



## Landesmodellprojekt



gefördert durch  
den Freistaat  
Sachsen

Berufsbildungswerk Leipzig  
für Hör- und Sprach-  
geschädigte gGmbH  
[www bbw-leipzig.de](http://www bbw-leipzig.de)



Im Verbund der  
**Diakonie**



# KURZBERICHT

**Landesmodellprojekt „Sprache fördern“**

**- Ergebnisse der IST-Analyse -**



**Herausgeber:****Landesmodellprojekt „Sprache fördern“****- Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung -****Projektträger:****Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte GmbH**

Projektteam „Sprache fördern“: Frau Ulrike Kopinke, Frau Lissy Rinneberg-Schmidt

Knautnaundorfer Str. 4; 04249 Leipzig

[www.sprache-foerdern-sachsen.de](http://www.sprache-foerdern-sachsen.de)**Wissenschaftliche Begleitung:**

Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung und Intervention e.V.

Frau Prof. Dr. Hannelore Grimm, Frau Dr. Maren Aktas

[www.bielefelder-institut.de](http://www.bielefelder-institut.de)

Erstellt: Leipzig im September 2008

## **1 Ausgangslage und Projektdaten**

Seit einigen Jahren berichten die Kinder- und Jugendärztlichen Dienste der Gesundheitsämter des Freistaates Sachsen alarmierende Zahlen von Kindern, die in Sprachscreenings auffällig werden (Stadt Leipzig-Gesundheitsamt, 2008 und Gesundheitsamt Dresden, o.J.). Dies, gemeinsam mit einem hohen Stellenwert, den das Land Sachsen der sprachlichen Bildung im Elementarbereich einräumt (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006), hat das sächsische Landesjugendamt Anfang 2007 dazu bewogen, das Modellprojekt „Sprache fördern - Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung“ auszuschreiben. Die Projektlaufzeit beträgt 4 Jahre, Beginn war der 1.10.2007.

Die Trägerschaft wurde dem Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH übertragen. Die wissenschaftliche Begleitung obliegt dem Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung und Intervention e.V. Weiterhin wurden in einem Bewerbungsverfahren 6 sächsische Modellkindertagesstätten für die praktische Durchführung und Evaluation ausgewählt. Die gesamte Projektarbeit wird durch einen Beirat begleitet und koordiniert. Das Projekt gliedert sich in seiner vierjährigen Laufzeit (10/07-09/2011) in vier wesentliche Projektphasen:

- (1) die Analyse des IST-Zustandes,
- (2) die Phase der Konzeptentwicklung (Förderkonzept und entsprechendes Fortbildungskonzept, Evaluationskonzept),
- (3) die Praxisphase, in der die ErzieherInnen fortgebildet und die Verhaltensstrategien im Alltag erprobt werden und
- (4) die Evaluationsphase, in der die Wirksamkeit des Vorgehens überprüft wird.

In diesem Kurzbericht werden die Ergebnisse der ersten Projektphase – der Ist-Analyse – zusammenfassend dargestellt.<sup>1</sup> Mithilfe der Ist-Analyse sollten (1) quantitative Daten über formale und strukturelle Gegebenheiten in den Kindertagesstätten (Daten zu den Kindern und den ErzieherInnen) gewonnen werden, die als Grundlage für die Erstellung des Evaluationsdesigns und die Organisation der Fortbildungen benötigt werden, und (2) explorative, qualitative Daten gewonnen werden zur Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte im Förder- und Fortbildungskonzept. Für weiterführende und aktuelle Informationen zum Landesmodellprojekt siehe [www.sprache-foerdern-sachsen.de](http://www.sprache-foerdern-sachsen.de).

