



Alltagsintegrierte Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen in der Schweiz

Was gelingt, was kommt zu kurz?

Silvana Kappeler Suter, Simone Kannengieser, Katrin Tovote und Antonia Ursprung

Zusammenfassung. Die vorliegende empirische Studie berichtet über die Prozess- und Orientierungsqualität von alltagsintegrierter Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen in Basel-Stadt. Es wurden 16 Förderpersonen zu ihren Konzepten betreffend der Sprachförderung befragt und zehn Förderperson-Kind-Paare in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen gefilmt. Die Ergebnisse zeigen, dass die alltagsintegrierte Sprachförderung in Grundzügen umgesetzt wird, insofern die Sprachvermittlung nicht separiert und kommunikationsfern stattfindet. Sie zeigen aber auch, dass die zentralen Qualitätsfaktoren impliziter Sprachvermittlung Responsivität und Modellieren kindlicher Äußerungen im untersuchten Feld zu kurz kommen.

Schlüsselwörter: Sprachförderung, alltagsintegrierte Sprachförderung, frühe Kindheit, Deutsch als Zweitsprache

Everyday-Life Child Language Support in Play Groups and Day-Care Centers in Switzerland: What Works and What Is Missing?

Abstract. This empirical study focuses on the process quality and the quality of educational orientations of early childhood language support during regular interactions in playgroups and day-care centers in the city of Basel. We interviewed 16 early childhood educators about their education concepts regarding early childhood language support and videotaped ten educator-child pairs in play groups and day-care centers. The results indicate that the basic concepts of language support integrated into daily routines are indeed applied: language training is neither separated from daily routines nor taught in a formalized style. However, the results also indicate that central factors that determine the quality of the implicit language training in the researched field still require further development.

Keywords: language support, everyday life child language support, early childhood, German as a second language

Ausgangslage

Die Kindergärten und Schulen in Basel-Stadt weisen mit 48.6 % einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache auf (Statistisches Amt Basel-Stadt, 2015). Für einen erfolgreichen Bildungsweg sind bildungssprachliche Fähigkeiten von zentraler Bedeutung (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2004): Kinder mit Defiziten in der Unterrichtssprache laufen Gefahr, bereits zu Beginn ihrer Schulzeit in Rückstand zu geraten, welcher später kaum ausgeglichen werden kann (OECD, 2004). Vor diesem Hintergrund lancierte der Kanton Basel-Stadt 2009 die Maßnahme „Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten“. Diese richtet sich an Kinder, die 18 Monate vor dem Eintritt in den Kindergarten kaum oder keine Deutschkennt-

nisse haben¹. Die Einstufung erfolgt anhand eines Fragebogens, in dem die Eltern die Deutschkenntnisse ihrer Kinder einschätzen (vgl. Keller & Grob, 2013). Erreicht ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache nicht den Sprachstand von ausschliesslich Deutsch sprechenden Kindern, die ein halbes Jahr jünger sind als die Zielgruppe, zeigt dies einen Förderbedarf an.

Diese Kinder werden verpflichtet, mindestens zwei Mal wöchentlich während je eines Halbtags eine extrafamiliäre Betreuungseinrichtung zu besuchen. Die Sprachförderung dort findet alltagsintegriert statt, das heißt, sie richtet sich an alle Kinder, wird vom pädagogischen Personal der Einrichtung durchgeführt und ist als durchgängiges Prinzip verankert. Das pädagogische Personal absolviert einen zweijährigen Zertifikatslehrgang zur Fachperson Frühe Sprachförderung Deutsch. Der Lehrgang umfasst ca. 250 Lernstunden und erarbeitet theoretische und praktische

¹ Beim Eintritt in den Kindergarten sind die Kinder 51 – 63 Monate alt.

Grundlagen zu den Themen Erst- und Zweitspracherwerb, Bedeutung und Gestaltung der Zusammenarbeit, Sprache und frühe Bildung, Planung und Umsetzung der Sprachförderung, Förderung der Integration und der Individualität.

