denkbar ist, dass fehlende Effekte in Wirkungsstudien, die nicht von Experten, sondern von Praktikern durchgeführt werden, auch darauf zurückzuführen sind, dass das vermittelte Sprachförderkonzept langfristig nicht anforderungsgemäß durchgeführt wird.

Zwei einschlägige Forschungsüberblicke zu Merkmalen erfolgreicher Fortbildungen von Lehrern liegen von Lipowsky (2007, 2010) vor. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass Fortbildungen dann eine hohe Akzeptanz bei Lehrpersonen erfahren, wenn sie sich auf alltägliche konkrete Situationen beziehen, sie die Gelegenheit zum Austausch mit teilnehmenden Kollegen bieten sowie Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und Feedback vorsehen, wie z. B. durch Coaching (vgl. auch Guskey, 2002; Jäger & Bodensohn, 2007; Smith & Gillespie, 2007; alle zitiert nach Lipowsky, 2010, S. 53; Lipowsky, 2011). Erfolgreiche Fortbildungen regen darüber hinaus Lehrpersonen zu vertieftem Nachdenken über ihre eigene Praxis an (z. B. durch das Betrachten und Reflektieren von Videomaterial), knüpfen an den Einstellungen und Konzepten der Pädagogen an und versuchen, diese weiterzuentwickeln (vgl. Lipowsky, 2010, S. 64; 2011, S. 409ff.). Die „Situiertheitserklärungen“ tragen Wissens (vgl. Renkl, 1996, S. 85) bilden den theoretischen Hintergrund solcher situierter Lernumgebungen. So weisen sich erfolgreiche situierte Lernbedingungen vor allem durch das Bemühen um Authentizität, das Betrachten verschiedener Perspektiven und die Berücksichtigung des Kontextes aus.

Die flexible Anwendung des Gelernten in verschiedenen Situationen wird v. a. durch die Möglichkeit unterstützt, Probleme aus mehreren Blickwinkeln und in unterschiedlichen Zusammenhängen zu bearbeiten (vgl. Fölling-Albers et al., 2004, S. 727). In einer Studie von Fölling-Albers et al. (2004) wurden die oben genannten Merkmale beschrieben und die Effektivität situierten Lernens in der Lehrerbildung in einem Experimental-Kontrollgruppendesign untersucht. Die Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe, die situierte Lernerfahrungen gemacht hatten, konnten dabei ihr Wissen in Anwendungssituationen besser nutzen und waren beim Erwerb des Faktenwissens mit den Teilnehmerinnen der Kontrollgruppen gleichauf.

## 2.2.2 Projektziel und Zielgruppe

Im Zentrum des Projekts „Mit Kindern im Gespräch“ steht die Entwicklung und formative Evaluation eines situierten Fortbildungskonzepts für pädagogische Fachkräfte. Innerhalb dessen werden Erzieherinnen für die Sprachförderarbeit mit Kleinkindern im Alter von zwei bis drei Jahren in einer 18-monatigen Fortbildung, in deren Mittelpunkt empirisch bewährte Strategien zur sprachdidaktischen Intensivierung von Erzieherin-Kind-Interaktionen stehen, weiterqualifiziert.

Das Fortbildungsangebot richtet sich vor allem an Kindertageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen und Kindern im Alter von null bis sechs Jahren bzw. mit Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren. Dabei steht im konkreten Fall die Zielgruppe der Zwei- bis Dreijährigen im Fokus des Interesses. An dem Projekt beteiligen sich je zwei Erzieherinnen aus verschiedenen Gruppen einer Einrichtung. Diese bilden über den gesamten Projektverlauf eine Partnergruppe. Zur Einübung der Inhalte nimmt jede Teilnehmerin mindestens vier Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren in den Blick.