## **2 Vorgehen Ist-Analyse**

Die Ist-Analyse mit ihren gewonnenen Daten speist sich aus drei Informationsquellen: (1) den Konzeptionen der Kindertagesstätten, (2) einer Befragung der ErzieherInnen per Fragebogen im Winter 2007 („Erstbefragung“) und (3) Hospitationen in allen sechs Modelleinrichtungen im Frühjahr 2008. Während der Hospitationen kamen 4 verschiedene Beobachtungsbögen, 4 Erfassungsbögen/Checklisten sowie 2 Gesprächsleitfäden als Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Die Gesamtergebnisse werden im Folgenden getrennt nach strukturellen Daten,

<sup>1</sup> Der vollständige Ist-Bericht inklusive der Erhebungsinstrumente kann vom Projektteam ([projekt-sprache-foerdern@bbw-leipzig.de](mailto:projekt-sprache-foerdern@bbw-leipzig.de)) angefordert werden.

quantitativen Befragungsergebnissen und vorrangig qualitativen Beobachtungsergebnissen zusammenfassend dargestellt.

### **3 Ausgewählte Ergebnisse**

#### **3.1 Strukturelle Angaben**

Die ausgewählten Modelleinrichtungen unterscheiden sich in Größe (zwischen 29 und 174 Kinder), Lage (großstädtisch bis ländlich) und Trägerschaft. Strukturell maßgeblich sind für die Modellkitas, ob sie Integrationskinder und/oder mehrsprachig-aufwachsende Kinder betreuen. Hier unterscheiden sich die Einrichtungen grundlegend. Der Anteil an Integrationskindern liegt zwischen 0% und 25%, der Anteil der mehrsprachigen Kinder zwischen 0% und 33%.

#### **3.2 Ausgewählte Ergebnisse aus den Befragungen**

In den Kindertagesstätten arbeiten sehr berufserfahrene ErzieherInnen, fast zwei Drittel von ihnen sind seit über 20 Jahren in der Kindertagesstätte tätig. Das Vorwissen bzw. der Kenntnisstand zum Thema Sprachentwicklung und Sprachförderung wird von einem Großteil der Beteiligten eher als allgemein - einführendes Wissen umschrieben. Es wurde an mehreren Stellen ein deutlicher Informations- bzw. Schulungsbedarf formuliert. So konnten beispielsweise Unsicherheiten in der Verwendung des Begriffes „Sprachförderung“ sowie in der erfragten persönlichen Anwendungshäufigkeit von Sprachfördermaßnahmen festgestellt werden. Auch zeigten sich nicht wenige ErzieherInnen unzufrieden mit den vorhandenen Materialien zur Sprachförderung und Entwicklungsdokumentation. In Erwartung der Aktivitäten im Verlaufe des Modellprojektes gaben die ErzieherInnen Interesse und Motivation an, sich mit dem Thema Sprachförderung auseinander zu setzen. Obwohl mehr als die Hälfte der befragten ErzieherInnen angab, Zeit für das Projekt aufbringen zu können, gehörten die zeitlichen Bedenken zu den am häufigsten angeführten Bedenken.

#### **3.3 Ergebnisse aus den Hospitationen**

##### **3.3.1 Sprachförderliches ErzieherInnenverhalten**

Die überwiegende Zahl der ErzieherInnen kommunizierte empathisch mit den Kindern, hielt die Grundregeln der Kommunikation ein und reagierte fast durchgängig auf Ansprachen. In dieser Hinsicht sind die ErzieherInnen gute Vorbilder, um Kommunikation in all seinen Facetten und mit all seinen Stolpersteinen gelingen zu lassen.

Bei der Mehrzahl der ErzieherInnen scheint das Bewusstsein darüber, dass ihr tägliches Sprachangebot ein enormes Potential in der Sprachförderarbeit darstellt, nicht stark genug verankert zu sein. Eine hohe Sprachlehrorientiertheit der ErzieherInnen als durchgängige Arbeitsweise konnte im Kita-Alltag nur vereinzelt beobachtet werden. Dabei nahm die Sprachlehrorientiertheit der ErzieherInnen mit zunehmendem Alter der Kinder ab. Die (intuitiven) Sprachlehrmethoden (wie z.B. handlungsbegleitendes Sprechen, korrekatives Feedback) wurden nicht durchgängig bzw. konsequent angewendet.