Zur Umsetzung der Maßnahme werden vorhandene Strukturen genutzt, das heißt, Kindertagesstätten und Spielgruppen. In der Schweiz untersteht die Aufsicht und Bewilligung von Kindertagesstätten den Kantonen. In Basel-Stadt gelten folgende Richtlinien: Die Kindergruppe ist möglichst altersgemischt zusammengesetzt und umfasst in der Regel zehn Plätze. Für zehn Plätze ist mindestens eine pädagogisch ausgebildete Betreuungsperson zuständig. Von einer Betreuungsperson (mit oder ohne pädagogische Ausbildung) werden maximal fünf Kinder gleichzeitig betreut. Spielgruppen bieten Kindern ab ca. drei Jahren bis zum Eintritt in den Kindergarten die Möglichkeit zum Spiel in einer konstanten Gruppe von vier bis maximal 12 Kindern. Die Räumlichkeiten und die Materialien von Spielgruppen sind mit der Ausstattung von Kindertagesstätten vergleichbar. Die Gruppen treffen sich meist zweimal pro Woche während zwei bis vier Stunden und werden von einer ausgebildeten Spielgruppenleiterin geleitet. Im Gegensatz zu Fachpersonen Betreuung, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind und eine dreijährige Berufsausbildung absolvieren, baut die Ausbildung zur Spielgruppenleiterin auf einer beruflichen Grundbildung oder Familienzeit auf, dauert ein Jahr und erfolgt berufsbegleitend (SSLV, 2015).

Qualität der Sprachförderung

Den beträchtlichen Investitionen in Sprachfördermaßnahmen stehen ernüchternde Ergebnisse zur Wirksamkeit gegenüber (Koch, 2009; Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Schöler, Roos & Polotzek, 2010; Wolf, Felbrich, Stanat & Wendt, 2011; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012). Dies könnte daran liegen, dass weniger das Konzept, als vielmehr die *Qualität* der Sprachförderung von Bedeutung ist (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013); diese setzt sich zusammen aus Strukturqualität (Rahmenbedingungen), Orientierungsqualität (pädagogische Vorstellungen, Werte und Überzeugungen) und Prozessqualität (u. a. Gestaltung der Interaktionen zwischen Fachpersonen und Kindern) (Tietze et al., 2012).

Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, dass eine qualitativ gute frühe Förderung sich positiv auf die

sprachlich-kognitiven Kompetenzen der Kinder niederschlägt (Roßbach, 2005; Sylva et al., 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2004; Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005), insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund (Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2014). Für die bereichsspezifische Qualität der Sprachförderung, konnten ebenfalls positive Effekte auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder nachgewiesen werden (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2011), allerdings besteht in diesem Bereich noch deutlicher Entwicklungsbedarf (Fried, 2013; Anders, Roßbach & Tietze, 2014). Dies gilt insbesondere für die Anregungsqualität, die u. a. den Einsatz von Sprachförderstrategien umfasst (Kammermeyer et al., 2013). Insgesamt liegen jedoch wenig Erkenntnisse über die bereichsspezifische Prozess- und Orientierungsqualität vor.

Ziel und Fragestellungen

Die Studie „Die frühe sprachliche Förderung von mehrsprachigen Kindern ab 3 Jahren – MeKi“ setzte hier ein mit dem Ziel, die bereichsspezifischen Orientierungen und das sprachlich-kommunikative Handeln von Förderpersonen² auszuleuchten. Die Studie wurde finanziert vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und war Teil der wissenschaftlichen Begleitung der erwähnten Maßnahme.

Im Zusammenhang mit der Prozess- und Orientierungsqualität interessierten vor allem diese Fragen:

1. Orientierungsqualität: Welche Orientierungen in Bezug auf die Sprachförderung mehrsprachiger Kinder haben Förderpersonen?
2. Prozessqualität: Welches sprachlich-kommunikative Handeln zeigt die Förderperson in der Interaktion mit einem mehrsprachigen Kind?

