



SPRACHFÖRDERUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN IN FRANKFURT AM MAIN

Februar 2014

IMPRESSUM

Herausgeber

Magistrat der Stadt Frankfurt am Main

Stadtschulamt

Seehofstraße 41

60594 Frankfurt am Main

Telefon: +49 (0)69 212 33891

Telefax: +49 (0)69 212 37852

E-Mail: verwaltung.amt40@stadt-frankfurt.de

Internet: www.stadtschulamt.stadt-frankfurt.de

Autoren

Prof. Dr. Andreas Gold

Prof. Dr. Petra Schulz

Unter Mitarbeit von Dr. Minja Dubowy und Barbara Voet Cornelli

Realisierung und Layout

Olga Wilewald

Auflage

250 Stück

Alle Rechte vorbehalten

© 2014 Stadt Frankfurt am Main

Der Magistrat und die Autoren

Inhaltsverzeichnis

Grußwort.....	5
Vorwort	7
1. Einleitung	8
2. Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung im Elementarbereich	15
3. Ausgangslage in Frankfurt am Main.....	39
4. Bestandserhebung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen	44
5. Zusammenfassung und Fazit	68
6. Empfehlungen.....	73
Tabellenverzeichnis	77
Literatur.....	78

Grußwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen voranzutreiben ist nicht nur bundesweit, sondern auch in Frankfurt am Main eine der größten bildungspolitischen Herausforderungen. Frankfurt ist, wie keine andere Stadt in Deutschland, geprägt von kultureller und sprachlicher Vielfalt. Eine unserer wichtigsten bildungs-, integrations- und sozialpolitischen Aufgaben ist es, die Vielfalt mit all ihren Chancen zu nutzen. Dazu gehört unter anderem, Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen und die Sprachkompetenzen der Kinder in der deutschen Sprache zu fördern.

Frankfurter Kindertageseinrichtungen beschäftigen sich schon seit vielen Jahren mit dem Thema Sprachförderung. Eine Vielzahl an Ansätzen, Programmen und Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes kommt dabei zum Einsatz. Um die aktuellen Aktivitäten zur Sprachförderung für den Bereich der 3-6jährigen Kinder in Frankfurter Kindertageseinrichtungen zu erfassen und den Unterstützungsbedarf von Seiten der Praxis zu ermitteln, hat die Stadt Frankfurt eine Expertise in Auftrag gegeben. Beauftragt wurden die beiden Professoren Petra Schulz und Andreas Gold, Goethe-Universität Frankfurt am Main und LOEWE-Forschungszentrum IDeA. Ziel war es, Veränderungen seit der letzten Befragung im Jahr 2010 zu erfassen. Es sollten Themen und Inhaltsbereiche aufgezeigt werden, in denen sich die Einrichtungen zusätzliche Unterstützung für Ihre Arbeit wünschen. Alle Einrichtungen, die Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren betreuen, waren eingeladen, sich zu beteiligen. Die schriftliche Befragung richtete sich an die Leitungskräfte der Einrichtungen.

Mit dieser Expertise zur *„Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main“* stellen die Autoren nun die Ergebnisse ihrer Befragung vor. Neben einer aktuellen Bestandsaufnahme zu den Ansätzen, Konzepten und Programmen zur Sprachstandserfassung und Sprachförderung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen finden Sie in der Expertise außerdem Empfehlungen, die die Autoren zur Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte geben.

Wir freuen uns, diese Ergebnisse einem Fachpublikum vorstellen zu können und hoffen auf einen anregenden Diskurs, um die Sprachbildung in Frankfurter Kindertageseinrichtung weiterhin gut unterstützen zu können.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen



Ute Sauer
Amtsleiterin des Stadtschulamtes

Vorwort

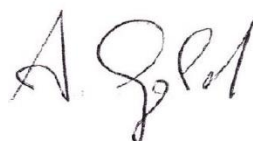
Nach einer Vereinbarung mit dem Stadtschulamt im Dezember 2012 und konkretisierenden Arbeitsgesprächen im März 2013 wurde die hier vorgelegte Expertise zur **Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main** erstellt. Sie enthält eine Bestandsaufnahme der Ansätze, Konzepte und Programme zur Sprachstandserfassung und Sprachförderung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen sowie darauf gründende Empfehlungen zur Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte. Die Expertise bezieht den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand zur Sprachförderung und Sprachstandserfassung im Elementarbereich mit ein.

Die Expertise ist *keine* Evaluation der Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen in Frankfurter Kindertageseinrichtungen. Eine Wirksamkeitsprüfung würde eine andere Untersuchungsanlage voraussetzen, vor allem aber Kompetenzmessungen vor und nach der Durchführung von Fördermaßnahmen bei den Kindern selbst. Die Bestandsaufnahme bleibt zudem auf die in *Frankfurter Kindertageseinrichtungen* für Ü3-Kinder durchgeführten Sprachfördermaßnahmen und Sprachstandserfassungen beschränkt – so wie sie sich aufgrund der Selbstauskünfte dieser Einrichtungen darstellen. Fördermaßnahmen in Vorlaufkursen, die in der Verantwortlichkeit des Hessischen Kultusministeriums liegen und Sprachstandserfassungen außerhalb der Kindertageseinrichtungen, wie etwa bei der Schulanmeldung, werden beispielsweise nicht betrachtet; ebenso wenig Sprachfördermaßnahmen bei bereits schulpflichtigen Kindern in besonderen Intensivklassen und -kursen. Eine Bewertung der Funktionalität und Angemessenheit der von den Kindertageseinrichtungen berichteten Fördermaßnahmen und -prinzipien bzw. der Maßnahmen zur Sprachstandserfassung erfolgt auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse. Dass es sich bei den meisten Frankfurter Kindern um mehrsprachig aufwachsende Kinder handelt, wird dabei berücksichtigt. Diese Expertise beschränkt sich auf die Ansätze zur Sprachstandserfassung und Sprachförderung in der deutschen Sprache. Auf die Zweckmäßigkeit und auf die Möglichkeiten der frühen Erstsprachenförderung von Kindern, die Deutsch als zweite Sprache erwerben, wird im Folgenden nicht eingegangen. Die Wertschätzung der vielen verschiedenen Erstsprachen der mehrsprachigen Kinder und die Anerkennung, dass das Aufwachsen mit mehr als einer Sprache mit einer Reihe von Vorteilen und Chancen verbunden ist, bleiben davon unberührt.

Wir danken Frau Dr. Minja Dubowy und Frau Barbara Voet Cornelli, die uns bei der Abfassung dieses Berichts unterstützt haben.



Petra Schulz



Andreas Gold

Goethe-Universität Frankfurt am Main
und
LOEWE-Forschungszentrum IDeA
(Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk)

1. Einleitung

Mit der Etablierung einer nationalen Bildungsberichterstattung (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; 2010; 2012) sind auch in den Kommunen Routinen einer regelmäßigen Bestandsaufnahme des lokalen Bildungswesens eingerichtet worden. Solche Bestandsaufnahmen können wichtige Informationen über den Verlauf und die Ergebnisse von Bildungsprozessen liefern.

Dem erstmals als Teil eines kommunalen Bildungsmonitorings vorgelegten Bildungsbericht 2012 (Stadt Frankfurt am Main, 2012a) sind Basisdaten zur frühkindlichen Bildung zu entnehmen, desgleichen dem Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitoring 2012 (Stadt Frankfurt am Main, 2012b) und dem Frankfurter Kindergesundheitsbericht (Stadt Frankfurt am Main, 2012c). Für eine spezifische Fragestellung, wie die **Sprachförderung**, reicht die allgemeine Bildungsberichterstattung nicht aus. Mit der hier vorgelegten Expertise **Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main** wird eine besondere Einzelmaßnahme der frühen Bildung, nämlich die Sprachförderung in den Frankfurter Kindertageseinrichtungen, genauer in den Blick genommen. Solche separaten Einzeluntersuchungen sind notwendige Komponenten eines umfassenden kommunalen Bildungsmonitorings (Stadt Frankfurt am Main, 2012d).

Die Expertise enthält neben dieser Einleitung (1) eine überblicksartige Darstellung zur Sprachentwicklung und zu den in vorschulischen Bildungseinrichtungen üblicherweise zum Einsatz kommenden Maßnahmen zur Sprachstandserfassung und Sprachförderung (2), eine Hinführung auf die besondere Ausgangslage in der Stadt Frankfurt am Main (3), die Ergebnisse einer im Frühsommer 2013 durchgeführten Befragung der Leitungen Frankfurter Kindertageseinrichtungen (4), ein bewertendes Fazit dieser Ergebnisse vor dem Hintergrund des allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes (5) und Empfehlungen zur Sprachstandserfassung und Sprachförderung sowie für Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften (6).

Die Expertise bezieht sich in ihren Feststellungen auf die allgemeine Situation in den Kindertageseinrichtungen der Stadt Frankfurt am Main. Wo bei der Darstellung der Ergebnisse der Befragung von Einzelfällen abstrahiert wird, gehen Spezifika einzelner Einrichtungen naturgemäß verloren. Der Erkenntnisgewinn besteht jedoch darin, dass sich die allgemeinen Aussagen und Schlussfolgerungen auf eine Vielzahl voneinander unabhängiger Einzeldaten beziehen. An der beträchtlichen Variabilität der einzelnen Angaben lässt sich allerdings die große Spannweite der unterschiedlichen situativen Gegebenheiten und der Förderaktivitäten ermessen.

In einer Kommune mit einer besonders heterogenen sozialen Zusammensetzung wäre von sozial- bzw. kleinräumlichen Analysen empirischer Daten ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn zu erwarten. Solche Analysen setzen allerdings eine breitere Datenbasis voraus. Für die frühkindliche Bildung im Allgemeinen und für die frühe Sprachförderung im Besonderen sind die sozialräumlichen Rahmenbedingungen (z. B. die Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund, die Anteile von Kindern aus Ein-Eltern-Familien oder die Anteile von Kindern aus Familien mit SGB II-Leistungsbezug) wichtige Kontextfaktoren. Wir wissen um die Kovariation von sozioökonomischen Problemen mit Migration und Mehrsprachigkeit.

Wenn in den Befragungsergebnissen Einrichtungen mit unterschiedlich hohen Anteilen mehrsprachiger Kinder verglichen werden, sind also die damit konfundierten Belastungsfaktoren stets zu gewärtigen. Gleichwohl wird in dieser Expertise, da sie auf Maßnahmen der **sprachlichen** Förderung und Sprachstandserfassung fokussiert, nur auf die Anteile mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen verwiesen und nicht auf damit nicht selten einhergehenden sozioökonomischen Problemlagen.

Die Expertise ist keine Evaluation der Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen in Frankfurter Kindertageseinrichtungen. Eine Wirksamkeitsprüfung würde eine gänzlich andere Untersuchungsanlage voraussetzen, vor allem aber individuelle Kompetenzmessungen in einer hinreichend repräsentativen Stichprobe vor und nach der Durchführung von Fördermaßnahmen bei den Kindern selbst oder auch die Erfassung von Veränderungen (im Wissen und Handeln) bei den pädagogischen Fachkräften vor und nach entsprechenden Weiterbildungen zu Sprachstandserfassung und -förderung. Vorliegende Expertisen, die sich auf solche Wirksamkeitsprüfungen in anderen Kommunen oder Bundesländern stützen, zeigen allerdings, dass es weniger auf den bloßen Einsatz eines bestimmten Förderprogramms ankommt, als vielmehr auf Qualitätsmerkmale der Programmimplementierung und -durchführung, auf die Intensität der Förderung und darauf, dass die Förderung nicht zu spät einsetzt (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2011; Schöler & Roos, 2011; Wolf, Stanat & Wendt, 2011).

Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachstandserfassung

Sprachförderung ist Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Kindertageseinrichtungen. Wenn in Familien aufgrund der Zuwanderungsgeschichte der Eltern kein Deutsch gesprochen wird oder die familiäre sprachliche Sozialisation von Kindern weniger günstig verläuft, ist eine vorschulische Förderung der deutschen Sprachkompetenz von besonderer Bedeutung. Oftmals ist dies bei Kindern mit Migrationshintergrund, die den überwiegenden Anteil der Frankfurter Kinder ausmachen, der Fall. Aber auch viele einsprachig deutsch aufwachsende Kinder profitieren von einer besonderen Sprachförderung und von einer systematischen Unterstützung des sprachlichen Kompetenzerwerbs in den vorschulischen Bildungseinrichtungen.

Der Erwerb einer oder mehrerer Sprachen ist ein überaus komplexer, neurobiologisch verankerter Prozess. Säuglinge sind durch ihre genetische Ausstattung auf die Aufgabe des Spracherwerbs im Normalfall bestens vorbereitet. Daher gelingt der Spracherwerb in der Regel unter den verschiedensten Umweltbedingungen. Das Kind nimmt nicht nur passiv auf, was es in seiner Umgebung hört, sondern eignet sich die Strukturen und Regeln der Sprache eigenaktiv an. Dafür benötigt es relevanten sprachlichen Input. Diese sprachlichen Anregungen erhält das Kind üblicherweise zunächst in der Familie, also in Interaktionen mit Eltern oder auch Geschwistern. Mit dem Eintritt in eine Krippe oder in eine Kindertagesstätte kommen im Laufe des zweiten bis vierten Lebensjahres in der Regel Einflüsse elementarpädagogischer Institutionen hinzu.

Der Erwerb der Erstsprache verläuft „ungesteuert“, d.h. es findet, anders als beim Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen, keine explizite Unterweisung statt. Trotzdem geben Eltern wie Erzieherinnen¹ den Kindern durch eine sprachlich komplexe und anregungsreiche Umgebung wichtige Impulse, die gerade für den Wortschatzerwerb und für die Anbahnung der sogenannten bildungssprachlichen Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen.

Mit dem Ende des ersten Lebensjahres produzieren die meisten Kinder ihre ersten sprachlichen Äußerungen. Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres umfasst ihr produktiver Wortschatz etwa 200 Wörter. Von weitaus mehr Wörtern kennen sie aber bereits die Bedeutung. Im Alter zwischen zweieinhalb und vier Jahren erwerben Kinder im Allgemeinen die grundlegenden syntaktischen und morphologischen Regeln ihrer Muttersprache, also in einem Zeitraum, der für die meisten Kinder zumindest zum Teil auch den Besuch einer Kindertageseinrichtung beinhaltet.

Für den simultan bilingualen Erstspracherwerb (also wenn das Kind bereits innerhalb der ersten beiden Lebensjahre regelmäßig Kontakt zu zwei Sprachen hat) wird davon ausgegangen, dass er nach ähnlichen Mustern und ähnlich erfolgreich verläuft wie der monolinguale Spracherwerb. Für den frühen Zweitspracherwerb (d.h. wenn der Erwerb der zweiten Sprache zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr beginnt) geht man ebenfalls davon aus, dass die natürlichen Sprachlernfähigkeiten aus dem Erstspracherwerb im Wesentlichen noch genutzt werden können. Lernt das Kind als zweite Sprache Deutsch, spricht man auch von Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Der späte Zweitspracherwerb (also wenn der Erwerb der zweiten Sprache erst im 6. Lebensjahr oder später beginnt) spielt im Zusammenhang mit der hier vorgelegten Expertise nur eine untergeordnete Rolle.

Sprachförderung in den elementarpädagogischen Institutionen geschieht auf mehrfache Weise, zum einen explizit durch den Einsatz spezifischer Fördermaßnahmen, zum anderen aber auch in hohem Maße implizit durch die alltägliche Kommunikation zwischen den Erzieherinnen und den Kindern. Eine besondere Rolle bei der expliziten Sprachförderung spielen so genannte inszenierte Sprachlernsituationen (Ruberg & Rothweiler, 2012). Darunter fallen alle Situationen, die von den Erzieherinnen mit dem Ziel der Sprachförderung bewusst gestaltet werden. Beispiele für solche inszenierten Sprachlernsituationen sind beispielsweise das gemeinsame Vorlesen oder Anschauen von Bilderbüchern, das abwechselnde Erzählen lassen der Kinder im Stuhlkreis, aber auch die Durchführung von Sprachlernspielen oder -übungen. Sie können sowohl integriert in den Gruppenalltag als auch im Rahmen besonderer (additiver) Fördereinheiten für Teilgruppen von Kindern realisiert werden. In der Regel ergänzen sich die implizite Sprachförderung im Gruppenalltag und die additive Förderung in besonderen Fördereinheiten.

Wie gut ein Kind eine Sprache (schon) beherrscht, wird in der Regel durch informelle und/oder durch normierte Entwicklungsbeobachtungen, durch systematische Beobachtungen oder durch den Einsatz spezieller Screenings und Testverfahren festgestellt. Idealerweise bilden die Hinweise und Ergebnisse aus solchen Screenings oder Testverfahren die Grundlage für eine explizite Sprachförderung in besonderen Kleingruppen oder für eine

¹ Weil in den Kindertageseinrichtungen weibliche Beschäftigte häufiger als männliche tätig sind, wird bei den Berufsbezeichnungen im Folgenden meist die weibliche Form gewählt. Männliche Erzieher und Pädagogen sind selbstverständlich immer auch gemeint.

Einzelförderung. Sprachwissenschaftlich fundierte Testverfahren erlauben eine valide, objektive und reliable Erfassung der Sprachfähigkeiten und damit der Erkennung von Sprachentwicklungsstörungen und -verzögerungen. Die weit überwiegende Mehrzahl der gängigen Diagnoseinstrumente lässt allerdings unberücksichtigt, dass für mehrsprachig aufwachsende Kinder eine separate Normierung der Leistungswerte notwendig wäre, die dem (geringeren) Ausmaß ihrer Kontaktdauer zur deutschen Sprache Rechnung trägt. Sonst besteht die Gefahr, mangelnde sprachliche Leistungen aufgrund fehlender Spracherfahrungen mit klinischen Sprachentwicklungsstörungen zu verwechseln. Nicht immer fühlen sich die Erzieherinnen auf Maßnahmen der Sprachstandserfassung durch ihre Aus- und Weiterbildung hinreichend gut vorbereitet.

Kindergartenkinder in Frankfurt am Main

Unter den 678.691 Einwohnern der Stadt Frankfurt am Main waren zum 31.12.2012 insgesamt 21.163 Kinder im Alter von 0 bis unter 3 Jahren und 19.958 Kinder im Alter zwischen 3 bis unter 6 Jahren (Stadt Frankfurt am Main, 2013). Nur dieser letztgenannten Gruppe der potentiellen „Kindergartenkinder“ gelten die nachfolgenden Betrachtungen zur **Sprachförderung**. Hochrechnungen zufolge wird sie in den kommenden Jahren um jeweils ca. 400 Kinder pro Jahr umfangreicher werden, weil Frankfurts Einwohnerzahl wächst. Mehr als zwei Drittel (68%) der unter 6-Jährigen in Frankfurt weisen einen Migrationshintergrund auf. Ein Großteil dieser Kinder wächst mehrsprachig auf. „Mehrsprachigkeit“ ist als Oberbegriff für verschiedene Spracherwerbstypen zu verstehen: Wenn Kinder das Deutsche gleichzeitig mit einer (oder mehreren) anderen Sprache(n) erwerben, dann wachsen sie simultan bilingual auf. Wenn sie das Deutsche zeitversetzt nach dem zweiten Geburtstag als Zweitsprache erwerben, dann sind sie frühe Zweitsprachler – häufig auch kurz DaZ-Kinder genannt. Aufgrund von Befunden aus Forschungsprojekten des Frankfurter Forschungszentrums IDeA ist davon auszugehen, dass die mehrsprachigen Kindergartenkinder in Frankfurt etwa zu gleichen Teilen frühe Zweitsprachler und simultan bilinguale Lerner sind. Zu beachten ist, dass in den Bildungsstatistiken allenfalls die Kategorie „Migrationshintergrund“ verwendet wird und nicht die Kategorie „Mehrsprachigkeit“ mit den verschiedenen Spracherwerbstypen. Daher beziehen sich die folgenden Ausführungen immer nur auf Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Die beiden Kategorien Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit sind allerdings nur zu einem Teil deckungsgleich.

Unter den Drei- bis Sechsjährigen gibt es in Frankfurt nur wenige Kinder, die keinen Kindergarten besuchen oder besucht haben. Im städtischen Bildungsbericht 2012 (Stichtag 31.12. 2010) wird für die dreieinhalb Jahrgänge bis zum Schuleintritt eine Besuchsquote von 94 Prozent angeführt (einschließlich der Inanspruchnahme von Kindertagespflege). Das Hessische Statistische Landesamt berichtet zum Stichtag 1.3.2013 für die Drei- bis Fünfjährigen in Frankfurt nur eine Besuchsquote von 90 Prozent; es zieht allerdings drei und nicht dreieinhalb Altersjahrgänge als Basis für das Kindergartenalter heran. Hessenweit liegt diese Quote bei 93 Prozent. Das Statistische Bundesamt berichtet bundesweit zum Stichtag 1.3.2013 für Kinder zwischen drei und fünf Jahren eine Betreuungsquote von 94 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2012). Besuchsquoten von 90 und mehr Prozent bedeuten allerdings nicht, dass alle Kinder drei oder mehr Jahre in einem Kindergarten verbracht haben (vgl. Kapitel 3).

Deutschlandweit unterscheiden sich die Häufigkeiten der Inanspruchnahme früher Bildungseinrichtungen für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Große Unterschiede gibt es insbesondere im U3-Bereich, wo die Inanspruchnahme bei den Kindern mit Migrationshintergrund mit 16 Prozent deutlich niedriger ausfällt als bei den deutschen Kindern mit 33 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2012). Als mögliche Ursachen für diese Unterschiede werden viele Faktoren diskutiert, z. B. kulturell differierende Auffassungen bezüglich der Erziehung und Betreuung von Kleinkindern, eine geringere Erwerbstätigkeitsquote von Müttern mit Migrationshintergrund, sozialschichtbezogene Besonderheiten oder die mit der frühen Betreuung verbundenen finanziellen Belastungen (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2013). Auch im Altersbereich von drei bis fünf Jahren zeigen sich noch Unterschiede: Von den Kindern mit Migrationshintergrund besuchen deutschlandweit 87 Prozent dieser Altersgruppe eine Kindertageseinrichtung; bei den Kindern ohne Migrationshintergrund sind es dagegen 96 Prozent. Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch in Hessen: Hier besuchten im Jahr 2011 12 Prozent der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund eine Kindertageseinrichtung gegenüber 21 Prozent der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund; bei den Drei- bis unter Sechsjährigen betragen die Besuchsquoten 90 Prozent gegenüber 94 Prozent (Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, 2013).

Diese Disparitäten bieten Anlass zur Besorgnis, weil es Hinweise auf einen positiven Zusammenhang zwischen der kumulativen Dauer des Kindergartenbesuchs und dem Stand der kognitiven und sprachlichen Entwicklung der Kinder gibt. Wenn Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten erst später besuchen und deshalb eine kürzere Verweildauer dort aufweisen, bleiben frühe Fördermöglichkeiten ungenutzt (Becker, 2012; Tietze et al., 2012). Diesen Punkt unterstreichen auch Zusatzauswertungen im Rahmen des 4. Kindergesundheitsberichts und des Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitorings (Stadt Frankfurt am Main, 2012b; 2012c): Je länger die Kindergartenbesuchsdauer der Kinder, desto seltener wurden Auffälligkeiten des sprachlichen Entwicklungsstandes bei der Einschulungsuntersuchung diagnostiziert. Dieser Zusammenhang ist zwar auch bei den Kindern ohne Migrationshintergrund zu beobachten, ist aber bei den Kindern mit Migrationshintergrund deutlich stärker ausgeprägt.

Mit dem Besuch eines Kindergartens eröffnen sich auch Möglichkeiten einer frühen und systematischen sprachlichen Förderung in der deutschen Sprache. Ein zusätzlicher Vorteil wird oft darin gesehen, dass es zu sprachlichen Interaktionen der Kinder untereinander kommt, die den Kompetenzerwerb ebenfalls befördern. Im Hinblick auf die wichtige Bedeutung deutschsprachiger Interaktionen für den Erwerb von Sprachkompetenzen im Deutschen ist allerdings Folgendes zu bedenken: Mehr als ein Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund wurde 2011 in Westdeutschland in Tageseinrichtungen betreut, in denen der Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache mit über 50 Prozent überwog (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Unproblematisch ist das nicht, weil davon auszugehen ist, dass die mehrsprachigen Kinder einen anregungsreicheren sprachlichen Input (in der deutschen Sprache) erfahren, wenn sie in Gruppen betreut werden, die einen höheren Anteil an Kindern mit deutscher Familiensprache aufweisen.

Auch in Frankfurt werden in vielen Einrichtungen mehr mehrsprachige Kinder als Kinder mit deutscher Familiensprache betreut. In zwei von fünf Frankfurter Einrichtungen, die sich an unserer Befragung beteiligt haben, sind sogar 80 und mehr Prozent der Kinder mehrsprachig. Kompositionseffekte dieser Art können räumliche Wohnumwelt-unterschiede, aber auch Segregationstendenzen abbilden. Bildungsforscher gehen davon aus, dass besonders ausgeprägte Kompositionseffekte den Erwerb deutscher Sprachkompetenzen im Kindergartenalltag beeinträchtigen können. Das ist vor allem dann der Fall, wenn viele mehrsprachige Kinder die gleiche Familiensprache sprechen und diese statt Deutsch zur Interaktion untereinander nutzen können.

Bestandserhebung zur Sprachförderung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen

Eine Bestandserhebung zur Sprachförderung in vorab definierten Einrichtungen lässt sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise konzipieren. Das Spektrum reicht von einer reinen Dokumentenanalyse, bei der man beispielsweise die von den Trägern der Einrichtungen formulierten Leitlinien, Selbstverpflichtungen und pädagogischen Prinzipien betrachtet und die zum Einsatz kommenden Fördermaterialien und -programme, bis zu realen oder videographierten Beobachtungen der pädagogischen Interaktionen und Förderaktivitäten in den Kindergartengruppen. Wir haben uns für eine schriftliche Befragung der Leiterinnen der Einrichtungen entschieden (Fragebogen A1. Der Fragebogen ist nicht Bestandteil dieser Broschüre). Auf einer mittleren Aggregatebene werden Aussagen zur Praxis der Sprachstandserfassung und -förderung in den Einrichtungen erfasst und analysiert, verbunden mit Angaben zu den zentralen Rahmenbedingungen, unter denen sie stattfindet. Die Leiterinnen werden auch um eine Einschätzung gebeten, wie gut sich ihre Sprachförderkräfte durch Aus- und Fortbildung auf ihre Aufgaben vorbereitet fühlen. Die Leiterinnen wurden gebeten, so zu antworten, wie wohl die meisten Erzieherinnen in ihrer Einrichtung antworten würden, also eine für die Arbeit in der Einrichtung „möglichst typische“ Einschätzung zu geben.

Von 463 angeschriebenen Einrichtungen haben 209 (45%) den Fragebogen beantwortet. Bei der Befragung blieb die Anonymität der Befragten gewahrt – die ausgefüllten Fragebögen können spezifischen Einrichtungen nicht zugeordnet werden. Der Rücklauf war bei den städtischen Einrichtungen höher (60%) als bei denen in konfessioneller (48%) oder freier Trägerschaft (33%). In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Befragung im Detail berichtet.

Die hier vorgelegte Expertise ist nicht die erste Studie, die darauf zielt, die in Frankfurter Kindertagesstätten zum Einsatz kommenden Sprachfördermaßnahmen empirisch zu qualifizieren. Das Frankfurter Projektbüro von *Lernen vor Ort*, einer gemeinsamen Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen, hat im Rahmen seines Aktionsfeldes *Sprachförderung* bereits im Jahr 2010 gemeinsam mit dem Stadtschulamt eine schriftliche Befragung zur Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen konzipiert und ausgewertet (LvO, 2010).

Was folgt

Für die inhaltlichen Abschnitte dieser Expertise wird eine Binnengliederung unterlegt, die sich an den Themenbereichen des Fragebogens der Bestandserhebung orientiert: Sprachdiagnostik – Sprachförderung – Fortbildung und Professionalisierung des pädagogischen Personals. Dieser Dreiklang ist sachinhaltlich begründet. Der Einsatz von Verfahren zur Sprachstandserfassung ist notwendig, um besondere Förderbedarfe einzelner Kinder verlässlich erkennen zu können. Eine fundierte Diagnostik bietet eine gute Voraussetzung für die spezifischen Maßnahmen der sprachlichen Förderung. Allgemeine Kenntnisse über den kindlichen Spracherwerb, spezifische Kenntnisse über den Erwerb einer Zweitsprache und die Kenntnis geeigneter Förderprinzipien und -programme werden benötigt, um geeignete Fördermaßnahmen auszuwählen, einzuleiten und durchzuführen. Die dafür erforderlichen professionellen Kompetenzen werden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte erworben.

2. Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung im Elementarbereich

Sprachen kann man prinzipiell in jedem Alter und unter ganz verschiedenen Umständen erwerben. Die sprachlichen Fähigkeiten, die der Sprachlerner erwirbt, umfassen das (in der Regel implizite) Wissen über die Wörter und Strukturen, die in der Sprache zulässig sind, sowie Wissen über deren Interpretation und Verwendungsmöglichkeiten. Sprachkompetenz umfasst also sowohl die Fähigkeit zur Sprachproduktion als auch das Sprachverständnis. In der Sprachwissenschaft wird außerdem zwischen regelgeleiteten und einzelfallbasierten Bereichen der Grammatik unterschieden. So liegen der Verbstellung und der Fragebildung Regeln zugrunde, die immer Anwendung finden. Dagegen werden beispielsweise Wortbedeutungen nicht durch generelle Regeln erzeugt, sondern erfordern ein Item-by-Item-Lernen. Diese Unterscheidung hat Auswirkungen darauf, wie man diese Bereiche diagnostisch erfassen kann.

SPRACHERWERBSSZENARIOEN

Kinder, die in Deutschland aufwachsen, können das Deutsche unter verschiedenen Bedingungen erwerben. Vier Spracherwerbstypen werden unterschieden: Wenn beide Eltern bzw. die Hauptbezugspersonen mit dem Kind Deutsch sprechen, wächst das Kind einsprachig (monolingual) auf, mit Deutsch als Muttersprache. Verwenden Vater und Mutter gegenüber dem Kind ab Geburt Deutsch und eine andere Sprache, erwirbt das Kind im doppelten Erstspracherwerb Deutsch als eine von zwei Erstsprachen. Wenn das Kind das Deutsche zeitversetzt nach der Erstsprache erwirbt, beispielsweise mit Eintritt in die Kita, handelt es sich um den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (DaZ). Man spricht vom frühen Zweitspracherwerb, wenn der Erwerb der deutschen Sprache bereits im dritten oder vierten Lebensjahr einsetzt. Bei einem Erwerbsbeginn mit sechs Jahren oder später spricht man vom späten kindlichen Zweitspracherwerb.

