

**Begleitstudie zu den  
Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz**

**Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft,  
Jugend und Kultur  
(MBWJK) in Rheinland-Pfalz**

**Zusammenfassung**

**Mainz 2007**  
Elke Montanari

Begleitstudie zu den  
Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz

Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur  
(MBWJK) in Rheinland-Pfalz

Zusammenfassung

Elke Montanari  
Sprachwissenschaftlerin

Mainz 2007

## **Inhaltsverzeichnis**

### **1. Einleitung**

- 1.1. Sprachförderung in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz 4
- 1.2. Fragestellung 4

### **2. Sprachförderung in zwei ausgewählten Kindertagesstätten**

- 2.1. Die beobachteten Kinder 5
- 2.2. Zusammenfassende Betrachtung aller acht Kinder 5

### **3. Sprachförderung in der schriftlichen Befragung**

- 3.1. Konzeption 8
- 3.2. Die Einrichtungen und die geförderten Kinder 9
- 3.3. Sprachförderung in der Umsetzung 9
- 3.4. Wirkungen 12
- 3.5. Beobachtung und Dokumentation 15
- 3.6. Umgang mit Mehrsprachigkeit 15
- 3.7. Eltern 17
- 3.8. Fortbildungen 18

### **4. Resümee und Ausblicke**

- 4.1. Sprachförderung im Gesamtblick 19
- 4.2. Sprachförderung umsetzen 22
- 4.3. Familien einbinden 24
- 4.4. Sprachaneignung braucht Zeit 25
- 4.5. Impulse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung 26

### **5. Anhang 27**

## **1. Einleitung**

### **1.1. Sprachförderung in Kindertagesstätten in Rheinland - Pfalz**

Seit 2002 fördert ein Programm des Landes Rheinland-Pfalz spezielle Sprachfördermaßnahmen mit der Finanzierung einer Sprachförderkraft für 90 Stunden inklusive 18 Vorbereitungsstunden für die Arbeit in Kleingruppen mit bis zu 12 Kindern. Im Jahr 2006 wurde das Sprachförderprogramm im Rahmen des Landesprogramms „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ flächendeckend ausgeweitet.

Die hier zusammengefasste Studie befasst sich mit dem Förderzeitraum 2005/2006, d.h. mit Fördermaßnahmen, die zwischen Herbst 2005 und Sommer 2006 realisiert wurden.

### **1.2. Fragestellung**

#### **Erkenntnisgewinne für die Planung zukünftiger Sprachförderung**

Effekte der Sprachfördermaßnahmen wurden in dieser Studie dokumentiert und ausgewertet. Darüber hinaus zeigt diese Studie Anhaltspunkte auf, welche Impulse für die weitere Planung von Sprachförderung in Rheinland-Pfalz gegeben werden können.

Insbesondere werden berichtete und beobachtete Wirkungen wie noch zu nutzende Potentiale in der Förderung der sprachlichen Entwicklung betrachtet. Es werden Effekte in der Sprachaneignung betrachtet als Weiterentwicklung im Aneignungsprozess aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Dafür liefern grammatische oder lexikalische Kriterien wie der verbesserte Umgang der Kinder mit sprachlichen Handlungen und Diskursen wichtige Anzeichen. Über diese Aspekte hinaus sind größere Partizipationsmöglichkeiten an Aktivitäten der Gesamtgruppe und die verbesserte Kommunikation zwischen den Kindern und dem pädagogischen Fachpersonal relevant. Erfolge von Sprachförderung werden als Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten und verbesserter sozialer Integration und Interaktion gesehen. Sprache wird als kommunikative Gesamtentwicklung betrachtet, bei der Grammatikentwicklung und Wortschatz wichtige, aber nicht die einzigen Phänomene sind.

Erfolg wird hier prozesshaft verstanden und in Bezug auf die Dynamik der kindlichen Sprachaneignung betrachtet, bei der die Kinder

- sich mit Sprache auf komplexerem Niveau als zu Beginn der Fördermaßnahme auseinandersetzen und
- Sprache in ihrer Umgebung besser einsetzen können und dadurch an anderen Bildungs- und sozialen Bereichen besser partizipieren können.

Wer klarer sagen kann, was er/sie möchte und die anderen besser versteht, kann am Leben in der Einrichtung mit mehr Eigeninitiative teilnehmen und es mitgestalten.

Eine Sprachförderung, die den Kindern die Voraussetzungen zu größerer Partizipation in der Kindertagesstätte verschafft, verbessert die Zugänge der Kinder zu allen Bildungsbereichen.

## **Qualitativ und quantitativ**

Es wurden acht Kinder in zwei Kindertagesstätten über eine gesamte Fördermaßnahme (neun Monate) daraufhin beobachtet, welche Veränderungen bei der Aneignung der deutschen Sprache dokumentiert werden können. Ferner wurden in der zweiten Hälfte des Beobachtungszeitraums sämtliche durch das Landesprogramm geförderte Kindertagesstätten im Sprachförderzeitraum 2005/2006 (181 Einrichtungen) per Fragebogen zu ihren Erfahrungen befragt. Bereits im Vorfeld wurden die Spitzenverbände der Träger der Einrichtungen in die Planung einbezogen. Mit ihren VertreterInnen fanden ein Anfangs-, Zwischen- und ein Abschlusstreffen statt.

## **2. Sprachförderung in zwei ausgewählten Kindertagesstätten**

### **2.1. Die beobachteten Kinder**

Es wurden acht Kinder in zwei Kindertagesstätten ausgewählt, die von den Erzieherinnen als sprachförderbedürftig beurteilt wurden und die am Sprachförderprogramm des Landes Rheinland-Pfalz teilnahmen. Bei diesen Kindern lagen keine Hinweise darauf vor, dass ihr Spracherwerb durch allgemeine Entwicklungsverzögerungen, Wahrnehmungsstörungen oder andere stark entwicklungshemmende Faktoren beeinflusst würde. Alle Kinder sind in Deutschland geboren.

Alle betrachteten Kinder besuchten die Kindertagesstätte seit ihrem dritten Lebensjahr. Ein Kind wächst einsprachig deutsch auf, die anderen mit Deutsch und den Sprachen Türkisch (drei Kinder), Kosovo-Albanisch (zwei Kinder), Kurdisch (zwei Kinder), Polnisch und Paschtu, zum Teil mit mehreren dieser Sprachen.

### **2.2. Zusammenfassende Betrachtung**

#### Förderbedarf

Zusammenfassend haben die Kinder zu Beginn des Beobachtungszeitraums Sprachförderbedarf gezeigt, die Einordnung der Erzieherinnen in die Sprachfördergruppe wird als angemessen eingeschätzt. Im Verlauf der Sprachförderung konnten die Kinder auf vielen Ebenen von der Sprachförderung profitieren, die zu Fortschritten in den Bereichen Wortschatz, sprachliches Handeln, Diskursivität, Umgang mit wichtigen grammatischen Phänomenen und Schriftsprachlichkeit geführt haben. Trotzdem blieben noch Schritte übrig, die weiterhin gegangen werden müssen, z.B. in morphosyntaktischer Sicht. Sie betrafen vor allem das deutsche Kasussystem, die Weiterentwicklung der Adjektivbeugung, den Aufbau komplexer Sätze und den Ausbau des Wortschatzes. Sie alle sind äußerst wichtig, um an Schulbildung gleichberechtigt partizipieren zu können.

#### Kommunikationsanregende Situationen

Es gelang, trotz teilnehmender Beobachterin, Mikrophon und Videokamera, in jedem beobachteten Sprachfördertreffen eine kommunikationsfreundliche Situation zu schaffen. Unterschiedliche Weisen im Umgang mit Sprache waren möglich, erlaubt und zugelassen, Kinder mit größeren Lücken waren nicht „schlechter“, Redebeiträge waren willkommen - alle Kinder erlebten die Sprachfördergruppe als Freiraum, um ihre Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Die Sprachförderung war von Spaß getragen.

Es gab Impulse, keine Sanktionen. Diese regelmäßig entspannte, kommunikationsfreundliche und kommunikationsanregende Umgebung zu schaffen, wird als die Grundlage für erfolgreiche Sprachförderung betrachtet. Es wird sehr positiv gewertet, dass dies stets und verlässlich gelang.

Die beobachtete Sprachförderung bot intensive Anreize an auf den Ebenen:

- Wortschatz, z. B. durch Benennung, Erklärung von Dingen oder Tätigkeiten,
- sprachliches Handeln, wie Fragen-Antworten, Themen in ein Gruppengespräch einbringen,
- Diskurs, wie Gesprächsorganisation mit Hilfe des „Redesteins“, Zuhören mit Hilfe von Sanktionskärtchen bei Störverhalten, kurze Erzähldialoge mit Unterstützung der Förderkraft,
- Aufmerksamkeit auf die Sprache richten,
- implizit Grammatik, indem sie in den Redebeiträgen vorkam, jedoch nicht thematisiert wurde,
- Schriftlichkeit durch Angebot von Kinderliteratur, Bildkarten.

Die Gruppenkonstellation mit einer geringeren Zahl der Kinder förderte die Entwicklung diskursiver Fähigkeiten, weil längere Redebeiträge in der kleineren Gruppe möglich wurden.

### Entwicklungen

Alle beobachteten Kinder haben auf unterschiedlichen Niveaus wichtige Entwicklungen begonnen, sowohl auf lexikalischer, syntaktisch-morphologischer, literaler wie pragmatischer und diskursiver Ebene. Sie haben an ihrem Wortschatz gearbeitet, neue grammatische Strukturen erprobt und bearbeitet. Sie haben vermehrten Zugang zu Büchern gefunden, handelten besser mit Sprache und konnten sich zunehmend besser in unterschiedlichste Formen der Kommunikation einbringen.

Es fiel auf, dass in diesen Bereichen alle Kinder deutlich wahrnehmbare Fortschritte erzielen konnten. Zum Teil wird das auf ihre Entwicklung rückführbar sein; der beobachtete Zusammenhang kann jedoch nicht allein durch Entwicklung erklärt werden, insbesondere da die beobachteten Kinder bereits sämtlich seit mindestens zwei Jahren die Kindertagesstätte besuchten, ohne jedoch in Bezug auf die deutsche Sprache den bisherigen pädagogischen Erwartungen zu entsprechen. Ihre Fortschritte bei der Sprachaneignung wurden durch die dauerhaften und intensiven Stimuli der Sprachförderung ermöglicht, begünstigt und gefördert.

Die Merkmale grammatischer Problemstellen bei den Kindern – außer bei einem einsprachig deutschen Kind – gehen in vielen Punkten in die gleiche Richtung wie Ergebnisse aus anderen Studien (Kaltenbacher/Klages 2006) bezüglich der Schwierigkeiten, sich das deutsche Genussystem anzueignen („der“ oder „die Tisch“), dementsprechend das Kasusystem anzuwenden und die Verwendung der Präpositionen. Es lohnt sich daher, die Forschung der nächsten Jahre intensiv zu rezipieren.

Den bei den Kindern beobachteten Aneignungsprozessen war gemein, dass sie im Förderzeitraum nicht abgeschlossen werden konnten und noch in Bearbeitung sind. Den Kindern, die Deutsch verstärkt erst in der Kindertagesstätte begegnen, ist ferner gemeinsam, dass diese Prozesse bei Kindern, die Deutsch als Erstsprache – also in Interaktion mit deutschen Erstsprachlern von Geburt an – erwerben, normalerweise

bereits seit Monaten als abgeschlossen gelten. Dementsprechend müssen pädagogische Erwartungen neu formuliert werden, in Hinblick auf Wissen, das zu einem Zeitpunkt erwartet werden kann und solches, das in der Folge intensiv und mit schulischer oder schulbegleitender Unterstützung erarbeitet werden muss.