Stichprobe

Aus der Stichprobe der Universität Basel, welche die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund untersuchte (Grob, Keller & Trösch, 2014), wurde für die vorliegende Studie eine Stichprobe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und deren Förderpersonen nach folgenden Kriterien gezogen:

² Mit Förderpersonen sind Spielgruppenleiterinnen und Fachpersonen Betreuung Kinder (ErzieherInnen) gemeint, die in ihren Institutionen alltagsintegrierte Sprachförderung durchführen.

- die Kinder traten im August desselben Jahres in den Kindergarten ein und es waren im Fragebogen unzureichende Deutschkenntnisse festgestellt worden
- deren Förderpersonen hatten den Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch“ absolviert und setzten die Basler Maßnahme um
- sowohl Spielgruppenleiterinnen wie auch Fachpersonen Betreuung Kinder waren vertreten

Die Stichprobe bestand aus 16 Förderpersonen (acht Spielgruppenleiterinnen, acht Fachpersonen Betreuung) und 19 Kindern (zehn Mädchen, neun Jungen) mit einem durchschnittlichen Alter von 55.8 Monaten ($SD = 2.95$). Für die Analyse der Prozessqualität wurde aufgrund der Aufwändigkeit des Verfahrens eine zufällige Teilstichprobe von zehn Kind-Förderperson-Paaren gezogen.

Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrumente

Die Studie arbeitete mit einem multi-method-design: Für die Untersuchung der Orientierungsqualität wurden Interviews mit den Förderpersonen geführt, die Prozessqualität wurde anhand von Videoaufnahmen erhoben.

Orientierungsqualität: Interviews mit den Förderpersonen

Um die Orientierungen zu erheben, wurden mit den Förderpersonen zum Ende des Sprachförderjahrs³ problemzentrierte, halbstrukturierte Interviews (Mayring, 2002) durchgeführt. Der Interviewleitfaden basierte auf dem Konzept der Orientierungsqualität (Tietze et al., 2005) sowie auf dem Modell der Sprachförderkompetenz von Hopp, Thoma und Tracy (2010). In den Befragungen wurden u. a. folgende Themen angesprochen: Leitgedanken, didaktische Überlegungen, Ziele, gesetzte Schwerpunkte, eingesetzte Sprachlehrstrategien und Herausforderungen.

Prozessqualität: Videoaufnahmen der Förderperson-Zielkind-Paare

Für die Untersuchung des sprachlich-kommunikativen Handelns der Förderperson wurde ein mikroanalytischer Zugang anhand von Videoaufnahmen gewählt. Größt-

mögliche Nähe zur realen ins Tagesgeschehen integrierten Sprachförderpraxis sollte erreicht werden, indem erstens das gesamte Geschehen ohne Selektion z.B. nach Aktivitäten betrachtet wurde, und zweitens die Perspektive eines Zielkindes der Sprachförderung eingenommen wurde. In den Einrichtungen wurde zum Ende des Sprachförderjahrs ein Halbtage videographiert. Die Videokamera hatte die Förderperson und das Zielkind im Blick, so dass jegliche Interaktion des Paares im Fokus war.

Auswertungsverfahren

Die Interviews wurden mittels der Software MAXQDA 10 inhaltsanalytisch (Mayring, 2010) ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde in einem induktiv-deduktiven Verfahren sowohl aus dem Interviewmaterial als auch auf Basis bestehender Forschungserkenntnisse erarbeitet (Kuckartz, 2012). Hierbei dienten das Konzept der Orientierungsqualität (Tietze et al., 2005) sowie das sprachwissenschaftliche Modell zur Sprachförderkompetenz von Hopp et al. (2010) als Grundlagen. Das Kategoriensystem wurde in einem zirkulären Prozess an einzelnen Interviews erprobt, entstandene Anpassungen wurden eingefügt und nachfolgend erneut am Material getestet. Doppelkodierungen von Interviews wurden zur Prüfung der Interrater-Reliabilität durchgeführt, welche zufriedenstellend ausfiel (Cohens Kappa = .76).