Für den Spracherwerbsverlauf und auch für die Erfolgsaussichten des Erwerbs spielt das Alter bei Erwerbsbeginn eine große Rolle. Dass Kinder eine zweite Sprache im Regelfall leichter und sicherer als Erwachsene erwerben, spricht dafür, dass ein früherer Erwerbsbeginn die Aussichten für einen erfolgreichen Erwerb erhöht. Viele Studien konnten zeigen, dass der Spracherwerb bei simultan-bilingualen Kindern nach ähnlichen Mustern und ähnlich erfolgreich verläuft wie der monolinguale Spracherwerb. Für den frühen Zweitspracherwerb geht man ebenfalls davon aus, dass die natürlichen Sprachlernfähigkeiten aus dem Erstspracherwerb im Wesentlichen noch genutzt werden können. Der tatsächliche Erwerbserfolg hängt jedoch davon ab, ob das Kind einen ausreichenden sprachlichen Input erhält, und zwar sowohl in Bezug auf den Umfang als auch in Bezug auf die Qualität des Inputs. Dies lässt sich beispielsweise im Rahmen des Kindergartens durch Maßnahmen der Sprachförderung erreichen. Beim späten Zweitspracherwerb, der für diese Expertise nur eine untergeordnete Rolle spielt, ist davon auszugehen, dass die natürlichen Sprachlernfähigkeiten, die den Erstspracherwerb so erfolgreich machen, nicht mehr uneingeschränkt genutzt werden können. Das bedeutet nicht, dass der späte Zweitspracherwerb nicht auch erfolgreich sein kann. Es heißt aber, dass diese Kinder in besonderem Maße einen anregungsreichen sprachlichen Input benötigen und auch stärker als die frühen Zweitsprachler eine entsprechende Motivation für den Deutscherwerb benötigen.

Wichtig für die Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten ist, dass – anders als beim Erstspracherwerb – beim Zweitspracherwerb das Alter des Lerners nicht der Kontaktdauer mit der Zielsprache entspricht. Daraus ergibt sich, dass mehrsprachige Kinder – unabhängig von ihrem chronologischen Alter – über unterschiedliche Deutschkompetenzen verfügen können, je nachdem, wie lange sie zum Testzeitpunkt bereits Kontakt zum Deutschen hatten. Generelle Aussagen zum Stand des Zweitspracherwerbs sind also schwieriger zu treffen als für den Erstspracherwerb: Gleichaltrige Kinder können sich im Alter bei Erwerbsbeginn und in der Kontaktdauer unterscheiden. Außerdem können in Bezug auf die Qualität und die Quantität des sprachlichen Inputs im Deutschen sowie im Hinblick auf die lebensweltliche Relevanz der Sprache erhebliche Unterschiede zwischen den Lernern bestehen (vgl. Überblick in Schulz & Grimm, 2012).

Bei manchen Kindern ist – unabhängig davon, ob sie ein- oder mehrsprachig aufwachsen – die generelle Fähigkeit zum Sprachlernen im klinischen Sinne gestört; solche Defizite im Spracherwerb sind Ausdruck einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen zählen mit einer Auftretenshäufigkeit von 6 bis 8 Prozent zu den häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindesalter. Eine SSES ist eine gravierende Störung des Spracherwerbs, die nicht durch eine Primärbeeinträchtigung anderer Organe oder Funktionen verursacht wurde. Die Sinnesorgane und die nicht-sprachliche Intelligenz sind altersgemäß entwickelt. Die psychisch-emotionale Entwicklung ist unauffällig und besondere Defizite in Bezug auf den sprachlichen Input und hinsichtlich anderer Bedingungen des Aufwachsens liegen nicht vor. Die Störung des Spracherwerbs drückt sich in einem stark verspäteten Sprechbeginn aus, gefolgt von Verzögerungen und quantitativen und qualitativen Defiziten im Spracherwerb. Eine SSES tritt in allen Sprachen auf, die das Kind erwirbt. Als erwiesen gilt, dass Mehrsprachigkeit weder Auslöser einer SSES ist noch eine SSES verstärkt (Schulz & Grimm, 2012).

Migrationsstatus

In Bildungsstatistiken wird meist nicht der Spracherwerbstyp (im Sinne einer linguistischen Kategorie), sondern der Migrationsstatus (im Sinne einer bevölkerungsstatistischen Kennzahl) erfasst. Danach haben Kinder einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil zugewandert sind. Es gibt daher durchaus Kinder mit Migrationshintergrund, die einsprachig Deutsch aufwachsen. Wichtiger ist jedoch, dass die soziodemografische Kategorie „Migrationshintergrund“ völlig außer Acht lässt, um welchen Spracherwerbstyp es sich bei den mehrsprachigen Kindern jeweils handelt (doppelter Erstspracherwerb, früher oder später kindlicher Zweitspracherwerb). Dabei ist es der Spracherwerbstypus und nicht der Zuwanderungsstatus als solcher, der Unterschiede in den sprachlichen Leistungen bedingt. Insgesamt hat ein gutes Drittel der Kinder unter sechs Jahren in Deutschland einen Migrationshintergrund. In Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern liegt der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund oft bei fast 50 Prozent oder noch darüber; in Frankfurt sind es sogar mehr als zwei Drittel (68%).

Empirisch belegt ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem geringere Kompetenzen und weniger qualifizierte Schulabschlüsse erwerben und im späteren Berufsleben benachteiligt sind (Stanat & Edele, 2011). Besonders große Bildungsnachteile wurden für solche Kinder mit Migrationshintergrund gefunden, in deren Familien eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (Müller & Stanat, 2006; Schründer-Lenzen & Merken, 2006). So werden 39 Prozent der Kinder, die zu Hause nicht hauptsächlich Deutsch sprechen, in vorschulischen Sprachstandserfassungen als förderbedürftig eingestuft, jedoch nur 21 Prozent der Kinder aus Familien, in denen zuhause hauptsächlich Deutsch gesprochen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Die Zahlen förderbedürftiger Kinder schwanken je nach Bundesland zwischen 13 und 42 Prozent. In vielen Bundesländern wird zudem ein Anstieg des sprachlichen Förderbedarfs konstatiert (z. B. in Rheinland Pfalz von 11.000 Kindern im Berichtsjahr 2006/2007 auf knapp 18.000 Kinder im Jahre 2009/2010 (Kiziak et al., 2012)). Im Hinblick auf die weitere schulische Bildungskarriere ist zudem belegt, dass der Zusammenhang zwischen dem Migrationsstatus, sozialer Segregation und mangelndem Schulerfolg in Deutschland stärker ausgeprägter ist als in den anderen Ländern (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Der Sprachkompetenz als Voraussetzung für den schulischen Bildungserfolg kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu.

Deutschkompetenzen von Kindern im Vorschulalter

Die Gründe dafür, dass Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mehrsprachig aufwachsende Kinder in Sprachstandsmessungen schlechter abschneiden als einsprachige Kinder, sind vielschichtig. Der wichtigste Grund ist ihre kürzere Kontaktdauer zum Deutschen. Kinder, die in ihren Familien ohne systematischen Kontakt zur deutschen Sprache aufwachsen, erhalten diesen Kontakt in der Regel erst mit Beginn der außerfamiliären Betreuung in Krippe oder Kindergarten. In Hessen liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die eine Betreuungseinrichtung besuchen, bei den Unter-Dreijährigen allerdings nur bei 12 Prozent, während es bei Kindern ohne Migrationshintergrund 21 Prozent sind. Bei den Drei- bis Fünfjährigen liegen die entsprechenden Anteile bei 90 Prozent bzw. bei 94 Prozent (Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, 2013). Das heißt, dass der Deutscherwerb für Kinder mit Migrationshintergrund in den meisten Fällen erst im vierten Lebensjahr beginnt. Ein weiterer Grund liegt darin, dass die Sprachstandsverfahren als solche nicht immer „fair“ sind. Oft setzen Instrumente, die zur Messung sprachlicher Kompetenzen eingesetzt werden, nicht-sprachliche Kompetenzen voraus, wie kulturelles, konzeptuelles und faktenbezogenes Wissen (Schulz et al., 2009). Dieses Wissen basiert in der Regel auf Erfahrungen, über die Kinder aus bildungsnahen Familien ohne Zuwanderungsgeschichte aufgrund ihrer Sozialisationsbedingungen häufiger verfügen als Kinder aus bildungsfernen Familien bzw. aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte. Nicht überraschend weisen Sprachtests zufolge 38 Prozent der Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsstand eine verzögerte sprachliche Entwicklung auf; bei einem hohen Bildungsstand der Eltern sind es nur 19 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Bei der Beurteilung der (schlechten) Ergebnisse von durchgeführten Sprachstandsmessungen ist daher häufig nicht klar, ob tatsächlich sprachliche Defizite vorliegen oder ob es sich um Defizite nicht-sprachlicher Natur handelt. Letztere sind durchaus relevant für den Schulerfolg, erklären sich jedoch in erster Linie aus unzureichenden Vorkenntnissen und nicht vorhandenen Lerngelegenheiten und aus einer mangelnden Partizipation an Bildungsangeboten und sollten entsprechend auch andere (als nur sprachliche) Förderangebote nach sich ziehen.

Schließlich ist festzuhalten, dass diagnostische Kategorien wie „Sprachdefizit“ oder „Sprachförderbedarf“ noch nichts darüber aussagen, ob es sich um Defizite als Folge einer SSES handelt oder um einen geringen Sprachentwicklungsstand aufgrund mangelnder Lern- und Kontaktgelegenheiten (mit) der deutschen Sprache.

In den letzten Jahren wurden bundesweit zahlreiche Initiativen für Sprachfördermaßnahmen ins Leben gerufen, die das Ziel haben, ungleiche Bildungschancen aufgrund unterschiedlicher Sprachbiographien möglichst früh auszugleichen. Viele dieser Fördermaßnahmen zielen auf den Zeitraum der letzten Kindergartenjahre bzw. auf den Beginn der Grundschulzeit. Wo strukturierte Sprachfördermaßnahmen bereits entwickelt und umgesetzt wurden, haben sich diese Maßnahmen fast ausschließlich auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf konzentriert (Lüdtke & Kallmeyer, 2007a). Das ist sinnvoll, setzt aber voraus, dass das Ausmaß und die Spezifität des sprachlichen Förderbedarfs jeweils vor Einleitung einer Fördermaßnahme festgestellt werden. Hierfür bedarf es zuverlässiger Instrumente. In der bildungspolitischen Diskussion erfährt die Notwendigkeit einer professionellen Sprachdiagnostik folglich eine zunehmend größere Beachtung. Den Begriff Sprachdiagnostik verwenden wir im Folgenden nicht ausschließlich im klinischen Sinne, sondern generell für die intentionale und systematische Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes. Werden bei dieser Sprachstandserfassung im Kitabereich Auffälligkeiten festgestellt, kann dies die Einleitung von Fördermaßnahmen oder – bei Verdacht auf eine Sprachentwicklungsstörung – die Abklärung eines Sprachtherapiebedarfs durch einen Experten erfordern. Die Begriffe Sprachstandserhebung und Sprachstandserfassung werden im Folgenden synonym verwendet und beziehen sich generell auf den Vorgang, den Sprachentwicklungsstand festzustellen.

SPRACHDIAGNOSTIK IM ELEMENTARBEREICH

Die gegenwärtige Praxis der Erfassung des Sprachstands bei Kindern im Kindergartenalter in Deutschland ist sehr uneinheitlich: Verschiedene Berufsgruppen (Lehrerinnen, Erzieherinnen, Sprachförderexperten unterschiedlicher Herkunft, niedergelassene Kinder- und Jugendärzte, Ärzte der Gesundheitsämter) bewerten den Sprachentwicklungsstand zu unterschiedlichen Zeitpunkten und zu unterschiedlichen Zwecken (Schulz et al., im Druck). Im Bildungskontext ist das Ziel häufig administrativer Natur: Das Ergebnis der Sprachstandserfassung wird zur Grundlage für eine Klassifikations- bzw. Selektionsentscheidung, beispielsweise für die Zuweisung zu Sprachförderkursen. So legitimiert die Sprachstandserfassung Entscheidungen über die Zuweisung und Verteilung von Ressourcen (Lengyel, 2012). Eine pädagogische Zielsetzung liegt dann vor, wenn die Sprachstandserfassung (zusätzlich) dazu dient, Anknüpfungspunkte für die Förderarbeit zu ermitteln, d.h. den individuellen Sprachförderbedarf differenziert nach den unterschiedlichen sprachlichen Bereichen festzustellen. In ersterem Fall wird auch von einer Selektionsdiagnostik, im letzteren von Förderdiagnostik gesprochen. Mit Förderdiagnostik ist also nicht gemeint, dass durch die Diagnostik selbst bereits eine Förderung stattfindet.

Die Komplexität von Sprachdiagnostik

Die Frage, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern am besten erfassen lassen, verschleißt sich aus drei Gründen einer einfachen Antwort: Sprache lässt sich, anders als Vor- und Rückwärtshüpfen oder der Umgang mit einer Schere, nicht direkt beobachten. Aufgrund der Komplexität des Systems „Sprache“ lassen sich sprachliche Fähigkeiten zudem, anders als das Körpergewicht oder der Puls, auch nicht einfach messen. Die Komplexität des Sprachsystems ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen: auf die Mehrschichtigkeit des sprachlichen Wissenssystems, wie Wortschatz und Satzbau, auf die Existenz verschiedener Register, wie Umgangssprache oder Schriftsprache, und auf die unterschiedlichen Bereiche der Sprachproduktion und des Sprachverständnisses. Schließlich ist die adäquate Bezugsnorm nicht einfach bestimmbar. Bewertet man Kinder mit nichtdeutscher und mit deutscher Muttersprache nach denselben Maßstäben, schneiden DaZ-Kinder in aller Regel unterdurchschnittlich ab, obwohl sie sich gemessen an ihrer (naturgemäß kürzeren) Kontaktdauer zur deutschen Sprache durchaus adäquat entwickelt haben. In einigen Fällen wird ihnen fälschlich ein allgemeiner sprachlicher Förderbedarf attestiert, obwohl ihre Defizite eigentlich Ausdruck einer SSES sind, die eine intensive Sprachtherapie erfordert (Schulz et al., 2009; Grimm & Schulz, 2014). Daher wird aus Sicht von Spracherwerbsforschung und (Elementar)Pädagogik eine eigene (Leistungs-)Norm für DaZ-Lerner gefordert (Gogolin, 2002; Tracy, 2008; Jeuk, 2009; Schulz, 2013; Voet Cornelli et al., 2013). Mit dem Argument, dass sich die DaZ-Kinder in der Schule am Spracherwerbsstand einsprachiger Kinder messen lassen müssten, wird dem gelegentlich entgegengehalten, dass man an einer gemeinsamen Bezugsnorm auch für den vorschulischen Bereich durchaus festhalten könne (Kany & Schöler, 2007).

Verschiedene Formen der Sprachstandserfassung

Die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes erfolgt auf unterschiedliche Weise: Unsystematisch in Form von Einschätzungen im Rahmen des pädagogischen Alltags oder systematisch in Form von (standardisierten oder informellen) Tests, Screenings oder Beobachtungsverfahren (Kany & Schöler, 2007; Lisker, 2011; Schulz et al., 2009). **Unsystematische Einschätzungen** finden als Teil des regulären Kindergartenalltags fortwährend statt und erfolgen typischerweise unangeleitet. Sie basieren auf zufälligen Beobachtungen und werden nicht bzw. nicht systematisch dokumentiert und ausgewertet. Erzieherinnen und Lehrerinnen können solche Einschätzungen ebenso vornehmen wie die Eltern eines Kindes, wenn sie beispielsweise nach ihrer Beurteilung der kindlichen Sprachfähigkeit im familiären Umfeld gefragt werden. Der Nutzen solcher Einschätzungen hängt naturgemäß mit ihrer Qualität zusammen. Den unsystematischen Einschätzungen liegt die Annahme zugrunde, dass es den beteiligten Akteuren intuitiv gelingt, die Fähigkeiten des Kindes adäquat zu beurteilen.

In systematischen Verfahren erfolgt die Erfassung der Sprachfähigkeiten intentional und strukturiert und wird durch spezifische Vorgaben zur Durchführung, Dokumentation und Auswertung begleitet. Systematische Verfahren zur Sprachstandserfassung, häufig auch als Tests bezeichnet, unterscheiden sich nach dem Grad ihrer Standardisierung.

Standardisierte Testverfahren sind in ihrer Durchführung, Auswertung und Interpretation eindeutig festgelegt und zudem meist normiert, d.h. es liegt durch den vorherigen Einsatz des Testverfahrens in einer größeren Stichprobe eine Norm vor, mit der die Leistungen des einzelnen Kindes verglichen werden können. Standardisierte Testverfahren erfüllen die klassischen Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität.

Screenings stellen einen Sonderfall standardisierter Testverfahrens dar. Ein Screening zielt darauf ab, für eine große Anzahl von Personen in möglichst ökonomischer Weise und möglichst frühzeitig festzustellen, ob ein Risiko – im vorliegenden Fall für eine auffällige Sprachentwicklung – erkennbar ist oder nicht. Die Leistung eines einzelnen Kindes wird nicht mit differenzierten Normtabellen verglichen, wie das bei einem standardisierten Testverfahren der Fall wäre, sondern lediglich mit einem vorab definierten Schwellenwert, den ein Kind erreichen muss. Während Durchführung und Auswertung eines Screenings unter Effizienzgesichtspunkten besonders vorteilhaft erscheinen, steht dem als Nachteil gegenüber, dass detaillierte Aussagen über den individuellen Sprachentwicklungsstand und über den individuellen Förderbedarf eines Kindes nicht möglich sind.

Informelle Testverfahren sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zwar wie die standardisierten Verfahren Testaufgaben beinhalten, mit denen die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes erfasst werden sollen. Jedoch fehlen in aller Regel die Vergleichsnormen, anhand derer individuelle Testwerte interpretiert werden könnten, und es ist auch unklar, in welchem Maße bei den informellen Verfahren die übrigen Testgütekriterien erfüllt sind. Die häufig zum Einsatz kommenden (systematischen) **Beobachtungsverfahren** sind ebenfalls informell. Die Durchführenden beobachten kontinuierlich das Sprachhandeln der Kinder in alltäglichen, aber auch in vorstrukturierten Handlungssituationen. Die beobachteten sprachlichen Reaktionen werden anhand eines Beobachtungsbogens festgehalten und ausgewertet. Anders als Tests und Screenings sind Beobachtungsverfahren prinzipiell nicht auf die Erfassung eines Momentzustands beschränkt, sondern erlauben die Erfassung sprachlicher Entwicklungsverläufe. Sie gehen jedoch meist mit einem wesentlich höheren Grad an Subjektivität einher als Tests und Screenings und verlangen den Durchführenden ein hohes Maß an fachlichem und diagnostischem Wissen ab (Lengyel, 2012; Schulz et al., 2009).

Aktuellen Bestandserhebungen zufolge werden in allen Bundesländern im Elementarbereich Verfahren zur Erfassung des Sprachstands eingesetzt (Lisker, 2011; Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Hessen gehört zu den Bundesländern, die kein bestimmtes Verfahren verpflichtend vorschreiben. Zu beachten ist jedoch, dass sowohl die aktuellen Bestandserhebungen als auch die Selbstauskünfte der zuständigen Ministerien die tatsächlichen Gegebenheiten oft nur unzureichend widerspiegeln. So wird für Hessen üblicherweise das Screening KISS für den großflächigen Einsatz genannt und für Baden-Württemberg das Screening HASE (*Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*, Schöler & Brunner, 2008) sowie bei festgestellten Auffälligkeiten im Anschluss die Verfahren SETK 3-5 bzw. optional LiSe-DaZ. Direkt vergleichen lassen sich solche Angaben und Empfehlungen bzw. die Verlässlichkeit ihrer Umsetzung jedoch kaum: Das Screening KISS wird vom Hessischen Sozialministerium für die Testung Vierjähriger in Kitas empfohlen, findet aber laut verfügbarer Zahlen tatsächlich wohl nur bei ca. 7 Prozent der Kinder eines Jahrgangs Anwendung.

Dagegen sollen in Baden-Württemberg die Verfahren HASE und SETK 3-5 (*Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder*, Grimm, Aktas & Frevert, 2010) bei allen Fünf- und Sechsjährigen als Teil der verpflichtenden Einschulungsuntersuchung, die das Kultusministerium verantwortet, zum Einsatz kommen (Wagner, Ehm, Schöler, Schneider & Hasselhorn, 2013). Die generelle Frage, ob der Sprachstand im Kindergartenalter überhaupt, und wenn ja, wie flächendeckend erfasst werden soll, wird aus wissenschaftlicher Perspektive und auch im Hinblick auf den Ressourceneinsatz nach wie vor kontrovers diskutiert (vgl. Schulz et al., 2009; Kany & Schöler, 2007).

Bewertungskriterien und häufig eingesetzte Verfahren

Uneinigkeit herrscht auch darüber, welche Kriterien anzulegen sind, um die Güte der eingesetzten Verfahren zu bewerten. Es liegen mittlerweile zwar Kriterienkataloge bzw. Beschreibungen für Anforderungen an Sprachstandsverfahren vor, die eine Vielzahl an Anforderungen aus den einschlägigen Teildisziplinen wie der systematischen Sprachwissenschaft, der Spracherwerbtheorie, der Mehrsprachigkeitsforschung, der Elementarpädagogik, der psychologischen Diagnostik und Psychometrie berücksichtigen (Ehlich, 2007; Lüdtko & Kallmeyer, 2007b; Schulz et al., 2009; Lengyel, 2012; Becker-Mrotzek et al., 2013). Strittig sind jedoch die Relevanz und die Gewichtung der Kriterien, die zur Beurteilung der Güte eines Verfahrens herangezogen werden sollten. Aus der Perspektive der Sprachwissenschaft und der psychologischen Diagnostik ist vor allem die inhaltliche Validität ausschlaggebend, d.h. die Aufgaben zur Erfassung des Sprachentwicklungsstands müssen tatsächlich die in Frage stehenden sprachlichen Fähigkeiten zutreffend (valide) messen und in ihren Anforderungen und Konstruktionsprinzipien erkennbar an aktuelle Erkenntnisse der linguistischen Theorie und an gesicherte Befunde der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung anknüpfen. Zum anderen muss ein Verfahren in hohem Maße zuverlässig (reliabel) und objektiv sein. Andere Kriterien, wie beispielsweise die Testdauer und -ökonomie oder die Kindgerechtigkeit eines Verfahrens, sind dagegen für die Güte eines Verfahrens eher nachrangig. Für förderdiagnostische Zwecke ist es darüber hinaus erforderlich, dass die Ergebnisse eines Testverfahrens so differenziert sind, dass sie Hinweise auf die vordringlichen Inhaltsbereiche der sich anschließenden Sprachförderung liefern können. Rein additive Bewertungsmatrizen, die Gütekriterien unterschiedlicher Relevanz nur auflisten, sind für eine Entscheidungsfindung weniger gut geeignet. So lässt sich auch ein jüngst vorgelegtes Ranking (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013), in dem 21 Verfahren nach 32 sehr unterschiedlichen Kriterien „ungewichtet“ bewertet werden, mehr als wichtiger Diskussionsanstoß denn als Entscheidungshilfe verstehen. Oft wird nämlich außer Acht gelassen, dass nicht alle Verfahren den gleichen Zweck erfüllen sollen (z. B. Allgemeiner Entwicklungstest vs. Beobachtungsbogen für Erzieherinnen vs. Verfahren zur Schuleingangsuntersuchung vs. Sprachtest zur Identifikation von SSES) und dass den gleichen Kriterien nicht für alle Verfahren das gleiche Gewicht für die Beurteilung ihrer Güte zukommt. Im Folgenden werden diejenigen Verfahren exemplarisch vorgestellt, deren Einsatz in der vorliegenden Befragung (Kapitel 4) von mindestens drei Einrichtungen genannt wurden: SISMIK/SELDAK, KISS/MSS und LiSe-DaZ (vgl. Lengyel, 2012 für detaillierte Bewertungen).

SISMIK (Ulich & Mayr, 2003)

SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) ist ein käuflich erhältlicher **Beobachtungsbogen**, der von den Erzieherinnen ausgefüllt wird. Er wird in Bayern und Schleswig-Holstein verpflichtend eingesetzt und findet auch in anderen Bundesländern Verwendung. SISMIK soll die Erzieherinnen darin unterstützen, die Kinder in alltäglichen Situationen gezielt zu beobachten und ihre Spracherwerbsprozesse im Deutschen systematisch zu begleiten. Es geht nach Aussage der Autoren nicht um eine Erfassung von Störungen oder Auffälligkeiten, sondern um die Beobachtung der „normalen“ kindlichen Sprachentwicklung.

Die **Zielgruppe** sind Kita-Kinder mit Migrationshintergrund zwischen 3; 6 Jahren und Schulbeginn. Das Verfahren umfasst vier **Inhaltsbereiche** (Sprachverhalten in verschiedenen Situationen, Sprachliche Kompetenz im engeren Sinne, Die Familiensprache des Kindes, Das Kind in seiner Familie), zu denen jeweils mehrere Fragen gestellt werden, die überwiegend im Multiple-Choice-Format zu beantworten sind. Die Fragen zur sprachlichen Kompetenz im engeren Sinne erfüllen nicht das Kriterium, erkennbar an aktuelle Erkenntnisse der linguistischen Theorie und an die Befunde der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung anzuknüpfen. Sie erlauben deshalb keine valide, zuverlässige und objektive Messung der individuellen Sprachfähigkeiten. Das sei an einem typischen Beispiel illustriert:

Das Kind verwendet Artikel, z. B. „das ist ein Haus“; „ich gebe dir das Buch“.

- 1) nein, Artikel werden meist ausgelassen
- 2) Artikel sind meist fehlerhaft
- 3) Artikel sind manchmal fehlerhaft
- 4) Artikel sind meist korrekt

Diese Einschätzung ist für eine Erzieherin ohne fundiertes Wissen über den linguistischen Hintergrund von Artikeln und über Eigenschaften gesprochener Sprache sowie ohne eine Bezugsnorm für die erfragten Häufigkeiten eigentlich nicht zu leisten. Die Beurteilung der zielsprachlichen Verwendung von Artikeln setzt zunächst einmal voraus, dass zwischen Nomen wie *Buch*, die einen Artikel erfordern (*Ich kaufe Buch), und Nomen wie *Milch*, die keinen Artikel verlangen (✓Ich kaufe Milch), unterschieden wird. Auch müssen reduzierte Artikelformen wie *nen Apfel* oder *ne Banane*, die für mündliche Sprache typisch sind, als korrekt erkannt werden. Außerdem ist nicht spezifiziert, welche Art von Fehlern hier gemeint ist: Geht es um Genusfehler, wie bei *ich gebe dir die Buch*, oder um Kasusfehler, wie bei *das ist einen Haus*? Schließlich fehlt jegliche Bezugsnorm, um überhaupt beurteilen zu können, wie häufig oder selten ein Artikel zu erwarten ist. Unklar bleibt auch, worin der Unterschied zwischen „manchmal fehlerhaft“ und „meist korrekt“ besteht. Basierend auf einer **Normierung** aus dem Jahre 2001 an rund 1.700 Kindern im Alter zwischen 3 und 7 Jahren wurde zwar eine Normtabelle erstellt. Weil aber eine hinreichend objektive, zuverlässige und inhaltlich valide Aussage über den kindlichen Sprachentwicklungsstand aufgrund der bereits geschilderten Problematik nicht gut möglich ist, lassen sich die Normwerte nicht sinnvoll interpretieren. Auch fehlt eine Differenzierung der **Bezugsgruppe** der „Migranten“-Kinder nach ihrem Spracherwerbstyp. SISMIK ist also eigentlich zur Sprachstandserfassung nicht geeignet und damit auch nicht als Förderdiagnostik. Die Verwendung der SISMIK-Beobachtungsbögen kann jedoch gleichwohl einen Beitrag zur Intensivierung und Professionalisierung der Sprachbeobachtung in der Kita leisten.

So fasst Lengyel (2012) zusammen, dass Praxisberichten zufolge der mehrmalige Einsatz von SISMIK durchaus dazu führen kann, dass die Fachkräfte für den Spracherwerbsprozess insgesamt sensibilisiert werden und dass Reflexionen über die sprachlichen Angebote in den Kitas in Gang gesetzt werden. SELDAK (Sprache und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern; Ulich & Mayr, 2006) ist eine Version des SISMIK-Fragebogens für einsprachig aufwachsende Kinder.

KISS (Hessisches Sozialministerium, 2011)/ MSS (Holler-Zittlau, Dux & Berger, 2009)

KISS (Kindersprachscreening Hessen) ist die überarbeitete Version des Marburger Sprachscreenings (MSS) und gehört zu den klassischen Screeningverfahren. Das Verfahren ist nicht käuflich oder als Freeware erhältlich, kann jedoch auf den Seiten des Hessischen Sozialministeriums eingesehen werden. KISS wurde seit seiner Einführung im Jahr 2008 bis April 2012 laut Autoren bei ca. 16.000 Kindern eingesetzt (Mertens et al., 2012), also bei etwa 7 Prozent der hessischen Kinder eines Jahrgangs. In anderen Bundesländern findet KISS praktisch keine Verwendung. Das Ziel von KISS ist die Erfassung der individuellen Sprachfähigkeit und darüber hinaus im Sinne einer **Klassifikationsdiagnostik** die Identifikation von Kindern mit Förderbedarf. Ein Kind wird aufgrund seines Ergebnisses im Kindersprachscreening einer von sechs Kategorien zugeordnet (sprachlich unauffällig/ grenzwertig sprachlich unauffällig/ sprachpädagogisch förderbedürftig/ medizinischer Abklärungsbedarf/ keine Maßnahme, da Kind in Sprachtherapie/ zu geringe Deutschkenntnisse). Damit entsprechen die KISS-Klassifikationen nicht dem, was man von einem Screening erwarten würde. Screening-Verfahren verfolgen üblicherweise das Ziel, Personen zu identifizieren, die ein bestimmtes Merkmal aufweisen bzw. nicht aufweisen. Als Ergebnis eines Screenings wird also eine Zuordnung zu einer von zwei Kategorien vorgenommen: Auffällig oder unauffällig in Bezug auf das in Frage stehende Merkmal. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass eine Entscheidung nicht immer ganz eindeutig erfolgen kann, wird gelegentlich eine dritte Kategorie „grenzwertig“ verwendet. Mehr als drei Kategorien lassen sich durch ein Screening dagegen nicht zuverlässig definieren. Das Verfahren KISS soll die Erzieherinnen nicht nur dabei unterstützen, sprachpädagogisch förderbedürftige Kinder zu erkennen und diese möglichst passgenau einer individuellen Förderung in den Kindertagesstätten zuzuführen. Es soll zudem Zuweisungen für eine ggf. sich anschließende medizinische Diagnostik bzw. für eine spätere sprachtherapeutische Behandlung ermöglichen. Diese förderdiagnostischen Zielsetzungen lassen sich anhand der mit KISS getesteten Inhaltsbereiche jedoch kaum einlösen.