Verbstellung und –flexion waren meist unauffällig, soweit hier dokumentiert. Inwieweit bei ihnen eine besondere Erwerbssituation „Deutsch als frühe Zweitsprache“ vorliegt, wie sie einige Autoren (Franceschini 2004, Kaltenbacher/Klages 2006) vorschlagen, muss reflektiert werden und in pädagogische Konzeptionen eingehen. Dazu ist eine Reihe von Arbeiten in Vorbereitung (Montanari i.V. und andere), die in den nächsten Jahren veröffentlicht werden.

Obwohl sich alle Kinder deutlich verbessern konnten, waren manchmal die Auffälligkeiten so groß, dass nach einer Sprachfördermaßnahme wie der hier betrachteten allein noch keine günstige Schulprognose aus sprachlicher Sicht erfolgen kann. Hier betraf das drei Kinder. Für sie wird weitere Förderung empfohlen.

Seit 2006 ist im Sprachförderprogramm eine Intensivförderung vorgesehen, die sehr begrüßt wird. Ein möglicher zusätzlicher früherer Beginn von Fördermaßnahmen für besonders förderbedürftige Kinder, wie in der neuen Fassung des Förderprogramms möglich, wird für sinnvoll gehalten. Für diese Kinder sind weitere Förderangebote vor und nach der Einschulung wichtig, damit sie ihre Bildungschancen nutzen können und der Erfolg der durchgeführten Förderung stabilisiert wird.

#### Individualität

Einen weiteren wichtigen Aspekt hatten diese Prozesse gemeinsam – ihre starke Unterschiedlichkeit. Dass Spracherwerb höchst individuell verläuft, ist bereits seit langem bekannt (dazu bei mehrsprachigen Kindern z.B. Müller et al. 2006). Insgesamt liegt eine starke Tendenz der Stärken und Schwierigkeiten vor, innerhalb derer es eine erhebliche individuelle Variation gibt.

In einer Gruppe zu fördernder Kinder werden fortgeschrittenere, gleichwohl förderbedürftige Kinder, wie hier drei der beobachteten Kinder, als im Vergleich gut wahrgenommen. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein; doch insbesondere für sie sind binnendifferenzierende Angebote wichtig, um ihre Potentiale weiterzuentwickeln – auch auf Ebenen, die einigen Kindern in der Sprachfördergruppe möglicherweise noch nicht zugänglich sind.

#### Die Bedeutung vom „Reden können“ in schwierigen Lebenssituationen

Reden können bzw. die diskursive Basisqualifikation (Ehlich 2005) ist für schulische Bildung unerlässlich, aber ebenso für die Kommunikation des Kindes mit Erwachsenen und Kindern. In Lebenszusammenhängen, in denen Familien überfordert sind oder die Kinder Partner oder Schutz brauchen, ist die Fähigkeit der Kinder, über ihre Situation und Schwierigkeiten mit anderen sprechen zu können, von existenzieller Bedeutung. Nur so können sie auf Vernachlässigung, Gewalt oder Missachtung ihrer Rechte aufmerksam machen und Schutzbedürfnisse aufzeigen.

Ein Selbstschutz vor gefährdenden Einflüssen im Sinne einer Basiskompetenz für Resilienz (Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, MBFJ 2004:30) gelingt diesen jungen Kindern nur, wenn sie die gefährdenden Einflüsse ausdrücken können, um

Hilfe zu bekommen. Für eine Aufarbeitung, sei es in pädagogischen Gesprächen, im Spiel mit anderen Kindern oder einem therapeutischen Angebot, ist die Fähigkeit zum Reden die Grundlage. Bei einem der beobachteten Kinder wurde deutlich, wie wichtig diese Basisqualifikation unter diesem Aspekt ist, um in diesem Fall Gewalterfahrungen verbalisieren zu können und Hinweise auf ihre eigene Hilfsbedürftigkeit formulieren zu können.

Auf Diskursebene konnten alle Kinder Fortschritte verzeichnen. Hier wären weitere Anreize möglich, wenn Situationen, in denen die Kinder länger reden dürfen und intensive diskursive Tätigkeit nötig ist, noch häufiger und abwechslungsreicher vorkämen. Als Alternativen zu dem bekannten Stuhlkreis mit kurzen – damit alle an die Reihe kommen können - Berichten über das Erleben der Kinder zu Hause oder über ihr Wochenende sind weitere Formen wie zum Beispiel eine kleine Präsentation („mein bester Freund“), Stellung nehmen in einer Diskussion (zum Beispiel zu der Frage, ob bei Geburtstagen ein Lied gesungen werden soll oder nicht), das Sprechen vor einer Gruppe oder auch, mit Hilfe von Bildern eine Geschichte zu erzählen denkbar, um einige Anregungen zu nennen.

Situationen dieser Art verlangen von Sprecherseite wie von Hörerseite diskursive Qualifikationen, wie sie für die Schule wichtig sind: längere Redebeiträge selbst gestalten, den Mut zum Reden finden und den Redebeiträgen der Anderen zuhören, sie verstehen und auf sie eingehen. Es gewinnt also auch, wer gerade nicht redet. Wenn das den Kindern klar werden kann, werden längere Beiträge möglich, und wer heute z.B. nicht präsentiert – aber zuhört, versteht, fragt, kommentiert und diskutiert – stellt beim nächsten Mal etwas vor.

### Verzahnung mit Kita-Alltag

Eine inhaltliche Verzahnung der Sprachförderaktivität mit dem Gruppengeschehen fand eher am Rande statt. Für externe Sprachförderkräfte ist das besonders schwierig. Hier wird angeregt, verstärkt Synergieeffekte auf sprachlicher Ebene herzustellen, z.B. indem Projekte, Situationen, Themen gemeinsam unter unterschiedlichen Aspekten sowohl in der Sprachförderung als auch in der Gruppe durchgeführt werden.

## **3. Sprachförderung in der schriftlichen Befragung**

### **3.1. Konzeption**

Um der intensiven Beobachtung in zwei Einrichtungen Informationen aus einer Vielzahl anderer Kindertagesstätten an die Seite stellen zu können, wurde eine schriftliche Befragung innerhalb der Studie durchgeführt. Dabei wurden alle Einrichtungen, die im Förderzeitraum Herbst 2005 bis Sommer 2006 am Sprachförderprogramm des Landes Rheinland-Pfalz teilnahmen, befragt. Insgesamt handelte es sich um 181 Einrichtungen.

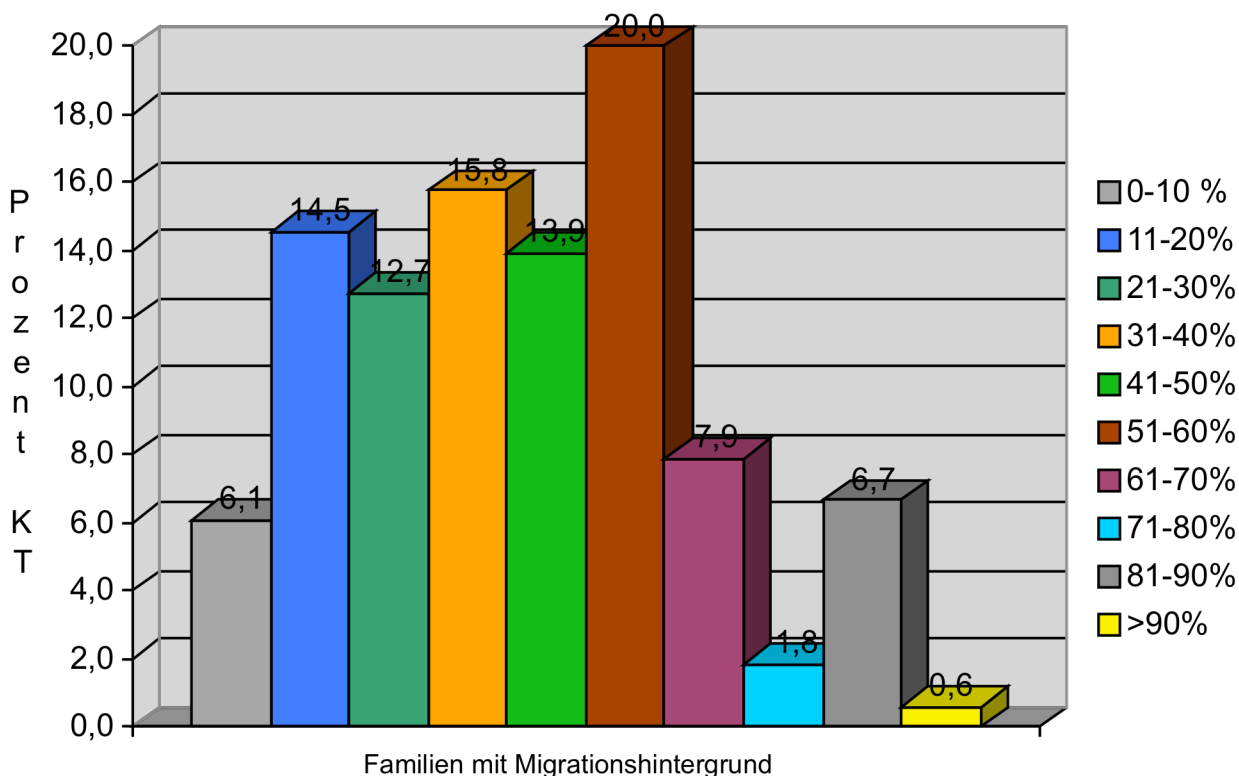
Der Rücklauf betrug 92,8 %, von 181 Einrichtungen antworteten 168. Sechs Einrichtungen sandten mehrere Bögen der Sprachförderkräfte ein. Dieser hohe Wert für den Rücklauf wird so interpretiert, dass die Einrichtungen ein Interesse daran hatten, ihre Erfahrungen und Ansichten in der Sprachförderung dem MBWJK mitzuteilen und die Gelegenheit zur Kommunikation, die eine breite Fragebogenaktion darstellt, annahmen.

### 3.2. Die Einrichtungen und die geförderten Kinder

In den antwortenden Kindertagesstätten erhielten 2050 Kinder eine Sprachförderung durch das Landesprogramm.

#### Kinder und Familien mit Migrationshintergrund

Abb.1: Familien mit Migrationshintergrund



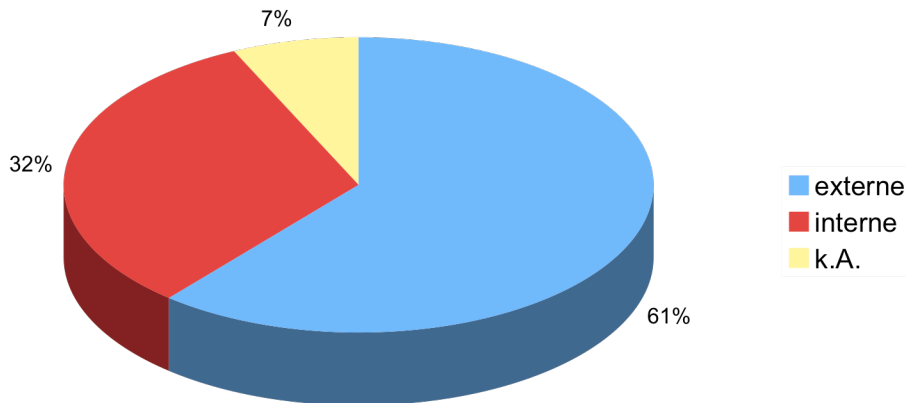
Im Förderzeitraum 2005/2006 wurden vor allem Einrichtungen mit einem Anteil an Familien mit Migrationshintergrund von 11-60 % gefördert, die 77 % der geförderten Einrichtungen darstellen. Dabei deckten die Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund in Zehnerschritten recht gleichmäßig einen breiten mittleren Bereich zwischen 11 und 60 % ab. Einrichtungen mit mehr als 60 % Anteil der Familien mit Migrationshintergrund machten 17 % der geförderten Einrichtungen aus.