Die Videoaufnahmen wurden wie folgt aufbereitet und ausgewertet: Sämtliche Sequenzen, in denen Förderperson und Zielkind beobachtbar – nonverbal oder verbal – interagierten, wurden segmentiert und nach GAT 2 (Selting et al., 2009) transkribiert. Nach der Festlegung enger Segmentierungsregeln lagen insgesamt 649 Interaktionssequenzen vor.

Für deren sequentielle Untersuchung wurde materialgeleitet ein Beobachtungsraster nach gesprächsanalytischen Kriterien (Gruber, 2001; Hagemann & Rolf, 2001; Deppermann, 2008) entwickelt. Bestimmt wurden damit jeweils die Interaktionsart je nach ihrer Hauptfunktion, z.B. handlungssteuernde Interaktion, die thematische Referenz, d.h. der Gesprächsgegenstand, z.B. Referenz auf Abwesendes, die Initiierung der Interaktion sowie die Reaktion der Interagierenden. Die gefundenen Varianten auf diesen Beschreibungsebenen wurden zu inhaltlichen Kategorien abstrahiert. Dies ermöglicht die Quantifizierung der qualitativen Angaben: Welche Varianten(gruppen) kamen wie häufig vor? Außerdem wurden sprachlehrenden Aktivitäten (Präsentieren, Evozieren und Modellieren von Sprache) erfasst.

³ Das Sprachförderjahr bezeichnet das Jahr vor dem Eintritt der Kinder in den Kindergarten.

Neben regelmäßigen gemeinsamen Datensitzungen wurden Doppelkodierungen für ein Viertel der Daten vorgenommen und gute Cohens-Kappa-Werte (.71–.76) erreicht.

Ergebnisse

Orientierungen der Förderpersonen

Nach ihren Leitgedanken gefragt, nannten die Förderpersonen überwiegend Inhalte, die im Lehrgang vermittelt wurden: Ihnen ist eine alltagsintegrierte Sprachförderung besonders wichtig; diese ist für die Kinder freiwillig und alle Kinder werden miteinbezogen. Sie wird spielerisch umgesetzt und soll in erster Linie Spass machen. Auf eine geplante und vorstrukturierte Sprachförderung in Kleingruppen legen die Förderpersonen wenig Gewicht. Als Basis versuchen die Förderpersonen, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufzubauen. Die verfolgten Ziele sind in ihrem Bezug allgemein gehalten: Die Kinder sollen Freude an der deutschen Sprache entwickeln und diese einsetzen können, um ihre Wünsche, Bedürfnisse und Gedanken mitzuteilen. Spezifische Sprachbereiche oder die Vorbereitung auf den Kindergarten und die Schule werden als Ziele selten genannt.

Bezüglich der Umsetzung haben die meisten Förderpersonen eine klare Vorstellung: Sie orientieren sich an konkreten Materialien (z.B. Bücher, Spiele etc.), Aktivitäten und Abläufen, die den Tag strukturieren. Nur wenige Förderpersonen berufen sich explizit auf ein theoretisches Konzept oder orientieren sich an Merkmalen der Kinder wie Sprachstand, Bedürfnisse und Interessen. In den Äußerungen der Förderpersonen hinsichtlich ihres sprachlichen Verhaltens zeigt sich ein hohes Bewusstsein der Rolle als sprachliches Modell. Die Förderpersonen bemühen sich, einfach, korrekt und gut verständlich zu sprechen, lange Sätze und Fremdwörter werden vermieden. Nur vereinzelt wird erwähnt, den Kindern eine reichhaltige und differenzierte Sprache anbieten zu wollen. Des Weiteren werden einige sprachförderliche Verhaltensweisen genannt: Handlungen werden sprachlich begleitet, neue (sprachliche) Inhalte oft wiederholt, auf fehlerhafte Äußerungen der Kinder wird mit korrektivem Feedback reagiert. Weitere Sprachlehrstrategien, die der Modellierung und Erweiterung kindlicher Äußerungen dienen, werden selten genannt.