Die **Zielgruppe** des Screenings sind Kinder zwischen vier und viereinhalb Jahren. KISS besteht aus einem Elternbogen sowie einem Kitabogen und dem eigentlichen Screening (Kindbogen); die beiden letztgenannten werden von den Erzieherinnen ausgefüllt. Das eigentliche Sprach-Screening zielt auf acht sprachliche **Inhaltsbereiche** (Spontansprache, Sprachverständnis, Wortschatz, Sprachproduktion, Aussprache, Grammatik, Nachsprechen Wörter, Nachsprechen Sätze), zu denen Aufgaben (Fragen) formuliert sind, die die Kinder anhand eines sogenannten „Wimmelbildes“ beantworten müssen. Korrekte sprachliche Reaktionen werden jeweils mit 1 bis 3 Punkten bewertet; pro Skala muss ein bestimmter Schwellenwert erreicht werden, um als „unauffällig“ klassifiziert zu werden.

Bei der Auswahl und Konstruktion der Testaufgaben wurde weder den sprachwissenschaftlichen Theorien noch den empirischen Befunden der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung hinreichend Rechnung getragen. Die Skala Sprachverständnis besteht beispielsweise aus drei Aufgaben, in denen das Kind jeweils aufgefordert wird, auf dem Wimmelbild auf etwas Bestimmtes zu zeigen.



(Zeichnung © Hessisches Sozialministerium)

- Zeige mir einen Jungen mit einer blauen Hose (2 Punkte)
 den Jungen neben dem Klettergerüst (3 Punkte)
 die grüne Kiste unter dem Brett (3 Punkte)

Mangelhaftes Sprachverständnis wird attestiert, wenn keine der drei Aufgaben bewältigt werden kann. Dieses Aufgabenformat erfüllt weder inhaltlich noch testmethodisch die Anforderungen an die Erfassung des Sprachverständnisses. Das Sprachverständnis wird aus sprachwissenschaftlicher Sicht üblicherweise so erfasst, dass unterschiedliche sprachliche Strukturen getestet werden, von denen bekannt ist, dass sie relativ spät erworben werden und dass sie Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bzw. DaZ-Kindern besondere Probleme bereiten. Dazu gehören beispielsweise das Verstehen von Relativsätzen und von Passivsätzen oder das Verstehen von Informationsfragen. Hier werden jedoch nur Satzteile anstelle ganzer Sätze vorgegeben, und zudem weisen die Satzteile auch noch die gleiche (grammatische) Struktur auf: eine Nominalphrase, die durch ein Präpositionalphrase näher bestimmt wird. Bei den Zeige-Aufgaben oben handelt es sich eigentlich um Bild-Wahl-Aufgaben: Das Kind muss sich beim Zeigen für ein Bildelement entscheiden, das es aus Alternativen auswählt. Üblicherweise werden Mehrfach-Wahl-Aufgaben so konstruiert, dass neben einem (korrekten) Ziel-Item jeweils ein bis drei Ablenker zusätzlich angeboten werden, die nach linguistischen Kriterien (z. B. entgegengesetzte Interpretation, phonologische Ähnlichkeit) sorgfältig ausgewählt sind. Bei KISS muss das Kind jedoch auf dem Wimmelbild quasi nach dem Bild im Bild suchen. Die Anforderung, das ganze Bild abzusuchen, mag zwar anspruchsvoll sein, die daran beteiligten kognitiven Prozesse sind aber nicht sprachlicher Natur. Die möglichen Ablenker sind zudem in keiner Weise kontrolliert und variiert.

So gibt es überhaupt nur eine einzige grüne Kiste auf dem Wimmelbild, d.h. um korrekt auf „die grüne Kiste unter dem Brett“ zu zeigen, genügt es, „grüne Kiste“ zu verstehen. Bei dem Item „einen Jungen mit einer blauen Hose“ reicht es wiederum, „blaue Hose“ zu verstehen und auf eine blaue Hose zu zeigen, da auf dem Bild nur Hosen abgebildet sind, die von Kindern getragen werden.

Eine „sprachpädagogische Auffälligkeit“ wird bei nicht ausreichenden Ergebnissen in den fünf Subtests Spontansprache, Sprachverständnis, Wortschatz, Sprachproduktion und Grammatik attestiert; eine „medizinische Auffälligkeit“ bei nicht ausreichenden Ergebnissen in den beiden Subtests Aussprache und Grammatik sowie durch zusätzliche externe Hinweise auf eine Sprech- oder Hörstörung und eine auditive Wahrnehmungsstörung. Eine theoretische Begründung für diese Zuordnung fehlt. In Bezug auf die **Zuverlässigkeit** des KISS wird eine hohe interne Konsistenz angegeben ($\alpha = .92$, Euler et al., 2010). Inwieweit KISS das Kriterium der Objektivität erfüllt, lässt sich schwer überprüfen. Da ein Manual nicht vorliegt, ist unklar, ob es besondere Vorgaben zur standardisierten Durchführung (z. B. zu den Abbruchkriterien) und detaillierte Vorgaben zur Auswertung gibt. Eine Normierung im engeren Sinne gibt es ebenfalls nicht; es wird jedoch ein kritischer Wert ($PR < 14$) für „inklusive klinisch Auffällige“ genannt (gemeint sind Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen oder Stimmstörungen), der sich offenbar an den gängigen Prävalenzschätzungen orientiert (Kiese-Himmel & Rosenfeld, 2012). In dem Kinderbogen werden Angaben zu den in der Familie gesprochenen Sprachen und zum Beginn des Deutscherwerbs („vor oder nach Eintritt in die Kita“) erfragt. Allerdings gibt es zur Interpretation der individuellen Testergebnisse lediglich zwei **Bezugsgruppen**: monolingual aufwachsende Kinder und Migrantenkinder. Nur für zwei der acht Subtests (Wortschatz und Grammatik) werden aber unterschiedliche Cut-off-Kriterien für die beiden Bezugsgruppen genannt, für alle anderen Subtests sind die Werte identisch. Eine umfassende Berücksichtigung der Bezugsgruppe der mehrsprachigen Kinder fehlt also ebenso wie eine Differenzierung nach ihrem genauen Spracherwerbstyp (d.h. nach Kontaktdauer bzw. Alter bei Erwerbsbeginn). KISS scheint als Screening zur Bestimmung von Kindern mit Förderbedarf daher nur bedingt geeignet: Es ist auf Kinder in einem eng umgrenzten Altersbereich ausgerichtet, und es differenziert nicht ausreichend zwischen den verschiedenen Spracherwerbstypen. Die Inhaltsbereiche des Screenings sind linguistisch und spracherwerbstheoretisch nicht hinreichend fundiert, und es wird zudem nicht belegt, wie der Anspruch einer differenziellen Identifikation von zwei unterschiedlichen Risikogruppen (Sprachförderbedarf und medizinischer Abklärungsbedarf) eingelöst werden soll. Hinzu kommt die Normierungsproblematik.

LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011)

LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache) ist eine **Förderdiagnostik**. Das Testverfahren, im Testverlag Hogrefe erschienen, ist käuflich erhältlich. Mit LiSe-DaZ soll der individuelle Entwicklungsstand beim Erwerb der deutschen Sprache sowohl für einsprachige Kinder als auch für DaZ-Kinder zuverlässig eingeschätzt werden. Von anderen Testverfahren unterscheidet sich LiSe-DaZ u.a. durch getrennte Normen für beide Spracherwerbstypen sowie durch die explizite Berücksichtigung der Kontaktmonate im Deutschen für die DaZ-Kinder. Für einsprachige Kinder und für DaZ-Kinder liefern die T-Werte, die für die 9 Subskalen berechnet werden, Hinweise auf das Vorliegen einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung, sofern andere mögliche Ursachen

(z. B. Hörstörung, geringer Input) ausgeschlossen werden konnten. Kindern mit Verdacht auf eine SSES wird eine von Experten durchgeführte Sprachtherapie empfohlen. Liegen die Testwerte im Normalbereich, lässt sich für die DaZ-Kinder auf dem Auswertungsbogen zusätzlich ermitteln, ob in einzelnen Grammatikbereichen Förderbedarf besteht. Bei DaZ-Kindern wird Förderbedarf jeweils da angegeben, wo in einer Testskala die zielsprachliche Entwicklungsstufe noch nicht erreicht ist. Hier sind spezifische Fördermaßnahmen ratsam, da – anders als bei einsprachigen Kindern – nicht davon ausgegangen wird, dass mehrsprachigen Kindern der erforderliche Input im Alltag in ausreichender Intensität und Kontinuität zur Verfügung steht. Für alle in den Testskalen erfassten sprachlichen Bereiche finden sich im Manual Hinweise zur Förderung und zu den dafür benötigten Materialien. Anhand von 30 Beispielen wird zudem illustriert, wie adäquate Förderszenarien aussehen könnten.

Zielgruppe von LiSe-DaZ sind zum einen Kinder mit Deutsch als früher Zweitsprache im Alter von 3; 0 bis 7; 11 Jahren, die zwischen 24 und 47 Monaten den ersten regelmäßigen Kontakt mit dem Deutschen hatten. Die zweite Zielgruppe sind Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) im Alter von 3;0 bis 6;11. LiSe-DaZ umfasst außer einem ausführlichen Manual Lexikonkarten, Bildkarten für das Modul Sprachproduktion und für die drei Subtests zum Sprachverständnis, eine Handpuppe sowie die Protokollbögen für die Sprachproduktion und für das Sprachverständnis, jeweils getrennt für DaM und DaZ. LiSe-DaZ überprüft in Sprachproduktion und Sprachverstehen jeweils nur **Inhaltsbereiche**, die sich durch regelgeleitetes Lernen auszeichnen. Das Modul Sprachproduktion testet die Beherrschung von Satzklammer (SK) und Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK), Kasusmarkierung (KAS) und die Verfügbarkeit fünf zentraler Wortklassen (WK, Präpositionen, Fokuspartikeln, Vollverben, Modal- und Auxiliärverben, Konjunktionen). Im Modul Sprachverständnis werden in drei Untertests w-Fragen (WF), Satznegation (NEG) und zwei relevante Verbklassen (VB) überprüft. Korrekte Reaktionen des Kindes werden für die Skalen KAS, WK, WF, NEG und VB jeweils pro Item mit einem Punkt bewertet; die Summe der Rohwerte wird dann in T-Werte transformiert. Aus inhaltlichen Gründen wird für die Skala SK das Ergebnis als Prozentangabe berechnet und für die Subjekt-Verb-Kongruenz als Quartil. Die Aufgaben knüpfen explizit an aktuelle Erkenntnisse der linguistischen Theorie und Befunde der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung an. Der Subtest w-Fragen besteht beispielsweise aus 10 Aufgaben, die mittels der Methode „Fragen-nach-einer-Geschichte“ das Verständnis verschiedener Fragen überprüfen. Der Testleiter beschreibt kurz das jeweilige Bild und stellt dem Kind danach die Testfrage, auf die das Kind mit dem erfragten Satzteil antworten soll:



(Zeichnung © Christopher Tracy, mit freundlicher Genehmigung)

Ibo hilft dem Hund aus der Tonne. Er ist eingesperrt und kann nicht alleine raus.

Testfrage: Wem hilft Ibo aus der Tonne?

Zielantwort: dem Hund.

Die **Inhaltsvalidität** ist durch die zugrunde liegende linguistische Theorie und die spracherwerbstheoretische Fundierung gewährleistet, d.h. sämtliche Testskalen erfassen Phänomene, die für die Zielsprache Deutsch und in der Spracherwerbsforschung gut erforscht sind. Konstruktvalidität ist belegt durch die positiven und hochsignifikanten Korrelationen innerhalb der Untertests für Verständnis und Produktion und durch die positive und hochsignifikante Korrelation aller Untertests mit dem Alter (Schulz & Tracy, 2011). Dass die Aufgabenformate Kindern vertraute kommunikative Situationen, z. B. Fragen zu Bildern und Geschichten, aufgreifen, spricht ebenfalls für die inhaltliche Validität. Bei der Testkonstruktion wurde der Einfluss außersprachlicher Faktoren wie Weltwissen und kultureller Hintergrund kontrolliert, so dass Testitems und Bilder die multikulturelle Realität der getesteten Kinder berücksichtigen. Auch diese verhindert Verzerrungen bei der Einschätzung der sprachlichen Leistungen. LiSe-DaZ gewährleistet außerdem in hohem Maße die Objektivität und Zuverlässigkeit der Beurteilung. Sowohl zur Durchführung wie zur Auswertung und Interpretation liegen detaillierte Angaben im Manual vor. Mit non-verbale Intelligenztestskalen besteht wie erwartet nur ein geringer Zusammenhang. Geschlecht, Wohnumfeld und Geschwisterposition lassen keine systematischen Leistungsunterschiede erkennen. Die **Normierungsstichprobe** umfasst 912 Kinder aus acht Bundesländern. Das Manual enthält T-Werte und Prozentrangnormen für die einzelnen Testskalen, getrennt nach Erwerbstyp (DaZ, DaM) und nach Alter (3, 4, 5, 6, 7) und für die drei- und vierjährigen DaZ-Kinder zusätzlich nach Kontaktdauer (gering, hoch). Unterdurchschnittliche Werte in zwei oder mehr der neun Testskalen, für die T-Werte vorliegen, deuten auf eine Sprachentwicklungsstörung hin (Grimm & Schulz, 2014). Liegen die Werte im Normalbereich, lässt sich für die DaZ-Kinder auf dem Auswertungsbogen zusätzlich ermitteln, ob und wo Förderbedarf besteht. Für mehrsprachige Kinder, die simultan bilingual aufwachsen oder die erst nach dem 4. Geburtstag den ersten regelmäßigen Kontakt mit dem Deutschen hatten, gibt es aktuell keine eigenen Normwerte. In diesen Fällen empfehlen die Autoren eine Auswertung auf Rohwertbasis, da auf diese Weise auf jeden Fall festgestellt werden kann, in welchen Bereichen das Kind keine zielsprachlichen Leistungen zeigt. Zusammengefasst eignet sich LiSe-DaZ als Förderdiagnostik zur differenzierten Bestimmung des Sprachentwicklungsstandes von einsprachigen Kindern und Kindern mit DaZ und zur Ableitung konkreter Anhaltspunkte für Förderbereiche. Es erfasst Kinder zwischen 3 und 7 Jahren und differenziert durch getrennte Normen für ein- und mehrsprachige Kinder sowie durch die explizite Berücksichtigung der Kontaktmonate zwischen den verschiedenen Spracherwerbstypen.

Damit ist es das erste Testverfahren im deutschsprachigen Raum mit einer eigenen Norm für mehrsprachige Kinder, das außerdem die Kontaktmonate und damit die Lerngelegenheit berücksichtigt. Die Inhaltsbereiche, die sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten umfassen, sind linguistisch und spracherwerbstheoretisch fundiert. LiSe-DaZ ermöglicht die Unterscheidung zwischen Kindern mit Verdacht auf SSES und nicht sprachentwicklungsgestörten Kindern, die Förderbedarf im Deutschen haben. Das ist bei DaZ-Kindern notwendig, um entscheiden zu können, ob eine therapeutische Abklärung erfolgen sollte oder ob reguläre Sprachfördermaßnahmen ausreichen.

SPRACHFÖRDERUNG IM ELEMENTARBEREICH

Wie eingangs bereits erwähnt, wurde in den letzten Jahren bundesweit eine Fülle von Initiativen für Sprachfördermaßnahmen ins Leben gerufen, die alle das Ziel haben, ungleiche Bildungschancen von Kindern aufgrund unterschiedlicher Sprachbiographien auszugleichen. In einem Projekt des Deutschen Jugendinstituts wurden zwischen 2005 bis 2008 mehr als 30 solcher Konzepte und Maßnahmen gesichtet, und die Zahl ist seitdem kontinuierlich gestiegen (Überblick in Lisker, 2011). Die jüngste Maßnahme ist die Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS), in der Konzepte zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung in der Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft weiterentwickelt werden sollen (Schneider et al., 2012). Um der Bildungsbenachteiligung möglichst früh entgegenzuwirken, zielen viele der Fördermaßnahmen auf den Zeitraum der letzten Kindergartenjahre. Die Reichweite der vorliegenden Förderkonzepte variiert enorm. Sie reicht von Initiativen eines gesamten Bundeslandes, wie beispielsweise den hessischen Vorlaufkursen, über Initiativen einzelner Landkreise und Städte, wie beispielsweise „Sprache macht stark“ in Ludwigshafen, bis hin zu Konzepten für spezifische Träger einer Kommune (wie „Meine, deine, unsere Sprache“ in Frankfurt) und Konzeptionen für einzelne oder mehrere Einrichtungen einer Kommune, wie „Wortstark“ für bislang 36 Einrichtungen in Frankfurt. Daneben gibt es eine Fülle von veröffentlichten Materialien, Sprachförderprogrammen und Lehrbüchern zur Sprachförderung, die in unterschiedlicher Weise in der Praxis Verwendung finden. Es überrascht daher nicht, dass sich die gegenwärtige Sprachförderlandschaft in Bezug auf die Verbindlichkeit, die Zielgruppen und die eingesetzten Formen der Sprachförderung sehr uneinheitlich darstellt.

In Frankfurt, wie für das Bundesland Hessen insgesamt, gibt es keine verbindlichen Vorgaben für die Durchführung spezifischer Fördermaßnahmen im Elementarbereich. Daher beschränken wir uns im Folgenden auf die Darstellung von Förderansätzen und Förderprogrammen, die typischerweise innerhalb unverbindlicher Rahmenbedingungen durchgeführt werden. **Zielgruppen** für solche Sprachfördermaßnahmen sind in der Regel ausschließlich Kinder mit Sprachförderbedarf, die durch die Fördermaßnahme ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen weiterentwickeln sollen. Dazu zählen in erster Linie DaZ-Kinder, die aufgrund der kürzeren Kontaktdauer mit dem Deutschen häufig nicht über die gleichen sprachlichen Kompetenzen verfügen wie ihre einsprachigen Altersgenossen. Daneben werden aber auch einsprachige Kinder mit Sprachförderbedarf als Zielgruppe für Fördermaßnahmen genannt. Bei ihnen resultiert der Förderbedarf in der Regel aus ungünstigen Sozialisationsbedingungen. Dazu wird u.a. das Aufwachsen in sogenannten „bildungsfernen“ Familien gezählt, in denen Kinder keine ausreichenden sprachlichen und außersprachlichen Anregungen erhalten und in denen Kinder nicht implizit auf die sprachlichen Anforderungen der Schule vorbereitet werden (Gold & Dubowy, 2013). Unklar ist nach wie vor, inwieweit sich der Förderbedarf ein- und mehrsprachiger Kinder ähnelt. Es ist zu vermuten, dass einsprachige Kinder mit Förderbedarf vor allem in Bezug auf den Wortschatz und die frühe Literalität Defizite aufweisen, während förderbedürftige mehrsprachige Kinder in allen Sprachbereichen Probleme haben können.

Formen der Sprachförderung

Die Förderung im Elementarbereich erfolgt auf unterschiedliche Weise: entweder als alltagsintegrierte oder als additive Sprachförderung (Lisker, 2011; Kammermeyer & Roux, 2013). **Alltagsintegrierte Sprachförderung** geht davon aus, dass Förderung an die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder und an den Kindergartenalltag anknüpfen soll. Es werden folglich zwar grobe Rahmenkonzepte, jedoch keine spezifischen Förderinhalte vorgegeben. Anstelle eines isolierten Programms wird die Sprachförderung in die Gesamtkonzeption der Kindertageseinrichtung integriert. Die Kinder werden im regulären Gruppenalltag der Kita sprachlich gefördert. Dazu ist es erforderlich, den Erzieherinnen eine sprachförderliche Grundhaltung näherzubringen und ihnen Basiswissen zum Spracherwerb zu vermitteln. Eine alltagsintegrierte Sprachförderung ist nicht zwangsläufig mit der traditionell ganzheitlichen Herangehensweise der Elementarpädagogik gleichzusetzen (z. B. Kiziak et al., 2012). Während die ganzheitlich orientierte Elementarpädagogik Sprache als ganzheitliches Konzept betrachtet und eine Förderung im Rahmen ihres allgemeinen und umfassenden Bildungsauftrags anstrebt, setzt eine gezielte alltagsintegrierte Sprachförderung voraus, dass die Erzieherinnen eigens darin geschult werden, Sprachförderstrategien einzusetzen, Kinder zu eigenen sprachlichen Äußerungen anzuregen und auf sprachliche Äußerungen der Kinder auch sprachlich angemessen, beispielweise durch implizites korrekatives Feedback, zu reagieren. Als Sprach(förder)anlässe dienen Alltagssituationen wie das gemeinsame Essen, Vorlesen, Basteln, etc. Damit dieser Ansatz gelingt, verlangt er eine ähnlich hohe Professionalität, wie es auch die additiven Formen der Sprachförderung voraussetzen (Kammermeyer & Roux, 2013). **Additive Sprachförderung** zeichnet sich dadurch aus, dass eine gesonderte Kleingruppe von Kindern nach einem festgelegten Vorgehen mehrmals pro Woche, je nach Vorgabe des Programms oder den strukturellen Rahmenbedingungen, gefördert wird (Lisker, 2011). Durchgeführt wird diese Förderung meist vom regulären Kita-Personal, das häufig speziell dafür geschult wird, oder von externen Sprachförderkräften. Während sich das Konzept alltagsintegrierter Sprachförderung aus der Elementarpädagogik heraus entwickelt hat, stammen additive Förderkonzepte überwiegend aus der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik sowie aus der Pädagogischen Psychologie. Häufig wird die additive Sprachförderung mit sprachstrukturellen Förderprogrammen gleichgesetzt; dies muss jedoch nicht zwangsläufig so sein. So gibt es durchaus ganzheitlich oder auch interkulturell ausgerichtete additive Programme, die keinen explizit sprachstrukturellen Ansatz vertreten. Bei der Durchführung **additiver, sprachstruktureller Förderprogramme** werden dagegen auf spezifischen Sprachebenen (z. B. Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit) bestimmte sprachliche Phänomene, wie Artikel, Satzstrukturen oder Anlaute, systematisch gefördert. Dabei folgt man in der Regel einem zeitlichen Ablaufplan mit vorgegebenem Material.

Bewertungskriterien

Anders als für Verfahren zur Sprachstandserfassung liegen für Sprachförderprogramme noch keine Kriterienkataloge vor, die die Anforderungen an Förderprogramme systematisieren und eine Bewertung erleichtern würden. Aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Perspektive ist zunächst einmal relevant, welche Förderinhalte und Förderziele im Mittelpunkt stehen und ob diese an den Sprachentwicklungsstand und den Erwerbshintergrund eines Kindes angepasst sind (Ruberg & Rothweiler, 2012). Man geht davon aus, dass der Erfolg einer Fördermaßnahme vor allem davon abhängt, ob den individuellen Lernvoraussetzungen Rechnung getragen wird und ob die Förderung in adaptiver Weise erfolgt. Daraus folgt zum

einen, dass zu Beginn einer Sprachfördermaßnahme eine Bestimmung des individuellen Sprachentwicklungsstandes stehen sollte (Hopp et al., 2010). Zum anderen werden die sprachlichen Fördermaßnahmen umso wirksamer sein, je mehr die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnose (im Sinne einer Förderdiagnostik) für Entscheidungen über Ziele und Inhalte der Sprachförderung genutzt werden können (Lisker, 2011; Ruberg & Rothweiler, 2012). Vorweggenommen sei, dass es vor allem in dieser Hinsicht noch großen Handlungs- und Forschungsbedarf gibt. In vielen Fällen sind die Inhalte von Förderprogrammen nicht optimal auf den durch die Sprachstandserfassung ermittelten Sprachentwicklungsstand bzw. auf die sprachlichen Förderbedarfe der Kinder abgestimmt.

Vor allem aus Sicht der evidenzbasierten Bildungsforschung wie aus der Perspektive von Bildungspolitik und -administration ist die empirisch nachgewiesene Wirksamkeit eines Förderprogramms zentral. Ein Förderprogramm ist dann wirksam, wenn die geförderten Kinder über einen vorher festgelegten Beobachtungszeitraum hinweg größere sprachliche Fortschritte machen als Kinder, die nicht oder mit einem alternativen Förderkonzept gefördert werden. Dabei unterscheidet man üblicherweise zwischen kurzfristigen Effekten (z. B. direkt im Anschluss an eine Fördermaßnahme) und längerfristigen Effekten (z. B. ein bis zwei Jahre nach Ende der vorschulischen Förderung). Nur wenige Förderprogramme wurden bislang überhaupt nach wissenschaftlichen Maßstäben evaluiert (Kammermeyer & Roux, 2013). Das liegt zum einen daran, dass Längsschnittstudien mit hinreichend großen Experimental- und Kontrollgruppen aufwändig und teuer sind. Zum anderen werden zwar immer wieder punktuell wissenschaftlich begleitete Modellprogramme zur Sprachförderung ins Leben gerufen. Häufig werden solche Programme aber nur für wenige Jahre gefördert, so dass die Zeit nicht ausreicht, um die Ansätze sorgfältig evaluieren zu können. Die meisten Förderprogramme sind daher in die Breite getragen worden, ohne dass zuvor ihre Wirksamkeit empirisch bestätigt worden ist. Wo Evaluationsstudien durchgeführt wurden, zeigte sich oftmals ein weiteres Problem: Das Ausmaß der Wirksamkeit eines Programms hängt offenbar damit zusammen, ob es genau gemäß der Vorgaben durchgeführt worden war (Schneider et al., 2012). Aus verschiedenen Untersuchungen ist jedoch bekannt, dass dies nur selten der Fall ist: Gerade erfahrene Sprachförderkräfte wählen gezielt einzelne Teile aus verschiedenen Förderprogrammen aus und kombinieren sie. Ein wissenschaftlicher Nachweis zur Wirksamkeit spezifischer Ansätze und Konzepte steht also noch weitgehend aus.

Im Folgenden werden drei Sprachförderprogramme bzw. -ansätze vorgestellt, die in der vorliegenden Befragung (Kapitel 4) häufiger genannt wurden: „Meine, deine, unsere Sprache“; „Kon-Lab“ und „Deutsch für den Schulstart“. Für die beiden letzteren wird auch auf die bereits vorliegenden Wirksamkeitsstudien eingegangen. Auf zwei Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, die ebenfalls häufiger genannt wurden („Hören, Lauschen, Lernen“ und „Wuppy“), wird zusätzlich verwiesen. Bei „Hören, Lauschen, Lernen“ handelt es sich um ein Förderprogramm, das auf metasprachliche Vorläuferfertigkeiten des schulischen Schriftspracherwerbs zielt und das u.a. in Ermangelung einschlägiger Programme zur grundständigen Sprachförderung im vergangenen Jahrzehnt einen großen Verbreitungsgrad gefunden hat (vgl. Kiziak et al., 2012).

Meine, deine, unsere Sprache (Stadt Frankfurt am Main, 2001)

Das Konzept einer Sprachförderung für zwei- und mehrsprachige Kinder wurde in den Jahren 2000 bis 2004 im Rahmen eines Projekts entwickelt, das vom Dezernat für Schule und Bildung der Stadt Frankfurt initiiert wurde. Es umfasst u. a. die Publikation „Meine, deine, unsere Sprache – Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder“ und einen Film zur Sprachförderung sowie Fortbildungsangebote für Erzieherinnen, die anfangs als Multiplikatorinnen und später als Sprachförderbeauftragte die PFK der städtischen Kitas bei der Umsetzung der Sprachförderung unterstützen. Das Konzept vermittelt methodische Prinzipien und Grundlagen als Basis für die Sprachförderung. Der **Förderansatz** ist dem Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung zuzuordnen. Sprachförderung wird nicht als additives Übungsprogramm verstanden, sondern gilt als ein Bestandteil interkultureller Bildung. Das Förderkonzept bietet Anregungen und Unterstützungen zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Kinder und soll ihre Teilhabe am Geschehen im Kindergarten befördern. Die Sprachförderung nutzt daher v.a. natürliche Sprechanlässe in Alltagssituationen. Es wird jedoch explizit darauf hingewiesen, dass eine darüber hinausgehende differenzierte Sprachförderung in gezielten Fördersituationen für viele Kinder eine wichtige Unterstützung darstellt. Als pädagogische Sozial- und Handlungsformen werden gezielte Aktivitäten mit wechselnden oder fest zusammengesetzten Teilgruppen im Gruppenraum oder in einem gesonderten Raum genannt, beispielsweise ein- bis zweimal in der Woche zu je 30 bis 45 Minuten. In beiden Organisationsformen kommt der Erzieherin eine wichtige Aufgabe zu, da sie als Sprachvorbild wirkt. Mehrsprachige Erzieherinnen können zudem als Vorbilder für „kompetente Mehrsprachigkeit“ fungieren sowie ggf. zur Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes in der Erstsprache.

