

Franziska Egert

Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikationen

Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen

Durch die Bildungs- und Erziehungspläne der einzelnen Bundesländer ist die sprachliche Bildung fester Bestandteil im Alltag von Kindertageseinrichtungen. Die Befunde des Bildungsberichts 2014 machen darüber hinaus deutlich, dass insgesamt 23 Prozent der Fünfjährigen in Deutschland als sprachförderbedürftig eingeschätzt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 62) und somit ein bedeutender pädagogischer Handlungsbedarf besteht, die sprachliche Entwicklung vor dem Eintritt in die Schule zu unterstützen. Eingeleitet werden Sprachfördermaßnahmen für sprachförderbedürftige Kinder in Kindertageseinrichtungen in der Regel durch Sprachstandserhebungen, die in den meisten Bundesländern ein bis zwei Jahre vor der Einschulung durchgeführt werden. Die Teilnahme an diesen kompensatorischen Sprachfördermaßnahmen ist in nahezu allen Bundesländern verpflichtend für sprachförderbedürftig eingestufte Kinder (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Die meisten der in Deutschland angewendeten Maßnahmen beziehen sich überwiegend auf die deutsche Sprache (Lisker 2011; Petermann 2015), allerdings wird bei der Umsetzung der Sprachförderung oftmals nicht differenziert, ob es sich um ein- oder mehrsprachige Kinder handelt. Die Durchführung der Sprachförderung ist in der Regel Aufgabe von Erzieher_innen, wird aber teilweise von externen Fachkräften wie Lehrer_innen, Sprachtherapeuten_innen, DaZ-Lehrer_innen oder Logopäden_innen ausgeführt (Lisker 2013).

In Kindertageseinrichtungen werden zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der Kinder vor der Einschulung unterschiedliche Maßnahmen angeboten, die sich in Förderdauer und Intensität, Zielgruppe und methodisch-didaktischer Umsetzung deutlich unterscheiden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Kammermayer/Roux 2013; Lisker 2011; 2013; Weinert/Lockl 2008).

In Bezug auf die Zielsetzung bzw. Zielgruppe wird anhand des Adressaten differenziert, ob es sich um eine universelle Förderung/Bildung oder eine kompensatorische Förderung handelt. Bei *universeller sprachlicher Bildung und Förderung* werden alle Kinder im primär-präventiven Sinn in den Blick genommen. Die sprachliche Bildung erfolgt über die Optimierung der

sprachlichen Umwelt in der Kita, z.B. über die Erweiterung und korrektive Umformulierung kindlicher Äußerungen oder den Einsatz von dialogischem Lesen. Bei *kompensatorischer sprachlicher Bildung und Förderung* werden Risikogruppen wie Kinder mit Förderbedarf oder mehrsprachig aufwachsende Kinder in den Fokus genommen, um im Sinne der Sekundär-Prävention Sprachentwicklungsstörungen zu vermeiden (Kammermeyer/Roux 2013). Der präventive und kompensatorische Gedanke bezieht sich zum einen auf die alltägliche sprachliche Stimulation, die Kinder mit Entwicklungsproblemen erfahren und zum anderen auf die Lern- und Lehrstrategien, die zur Sprachförderung von Risikogruppen angewendet werden. Bisherige Befunde zur Förderung von Risikogruppen und Kindern mit sprachlichen Entwicklungsproblemen zeigen, dass die Intervention auf zwei Ebenen erfolgen kann bzw. muss. Zum einen wurden Fördereffekte durch die Optimierung der natürlichen Lern-Lehrsituation (z.B. gezielte Sprachstimulation und Reduktion der Verarbeitungsanforderungen) erzielt und zum anderen durch Trainings (Weinert/Lockl 2008).

Weiter lassen sich die meisten der angewendeten Sprachförderansätze in Kindertageseinrichtungen in Deutschland in alltagsorientierte Sprachförderkonzepte (ganzheitliche Sprachbildung) und additive Verfahren (pull-out-Förderprogramme) unterteilen.

Die alltagsintegrierte Sprachförderung basiert auf der Tradition des situationsorientierten Ansatzes, bei dem sich die Förderung an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientiert und ein Lernen „en passant“ verspricht (Lisker 2011; Petermann 2015). Dabei begleiten pädagogische Fachkräfte sprachlich das Handeln der Kinder und das eigene Handeln, schaffen Kommunikationsanlässe im Alltag und verwenden alltagsnahe Materialien und Methoden (z.B. Bilderbücherbetrachtung). Weiter dienen Pädagogen als sprachliches Vorbild (Petermann, 2015). In der Regel werden zwar Rahmenbedingungen wie z.B. die Verwendung von Sprachlehrstrategien oder Korrektur- und Modellierungstechniken vorgegeben, diese sind aber oftmals genauso wie Dauer und Inhalte der Förderung nicht umfassend ausgearbeitet (Lisker 2011; Petermann 2015).