Bezüglich der Sozialformen schätzen die Förderpersonen das Sprachlernen der Kinder untereinander als besonders wichtig und wirksam ein. Im Rahmen des Freispiels haben die Kinder die Gelegenheit zum Austausch unterei-

inander, wobei sich die Förderpersonen mehrheitlich im Hintergrund halten und nicht aktiv eingreifen. Die Wirksamkeit der Sprachförderung in Kleingruppen oder Eins-zu-Eins wird unterschiedlich beurteilt. Unabhängig von der Einschätzung beschreiben alle Förderpersonen diese Sozialform als schwer umsetzbar, da Zeit und personelle Ressourcen fehlen. Die Sprachförderung mit der Gesamtgruppe hingegen wird mehrheitlich positiv beurteilt, vor allem deren Umsetzbarkeit.

Die genannten Herausforderungen liegen auf unterschiedlichen Ebenen: Es wird Bezug genommen auf die Durchführung, auf die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen. Es fehlt an personellen und zeitlichen Ressourcen, um die Kinder individuell zu fördern. Bei sprachlich stark heterogenen Gruppen kann man nicht allen Kindern gerecht werden, bei Kindern ohne Deutschkenntnisse ist es schwierig, einen Einstieg in die Sprachförderung zu finden. Die eigenen Sprachförderkompetenzen oder methodische Herausforderungen werden seltener erwähnt.

Sprachlich-kommunikatives Handeln der Förderperson in der Interaktion mit einem Zielkind

Die insgesamt 649 Interaktionssequenzen wurden zu 63 % von den Förderpersonen und zu 37 % von den Zielkindern initiiert.

Der kommunikative Austausch bezog sich zu 82 % auf den situativen Kontext, zu 18 % kam Fiktives oder Abwesendes als Themen vor.

In 54 % der von den Förderpersonen initiierten Interaktionssequenzen war das Ziel, das Kind zu einer Handlung zu bewegen. Zu 29 % initiierten die Förderpersonen, um etwas zur Sprache zu bringen, z.B. Beobachtungen oder Vermutungen zu verbalisieren, 17 % der Initiierungen zielten darauf, etwas vom Kind zu erfahren: Wissen abzufragen, Informationen einzuholen, eine Auswahl oder Persönliches zu erfragen.

Die Reaktionen der Zielkinder zeigen, dass sie in 68 % der Fälle die mit der Initiierung einhergehende Folgeerwartung erfüllten, sehr oft nonverbal oder mit sehr kurzen Antworten. Über die Folgeerwartung hinaus reagierten die Kinder in 19 % der Fälle, z.B. mit ausführlicheren verbalen Antworten. Für die Bewertung von Antworten als „kurz“ oder „ausführlicher“ wurde der durch die Videountersucherinnen eingeschätzte Zweitspracherwerbsstand des Kindes mit berücksichtigt. Erwartungswidrige Reaktionen, d.h. Nichterfüllungen der mit einem Sprechakt konventionell in Kraft tretenden Folgeerwartung, wurden zu 13 % beobachtet. Die Reaktionen der Förderpersonen in den von den Zielkindern initiierten Interaktionen

verteilen sich ähnlich: folgeerwartungserfüllend waren 55 %, über die Folgeerwartung hinaus gingen 28 %, und erwartungswidrig waren 17 % der Reaktionen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass lediglich knapp ein Viertel aller Interaktionen sich über ein primäres kommunikatives Ziel hinaus entfalten.

Bezogen auf ihre Funktion wurden folgende Interaktionsarten gefunden:

- Reglementierend-ordnende Interaktionen (dienen der Verhaltensregulierung und der Ablaufgestaltung)
- Handlungssteuernde und informierende Interaktionen (dienen der Ankündigung, Abstimmung oder Aushandlung von Handlungen, der Weitergabe von Informationen)
- Beziehungs- und bedürfnisorientierte Interaktionen: (dienen expressiv-anteilmehmenden Bekundungen, dem Erfüllen von Anliegen, der subtilen Verständigung ohne Inhalte oder sozialen Konventionen)
- Interaktionen zwecks Austausch und Entwicklung von Vorstellungen, Gedanken, Erinnerungen, Gefühlen (dienen dem mittelbaren Austausch von „Innerem“ oder der Textdarbietung)
- Interaktionen zwecks Abfrage oder Nachsprechen (haben keinen kommunikativen Zweck, sondern das Sprechen geschieht inhaltsleer um des Sprechen-Übens oder -Prüfens Willen)