##### **3.3.2 Sprachförderliche Rahmenbedingungen**

Der Einfluss der Rahmenbedingungen sowie der räumlichen Ausstattung auf die Möglichkeiten der Sprachförderung im Kita-Alltag darf nicht unterschätzt werden, hier wurden sehr unterschiedliche Lösungen und Strukturen vorgefunden, z.B.:

- Die offene oder halboffene Raumnutzung, die in vielen Einrichtungskonzeptionen und dem Sächsischen Bildungsplan befürwortet wird, sowie das Schaffen kleiner „Inseln“ führt zu einer „Zerstreuung“ der Gruppe und einer natürlichen, d.h. ungesteuerten Bildung von Kleinspielgruppen. Es entstehen Freiräume für die ErzieherIn, sich einzelnen oder wenigen Kindern gezielt zuzuwenden. Außerdem intensiviert sich die Kind-Kind-Kommunikation. In der bisher nicht durchgängig beobachteten Umsetzung derartiger Raumnutzungskonzepte schlummert ein noch nicht ausreichend genutztes Potential, das ausbaufähig ist.
- Dasselbe gilt für die Wandgestaltung, den Einsatz von Symbolen sowie die Zugänglichkeit zu Büchern, Spielmaterialien und Musikinstrumenten. Da in manchen Einrichtungen sehr ansprechende und durchdachte Lösungen vorhanden sind, wären ein Erfahrungsaustausch und gegenseitige Besuche sinnvoll.
- Trotz der sehr knappen Gesamtressourcen erscheint die Ausnutzung der zeitlichen und personellen Ressourcen im Sinne einer bestmöglichen Sprachförderung im Kita-Alltag noch nicht optimal: Je offener und flexibler eine Kindertagesstätte ihre Fachkräfte einsetzte, umso mehr Freiräume für Kleingruppen- und Einzelgespräche taten sich auf. Die Einbindung von Zusatzkräften, die die ErzieherInnen bei (nicht-pädagogischen) Routinetätigkeiten entlasten und die Ausnutzung von Randzeiten sind nur zwei Bereiche, in denen es gilt, einrichtungsspezifische Lösungen herauszuarbeiten und umzusetzen.

### 3.3.3. Einsatz von Materialien und Methoden

Feste Sprachförderprogramme spielen in den Modelleinrichtungen nur eine untergeordnete Rolle und sind in ihrer methodischen Durchführung mit Problemen behaftet.

Obwohl die ErzieherInnen der Modelleinrichtungen in Interviews und auf dem Fragebogen Bücher und Geschichten als häufigstes Hilfsmittel bei der Sprachförderung angaben, kamen diese weniger als erwartet zur Anwendung. Wenn jedoch Vorlesesituationen stattfanden, waren diese qualitativ hochwertige Sprachfördereinheiten. Dennoch muss das Sprachförderpotential des Vorlesens im Rahmen dieses Projektes thematisiert werden. Ziel ist, dass die ErzieherInnen erkennen, wie wertvoll Vorlesezeit ist und welche Techniken und Methoden sie beherrschen und systematisch in Anwendung bringen sollten.

Rollenspiele finden viele statt, wohingegen das aktive Einbeziehen der Kinder in Handpuppen- bzw. Theaterszenen als zusätzliche Möglichkeit der sprachlichen Anregung bzw. Integration noch ausgebaut werden kann.

Ein weiteres Fazit dieses Abschnitts ist die Erkenntnis, dass trotz unzähliger Gesprächsanlässe viele Situationen noch nicht in einen ErzieherIn-Kind-Dialog münden. Es gilt daher, die Sensibilität der ErzieherInnen gegenüber geeigneten Gesprächsanlässen und Gesprächsbedürfnissen der Kinder zu erhöhen. Die Bewusstmachung und der qualitative Ausbau der Sprachfördertechnik „Gespräche führen“<sup>2</sup> sollen dazu beitragen, sowohl die sprachliche als auch die gesamt-kognitive Entwicklung eines jeden Kindes bestmöglich zu unterstützen.