### 3.3. Sprachförderung in der Umsetzung

#### Externe und interne Förderkräfte

In 61 % der Einrichtungen wurde die Sprachförderung von externen Kräften durchgeführt, in 32 % von internen Kräften, also Gruppenerzieherinnen, die ihre

Abb. 2: Externe und interne Kräfte



Stundenzahl durch die Sprachförderung auf Honorarbasis aufstockten. 7 % der Einrichtungen machten hierzu keine Angaben.

### **Qualifikation der Sprachförderkräfte**

In allen Einrichtungen führten pädagogisch ausgebildete Fachkräfte mit abgeschlossener Erzieherinnenausbildung, Hochschulstudium oder logopädischer Qualifikation bzw. zu einem geringen Prozentsatz (7%) in der pädagogischen Ausbildung stehende Studenten die Sprachförderung durch.

### **Förderkräfte finden**

Es kann positiv vermerkt werden, dass es in 84 % der Einrichtungen keinen Grund zur Kritik an den Sprachförderkräften bzw. ihrer Verfügbarmachung gab. 16 % der Einrichtungen gaben an, dass die geeignete Sprachförderkraft schwer zu finden war. Diesbezüglich kann über Verbesserungsmaßnahmen nachgedacht werden.

### **Didaktische Materialien, die die Sprachförderkräfte eingesetzt haben**

Die Sprachförderkräfte gaben 108 verschiedene eingesetzte Materialien an. Die häufigste Nennung für verwendetes Material lautete „selbst zusammengestellt“ und fand in 74 % der Einrichtungen Anwendung. In 73 % der Einrichtungen wurde auf Schlösser (2001) zurückgegriffen. Erst mit großem Abstand wurde Küspert/Schneider (2002) von 37 % der Einrichtungen genannt. Nur 6 publizierte Materialien (ohne „selbst zusammengestellt“) wurden in mehr als 10 % der Einrichtungen genutzt, nur 2 publizierte Materialien von über 20 % der Einrichtungen. In den meisten Einrichtungen wurden mehrere Materialien genannt. Durchschnittlich verwendeten die befragten Sprachförderkräfte 4 unterschiedliche Materialien.

Tabelle 1: Von Sprachförderkräften in über 10 % der KT genutzte Materialien

Material	KT
selbst zusammengestellt	74 %
Schlösser 2001	73 %
Küspert/Schneider 2002	37 %
Loos 2004	18 %
Finken 2004	17 %
Tophinke 2003	11 %
Walter 2003	11 %

Bei der Materialauswahl wurde eine erhebliche Heterogenität deutlich. Die Angaben werden dahingehend gewertet, dass die Sprachförderkräfte sich eigenständig orientieren und aus dem Angebot eine Auswahl an didaktischem Material zusammenstellten, die sie für sich selbst und die betreffende Kindergruppe für geeignet hielten.

### **Organisation und Raum - Sprachförderung im Alltag**

Offenbar ist es vielen Kitas gelungen, das zusätzliche Angebot der Sprachförderung in den Tagesablauf und die Organisation einzubinden. Dass das durchaus eine Arbeit war, thematisierten einige Antworten explizit. Andere verwiesen auf anfängliche Probleme, die gelöst wurden.

#### **Organisation**

Eine durch ein Programm geförderte Sprachfördermaßnahme in den Alltag einzugliedern, war nicht zuletzt auch organisatorisch zu bewältigen. Von der allgemeinen Schwierigkeit, Sprachförderung im Tagesablauf unterzubringen, berichteten 31 % der Einrichtungen.

#### **Raum**

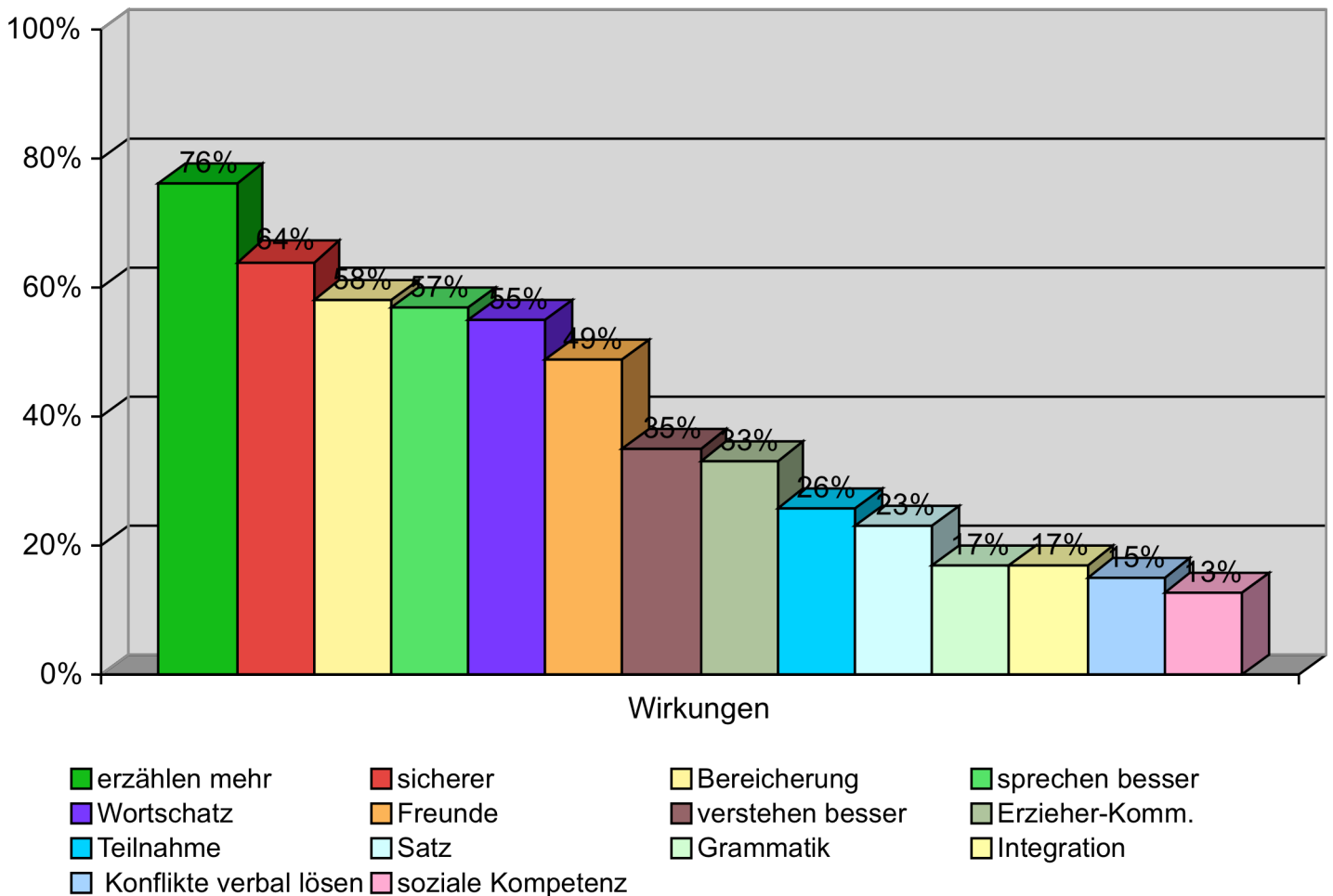
Von Raumschwierigkeiten berichteten 15 % der KT. Sprache als soziales, aber auch als physikalisches Medium ist abhängig von physikalischen Bedingungen: Sowie sie auf Schall basiert, dürfen Nebengeräusche sie nicht verdecken; akustisch und psychologisch wirken sich Nebengeräusche, Halleffekte und ungünstige akustische Bedingungen auf das Verstehen aus. Einen geeigneten Raum für Sprachförderung zu finden, ist eine notwendige und wichtige Grundlage für die Fördermaßnahme.

#### **Zeit**

„Mehr Zeit“ für Gespräche mit den Eltern, auch für Vorbereitungen und für Fortbildungen wünschten sich 33 Einrichtungen und damit rund 20 %. Dieser Wunsch ist in dem im Landesprogramm 2006 erhöhten Zeitkontingent von 18 Zeitstunden auf 20 bzw. 40 Stunden für Vorbereitung und Gespräche berücksichtigt worden.

### 3.4. Wirkungen

Abb. 3: Wirkungen



#### Wirkungen der Fördermaßnahme auf die Kinder

Die Wirkungen wurden wie folgt angegeben:

- die Kinder sprechen mehr/erzählen mehr / sind sprechfreudiger (76 % der KT)
- sie trauen sich mehr zu, haben mehr Mut, sind sprachlich sicherer, sind offener (64 %)
- Sprachförderung ist eine Erleichterung, Entlastung, Gewinn, Bereicherung (58 %)
- Die Kinder sprechen besser Deutsch, machen sprachliche Fortschritte (57%)
- Der Wortschatz hat sich erweitert (55 %)
- mehr Kontakte / Freundschaften zu deutschen Kindern/bessere Kommunikation zwischen den Kindern (49 %)
- die Kinder verstehen besser (35 %)
- die Kommunikation mit Erzieherinnen ist leichter (33 %)
- die Kinder nehmen mehr an Aktionen der Gesamtgruppe teil (26 %)
- die Kinder sprechen eher in Sätzen (23 %)
- die Grammatik hat sich verbessert (17 %)
- Sprachförderung unterstützt die Integration (17 %)
- Konflikte werden häufiger verbal gelöst (15 %)
- die soziale Kompetenz ist besser (13 %).

Dass insgesamt in 76 % der Einrichtungen eine größere Freude am Erzählen bzw. ein vermehrtes Sprechen beschrieben wurde, deutet auf deutlich wahrnehmbare positive Effekte hin, ebenso der Eindruck, die Kinder seien sprachlich sicherer bzw. hätten mehr Mut, etwas zu sagen, wie es in 64 % der KT beobachtet wurde. Dabei wurde die Erweiterung des Wortschatzes von 55 % der Einrichtungen erwähnt. Dass sich durch Sprachförderung in 49 % der Einrichtungen der Kontakt der Kinder untereinander verbessert hat, war nicht nur sprachlich, sondern auf das gesamte Zusammenleben bezogen eine zentrale Aussage.

Durchschnittlich nannten die Einrichtungen mehr als sechs der o.a. Kategorien von Wirkungen (Wert: 6,6), das heißt im Mittel gaben die Einrichtungen zwischen 6 und 7 unterschiedliche Antworten auf den Frageimpuls, welche Wirkungen der Sprachfördermaßnahme auf die Kinder erlebt werden.

### **Kleingruppe**

35 % der Einrichtungen war die positive Wirkung der Kleingruppen eine explizite Nennung wert. Diese Zahl bestätigt, dass die Erweiterung des Landesprogramms seit 2006 mit der Möglichkeit, ab jeweils 5 Kindern im Basismodul und ab 4 Kindern im Intensivmodul eine neue Fördergruppe zu beantragen, einen unter sprachaneignungs- wie pädagogischen Gesichtspunkten wichtigen Sachverhalt trifft.