Bei *additiven Förderprogrammen* werden einzelne oder mehrere Sprachebenen systematisch gefördert. In der Regel wird additive Förderung als pull-out-Verfahren in (Klein-)Gruppen außerhalb des Gruppenraums angewendet (Lisker 2011). Oftmals erfolgt die Förderung systematisch anhand eines Manuals mit festgelegtem Ablauf- und Zeitplan sowie vorgegebenen Materialien (Petermann 2015). Bisher bleibt allerdings die Frage offen, welche Art der Förderung für welches Kind am besten funktioniert.

Aus dem Review von Egert und Hopf (2016) wird deutlich, dass nur wenige qualitativ hochwertige Studien bestehen, die die Wirkung der einzelnen Fördermaßnahmen untersuchen, obwohl eine große Menge an unterschiedlichen Sprachfördermaßnahmen und Trainingsprogrammen existieren und in Kindertageseinrichtungen tagtäglich durchgeführt werden. In der Praxis zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte oftmals Entscheidungsträger sind, wer am Sprachförderangebot teilnimmt. Dabei wird meistens nicht danach differenziert, ob die Kinder ein- oder mehrsprachig aufwachsen und wie ausgeprägt der Förderbedarf ist bzw. auf welchen Sprachebenen dieser besteht. Ziel des Beitrages ist es, neben der theoretischen Einordnung der Förderansätze, eine Systematisierung der Ergebnisse der qualitativ hochwertigen Evaluationen in Bezug auf Förderansatz, Zielgruppe (mehrsprachige Kinder oder Kinder mit Sprachförderbedarf) und Altersgruppe durchzuführen (siehe Tabelle 1). Dabei wurden nur Studien mit sprachförderbedürftigen und/oder mehrsprachigen Kindern ausgewählt.

1. Wirkung alltagsintegrierter Sprachförderung

Es existieren mittlerweile einige Studienergebnisse zur *Wirkung von alltagsintegrierter Sprachförderung* von Kindern mit Sprachförderbedarf in Kindertageseinrichtungen, die Anlass zu vorsichtigem Optimismus geben. Beim Heidelberger Interaktionstraining [HIT] werden die pädagogischen Fachkräfte intensiv geschult, interaktions- und sprachförderliche Strategien im Kita-Alltag (u.a. bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung) mit sprachförderbedürftigen Kindern anzuwenden und somit die sprachliche Umwelt zu optimieren. In drei Studien mit unterschiedlichen Zielgruppen konnte die Wirkung dieser alltagsintegrierten Förderung nachgewiesen werden. So fanden sich Effekte des Heidelberger-Interaktionstrainings [HIT] für sprachförderbedürftige Kinder im Krippenalter u.a. bei der Sprachproduktion von Wörtern und Sätzen (Buschmann et al. 2010). Bei der Durchführung des HIT-Trainings im Kindergarten gab es Kurzeffekte auf das phonologische Arbeitsgedächtnis und die Grammatikleistungen der Kinder sowie einen verzögerten Effekt ein halbes Jahr nach der Schulung zur Verbesserung des verbalen Kommunikationsanteils und der sprachlichen Äußerungen der Kinder (Simon/Sachse 2013). Auch bei der MAUS-Studie (Schuler et al. 2015) konnte die positive Wirkung des Heidelberger Interaktionstrainings zur Förderung von mehrsprachigen Kindern im Alter von zwei bis vier Jahren auf sprachproduktive Leistungen (u.a. Wortschatz, Bildbeschreibung, Äußerungslänge und Redeanteil) nachgewiesen werden.

Tabelle 1. Überblick zu Sprachfördereffekten in Kindertageseinrichtungen

Studie/Autor	Fördermaßnahme	Ansatz	Zielgruppe	Alter	Wirkung
Buschmann et al.	Heidelberger Interaktionstraining	Alltagsintegriert	Mit Bedarf	2-3	Positive
Simon/Sachse	Heidelberger Interaktionstraining	Alltagsintegriert	Mit Bedarf	3-5	Positive
Schuler et al.	Heidelberger Interaktionstraining	Alltagsintegriert	Mehrsprachig	2-4	Positive
Motsch/Schütz	Language Routes	Alltagsintegriert	Mit Bedarf	3-6	Inkonsistente
Berufsbildungswerk Leipzig	Sprache fördern	Alltagsintegriert	Mit Bedarf	2-4	Inkonsistente
Euler/Neumann	Leuchtturmprojekt	Kleingruppe	Mit Bedarf	3-4	Positive
Gretsch/Fröhlich-Gildhoff	Sprachförderung in Freiburg	Kleingruppe	Mit Bedarf	3-5	Keine
Gasteiger-Klicpera et al.	„Sag‘ mal was“	Kleingruppe	Mit Bedarf	5-6	Keine
Ennemoser et al.	Dialogisches Lesen	Kleingruppe	Mehrsprachig	5-6	Positive
Schakib-Ekbatan et al.	Tracy Penner Kaltenbacher & Klages	Training	Mit Bedarf	5-6	Keine
Sachse et al.	Deutsch für den Schulstart	Training	Mehrsprachig	5-6	Keine
Wolf et al.	Handlung & Sprache	Training	Mit Bedarf	3-6	Inkonsistente
Jülisch	Handlung & Sprache	Training	Mit Bedarf	3-6	Positive
Sachse	Handlung & Sprache	Training	Mit Bedarf	3-6	Positive
Groth et al.	KIKUS	Training	Mehrsprachig	3-5	Inkonsistente
Schröder	Deutsch Plus	Training	Mehrsprachig	5-6	Positive