Die **Zielgruppe** der Förderung sind alle Kinder einer Kita, also deutschsprachige wie mehrsprachig aufwachsende Kinder; allerdings ist das Konzept v.a. auf die mehrsprachigen Kinder ausgerichtet. Die **Qualifizierung der Durchführenden** erfolgt durch die Ausbildung von Multiplikatorinnen. Ein- oder mehrtägige Fortbildungen sind Teil des Konzepts. **Ziel** dieses Förderansatzes ist es, durch die Unterstützung des Zweitspracherwerbs die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und den Aufbau sozialer Beziehungen der Kinder zu unterstützen. Außerdem sollen Sprechfreude und Motivation angeregt werden. Aufgrund des alltagsintegrierten Ansatzes werden keine sprachinhaltlichen **Förderbereiche** genannt. Stattdessen enthält das Konzept ausführliche Hinweise dazu, wie die Erzieherin als Sprachvorbild wirken kann, und empfiehlt spezifische Methoden, wie das handlungsbegleitende Sprechen, ein an den Sprachentwicklungsstand angepasstes Sprachangebot, das Stellen offener Fragen und die Verwendung korrektiven Feedbacks. Als ausgewählte Aktivitäten, die sprachlich zu begleiten sind, werden die Bereiche der Wahrnehmungs- und Bewegungsschulung, das Betrachten von Bilderbüchern, das Erzählen von Geschichten sowie die Orientierung an inhaltlichen Themenfeldern genannt (z. B. Mein Körper, Bauernhoftiere). Im Förderkonzept von „Meine, deine, unsere Sprache“ wird empfohlen, mit den **Sprachförderaktivitäten an den Sprachentwicklungsstand** der Kinder **anzuknüpfen**. Dies soll zum einen durch die Erfassung der Sprachbiografie des Kindes und seines sprachlichen Umfeldes gewährleistet werden. Zum anderen gibt es strukturierte Beobachtungsbögen, deren Ergebnisse genutzt werden sollen, um individuelle Förderpläne zu erstellen und um Kleingruppen für besondere Fördermaßnahmen nach dem Sprachentwicklungsstand der Kinder zusammenzustellen. Über die **Wirksamkeit** des Förderkonzepts liegen keine wissenschaftlichen Studien vor.

Zu beachten ist, dass alltagsintegrierte Förderansätze ohnehin nur schwer einer Wirksamkeitsprüfung im üblichen Sinne unterzogen werden können, da sie anders als ein strukturiertes Programm gerade keinen starren Ablauf vorschreiben.

Kon-Lab (Penner, 2006)

Kon-Lab ist ein **additives, sprachstrukturelles Sprachförderprogramm**. Zunächst intern an der Universität Konstanz als Konstanzer Labor entwickelt, werden seit 2008 einzelne Pakete zur Sprachförderung (Basispaket, Bildkarten, Spiele) kommerziell vertrieben. Die **Zielgruppe** sind v.a. Kinder nichtdeutscher Erstsprache und Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen im Alter bis zu 8 Jahren, aber auch Kinder mit einem bekannten Risiko für eine Lese-/Rechtschreibschwäche. Sprachunauffällige Kinder sollen ebenso von der gezielten Förderung profitieren. Im Kindergarten erfolgt die Förderung in Gruppen; Angaben zur angemessenen Gruppengröße und -zusammensetzung fehlen. Oft werden für den Einsatz im Kindergarten Gruppen von 4 bis 10 Kindern genannt. Die **Qualifizierung der Durchführenden** erfolgt durch eine mehrtägige Fortbildung. Auch für den Einsatz in der Sprachtherapie in der logopädischen Praxis soll Kon-Lab geeignet sein. Die einzelnen Übungseinheiten sollten drei- bis fünfmal wöchentlich für ca. zehn Minuten durchgeführt werden. Unklar bleibt dabei, welchen Zeitraum die Sprachförderung insgesamt einnimmt. Kon-Lab ist an spracherwerbstheoretischen Lernprinzipien orientiert. **Ziele** von Kon-Lab sind die Behebung von Defiziten im Regellernen und der Erwerb von kontextreduzierten und abstrakten Sprachstrukturen. Die Kinder sollen durch Kon-Lab in die Lage versetzt werden, linguistische Merkmale und Prinzipien selbstständig zu erwerben. Die **Kernförderbereiche** sind drei Phasen zugeordnet: (1) Sprachrhythmus, Wortbildung und Wortlernprinzipien, (2) Grundlagen der Grammatik – Satzbau und Artikel, (3) Sprachverstehen. Zum Förderprogramm Kon-Lab gehören außerdem Screeningbögen, die Aufschluss über die zu fördernden Bereiche geben. Eine unmittelbare **Anknüpfung des Programms an den Sprachentwicklungsstand** ist jedoch nicht vorgesehen. Die **Wirksamkeit** von Kon-Lab ist bislang nicht hinreichend belegt. Eine viel beachtete Evaluation im Rahmen der Initiative „Sag mal was“ im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung, bei der auch die Programme Kon-Lab und „Deutsch für den Schulstart“ (s.u.) eingesetzt wurden, kommt zu dem ernüchternden Schluss, dass sich für beide Programme keine Unterschiede zwischen Kindern, die gefördert wurden, und solchen, die keine Förderung erhielten, nachweisen ließen. Allerdings wurden die Ergebnisse der Evaluationsstudie sowohl in forschungsmethodischer als auch in inhaltlicher Hinsicht kontrovers diskutiert (Baden-Württemberg Stiftung, 2011).

Deutsch für den Schulstart (Kaltenbacher & Klages, 2007, Klages & Kaltenbacher, 2012)

Das Förderprogramm „Deutsch für den Schulstart“ (DfS) gibt es seit 2004, es wurde seither kontinuierlich erprobt und weiterentwickelt. Die Materialien sind im Rahmen einer Fortbildung bei den Verfasserinnen erhältlich. Wie Kon-Lab ist DfS ein **additives, sprachstrukturelles Sprachförderprogramm**. Die **Zielgruppe** sind Kinder im Alter zwischen 4 und 8 Jahren, deren sprachliche Fähigkeiten für eine erfolgreiche Bewältigung der schulischen Anforderungen als nicht ausreichend betrachtet werden. Das sind sowohl DaZ-Kinder als auch einsprachige Kinder aus bildungsfernen Familien mit Förderbedarf. Für die Durchführung ist eine optimale Gruppengröße von 5 bis 8 Kindern genannt.

Die **Qualifizierung der Durchführenden** erfolgt durch eine mehrtägige Fortbildung. Das **Ziel** von DfS ist, Kinder mit Förderbedarf umfassend auf die sprachlichen und sprachbezogenen Anforderungen der Schule vorzubereiten. DfS umfasst drei **Kernförderbereiche**: (1) einen Teilbereich der sprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz, Grammatik, Text), (2) die so genannten Vorläuferfertigkeiten für den schulischen Anfangsunterricht (phonologische Bewusstheit, mathematische Vorläuferfertigkeiten) und (3) allgemeine schulbezogene Lernvoraussetzungen (Stärkung der Lernhaltung). DfS umfasst ca. 500 Lernspiele, die auf mindestens ein Jahr mit wöchentlich mindestens vier bis fünf Stunden Förderung angelegt sind. Eine **Anknüpfung an den Sprachentwicklungsstand** soll dadurch gewährleistet werden, dass der Sprachstand jedes Kindes zu Beginn der Förderung mittels der im Projekt entwickelten Diagnostikbögen erfasst wird, um zu entscheiden, ob mit Phase I oder II von DfS begonnen wird. Die **Wirksamkeit** von DfS ist wie bei Kon-Lab nicht hinreichend belegt. Ergebnissen der eigenen Begleitforschung (Kaltenbacher, 2011) zufolge profitieren die mit DfS geförderten Kinder. Unabhängige Evaluationsstudien (Polotzek et al., 2008; Sachse et al., 2012) kommen jedoch zu dem Schluss, dass sich Kinder, die mit DfS gefördert wurden, und solche, die keine DfS-Förderung erhielten, nicht in ihren Leistungen unterschieden. Auch diese Studien sind in inhaltlicher und forschungsmethodischer Hinsicht nicht unumstritten.

Hören, Lauschen, Lernen (Küspert & Schneider, 2008)

Das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ (HLL) wurde erstmals 1999 veröffentlicht und erschien 2008 in der 6. Auflage. Dieses Programm ist als **additives Förderprogramm** konzipiert; aus sprachwissenschaftlicher Sicht handelt es sich um ein metasprachlich ausgerichtetes Programm. **Zielgruppe** sind alle Kindergartenkinder, d.h. die einsprachig aufwachsenden wie die DaZ-Kinder. HLL hat zum **Ziel**, die phonologische Bewusstheit, also das Gefühl für die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu fördern, sodass die Kinder besser auf den Schriftspracherwerb vorbereitet sind. Die phonologische Bewusstheit gilt in der Pädagogischen Psychologie als bedeutender Prädiktor des schulischen Schriftspracherwerbs; zur Sprachförderung im engeren Sinne ist das Programm ursprünglich jedoch nicht konzipiert. Die **Förderbereiche** umfassen Reime sowie Spiele, in denen das Erkennen und Manipulieren von Silben, Lauten, Sätzen und Wörtern gefördert werden sollen. In einem Zeitraum von 20 Wochen sollen täglich zehnminütige Sitzungen in Kleingruppen durchgeführt werden. Eine **Anknüpfung an den individuellen Sprachentwicklungsstand** ist nicht vorgesehen, da sich das Programm an alle Vorschulkinder in gleicher Weise richtet. Die **Wirksamkeit** des Trainingsprogramms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit wurde in mehreren Studien belegt, vor allem im Hinblick auf die späteren Rechtschreibleistungen der Kinder (Küspert, 1998; Schneider, Roth & Ennemoser, 2000). Größere Effekte waren dann zu beobachten, wenn sich die Durchführenden konsequent an die Programmvorgaben hielten – was jedoch nicht immer der Fall war. Bei Kindern mit sprachlichen Defiziten wird der Einsatz des ergänzenden Programms „Hören Lauschen, Lernen 2“ (Plume & Schneider, 2004) empfohlen, das explizit in das schriftsprachliche Grundprinzip der Buchstaben-Laut-Verknüpfung einführt. Sprachliche Kernförderbereiche, wie sie oben beschrieben sind, werden in den beiden Würzburger Trainingsprogrammen nicht adressiert.

Wuppis Abenteuer-Reise (Christiansen, 2005)

„Wuppis Abenteuer-Reise“ ist kein Förderprogramm mit einer eigenen wissenschaftlichen Fundierung, sondern beinhaltet in Anlehnung an das Würzburger Programm HLL Praxismaterialien zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Das für Kinder ab fünf Jahren konzipierte Übungsprogramm hat zum **Ziel**, durch genaues Zuhören für die Struktur der Sprache zu sensibilisieren und auf den Schriftspracherwerb vorzubereiten und außerdem die Aufmerksamkeit und Konzentration zu steigern. Damit soll es die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung auf den Schriftspracherwerb vorbereiten. Das Übungsprogramm besteht im Wesentlichen aus Lausch- und Reimübungen und aus Silbenspielen und dauert ca. 17 Wochen. Eine sogenannte Ohrenaufgabe, die etwa 30 Minuten Zeit in Anspruch nimmt, soll während dieser Zeit täglich von der Erzieherin durchgeführt werden. Zur Wirksamkeit sind keine Studien bekannt.

FORT- UND WEITERBILDUNG PÄDAGOGISCHER FACHKRÄFTE

Die Bereiche Sprachdiagnostik und -förderung sind in allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer verankert und gehören daher zu den Kernaufgaben pädagogischer Fachkräfte (PFK). So wird beispielsweise im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan eine frühzeitig einsetzende, regelmäßige und systematische Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung von Kindern als Grundlage einer differenzierten Sprachförderung bezeichnet (Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 67). Aufgrund der oben ausgeführten Komplexität des Gegenstandsbereiches „Sprache“ und des Spracherwerbs folgt daraus, dass – auch wenn „Sprachdiagnostik“ nicht immer explizit genannt wird – die Verantwortung für eine systematische und verlässliche Beurteilung des Sprachentwicklungsstands in den Händen der PFK liegt. Unstrittig ist, dass die PFK über spezifische Kompetenzen verfügen müssen, um eine effektive Sprachförderung durchführen zu können (Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2009; Tracy et al., 2010). Gefordert werden linguistisch fundierte Grundkenntnisse zur Sprachentwicklung und -förderung für *alle* pädagogischen Mitarbeiter einer Einrichtung, da die Förderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder als Querschnittsaufgabe eingeschätzt wird. Für diejenigen Fachkräfte, die Sprachförderung in besonderen Kleingruppen durchführen, werden darüber hinaus spezifische Kenntnisse gefordert, um Fördereinheiten gezielt planen, durchführen und evaluieren zu können. Diese Kompetenzen umfassen nach gängiger Auffassung sowohl Fachwissen als auch praktisches Können und sind prinzipiell erlernbar (Baumert & Kunter 2011).

Das Ziel von Fort- und Weiterbildungen zum Handlungsfeld Sprachförderung ist die Erweiterung des Fachwissens und der Handlungskompetenzen der PFK – beides wird benötigt, um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu fördern. Die Bezeichnungen „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ werden in der Fachliteratur oftmals hinsichtlich ihres zeitlichen Umfangs und der Möglichkeit des Zertifikaterwerbs differenziert. Im Weiteren verwenden wir allerdings den Begriff Weiterbildung als Oberbegriff für alle berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen.

Sprachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler sind sich einig darin, dass das notwendige theoretische Fachwissen Kenntnisse über die linguistischen Grundlagen von Sprache, den Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachstörungen, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung umfassen sollte (Hopp et al., 2010; List, 2010).

Zur Handlungskompetenz bzw. zum Können zählen die Fähigkeit, Verfahren zur Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes auszuwählen und anzuwenden, Förderziele abzuleiten, Sprachförderung zu planen, durchzuführen und zu reflektieren sowie Fördermaterialien und Fördermethoden adäquat einzusetzen. Einfluss auf die Sprachförderkompetenz haben neben dem Wissen und Handeln auch Überzeugungen und Einstellungen. Für PFK relevant sind z. B. die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, die Einsicht, dass Sprachförderung Aufgabe der Kindertagesstätte ist, und die Überzeugung, durch die eigene Sprache als Vorbild wirksam sein zu können. Angesichts der gestiegenen Anforderungen an die Kompetenzen der Erzieherinnen ist es dringend erforderlich, die Qualifizierung von Sprachförderkräften zu verbessern. Bislang liegen jedoch nur wenige Studien zu den Sprachförderkompetenzen der PFK und zu ihrem Qualifizierungsbedarf vor. Auch zum Ausmaß der aktuell nutzbaren Angebote und Qualifizierungsmaßnahmen gibt es bisher fast keine empirischen Befunde.

Qualifizierungsbedarf von pädagogischen Fachkräften im Bereich Sprache

Generell wird den PFK eine hohe Weiterbildungsbereitschaft attestiert (Beher & Walter, 2012; Fried, 2006): Nahezu alle PFK besuchen mindestens einmal pro Jahr eine Weiterbildung. Auch über den selbst berichteten Bedarf von Erzieherinnen an Weiterbildungen im Bereich Sprache liegen erste Erkenntnisse aus Befragungen und Interviews vor (Fried, 2006; 2007; Knopp, 2009). Die meisten Erzieherinnen halten das Thema Sprachdiagnostik und -förderung für relevant und wünschen sich mehr Weiterbildungen im Bereich Sprache, insbesondere zu Sprachauffälligkeiten und -problemen. Zudem erkennen sie die Bedeutung der Sprachdiagnostik für die Sprachförderung. Nach eigener Einschätzung verfügen sie jedoch im Bereich der Diagnostik nur über geringes Wissen und über wenig Erfahrung und haben wenig Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (spezifisch für Sprache: Fried, 2006; generell für die kindliche Entwicklung: Beher & Walter, 2012). Vermutlich bedingt durch die wenig ausgeprägten diagnostischen Kompetenzen, fokussieren PFK in der Beurteilung des kindlichen Sprachentwicklungsstandes vorwiegend einzelne Phänomene, wie den Wortschatz, und erfassen Sprachauffälligkeiten von Kindern vor allem intuitiv (Knopp, 2009). Es überrascht daher nicht, dass es ihnen nicht leicht fällt, ihre Beurteilungen differenziert zu begründen. Zudem greifen sie bei der Förderung kaum auf Befunde der Diagnostik zurück.

Es ist davon auszugehen, dass PFK im Elementarbereich aus ihrer Ausbildung sehr unterschiedliche Vorkenntnisse mitbringen, abhängig davon, wann und wo sie die Ausbildung absolviert haben und welchen Abschluss sie aufweisen (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). In Kindertagesstätten arbeiten derzeit neben Erzieherinnen mit Fachschulabsbildungen auch Kinderpflegerinnen, Sozialassistentinnen und Frühpädagoginnen mit akademischem Abschluss. Da die Sprache erst im letzten Jahrzehnt zu einem Schwerpunktthema der Professionalisierung im frühpädagogischen Bereich wurde, werden PFK, die schon länger im Beruf sind, in ihrer Ausbildung weniger umfangreich damit befasst gewesen sein. Neuere Studien weisen allerdings darauf hin, dass auch in den derzeitigen Ausbildungsgängen – nicht zuletzt aufgrund der noch geringen Standardisierung der Curricula und wegen der Breite der Ausbildung – eine durchgängige und vertiefte Vermittlung sprachwissenschaftlicher Grundlagen und Wissens zur Sprachförderung nicht sichergestellt ist. Aus den Ergebnissen eines standardisierten Wissenstests zum Thema Sprache (SprachKoPF) lässt sich jedenfalls ableiten, dass die Sprachförderkräfte über ein ausgesprochen heterogenes Fachwissen verfügen (Müller et al. 2013; Thoma et al. 2011).

Dass das erforderliche Grundlagenwissen nicht immer vorhanden ist, ist aber nur ein Teil des Problems. Die besondere Schwierigkeit besteht darin, theoretisches Fachwissen aus der Aus- und Weiterbildung in die pädagogische Praxis zu transferieren. Auch daraus erklärt sich der besondere Bedarf an geeigneten Weiterbildungen. Als belegt gilt, dass sich Erzieherinnen – wie übrigens Lehrerinnen und Lehrer auch – in ihrem praktischen Handeln häufiger an ihren individuellen Erfahrungen, subjektiven Theorien und alltagspraktischen Wissensbeständen orientieren als an dem in der Ausbildung vermittelten Fachwissen, und dies umso mehr, je länger ihre Ausbildung zurück liegt. Auch die PFK selbst erkennen diese Transferschwierigkeiten zwischen Theorie und Praxis, denn sie wünschen sich Befragungen zufolge neben weiteren Weiterbildungsangeboten im Bereich Sprachförderung vor allem Coaching- und Supervisionsangebote als Ergänzung (Gasteiger-Klicpera et al., 2011). Auch Fachschulleitungen weisen immer wieder darauf hin, dass in der grundständigen Ausbildung erworbene Grundlagen nach dem Abschluss der Ausbildung gezielt mit der Praxis verzahnt werden müssen. Sie wünschen sich eine bessere Abstimmung der Inhalte zwischen Ausbildung und Weiterbildung sowie Angebote, die nicht nur das theoretische Wissen, sondern auch die Handlungskompetenz stärken. Gefordert wird, den notwendigen Theorie-Praxis-Transfer bei der Konzipierung von Weiterbildungsangeboten noch mehr zu berücksichtigen.

Weiterbildungsangebote

Die gesamte Weiterbildungslandschaft in Deutschland wird vielfach als unübersichtlich und wenig transparent beschrieben, insbesondere im Hinblick auf die wissenschaftliche Fundiertheit der Inhalte und deren Vermittlung (WIFF, 2011) sowie in Bezug auf ihre Wirksamkeit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Für den frühpädagogischen Bereich ist in den letzten Jahren ein starker Anstieg an Weiterbildungsangeboten zu verzeichnen, bei denen Sprache und auch Diagnostik Schwerpunktthemen sind. Nicht nur das Angebot, auch die Nachfrage zum Themenbereich Sprache ist offenbar groß, denn Sprache gehört einer Befragung von Erzieherinnen zufolge zu den häufigsten Inhalten besuchter Weiterbildungen (Behr & Walter, 2012). Mit dem Anwachsen der Angebote geht eine zunehmende Heterogenität der Anbieter und Angebote einher. Neben Einrichtungsträgern, Berufsverbänden, Fachschulen und großen Weiterbildungsinstitutionen beleben auch zahlreiche unabhängige, privat-gewerbliche Anbieter den Markt (WIFF, 2011). Sie alle bieten – in den Einrichtungen selbst oder extern – sehr unterschiedliche Formate an: von isolierten, kurzen Weiterbildungsangeboten zu spezifischen Themen bis hin zu umfassenden Programmen über einen längeren Zeitraum. Besucht werden von den PFK vor allem Angebote von kurzer Dauer, von wenigen Stunden bis zu maximal drei Tagen (Behr & Walter, 2012). Dies dürfte vor allem mit den personellen und finanziellen Ressourcen der Einrichtungen zusammenhängen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, 2013).

Wirksamkeit von Weiterbildungen

Aus der Professionalisierungsforschung bei Lehrkräften liegen erste Befunde dazu vor, welche Faktoren die Qualität von Qualifizierungsmaßnahmen und deren Wirksamkeit beeinflussen (für einen Überblick Lipowsky, 2004; 2010). Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in aktuellen Qualitätsanforderungen an Weiterbildungsangebote im Bereich Sprache wider (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, 2013) und lassen sich wie folgt zusammenfassen: Weiterbildungsreihen mit einem größeren zeitlichen Umfang sind wirksamer als kurze, punktuelle Veranstaltungen. Eine Streckung der Weiterbildungseinheiten über einen längeren Zeitraum ermöglicht es zudem, das Gelernte zwischendurch in der Praxis zu erproben und zu reflektieren. Unterstützend wirkt auch das Lernen in festen Gruppen, das einen fortlaufenden Erfahrungsaustausch unter Kollegen und eine Auseinandersetzung mit anderen Einstellungen und Überzeugungen ermöglicht. Für die Leitung der Weiterbildung sollte externe Expertise durch einen fachkompetenten Referenten herangezogen werden, die sich am aktuellen Stand der relevanten Fachwissenschaften und Forschungsergebnissen orientieren.

Weitgehende Einigkeit besteht auch darüber, dass sich eine Kombination aus Theorie, Praxis und Reflexion günstig auf die Wirksamkeit einer Weiterbildung auswirkt. Die Inhalte sollten unmittelbar an den Erfahrungs- und Wissensstand der Teilnehmer anknüpfen. Ein enger Praxisbezug kann z. B. durch die Arbeit mit Fallbeispielen sowie Videosequenzen hergestellt werden und unterstützt die Reflexion der Teilnehmer über das eigene professionelle Handeln. Die Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) empfiehlt außerdem Coachings und Beratungen vor Ort, um das Gelernte in der eigenen Praxis zu implementieren. Diese Formate bieten sich z. B. zum Thema Sprachförderung in Kleingruppen oder Sprachdiagnostik an.

Werden Weiterbildungen speziell für eine Einrichtung angeboten, erhöht sich die Wirksamkeit, wenn die organisatorische und inhaltliche Konzeptentwicklung eng mit dem Träger bzw. der Leitung abgestimmt ist und adaptiv an den spezifischen Gegebenheiten und Voraussetzungen ausgerichtet wird (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung, 2013). Grundsätzlich wirkt es sich günstig aus, wenn die Leitung einer Einrichtung die Weiterbildungsteilnahme der PFK unterstützt und entsprechende Rahmenbedingungen schafft. Durch die Zusicherung zeitlicher Freiräume beispielsweise für die Erprobung, Reflexion sowie Vor- und Nachbereitung wird der Lernerfolg nachhaltig gesichert (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011). Auch der Austausch mit Kollegen über das Gelernte, beispielsweise im Rahmen einer Teamsitzung, begünstigt den Transfer in die Praxis. Lengyel (2012) empfiehlt für spezifische Themen – wie Sprachförderung und -diagnostik – die gezielte Ausbildung von Expertentandems/-teams innerhalb einer Einrichtung, die das Kollegium beraten können. Sie begünstigen die Diskussion und die Reflexion über Vorgehensweisen und Ergebnisse. Außerdem können sie dazu beitragen, erworbene Kompetenzen auch langfristig in der Einrichtung zu sichern. Ein Beispiel für ein solch umfassendes Weiterbildungsprogramm stellt das Sprachförderkonzept „Sprache macht stark!“ dar, das seit 2007 in Einrichtungen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz implementiert ist (Tracy & Lemke, 2009).

Qualifizierungsangebote zum Thema Sprachförderung wurden bislang nur selten empirisch auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Im Rahmen einer Interventionsstudie (Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2010) wurde nach einer praxisorientierten mehrmonatigen Weiterbildung ein signifikanter Wissenszuwachs bei den Erzieherinnen im Bereich Sprache ermittelt, der noch sechs Monate später nachweisbar war. Das Wissen wurde von den Teilnehmerinnen zudem in der Praxis angewendet. Allerdings zeigte sich, dass das fachliche Wissen der Teilnehmer leichter zu verändern war als die Überzeugungen und Einstellungen beispielsweise zu Mehrsprachigkeit. Einer anderen Studie zufolge zeigte eine Schulung in Sprachförderung im Umfang von nur drei Tagen keine Wirkung (Gasteiger-Klicpera et al., 2010). Außerdem wirken sich Weiterbildungen, die zur Optimierung und Reflektion des eigenen Sprach- und Interaktionsverhaltens anregen, nachweislich sowohl auf das sprachförderliche Verhalten der Erzieherinnen als auch auf die Sprachkompetenzen der Kinder positiv aus.

3. Ausgangslage in Frankfurt am Main

Frankfurt ist in Deutschland eine derjenigen Städte mit einem besonders hohen Anteil an Einwohnern mit Migrationshintergrund. Bei Kindern unter sechs Jahren lag dieser Anteil zum 31.12.2012 bei 68 Prozent (Stadt Frankfurt am Main, 2013). Für die sprachliche Förderung in Kindertagesstätten ergeben sich daraus besondere Herausforderungen. Dass sich der Besuch von Kindertagesstätten im Allgemeinen positiv auf die Entwicklung der kindlichen Sprachkompetenzen auswirkt, und zwar unabhängig von der Art der dort stattfindenden sprachlichen Förderung, ist hinlänglich belegt (Becker, 2012); ebenso, dass insbesondere Kinder mit ungünstigen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen davon profitieren. Nicht zuletzt aus diesem Grund hat die frühe Bildung im Elementarbereich im letzten Jahrzehnt in zunehmendem Maße Aufmerksamkeit erfahren (Gold & Dubowy, 2013). Im Folgenden wird zunächst das Ausmaß der Inanspruchnahme vorschulischer Betreuungsangebote dargestellt, mit einem besonderen Augenmerk auf den Kindern mit Migrationshintergrund. Im Hinblick auf die besondere Situation in Frankfurt am Main werden anschließend die auf sprachliche Kompetenzen bezogenen Befunde aus der Schuleingangsuntersuchung berichtet.

Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung

In Hessen besuchten zum 1.3.2013 insgesamt 240.063 Kinder unter 14 Jahren eine Tageseinrichtung, darunter waren 146.528 Kinder im Altersbereich zwischen drei und unter sechs Jahren sowie 32.885 Kinder im Altersbereich unter drei Jahren und 60.650 Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren, davon die Schulkinder in Horten (Hessisches Statistisches Landesamt, 2013). Hinzu kamen 9.737 Kinder in öffentlich geförderter Kindertagespflege, die weitaus meisten von ihnen (7.358 Kinder) waren Kinder im Altersbereich unter drei Jahren. Für die Altersgruppe der 3- bis 5-Jährigen liegt die Besuchsquote, also der Anteil der Kinder, die eine Kindertageseinrichtung in Anspruch nehmen, bezogen auf alle Kinder dieser Altersgruppe, in Hessen insgesamt bei 93 Prozent. Für Kinder unter drei Jahren liegt die Quote insgesamt bei 21 Prozent.

Unter den 240.063 Kindern unter 14 Jahren, die zum 1.3.2013 eine Tageseinrichtung in Hessen besuchten, waren 95.909 Kinder (40%) mit Migrationshintergrund. In Hessen, wie auch in anderen Bundesländern, sind die Betreuungs- und Besuchsquoten bei Kindern mit Migrationshintergrund geringer als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Besonders groß sind die Unterschiede im Altersbereich der Kinder unter drei Jahren. Im Hessischen Integrationsmonitor 2013, der allerdings auf das Berichtsjahr 2011 zurückgreift, wird für Kinder unter drei Jahren eine Betreuungsquote von 12 Prozent bei den Kindern mit Migrationshintergrund berichtet gegenüber einer Quote von 21 Prozent bei den Kindern ohne Migrationshintergrund (Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, 2013). Bei den 3- bis 5-Jährigen liegen die entsprechenden Quoten bei 89 Prozent bzw. bei 94 Prozent. Dass Kinder mit Migrationshintergrund in Hessen eher später und weniger lang eine außerfamiliäre Betreuung in Anspruch nehmen als Kinder ohne Migrationshintergrund, zeigt sich auch an ihren vergleichsweise geringen Anteilen an allen betreuten Kindern in den jüngeren Altersgruppen. Unter den 2- bis 3-Jährigen in Kindertagesbetreuung weisen nur 26 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund auf, erst unter den über 4-Jährigen sind 40 Prozent der betreuten Kinder solche mit Migrationshintergrund (Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa, 2013).

In **Frankfurt/Main** besuchten zum 1.3.2013 insgesamt 37.117 Kinder unter 14 Jahren eine Tageseinrichtung, davon hatten 22.476 (61%) mindestens ein Elternteil mit ausländischer Herkunft (Hessisches Statistisches Landesamt, 2013). Bei 17.324 Kindern (47%) wurde überwiegend nicht Deutsch in der Familie gesprochen. Insgesamt 17.928 Kinder waren im Altersbereich zwischen drei und unter sechs Jahren und insgesamt 6.028 Kinder waren unter drei Jahre alt. Für die Kinder unter drei Jahren liegt die Besuchsquote in Frankfurt/Main insgesamt bei 27 Prozent und für die 3- bis 5-Jährigen insgesamt bei 90 Prozent. Im Vergleich mit den anderen kreisfreien Städten und den Landkreisen in Hessen liegt die Besuchsquote für die Frankfurter Kinder unter drei Jahren damit im oberen Bereich; für die 3- bis 5-Jährigen dagegen unter dem Landesdurchschnitt. Über die Besuchsquoten der Kinder mit Migrationshintergrund in Frankfurt liegen uns keine gesonderten Zahlen vor. Insgesamt 59 Prozent aller 2009 bis 2011 in Frankfurt eingeschulten Kinder haben drei oder mehr als drei Jahre eine Kindertageseinrichtung besucht und weitere 37 Prozent mehr als 18 Monate (Stadt Frankfurt am Main, 2012c).

Von den 723 Frankfurter Tageseinrichtungen, die Kinder unter 14 Jahren betreuen, befanden sich zum 1.2.2014 139 in städtischer Trägerschaft, 183 wurden in konfessioneller und 401 in freier Trägerschaft betrieben (Angabe des Stadtschulamtes, 2014). Im Jahr 2013 verfügten von den in Frankfurter Einrichtungen tätigen 9.209 Personen 5.687 (62%) über eine abgeschlossene fachpädagogische Berufsausbildung (Hessisches Statistisches Landesamt, 2013). Es ist zu vermuten, dass bei dem im engeren Sinne „pädagogischen Personal“ die Quote der Personen mit fachpädagogischem Berufsausbildungsabschluss höher liegt. Der Bildungsbericht 2012 der Stadt (Stadt Frankfurt am Main, 2012a) nennt hier jedenfalls einen Anteil von 88 Prozent (Stand 1.3.2010).