### **Wirkungen auf das gemeinschaftliche soziale und sprachliche Handeln**

In einer Reihe von Einrichtungen thematisierten Erzieherinnen, wie sich die Sprachförderung positiv auf den Umgang der Kinder untereinander, mit den Erzieherinnen und der Gesamtgruppe auswirke (s. Tabelle 16). Konflikte werden häufiger verbal gelöst, es entstehen mehr Freundschaften, die sprachgeförderten Kinder nehmen öfter teil an Aktivitäten der Gesamtgruppe. Diese Nennungen werden so interpretiert, dass Sprachförderung einen wichtigen Beitrag zu einem friedlichen Miteinander und damit zu einer für alle Beteiligten bereichernden Integration leistet.

Es wurde beschrieben, dass im Verlauf der Sprachförderung mehr Kinder den Mut und die sprachlichen Mittel hatten, sich an der Gruppenkommunikation zu beteiligen und nehmen stärker Anteil an den Handlungen und Prozessen der Gesamtgruppe nahmen (s. Tabelle 16). Integration werde so gefördert, die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme und Kontaktpflege seien reicher. Konflikte entstehen seltener bzw. können besser gelöst werden. Die Kommunikation mit den Erzieherinnen werde leichter, wird angegeben. Die sprachgeförderten Kinder beteiligen sich mehr an Aktivitäten der Gesamtgruppe und profitieren mehr von den gemeinsamen Lernprozessen in der Gesamtgruppe. Anweisungen werden besser verstanden und dadurch befolgt, was den Tagesablauf reibungsloser gestalte.

### **Spaß**

Es vermerkten 67 % der Einrichtungen, dass die Kinder gerne an der Sprachförderung teilgenommen haben, es ihnen Spaß gemacht hat bzw. sie motiviert mitgemacht haben. Die durchgeführte Sprachförderung wurde sowohl als sinnvoll als auch mit Spaß und Motivation für die Kinder verbunden erlebt. Von 58 % der Einrichtungen wurde angegeben, dass das Selbstvertrauen der Kinder am Ende der Sprachfördermaßnahme deutlich stärker war – auch dieser Effekt hängt mit sprachlichen Fortschritten zusammen.

Eine große Stärke der beobachteten Sprachfördermaßnahme lag darin, einen entspannten, angenehmen, sprachfreundlichen und motivierenden Raum für Sprache zuverlässig herzustellen.

### **Wirkungen auf die Kinder aus Sicht der Eltern**

Teil des Fragebogens waren Fragen, die die Erzieherinnen gebeten wurden, an die Eltern zustellen. In vielen Einrichtungen wurden auf diese Frage keine Antworten vermerkt. Insgesamt gaben 65 % der Kindertagesstätten an, dass die Eltern über bessere Deutschkenntnisse der Kinder berichtet haben.

### **Wirkungen auf die Kinder aus Sicht der Kinder**

Die Kinder selbst wurden auch befragt, ob sie an sich Veränderungen bemerkten. Diese Frage fanden eine Reihe von Sprachförderkräften nicht geeignet, daher mochten sie Kinder in vielen Einrichtungen dazu nicht fragen. Insgesamt formulierten in 48 % der befragten Kindertagesstätten die Kinder Wirkungen wie:

„Ich kann jetzt besser Deutsch.“

„Ich kann besser verstehen.“

„Ich verstehe die Aufgaben besser.“

„Ich kann schon ganz viele Wörter, aber noch nicht alles.“ (Nr. 4)

In 58 % der Einrichtungen schrieben Erzieherinnen, dass die Kinder ein größeres Selbstbewusstsein durch die Sprachförderung erlangen konnten.

### **Antworten auf skalierte Antwortmöglichkeiten**

Im Fragebogen wurde ferner ein Raster angeboten mit der Bitte um Angabe in einer 5-fach gestuften Antwortskala von „viele“ bis „fast keine“ Kinder, in welchem Umfang die angegebenen Veränderungen bemerkt wurden.

Die Sprachförderkräfte beobachteten mehrheitlich bei „vielen“ Kindern, dass die Kinder Spaß am Sprechen zeigten, ein besseres Verstehen, mehr Mut, dass die Kinder mehr Wörter für ihren Alltag kannten, sich mehr an Gesprächen beteiligten und besser zuhörten. Bei überwiegend „vielen“ Kindern nannten sie die Aussprache deutlicher, sie äußerten deutlicher ihre Meinung und sprechen mehr in ganzen Sätzen. Bei etwa der „Hälfte der Kinder“ bis „vielen Kindern“ wurden 16 weitere Entwicklungen angegeben. Obwohl ein gesteigertes Interesse an Schrift bei „mehr als der Hälfte der Kinder“ im Mittel angegeben wurde, wurden Anzeichen für sich entwickelnde Schriftlichkeit bei „einem Viertel“ bis der „Hälfte der Kinder“ im Mittel genannt.

### **Wirkungen auf die Team- und Sprachförderkräfte**

In Antworten auf offene Fragen beschrieben sowohl Teamerzieherinnen wie auch Sprachförderkräfte, welche Wirkung die Sprachförderung auf sie selbst, die Einrichtung und den Alltag hatte.

### **Antworten der Sprachförderkräfte**

89 % der Sprachförderkräfte beantworteten diese Frage. Ihre Antworten sprechen von einer durchgängigen sehr hohen Motivation und Identifikation.

149 von 150 Antworten beschreiben positive Auswirkungen, die die Sprachförderkräfte an sich feststellen. Es entsteht hiermit das Bild einer außerordentlich engagierten Gruppe von pädagogischen Kräften, die diese Aufgabe

wahrnimmt.

Die einzige negative Stimme klagte über mangelnde Elternresonanz.

### **Antworten der Teamkräfte**

92 % der Teamerzieherinnen haben Angaben dazu gemacht, welche Wirkungen Sprachförderung auf sie ausübt.

97 % der Antworten waren positiv und sehr positiv, die Teamkräfte nannten unterschiedliche Aspekte der Sprachfördermaßnahme wie Bereicherung, Entlastung und Anregung.

3 % der Antworten bezogen sich auf Schwierigkeiten: eine enttäuschende Erfahrung mit Sprachförderung, erhöhte Streitigkeiten, da die Kinder aus den Gruppen herausgenommen werden, eine kritisierte Sprachförderkraft und das Herausnehmen der Kinder aus der Gruppe.

Diese Nennungen werden dahingehend gewertet, dass die pädagogischen Fachkräfte engagiert und hoch motiviert für die Kinder eintreten. Es wird geschlossen, dass die pädagogischen Fachkräfte dem Anliegen und der Idee des Landesprogramms mehrheitlich positiv gegenüber standen.

### **3.5. Beobachtung und Dokumentation**

86 % der KT gaben an, Verfahren zur Beobachtung und Einschätzung einzusetzen, 14 % verneinten das. 58 % der beobachtenden Einrichtungen gaben an, SISMiK (Ulich/Mayr 2003) zu benutzen: 44 % gaben ausschließlich SISMiK an, weitere 9 % der Einrichtungen benutzten außerdem eigene Bögen bzw. zu 5 % unterschiedliche weitere Materialien.

### **3.6. Umgang mit Mehrsprachigkeit**

„Vielsprachigkeit ist in den Kitas Realität. Das macht die Handlungsmöglichkeiten zugleich kompliziert und anregend“, formuliert Gudula List (List 2005:30).

#### **Wissen über die Bedeutung der Erstsprache**

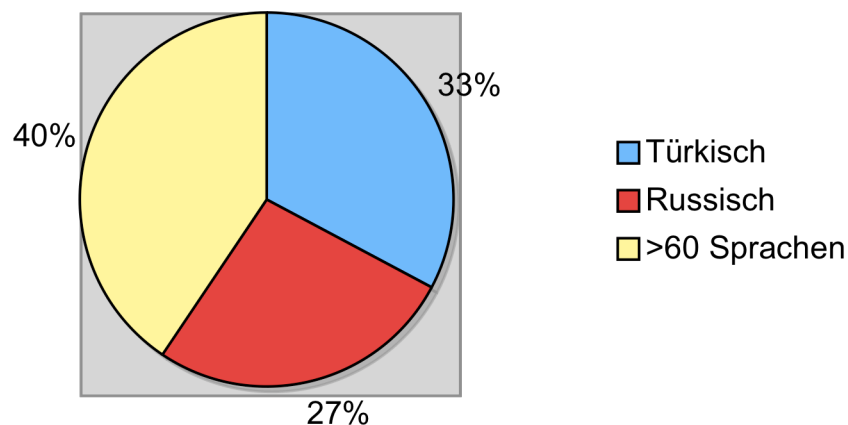
Angesichts der Bedeutung, die der Sprachgebrauch in der Familie für die Entwicklung des Kindes hat (siehe auch Nodari 2003: 62 ff.) und der durchgängigen Empfehlungspraxis, wird empfohlen, dass den Erzieherinnen mehr Wissen über mehrsprachige Erziehung zugänglich gemacht wird. Das gilt insbesondere für Wissen über die Bedeutung der Erstsprache als einer Basis für weiteres Sprachenlernen und für Wissen über die Problematik einer Fremdsprache als Input für Spracherwerb, wie sie entsteht, wenn Eltern eine spät gelernte Sprache (hier: Deutsch) in der Erziehung einsetzen. Die Reflexion darüber, dass die familiäre Erstsprache von vielen Experten für eine gute Basis in Hinblick auf die Aneignung des Deutschen gehalten wird, und andere Wege den nötigen Input hinsichtlich der Deutschkenntnisse garantieren sollen, sollte verstärkt zugänglich gemacht werden.

## Sprachen der Familien

Die Familien, die die antwortenden 168 KT besuchen, sprachen mehr als 60 unterschiedliche Sprachen. 40 % der genannten Familien, in denen andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, stellten mit ihrer Sprachgruppe weniger als 10 % Anteil an der Gesamtheit der Familien mit nichtdeutscher Erstsprache. Es liegen also viele Sprechergruppen mit jeweils eher wenigen Sprechern vor, neben zwei vielköpfigen Sprechergruppen im Türkischen und Russischen: Normalität Vielfalt.

Es sollten daher zahlenmäßig kleine Sprechergruppen bei der Planung und der pädagogischen Arbeit intensiv beachtet werden, da sie in dieser Studie die größte Gruppe darstellen.

Abb.4: Große Sprechergruppen



## Mehrsprachigkeit im Team

Alle Teams waren mit Deutsch und Englisch zweisprachig. In 88 % der pädagogischen Teams wurde neben Deutsch und Englisch eine weitere Sprache im Team gesprochen. 40 % der Teams waren viersprachig, in 18 % der Einrichtungen sprachen die Teams neben Deutsch und Englisch noch drei und mehr weitere Sprachen, insgesamt also fünf und mehr Sprachen. In einem Team waren insgesamt 12 Sprachen vertreten, und drei Teams konnten sich in 7 Sprachen verständigen.

Die Angaben zu den Sprachen werden dahingehend interpretiert, dass in den Teams eine vielfältige mehrsprachige Sprachgemeinschaft besteht. Das ist eine wertvolle Bereicherung für Elterngespräche und interkulturelle Elternarbeit sowie für eine Sprachförderung, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftlich sinnvollen Wert und Voraussetzung für eine gute Aneignung der Verkehrs- und Bildungssprache Deutsch wertet. Es wäre sinnvoll, diese wertvolle Ressource Vielsprachigkeit den Teams bewusst zu machen.