Von den gefundenen Sprachlehraktivitäten dominieren jene, die der Präsentation von Sprache dienen. So kommen Strategien zur Aufmerksamkeitslenkung wie Ansprechen mit Namen, Sich-auf-Augenhöhe-mit-dem-Kind-Begeben sehr häufig vor, genauso wie der zusätzliche nonverbale oder prosodische Ausdruck von Inhalten oder Wiederholungen eigener Äußerungen. Sprachlich-kommunikatives Handeln, das dem Evozieren von sprachlichen Äußerungen dient, wird wenig oder ineffektiv eingesetzt.

In Fällen, in denen die kindliche Äußerung Fehler aufweist oder ist sie formal oder inhaltlich erweiterungsbedürftig ist, bleiben Züge, die der Modellierung kindlicher Äußerungen dienen, häufig aus. Umformulierungen, Absicherungen des Verständnisses der kindlichen Äußerung oder sich anbietende Reformulierungen wurden als im Material gefundene Handlungsvarianten ins Beobachtungsraster aufgenommen, keine von ihnen kam jedoch in mehr als 7 % der untersuchten Interaktionssequenzen vor.

Zusammenfassung und Diskussion

Die Zusammenschau auf die Orientierungs- und die Prozessqualität im untersuchten Feld ergibt ein überwiegend

kohärentes Bild. Zu den wichtigsten Ergebnissen gehören diese:

Unter alltagsintegrierter Sprachförderung verstehen die Förderpersonen vor allem die Nutzung alltäglicher Verrichtungen und weniger die gezielte Förderung des Kindes in dessen Spiel. Das Freispiel wird vielmehr als Gefäß für das Sprachlernen der Kinder untereinander ohne Eingriff der Förderperson verstanden. Entsprechend finden sich in den videographierten Gesprächen nur selten fiktive Inhalte. Dabei wird vernachlässigt, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, hier der Unterstützung durch Erwachsene bedürfen, so lange die Diskrepanz zwischen ihrer Spielentwicklung und den Sprachkenntnissen in der Umgebungssprache besteht. Die Förderung in Eins-zu-Eins Situationen oder in Kleingruppen wird zwar als wichtig aber schwer umsetzbar eingeschätzt. Damit korrespondiert das Ergebnis gering entfalteter Gespräche in den untersuchten Dyaden. Generell scheint der Widerspruch zwischen den pädagogischen „Leitsätzen“ über den Wert von unbeeinflussten Peer-Interaktionen für den Spracherwerb einerseits und über die Chancen der Freispielbegleitung durch die Fachperson andererseits der Aufmerksamkeit in Aus- und Weiterbildung zu bedürfen.

Bei den genannten Zielen steht der kommunikative Aspekt stark im Vordergrund. Passend konnte in den Videoanalysen nur selten beobachtet werden, dass der Austausch für eingehende sprachliche Modellierungen genutzt wurde.

Bei der Durchführung der Sprachförderung orientieren sich die Förderpersonen an Abläufen, Aktivitäten sowie Materialien und weniger an Merkmalen der Kinder. Die Tendenz, pauschale Vermittlungsansätze anzuwenden und die Kinder als Akteure zu vernachlässigen, birgt jedoch die Gefahr, die Kinder zu wenig in den Interaktionsprozess einzubeziehen (Kucharz, Uemminghaus, Gasteiger-Klicpera & Knapp, 2009). Mit den Angaben zur Durchführung korrespondiert die gefundene Dominanz direktiven bzw. instruktiven Handelns gegenüber responsivem Handeln. Auch die Verteilung der Varianten von Initiativen und Reaktionen macht deutlich, dass die Förderpersonen stärker von ihren Aktionsplänen ausgehen, als von Initiativen des Kindes. Jene Seite der Berufsaufgaben und -routinen, die Steuerung und Instruktionsverhalten erfordern, kommt stärker zur Geltung, als die Seite pädagogischer Professionalität, die Responsivität und Kindzentrierung verlangt.