Anmerkung: Die Literaturquellen sind im Literaturverzeichnis mit einem Asterisk * vermerkt. Positive Wirkung = Effekt auf mehreren Sprachebenen; inkonsistente Wirkung = Effekt lediglich auf einer Sprachebene/einem Untertest; keine Wirkung = kein Effekt nachweisbar.

Bei der Studie des Berufsbildungswerk Leipzig (2011) zeigte sich zumindest eine altersbezogene Wirkung von einer einjährigen alltagsintegrierten Sprachförderung bei Zweijährigen auf die Sprachproduktion und das Satzverständnis, jedoch blieben die Effekte bei den älteren Kindern aus.

Bei Motsch und Schütz (2012) konnte keine Überlegenheit der alltagsintegriert geförderten Kinder im Vergleich zu intensiv additiv geförderten Kindern (ein- bis dreimal wöchentliche Kleingruppe) gefunden werden. In den Subgruppenanalysen wurden deutliche Unterschiede zwischen den Kindertageseinrichtungen in den Leistungszuwächsen der Kinder gefunden, die auf eine heterogene Umsetzung schließen lassen.

Insgesamt lässt sich aus den Befunden zur Wirkung alltagsintegrierter Sprachförderung zusammenfassen, dass die Optimierung von Interaktionsprozessen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren, zur Förderung der Entwicklung ausgewählter sprachlicher Ebenen beiträgt.

2. Wirkung additiver Sprachförderung mit geringen Vorgaben

Die Ergebnisse von additiver Sprachförderung von *Programmen ohne Fördermanual*, bei denen lediglich der Umfang der Förderung und die Förderung in Kleingruppen vorgeschrieben wurden, sind eher ernüchternd.

Die groß angelegte Untersuchung der PH Weingarten zum „Sag‘ mal was“-Programm der Baden-Württemberg-Stiftung (Gasteiger-Klicpera et al. 2010) zeigte keinen Effekt der Kleingruppenförderung.

Im Rahmen des Leuchtturmprojekts der Stadt Kassel (Euler/Neumann 2011) wurden an drei bis vier Tagen in der Woche sprachförderbedürftige Kinder auf naturalistische Weise in der Kleingruppe ohne inhaltliche Vorgaben gefördert. Zwar wurde bei den geförderten Kindern ein Zuwachs in der Sprachentwicklung beobachtet, jedoch lagen die Leistungen nach elf Monaten Kleingruppenförderung immer noch deutlich hinter den Sprachleistungen der Kontrollgruppe. Auch bei dem Sprachförderprojekt der Stadt Freiburg zeigte sich kein kompensatorischer Effekt (Gretsch/Fröhlich-Gildhoff 2012). Kinder mit und ohne Förderung entwickelten sich gleich gut.

Die einzige positiv ausfallende Studie zur Sprachförderung in der Kleingruppe ohne Trainingsprogramm ist die Untersuchung von Ennemoser und Kollegen (2013). Mehrsprachige Kinder erhielten acht Einheiten á 30 Minuten dialogisches Lesen in der Kleingruppe bei gut geschulten Lehramtsstudierenden im Rahmen des „Vorkurs Deutsch“ in Hessen. Die teilnehmenden Kinder verbesserten signifikant ihre Grammatikleistungen, die Sprachproduktion und das phonologische Arbeitsgedächtnis gegenüber Kindern in regulären schulvorbereitenden Vorkursen (Ennemoser et al. 2013).

Die Übersicht der Befunde zu unstrukturierter Kleingruppenförderung macht

deutlich, dass es mehr zur effektiven Sprachförderung bedarf als den pädagogischen Fachkräften die Methode (hier Kleingruppe) und ggf. die Förderdauer in Stunden vorzugeben. Einen positiven Ausblick bietet das dialogische Lesen, bei dem interaktions- und sprachförderliche Strategien angewendet werden, die sich positiv auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirken. Neben den oben genannten Studien zur alltagsintegrierten Förderung und Steigerung der Interaktionsqualität, zeigt die Studie von Ennemoser et al. (2013), dass dialogisches Lesen im Kleingruppensetting außerhalb der Kita-Gruppe angewendet werden kann. Dialogisches Lesen entpuppte sich als erfolgreiche Methode im Rahmen der Vorkurse, die u.a. auch von Grundschullehrkräften durchgeführt werden.