## 2.2.3 Inhaltliche Elemente des Konzepts

Die Erzieherinnen werden in der Fortbildung angeregt, verstärkt folgende Sprachförderstrategien einzusetzen: Formale Strategien wie offene Fragen, Wiederholung und Erweiterung der kindlichen Äußerung, indirekte Korrektur, Verständnissicherung, Rückmeldung und inhaltsbezogene Strategien wie kontextualisierte Strategien (Benennen und Beschreiben von Ort, Zeit, Personen, Gegenständen und Handlungen) sowie dekontextualisierte Strategien (Aufgreifen von Themen, Erfahrungen sowie persönliche Gedankengänge etc.).

### Aufbau des Qualifizierungskonzepts

Das Qualifizierungskonzept ist stufenartig angelegt und geht von sprachfördernden Situationen aus. Der Grad an Strukturierung der Situation und damit die Planbarkeit der sprachfördernden Anregungen nimmt von Stufe zu Stufe ab, die Komplexität der Situation und damit die Anforderungen an die Kompetenz der Erzieherin wächst hingegen von Stufe zu Stufe an. Für alle Stufen werden Sprachförderstrategien gemeinsam mit den Erzieherinnen erarbeitet und in der Praxis mit den Zwei- bis Dreijährigen erprobt.

Auf der ersten Stufe wird die Bilderbuchbetrachtung in den Blick genommen, eine klar strukturierte und planbare Sprachfördersituation. Hierbei spielt das Buch nur eine impulsgebende Rolle. Ziel ist es, das Kind durch die eingesetzten Förderstrategien anzuregen, selbst sprachlich aktiv zu werden. Es wird ein „dialogisches“ Vorgehen (vgl. Whitehurst et al., 1998) angestrebt.

Die Erkenntnisse und Erfahrungen zu Sprachförderstrategien aus Stufe 1 werden auf der zweiten Stufe des Konzepts auf weitere strukturierte, selbst gewählte und geplante Situationen (z. B. Kuchen backen, Frühstück vorbereiten) übertragen, in denen ein bestimmter Inhalt im Fokus steht. Wie bei der Bilderbuchbetrachtung, soll vor allem die Sprache im Mittelpunkt stehen. Entscheidend ist, dass die Erzieherin ihren sprachlichen Input gezielt gibt und ggf. auch vorbereitet (z. B. Wörter, die sie auswählt und deren Bedeutungsverständnis sie sichern möchte).

Auf der dritten Stufe werden die neuen Erkenntnisse und Erfahrungen der Erzieherinnen auf eine weitere weniger strukturierte und planbare Situation, das Symbol- und Rollenspiel, übertragen. Das Symbol- und Rollenspiel fordert Kinder zu Dialogen heraus, wie z. B. zur Aushandlung von Rollen und Kontext und eignet sich daher besonders zur Sprachförderung.

Im Symbol- und Rollenspiel werden nicht nur die Handlungen von Erwachsenen, sondern auch deren Sprache nachgeahmt. So kann es für die Sprachentwicklung, z. B. durch sprachliche Erweiterungen oder das Sprachvorbild der mitspielenden Erzieherin, besonders günstige Lerngelegenheiten bieten. Da nicht jedes Symbol- und Rollenspiel sprachförderlich wirkt, sind kompetente Interaktionspartner notwendig, die die Kinder zu Äußerungen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ anregen.

Auf der vierten Stufe stehen unstrukturierte, sich zufällig ergebende völlig freie Alltagssituationen im Mittelpunkt. Dazu zählen beispielsweise Eins-zu-Eins-Situationen, wie die Wickel- sowie die An- und Ausziehsituation und Sprachanregung in Kleingruppen, wie z. B. das gemeinsame Mittagessen.

### **Methodisch-didaktische Gestaltung des Qualifizierungskonzepts**

Die methodisch-didaktische Gestaltung des Qualifizierungskonzepts orientiert sich am situierten Lernen bzw. den genannten Merkmalen (siehe Abschnitt 2.2.1). Die Erfahrungen und subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte stehen dabei im Mittelpunkt, diese werden reflektiert und im Laufe der Zeit ergänzt.

Um den Perspektivwechsel sicherzustellen werden soziale Ko-Konstruktionen systematisch eingebaut. So bilden zwei Erzieherinnen einer Einrichtung während des gesamten Projektverlaufs eine feste Partnergruppe. Dadurch werden beide Erzieherinnen angeregt, sich im Alltag gegenseitig zu beobachten, zu beraten und den Transfer in den beruflichen Alltag zu sichern.