### **3.7. Eltern**

#### **Reaktionen der Eltern**

95 % der KT gaben an, dass die Eltern positiv auf das Sprachförderprogramm reagierten und das Sprachförderprogramm gut aufnahmen.

65 % der Einrichtungen gaben an, dass die Eltern ihnen berichtet haben, die Kinder sprechen besser bzw. können sich besser verständigen.

Daneben berichteten 36 % der Einrichtungen oder 61 KT von Eltern, die als desinteressiert oder gleichgültig wahrgenommen wurden. 56 dieser 61 Einrichtungen (92 % von 61 KT) berichteten sowohl von positiver Resonanz, als auch von ihrer Wahrnehmung von Desinteresse, Gleichgültigkeit oder Passivität in der Elternschaft; die Wahrnehmung von Desinteresse in der Elternschaft erfolgte also häufig gepaart mit positiven Stimmen.

In 9 % der Einrichtungen wurde durch die Fördermaßnahme ein verbessertes Image der Einrichtung bzw. eine positive Außenwirkung angegeben.

#### **Neue Impulse in die Elternarbeit**

Es wird angeregt, das Thema „Interkulturelle Elternarbeit und –information“ mit zusätzlichen Impulsen zu versehen. Fortbildungsschwerpunkte können hierzu gesetzt werden, um Perspektiven, Herangehensweisen und Möglichkeiten interkultureller Elternarbeit aufzuzeigen; die Bedeutung der interkulturellen Elterninformation und des Elterndialogs sollte verdeutlicht werden.

#### **Wissen aus der Praxis bündeln**

In der Praxis ist an vielen Stellen bereits Wissen darüber vorhanden, welche Themen und Formen Eltern ansprechen. Bisher ist dieses Wissen um neue Formen und Wege nicht koordiniert in einzelnen Einrichtungen vorhanden. Regionale Treffen, Foren oder eine breite Aufforderung, gute Beispiele für eine kleine Publikation guter Beispiele zu beschreiben, könnten vielen Kolleginnen konstruktive Hinweise und Anregungen geben.

#### **Synergien nutzen**

Hier wäre zu überlegen, welche Synergieeffekte genutzt werden könnten, um an möglichst vielen Einrichtungen in der Region Ansprechpartnerinnen für diejenigen Eltern anzubieten, die Elterngespräche nicht auf Deutsch führen können. Denkbar wäre, mehrsprachige Erzieherinnen in der Region für Elternveranstaltungen einzuladen und eine Kooperation und einen Austausch der sprachlichen Ressourcen anzustreben.

#### **Elterninformationen in mehreren Sprachen**

In 65 % der Einrichtungen waren schriftliche Elterninformationen vorhanden; in 15 % der befragten Einrichtungen waren schriftliche Elterninformationen in drei und mehr Sprachen vorhanden. Angesichts der vielen Einrichtungen mit Familien mit Migrationshintergrund scheint das eine Zahl, die optimiert werden könnte. Es waren meist nur die Informationen zum Infektionsschutzgesetz in mehreren Sprachen verfügbar.

### **Alle Eltern informieren**

Information für die Eltern, deren Kinder nicht an der Sprachförderung in der Kleingruppe teilnehmen, wird angeregt. Hier können die positiven Effekte für alle Kinder im Vordergrund stehen, wie besserer sozialer Umgang, intensivere Kommunikation für alle, die Möglichkeit interessanterer Projekte. Es wird angeregt, pädagogische Angebote für diejenigen Kinder zu unterstreichen oder ggfls. anzubieten, die die Sprachförderung in der Kleingruppe nicht benötigen. Das kann in einer gemeinsamen Elternveranstaltung, in Einzelgesprächen sowie durch schriftliche Informationen erfolgen.

Diejenigen Eltern, deren Kinder an Sprachförderung teilnehmen, werden bereits grundsätzlich informiert; häufig müssen sie die Kinder auch an bestimmten Tagen besonders pünktlich bringen, damit die Kinder die Sprachförderaktivität wahrnehmen können.

### **Beratung der Eltern**

Das Thema „Beratung bei mehrsprachiger Erziehung“ ist ein wichtiges, zu etablierendes Thema in der Fort- und Ausbildung. Aspekte des Einbeziehens von Partnern in der Sprachaneignung wie Vereine, kreative Angebote mit deutschen Erstsprachlern, ein reflektierter Medieneinsatz können dazu ebenso gehören und müssen ihrerseits weiter entwickelt werden wie Grundlagen des Wissens über mehrsprachigen Spracherwerb. Insbesondere der Konsens, dass eine gute Beherrschung der Erstsprache günstige Prognosen für den Erwerb weiterer Sprachen erlaubt (Cummins 1979), ist inzwischen auf Tagungen und unter Erzieherinnen in mündlichen Gesprächen breit akzeptiert; gleichwohl ist diese Überzeugung in der Praxis noch nicht überall angekommen. Immer noch begegnet man einer quantitativen Idee der Art „mehr Deutsch sprechen = mehr Lernen“, ohne die Qualität des deutschsprachigen Inputs aus erwerbstheoretischer Sicht zu reflektieren. Es wird ein verbesserter Transfer von Informationen darüber benötigt, warum Mehrsprachigkeit für die Deutschaneignung wichtig ist und wie die Aneignung des Deutschen in einem mehrsprachigen Kontext erfolgen kann.

### **3.8. Fortbildungen**

Es wurden ganze Teams befragt, indem sie gebeten wurden, die Fragebogenseiten im Teamraum auszuhängen. Die Erzieherinnen kennzeichneten ihre Nennungen durch einen Strich. Die Teamfragen wurden sehr unterschiedlich häufig beantwortet. Es ist daher nicht möglich festzustellen, wie viele Personen jeweils eine Frage beantwortet haben. Daher werden die Einzelnennungen angegeben, keine Prozentwerte.

Weitaus die meisten Teamkräfte gaben an, zweitägige Fortbildungen zu bevorzugen. Fast genau halb so viele Erzieherinnen wünschten sich eintägige Fortbildungen, und noch etwas weniger bevorzugten Fortbildungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckten.

Tabelle 2: Bevorzugte Fortbildungszeiträume

	Einzelnennungen
Halbtags FOBI	37
ganztägig FOBI	353
zweitägig FOBI	702
längerer Zeitraum FOBI	248

## 4. Resümee und Ausblicke

### 4.1. Sprachförderung im Gesamtblick

#### **Wertschätzung der Erzieherinnen und Sprachförderkräfte**

Die hier dokumentierten Entwicklungsschritte in der Videobeobachtung wie in der Befragung sind erheblich und vielfältig. Sie wurden durch ein Landesprogramm angestoßen, von Fachberaterinnen unterstützt, von Eltern positiv aufgenommen.

Die Arbeit der Erzieherinnen, Leitungen und Sprachförderkräfte und ihrer Kooperation soll an dieser Stelle ausdrücklich wertgeschätzt werden. Sie haben vor Ort das Landesprogramm mit ihren pädagogischen wie sprachlichen Qualifikationen ausgestaltet, die Sprachförderung durchgeführt, Probleme gelöst. Sie haben ihre Ideen und Kreativität eingebracht und ihre pädagogischen und menschlichen Fähigkeiten eingesetzt.

#### **Offenheit und Motivation**

Die bisherigen Jahre des Landesprogramms zur Sprachförderung seit 2002 werden als Phase eines lange anhaltenden und dauerhaften Prozesses betrachtet, der mit der flächendeckenden Ausweitung des Programms im Jahr 2006 in eine neue Phase eingetreten ist. In diesem Zeitraum ist ein positives und konstruktives Klima in Bezug auf Sprachförderung in der Kindertagesstätte geschaffen worden und es sind breite Akzeptanz und Motivation hergestellt worden, wie die Daten in dieser Studie, die Teilnehmerzahlen an Fortbildungen zur Sprachförderung und die quantitative Entwicklung der eingereichten Förderanträge landesweit zeigen.

Dies wird u.a. darauf zurückgeführt, dass die Einrichtungen und Erzieherinnen vor Ort ihre Schwerpunkte selbst setzen konnten und sich weitgehend frei pädagogisch orientieren konnten. Die Offenheit der Vorgaben und die damit verbundene Möglichkeit der eigenen kreativ-pädagogischen Gestaltung der Sprachförderung haben daher positive motivationale Effekte hervorgebracht und eine Vielfalt von Ansätzen, Wegen und Schwerpunkten ermöglicht. Die auf der Grundlage der eigenen sprachlichen Kompetenz wie auch der pädagogischen Erfahrung wahrgenommenen Bedürfnisse der Kinder dienten als Ausgangspunkt für die Gestaltung der Fördermaßnahme.

In Anbetracht der z.T. unbefriedigenden didaktischen Qualität der Publikationen zur Sprachförderung vor einigen Jahren wird die bisherige Bevorzugung offener Impulse statt einengender, vorschreibender und didaktisch begrenzter Vorgaben als konstruktiv angesehen.

Es wurde somit erreicht, dass viele Erzieherinnen sich Sprachförderung als ihr Thema zu Eigen machen konnten, nicht als von oben angeordnete Mehrarbeit. Erzieherinnen und Sprachförderkräfte haben sich mit didaktischem Material auseinander gesetzt und sich so eine Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen didaktischen Ansätzen erarbeitet.

Da sich Sprachförderung erst vor Ort, gemeinsam mit den Kindern, wirklich realisiert, sind die Menschen, die sie durchführen, der wichtigste Faktor für ein Gelingen. Ihr pädagogisches Fachwissen, ihre eigene Erfahrung ebenso wie die Kompetenz als SprecherIn des Deutschen und ihre Motivation als Grundlage für die Realisierung des Landesprogramms wurden einbezogen.

Das Landesprogramm ist 2006 in eine neue Phase eingetreten. Es konnten zentrale Anregungen der Sprachförderkräfte und Erzieherinnen realisiert werden, insbesondere die kleinen Gruppen mit maximal neun Kindern in der Basisförderung, die mögliche Einzelförderung im Intensivmodul, die maximale Gruppengröße mit sechs Kindern und der Option, ab acht Kindern eine zweite Gruppe zu eröffnen und die Erhöhung der Vor- und Nachbereitungszeit. Diese Erweiterungen werden positiv gewertet.

### **Prozesse fördern**

Sprachaneignung wird als ein Prozess gesehen, der sich über die gesamte Kindheit erstreckt und noch im Erwachsenenalter Impulse erfährt, z. B. in der Aneignung von Fachsprachen. Die geförderten Kinder sollten Impulse erhalten, die sie nutzen können, um nachhaltig ihre Sprachaneignung fortzusetzen und möglichst schnell und dauerhaft auf ein altersentsprechendes Niveau zu bringen, um ihre Möglichkeiten der Partizipation an Bildung wahrzunehmen.

### **Sprachförderung als Katalysator für alle Bildungsbereiche**

Sprache ist fast nie Reinform, sondern fast immer mehr: ein *Tun mit Sprache* – trösten, streiten, erzählen, spielen ... – und ein Sprechen *über etwas*, aber auch ein *Verstehen, Zuhören, Gespräche mittragen* und aus *mehreren Äußerungen Sinn herstellen*. Kinder, die besser verstehen können, die Gesprächen folgen können, die mit anderen über ein Thema sprechen können, können an Bildungsbereichen eher gleichberechtigt teilhaben. Ihre wachsenden Fähigkeiten in der deutschen Sprache, in der all diese Bildungsbereiche stattfinden, ermöglichen, diese Sprache auch für Musik, Wissenschaft im Kindergarten, Medienprojekte und vieles mehr einzusetzen. Die Kenntnis der Kita-Sprache Deutsch wirkt wie ein Katalysator für alle Bildungsbereiche und ein Beförderer der Partizipation und schafft damit bessere Voraussetzungen für den Zugang zu weiteren Bildungsbereichen. Dass als ein Erfolg der Sprachfördermaßnahme eine gesteigerte Beteiligung an Aktivitäten der Gesamtgruppe genannt wurde, wird als Beleg für diese Katalysatorfunktion betrachtet.