3. Wirkung hoch strukturierter additiver Sprachförderung mit Manual

Die Befunde zu den Effekten von sehr strukturierten additiven Sprachförderprogrammen sind sehr inkonsistent. Insbesondere die Förderprogramme die bundeslandweit eingeführt wurden, zeigen kaum Wirkung.

In Hessen wurde der Vorkurs „Deutsch für den Schulstart“ im Vergleich zu den unspezifischen Förderangeboten für mehrsprachige und sprachauffällige Kinder vor der Einschulung von Sachse et al. (2012) evaluiert. Es fanden sich keine Effekte des Programms „Deutsch für den Schulstart“, das von Vorkurslehrkräften trotz Manual und Schulung sehr unterschiedlich durchgeführt wurde. Die Förderung in Kleingruppen (vier bis 12 Kinder) fand drei- bis fünfmal pro Woche für 45 bis 120 Minuten statt und beinhaltete insgesamt 66 bis 128 Einheiten.

In Baden-Württemberg wurde eine weitere Studie von der PH Heidelberg zum „Sag‘ mal was“-Programm durchgeführt, die drei spezifische Sprachfördertrainings, u.a. nach (1) Penner, (2) Tracy oder (3) Kaltenbacher und Klages, evaluierte (Hofmann et al. 2008; Schakib-Ekbatan et al. 2007). Die Leistungszuwächse von förderbedürftigen Kindern mit spezieller Förderung und denen mit unspezifischer Förderung sind in allen Testwerten vergleichbar hoch und der Leistungsabstand zu Kindern ohne Förderbedarf konnte nicht verringert werden. Es konnten auch keine Unterschiede in den Leistungszuwächse der Kinder in den spezifischen Programmen nach (1) Penner, (2) Tracy und (3) Kaltenbacher und Klages gegenüber der Gruppe mit unspezifischer Förderung gefunden werden (Hofmann et al. 2008).

Bei der Evaluierung (Wolf et al. 2010) des flächendeckenden in Brandenburg eingeführten Programms „Handlung und Sprache“ finden sich, bis auf Satzbildung, keine statistischen Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe in den explizit geförderten Bereichen (Wortschatz und Sprechfreude) sowie in den impliziten Bereichen (semantische Inkonsistenz und

phonologisches Arbeitsgedächtnis).

Neben der Studie von Wolf et al. (2010), gibt es zwei Pilotstudien zum Programm „Handlung und Sprache“. In der ersten Pilotstudie von Sachse (2001), bei der das Training von einer externen Sprachförderkraft in Berliner Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurde, fanden sich durchaus Effekte auf unterschiedlichen Sprachebenen. Bei der Pilotierung des Sprachförderprogramms mit Erzieherinnen als durchführende Sprachförderkräfte konnten weit weniger Effekte auf die Sprachleistungen der Kinder statistisch nachgewiesen werden (Jülich 2002).

Die Kleingruppenförderung für mehrsprachige Kinder nach der KIKUS-Methoden (Kinder in Kulturen und Sprachen) wurde im Großraum München von Groth und Kollegen (2017) im Rahmen der FoSmeK-Studie evaluiert. Selbst nach einem aufwändigen Parallelisierungsverfahren, bei dem man versucht „statistische Zwillinge“ nach Alter, Geschlecht und Sprachgruppe in Trainings- und Kontrollgruppe zu finden, ergaben sich, mit Ausnahme des phonologischen Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, keine Sprachfördereffekte, obwohl die KIKUS-Methode von geschulten und erfahrenen Kursleitungen angewandt wurde.

Bei der Pilotierung der Kleingruppenförderung „Deutsch Plus“ (zweimal wöchentlich für 30 min.), die von einer DaZ-Lehrkraft durchgeführt wurde, zeigten sich sechs Monate nach dem Training signifikante Effekte auf die Sprachproduktion und das phonologische Arbeitsgedächtnis der Kinder, die sich auch 12 Monate nach dem Training wiederfanden (Schröder 2011).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Sprachförderwirkung bei groß angelegten und in Bundesländern oder Städten eingeführten Programmen meist ausblieb. Dies geht oftmals mit einer geringen Durchführungsqualität der Trainingsmaßnahmen durch die pädagogischen Fachkräfte vor Ort einher. Im Gegensatz dazu finden sich bei kleinen Pilotstudien Sprachfördereffekte, wenn diese von einer qualifizierten Person durchgeführt werden (u.a. Sachse 2001; Schröder 2011). Allerdings ist fraglich, ob somit die Wirksamkeit eines Trainings nachgewiesen wird oder lediglich die besondere Sprachförderfähigkeit einer Person.

4. Stolpersteine bei alltagsintegrierter Förderung

Petermann (2015) kritisiert, dass bei der alltagsintegrierten Förderung oftmals unterschätzt wird, wie schwierig es ist, die Fördertechniken zu erlernen und „nebenbei“ anzuwenden. Als notwendige Voraussetzung erscheint deshalb eine umfassende Fortbildung und Supervision der Fachkräfte zu den einzusetzenden Methoden und Strategien (u.a. dialogisches Lesen, korrekatives Feedback, Erweiterung etc.).