Der Kontext findet Berücksichtigung, indem die Erzieherinnen von den Projektmitarbeiterinnen regelmäßig besucht werden und im Rahmen dieser Besuche Coaching-Gespräche stattfinden. Solche regelmäßigen Coachings zielen darauf ab, die Nachhaltigkeit des Themas „Mit Kindern im Gespräch“ in der Einrichtung zu sichern und den Erzieherinnen dabei zu helfen, neue Inhalte am Beispiel der eigenen Praxis individuenzentriert und fallbezogen zu reflektieren.



Damit die Erzieherinnen die Lerninhalte möglichst authentisch erfahren, wird im Rahmen des Qualifizierungskonzepts u. a. auf Video- und Transkriptionsbeispiele sowohl aus der eigenen Praxis der Erzieherinnen, als auch auf Filmbeispiele aus anderen Einrichtungen zurückgegriffen.

#### 2.2.4 Zeitlicher Ablauf

Das Konzept „Mit Kindern im Gespräch“ wurde von Herbst 2008 bis Sommer 2011 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, im Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter entwickelt und erprobt. Von November 2008 bis Juni 2009 wurde das Qualifizierungskonzept erarbeitet, die Fortbildungen vorbereitet und Kontakt mit den Teilnehmerinnen aufgenommen. Zwischen Juli 2009 und Dezember 2010 fanden insgesamt 14 Fortbildungstage statt, davon zehn ganztägige und vier halbtägige. In der Zeit zwischen den zehn ganztägigen Treffen wurden die Erzieherinnen monatlich in ihrer Praxis besucht (individuelles Coaching). In der Nachbereitungsphase von Januar bis August 2011 standen die Auswertungen der Erfahrungen und Ergebnisse im Mittelpunkt.

### 2.3 „Sprache macht stark!“

*(Doris Stolberg, Rosemarie Tracy<sup>4</sup>)*

„Sprache macht stark!“ ist ein Sprachförderkonzept, welches sich in erster Linie an zwei- bis vierjährige Kinder mit Migrationshintergrund sowie an Kinder mit Deutsch als Erstsprache mit hohem Förderbedarf richtet. Es wurde in den Jahren 2006 und 2007 im Rahmen der von der BASF SE initiierten und finanzierten „Offensive Bildung“ in enger Zusammenarbeit zwischen der Universität Mannheim und der Stadt Ludwigshafen am Rhein entwickelt (vgl. Krempin, Mehler & Tracy, 2009; Krempin, Mehler & Thoma, 2011; Lemke, Kühn, Long, Ludwig, Messinger & Wagner, 2007; Tracy & Lemke, 2009). Mittlerweile wurde das Konzept in über 60 Kindertagesstätten und Kindergärten im Rhein-Neckar-Kreis (Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Hessen) sowie in einzelnen Einrichtungen in Stuttgart implementiert. Dazu zählen auch die neun Einrichtungen, die dank einer Kooperationsabsprache zwischen der BASF SE und der Baden-Württemberg Stiftung in einen Rollout, d. h. einer Ausweitung auf weitere Einrichtungen, und schließlich parallel zu den Teilprojekten „Dialoge mit Kindern führen“ und „Mit Kindern im Gespräch“ in eine vergleichende Evaluation aufgenommen werden konnten.

Das Projekt „Sprache macht stark!“ unterscheidet sich von den zuvor dargestellten Projekten dadurch, dass (a) das Förderkonzept bereits vor dem Programm „Sprachliche Bildung für Kleinkinder“ der Baden-Württemberg Stiftung existierte und (b) abgesehen von einem Bericht über die durchgeführten Maßnahmen und einer Einschätzung der Durchführungsqualität in den beteiligten Einrichtungen keine sepa-

---

<sup>4</sup> Die Verfasserinnen danken Sibel Ocak für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Erstellung der Darstellung in den Kapiteln 2.3 und 3.3.