Sprachliche Kompetenzen Frankfurter Kinder

Im 4. Kindergesundheitsbericht der Stadt Frankfurt werden Daten aus den Einschulungsuntersuchungen des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes berichtet (Stadt Frankfurt am Main, 2012c). Im Jahr 2011 wurden demnach 5.756 Kinder im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen u.a. hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen untersucht, die meisten von ihnen (75%) waren zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen fünfeinhalb und sechseinhalb Jahre alt. Insgesamt 5.145 Kinder (89%) waren deutscher Nationalität. In den Schuleingangsuntersuchungen wird zusätzlich der Migrationshintergrund eines Kindes mit erhoben, der auch bei deutscher Staatsangehörigkeit vorliegen kann. Eine Betrachtung nach Migrationshintergrund zeigt an, dass insgesamt 3.490 Kinder (61%) einen Migrationshintergrund aufwiesen.

Zur Feststellung von Entwicklungsauffälligkeiten wird in den Einschulungsuntersuchungen in Frankfurt/Main das seit 2007 in ganz Hessen verpflichtende standardisierte *Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen* (S-ENS; Döpfner et al., 2005) durchgeführt. Im Rahmen dieses Screening-Verfahrens werden neben anderen Funktionsbereichen (wie z. B. der Körperkoordination, der Visuomotorik und der visuellen Wahrnehmung) auch die sprachlichen Kompetenzen und die auditive Informationsverarbeitung geprüft. Hierzu werden die drei Untertests „Pseudowörter nachsprechen“, „Wörter ergänzen“ und „Sätze nachsprechen“ eingesetzt. In Ergänzung dazu wird die Artikulationsfähigkeit der Kinder geprüft („Lautgruppen wiedergeben“) und es wird –

allerdings nur bei den Kindern mit Migrationshintergrund – eine pauschale Gesamteinschätzung der Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache durch den untersuchenden Arzt vorgenommen. Von einer „Entwicklungsauffälligkeit“ wird gesprochen, wenn eine bestimmte Kompetenz oder ein bestimmter Entwicklungsstand nicht in der Zeitspanne erreicht wird, in der acht oder neun von zehn Kindern diesen erreicht haben. Eine sprachliche Entwicklungsauffälligkeit liegt vor, wenn für einen oder mehrere der verwendeten Indikatoren ein solcher Rückstand festgestellt wird.

Für den Einschulungsjahrgang 2011 konstatiert der Kindergesundheitsbericht für 24 Prozent aller untersuchten Frankfurter Kinder eine Entwicklungsauffälligkeit im Entwicklungsbereich Sprache. Sprachauffälligkeiten sind damit unter den geprüften Funktionsbereichen die mit Abstand häufigsten Auffälligkeiten. Bei Jungen sind sie häufiger (29%) als bei Mädchen (19%) festzustellen und bei den Kindern mit Migrationshintergrund (26%) häufiger als bei den Kindern ohne Migrationshintergrund (21%).

Ein differenzierteres Bild ergibt sich bei genauerer Betrachtung der drei oben erwähnten S-ENS Untertests zum sprachlichen Bereich für Jungen und Mädchen (Tabelle 1). Gemittelt über die Einschulungsjahrgänge 2009 bis 2011 variieren nämlich für die drei sprachstandsbezogenen Indikatoren des S-ENS die Prozentanteile auffälliger Kinder sowohl zwischen den drei Untertests insgesamt als auch in Bezug auf die von einer Auffälligkeit betroffenen Jungen und Mädchen. Vor allem beim Nachsprechen von Sätzen kommt es demnach vermehrt zu Schwierigkeiten.

Sprachliche Kompetenzen	Anteile auffälliger Kinder gesamt	Anteile auffälliger Jungen	Anteile auffälliger Mädchen
Pseudowörter	7%	9%	6%
Wörter ergänzen	12%	15%	10%
Sätze nachsprechen	17%	19%	15%

Tabelle 1: Anteile sprachlich auffälliger Kinder in den S-ENS-Untertests 2009-2011, getrennt nach Geschlecht (max. n= 16.130)

Nach der Gesamteinschätzung der untersuchenden Ärzte, die zusätzlich zum Screening erfolgte, verfügte jedes vierte Kind mit Migrationshintergrund (23%) nur über sehr schlechte Deutschkenntnisse. Damit ist gemeint, dass sie Deutsch entweder „nicht“, nur „radebrechend“ oder „mit erheblichen Fehlern“ sprachen. Dabei variiert der Anteil der Auffälligkeiten je nach Herkunftsregion der Kinder zwischen 18 und 27 Prozent, wobei vor allem unter den Kindern türkischer Herkunft in höherem Maße Defizite festgestellt wurden (25%).

Erhebliche Spannbreiten der Anteile sprachlich auffälliger Kinder werden auch in den Ergebnissen der drei SENS-Untertests sichtbar. Für Kinder türkischer Herkunft liegt die Quote auffälliger Kinder für den Untertest „Pseudowörter“ beispielsweise bei 10 Prozent, für den Untertest „Wörter erkennen“ bei 20 Prozent und für den Untertest „Sätze nachsprechen“ bei 34 Prozent. Für Kinder ohne Migrationshintergrund liegen die entsprechenden Anteile bei sechs Prozent, fünf Prozent und drei Prozent.

Ein SENS-Index, der die drei sprachbezogenen Untertests kombiniert, weist für den Einschulungsjahrgang 2011 einen „komplett unauffälligen“ Sprachstatus (in allen 3 Tests unauffällig) für 89 Prozent der Mädchen bzw. 87 Prozent der Jungen ohne Migrationshintergrund aus, sowie für 66 Prozent (weiblich) bzw. 59 Prozent (männlich) der Kinder mit Migrationshintergrund. Mehr als 40 Prozent der Jungen mit Migrationshintergrund sind demnach in mindestens einem der drei Untertests auffällig gewesen. Zusatzauswertungen für die Kinder mit Migrationshintergrund zeigen, dass die Dauer des vorangegangenen Kindergartenbesuchs mit der Feststellung sprachlicher Auffälligkeiten kovariert (vgl. Abb. 1; die Daten beziehen sich nun wieder auf die Einschulungsjahrgänge 2009 - 2011): Kürzere Kitabesuchsdauern waren mit höheren Anteilen festgestellter Auffälligkeiten assoziiert (Stadt Frankfurt am Main, 2012b). Für Kinder ohne Migrationshintergrund zeigt sich dieser Zusammenhang auch – allerdings auf einem insgesamt sehr viel niedrigeren Niveau.

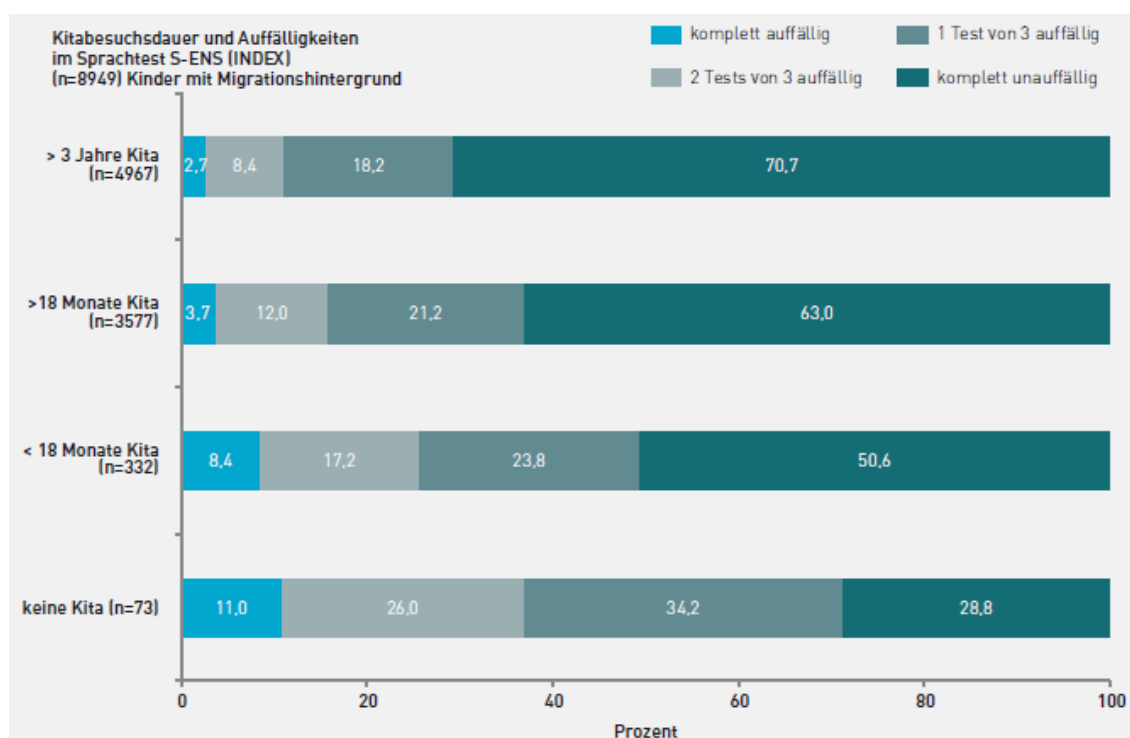


Abbildung 1: Sprachliche Auffälligkeiten bei den Einschulungsuntersuchungen 2009 - 2011 in Abhängigkeit von der Kitabesuchsdauer (Quelle: Stadt Frankfurt am Main, 2012b; S. 70)

Aktuellere Daten als die oben berichteten liefert das Statistische Jahrbuch 2013 für den Einschulungsjahrgang 2012 (Stadt Frankfurt am Main, 2013). Dort wird (nur noch) für 18 Prozent aller untersuchten Kinder eine Auffälligkeit im Entwicklungsbereich Sprache berichtet, wiederum bei Jungen (21%) häufiger als bei Mädchen (14%) und bei Kindern mit Migrationshintergrund häufiger (21%) als bei den Kindern ohne Migrationshintergrund (12%). Weiterführende Analysen, wie sie der Kindergesundheitsbericht für den Einschulungsjahrgang 2011 enthält, sind dem Statistischen Jahrbuch nicht zu entnehmen. Aufgrund des uns zugänglichen Datenmaterials können wir eine Erklärung für die so unterschiedlichen Quoten in den beiden aufeinanderfolgenden Einschulungsjahrgängen nicht geben.

Unabhängig von den bemerkenswerten Veränderungen zwischen 2011 und 2012 ist allerdings zu bedenken, dass mit dem Verfahren S-ENS gewonnene Befunde – vor allem im Hinblick auf die mehrsprachigen Kinder – nur mit Vorsicht zu interpretieren sind. So werden die Kategorien „Migrationshintergrund“ und „Mehrsprachigkeit“ in den Auswertungsbögen nicht trennscharf verwendet. Zudem werden die Deutschkenntnisse mehrsprachiger Kinder nur anhand einer fünfstufigen Ratingskala („spricht nicht Deutsch“ bis „spricht akzentfrei Deutsch“) eingeschätzt. Aufgrund der gewählten Aufgabeninhalte und -formate lassen die Ergebnisse zu den drei S-ENS Untertests zu „Sprachkompetenz und auditiver Informationsverarbeitung“ nur begrenzt Rückschlüsse auf die tatsächlichen Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder zu. Dass Jungen in den S-ENS Untertests konsistent signifikant schlechter abschneiden als Mädchen, ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Sprachfähigkeiten im engeren Sinne offenbar nur sehr unzuverlässig gemessen werden. Im fraglichen Altersbereich findet man nämlich üblicherweise in den standardisierten Sprachtests keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Schließlich fehlen aufgrund des Screeningcharakters auch förderdiagnostische Hinweise in den S-ENS Befunden.

Mithin ist davon auszugehen, dass die sprachbezogenen S-ENS Befunde aus den Einschulungsuntersuchungen die deutschsprachlichen Kompetenzen der mehrsprachigen Kinder nur unzureichend wiedergeben. Die Analysen von Kelle (2011) legen den Schluss nahe, dass es in der Praxis der Einschulungsuntersuchung im Spannungsfeld zwischen Individualdiagnostik und Epidemiologie zu einer „überproportionalen Pathologisierung“ der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder kommt. Ein Indiz dafür: Obgleich in der S-ENS Handreichung angeraten wird, bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen (immerhin 23% der Frankfurter Kinder) auf die Durchführung der Untertests „Wörter ergänzen“ und „Sätze nachsprechen“ zu verzichten, wird dies in aller Regel nicht getan. So sind zwar die hohen Auffälligkeitsquoten für die mehrsprachigen Kinder plausibel – einen wirklichen Hinweis auf eine Entwicklungsauffälligkeit liefern sie aber nicht.

4. Bestandserhebung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen

Für eine Bestandsaufnahme zur Sprachförderung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen wurde ein Fragebogen entwickelt und zusammen mit einem Begleitschreiben an die Leiterinnen der Einrichtungen postalisch versandt (Fragebogen A1. Der Fragebogen ist nicht Bestandteil dieser Broschüre). Eine anonymisierte Auswertung der Angaben wurde zugesichert und durch die gewählte Vorgehensweise gewährleistet. Der postalische Rücklauf der Fragebögen erfolgte direkt an die Universitätsadresse der Verfasser und nicht über das Stadtschulamt oder über die Träger. Alle Rückumschläge wurden nach Entnahme der Fragebögen vernichtet, um aus etwaigen Adressangaben keine Rückschlüsse auf die einzelnen Einrichtungen zu ermöglichen. Befragungen dieser Art verringern erfahrungsgemäß die Wahrscheinlichkeit verzerrter Rückmeldungen – diesem großen Vorteil steht der Nachteil entgegen, dass aus den Ergebnissen keine differenzierten Handlungs- und Steuerungsempfehlungen für einzelne Einrichtungen abzuleiten sind.

Umfang und Differenziertheit des Fragebogens spiegeln einen Kompromiss zwischen dem wissenschaftlich Wünschenswerten und dem unter Praktikabilitätsgesichtspunkten Möglichen wider. Mit 15 Fragen auf drei DIN A4 Seiten wurde ein Instrument eingesetzt, das nicht allzu viel Bearbeitungszeit in Anspruch nimmt und dabei einen ausreichend großen Informationsgewinn verspricht. Für die meisten Fragen werden Antwortalternativen angeboten; oft sind dabei Mehrfachnennungen möglich. Mit der Ermöglichung von Mehrfachnennungen wurden bestimmte Einschränkungen im Hinblick auf die statistische Auswertung und die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse bewusst in Kauf genommen. Das Anbieten dieser Option ist da sinnvoll, wo es sich bei den Antwortkategorien um nicht-exklusive Antwortalternativen handelt (wenn z. B. eine sprachliche Förderung sowohl in Kleingruppen als auch als Einzelförderung praktiziert werden kann). In einigen Fällen war unter den Antwortalternativen bewusst eine wenig differenzierungsfähige Antwortkategorie mit enthalten, obwohl davon auszugehen war, dass diese Alternative bei fast allen Personen Zustimmung erfahren würde (z. B. die Antwortkategorie „durch allgemeine Entwicklungsbeobachtungen“ bei der Frage nach den zur Beurteilung des Sprachstands eingesetzten Methoden). Solche Antwortalternativen werden üblicherweise angeboten, um die Akzeptanz des Verfahrens und die Bereitschaft zur gewissenhaften Bearbeitung des Fragebogens zu fördern und aufrecht zu erhalten. Neben Fragen mit vorgegebenen Antwortalternativen gab es im Fragebogen auch offene Fragen, zu denen die Antworten frei zu formulieren waren, um die Befragten nicht durch explizite Antwortkategorien zu beeinflussen.

Den inhaltlichen Fragen zu den drei Themenkomplexen der Sprachdiagnostik, der Sprachförderung und der sprachbezogenen Fort- und Weiterbildung sind drei strukturelle Fragen vorangestellt, die sich auf den Träger und die Größe der Einrichtung sowie auf den Anteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder in einer Einrichtung beziehen. Für einige Auswertungen werden diese Strukturmerkmale als stratifizierende Variablen berücksichtigt.

In Absprache mit dem Auftraggeber wurde die Befragung auf die Situation im Kindergartenbereich der Einrichtungen begrenzt – es geht also im Folgenden nur um die Sprachförderung bei Kindern im Alter **zwischen drei und sechs Jahren**. Einrichtungen, die Kindergartenkinder gar nicht betreuen (reine Horte und Krippen), wurden nicht angeschrieben. In Einrichtungen, die neben den Kindergartenkindern auch U3-Kinder und Schulkinder betreuen, sollten sich die Angaben auf den Bereich der Ü3-Betreuung vor

Schuleintritt beziehen. Auf Besonderheiten altersübergreifend gemischter Gruppen wurde bei der Befragung nicht eigens eingegangen, ebenso wenig auf die Besonderheiten in bilingual arbeitenden Einrichtungen, in Einrichtungen mit Integrationsschwerpunkt sowie in Familienzentren. Wenn aus den Antworten oder Kommentaren ersichtlich war, dass solche Besonderheiten für die praktizierten Maßnahmen der Sprachstandserfassung und Sprachförderung eine Rolle spielen, wird im Ergebnisteil darauf eingegangen.

Maßnahmen zur Sprachstandserfassung und Sprachförderung, die außerhalb der Kindertageseinrichtungen zum Einsatz kommen, sind nicht Gegenstand dieser Expertise. Dem Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitoring, dem Kindergesundheitsbericht und dem Bildungsbericht (Stadt Frankfurt am Main, 2012a; 2012b; 2012c) sind die mit dem Screening des Entwicklungsstandes S-ENS (Döpfner et al., 2005) anlässlich der Einschulungsuntersuchung erfassten sprachdiagnostischen Informationen zu entnehmen (vgl. dazu Kapitel 3), ebenso Angaben zur Inanspruchnahme von Vorlauf- und Intensivkursen zur Sprachförderung. Für das Themenfeld „Kooperation mit der Grundschule/Vorlaufkurse“ wird auf die Ergebnisse einer 2010 durchgeführten Befragung verwiesen (LvO, 2010).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung im Detail dargestellt. Dabei handelt es sich in erster Linie um eine deskriptive, d.h. beschreibende Darstellung – im nachfolgenden Kapitel 5 werden die wichtigsten Befunde im Rahmen eines übergreifenden Fazits inhaltlich interpretiert. Zu jeder der 15 Fragen werden entsprechend der sozialwissenschaftlichen Konvention für kategoriale Variablen Prozentwerte für die jeweiligen Antwortalternativen berichtet und für intervallskalierte Variablen (z. B. für die Dauer einer Fördereinheit in Minuten) der Mittelwert (M), die Standardabweichung (SD) als Maß für die Streuung der Antworten sowie häufig zusätzlich der Median (Md), also jener Messwert, der eine Werteverteilung in zwei gleich große Hälften teilt. Bei Fragen mit offenem Antwortformat wurde in der Regel eine Kategorisierung in inhaltliche Kategorien vorgenommen. Eine vollständige Übersicht über die absoluten Häufigkeiten aller auftretenden Werte findet sich im Anhang A2 (Der Anhang ist nicht Bestandteil dieser Broschüre).

Stichprobe und Strukturvariablen

Angeschrieben wurden 463 Einrichtungen, davon 119 städtische Einrichtungen (Rücklaufquote: 60%), 149 Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft (Rücklaufquote: 48%) und 195 Einrichtungen freier Träger (Rücklaufquote: 33%). Insgesamt haben 209 Einrichtungen geantwortet (Rücklaufquote insgesamt: 45%). Bedingt durch die unterschiedlichen Rücklaufquoten setzen sich die 209 Einrichtungen der Untersuchungsstichprobe nahezu zu gleichen Teilen aus Einrichtungen in städtischer (71 Einrichtungen), kirchlicher (71 Einrichtungen) und freier Trägerschaft (64 Einrichtungen) zusammen. Drei Einrichtungen haben die Frage zur Trägerschaft nicht beantwortet.²

Die Rücklaufquote ist ausreichend, aber nicht besonders hoch. Stadtschulamt und LvO berichten für die Befragung einer weitgehend deckungsgleichen Grundgesamtheit im Jahr 2010 einen um mehr als 20 Prozentpunkte höheren Rücklauf von 67 Prozent (LvO, 2010).

² In den nachfolgenden Tabellen sind die Darstellungen und Berechnungen jeweils auf die Anzahl gültiger Werte bezogen. Kreuztabellen, die zwei oder mehr Variablen miteinander in Beziehung setzen, können auf geringeren Fallzahlen basieren, als es bei der Betrachtung der jeweiligen Einzelvariablen der Fall ist.

Auffällig ist, dass sich damals nahezu alle städtischen Eigenbetriebe an der Befragung beteiligt hatten (Rücklaufquote: 94%). Der höhere Verpflichtungsgrad in 2010 könnte mit den differierenden Rücksendemodalitäten (damals in elektronischer Form direkt an das Stadtschulamt) zu tun haben, aber auch damit, dass die damalige Untersuchung die erste systematische Befragung dieser Art gewesen ist. Möglicherweise waren die Leiterinnen der städtischen Einrichtungen im Jahr 2013 vermehrt der Auffassung, auf erneute Angaben nach recht kurzer Zeit verzichten zu können.

Mit Blick auf die Repräsentativität der Untersuchungsstichprobe bleibt festzuhalten, dass die Einrichtungen in städtischer Trägerschaft häufiger vertreten sind, als es ihrem Anteil in der Grundgesamtheit entspricht, und die Einrichtungen freier Träger seltener. In der Befragung von 2010 war diese Disparität aufgrund des besonders hohen Rücklaufs bei den städtischen Einrichtungen noch deutlicher ausgeprägt. Weil mit der Trägerschaft (und auch mit der sozialräumlichen Lokalisation) von Einrichtungen aber bestimmte Kompositionsmerkmale der Einrichtungen und Kindergartengruppen assoziiert sind, bleibt es für die Repräsentativität der Stichprobe nicht ohne Auswirkungen, wenn die Einrichtungen freier Träger weniger häufig antworten. Ein Vergleich der Strukturmerkmale der 2010 und 2013 teilnehmenden Einrichtungen legt die Vermutung nahe, dass sich Kindertagesstätten mit einem geringeren Anteil sprachförderbedürftiger Kinder vergleichsweise seltener an der Befragung beteiligt haben: Der durchschnittliche Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder in den antwortenden Einrichtungen liegt 2013 bei 63 Prozent ($SD=27\%$; $Md=70\%$). Drei Jahre zuvor waren es noch 51 Prozent gewesen – eine Differenz, die sich durch die demografische Entwicklung allein nicht erklären lässt. Bei der Interpretation der Befragungsergebnisse ist folglich zu berücksichtigen, dass Einrichtungen in nichtkommunaler Trägerschaft, mit einer vergleichsweise geringen Größe und mit einem geringeren Anteil mehrsprachiger Kinder nicht so häufig in der Analysestichprobe vertreten sind, wie es ihrem Anteil an der Grundgesamtheit entspricht. Auch unter den Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft haben sich vermutlich diejenigen mit einem geringen Anteil mehrsprachiger Kinder seltener an der Befragung beteiligt.

Der Anteil mehrsprachiger Kinder variiert in den Einrichtungen nach Auskunft der Leiterinnen zwischen zwei und 100 Prozent. Nur ein Viertel der Einrichtungen (26%) berichtet vergleichsweise niedrige Anteile mehrsprachiger Kinder von unter 50 Prozent. In 42 Prozent der Einrichtungen sind 80 und mehr Prozent der Kinder mehrsprachig. Städtische Einrichtungen weisen im Durchschnitt den höchsten (71%), freie den niedrigsten Anteil mehrsprachiger Kindern auf (53%). Der Unterschied im Anteil mehrsprachiger Kinder zwischen den beiden Trägern ist statistisch signifikant ($F(3,196) = 5.8$; $p < .01$). In jeder zweiten teilnehmenden städtischen Einrichtung beträgt der Anteil mehrsprachiger Kinder 80 und mehr Prozent. In jeder zweiten Einrichtung in freier Trägerschaft liegt der Anteil mehrsprachiger Kinder dagegen unter 50 Prozent. Allerdings streut der Anteil mehrsprachiger Kinder in den freien Einrichtungen am stärksten. Der mittlere Anteil mehrsprachiger Kinder in den konfessionellen Einrichtungen liegt bei 64 Prozent.

Tabelle 2 stellt die Anteile mehrsprachiger Kinder in Relation zu den Trägern der Einrichtung dar. Zwölf Einrichtungen haben die Frage nach dem Anteil mehrsprachiger Kinder nicht beantwortet. Für die Anteile mehrsprachiger Kinder wurden vier Kategorien definiert (niedrig – eher niedrig – eher hoch – hoch). Für einen Teil der nachfolgenden inferenzstatistischen

Analysen werden, damit sie auf hinreichend großen Fallzahlen beruhen, die beiden Kategorien „niedrig“ und „eher niedrig“ (unter 50 Prozent) sowie die beiden Kategorien „eher hoch“ und „hoch“ (50 und mehr Prozent) jeweils zusammengefasst. Nur 16 Prozent der städtischen und 22 Prozent der konfessionellen Einrichtungen weisen niedrige oder eher niedrige Anteile mehrsprachiger Kinder auf, aber 43 Prozent der Einrichtungen in freier Trägerschaft. Sehr hohe Anteile mehrsprachiger Kinder (80 und mehr Prozent) sind hingegen in 56 Prozent der städtischen Einrichtungen, in 37 Prozent der konfessionellen und in 30 Prozent der in freier Trägerschaft betriebenen Einrichtungen zu verzeichnen.

Träger der Einrichtung und Anteile mehrsprachiger Kinder		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
städtisch	bis 24% (niedrig)	5	7	7
	25% - 49% (eher niedrig)	6	9	16
	50% - 79% (eher hoch)	19	28	44
	80% - 100% (hoch)	39	56	100
	Gesamt	69	100	
konfessionell	bis 24% (niedrig)	2	3	3
	25% - 49% (eher niedrig)	12	19	22
	50% - 79% (eher hoch)	26	41	63
	80% - 100% (hoch)	23	37	100
	Gesamt	63	100	
frei	bis 24% (niedrig)	15	24	24
	25% - 49% (eher niedrig)	12	19	43
	50% - 79% (eher hoch)	17	27	70
	80% - 100% (hoch)	19	30	100
	Gesamt	63	100	
Insgesamt		195		

Tabelle 2: Träger der Einrichtung und Anteile mehrsprachiger Kinder (n=195)

In den Einrichtungen werden unterschiedlich viele Kinder im Kindergartenalter betreut. Tabelle 3 setzt die Größe einer Einrichtung in Relation zu den Trägern der Einrichtung. Freie Einrichtungen sind im Durchschnitt etwas kleiner, konfessionelle etwas größer als städtische. Freie Einrichtungen weisen aber zugleich die stärkste Streuung hinsichtlich ihrer Größe auf. Es gibt drei Einrichtungen mit mehr als 100 drei- bis sechsjährigen Kindern, davon sind zwei in freier und eine in konfessioneller Trägerschaft. In 16 Einrichtungen sind weniger als 20 Kinder zu betreuen. Sieben Einrichtungen haben keine Angaben zu den Anzahlen betreuter Kinder gemacht.

		Anzahl betreuter Kinder 3-6 Jahre				
Träger der Einrichtung	n	Minimum	Maximum	Mittelwert (M)	Median (Md)	Standardabweichung (SD)
städtisch	67	14	84	51,8	54	14,9
konfessionell	71	20	126	56,8	60	17,9
frei	62	10	212	46,2	41	31,9

Tabelle 3: Träger der Einrichtung und Anzahl betreuter 3- bis 6-jähriger Kinder (n=200)

Im Folgenden werden die wichtigsten Befragungsergebnisse zu den inhaltlichen Fragen dargestellt, zunächst für die Maßnahmen zur **Sprachstandserfassung**, anschließend zur **Sprachförderung** und danach zum Stand der **Fort- und Weiterbildung** des Fachpersonals. Zur raschen Orientierung ist der Wortlaut der jeweiligen Frage vorangestellt.

Angaben zur Sprachstandserfassung

1. Wie beurteilen Sie den Sprachentwicklungsstand eines Kindes?

- im Rahmen der allgemeinen Entwicklungsbeobachtung
- Elternbefragung
- Systematische Beobachtung mit anschließender schriftlicher Dokumentation
- Einsatz eines speziellen Verfahrens/Screenings/Sprachtests. Welches? _____

Die hier verwendeten Begriffe „systematische Beobachtung mit Dokumentation“ und „spezielle Verfahren/Screening/Sprachtests“ basieren auf den Erläuterungen in Abschnitt 2 (S. 15) und werden in den folgenden Tabellen 5 und 6 ebenfalls noch einmal ausgeführt. Mehrfachnennungen waren möglich und wurden meist (in 80% aller Fälle) auch vorgenommen. Allgemeine Entwicklungsbeobachtungen sind der Regelfall, sie werden von 96 Prozent der Einrichtungen angegeben (vgl. Tabelle 4). Nur selten (in 16% der Einrichtungen) bleibt es aber allein dabei. Meist treten systematische Beobachtungen (52%) und/oder Elternbefragungen (57%) hinzu. Nur in jeder vierten Einrichtung kommen spezielle Verfahren/Screenings/Tests (Angaben in der Antwortkategorie 4) zum Einsatz (25%); dies geschieht – außer in einem einzigen Fall – stets zusätzlich zu den anderen Maßnahmen. Fünfzehn Einrichtungen haben bei Frage 1 alle vier in der Tabelle genannten Antwortkategorien angekreuzt.

Beurteilung des Sprachentwicklungsstands durch ...	Häufigkeit	Prozent
allgemeine Entwicklungsbeobachtung	200	96%
Elternbefragung	119	57%
systematische Beobachtung und Dokumentation	108	52%
spezielle Verfahren/Screenings/Tests	51	25%

Tabelle 4: Beurteilung des Sprachentwicklungsstands (n=208; Mehrfachnennungen möglich)

Falls die Einrichtungen spezielle Verfahren, Screenings oder Tests zur Beobachtung des Sprachentwicklungsstandes einsetzen, sollten sie zusätzlich angeben, welche(s) Verfahren sie nutzen. Hierzu liegen 43 auswertbare Angaben vor; fünf Einrichtungen, die angegeben hatten, spezielle Verfahren einzusetzen, ließen diese Frage unbeantwortet, drei gaben Verfahren an, die nicht zur Sprachdiagnostik geeignet sind. Die von den Einrichtungen genannten Verfahren lassen sich vier Kategorien zuordnen (vgl. Tabelle 5). Meist kommen veröffentlichte diagnostische Standardverfahren zum Einsatz (72%). Tabelle 6 sind die innerhalb dieser Kategorie am häufigsten genannten Verfahren zu entnehmen, ebenso die am häufigsten genannten Einstufungsbögen aus Fördermaterialien (Mehrfachnennungen waren möglich).