Weiter suggeriert alltagsintegrierte Sprachförderung Flexibilität sowie All-

tags- und Situationsnähe. Genau diese Punkte sind es, die es fast unmöglich machen den Förderansatz zu standardisieren und die Qualität zu prüfen bzw. zu sichern. Mittlerweile werden zwar Rahmenkonzepte wie z.B. die Verwendung von bestimmten Sprachlehrstrategien oder Korrektur- und Modellierungstechniken in bestimmten Situationen (z.B. Bilderbuchlesen) vorgegeben, diese sind aber oftmals genauso wie Dauer und Inhalte nicht umfassend ausgearbeitet bzw. definiert (Lisker 2011; Petermann 2015). Die Qualität und Effektivität von alltagsintegrierter Sprachförderung liegt somit oftmals in der Hand der Sprachförder- und Interaktionskompetenz der einzelnen Fachkraft, Situationen für Sprachanlässe zu erkennen und adäquat und prompt zu reagieren.

5. Stolpersteine von additiver Förderung

Eine Reihe von Erklärungen wird für das Ausbleiben der Fördereffekte von additiver Sprachförderung diskutiert. So wird die *heterogene Durchführung* vorrangig angeführt (Hofmann et al. 2008; Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Sachse et al. 2012). Als Begründung für die heterogene Durchführung der Maßnahmen wird vermutet, dass zum einen die fachlichen Anforderungen an die Förderkräfte zu hoch sind und zum anderen die Vorbereitung und Qualifizierung durch angebotene Weiterbildungen nicht ausreicht (Lisker 2011; Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Wolf et al. 2010). So kritisiert Hofmann et al. (2008), dass bei einer kurzen Schulungszeit von maximal vier Tagen insbesondere unerfahrene Förderkräfte keine ausreichende Wissensgrundlage zu den jeweiligen Programmen erhalten (S. 298). Um diese Verzerrung zu vermeiden werden oftmals externe Fachkräfte eingesetzt, um eine programmgetreue Anwendung zu gewährleisten (Schröder 2011).

Neben der generellen Umsetzungsproblematik wird auch *Dauer und Intensität der Förderung* sowie *die Größe der Fördergruppe* als eine weitere Erklärung für das Ausbleiben der Fördereffekte diskutiert (Hofmann et al. 2008; Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Sachse et al. 2012). Die Analysen zur Förderdosis zeigen zum einen, dass die vorgegebenen Trainingszeiten oftmals sehr unterschiedlich ausgelegt werden und zum anderen, dass die Förderdosis deutlich unter dem vorgegebenen Stundenumfang des Trainingsmanuals liegt (Hofmann et al. 2008; Sachse et al. 2012). Weiter machen die differentiellen Analysen zur Förderdosis von Groth et al. (2017) deutlich, dass bei zunehmenden Förderstunden die Sprachentwicklung steigt und von einer Mindestdosis (threshold) auszugehen ist. Insgesamt sind die in Trainings oder in politischen Programmen geforderten Förderzeiten als kritisch einzuschätzen. Kritisch in Bezug auf zwei Aspekte:

Erstens verbringen Kinder (ohne Fehl- und Krankheitstage) nur einen minimalen Teil ihrer Kita-Zeit in Sprachfördermaßnahmen. So entsprechen die im „Sag‘ mal was“-Programm geforderten 120 Stunden etwa 6% der Kita-Zeit von einem Vollzeit-Kita-Kind¹. Die FoSmeK-Studie zeigte, dass die Förderung durch die KIKUS-Methode sogar nur 1% der Kita-Zeit der teilnehmenden Kindern ausmachte.

Zweitens geht aus aktuellen Untersuchungen hervor, dass es derzeit bereits Schwierigkeiten bei der Einhaltung und Umsetzung der Förderzeiten im Einrichtungs-Alltag gibt. Eine Intensivierung der Fördermaßnahmen im Vorschulalter ist sicherlich anzustreben, die Realisierbarkeit (feasibility) bleibt allerdings zu prüfen.

Strukturdaten zur Umsetzung von Kleingruppenförderung im Kita-Alltag zeigen, dass die Größe der Kleingruppe sehr breit ausgelegt wird. So waren im „Sag‘ mal was“-Programm sechs bis 12 Kindern in der Studie der PH Weingarten (Gasteiger-Klicpera et al. 2010), sechs bis zehn Kinder in der Evaluation der PH Heidelberg (Hofmann et al. 2008) und vier bis 12 Kindern in der Kleingruppe des Vorläuferkurses in Hessen (Sachse et al. 2012). Die Förderung in Kleingruppen soll eigentlich gewährleisten, dass alle Kinder zu Wort kommen bzw. aktiv teilnehmen können. Eine hohe Anzahl an Kindern führt unweigerlich dazu, dass weniger Lernzeit pro Kind zur Verfügung steht. Hofmann et al. (2008) fordern deshalb eine Förderung in möglichst kleinen Gruppen von zwei bis drei Kindern, insbesondere dann, wenn viele sprachlich homogene nicht deutschsprachige Kinder betreut werden (S. 297).