In den Äußerungen zum eigenen Sprachverhalten zeigt sich ein hohes Bewusstsein für die Rolle als Sprachvorbild. Ein Bewusstsein sowie Techniken für das Aufgreifen und Weiterführen von kindlichen Äußerungen sind den Aussagen weniger zu entnehmen. Die Orientierung an der Unmittelbarkeit sprachlehrenden Inputs spiegelt sich in der faktischen Kürze und Zweckhaftigkeit der Gespräche. Die

Förderpersonen orientieren sich vorrangig an pragmatischen Belangen unmittelbarer kommunikativer Verständigung. Der nah am Handlungsgeschehen ausgerichtete kommunikative Erfolg scheint leitender zu sein als auf Sprachanregung zielende Absichten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist einschränkend anzumerken, dass die vorliegende Stichprobe nicht repräsentativ und die Befunde somit nicht generalisierbar sind. Zudem konnten wichtige Einflussfaktoren wie z.B. Temperament des Kindes, individueller Erwerbserfolg von Deutsch als Zweitsprache und Setting (Gruppenzusammensetzung, Betreuungsschlüssel u.ä.) nicht kontrolliert einbezogen werden.

Die berichteten Resultate zeigen, dass die alltagsintegrierte Sprachförderung in Grundzügen umgesetzt wird, insofern die Sprachvermittlung nicht separiert und kommunikationsfern stattfindet.

Die Ergebnisse der Videoaufnahmen fügen sich ein in das Gesamtbild, das die Beforschung der alltagsintegrierten Sprachförderung und der als bildungsrelevant angesehenen Interaktionen im Früh- und Elementarbereich in den letzten Jahren ergeben hat: Die anregende und herausfordernde Gestaltung von Lernprozessen, die in den (Spiel-)Alltag von Kindern eingebettet sind, kommt gegenüber pädagogischen Aufgaben wie Gruppenführung und emotionale Unterstützung der Kinder zu kurz (vgl. König, 2009; Fried, 2013; Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014; Kammermeyer & Roux, 2013; Kammermeyer et al., 2013). Für eine effektivere Gestaltung alltagsintegrierter Sprachförderung scheinen gezielte und intensive Trainings sprachförderlicher Verhaltensweisen erforderlich zu sein (vgl. Simon & Sachse, 2011; Jungmann, Koch & Etzien, 2013).

Die Befunde der Interviews stehen ebenfalls im Einklang mit denen anderer Studien zu den Orientierungen von Förderpersonen (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013; Kucharz et al., 2009; Faas, 2010): Die Förderpersonen greifen eher auf praxisnahes Wissen zurück und argumentieren selten theoriebezogen (vgl. Faas, 2010), tendieren zu pauschalen Vermittlungsansätzen (vgl. Kucharz et al., 2009) und beschreiben ein „Umsetzungsdilemma“, insofern die Sprachförderung häufig nicht wie gewünscht umgesetzt werden kann (vgl. Viernickel et al., 2013).

Aus der vorliegenden Studie leiten sich für die Optimierung der alltagsintegrierten Sprachförderung folgende parallele Perspektiven für die Orientierungs- und Prozessqualität ab:

- Explizitmachen der beiden Seiten des Spracherwerbs: Kommunikative Entwicklung vs. Erwerb eines linguistischen Systems (Orientierung) und Aufbau von Strategien zur Mitbeachtung sprachformaler Aspekte innerhalb natürlicher Gespräche (Prozess)

- Orientierung an Merkmalen der Kinder (Orientierung) und erhöhte Responsivität in den Interaktionen (Prozess)
- Erweiterung des Konzepts „Förderperson als Sprachmodell“ um sprachevozierende und gesprächsdynamische Handlungsmöglichkeiten (Orientierung) und Techniken zur Aufrechterhaltung und Weiterführung des Gesprächs (Prozess).