Genannte Verfahren zur Sprachstandserfassung	Häufigkeit	Prozent
Veröffentlichte Verfahren zur Sprachstandserfassung	31	72%
Einstufungsbögen aus Fördermaterial	6	14%
allgemeine Entwicklungstests	1	2%
hausinterne Verfahren	5	12%
Gesamt	43	100%

Tabelle 5: Einsatz spezieller Verfahren/Screenings/Tests zur Sprachstandserfassung (n=43)

Verfahren	Anzahl der Nennungen
Veröffentlichte Verfahren zur Sprachstandserfassung:	
Sismik und/oder Seldak	12
KISS	12
LiSe-DaZ	3
Marburger Sprachscreening	3
Einstufungsbögen aus Fördermaterial:	
Einstufungsbogen aus dem Förderkonzept „Meine, deine, unsere Sprache“	3
Einstufungsbogen aus dem Förderkonzept „Kon-Lab“	2
Einstufungsbögen nach Tracy	2

Tabelle 6: Häufig genannte spezielle Verfahren/Screenings/Sprachtests zur Sprachdiagnostik (n=43; Mehrfachnennungen möglich)

Aufgrund der geringen Fallzahlen – nur 51 Einrichtungen setzen überhaupt spezielle Verfahren zur Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes ein (vgl. Tabelle 4) – sind weiterführende inferenzstatistische Auswertungen zum Vergleich verschiedener Subgruppen von Einrichtungen problematisch. Ein Beispiel: Nur drei Einrichtungen mit einem niedrigen Anteil mehrsprachiger Kinder (unter 25%) setzen spezielle Verfahren zur Sprachstandserfassung ein – das entspricht bezogen auf die Anzahl solcher Einrichtungen in der Stichprobe insgesamt (n=22) einem Anteil von 14 Prozent.

In Einrichtungen mit höheren Anteilen mehrsprachiger Kinder kommen spezielle Verfahren zur Sprachstandserfassung zwar augenscheinlich relativ häufiger zum Einsatz, nämlich in 27 Prozent bzw. 24 Prozent der jeweiligen Einrichtungen (vgl. Tabelle 7). Diese Unterschiede sind allerdings statistisch allesamt nicht bedeutsam, da es bei den insgesamt kleinen Fallzahlen in den Subgruppen deutlicherer Unterschiede bedurft hätte, um statistische Signifikanz zu erreichen.

		Einsatz spezieller Verfahren zur Sprachstandserfassung	
Einrichtungen mit Anteilen mehrsprachiger Kinder	n	Häufigkeit	Prozent
unter 25%	22	3	14%
25 bis 49%	30	8	27%
50 bis 79%	62	17	27%
80% und mehr	83	20	24%
Insgesamt	197	48	24%

Tabelle 7: Beurteilung des Sprachentwicklungsstands anhand spezieller Verfahren, getrennt nach Anteilen mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen (n=197)

Auch zwischen den Trägern der Einrichtungen gibt es keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes, in welchem spezielle Verfahren zur Beurteilung des Sprachentwicklungsstands zum Einsatz kommen (vgl. Tabelle 8).

		Einsatz spezieller Verfahren zur Sprachstandserfassung	
Einrichtungen unterschiedlicher Träger	n	Häufigkeit	Prozent
städtisch	71	16	23%
konfessionell	71	17	24%
frei	64	18	28%
Gesamt	206	51	25%

Tabelle 8: Beurteilung des Sprachentwicklungsstands anhand spezieller Verfahren, getrennt nach den Trägern der Einrichtungen (n=206)

2. Bei welchen Kindern schauen Sie besonders genau auf die sprachlichen Fähigkeiten?

- Bei allen mehrsprachigen Kindern
- Bei Kindern mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung
- Bei _____

Mehrfachnennungen waren auch bei Frage 2 möglich und wurden in 69 Prozent der Fragebögen vorgenommen. Genaueres Hinsehen „bei Kindern mit Auffälligkeiten“ ist in den Einrichtungen mit 81 Prozent der Nennungen der Regelfall, dies schließt mehr- und einsprachige Kinder ein (vgl. Tabelle 9). Allen mehrsprachigen Kindern (also auch den nicht auffälligen) widmen 69 Prozent der Einrichtungen ihre besondere Aufmerksamkeit. Fast zwei Drittel der Einrichtungen geben an, sowohl bei allen mehrsprachigen Kindern als auch bei den sprachlich auffälligen genauer hinzuschauen (63%). Andere Einrichtungen (18%) schauen nur bei auffälligen Kindern genauer hin, während eine vergleichsweise kleine Gruppe (6%) nur bei den mehrsprachigen Kindern besonders auf die sprachlichen Fähigkeiten achtet.

Antworten	Häufigkeit	Prozent
... bei allen mehrsprachigen Kindern	143	69%
... bei Kindern mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung	168	81%
... bei ... (offene Antwortkategorie)	76	37%

Tabelle 9: Bei welchen Kindern schauen Sie besonders genau auf die sprachlichen Fähigkeiten? (n=208; Mehrfachnennungen möglich)

Bei der dritten (offenen) Antwortkategorie haben insgesamt 76 Einrichtungen (37%) eine Angabe gemacht. Am häufigsten wird dabei genannt: „bei allen Kindern“ (58 Nennungen), „bei stillen, schüchternen, schweigsamen Kindern“ (7 Nennungen) und „bei allen Vorschulkindern“ (3 Nennungen). Insgesamt 28 Einrichtungen (14%) verwendeten die Angabe „bei allen Kindern“ in der dritten Antwortkategorie übrigens exklusiv und mieden die Antwortkategorien 1 und 2 – wohl um deutlich zu machen, dass sie alle Kinder im Blick haben und dass es vorstrukturierender Filter beim genauen Hinschauen nicht bedarf.

3. Falls Sie ein Verfahren/Screening/einen Sprachtest einsetzen, wann?

- Beim Eintritt des Kindes in die Einrichtung
- Wenn die Kinder ein bestimmtes Alter erreicht haben. Welches? _____
- Wenn sprachliche Auffälligkeiten zu beobachten sind
- In regelmäßigen Abständen
- Im Jahr vor der Einschulung

Antworten auf diese Frage wurden nur ausgewertet, wenn in Frage 1 bei Antwortkategorie 4 angegeben war, dass spezielle Verfahren zur Erfassung des Sprachstands überhaupt eingesetzt werden. Also beziehen sich die Angaben in Tabelle 10 nur auf 51 (25%) von 209 Einrichtungen, weil in drei Viertel aller Einrichtungen spezielle Diagnoseverfahren gar nicht zum Einsatz kommen. Mehrfachnennungen waren möglich und wurden in 22 Prozent der Fälle vorgenommen.

Wann wird ein Verfahren eingesetzt?	Häufigkeit	Prozent
Beim Eintritt des Kindes in die Einrichtung	7	14%
Wenn die Kinder ein bestimmtes Alter erreicht haben	23	45%
Wenn sprachliche Auffälligkeiten zu beobachten sind	30	59%
In regelmäßigen Abständen	19	37%
Im Jahr vor der Einschulung	12	24%

Tabelle 10: Falls Sie ein Verfahren/ Screening/ einen Sprachtest einsetzen, wann? (n=51, Mehrfachnennungen möglich)

In drei von fünf Einrichtungen (59%), die spezielle Verfahren überhaupt einsetzen, geschieht dies dann, wenn zuvor Auffälligkeiten beobachtet wurden. Ist der Einsatz spezieller Verfahren an ein bestimmtes Lebensalter der Kinder gekoppelt, so wird meist das 4. Lebensjahr genannt (20 von 23 Angaben innerhalb dieser Antwortkategorie). Weniger oft werden die drei anderen Antwortkategorien gewählt.

Angaben zur Sprachförderung

4. Kinder mit Sprachförderbedarf werden bei uns so gefördert:

- Im Rahmen der allgemeinen Entwicklungsförderung
- In besonderen Kleingruppen
- In besonderer Einzelförderung

Mehrfachnennungen waren möglich und wurden meist (in 81% der Fragebögen) auch vorgenommen. Sprachförderung im Rahmen der allgemeinen Entwicklungsförderung ist mit 96 Prozent an Nennungen in den Einrichtungen der Regelfall (Tabelle 11). In besonderen Kleingruppen wird darüber hinaus in 77 Prozent der Einrichtungen sprachlich gefördert. In 30 Prozent aller Einrichtungen gibt es Maßnahmen besonderer Einzelförderung – meist geschieht dies zusätzlich zur besonderen Kleingruppenförderung.

Wie wird gefördert?	Häufigkeit	Prozent
Im Rahmen der allgemeinen Entwicklungsförderung	199	96%
In besonderen Kleingruppen	160	77%
In besonderer Einzelförderung	63	30%

Tabelle 11: Kinder mit Sprachförderbedarf werden bei uns so gefördert (n=208; Mehrfachnennungen möglich)

Eine Förderung in besonderen Kleingruppen findet häufiger statt, wenn der Anteil mehrsprachiger Kinder in der Einrichtung mehr als 50 Prozent beträgt ($\chi^2 = 8.2$; $p < .01$). Tabelle 12 sind die entsprechenden Prozentangaben zu entnehmen.

Einrichtungen mit Anteilen mehrsprachiger Kinder	n	Sprachförderung in besonderen Kleingruppen	
		Häufigkeit	Prozent
unter 50%	52	33	64%
50% und höher	145	120	83%
Gesamt	197	153	77%

Tabelle 12: Sprachförderung in besonderen Kleingruppen, getrennt nach Anteilen mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen (n=197)

Maßnahmen besonderer Einzelförderung werden dagegen unabhängig vom Anteil mehrsprachiger Kinder in einer Einrichtung initiiert oder nicht initiiert (Tabelle 13).

Einrichtungen mit Anteilen mehrsprachiger Kinder	n	Sprachförderung als Einzelförderung	
		Häufigkeit	Prozent
unter 50%	52	18	35%
50% und höher	145	42	29%
Gesamt	197	60	30%

Tabelle 13: Sprachförderung als Einzelförderung, getrennt nach Anteilen mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen (n=197)

5. Falls Sie in der Sprachförderung mit besonderen Kleingruppen arbeiten:

- Wie häufig pro Woche? _____
- Wie lange pro Fördereinheit? _____
- Aus wie vielen Kindern besteht eine solche Kleingruppe? _____
- Sind das nur mehrsprachige Kinder oder alle Kinder mit Förderbedarf?
- Wer wählt normalerweise die Kinder aus? _____
- Nach welchen Kriterien geschieht die Auswahl (z. B. Alter, Sprachstand, Gruppenzugehörigkeit)? _____

In Frage 5 wurden Details zu den Rahmenbedingungen der Sprachförderung in Kleingruppen erfragt. Antworten auf diese Frage wurden nur ausgewertet, wenn bei Frage 4 angegeben war, dass Förderung in Kleingruppen durchgeführt wird. Also beziehen sich die folgenden Analysen nur auf 154 (74%) von 208 Einrichtungen, weil nur drei Viertel aller Einrichtungen mit besonderen Kleingruppen zur Sprachförderung arbeiten.³ Tabelle 14 sind die deskriptiven Angaben zur Häufigkeit und zeitlichen Ausdehnung der Kleingruppenarbeit und zu den Gruppengrößen zu entnehmen. Im Mittel erfolgt die (zusätzliche) Sprachförderung in besonderen Kleingruppen zweimal pro Woche im Umfang von etwas mehr als 30 Minuten. Die Kleingruppen bestehen im Durchschnitt aus sechs Kindern. In zehn

³ Bei Frage 4 hatten zwar 160 Einrichtungen angegeben, Förderung in Kleingruppen durchzuführen. Sechs von diesen wurden in den nachfolgenden Analysen nicht berücksichtigt, weil aus den detaillierteren Angaben zur Kleingruppenförderung ersichtlich war, dass es sich nicht um „Kleingruppen“ zur Sprachförderung im hier verstandenen Sinne handelt.

Prozent der Einrichtungen wird jeden Tag mit besonderen Kleingruppen gearbeitet, in 60 Prozent der Einrichtungen weniger als zweimal pro Woche. Jede vierte Fördereinheit dauert weniger als 30 Minuten – mehr als zwei Drittel der Fördereinheiten erstrecken sich zwischen 30 und 60 Minuten. Kleingruppengrößen mit acht und mehr Kindern sind die Ausnahme (16%) – am häufigsten sind vier, fünf oder sechs Kinder in einer Fördergruppe.

Sprachförderung in Kleingruppen	n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Häufigkeit der Sprachförderung pro Woche	141	0,5 ⁴	5	1,9	1,0	1,3
Dauer einer Fördereinheit in Minuten	143	10	120	37,4	35,0	17,1
Gruppengröße	146	2	12	5,9	5,5	2,3

Tabelle 14: Sprachförderung in besonderen Kleingruppen; Häufigkeit, Dauer und Gruppengröße (max. n=146)

Tabelle 15 sind die deskriptiven Angaben zur Häufigkeit und zeitlichen Ausdehnung von Kleingruppenarbeit und zu den Gruppengrößen in Abhängigkeit von den Anteilen mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen zu entnehmen. Bei mehr als 50 Prozent mehrsprachigen Kindern in einer Einrichtung wird tendenziell etwas häufiger und etwas länger in besonderen Kleingruppen gefördert – die Kleingruppen sind dann allerdings auch etwas größer. Statistisch signifikant ist allein die letztgenannte Differenz ($T = -2.26, p < .05$). Sie ist allerdings numerisch vergleichsweise gering.

Sprachförderung in Kleingruppen und Anteile mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen		n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Median	Standardabweichung
unter 50%	Häufigkeit der Sprachförderung pro Woche	27	0,5	5	1,6	1	1,1
	Dauer einer Fördereinheit in Minuten	28	15	60	32,7	30	13,0
	Gruppengröße	28	2	11	5,1	5	2,1
50% und höher	Häufigkeit der Sprachförderung pro Woche	107	1	5	1,9	1	1,4
	Dauer einer Fördereinheit in Minuten	108	10	120	38,8	35	18,1
	Gruppengröße	111	2	12	6,2	6	2,3

Tabelle 15: Sprachförderung in besonderen Kleingruppen; Häufigkeit, Dauer und Gruppengröße getrennt nach Anteil mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen (max. n=139)

⁴ Sprachförderung findet einmal in 14 Tagen statt.

Tabelle 16 sind die Angaben zur Häufigkeit und zeitlichen Ausdehnung von Kleingruppenarbeit und zu den Gruppengrößen in Abhängigkeit von den Trägern der Einrichtungen zu entnehmen. Keiner der Unterschiede ist statistisch bedeutsam. In den Einrichtungen aller Träger wird in etwa gleich häufig und gleich lange Sprachförderung in besonderen Kleingruppen betrieben.

Sprachförderung in Kleingruppen und Träger der Einrichtungen		n	Minimum	Maximum	Mittelwert	Median	Standardabweichung
städtisch	Häufigkeit der Sprachförderung pro Woche	55	1	5	1,8	1	1,2
	Dauer einer Fördereinheit in Minuten	57	10	90	41,4	45	16,2
	Gruppengröße	58	2	12	6,8	6	2,1
konfessionell	Häufigkeit der Sprachförderung pro Woche	42	1	5	1,9	1	1,4
	Dauer einer Fördereinheit in Minuten	40	15	120	36,6	30	20,8
	Gruppengröße	41	2	11	5,7	5	2,6
frei	Häufigkeit der Sprachförderung pro Woche	42	0,5	5	1,9	1	1,3
	Dauer einer Fördereinheit in Minuten	44	10	60	33,3	30	13,8
	Gruppengröße	45	2	10	5,2	5	1,8

Tabelle 16: Sprachförderung in besonderen Kleingruppen; Häufigkeit, Dauer und Gruppengröße getrennt nach Träger (max. n=144)

Für die Sprachförderung in besonderen Kleingruppen werden in den meisten Einrichtungen alle Kinder mit Sprachförderbedarf ausgewählt (90%), sehr viel seltener allein die mehrsprachigen Kinder (Tabelle 17). Zwölf Einrichtungen wählten keine der beiden vorgegebenen Antwortalternativen, sondern vermerkten handschriftlich, dass sowohl Kinder mit als auch ohne Förderbedarf gefördert werden (z. B. alle Vorschulkinder oder alle 4-Jährigen).

Welche Kinder sind das?	Häufigkeit	Prozent
nur mehrsprachige Kinder	12	10%
alle Kinder mit Förderbedarf	114	90%
Gesamt	126	100%

Tabelle 17: Welche Kinder nehmen an Sprachförderung in besonderen Kleingruppen teil? (n=126)

In 75 Prozent aller Einrichtungen ist primär das dort arbeitende Team alleine und in weiteren 19 Prozent der Einrichtungen sind externe Sprachförderkräfte und/oder -beauftragte in Absprache mit dem jeweiligen Team für die Auswahlentscheidungen verantwortlich (vgl. Tabelle 18). Nur in geringem Maße (6%) sind die Auswahlentscheidungen zur besonderen Kleingruppenförderung ausschließlich an ein festes Kriterium, meist an das Alter eines Kindes, gekoppelt. Einschränkend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es einige Antworten gab, die sich inhaltlich auch mehreren Kategorien hätten zuordnen lassen, d.h. die Kategorisierung ist an dieser Stelle nicht ganz trennscharf.

Wer wählt die Kinder aus?	Häufigkeit	Prozent
Erzieherinnen/ Team/ Fachkräfte	107	75%
Sprachförderkraft/-beauftragte (in Absprache mit dem Team)	27	19%
festes Kriterium, i.d.R. Alter	8	6%
Gesamt	142	100%

Tabelle 18: Sprachförderung in besonderen Kleingruppen: Wer wählt die Kinder aus? (n=142)

Die in Tabelle 18 enthaltenen Angaben variieren nicht in Abhängigkeit vom Anteil mehrsprachiger Kinder in einer Einrichtung und vom Einrichtungsträger. Allenfalls tendenziell werden in den Einrichtungen mit einem höheren Anteil mehrsprachiger Kinder öfter als sonst Sprachförderkräfte und -beauftragte in Abstimmung mit dem Team an der Auswahlentscheidung beteiligt.

Als Antwort auf die offene Frage: „Nach welchen Kriterien geschieht diese Auswahl?“ wurde am häufigsten (83%) der Sprachstand oder Förderbedarf eines Kindes als Auswahlkriterium genannt, gefolgt vom Alter der Kinder (58%). Die in die beiden anderen Inhaltskategorien „Gruppenzugehörigkeit“ und „Interesse“ sortierten Angaben fallen zahlenmäßig demgegenüber nicht ins Gewicht (vgl. Tabelle 19).

Auswahlkriterium	Häufigkeit	Prozent
Sprachstand/Förderbedarf	114	83%
Alter	80	58%
Gruppenzugehörigkeit	14	10%
Interesse der Kinder	12	9%

Tabelle 19: Sprachförderung in besonderen Kleingruppen: Kriterien zur Auswahl der Kinder (n=138; Mehrfachnennungen möglich)

Die Frage nach den Auswahlkriterien wurde von einigen Teilnehmern offenbar so aufgefasst, als ob nach den Kriterien für die Einteilung der ausgewählten Kinder in bestimmte Fördergruppen gefragt sei. Antworten wie „nach ähnlichem Förderbedarf“ oder „als gute Mischung stärkerer und schwächerer Kinder“ deuten darauf hin. Angaben dieser Art sind in Tabelle 19 nicht mehr enthalten. Auch Antwortnennungen wie „nach dem Alter“ oder „nach Gruppenzugehörigkeit“ verweisen möglicherweise in einigen Fällen ebenfalls eher auf das Procedere zur Gruppeneinteilung als auf ein Auswahlkriterium zur Förderung an sich. Bezüglich dieser beiden Antwortkategorien lässt sich allerdings zwischen Fehl- und korrekten Angaben nicht differenzieren, deshalb sind sie in Tabelle 19 enthalten.

6. Wer führt in Ihrer Einrichtung die Sprachförderung in Kleingruppen bzw. die Einzelförderung in der Regel durch?

- Externe Sprachförderkraft
- MitarbeiterIn der Einrichtung
- Besonders geschulte MitarbeiterIn der Einrichtung
- MitarbeiterIn mit Migrationshintergrund
- Sonstige: _____

Wie Tabelle 20 zeigt, wird in der großen Mehrheit der Einrichtungen die Sprachförderung durch Mitarbeiterinnen der Einrichtung selbst durchgeführt, nämlich in 96 Prozent aller Fälle. Externe Fachkräfte oder sonstige Förderkräfte (z. B. eine ehrenamtliche Vorleserin, eine Mitarbeiterin des AMKA, Seniorenpatenschaften, Studenten) werden insgesamt nur selten eingesetzt und wenn, dann in aller Regel nur zusätzlich zur Sprachförderung durch die internen Mitarbeiterinnen – nur in sechs Einrichtungen erfolgt die Sprachförderung ausschließlich durch externe Fachkräfte.

Sprachförderung durchgeführt durch:	Häufigkeit	Prozent
Externe Fachkraft	22	14%
MitarbeiterIn der Einrichtung	148	96%
Sonstige	9	6%

Tabelle 20: Wer führt die Sprachförderung durch? (n=154, Mehrfachnennungen möglich)

Bezüglich der Sprachförderung durch „Mitarbeiterinnen der Einrichtung“ lassen die Daten eine weitergehende Differenzierung zu. Hierbei handelt es sich überwiegend (64%) um „besonders geschulte“ Fachkräfte. In 16 Prozent der Einrichtungen wird die Sprachförderung durch Mitarbeiterinnen mit eigenem Migrationshintergrund durchgeführt. Bei diesen handelt es sich zu 80 Prozent um entsprechend geschulte Mitarbeiterinnen. Die Art der besonderen Qualifikation wurde nicht weiter spezifiziert.

Der Anteil besonders geschulter Mitarbeiterinnen ist in den städtischen Einrichtungen höher als in den Einrichtungen in konfessioneller und freier Trägerschaft (vgl. Tabelle 21). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant ($\chi^2=25.8, p < .01$).

		Sprachförderung durch besonders geschulte Mitarbeiterinnen	
Träger der Einrichtung	n	Häufigkeit	Prozent
städtisch	60	53	88%
konfessionell	46	25	54%
frei	46	20	44%
Gesamt	152	98	64%

Tabelle 21: Anteil geschulter Sprachförderkräfte getrennt nach Träger (n=152, Mehrfachnennungen möglich)

In Einrichtungen mit einem niedrigen Anteil mehrsprachiger Kinder ist der Anteil besonders geschulter Mitarbeiterinnen vergleichsweise geringer – mit steigendem Anteil mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen steigt auch der Anteil besonders geschulter Mitarbeiterinnen (Tabelle 22). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($\chi^2=5.6$, $p < .05$).

		Sprachförderung durch besonders geschulte Mitarbeiterinnen	
Anteil mehrsprachiger Kinder	n	Häufigkeit	Prozent
unter 25%	10	3	30%
25% - 49%	23	13	57%
50% - 79%	48	30	63%
ab 80%	66	49	74%
Gesamt	147	95	64%

Tabelle 22: Sprachförderung durch geschulte Mitarbeiterinnen in Abhängigkeit vom Anteil mehrsprachiger Kinder (n=147, Mehrfachnennungen möglich)

7. Bekommt Ihre Einrichtung zusätzliche Personalressourcen für die Sprachförderung zugewiesen?

- Ja, dafür stehen uns zusätzliche Stunden zur Verfügung
 Nein, die Sprachförderung wird aus dem normalen Stundenkontingent bestritten

Zusätzliche Personalressourcen für sprachliche Fördermaßnahmen sind laut den befragten Leitungen nicht die Regel – nur in 28 Prozent der Einrichtungen gibt es solche Entlastungen (Tabelle 23). Die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen, die unmittelbar für die Sprachförderung zur Verfügung gestellt werden, variiert nicht in Abhängigkeit vom Träger der Einrichtung und vom Anteil mehrsprachiger Kinder.

Zusätzliche Personalressourcen	Häufigkeit	Prozent
Nein	144	72%
Ja	55	28%
Gesamt	199	100%

Tabelle 23: Zusätzliche Personalressourcen für Sprachförderung (n= 199)

8. Welche Materialien oder Programme (z. B. „Meine, deine, unsere Sprache“, „Deutsch für den Schulstart“, „Kon-Lab“) nutzt Ihre Einrichtung hauptsächlich zur Sprachförderung?

Von den 154 Einrichtungen, die eine Kleingruppenförderung durchführen, machten 130 weitere Angaben zu den dabei eingesetzten Materialien – 24 Einrichtungen (16%) ließen diese Frage unbeantwortet. In 107 Einrichtungen (84%) kommen vorgefertigte Sprachförderprogramme zum Einsatz, 21 Einrichtungen (16%) setzen dagegen ausschließlich eigene Materialien ein. Besonders häufig werden hier Alltagsmaterialien, wie Bücher, Reime oder Fingerspiele genannt. Das mit Abstand am häufigsten genannte Förderprogramm ist das Sprachförderkonzept der Stadt Frankfurt „Meine, deine, unsere Sprache“ mit 53 Nennungen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass dieses Programm in erster Linie als alltagsintegrierte Sprachförderung konzipiert ist, während die Förderung in besonderen Kleingruppen eher als zusätzlicher Baustein zu verstehen ist, der von den meisten, aber nicht

von allen Einrichtungen eingesetzt wird. Es ist daher anzunehmen, dass über die 53 genannten Einrichtungen hinaus weitere Einrichtungen nach diesem Konzept arbeiten, jedoch den Fragenteil zur Kleingruppenförderung nicht ausfüllten, da sie ihn nicht für zutreffend hielten. Die weiteren häufig genannten Programme sind Tabelle 24 zu entnehmen.⁵

Förderprogramm	Anzahl der Nennungen
Meine, deine, unsere Sprache	53
Hören, Lauschen, Lernen ⁶	25
Deutsch für den Schulstart	10
Wuppy ⁶	8
Kon-Lab	8
Wir verstehen uns gut ⁷	7
Hanen-Programm ⁸	6

Tabelle 24: Am häufigsten genannte Sprachförderprogramme (n=130; Mehrfachnennungen möglich, berücksichtigt sind alle Programme, die von mindestens drei Einrichtungen genannt wurden)

9. Wenn Sie ein vorgefertigtes Programm einsetzen, wie verwenden Sie dieses?

- Wir setzen es systematisch ein
- Wir verwenden Teile daraus und mischen mit anderen Materialien

Von den 107 Einrichtungen, die ein Sprachförderprogramm einsetzen, machen 89 weitere Angaben zur Systematik des Vorgehens. Nur 20 von diesen (23%) setzen das verwendete Programm systematisch ein (vgl. Tabelle 25).

Wie wird ein Programm eingesetzt?	Häufigkeit	Prozent
Wir setzen es systematisch ein	20	23%
Wir verwenden Teile daraus und mischen mit anderen Materialien	69	77%
Gesamt	89	100%

Tabelle 25: Wenn Sie ein vorgefertigtes Programm einsetzen, wie verwenden Sie dieses? (n=89)

⁵ Zwei Einrichtungen nannten ausschließlich Förderprogramme, die ganz explizit in keiner Beziehung zur Sprachförderung stehen. Diese werden im Folgenden nicht berücksichtigt.

⁶ Diese beiden Programme sind eigentlich keine Sprachförderprogramme, sondern fördern die Phonologische Bewusstheit, eine Vorläuferfertigkeit des Schriftspracherwerbs.

⁷ Dieses Programm fokussiert eher das Gelingen des interkulturellen Zusammenlebens als die Sprachkompetenz im engeren Sinne.

⁸ Dieses Programm ist ein zentraler Baustein der Initiative „Wortstark“. Dabei geht es nicht um gezielte Sprachförderung; im Mittelpunkt stehen kindorientierte und interaktionsfördernde Strategien.

Es fällt auf, dass die häufig eingesetzten Programme „Hören, Lauschen, Lernen“ sowie „Kon- Lab“ und „Deutsch für den Schulstart“ nur in etwa drei von zehn berichteten Fällen systematisch eingesetzt werden, obwohl eine systematische Durchführung dieser Programme von den Autoren dringend angeraten wird und ein Wirksamkeitsnachweis in der Regel nur bei instruktionsgerechtem systematischem Einsatz vorliegt.

10. Nahm oder nimmt Ihre Einrichtung an einer besonderen Initiative zur Sprachförderung teil (z. B. „Frühstart“, „wortstark“, „Frühe Chancen“)?
 Nein
 Ja, und zwar an _____

Teilnahme an Förderinitiative	Häufigkeit	Prozent
Nein	157	77%
Ja	48	23%
Gesamt	205	100%

Tabelle 26: Nahm oder nimmt Einrichtung an Sprachförderinitiative teil? (n=205)

Fast ein Viertel aller Einrichtungen nahm an einer besonderen Initiative zur Sprachförderung teil (Tabelle 26). Bei den Sprachförderinitiativen dominieren die beiden Initiativen „Wortstark“ und „Frühe Chancen“, sonstige Initiativen werden nur vereinzelt genannt (Tabelle 27). „Wortstark“ ist ein trägerübergreifendes Modellprojekt, das 2009 vom Frankfurter Stadtschulamt initiiert wurde und regionale Schwerpunkte in Stadtteilen mit großer sprachlicher und kultureller Vielfalt hat. Bis zum Frühjahr 2013 haben rund zwei Dutzend Kitas teilgenommen. Über einen Zeitraum von jeweils zwei Jahren hinweg werden die teilnehmenden Kitas in der Entwicklung eines eigenen Sprachförderkonzeptes unterstützt. Ziel ist die Stärkung der Sprachkompetenz der Kinder, wobei die sprachanregenden Kompetenzen von Erzieherinnen als wesentliches Fundament der Sprachförderung gesehen werden. Das Projekt beinhaltet die Qualifizierung der PFK in der Sprachförderung und im zweiten Durchlauf auch in der Sprachdiagnostik. Darüber hinaus unterstützt das Projekt die Zusammenarbeit mit den Eltern, indem ehrenamtliche Elternbegleiterinnen geschult werden, um ihr Wissen rund um das Thema Sprache an andere Eltern weiterzugeben. In das Projekt sind neben den PFK auch die Leitungen und Träger der Einrichtungen eingebunden. Frühe Chancen ist eine bundesweite Initiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur Förderung der Kindertagesbetreuung in Deutschland.