Neben der generellen Umsetzungsproblematik wird auch ein zu *später Beginn* von Sprachförderung kritisiert. In den meisten Bundesländern erfolgt kompensatorische Sprachförderung meist erst 1,5 Jahre vor Schulbeginn (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Lisker 2013). Dies scheint, wie die Studie von Sachse et al. (2012) belegt, nicht auszureichen, um den identifizierten sprachlichen Rückstand der Kinder mit Migrationshintergrund bis zur Einschulung aufzuholen.

Ennemoser et al. (2013) ziehen bei der Begründung von Nicht-Effekten ebenso in Betracht, dass „das Problem in der Konzeption der vorgeschlagenen Förderkonzepte selbst zu suchen ist“ (S. 230). Im Rahmen der meisten Studien erfolgte keine inhaltlich-theoretische Prüfung des Sprachförderansatzes, also ob die zu Grunde liegenden spracherwerbtheoretischen Annahmen den heutigen empirischen Befunden zum Spracherwerb entsprechen.

¹ Vollzeit = 50 Wochen x 40 Stunden = 2000 Stunden. 120 Stunden entsprechen somit ca. 6 % der Kita-Präsenzzeit.

6. Implikationen für die Praxis

Effektive Sprachförderung verlangt mehr, als die Fachkräfte mit Fördermaterialien und Methoden auszustatten und Sie zu bitten diese im pädagogischen Alltag zu benutzen.

1) *Die Qualität und Quantität der Umsetzung von Sprachförderung ist entscheidend*

Zu den quantitativen Aspekten der Umsetzungsqualität zählen Häufigkeit der Förderung (z.B. wöchentlich oder täglich), Förderdosis in Stunden und die Dauer in Monaten. Diese Elemente entscheiden wie oft die Sprachförderung angeboten werden sollte und sind entweder gesetzlich festgelegt (z.B. 240 Stunden für den Vorkurs Deutsch in Bayern) oder durch die jeweiligen Programme determiniert. Die Anzahl und Länge der Fördereinheiten und insbesondere die Regelmäßigkeit leitet sich meist aus empirischen Ergebnissen ab und sollte dringend eingehalten werden, da die Sprachfördermaßnahme sonst an Wirkung verliert. Plakativ gesagt würde fast jeder die Aussage unterstreichen, dass es wichtig beim Klavieren ist, möglichst täglich zu üben, anstelle kurz vor dem Unterricht mehrere Stunden am Stück zu proben. Beim Lernen einer Sprache ist es nicht anders.

Ein weiterer wichtiger quantitativer Qualitätsaspekt ist die Teilnahme der Kinder bzw. die aktive Teilnahme der Kinder. Ob ein Kind in die Einrichtung kommt oder krankheitsbedingt zu Hause bleibt liegt nicht in der Hand der Pädagogen_innen; die aktive Teilnahme an der Sprachförderung jedoch schon. Wenn das Ziel der Sprachförderung die Steigerung der sprachproduktiven Fähigkeiten der Kinder ist, dann muss auch genügend Zeit und Raum für kindliche Äußerungen geboten werden. Da eine Einzelförderung aus zeitlichen Gründen kaum möglich ist, wird oftmals die Kleingruppe als Fördereinheit präferiert. Dabei ist darauf zu achten, dass die Kleingruppe wirklich „klein“ bleibt und maximal vier Kinder umfasst. Immer dann, wenn Kinder gefördert werden sollen, die kaum sprachlichen Input in Deutsch haben, fordern Hofmann et al. (2008) sogar eine Kleingruppe mit maximal zwei bis drei Kindern (S. 297). Grundsätzlich gilt, je höher die Anzahl der Kinder bei der Sprachförderung in Gruppen, desto geringer die Lernzeit bzw. die aktive Sprechzeit des einzelnen Kindes.

Ältere und neuere Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Sprachförderung weisen immer wieder darauf hin, dass die Optimierung der sprachbezogenen Lehr-Lernsituation der wichtigste Fördermechanismus ist (vgl. Weinert/Lockl 2008). Dazu zählen quantitative und qualitative Aspekte des Sprachangebots und der Sprachanregung.

2) *Die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion macht den Unterschied*

Zur sprachförderlichen Fachkraft-Kind-Interaktion gehören die Aspekte (1) kindzentrierte Strategien, (2) interaktionsfördernde Strategien und (3) sprachfördernde Strategien. Dabei bilden *kindzentrierte Strategien* die Grundlage jeder Interaktion. Dabei geht es um die folgenden Punkte:

- Abwarten, was das Kind sagt und zuhören
- Der kindlichen Initiative folgen
- Blickkontakt haben und sich auf gleiche (körperliche) Ebene begeben.