### **Auf Stärken aufbauen**

Die Freiheit, spielen zu können, sich zu entfalten, in seiner Individualität als Kind und in der Situation angenommen zu werden, wird als Stärke des deutschen Kindergartensystems betrachtet. Für Sprachförderung wird angeregt, auf dieser Stärke aufzubauen und sie anzureichern um gezielte und strukturierte Impulse für die Sprachaneignung.

## **Mehrsprachigkeit als Ressource der Kinder und der Teams - für alle Kinder**

Angesichts der Vielfalt an mehrsprachigen Ressourcen sowohl in den Teams als auch bei den Kindern wird empfohlen, diese Ressourcen in die pädagogische Reflexion einzubeziehen. Sie im Alltag als Grundlage der Sprachaneignung wie als Bereicherung und Herausforderung wahrzunehmen, wird angeregt. Das gelingt in pädagogischen Ansätzen, die das Wissen der Kinder und der Teams in der Sprachenvielfalt annehmen und wertschätzen. Das Interesse der Erzieherinnen für die mehrsprachlichen Fähigkeiten der Kinder in ihrer Vielfalt und das Thematisieren dieser vorhandenen Vielfalt können, so die Anregung, alltäglich werden.

Dazu gehört auch der selbstverständliche Umgang aller mit solchen Situationen, in denen Mehrsprachigkeit schwierig oder unbequem sein kann – wenn man sich missversteht, jemandem ein Wort fehlt oder ein Kind aus Ausdrucksnot schweigt, statt Wut oder Freude zu äußern. Von einem so konstruktiven Umgang mit der Reichhaltigkeit und der Schwierigkeit mehrsprachiger Kommunikationssituationen profitieren die einsprachigen Kinder wie die mehrsprachigen Kinder.

Apeltauer berichtet von ermutigenden Lernerfolgen, wenn „Themen und Aktivitäten in beiden Sprachen koordiniert werden“ (Apeltauer 2004:90) und beschreibt, wie Kinder ihre Mütter nach türkischen Wörtern und die Förderkräfte nach entsprechenden deutschen Wörtern fragten. Diese Wörter wurden dann besser behalten, und Apeltauer schließt: „Es wird deutlich, wie wichtig ein koordiniertes Vorgehen in beiden Sprachen ist. Denn beim Erlernen einer Zweitsprache ist – auf die eine oder andere Weise – immer auch die Erstsprache beteiligt.“ (ebd.) Hier die mehrsprachigen Ressourcen in den Teams einzusetzen sowie durch Wörterbücher alle Sprachen der Welt in die Einrichtung zu holen, wird empfohlen. Die derzeit über 300 interkulturellen Fachkräfte in den Einrichtungen in Rheinland-Pfalz könnten in diesen Prozess intensiv eingebunden werden (Stand: Januar 2007, MBWJK).

## **4.2. Sprachförderung umsetzen**

### **Sprachförderung in der Kleingruppe nützt allen**

In den Antworten auf die offenen Fragen, die sich auf sozialen Umgang beziehen, wurde deutlich, wie Sprachförderung in einer Kleingruppe positive Wirkungen für alle Kinder herstellt. Es zeigt sich, wie Sprache als Schlüsselkompetenz für *alle* Kinder begriffen werden kann (Zehnbauer/Jampert 2005:34). Der soziale Umgang wird leichter, Konflikte können verbal aufgearbeitet werden, die Interaktion gewinnt. Wenn alle zu Wort kommen können, ihre Bedürfnisse äußern können, gewinnen auch alle: mehr Freundschaften entstehen, mehr Variabilität, schönere Spiele, eine interessantere Gruppendynamik, mehr Vertrauen in die anderen Kinder und zu den ErzieherInnen sind die Folge.

Damit umgehen zu lernen, dass andere Menschen Sprachen lernen und dass das ein langer und manchmal mühsamer Weg ist, das ist insbesondere ein wertvoller sozialer Lernprozess für die sprachgewandten Kinder. Dazu gehört, auf Schwierigkeiten im Ausdruck eines (jungen) Mitmenschen angemessen und konstruktiv zu reagieren und gemeinsam günstige Kommunikationsbedingungen herzustellen – zuhörend, verstehend miteinander ins Gespräch zu kommen, fehlende Wörter vorzuschlagen und dabei neugierig zu bleiben auf das, was die oder der andere zu sagen hat.

Sprachförderung in der Kleingruppe hat positive Auswirkungen auf alle Kinder und Erzieherinnen in der gesamten Einrichtung, und natürlich auch auf die im Folgejahr zu bildende Schulklasse und die gemeinsamen Lernprozesse. Diesen Sachverhalt in Informationsveranstaltungen, Informationsschriften und Gesprächen mit allen Kindern und Eltern zu thematisieren, ist empfehlenswert.

### **Die einzigartige Sprachaneignung jedes Kindes in der großen Linie**

- Sprachaneignung ist ein höchst individueller Prozess, der für jedes Kind besonders ist.
- Sprachaneignung verläuft in typischen Abfolgen, die für gesunde Kinder sehr ähnlich sind.

Zwischen diesen beiden Polen bewegen sich die Kinder und Erzieherinnen täglich: Einerseits werden sprachliche Strukturen wie Grammatik, komplexe Sätze normalerweise in einer Reihenfolge erworben, die man immer wieder beobachten kann. Andererseits gleicht kein Kind einem anderen, auch nicht beim Sprechen – eines versteht früher, ein anderes später, eine redet viel, die andere schweigt, ein dritter mischt mehrere Sprachen in einer Äußerung, das nächste Kind nie ... Noch komplexer wird die Situation, weil es scheint, dass Kinder, die erst mit Eintritt in die Kindertagesstätte intensiv Kontakt mit der deutschen Sprache haben, von den bekannten typischen Abfolgen abweichen, und das möglicherweise systematisch, also in ähnlicher Weise. Wissenschaftliche Arbeiten sind dazu in Vorbereitung (u.a. Montanari i.V.). Anzulegende Maßstäbe müssen diese Dynamik berücksichtigen: sowohl in der Konzeption von Einschätzungsverfahren bzw. Bewertungen, als auch in der didaktischen Planung, so dass schwierige Strukturen der Sprache länger, intensiver und unter Zweitsprachaspekten thematisiert werden.

### **Überblick in der Vielfalt der didaktischen Materialien**

Das Angebot an didaktischen Materialien hat sich in den letzten Jahren quantitativ und qualitativ gesteigert. Hier scheint es sinnvoll, inhaltliche Entscheidungsprozesse auf vielen Ebenen anzustoßen. Es können gezielt Materialien zur Verfügung gestellt und angeboten werden. Bereits bei der Initiative des Ministeriums, den Beobachtungsbogen SISMik zur Verfügung zu stellen, hat sich gezeigt, dass die KT das als Anregung empfanden, es zu einem großen Prozentsatz in die Praxis umsetzen.

Es wäre ferner sinnvoll, den Förderkräften wie den Einrichtungen bei Materialbörsen oder anderen Möglichkeiten die Gelegenheit zu geben, sich über das didaktische Angebot zu informieren und Kriterien für eine Auswahl zu diskutieren.

### **Entwicklungen zum Thema machen**

Die hier betrachteten Kinder haben sämtlich große Fortschritte zurückgelegt. Doch sind noch nicht alle wünschenswerten sprachlichen Lernprozesse abgeschlossen, sondern in vielen Fällen im Prozess befindlich.

Es wird vorgeschlagen, die Fortschritte der Kinder am Ende des Förderzeitraums mit den Kindern, den Eltern und den pädagogischen Fachkräften zu besprechen und zu thematisieren, dass wichtige Fortschritte gemacht wurden, obwohl einige Ziele noch nicht erreicht sind. Um die Fortschritte zu erkennen, aber auch um Sprachförderung

planen zu können, sind intensive Impulse in der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung notwendig. Insbesondere die Reflexion über Planung von Fördermaßnahmen, Zielbestimmung, Wege und vielfältige Angebote kann in Bezug auf die Bedarfe der Kinder verfeinert werden.

Eine gemeinsame Suche nach Perspektiven für das Kind und die Eltern kann Teil des abschließenden Gespräches sein. Ebenso wichtiger Bestandteil des Gesprächs könnte ein Austausch darüber sein, wie in die Familie weitere positive Stimuli für die Sprachaneignung gegeben werden können.

Schritte in diese Richtung sind mit dem Angebot des SISMiK-Beobachtungsbogens (Ulich/Mayr 2003) getan worden. Dieser bzw. seine für deutschsprachige Kinder entwickelte Variante SELDAK (Ulich/Mayr 2006) könnten zur Strukturierung von Informationen beitragen.

### **Individuelle Potentiale**

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, dass die individuellen Bedürfnisse der Kinder bei ihrer Sprachaneignung verstärkt wahrgenommen und gefordert werden. Während ein Kind zum Reden noch sehr ermutigt werden möchte, braucht ein weiter fortgeschrittenes Gruppenkind diskursive Anreize, um voran zu kommen und um seine individuellen Chancen zu nutzen, sich möglichst weitgehend an die schulischen Erfordernisse heranzutasten. Eine Sprachförderung sollte daher den Blick auf das einzelne Kind lenken, ohne die Gruppe insgesamt aus den Augen zu verlieren.

### **Wissen zeigen**

Eine einfache, den Teammitgliedern und Eltern zugängliche Übersicht über das im Team in Form von Fortbildungen, Weiterbildungen oder Zusatzqualifikationen erworbene Wissen wird angeregt. Sinnvoll erscheint hier z. B. ein ausliegender Fortbildungsordner, in dem Erzieherinnen dokumentieren, welche Bildungsmaßnahme sie besucht haben und sichtbar machen, welches Wissen aus Fort- und Weiterbildungen in der Einrichtung vorhanden ist.

### **„Kita ab zwei“ einbeziehen**

In Rheinland-Pfalz nehmen die Kindertagesstätten seit Sommer 2006 Kinder ab zwei Jahren auf, ab dem Jahr 2010 soll es dafür einen Rechtsanspruch geben. Es ist aus der Sicht des Spracherwerbs wünschenswert, wenn gerade Kinder, die zu Hause wenig Deutsch sprechen - und dafür ihre Erstsprache entwickeln - ab zwei Jahren eine Kindertagesstätte besuchen können. Insbesondere wenn Erzieherinnen die Chance nutzen, mit diesen Kindern intensiv zu sprechen, zu spielen, ihnen vorzulesen, könnten die Kinder erheblich davon profitieren. Erheblich, weil die Kinder ein Jahr früher intensiv der deutschen Sprache begegnen und damit nach dem derzeitigen Wissensstand über wesentlich mehr Möglichkeiten verfügen, die deutsche Sprache noch im Erstspracherwerb mit seinen besonderen Potentialen zu erwerben (für eine Übersicht dazu: Müller et.al. 2006:14 f.).