Welche Initiative?	Häufigkeit	Prozent
Wortstark	20	42%
Frühe Chancen	10	21%
MAUS	4	8%
Frühstart	4	8%
Mitsprache (AMKA)	3	6%
Sonstige Initiativen	7	16%
Gesamt	48	100%

Tabelle 27: An welcher Sprachförderinitiative nehmen Einrichtungen teil? (n=48, eine Mehrfachnennung: Eine Einrichtung nimmt sowohl an Wortstark als auch an Frühe Chancen teil; eine Einrichtung machte keine nähere Angabe zur Art der Sprachförderinitiative)

Angaben zur Fort- und Weiterbildung

11. Was glauben Sie, wie gut fühlen sich die Sprachförderkräfte Ihrer Einrichtung auf die folgenden Anforderungen vorbereitet?

Bitte kreuzen Sie an:	gar nicht	wenig	gut	sehr gut
Etwas über Sprachentwicklung wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Mehrsprachigkeit umgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachstandserhebungen durchführen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung planen und umsetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachentwicklungsstörungen erkennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eltern mehrsprachiger Kinder unterstützen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aus den Angaben zur Vorbereitung der Sprachförderkräfte geht hervor, dass die Leiterinnen den Wissensstand ihrer Mitarbeiterinnen insgesamt als relativ hoch einschätzen (Tabelle 28). Am höchsten bewerten sie das Wissen über und das Erkennen von Sprachentwicklungsstörungen, aber auch im Umgang mit Mehrsprachigkeit attestieren sie ihren Mitarbeiterinnen eine hohe Kompetenz. Die einzige Ausnahme stellt die Durchführung von Sprachstandserhebungen dar: Bei dieser Frage geben fast die Hälfte der Leiterinnen an, dass ihre Mitarbeiterinnen darauf gar nicht oder kaum vorbereitet seien.

Auf Anforderungen vorbereitet	n	gar nicht	kaum	gut	sehr gut
Wissen über Sprachentwicklung	189	0	12 6%	135 72%	42 22%
Umgang mit Mehrsprachigkeit	191	0	15 8%	121 63%	55 29%
Sprachstandserhebungen durchführen	178	16 9%	71 40%	73 41%	18 10%
Sprachförderung planen und umsetzen	189	4 2%	28 15%	124 66%	33 17%
Sprachentwicklungsstörungen erkennen	191	0	25 13%	136 71%	130 16%
Eltern mehrsprachiger Kinder unterstützen	187	1 1%	34 18%	116 62%	36 19%

Tabelle 28: Vorbereitung der Sprachförderkräfte auf verschiedene Anforderungen aus Sicht der Leitung (Häufigkeiten und Prozent) (max. n= 191)

Es zeigen sich keine Unterschiede in der Kompetenzeinschätzung zwischen den Trägern sowie in Abhängigkeit vom Anteil mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen.

Ergänzend zu Frage 11 wurde in Frage 13 erfragt, ob die Mitarbeiterinnen der Einrichtungen in den letzten zwei Jahren an einer Fortbildung zum Thema Sprache teilgenommen haben. Setzt man die Antworten auf diese beiden Fragen in Beziehung zueinander, so lässt sich in der Tendenz ein erwarteter positiver Zusammenhang der Kompetenzeinschätzungen mit der berichteten Teilnahme an Fortbildungen aufzeigen: In Einrichtungen, in denen einige oder alle Mitarbeiterinnen an einer Fortbildung teilgenommen haben, berichten die Leiterinnen in

allen Bereichen einen höheren Wissensstand, als in Einrichtungen, in denen keine Mitarbeiterin daran teilgenommen hat. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant. Aufgrund der Heterogenität der wahrgenommenen Fortbildungsangebote (vgl. Auswertungen zu Frage 14) sind die vergleichsweise geringen Unterschiede zwischen fortgebildeten und nicht fortgebildeten Erzieherinnen nicht erstaunlich.

12. Haben Sie als LeiterIn in den vergangenen 2 Jahren an Fort- und Weiterbildungen oder Fachtagen zum Thema „Sprache“ teilgenommen? Wenn ja, was wurde dort behandelt? _____

Die Bezeichnungen „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ werden häufig hinsichtlich des zeitlichen Umfangs und der Art des Zertifikaterwerbs differenziert verwendet. Da im Fragebogen diesbezüglich aber keine genauere Differenzierung vorgenommen wurde, verwenden wir hier aus Gründen der besseren Lesbarkeit den Begriff Weiterbildung als Oberbegriff für berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen unterschiedlicher Art.

Mehr als ein Drittel (35%) aller Leiterinnen von Einrichtungen haben in den vergangenen zwei Jahren selbst an Weiterbildungen zum Thema Sprache teilgenommen (Tabelle 29).

Teilnahme an Weiterbildungen	Häufigkeit	Prozent
in den letzten 2 Jahren	70	35%
keine Fortbildung	131	65%
Gesamt	201	100%

Tabelle 29: Teilnahme der Leitung an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren (n=201)

In einer Ergänzungsfrage wurde nach dem Inhalt der wahrgenommenen Weiterbildungsangebote gefragt. Fast alle Leiterinnen, die selbst an Weiterbildungen teilgenommen hatten, machten hierzu Angaben (66 von 70). Die berichteten Inhalte sind sehr heterogen und reichen von Schulungen in der konkreten Durchführung bzw. Umsetzung spezifischer Förderprogramme oder Screeningverfahren über allgemeine Einführungen in die Sprachentwicklung oder in die Sprachdiagnostik bis hin zu spezielleren Themen wie Diversität, Literacy und Mehrsprachigkeit. Unterschiede zwischen den Trägern in der Nutzung von Weiterbildungsangeboten durch die Leitungen sind statistisch nicht signifikant (Tabelle 30).

Einrichtungen	n	Häufigkeit	Prozent
städtisch	71	19	27%
konfessionell	68	27	40%
frei	59	23	39%
Gesamt	198	69	35%

Tabelle 30: Teilnahme der Leitung an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren, in Abhängigkeit vom Träger der Einrichtung (n=198)

13. Haben die ErzieherInnen Ihrer Einrichtung in den vergangenen 2 Jahren an Fort- und Weiterbildungen zum Thema „Sprache“ teilgenommen?

- Soweit ich weiß, nein
- Ja, einige
- Ja, alle

In vier von fünf Fällen (82%) haben Erzieherinnen der Einrichtungen in den vergangenen zwei Jahren an Weiterbildungen zum Thema Sprache teilgenommen, in jeder zehnten Einrichtung sogar alle Mitarbeiterinnen (Tabelle 31).

Teilnahme	Häufigkeit	Prozent
Nein	37	18%
Ja, einige Mitarbeiter(innen)	143	70%
Ja, alle Mitarbeiter(innen)	24	12%
Gesamt	204	100%

Tabelle 31: Teilnahme der Mitarbeiterinnen an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren (n=204)

Die Beteiligung an Weiterbildungen war bei den Erzieherinnen städtischer Einrichtungen stärker ausgeprägt als bei Einrichtungen anderer Träger (Tabelle 32). In ausnahmslos allen städtischen Einrichtungen hatten mindestens einige Mitarbeiterinnen an einer Weiterbildung teilgenommen, während der Anteil der Einrichtungen, in denen keine Mitarbeiterin an solchen Angeboten teilgenommen hatte, in den konfessionellen Einrichtungen ungefähr ein Viertel und in den Einrichtungen freier Träger ein Drittel betrug. Dieser Unterschied zwischen den Trägern ist statistisch signifikant ($\text{Chi}^2 = 28.1, p < .01$). In der Zusammenschau der Antworten auf die Fragen 12 und 13 zeigt sich also eine Tendenz dahingehend, dass in Einrichtungen freier und konfessioneller Träger eher die Leiterinnen selbst an den Weiterbildungen teilnehmen, während in den städtischen Einrichtungen in aller Regel (auch) die Mitarbeiterinnen die diesbezüglichen Angebote wahrnehmen.

Träger der Einrichtung	Teilnahme an Weiterbildungen	Häufigkeit	Prozent
städtisch	Nein	0	-
	Ja, einige Mitarbeiter(innen)	61	86%
	Ja, alle Mitarbeiter(innen)	10	14%
	Gesamt	71	100%
konfessionell	Nein	16	24%
	Ja, einige Mitarbeiter(innen)	45	66%
	Ja, alle Mitarbeiter(innen)	7	10%
	Gesamt	68	100%
frei	Nein	21	34%
	Ja, einige Mitarbeiter(innen)	35	56%
	Ja, alle Mitarbeiter(innen)	6	10%
	Gesamt	62	100%

Tabelle 32: Teilnahme der Mitarbeiterinnen an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren, getrennt nach Träger der Einrichtung (n=201)

Wie aus Tabelle 33 deutlich wird, sinkt der Anteil der Einrichtungen, in denen keine der Mitarbeiterinnen an Weiterbildungen zum Thema Sprache teilgenommen hat, mit steigendem Anteil mehrsprachiger Kinder: Bei Einrichtungen mit einem Anteil unter 50 Prozent beträgt er noch fast 30 Prozent, bei Einrichtungen mit mehr als 50 Prozent mehrsprachiger Kinder dagegen nur noch 13 Prozent. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant ($\text{Chi}^2 = 28.1, p < .01$).

Einrichtungen mit Anteilen mehrsprachiger Kinder	Teilnahme an Weiterbildungen	Häufigkeit	Prozent
unter 50 %	Nein	15	29%
	Ja, einige Mitarbeiter(innen)	33	65%
	Ja, alle Mitarbeiter(innen)	3	6%
	Gesamt	51	100%
ab 50%	Nein	18	13%
	Ja, einige Mitarbeiter(innen)	104	73%
	Ja, alle Mitarbeiter(innen)	20	14%
	Gesamt	142	100%

Tabelle 33: Teilnahme der Mitarbeiterinnen an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren, getrennt nach Anteilen mehrsprachiger Kinder (n=193)

Aus Tabelle 34 geht außerdem hervor, dass die Teilnahme an Fortbildungen bei den Einrichtungen, die an einer Sprachförderinitiative teilnehmen, deutlich höher ausfällt als bei denen, die nicht an einer solchen Initiative teilnehmen. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen in den Anteilen ist statistisch signifikant ($\text{Chi}^2 = 62.8, p < .01$).

Teilnahme an Sprachförderinitiative	Teilnahme an Weiterbildungen	Häufigkeit	Prozent
Einrichtung nimmt nicht an Sprachförderinitiative teil	Nein	31	20%
	Ja, einige Mitarbeiter(innen)	117	76%
	Ja, alle Mitarbeiter(innen)	6	4%
	Gesamt	154	100%
Einrichtung nimmt an Sprachförderinitiative teil	Nein	2	4%
	Ja, einige Mitarbeiter(innen)	26	57%
	Ja, alle Mitarbeiter(innen)	18	39%
	Gesamt	46	100%

Tabelle 34: Teilnahme der Mitarbeiter(innen) an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren, getrennt nach Teilnahme an Sprachförderinitiativen (n=200)

14. Bei welchen Anbietern nehmen Sie bzw. Ihre MitarbeiterInnen Fortbildungsangebote zum Thema „Sprache“ wahr? _____

173 Einrichtungen (83%) machten Angaben zu den Weiterbildungsanbietern, deren Angebote sie in Anspruch nehmen. Die Mehrheit der Einrichtungen (57%) nannte hier einen einzigen Anbieter, 28 Prozent der Einrichtungen nannten zwei verschiedene Anbieter und 13 Prozent drei oder mehr Anbieter.

Die Anbieter lassen sich vier Kategorien zuordnen (Tabelle 35). Die am häufigsten genutzten Angebote stammen von den Einrichtungsträgern selbst oder von Dachverbänden, die von 77

Prozent der Einrichtungen genutzt werden – in der Regel ist dies der eigene Träger, allerdings gibt es auch Fälle, in denen Angebote anderer Träger wahrgenommen werden. Solche Überlappungen gibt es insbesondere zwischen den unterschiedlichen freien und konfessionellen Trägern, während die Mehrheit der städtischen Einrichtungen durch den eigenen Träger versorgt wird. Am zweithäufigsten werden Angebote von gemeinnützigen Anbietern genutzt, gefolgt von freien oder privat-gewerblichen Anbietern.

Anbieter	Häufigkeit	Prozent
Einrichtungsträger oder Dachverbände	133	77%
Gemeinnützige Anbieter	72	41%
Freie oder privat-gewerbliche Anbieter	21	12%
Sprachförderinitiativen und -projekte	16	9%

Tabelle 35: Anbieter von Weiterbildungen (n=173, Mehrfachnennungen möglich)

Tabelle 36 zeigt die häufigsten Anbieter innerhalb der beiden Kategorien Einrichtungsträger und Dachverbände sowie gemeinnützige Anbieter. In Bezug auf die Träger der freien und konfessionellen Einrichtungen ist zu beachten, dass hier eine relativ große Gruppe (15 Einrichtungen) „interne Angebote des eigenen Trägers“ angab, ohne jedoch den Träger namentlich zu nennen. Aufgrund der Anonymität der Befragung konnten diese Angaben keinem bestimmten Träger zugeordnet werden, so dass die tatsächliche Nutzung der aufgelisteten freien und konfessionellen Träger vermutlich höher liegt als aus der Tabelle ersichtlich. Die Kategorie der freien und privat-gewerblichen Anbieter ist sehr heterogen, so dass auf eine Einzelaufzählung hier verzichtet wird.

Anbieter	Anzahl Nennungen
Kita-Träger oder Dachverbände:	
Kita Frankfurt	65
Diakonisches Werk/ Evang. Regionalverband/ Evangelische Kirche Hessen-Nassau	28
Caritas	20
LAG (Trägerverein freier Träger)	10
BVZ (Beratungs- und Verwaltungszentrum e.V.)	5
Gemeinnützige Anbieter:	
Elisabethenstift Darmstadt	26
VHS	26
Berufsbildungsseminar	5
AMKA Frankfurt	5

Tabelle 36: Anbieter von Weiterbildungen, häufigste Nennungen (berücksichtigt sind Anbieter, die von mindestens 5 Einrichtungen genannt wurden)

Zwischen den Einrichtungen der verschiedenen Träger zeigen sich erwartungsgemäß starke Unterschiede in der Nutzung von Angeboten von Trägern oder Dachverbänden. Während ein großer Teil der städtischen Einrichtungen exklusiv Angebote des Trägers Kita Frankfurt nutzt, sind die freien und konfessionellen Einrichtungen variabler und nutzen neben Angeboten des eigenen oder anderer Träger auch gemeinnützige oder privat-gewerbliche Anbieter. Insbesondere die Angebote des Elisabethenstifts Darmstadt und der VHS werden sowohl von freien als auch von konfessionellen Einrichtungen gleichermaßen wahrgenommen. Zu berücksichtigen ist zudem, dass auch Träger wie Kita Frankfurt sowie Fortbildungsanbieter jeweils mit freiberuflichen Referenten arbeiten und es dadurch zu Überschneidungen von Angeboten kommen kann.

15. Zum Schluss interessiert uns Ihre persönliche Einschätzung: Was müsste aus Ihrer Sicht getan werden, um Sie bei der Sprachförderung in Ihrer Einrichtung noch besser zu unterstützen?

Insgesamt 31 Einrichtungen (15%) ließen diese Fragen unbeantwortet, 177 Einrichtungen (85%) äußerten Unterstützungswünsche. Hier ließen sich die Antworten neun inhaltlichen Themenbereichen zuordnen (Tabelle 37).

Was müsste getan werden?	Anzahl Nennungen	Prozent
besserer Personalschlüssel	96	46%
mehr/geeignete Fortbildungsangebote	43	21%
mehr Kooperation mit Fachkräften, z. B. mit Logopäden	23	11%
mehr finanzielle Unterstützung für Teilnahme an Fortbildungen/ für Anschaffung von Material	15	7%
besseres/ geeignetes Material	13	6%
mehr Elterneinbezug	12	6%
Verbesserung der Erzieherinnenausbildung	11	5%
mehr Austausch mit anderen Einrichtungen	7	3%
kein zusätzlicher Bedarf	17	8%

Tabelle 37: Unterstützungsbedarf der Einrichtungen (offene Frage, n=177, Mehrfachnennungen möglich)

Fast die Hälfte der Einrichtungen, die Antworten auf die offene Frage gaben, forderte einen besseren Personalschlüssel, oftmals ergänzt durch Begründungen wie z. B. „um besser auf die einzelnen Kinder eingehen zu können“ oder „um Fördermaßnahmen besser vor- und nachbereiten zu können“. Angesichts der Tatsache, dass die meisten Einrichtungen die Sprachförderung aus dem normalen Kontingent an Personalstunden bestreiten, verwundert dies nicht. An zweiter Stelle der Wunschliste wird eine Verbesserung des Fortbildungsangebots genannt, wobei hier sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte eine Rolle spielen. Immerhin 11 Prozent der Einrichtungen wünschen sich eine bessere Vernetzung mit Fachleuten, z. B. mit Logopäden.

Unter den Nennungen in der Kategorie „kein Unterstützungsbedarf“ befinden sich sowohl Einrichtungen mit einem hohen Anteil an mehrsprachigen Kindern, die sich explizit optimal unterstützt und gut aufgestellt fühlen, als auch eine Anzahl an Kitas, die ausführen, dass das Thema Sprachförderung für sie nicht so bedeutsam sei, da die meisten Kinder z. B. „aus bürgerlichem Quartier“, „aus bildungsnahen Schichten“ oder „in der Regel aus Akademikerfamilien“ stammten und „sprachlich auf hohem Niveau“ (jeweils wörtliche Zitate) seien.

Bei Einrichtungen aller drei Träger überwiegt der Wunsch nach mehr Personal. Allerdings liegt der Anteil der Einrichtungen, die diesen Wunsch äußern, bei den Einrichtungen in freier Trägerschaft mit einem Drittel der Antworten niedriger als bei den städtischen und konfessionellen Einrichtungen mit jeweils über der Hälfte der Antworten. Dafür wird der Wunsch nach besserer finanzieller Unterstützung bei den Einrichtungen freier Träger mit 14 Prozent der Nennungen häufiger geäußert als bei den beiden anderen Trägern. Bezüglich der übrigen Kategorien zeigen sich keine größeren Unterschiede, zudem sind diese aufgrund der geringen Fallzahlen kaum zu interpretieren. Aus Einrichtungen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder wird häufiger der Wunsch nach einem besseren Personalschlüssel geäußert.

5. Zusammenfassung und Fazit

Es gilt heute als Konsens, dass die Sprachförderung eine der wichtigsten Bildungsaufgaben des Elementarbereichs darstellt. Entsprechend wird der Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen viel Aufmerksamkeit gewidmet und sie bindet in hohem Maße personelle und finanzielle Ressourcen. Trotz verstärkter Forschungsbemühungen ist aktuell immer noch zu wenig darüber bekannt, welche Art von Förderung bei welchen Zielgruppen mehr oder weniger wirksam ist. Keine der Evaluationsstudien der letzten Jahre hat für die dort eingesetzten spezifischen Förderprogramme Effekte berichten können, die über die „normalen“ Entwicklungseffekte einer unspezifischen, alltagsintegrierten Förderung hinausgehen. Als gesichertes Erkenntnis kann allerdings gelten, dass

- Sprachfördermaßnahmen frühzeitig einsetzen und in ausreichendem Umfang und mit der notwendigen Intensität durchgeführt werden sollten,
- besonderen sprachtherapeutischen Maßnahmen, die z. B. bei einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung angezeigt sind, sowie besonderen Fördermaßnahmen, die z. B. den kindlichen Zweitspracherwerb unterstützen sollen, eine verlässliche Sprachdiagnostik vorausgehen sollte und dass die Planung und Durchführung besonderer Fördermaßnahmen auf den Ergebnissen einer solchen Diagnostik aufbauen sollte,
- eine alltagsintegrierte Sprachförderung in gleicher Weise wie die besondere Förderung in Kleingruppen oder die besondere Einzelförderung in ihren Zielen und Inhalten sprachwissenschaftlich fundiert sein sollte,
- es eines durch Aus- und Weiterbildung hinreichend qualifizierten pädagogischen Personals bedarf, um die notwendige Sprachdiagnostik und die erforderlichen Maßnahmen zur Sprachförderung professionell durchführen zu können.

Rahmenbedingungen

Empirische Daten zur Wirksamkeit der in den Frankfurter Kindertageseinrichtungen durchgeführten sprachförderlichen Maßnahmen gibt es nicht – auch die hier vorgelegte Expertise kann solche Daten nicht liefern. Verlässliche Daten zum Sprachstand der Frankfurter Kinder, die zum Ausgangspunkt vorschulischer Sprachfördermaßnahmen (und ihrer Wirksamkeitsprüfung) werden könnten, liegen ebenfalls nicht vor. Zwar wird im Rahmen der Einschulungsuntersuchung ein Sprachstands-Screening durchgeführt. Zur Planung und Durchführung vorschulischer Fördermaßnahmen kommt das allerdings zu spät. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist das dabei zum Einsatz kommende Screening-Verfahren zur Sprachstandserfassung aber ohnehin nur bedingt geeignet. Mit der gebotenen Vorsicht lassen sich die Ergebnisse aus den Einschulungsuntersuchungen der vergangenen Jahre gleichwohl so zusammenfassen, dass für etwa ein Fünftel der Kinder eines Jahrgangs beim Schuleintritt offenbar eine (nicht näher spezifizierte) Sprachauffälligkeit vorliegt, bei Jungen häufiger als bei Mädchen und bei Kindern mit Migrationshintergrund häufiger als bei den Kindern ohne Migrationshintergrund. Die Berichte des Gesundheitsamts weisen zudem darauf hin, dass mit einer längeren Verweildauer in den Kindertagesstätten ein geringeres Ausmaß an Sprachauffälligkeiten einhergeht.

Sprachförderung in Frankfurter Kindertagesstätten steht vor besonderen Herausforderungen. Diese resultieren aus einer sehr heterogenen sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Stadtbevölkerung und den damit verbundenen herkunftsbedingten Eingangsunterschieden der Kinder ebenso wie aus den vergleichsweise hohen und in hohem Maße divergierenden Anteilen mehrsprachiger Kinder in den jeweiligen Einrichtungen. Um mehr über die besonderen Herausforderungen und über die Praxis der Sprachförderung in den Frankfurter Einrichtungen zu erfahren, haben wir im Frühsommer 2013 eine schriftliche Befragung durchgeführt, an der sich 209 von 463 angeschriebenen Einrichtungen beteiligten (Rücklaufquote 45%) – in etwa zu gleichen Teilen Einrichtungen in städtischer, kirchlicher und freier Trägerschaft. In vier von zehn Einrichtungen, die an der Befragung teilgenommen haben, waren mehr als 80 Prozent der betreuten Kinder solche, die mehrsprachig aufwachsen. In den Einrichtungen in städtischer Trägerschaft ist der Anteil mehrsprachiger Kinder höher als in den Einrichtungen anderer Träger.

Sprachdiagnostik

Die Ergebnisse unserer Befragung zeigen, dass in praktisch allen Einrichtungen (96%) Sprachstandserfassungen im Rahmen der allgemeinen Entwicklungsbeobachtungen betrieben werden; in mehr als jeder zweiten Einrichtung werden die so gewonnenen Informationen zusätzlich durch Elternbefragungen (57%) und/oder durch systematische Beobachtungen der Kinder (52%) ergänzt. Nur in einer von vier Einrichtungen werden allerdings spezielle Testverfahren zur Sprachdiagnostik (25%) eingesetzt – selbst dann handelt es sich dabei aber nur zum Teil um wissenschaftlich fundierte Verfahren. Dass nur in einem Viertel der Einrichtungen standardisierte Verfahren zur Sprachdiagnostik zum Einsatz kommen, ist nicht ausreichend, weil eine wissenschaftlich fundierte Diagnostik als notwendige Voraussetzung einer wirksamen und passgenauen Förderung zu betrachten ist. Nicht alle Kinder bedürfen zwar einer solchen Diagnostik, aber in allen Einrichtungen sollten die Kinder mit unklarem sprachlichem Entwicklungsstand einer solchen Diagnostik unterzogen werden. Die dafür notwendigen Kompetenzen können im Rahmen entsprechender Schulungsmaßnahmen vermittelt werden. Für eine gezielte Sprachförderung reicht es nicht aus, bei den eventuell auffälligen Kindern nur diagnostisch „genauer hinzusehen“. Dass spezielle Testverfahren in der elementarpädagogischen Praxis nur selten zur Anwendung kommen, hat vermutlich auch mit einem unübersichtlichen und letztlich noch unzureichenden Angebot wissenschaftlich fundierter Screening- und Testverfahren zu tun. Zum Großteil genügen die gängigen Verfahren außerdem nicht den Erfordernissen für die Testung mehrsprachiger Kinder. Ein weiterer Grund liegt sicher darin, dass der Alltagsbeobachtung in der Elementarpädagogik eine zentrale Rolle zukommt und eine systematische Sprachdiagnostik nicht als genuine elementarpädagogische Aufgabe betrachtet wird. Darüber hinaus lässt sich vermuten, dass spezielle Testverfahren auch deswegen nicht häufiger durchgeführt werden, weil die Ressourcen und die erforderliche Qualifikation dafür fehlen.

Sprachförderung

In praktisch allen Frankfurter Einrichtungen findet eine alltagsintegrierte Sprachförderung statt (96%). Alltagssituationen enthalten in der Tat ein hohes Potential zur systematischen Sprachförderung. Weil die alltagsintegrierte Förderung nicht bei allen Kindern ausreichend sein wird, werden in den meisten Einrichtungen darüber hinaus gehende Angebote gemacht.

In drei von vier Einrichtungen wird zusätzlich eine Sprachförderung in besonderen Kleingruppen (77%) betrieben und in drei von zehn Einrichtungen gibt es (meist darüber hinaus) Maßnahmen besonderer Einzelförderung (30%). Die Selbstauskünfte der Einrichtungen deuten darauf hin, dass die besonderen Maßnahmen der Kleingruppenförderung in adaptiver Weise den Gegebenheiten in den jeweiligen Einrichtungen Rechnung tragen, d. h., dass sie tendenziell etwas häufiger und zeitumfänglicher in Einrichtungen mit einem höheren Anteil mehrsprachiger Kinder durchgeführt werden. Das scheint angemessen und notwendig und sollte – wo noch nicht geschehen – durch die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen gezielt unterstützt und ausgeweitet werden. Aus den Selbstauskünften ist auch ersichtlich, dass für die besonderen Fördermaßnahmen vornehmlich die Kinder mit besonderem Förderbedarf ausgewählt werden. Angesichts der bereits angesprochenen Mängel und Unzulänglichkeiten im Bereich der Sprachdiagnostik stellt sich die Frage nach der Verlässlichkeit dieser Auswahl. Verbunden mit einer Professionalisierung der Diagnostik ließen sich die Auswahl der zu fördernden Kinder und die adaptive Planung der Fördermaßnahmen in jedem Fall optimieren.

Die besondere Sprachförderung in Kleingruppen findet im Schnitt zweimal pro Woche im Umfang von etwa 30 Minuten statt. Am häufigsten sind fünf oder sechs Kinder in einer solchen Kleingruppe. Ungünstig ist, dass die Gruppengrößen in Einrichtungen mit einem höheren Anteil mehrsprachiger Kinder größer sind als in Einrichtungen mit weniger als 50 Prozent mehrsprachiger Kinder. In jeder zweiten Einrichtung mit 50 und mehr Prozent mehrsprachiger Kinder umfassen die Kleingruppen zur besonderen Sprachförderung nämlich sechs und mehr Kinder; das kommt in Einrichtung mit weniger als 50 Prozent mehrsprachiger Kinder seltener vor. Dort sind Gruppengrößen bis zu fünf Kindern der Regelfall. Die Unterschiede sind sehr wahrscheinlich einem erhöhten Förderbedarf bei nicht ausreichenden personellen oder räumlichen Ressourcen in den erstgenannten Einrichtungen geschuldet. Unter Fördergesichtspunkten wäre eine stärkere Verteilung der Ressourcen nach Bedarf klar zu bevorzugen. In Kleingruppen mit mehr als sieben Kindern findet die besondere Sprachförderung auf jeden Fall unter sehr erschwerten Bedingungen statt. In jeder sechsten Einrichtung ist das der Fall. Problematisch scheint, dass der weit überwiegenden Mehrzahl der Einrichtungen (72%) für die besonderen Förderbedarfe und -maßnahmen im Bereich Sprache laut Auskunft ihrer Leitungen keine zusätzlichen personellen oder finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen, die unmittelbar der Sprachförderung zugute kommen. Dies wäre für eine bedarfsgerechte Durchführung von Sprachförderung in Einrichtungen mit einem hohen Anteil förderbedürftiger Kinder aber dringend notwendig.

Maßnahmen der besonderen Sprachförderung werden praktisch immer (auch) von Mitarbeiterinnen der Einrichtungen selbst durchgeführt (96%). Das ist vorteilhaft, weil die Mitarbeiterinnen der Einrichtungen den Kindern vertraut sind, ihre Stärken und Schwächen und Interessen aus dem pädagogischen Alltag gut kennen und weil sie aufgrund ihrer pädagogischen Qualifikationen in der Lage sind, eine Fördersituation kindgerecht zu gestalten. Nicht immer sind die pädagogischen Fachkräfte allerdings im Bereich der sprachlichen Förderung eigens geschult worden. Eine solche Schulung gilt als wichtige Voraussetzung einer systematischen und wirksamen Sprachförderung. Es wäre erstrebenswert, in allen Einrichtungen zusätzliche Möglichkeiten und Angebote zur Schulung ihres Personals zu schaffen, weil eine Sprachförderung durch ungeschulte Kräfte ihr Potential nicht auszuschöpfen vermag.