Literatur

- Anders, Y., Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (2014). *Wissenschaftliche Evaluation der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“: Wie kann die sprachbezogene Prozessqualität effektiv gestärkt werden?* Zugriff am 26.05.2015. Verfügbar unter http://www.fruehe-chancen-de/fileadmin/user_upload/FC_Ergebnisueberblick_om.pdf
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3, 73–81.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Faas, S. (2010). Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens – Eine forschungsmethodische Annäherung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 219–245). Freiburg: FEL.
- Fried, L. (2013). Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI* (S. 35–58). Freiburg: FEL.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder.“* Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Grob, A., Keller, K. & Trösch, L. M. (2014). *Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Basel: Universität Basel.
- Gruber, H. (2001). Die Struktur von Gesprächssequenzen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (2. Halbband, S. 1226–1241). Berlin: de Gruyter.
- Hagemann, J. & Rolf, E. (2001). Die Bedeutung der Sprechakttheorie für die Gesprächsforschung. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (2. Halbband, S. 885–896). Berlin: de Gruyter.
- Hopp, H., Thoma, T. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609–629.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2, 110–121.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Berlin: Springer.

- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011). *Was wirkt wie? – Evaluation von Sprachfördermassnahmen in Rheinland-Pfalz. 2. Zwischenbericht*. Zugriff am 26.05.2015. Verfügbar unter http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/dateiablage/Themen/Downloads/Zweiter_Zwischenbericht_Endfassung.pdf
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). *Was wirkt wie? – Evaluation von Sprachfördermassnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht*. Landau: Universität.
- Keller, K. & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 169 – 180.
- Koch, K. (2009). Was bringt die vorschulische Förderung? Zur Entwicklung zweitsprachlicher Kompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, 42 – 55.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kucharz, D., Jemminghaus, M., Gasteiger-Klicpera, B. & Knapp, W. (2009). Zielsetzung, Konzeptualisierung und Umsetzung von Sprachförderung im Kindergarten aus der Sicht von Erzieherinnen: Ergebnisse von Leitfaden-Interviews. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, 27 – 41.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 203 – 230.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche (Hrsg.), *12. Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 6 Jahren* (S. 55 – 174). Berlin: BmFSFJ.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern – Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 139 – 158.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermassnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 194 – 201.
- Schöler, H., Roos J. & Polotzek, S. (2010). *EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was. Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Abschlussbericht. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Schweizerischer Spielgruppen-Leiterinnen-Verband (SSLV). (2015). *Definition Spielgruppe*. Zugriff am 01.06.2015. Verfügbar unter <http://www.sslv.ch/definition-spielgruppe.html>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 10*, 353 – 402. Zugriff am 10.02.2014. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de>.
- Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*, 25, 462 – 480.
- Statistisches Amt Basel-Stadt (2015). *Schulen. Lernende nach Muttersprache, Stufe, Schultyp*. Zugriff am 15.06.2015. Verfügbar unter <http://www.statistik-bs.ch/tabellen/t15/1>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project*. London: University of London.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.). (2012). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Zugriff am 04.08.2014. Verfügbar unter <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99 – 122). Münster: Waxmann.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Forschungsbericht*. Zugriff am 01.06.2015. Verfügbar unter http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf
- Wolf, K. M., Felbrich, A., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. *Empirische Pädagogik*, 25, 423 – 438.

Silvana Kappeler Suter**Katrin Tovote**

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
Campus Brugg/Windisch
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch
Schweiz
silvana.kappeler@fhnw.ch
katrin.tovote@fhnw.ch

Simone Kannengieser

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
Steintorstrasse 30
4051 Basel
Schweiz
simone.kannengieser@fhnw.ch

Antonia Ursprung

Zentrum für Frühförderung
Elisabethenstrasse 51
4010 Basel
Schweiz
antonia.ursprung@bs.ch