## **4.3. Familien einbinden**

### **Zusammenarbeit mit den Familien**

Panagiotopoulou/Carle formulieren, dass „ohne Kooperation mit der Familie, ohne Eltern(mit)arbeit kaum Bildungserfolge erzielt werden können und dass

pädagogische Fördermaßnahmen auch in diesem Kontext initiiert werden sollten.“ (Panagiotopoulou/Carle 2004:5).

Eine interkulturelle, gleichberechtigte Zusammenarbeit mit den Familien, bei der die Familienmitglieder partizipatorisch an Bildungsprozessen in der Kindertagesstätte teilhaben, sollte initiiert, gefördert und entwickelt werden. Dazu sind einerseits Anreize nötig, wie sie in einem Förderprogramm gesetzt werden könnten, darüber hinaus sind inhaltliche Neuentwicklungen, Konzepte und mutige, experimentierfreudige Kindertagesstätten und Eltern wünschenswert. Die Einbindung von Familien mit Migrationshintergrund, geringen Bildungsmöglichkeiten und begrenzten Deutschkenntnissen ist ein unter allen Aspekten lohnendes und spannendes Feld, für das pädagogische Ansätze noch entwickelt werden müssen und sollten und von dem die Kinder erheblich profitieren könnten.

### **Geschwister als Sprachmittler wertschätzen**

Es wird vorgeschlagen zu reflektieren, wie ältere Geschwister, die häufig bei Beratungsgesprächen oder Elternveranstaltungen Dolmetschaufgaben wahrnehmen, ihrem Alter gemäß einbezogen werden können. Auch wie pädagogische Institutionen auf diese, bisher oft ungewohnte Konstellation, produktiv reagieren können, sollte berücksichtigt werden: diese Chance nutzen, doch die älteren Kinder nicht überfordern. Das könnte sich z.B. in einer Reflexion über Beratungsgespräche und Elternveranstaltungen niederschlagen. Themen dieser Art könnten bei Tagungen zur Diskussion gestellt werden, denkbar sind auch Anregungen in Form von Publikationen.

### **Beratung zu mehrsprachiger Erziehung und dem Bildungssystem**

„Die fachlich fundierte Beratung der Eltern zu den Themen der Sprachbildung und zum Zwei- und Mehrsprachigkeitserwerb sowie Information über Struktur und Aufgaben des öffentlichen Bildungssystems und deren Bedeutung für die berufliche Zukunft der Kinder sind eine wichtige Aufgabe der Kindertageseinrichtungen“, formuliert Filtzinger (Filtzinger 2006:221).

Dieser Bereich könnte noch ausgebaut werden. Zwar finden im Vorschuljahr Elternveranstaltungen zum Thema „Einschulung“ statt, doch bereits in den davor liegenden Jahren wäre es sinnvoll zu beraten und informieren, wie Eltern die Sprachentwicklung ihrer Kinder unterstützen können. Entsprechende Anreize dazu wie eine multilinguale Vorlesebibliothek, Lesepaten, Einzelgespräche und vieles mehr können dazu beitragen, dass die Kinder bei der Sprachaneignung mehr Unterstützung von der Familie erhalten.

Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Familie sind entsprechende Fortbildungsangebote für die Erzieherinnen nötig. Sie sollten die Möglichkeit einbeziehen, Anfragen an Beratungsstellen weiterzuleiten, die online z.B. die Universitäten Mannheim und Hamburg anbieten<sup>1</sup>.

### **Informationen transportieren**

Ein erheblicher Störfaktor in der Organisation der Einrichtungen sind immer wieder Informationen, die die Familien nicht erreichen. Dem stehen wenige mehrsprachige

---

<sup>1</sup> <http://www.verwaltung.uni-mannheim.de/i3v/00217110/01861091.htm> sowie <http://www1.uni-hamburg.de/SFB538//service/elternberatung.html>

Elterninformationen gegenüber, die sich vornehmlich nicht auf pädagogische Fragen beziehen, sondern über das Infektionsschutzgesetz informieren. Gleichwohl sind sie ein Beispiel dafür, dass Informationen in vielen Sprachen hergestellt und verteilt werden können. Hier scheint es sinnvoll, pädagogische Themen für die Eltern und mit ihnen aufzubereiten, zu verschriftlichen und anderen Einrichtungen zur Verfügung zu stellen. Eventuell können sie auch über das Internet verfügbar gemacht werden, um flächendeckend in einer Vielzahl von Sprachen verfügbar zu sein. Auch Anmeldeformulare können so rationell in vielen Sprachen disponibel gemacht werden.

Eine gelungene Anregung stellt dabei die Publikation „Sevgili veliler – Liebe Eltern“ der Arbeitsstelle Interkulturelle Erziehung der Stadt Ludwigshafen (1994) dar, in der Kurzinformationen und Einladungen in türkischer und deutscher Sprache als Briefformulare vorgeschlagen werden.

#### **4.4. Sprachaneignung braucht Zeit**

##### **Zusammenarbeit der Institutionen**

Sprachförderung sollte nachhaltige Effekte erzielen. Es ist notwendig, Sprachförderung über einen längeren Zeitraum in den Blick zu nehmen – im Bereich der Kindertagesstätten wie in der schulischen Didaktik und in außerschulischen Angeboten.

Folgende Anregungen können dazu gegeben werden:

##### **Übergänge schaffen**

Damit kommt der Vernetzung und Zusammenarbeit von Kita und Schule und der Betonung der Übergänge zwischen den Institutionen an Stelle von Brüchen in Lernbiografien eine entscheidende Bedeutung zu. Es wird angeregt, die Bearbeitung der Übergänge weiterhin zu thematisieren und zu entwickeln (siehe auch das BLK-Modellprojekt „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“).

##### **Positive Entwicklungen stabilisieren**

Viele der positiven sprachlichen Entwicklungen der Kinder im Vorschuljahr sind nicht abgeschlossen. Die Kinder brauchen daher einen Umgang mit ihrer Sprache, der die Prozesshaftigkeit ihrer Aneignung sieht und positiv unterstützt.

Eine intensive Aneignung von Sprache geht mit Unsicherheiten einher, mutige sprachliche Versuche können glücken oder nicht, neu entdeckte Formen können korrekt sein oder falsch – wie immer, wenn Kinder sich ein neues Gebiet erschließen, sind sie noch nicht perfekt. Es scheint, als machten sie mehr Fehler als vorher. Das kann teilweise rein quantitativ betrachtet sogar der Fall sein, doch sind es Fehler auf einem komplexeren Niveau. Sie zeugen von Lernprozessen, die in Gang sind, aber noch nicht abgeschlossen. Diese Prozesse brauchen kontinuierlich positive Umfelder und Stimuli.

##### **An Fehlern Lernprozesse entdecken**

Es ist ein Umgang mit dem „Fehler“ nötig, der ihn konstruktiv als Anzeichen von Lernprozessen nutzen kann. An Fehlern kann erkennbar werden, welche sprachlichen Phänomene das Kind gerade bearbeitet, um entsprechende didaktische

Angebote geben zu können. Gerade „neue Fehler“ zeigen oft den Mut eines Kindes an, Neues auszuprobieren. Sie sind daher potentielle Indizien für Fortschritte.

Das setzt voraus, dass Fehler näher betrachtet und analysiert werden, statt sie vorwiegend zu zählen. Fehleranalyse in Bezug auf Anzeichen von Lernprozessen ist damit ein wichtiges Thema für ein Fortbildungscurriculum.

### **Sich der Sprache bewusst werden – ein Thema für alle Kinder**

Eine frühe Bezogenheit auf sprachliche Formen, die wir in Kindergesprächen der Art „das muss so heißen“ bei mehrsprachigen Kindern bereits ab 3 Jahren nachweisen können, hilft monolingual deutschsprachigen Kindern, sich ihrer eigenen Sprache bewusst zu werden und ihren Umgang mit der Erstsprache Deutsch zu verbessern. Es können monolinguale wie multilinguale Kinder von einer intensiven und spannenden Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen und Handlungen profitieren. Dazu sollte auch gehören, dass sich einsprachige wie mehrsprachige Kinder Fähigkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit wie dem konstruktiven Umgang mit Missverständnissen, Nichtverstehen und Ausdrucksnot aneignen können.

### **4.5. Impulse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung**

Es wird angeregt, folgenden Fragestellungen Eingang in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen zu verschaffen bzw. sie intensiver als bisher zu behandeln:

#### **Sprachaneignung und Mehrsprachigkeit**

Sprachaneignung einsprachiger und mehrsprachiger Kinder im Deutschen  
Deutsch als erste oder frühe zweite Sprache: Unterschiede und Gemeinsamkeiten  
Einfache und komplexe sprachliche Fähigkeiten  
Pädagogische Arbeit in multilingualen Gruppen  
Diagnosebedarf erkennen  
Unterschiede zwischen/Gemeinsamkeiten von Sprachen  
Verfahren der Dokumentation und Beobachtung

#### **Interkulturelle Elternarbeit**

Beratung zu Fragen der Sprachförderung und Mehrsprachigkeit  
Neue Formen der interkulturellen Elternarbeit  
Elternarbeit mit multilingualen, bildungsfernen Eltern  
Differenzen und Gemeinsamkeiten thematisieren

#### **Grundlagen**

Systematik: Was ist Sprache? (Grammatik sprachliches Handeln, Lexikon etc.)  
Sprachförderung – mögliche Ziele, Wege, Perspektiven  
Sprache zum Spiel und Sprache für Bildung  
Grundlagen des Erwerbs und der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache.

## **5. Anhang**

### **Information zur Autorin**

Elke Montanari M.A. ist Sprachwissenschaftlerin, an der Ludwig-Maximilians-Universität München beschäftigt und lehrt an der Universität Koblenz-Landau. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit und Sprachaneignung; sie war u.a. Mitglied der Interministeriellen Arbeitsgruppe zur Sprachförderung Baden-Württemberg, war an der Konzeption des Weiterbildungstudiengangs EUROMIR der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz beteiligt und forscht empirisch zu Sprachaneignung in mehrsprachigen Lebenssituationen. Über mehrsprachige Erziehung, Sprachförderung und italienische Migration hat sie mehrere Monographien verfasst bzw. herausgegeben, die in deutscher, italienischer und niederländischer Sprache erschienen sind.

### **Dank**

Vor Ort wurde die schriftliche Befragung von vielen Fachberaterinnen unterstützt – eine wichtige Voraussetzung, damit aus Fragebögen Antwortbögen werden, deren Wert hier ausdrücklich geschätzt werden soll. Mit Engagement und Sachkenntnis haben die Vertreterinnen und Vertreter der Spitzenverbände der Träger von Kindertageseinrichtungen dieses Vorhaben diskutiert, wichtige Gesichtspunkte beigetragen und die Durchführung intensiv unterstützt. Für ihren Beitrag sei ihnen allen herzlich gedankt. Vor Ort waren die Erzieherinnen, Sprachförderkräfte und Leitungen der Kindertagesstätten kompetente Gesprächspartnerinnen, die ausgezeichnete Bedingungen der Zusammenarbeit geschaffen haben. Den Kindern und ihren Eltern danken wir herzlichst für ihre Bereitschaft, sich auf die Kamera, Beobachtung und Aufnahme, auf Einschätzungsverfahren und Elizitierungen vertrauensvoll einzulassen und zu kooperieren. Allen Befragten danken wir dafür, dass sie sich intensiv mit dem Fragebogen auseinander gesetzt haben, zum Teil noch weitere Kommentare beigetragen haben und ihre Zeit und Sachkenntnis eingebracht haben.