Das Spektrum der zur besonderen Sprachförderung in Kleingruppen eingesetzten Programme und Materialien ist breit. Weit überwiegend kommen strukturierte Programme oder Materialsammlungen zum Einsatz, mit Abstand am häufigsten das Sprachförderkonzept des städtischen Eigenbetriebs „Meine, deine, unsere Sprache“ (53 Nennungen). Oft werden die Programme und Materialsammlungen allerdings nicht „am Stück“, sondern nur in Teilen eingesetzt und mit anderen Materialien kombiniert (77%). Angesichts der ernüchternden Ergebnisse der bisherigen Evaluationsstudien entspricht dies der momentan auch unter Wissenschaftlern verbreiteten Einschätzung, dass weniger die Inhalte und das Konzept eines spezifischen Förderprogramms den Ausschlag für die Effektivität einer Fördermaßnahme geben, als vielmehr die Rahmenbedingungen seiner Umsetzung und Durchführung. Wichtig scheint vor allem, dass regelmäßig und über einen längeren Zeitraum gefördert wird und dass eine auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder zugeschnittene Sprachförderung erfolgt.

Auffällig ist, dass Funktionstrainings zur Förderung der phonologischen Bewusstheit vergleichsweise häufig zum Einsatz kommen (33 Nennungen). Die dabei geförderten laut- und metasprachlichen Kompetenzen gelten als wichtige Vorläuferfertigkeiten des späteren Schriftspracherwerbs. Zu beachten ist jedoch, dass ein Training zur Förderung der phonologischen Bewusstheit nicht anstelle einer besonderen sprachlichen Fördermaßnahme im engeren Sinne zum Einsatz kommen sollte.

Positiv hervorzuheben ist, dass fast ein Viertel der befragten Einrichtungen (23%) an einer besonderen Sprachförderinitiative, wie z. B. *Wortstark* (20 Nennungen) oder *Frühe Chancen* (10 Nennungen) teilnimmt. Derartige Initiativen sollten fortgeführt und ausgebaut werden, weil sie in den Einrichtungen oftmals als Initialzündung einer vermehrten Aufmerksamkeitszuwendung auf den Bereich der Sprachentwicklung und -förderung wirken.

Fort- und Weiterbildung

Ein positives Ergebnis der Befragung ist, dass die Leiterinnen der Einrichtungen den Wissensstand und die Kompetenz ihrer Mitarbeiterinnen im Bereich Sprache vergleichsweise hoch einschätzen. In mehr als 90 Prozent der Fälle geben sie an, dass ihre Sprachförderkräfte hinsichtlich ihres Wissens über „Sprachentwicklung“ und über den Umgang mit „Mehrsprachigkeit“ gut oder sehr gut vorbereitet seien. In mehr als 80 Prozent der Fälle gilt dies auch für das „Erkennen von Sprachentwicklungsstörungen“, für das „Planen und Umsetzen von Sprachfördermaßnahmen“ und für die „Unterstützung der Eltern mehrsprachiger Kinder“. Nur in einem einzigen Punkt, bei der „Durchführung von Sprachstandserhebungen“ sehen die Leiterinnen Defizite. In knapp 50 Prozent aller Fälle halten sie ihre Mitarbeiterinnen diesbezüglich für kaum oder gar nicht gut vorbereitet. Zusammen mit der oben berichteten Zurückhaltung, was den Einsatz von speziellen Sprachstandsverfahren angeht, deutet dies darauf hin, dass einer fundierten Sprachdiagnostik für die Planung und Durchführung der darauf folgenden Maßnahmen der Sprachförderung in den Einrichtungen offensichtlich weniger Bedeutung zugemessen wird, als dies wünschenswert wäre. Zwar zählt die regelmäßige Beobachtung und Dokumentation des Sprachstands laut Hessischem Bildungs- und Erziehungsplan zu den Aufgaben der Erzieherinnen – als konkreter Auftrag zum Einsatz von Verfahren zur Sprachdiagnostik wird das offenbar nicht immer verstanden, was auch daran liegen mag, dass Sprachdiagnostik

nicht explizit erwähnt und nicht als genuine Aufgabe der Kindertageseinrichtungen gesehen wird. Hier sollte dringend angesetzt werden, um den pädagogischen Fachkräften das für einen fachgerechten Einsatz von speziellen Sprachstandsverfahren notwendige Wissen und Können zu vermitteln.

Nach den Angaben der Leiterinnen haben in den meisten Einrichtungen einige oder alle ihrer Mitarbeiterinnen (82%) in den vergangenen Jahren an Fort- und Weiterbildungen zum Thema Sprache teilgenommen. Bei Mitarbeiterinnen städtischer Einrichtungen fiel der Anteil (100%) höher aus als bei Mitarbeiterinnen in Einrichtungen konfessioneller (76%) oder freier Trägerschaft (66%). In Einrichtungen mit höheren Anteilen mehrsprachiger Kinder sind Fort- und Weiterbildungsangebote häufiger (87%) genutzt worden als in Einrichtungen mit einem geringeren Anteil mehrsprachiger Kinder (71%). Die Teilnahme der Einrichtung an einer besonderen Sprachförderinitiative war meist mit der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen verknüpft.

Die Weiterbildungsveranstaltungen werden entweder von den Einrichtungsträgern bzw. den ihnen verbundenen Dachverbänden organisiert oder von gemeinnützigen Anbietern. Eine geringere Rolle spielen privat-gewerbliche Anbieter oder Angebote spezieller Initiativen. Über Formate und Inhalte der Angebote und über die Qualifikationen der jeweiligen Referenten liegen uns keine Angaben vor. Weil es ein verbindliches Curriculum zur Weiterbildung im Bereich Sprache nicht gibt, ist jedoch zu vermuten, dass die Qualität der verfügbaren Angebote durch ein großes Maß an Heterogenität gekennzeichnet ist.

Aus Sicht der Leiterinnen sind ein günstigerer Personalschlüssel (96 Nennungen), ein größeres Weiterbildungsangebot (43 Nennungen) und eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit externen Fachkräften (23 Nennungen) die dringlichsten Unterstützungswünsche. Im Lichte der vorangegangenen Auskünfte verwundert das nicht. Nur wenige Einrichtungen (17 Nennungen) sehen keinen zusätzlichen Unterstützungsbedarf.

6. Empfehlungen

Die nachfolgenden Empfehlungen beziehen sich auf die drei inhaltlichen Themenbereiche der Expertise: die Sprachdiagnostik, die Sprachförderung und die Qualifizierung des pädagogischen Personals. Sie zeigen Handlungsoptionen auf, die aus unserer Sicht zu einer Weiterentwicklung und Optimierung von Maßnahmen der Sprachdiagnostik und Sprachförderung in den Frankfurter Tageseinrichtungen beitragen können. Die Empfehlungen betreffen ausschließlich die Förderung in der deutschen Sprache. Dass nicht alle Empfehlungen für alle Einrichtungen in gleicher Weise zutreffend sein können, versteht sich von selbst. Die Empfehlungen zur Weiterbildung sind gleichzeitig als Anregungen für eine Überprüfung und ggf. Modifizierung der Ausbildungsinhalte in der grundständigen Erzieherinnenausbildung zu verstehen.

SPRACHDIAGNOSTIK

Die genaue Beobachtung und regelmäßige Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder und das Erkennen von Auffälligkeiten gehören laut Hessischem Bildungsplan zu den Aufgaben von pädagogischen Fachkräften. Besondere Diagnoseverfahren, d. h. Sprachentwicklungstests, sollten vorrangig dann zum Einsatz kommen, wenn eine Indikation vorliegt. Eine solche Indikation liegt vor, wenn bei der genauen Beobachtung der kindlichen Sprachentwicklung Auffälligkeiten festgestellt werden oder wenn die Erzieherinnen unsicher sind, ob es eine solche Auffälligkeit gibt. Auch wenn die Eltern Sorge über die Sprachentwicklung ihres Kindes äußern, kann das zum Anlass einer besonderen Sprachstandserfassung werden. Die Durchführung der Sprachdiagnostik sollte durch eine Fachkraft erfolgen, die durch Weiterbildungen die erforderliche diagnostische Kompetenz im Bereich Sprache erworben hat und in das Sprachförderkonzept der Einrichtung eingebunden ist. Für die Sprachdiagnostik sollte ein Verfahren ausgewählt werden, das in differenzierter Weise Aufschluss über zentrale Aspekte des individuellen Sprachentwicklungsstandes gibt und das zugleich über die vordringlichen Förderbedarfe in den erwerbsrelevanten sprachlichen Bereichen informiert. Daraus folgt:

1. Besondere Diagnoseverfahren bei Bedarf gezielt einsetzen

Bei **einsprachigen und simultan bilingualen Kindern** sollte ein besonderes Diagnoseverfahren vorrangig zum Einsatz kommen, wenn sie sprachlich auffällig sind oder wenn Unklarheit darüber besteht, ob ihre Sprachentwicklung unauffällig ist. Wenn ihre Sprachfähigkeiten im Deutschen von allen unmittelbar beteiligten Akteuren (Eltern, Erzieherin, Kinderarzt) als unauffällig betrachtet werden, ist ein besonderes Diagnoseverfahren nicht erforderlich. Wie erläutert zeichnen sich die Sprachfähigkeiten von DaZ-Kindern durch große Heterogenität aus, die durch Unterschiede im Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen und in der Dauer und Intensität des Kontakts mit dem Deutschen bedingt sind. Daher ist bei **DaZ-Kindern** ein besonderes Diagnoseverfahren grundsätzlich zu empfehlen, sinnvollerweise aber erst dann, wenn sie seit wenigstens drei Monaten systematischen Kontakt zur deutschen Sprache hatten. Kinder, die bereits in sprachtherapeutischer Behandlung sind, benötigen keine erneute Sprachdiagnostik.

2. Kein flächendeckendes Sprachscreening

Ein vorgeschaltetes Screening-Verfahren für alle Kinder im Vorschulalter ist nicht notwendig. Keines der derzeit verfügbaren Screening-Verfahren erlaubt eine verlässliche Einschätzung des Sprachstandes der DaZ-Kinder.

Aus den Screening-Ergebnissen der DaZ-Kinder lässt sich nicht ersehen, ob eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt oder ob (nur) eine geringere Kontaktdauer mit der deutschen Sprache für die ggf. festgestellten Auffälligkeiten ursächlich ist.

3. Kooperationen zur Abklärung des Therapiebedarfs nutzen

Bei Verdacht auf eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung sollten für eine Absicherung der Diagnose geeignete Kooperationsstrukturen zur Verfügung stehen und genutzt werden – z. B. durch eine enge Zusammenarbeit mit Fachdiensten. Nur so kann sachgerecht überprüft werden, ob eine sprachtherapeutische Behandlung erforderlich ist oder ob (nur) ein allgemeiner Sprachförderbedarf besteht.

SPRACHFÖRDERUNG

Für Kinder mit Sprachförderbedarf sind gezielte Sprachfördermaßnahmen eine unabdingbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsverlauf. Neben der alltagsintegrierten Sprachförderung sind dafür Zusatzangebote von ausgewiesenen Sprachförderexpertinnen in Form von besonderer Kleingruppenarbeit oder auch als Einzelförderung notwendig. Sprachförderung ist eine Gemeinschaftsaufgabe, die Unterstützung auf allen Ebenen einer Einrichtung benötigt. Der Träger, die Leitung und das ganze Team müssen hinter dieser Aufgabe stehen – und die Eltern sollten ebenfalls eingebunden sein. Über die Wirksamkeit spezifischer Förderprogramme, auch im Vergleich zur alltagsintegrierten Sprachförderung, ist bislang nur wenig Belastbares bekannt. Daher ist der Einsatz verschiedener Methoden und Programme durchaus adäquat. Zudem ist ein flexibler Umgang mit den Fördermaterialien im Sinne einer größtmöglichen Adaptivität des Vorgehens an die besonderen Voraussetzungen der jeweiligen Kinder sinnvoll. Allerdings erfordert ein solches Vorgehen von den Sprachförderkräften bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Maßnahmen ein hohes Maß an professioneller Sprachförderkompetenz. Daraus folgt:

4. Früh beginnen und ausreichend intensiv fördern

Sprachförderung muss möglichst früh einsetzen. Für Kinder mit Sprachförderbedarf sollte idealerweise schon vor dem 4. Lebensjahr mit den besonderen Fördermaßnahmen begonnen werden. Sprachförderung in besonderen Kleingruppen sollte dreimal pro Woche für ca. 45 Minuten stattfinden und zwar in kleinen Gruppen mit 4 bis 5 Kindern, damit jedes Kind oft genug zu Wort kommt. Bei DaZ-Kindern mit Migrationshintergrund, die nach ihrem dritten Geburtstag noch nicht in einer Tageseinrichtung angemeldet sind, sollten deren Eltern gezielt über die Vorteile eines frühen und ausreichend umfänglichen Kindergartenbesuchs informiert werden.

5. Mit der Vielfalt der Fördermaßnahmen kompetent umgehen

Für keines der derzeit gebräuchlichen Förderprogramme liegt ein Wirksamkeitsnachweis vor, der die Empfehlung eines großflächigen Einsatzes rechtfertigen würde. Deshalb sollten möglichst alle Erzieherinnen in den Einrichtungen durch Maßnahmen der Weiterbildung in ihren individuellen Sprachförderkompetenzen gestärkt werden, so dass sie aufgrund ihres Wissens und Könnens sowohl bewährte Formen der alltagsintegrierten Sprachförderung als auch der Förderung in besonderen Kleingruppen professionell durchführen können.

6. Sprachwissenschaftlich begründete Fördermaßnahmen adaptiv einsetzen

Alle eingesetzten Maßnahmen zur systematischen sprachlichen Förderung sollten in ihrer Zielsetzung sprachwissenschaftlich motiviert und begründet sein und in adaptiver Weise an die Befunde der vorangegangenen Sprachstandsdiagnose anknüpfen. Didaktisch und thematisch sollte sich die Sprachförderung an Prinzipien der Frühpädagogik orientieren.

WEITERBILDUNG DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE

Im Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachförderung verfügen Erzieherinnen über ganz unterschiedliches Wissen. Das Wissen im Bereich der Sprachdiagnostik ist generell gering ausgeprägt. Viele Erzieherinnen nehmen bereits regelmäßig an Weiterbildungen teil; häufig wird der Wunsch nach weiteren Weiterbildungsangeboten geäußert. Die Weiterbildungslandschaft ist vielfältig, wobei im Unklaren bleibt, inwieweit die Inhalte der Fortbildungen jeweils den wissenschaftlichen Standards genügen. Da Maßnahmen der Weiterbildung in aller Regel von den Trägern der Einrichtungen bezahlt werden, sind es mithin die Träger, die über die Art ihrer Auftragserteilung bzw. die Erstattung von Weiterbildungskosten das Angebot steuern können. In die nachfolgenden Empfehlungen zum Thema Weiterbildung fließen auch Erfahrungen der Verfasserin Schulz mit einer Fortbildungsreihe zum Thema Sprache ein, die in Kooperation mit dem Projekt *Wortstark* und Kita Frankfurt durchgeführt wurde.

7. Weiterbildung mit der Praxis verzahnen

Im Mittelpunkt von Weiterbildungen zum Thema Sprache sollte die Vermittlung sprachwissenschaftlich fundierter Inhalte stehen, also die Vermittlung von Grundlagenwissen zu Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Die Angebote zur Sprachdiagnostik sollten ausgeweitet werden, da sich die Fachkräfte darauf nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Eine wichtige Funktion der Weiterbildung besteht darin, theoretisches Wissen und praktische Arbeit zu verzahnen. Dies geschieht z. B. durch das Implementieren von Erprobungsphasen, Feedback, Coachings sowie Methoden der Vor-Ort-Beratung. Auch ausreichende Zeiten für die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit sowie Möglichkeiten zur Reflexion und zum Austausch mit Kollegen gehören dazu, ebenso die professionelle Begleitung einer Weiterbildungsgruppe über einen längeren Zeitraum. Es ist ein besonderer Vorteil von berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen, dass die Praxiserfahrungen der Teilnehmer systematisch in die Arbeit mit einbezogen werden können. Weiterbildungen sind folglich nicht nur als Abhilfe zu verstehen, um Versäumnisse der grundständigen Ausbildung zu kompensieren – vielmehr kommt ihnen ein eigener Stellenwert bei der fortlaufenden Erweiterung professioneller Kompetenzen zu.

8. Qualitätssicherung der Angebote und Anbieter

Durch ein höheres Ausmaß an Transparenz hinsichtlich der erwarteten Leistungen und eine an sachinhaltlichen Kriterien orientierte Auftragsvergabe sollte eine stärkere Bündelung der Weiterbildungsangebote angestrebt werden. Die Träger sollten sich durch sprachwissenschaftliche Experten beraten lassen, um ein verbindliches Curriculum für Weiterbildungen zum Themenkomplex „Sprache“ zu entwickeln und vorzugeben. Nur so lässt sich eine Qualitätssicherung für die Inhalte und für die fachliche und didaktische Qualifikation der Referenten gewährleisten. Zur Qualitätssicherung gehört auch eine Leistungsüberprüfung des in der Weiterbildung vermittelten Stoffes.

9. Nachhaltigkeit und Transfer gewährleisten

Der Transfer des in der Weiterbildung Gelernten in das komplette Team muss sichergestellt werden. Dazu gehört neben der fachlichen Begleitung auch eine Beratung zu organisatorischen Fragen zur Umsetzung. Daher sollten die Träger und die Leitungen in die Konzeption der Weiterbildung einbezogen werden. Außerdem bietet sich die Bildung von Expertenteams innerhalb einer Einrichtung zum Thema Sprache an sowie insgesamt die Etablierung von Expertenteams in der Einrichtung zu verschiedenen Bildungsbereichen, so wie sie auch in frühpädagogischen Studiengängen als Spezialisierungsangebote zu finden sind.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anteile sprachlich auffälliger Kinder in den S-ENS-Untertests 2009-2011	41
Tabelle 2:	Träger der Einrichtung und Anteile mehrsprachiger Kinder	47
Tabelle 3:	Träger der Einrichtung und Anzahl betreuter 3- bis 6-jähriger Kinder	48
Tabelle 4:	Beurteilung des Sprachentwicklungsstands	48
Tabelle 5:	Einsatz spezieller Verfahren/Screenings/Tests zur Sprachstandserfassung	49
Tabelle 6:	Häufig genannte spezielle Verfahren/Screenings/Sprachtests zur Sprachdiagnostik	49
Tabelle 7:	Beurteilung des Sprachentwicklungsstands anhand spezieller Verfahren, getrennt nach Anteilen mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen	50
Tabelle 8:	Beurteilung des Sprachentwicklungsstands anhand spezieller Verfahren, getrennt nach den Trägern der Einrichtungen	50
Tabelle 9:	Bei welchen Kindern schauen Sie besonders genau auf die sprachlichen Fähigkeiten?	51
Tabelle 10:	Falls Sie ein Verfahren/ Screening/ einen Sprachtest einsetzen, wann?	52
Tabelle 11:	Kinder mit Sprachförderbedarf werden bei uns so gefördert	52
Tabelle 12:	Sprachförderung in besonderen Kleingruppen	53
Tabelle 13:	Sprachförderung als Einzelförderung	53
Tabelle 14:	Sprachförderung in besonderen Kleingruppen; Häufigkeit, Dauer und Gruppengröße	54
Tabelle 15:	Sprachförderung in besonderen Kleingruppen; Häufigkeit, Dauer und Gruppengröße getrennt nach Anteil mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen	54
Tabelle 16:	Sprachförderung in besonderen Kleingruppen; Häufigkeit, Dauer und Gruppengröße	55
Tabelle 17:	Welche Kinder nehmen an Sprachförderung in besonderen Kleingruppen teil?	55
Tabelle 18:	Sprachförderung in besonderen Kleingruppen: Wer wählt die Kinder aus?	56
Tabelle 19:	Sprachförderung in besonderen Kleingruppen: Kriterien zur Auswahl der Kinder	56
Tabelle 20:	Wer führt die Sprachförderung durch?	57
Tabelle 21:	Anteil geschulter Sprachförderkräfte getrennt nach Träger	57
Tabelle 22:	Sprachförderung durch geschulte Mitarbeiterinnen in Abhängigkeit vom Anteil mehrsprachiger Kinder	58
Tabelle 23:	Zusätzliche Personalressourcen für Sprachförderung	58
Tabelle 24:	Am häufigsten genannte Sprachförderprogramme	59
Tabelle 25:	Wenn Sie ein vorgefertigtes Programm einsetzen, wie verwenden Sie dieses?	59
Tabelle 26:	Nahm oder nimmt Einrichtung an Sprachförderinitiative teil?	60
Tabelle 27:	An welcher Sprachförderinitiative nehmen Einrichtungen teil?	60
Tabelle 28:	Vorbereitung der Sprachförderkräfte auf verschiedene Anforderungen aus Sicht der Leitung	61
Tabelle 29:	Teilnahme der Leitung an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren	62
Tabelle 30:	Teilnahme der Leitung an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren, in Abhängigkeit vom Träger der Einrichtung	62
Tabelle 31:	Teilnahme der Mitarbeiterinnen an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren	63
Tabelle 32:	Teilnahme der Mitarbeiterinnen an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren, getrennt nach Träger der Einrichtung	63
Tabelle 33:	Teilnahme der Mitarbeiterinnen an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren, getrennt nach Anteilen mehrsprachiger Kinder	64
Tabelle 34:	Teilnahme der Mitarbeiter(innen) an Weiterbildungen zum Thema Sprache in den letzten 2 Jahren, getrennt nach Teilnahme an Sprachförderinitiativen	64
Tabelle 35:	Anbieter von Weiterbildungen	65
Tabelle 36:	Anbieter von Weiterbildungen, häufigste Nennungen	65
Tabelle 37:	Unterstützungsbedarf der Einrichtungen	66

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.). (2011). *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder*. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung. Tübingen: Francke.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2012). Ethnische Bildungsgleichheit in der frühen Kindheit: Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V. *Frühe Bildung*, 1(3), 150-158.
- Becker-Mrotzek, M., Ehlich, K., Füssenich, I., Günther, H., Hasselhorn, M. et al. (2013). *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online verfügbar unter: http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/News_Downloads_2013_05/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web.pdf [Zugriff am 20.01.14].
- Behr, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Christiansen, C. (2005). *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit*. Oberursel: Finken.
- Döpfner, M., Dietmair, I., Mersmann, H., Simon, K. & Trost-Brinkhues, K. G. (2005). *S-ENS. Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Ehlich, K. (2007). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Euler, H. A., Holler-Zittlau, I., von Minnen, S., Sick, U., Dux, W., Zaretsky, Y. & Neumann, K. (2010). Psychometrische Gütekriterien eines Kurztests zur Erfassung des Sprachstandes vierjähriger Kinder. *HNO*, 58, 116-123.
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013). *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Fried, L. (2006). *Wissensbasis der Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Kurzform des Forschungsberichts*. Dortmund: Universität Dortmund.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2011). Die wissenschaftliche Begleitforschung durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In Baden-Württemberg-Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* (S. 94-101). Tübingen: Francke.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Online verfügbar unter: http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf [Zugriff am 18.11.2013].
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123-138.
- Gold, A. & Dubowy, M. (2013). *Frühe Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2010). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.

- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: the risk of over- and underdiagnosis. *Child Indicators Research*. Published online DOI 10.1007/s12187-013-9230-6.
- Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa (2013). *Integration nach Maß - Der hessische Integrationsmonitor 2013*. Wiesbaden: Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa.
- Hessisches Sozialministerium (2011). *Kindersprachscreening (KiSS). Sprachstandserfassung für vier- bis viereinhalbjährige Kinder in hessischen Kindertagesstätten*. Wiesbaden: Hessisches Sozialministerium.
- Hessisches Sozialministerium, Hessisches Kultusministerium (2007). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Wiesbaden: Hessisches Sozialministerium.
- Hessisches Statistisches Landesamt (2013). *Statistische Berichte. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege in Hessen am 1. März 2013*. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt.
- Holler-Zittlau, I., Dux, W. & Berger, R. (2009). *Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule*. Buxtehude: Persen Verlag.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *ZfE* 13, 609-629.
- Jeuk, S. (2009). Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. *ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation)*, 29. Jg., H.2, 141-156.
- Kaltenbacher, E. (2011). Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch*, (S. 163-178). Göttingen: Universitätsverlag.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 135-150). Freiburg: Fillibach.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515-528). Berlin: Springer.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kelle, H. (2011). Schuleingangsuntersuchungen im Spannungsfeld von Individualdiagnostik und Epidemiologie. Eine Praxisanalyse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 6(3), 247-262.
- Kiese-Himmel, C. & Rosenfeld, J. (2012). Analyse aktueller Untersuchungsinstrumente zur Früherkennung von Auffälligkeiten in Sprechen und Sprache in der pädiatrischen Vorsorgeuntersuchung U8. *Gesundheitswesen*, 74, 661-672.
- Kiziak, T., Kreuter, V. & Klingholz, R. (2012). *Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann (Diskussionspapier 6)*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Klages, H. & Kaltenbacher, E. (2012). *Deutsch für den Schulstart. Fördermaterialien für Vorschüler mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Inkl. Verfahren der Sprachstandsfeststellung*. Universität Heidelberg, IDF.
- Knopp, M. (2009). Qualitative Interviews. In BMBF (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* (S. 271-28). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Forschung und Bildung.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2008). *Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lengyel, D. (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96, 462-479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- List, G. (2010). Frühpädagogik als Sprachförderung – Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. In *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (S. 21-62). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lüdtke, U. & Kallmeyer, K. (2007a). Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern: Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. *Die Sprachheilarbeit*, 25, 244-260.
- Lüdtke, U. & Kallmeyer, K. (2007b). Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht von Linguistik, Testtheorie, Mehrsprachigkeitsforschung und Sprachdidaktik. *Die Sprachheilarbeit* 25, 261-278.
- LvO – „Lernen vor Ort“ (2010). *Auswertung Fragebogen „Sprachförderung für den Bereich Kindergarten“*. Frankfurt am Main: Dezernat für Bildung und Frauen.
- Mertens J., Bodensohn, A., Dankwardt, S., Dürr, K.-G., Ernst, H., Hock, S. et al. (2012). *Kindersprachscreening (KiSS). Datenerfassungs- und Auswertungskonzept*. Poster beim 62. BVÖGD-Kongress, Erfurt, 10.-12.5.2012. Online verfügbar unter: http://www.kindervorsorgezentrum.com/fileadmin/Dateien_KiSS/Publikationen/BVOEGD_2012_Erfurt_PosterKiSS_DatenUndAuswertung_kompakt.pdf [Zugriff am 20.01.14].
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4-12.
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 487-493.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 223-255). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online verfügbar unter: http://www.mercator-institutsprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Qualitaet_Sprachstandsverfahren_Web.pdf [Zugriff am 20.01.14].
- Penner, Z. (2006). *Sehr frühe Förderung als Chance. Lehr-/Fachbuch: Aus Silben werden Sätze*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Plume, E. & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2 – Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter*. Würzburger Buchstaben-Laut-Training. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Polotzek, S., Hofmann, N., Roos, J. & Schöler, H. (2008). *Sprachliche Förderung im Elementarbereich – Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen*. Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html> [Zugriff am 01.03.13].
- Rothweiler, M., Ruberg, T. & Utecht, D. (2010). *Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen*. Abschlussbericht zum Transferprojekt T2. Online verfügbar unter: <http://www.uni-hamburg.de/sfb538/abschlussberichtT2.pdf> [Zugriff am 20.01.14].
- Rothweiler, M., Ruberg, T. & Utecht, D. (2009). Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbtheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In D. Wenzel, G. Koepfel & U. Carle (Hrsg.), *Kooperation im*

- Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule (S. 111-122). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1 (4), 194-201.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013). *Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*. Berlin: SVR GmbH.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise »Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)« (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)*. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf [Zugriff am 01.03.13].
- Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 284-295.
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2., erweiterte Aufl.). Wertingen: Westra.
- Schöler, H. & Roos, J. (2011). Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* (S. 102-111). Tübingen: Francke.
- Schründer-Lenzen, A. & Merkens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 15-44). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz, P. (2013). Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten. Jahrbuch 2012 des Instituts für deutsche Sprache* (S. 313-338). Berlin: de Gruyter.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. Drügh, S. Komfort-Hein, A. Kraß, C. Meier, G. Rohowski, R. Seidel & H. Weiß (Hrsg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155-172). Stuttgart: Metzler.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P., Kersten, A. & Kleissendorf, B. (2009). Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29, 122-140.
- Schulz, P., Grimm, A., Geist, B. & Voet Cornelli, B. (2014). *Cammino – Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule*. BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven*. Bonn: BMBF, 281-284.
- Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.). (2001). *Meine, deine, unsere Sprache. Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder*. Dezernat für Schule, Bildung und Frauen – Stadtschulamt: Frankfurt am Main.
- Stadt Frankfurt am Main (2012a). *Bildung in Frankfurt am Main. Bildungsbericht 2012*. Frankfurt: Der Magistrat. Dezernat Bildung und Frauen.
- Stadt Frankfurt am Main (2012b). *Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitoring 2012*. Frankfurt: Der Magistrat. Dezernat für Integration.
- Stadt Frankfurt am Main (2012c). *Kindergesundheit in Frankfurt am Main*. Frankfurt: Der Magistrat. Amt für Gesundheit.
- Stadt Frankfurt am Main (2012d). *Konzept für ein kommunales Bildungsmonitoring*. Frankfurt: Der Magistrat.

- Stadt Frankfurt am Main (2013). *Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2012*. Frankfurt: Der Magistrat.
- Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 181-192). Wiesbaden: VS Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Thoma, D., Ofner, D., Seibel, C. & Tracy (2011): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung, 0*, 31-36.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2012). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Online verfügbar unter: <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> [Zugriff am 01.03.13].
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. & Lemke, V. (Hrsg.). (2009). *Offensive Bildung: Sprache macht stark!* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tracy, R., Ludwig, C. & Ofner, D. (2010). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *Beiträge des 5.Workshops „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“* (S. 183-204). Freiburg: Fillibach.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Voet Cornelli, B., Schulz, P. & Tracy, R. (2013). Sprachentwicklungsdiagnostik bei Mehrsprachigkeit. Eine Herausforderung für die pädiatrische Praxis. *Monatsschrift Kinderheilkunde*. 161, 911–917, DOI 10.1007/s00112-012-2752-z.
- Wagner, H., Ehm, J.-H., Schöler, H., Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2013). Zusatzförderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Göttingen: Hogrefe.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) (2011). *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Online verfügbar unter: <http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/index.html> [Zugriff: 21.11.2013].
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In W. Helsper & R. Tippelt, *Pädagogische Professionalität* (S. 60-76). Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wolf, K., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht*. Berlin: ISQ und Freie Universität Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf> [Zugriff am 01.03.13].

STADTSCHULAMT FRANKFURT AM MAIN

www.frankfurt.de/kinderbetreuung

www.frankfurt.de/schulen

www.stadtschulamt.stadt-frankfurt.de