In der Sprachförderung geht es auch darum, den Dialog zu suchen und eine gelingende Interaktion mit einem oder mehreren Kindern zu führen. Durch die *interaktionsfördernden Strategien* sollen die Kinder ins aktive Sprechen gebracht werden. Dabei ist es wichtig, dass die Fachkraft

- viele offene Fragen stellt, die (längere) kindliche Äußerungen erfordern und deren Antwort abwartet,
- geschlossene Fragen eher vermeidet, die nur „JA“ bzw. „NEIN-Antworten“ erfordern und
- die Kinder dazu ermutigt, längere Dialoge mit mehreren Sprecherwechseln zwischen Kind und Fachkraft zu führen.

Unter den sprachförderlichen Strategien werden Strategien zusammengefasst, die am Sprachstand der Kinder ansetzen und helfen sollen die Kompetenzen zu erweitern oder Hilfestellung und Korrektur leisten, wenn dies benötigt wird. Dabei wird u.a. die Sprache der Pädagogen genauer unter die Lupe genommen und beobachtet, wie oft z.B. Begriffe anschaulich geklärt, Wörter wiederholt oder Objekte und Handlungen benannt werden. Bei der Erweiterung geht es auch darum,

- kindliche Äußerungen zu wiederholen und ggf. grammatikalisch richtig wieder zu geben (korrekatives Feedback) sowie
- kindliche Äußerungen zu wiederholen und neue Ideen hinzuzufügen.

3) *Umsetzungsqualität benötigt intensive Schulungsmöglichkeiten*

Dass die Qualität der Umsetzung entscheidend für den Erfolg einer pädagogischen Maßnahme ist, ist intuitiv. Die Ergebnisse der Studien zum Heidelberger Interaktionstraining untermauern diese profane Erkenntnis und zeigen auf, wie durch intensive Schulungsmöglichkeiten die pädagogischen Fachkräfte gut für ihre Sprachförderaufgabe vorbereitet werden (Buschmann et al. 2010; Simon/Sachse 2013; Schuler et al. 2015). Auch die Metaanalyse von Egert (2015) zur Wirkung von Weiterbildungen für Fachkräfte auf die sprachliche Entwicklung von Kindern macht deutlich, dass Schulungen neben einer inhaltlichen-theoretischen Wissensvermittlung die folgenden Punkte beinhalten sollten:

- *Videoanalysen und Videofeedback*, bei dem die Teilnehmer_innen eige-

- ne Videos und Videos von anderen bearbeiten
- *Praxisaufgaben*, die konkrete Handlungsanweisungen in definierten Settings vorgeben (z.B. Übung zur Erhöhung von offenen Fragen in der Bilderbuchsituation)
- *Wiederholung und regelmäßiges Üben* der neu erworbenen Kompetenzen im Alltag für die Internalisierung des Verhaltens
- *Supervision und dauerhafte Begleitung* für akute Fragen und als Auffrischung, um gelerntes Verhalten aufrecht zu erhalten

4) *Dialogisches Lesen ist ein praktikables und effektives Format für Grundschule und Kita*

Die Studie von Ennemoser et al. (2013) hat eindrucksvoll gezeigt, dass dialogische Lesen als wirkungsvolle Methode zur Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern im Rahmen des „Vorkurs Deutsch“ verwendet werden kann. Aus der Studie wird deutlich, dass diese Methode auch eine gute Möglichkeit für die Grundschule darstellt. Der Vorteil des dialogischen Lesens liegt daran, dass kindzentrierte, interaktionsfördernde und sprachfördernde Strategien Anwendung finden. Darüber hinaus werden auch die Vorteile additiver pull-out-Verfahren integriert, bei denen die Regelmäßigkeit der Förderung sichergestellt und das Kleingruppensetting definiert wird. Im Falle der Grundschule besteht die Möglichkeit gezielt Kinderbücher auszusuchen, die an der aktuellen Thematik im Unterricht anschließen und somit eine intensive Bearbeitung ermöglichen.

Weiterführende Literaturempfehlung:

- Buschmann, A. (2016): HIT Heidelberger Interaktionstraining für pädagogische Fachkräfte zur alltagsintegrierten Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder. ZEL – Zentrum für Entwicklung und Lernen, Heidelberg. Verfügbar unter: <http://www.heidelberger-interaktionstraining.de/upload/PPT-HIT-Buschmann-2016.pdf>
- Inckemann, E. (2016): Förderung bildungsbenachteiligter Kinder durch Vorlesen im Ganztageskontext. In: E. Inckemann & R. Sigel (Hrsg.): Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb. Kempten: Klinkhardt, 47-57.
- Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2016): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Grundschule: Schwerpunkt Wortschatz. In: E. Inckemann & R. Sigel (Hrsg.): Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb. Kempten: Klinkhardt, 59–73.