Inhaltliche Anregungen verdankt diese Arbeit Prof. Dr. Meisel (Universität Hamburg, University of Calgary/Kanada), Prof. Dr. Caroll (Universität Potsdam / University of Calgary/Kanada), wofür ihnen herzlich gedankt wird. Für die Klärung datenschutzrechtlicher Fragen und wichtiger Hinweise danken wir dem Landesbeauftragten für den Datenschutz Rheinland-Pfalz. Dem Statistischen Landesamt Rheinland-Pfalz danke ich für die freundliche Bereitstellung der zitierten Statistiken und der Erlaubnis, sie zu veröffentlichen. In Bezug auf die statistische Beratung haben diese Arbeit das Statistische Beratungslabor der Ludwig-Maximilians-Universität München, Fabian Scheipl und Dorothea Mildner vom FB Psychologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt, sachkundig unterstützt; dafür sei ihnen herzlich gedankt. Dem CITO-Institut danke ich für die freundliche Bereitstellung des CITO-Sprachtests. Für das Lektorat zeichnet Gunter Irmier verantwortlich.

## Zitierte Literatur

**Apeltauer, E. (2004):** *Anbahnen von Literalität im Rahmen von vorschulischen Fördermaßnahmen.* In: Panagiotopoulou/Carle (2004), 84 – 94

**Apeltauer, E. (2004 a):** *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern.* Sonderheft 1 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreviellfalt. Flensburg: Universität

**Arbeitsstelle Interkulturelle Erziehung der Stadt Ludwigshafen (Hrsg.)(1994):** *Sevgili veliler – Liebe Eltern. Kurzinformationen und Einladungen in türkischer Sprache.* Von Ballıkaya, A. und Ludwig, G., Ludwigshafen: Stadt

**Cummins, J. (1979):** Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 222-251

**Ehlich, K. et al. (2005):** *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Berlin: BMBF

**Ehlich, K. / Trautmann, C. (2006):** *Sprachaneignung beobachten, Sprachstand erheben: linguistische Sicht.* In: Barntitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2005): *Deutsch als Zweitsprache lernen.* Frankfurt Main: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule

**Filtzinger, O. (2006):** *Interkulturelle Erziehung und Bildung.* In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim: Beltz

**Franceschini, R. (2004):** *"mami, pettinare ist auf italienisch, kämnen ist in deutsch": Das Pendel "function-to-form" und "form-to-function" im gelenkten Fremdsprachenfrüherwerb (GeFFE) (Erfahrungsberichte und Analysen anhand des Frühbeginns im Saarland),* in: Altmeyer, C.; Forster, R.; Grub, F. T. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven.* Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag, Frankfurt a.M. etc.: Peter Lang, 63-83

**Jampert, K. et. al. (2005):** *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen.* Berlin: Verlag das netz

**List, G. (2005):** *Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen.* In: Jampert et al. (2005) 29 - 32

**Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (2004):** *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz.* Weinheim: Beltz

**Montanari, E. (2006):** *Spiel mit Deutsch. Kinder als Sprachforscher und Entdecker.* Freiburg: Herder

**Montanari, E. (2001a):** *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule.* München: Kösel

**Müller, N. / Kupisch, T. / Schmitz, K. / Cantone, K. (2006):** *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung.* Tübingen: Narr

**Nodari, C./De Rosa, R. (2003):** *Mehrsprachige Kinder.* Bern: Haupt

**Panagiotopoulou, A. / Carle, U. (2004) (Hrsg.):** *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb.* Hohengehren: Schneider

**Springer-Geldmacher, M. (2005):** *Rucksack-Projekt - Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich.* - URL:  
<http://www.stadtteilarbeit.de/seiten/projekte/essen/rucksack.htm>

**Stadt Essen RAA/Büro für interkulturelle Arbeit (2004):** *Stadtteilmütter-Projekt Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich, Teil II, Evaluationsergebnisse der Modellphase.* Essen: Stadt

**Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2005):** *Ausländische Kinder in Rheinland-Pfalz nach Nationalitäten*. Stand: 31.12.2005, angeforderte Auskunft

**Ulich, M. / Mayr, T. (2003):** *SISMiK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Staatl. Institut für Frühpädagogik. Freiburg: Herder

**Westheimer, M. (2003):** *Parents making a difference. International Research on the Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) Program*. Jerusalem: The NCJW Research Institute for Innovation in Education/The Hebrew University of Jerusalem/School of Education

**Zehnbauer, A. / Jampert, K. (2005):** *Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik*. In: Jampert et al. (2005), 33 – 40

### **Angegebene didaktische Materialien**

**Andresen, U. (2000):** *Alles hat einen Namen. Ein Wort-Schatz-Buch*. Ravensburg: Ravensburger

**Bernstein, R. u. a. (2004):** *Sprechen & Verstehen*. Stuttgart: KIGA-Fachverlag und Ernst Klett Verlag

**Barmer Ersatzkasse (2004):** *Sprich mit mir*. Wuppertal: Barmer

**Beaumont, E. (2002) (Hrsg.):** *Dein buntes Wörterbuch Deutsch-Türkisch*. Saarbrücken: Fleurus

**Beudels, W. / Nienkerke-Springer, A. (2003):** *Komm, wir spielen Sprache*. Dortmund: Borgmann

**Biermann, I. (2003) :** *Fischers Fritz und Schneiders scharfe Schere. Spielideen zur Sprachförderung*. Freiburg: Herder

**Biermann, I. (2005):** *Spielend sprechen lernen*. Rheinfelden: OZ-Verlag

**Böttcher, R. (1987):** *Bildermappe für Vorschulkinder*. Oberursel: Finken

**Brinitzer, M. / Damm V. (1999):** *Grammatik sehen*. München: Hueber

**Burger-Gartner, J. / Heber, D. (2006):** *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsleistungen bei Vorschulkindern*. Dortmund: modernes Lernen

**Christiansen, C. (2005):** *Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit*. Oberursel: Finken/Stiftung Lesen

**Damm, A. (2002):** *Frag mich*. Frankfurt: Moritz

**Dümler, R. / Jöcklein, M. (2005):** *Ich sag doch Lollmops!* München: Kösel

**Erker, A. (2003):** *Sprach-Förder-Spiele*. Berlin: Christophorus

**Fackelmann, J. (1976/1993):** *Hören und Üben. Materialien zur akustischen Wahrnehmungsdifferenzierung für Legastheniker*. München: Oldenbourg

**Feix-Mag, D. (1995):** *Komm, wir finden einen Wortschatz*. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare

**Ferrari, R. (1998):** *Wörter haben bunte Flügel*. Freiburg: Christophorus

**Finken (2004) (Hrsg.):** *Das bin ich: Eine Initiative zur Sprachförderung von Finken und Stiftung Lesen*. Oberursel: Finken Verlag

**Finken (2003) (Hrsg.):** *DaZ Vorkurs*. Oberursel: Finken

**Finken (2002) (Hrsg.):** *DaZ Box*. Oberursel: Finken

- Fischer-Olm, A. (2003):** *Mit schöner Sprache durch das Jahr. Ein multisensorieller, sprachfördernder Lehrgang für Kindergarten, Vorschule und Grundstufe.* Dortmund: Borgmann
- Göbel, H. (1983):** *Langenscheidts Du und Ich.* Berlin: Langenscheidt
- Götte, R. (2002):** *Sprache und Spiel im Kindergarten.* Weinheim: Beltz (9. Auflage)
- Günther, H. (2003):** *Sprachförderung: Die Fitness-Probe.* Weinheim: Beltz
- Halcinová, K./Menzlová, B./Olejtrová, A./Schneider, G. (1999):** *Hallo, da bin ich.* Berlin: Cornelsen
- Hering, W (2004):** *Aquala della Oma.* Münster: Ökotopia
- Hermann-Streng, A. (2004):** *Laute Flaute - Stiller Sturm Praxisbausteine zum Hören und Hinhören für Kindergarten & Vorschule.* Dortmund: Borgmann
- Heuß, G. (2006):** *Sehen - Hören - Sprechen 1.* Ravensburg: Ravensburger
- Hexenschlau, H. (2005):** *Lernspaß für den Kindergarten.* Wien: Schmid
- Hoffschildt, C./Domruse, K. (2005):** *Sprachförderung, Heft 5,* München: Olzog
- Holler-Zittlau, I. (2005):** *30 Spiele zur Sprachförderung.* Neuenkirchen: Persen
- Kniffka, G. (2005):** *Meine Freunde und ich.* München: Langenscheidt
- Kohl, E.M. (1995):** *Spielzeug Sprache.* Weinheim: Beltz
- Kon-lab (2000):** *Frühe Sprachförderung Kon-Lab. Das Kindergartenprogramm.* Berg: kon-lab
- Krumbach, M. (2004):** *Das Sprachspiele-Buch.* Münster: Ökotopia
- Küspert, P. / Schneider, W. (2002):** *Hören, lauschen, lernen,* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (2. Aufl.)
- Lentes, S. (2004):** *Ganzheitliche Sprachförderung.* Weinheim: Beltz (2. Aufl.)
- Loewe (2004) (Hrsg.):** *Mein türkisches Bildwörterbuch.* Bindlach: Loewe
- Loos, R. (2004):** *Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten.* München: Don Bosco
- Maier, W. (1988):** *Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule.* München: Don Bosco
- Medo, M. / Schneider, G. (2001):** *Wer? Wie? Was? Bärenspaß.* Köln: Gilde Verlag
- Monschein, M. (2003):** *Spiele zur Sprachförderung 1 und 2,* München: Don Bosco (7. Aufl.)
- Montanari, E. (2006):** *Spiel mit Deutsch,* Freiburg: Herder
- Neumann, S. (2001):** *Ganzheitliche Sprachförderung.* Weinheim: Beltz
- Praxis Kindergarten (2004):** *Spielerische Sprachförderung. 78 ganzheitliche Förderideen für jeden Tag.* Stuttgart: Klett
- Proßowsky P./Delitz G. (2002):** *Bri-Bra-Brillenbär.* Donauwörth: Auer
- Raether, Annette (2004):** *Ich erzähle von mir.* Mülheim: Verlag a. d. Ruhr
- Riegler M. / Thuret, M. (1991):** *Machst du mit? Arbeitsmaterialien für den Deutschunterricht mit Kindern.* Rheinbreitbach: Dürr & Kessler
- Ross, G. / Erker, R. (2000):** *Lustiges Sprechzeichnen.* München: Pattloch

**Rucys, D. (2004):** *Erzähl mir was*. Oberursel: Finken

**Schlösser, Elke (2001):** *Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen*. Münster: Ökoptia

**Schroedel (2003):** *Werkstatt Deutsch als Zweitsprache A - D*. Hannover: Schroedel

**Singer W. / Funke C. (2004):** *Sprachspiele für Kinder*. Ravensburger Sprechdachs. Spielesammlung. Stuttgart: PONS

**Tophinke, D. (2003):** *Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache*. Weinheim: Beltz

**Ulich, M./Mayr, T. (2006):** *SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder

**Ulich, M./Mayr, T. (2003):** *SISMik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Staatl. Institut für Frühpädagogik, Freiburg: Herder

**Walter, G. (2003):** *Sprache – der Schlüssel zur Welt*. Freiburg: Herder

**Walter, G. (2003 a):** *Die Welt der Sprache entdecken*. Freiburg: Herder

## **Tabellen- und Abbildungen**

Tabelle	Seite
Tab. 1: Materialien	11
Tab. 2: Bevorzugte Fortbildungszeiträume	19

Abbildungen	Seite
Abb. 1: Familien mit Migrationshintergrund	9
Abb. 2: Externe und interner Kräfte	10
Abb. 3: Wirkungen	12
Abb. 4: Große Sprechergruppen	16