Literaturverzeichnis

*Studien im Forschungsüberblick

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Perspektive des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- *Berufsbildungswerk Leipzig (2011): Abschlussbericht. Landesmodellprojekt. „Sprache fördern“. Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten. Verfügbar unter: http://www bbw-leipzig.de/fileadmin/user_upload/1_Gruppe/Downloads/Abschlussbericht_Sprache_foerdern.pdf (Zugriff am 23.10.2016).
- *Buschmann, A./Simon, S./Jooss, B./Sachse, S. (2010): Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für Erzieherinnen ("Heidelberger Trainingsprogramm") zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten - Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff/I. Nentwig-Gesemann/P. Strehmel (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik III Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik. Band 5 Freiburg: Verlag FEL, 107-133.
- Egert, F. (2015): Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. Dissertation. Bamberg: University Bamberg Press. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682> (Zugriff am 25.10.2016).
- Egert, F./Hopf, M. (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit & Entwicklung*, 25(3), 153-163.
- *Ennemoser, M./Kuhl, J./Pepouna, S. (2013): Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.
- *Euler, H./Neumann, K. (2011): Schlüssel zur Verständigung: Wirkung und Nutzen von Sprachförderung im Vorschulalter in Kassel. Ergebnisse einer Studie im Rahmen des Zukunftsprozesses der Stadt Kassel 2009 - 2011. Verfügbar unter: <http://prof-harald-euler.de/litDB/uploads/1361036980.pdf> (Zugriff am 25.10.2016)
- *Gasteiger-Klicpera, B./Knapp, W./Kucharz, D. (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was“ – Sprachförderung für Vorschulkin- der. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten. Verfügbar unter: http://www.ph-weingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_Landesstiftung_PH_Weingarten.pdf (Zugriff am 25.10.2016)
- *Gretsch, P./Fröhlich-Gildhoff, K. (2012): Evaluation der Sprachfördermaßnahmen für 3 bis 5-jährige Kinder in der Stadt Freiburg. In: K. Fröhlich-Gildhoff/I. Nentwig-Gesemann/H. Wedekind (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik 5. Schwerpunkt naturwissenschaftliche Bildung- Begegnung mit Dingen und Phänomenen Freiburg: FEL, 275-303.
- Groth, K./Egert, F./Sachse, S. (2017): Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung*, 6(3).
- *Hofmann, N./Polotzek, S./Roos, J./Schöler, H. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(3), 291-300.
- *Jülisch, B.-R. (2002): Evaluation der Sprachförderung im Modellprojekt – Probleme, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. In: D. Häuser & B.-R. Jülisch (Hrsg.): Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita – Ergebnisse eines Modellprojekts des Landes Brandenburg Berlin: Netzwerk integrative Förderung Berlin und Brandenburg, 55-105.

- Kammermeyer, G./Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In: M. Stamm/D. Edelmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung Wiesbaden: Springer, 515-528.
- Lisker, A. (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern –Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf (Zugriff am 24.10.2016)
- Lisker, A. (2013). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung – Eine Bestandsaufnahme in den Ländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf (Zugriff am 24.10.2016)
- *Motsch, H. J./Schütz, D. S. (2012): Effektivität inklusiver Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Vorschulkinder nach der "Language Route". Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81(4), 299-311.
- Petermann, F. (2015): Alltagsintegrierte Förderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? Frühe Bildung, 4(3), 161-164.
- *Sachse, S. (2001): Evaluation und entwicklungspsychologische Fundierung eines Sprachförderprogramms für Vorschulkinder. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- *Sachse, S./Budde, N./Rinker, T./Groth, K. (2012): Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. Frühe Bildung, 1(4), 194-201.
- *Schakib-Ekbatan, K./Hasselbach, D./Roos, J./Schöler, H. (2007): EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm "Sag mal was" - Sprachförderung für Vorschulkinder. Bericht Nr. 3. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. Verfügbar unter: <http://www01.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/EVAS%20Bericht%203.pdf> (Zugriff am 25.10.2016)
- *Schröder, M. B. (2011): Effekte professioneller Sprachförderung in Kindertagesstätten. Eine experimentell kontrollierte Intervention zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund. Unveröffentlichte Dissertation. Potsdam: Universität Potsdam.
- *Schuler, S./Budde-Spengler, N./Sachse, S. (2015): Ergebnisbericht – Analysen der Auswirkung des sprachlichen Interaktionstrainings im Projekt MAUS. Ulm: ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm.
- *Simon, S./Sachse, S. (2013): Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8(4), 379-397.
- Weinert, S./Lockl, K. (2008): Sprachförderung. In Petermann, F. & Schneider, W. (Hrsg.), Angewandte Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie C/V/7) Göttingen. Hogrefe, 91-134.
- *Wolf, K./Stanat, P./Wendt, W. (2010): EkoS. Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Zweiter Zwischenbericht. Berlin: Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-2-endfassung.pdf> (Zugriff am 25.10.2016)

Zitiervorschlag:

Egert, F. (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikation. In: E. Inckemann & R. Sigel (Hrsg.), Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb (S. 65-78). Kempten: Klinkhardt.