---

<sup>2</sup> Es wird hierbei nicht ausreichen, über Gelegenheiten zum Dialog zu reflektieren. Sprachlich-qualitative Merkmale eines Dialoges beeinflussen die Sprachförderlichkeit entscheidend (Wortwahl, Fragetypen, Sicherstellung des Verständnisses, Satz- und Textkomplexität).

### 3.3.4 Situationen, Angebote und Anlässe im Kindergartenalltag, die sprachförderlich genutzt werden können

Der Ablauf eines Kindertages ist charakterisiert durch eine Abfolge verschiedener Elemente, wobei einige wiederkehrende, wenig flexible Elemente (Mahlzeiten, Hygienemaßnahmen, Schlafzeiten) unverzichtbar sind, andere wiederum in ihrer Häufigkeit und zeitlichen Dauer vom Team festgelegt werden können (Morgenkreise, Freispielzeiten, Angebote, externe Kurse, Ausflüge).

Will Sprachförderung gelingen, reicht es nicht, in den vollen Terminkalender einer Gruppe das Element „Sprachfördergruppe“ aufzunehmen. Vielmehr muss den fest strukturierten Alltagselementen (feste Elemente) - allein aufgrund der zeitlichen Dominanz - ein weit höheres Maß an Beachtung in der Sprachförderarbeit zukommen. Dabei ist es eine Chance und eine Gefahr zugleich, gezielte Sprachförderung in die Routinetätigkeiten einer ErzieherIn integrieren zu wollen. Bei der Fülle pädagogischer, organisatorischer und logistischer Aufgaben allerdings, die eine ErzieherIn wahrzunehmen hat, ist dies die logische Konsequenz. Ziel ist aus einer anfänglichen **Belastung** (genaues Hinhören auf kindliche Äußerungen, Dokumentieren der Sprachbeobachtungen, reflektiertes Sprachangebot) eine **Entlastung** (effektive Unterstützung der Sprachentwicklung der Kinder, jederzeit verfügbares Repertoire an Sprachförderstrategien, Wegfall der Vorbereitungszeit zusätzlicher Sprachfördereinheiten) zu erreichen. Besonders in dem hier besprochenen Bereich der Routinetätigkeiten sollte sich dann eine Veränderung verzeichnen lassen.

Betrachtet man einige variable Elemente (freie Elemente) des Kindergartenalltags, so gilt:

- dass im Ritual des Morgenkreises ein enormes Potential für sprachliche Bildung liegt. Bei entsprechender „Sprachlehrorientiertheit“ der ErzieherIn eignet sich der Morgenkreis sowohl für linguistisch wertvollen Input (Wortschatz, Satz- und Textstrukturen) als auch zur Erarbeitung von Gesprächskultur und Dialogsicherheit. Dies sollte Grund sein, innerhalb der pädagogischen Teams zu prüfen, ob der zusätzlichen Einführung solcher „Gesprächskreise“ etwas im Wege steht.
- dass sich viele ErzieherInnen während der Angebotszeiten zu wenig als aktive Sprachförderer einbringen. Sie folgen dem Motto „Handeln vor Sprache“. Dies äußert sich in fehlender altersangepasster Sprachlehrorientiertheit (wenig neues Wortmaterial, kein sprachliches Verweilen in einem semantischen Feld, wenige Wiederholungen).
- dass die Freispielzeit, die bereits als wichtiger Bestandteil der Sprachförderarbeit über den Kita-Tag hinweg gesehen wird, ebenfalls verbesserbar ist. Die vielen 1:1-Gespräche und Spielsequenzen mit geringer Teilnehmerzahl, die bereits im Alltag zu finden sind, gilt es für die gezielte Sprachförderung zu nutzen. Die ErzieherIn soll auch im freien Spiel – sei es drinnen oder draußen - ihre Rolle als „Sprachvorbild“ und „Sprachvermittlerin“ wahrnehmen.
- dass externe Angebote im Kita-Alltag sowie Ausflüge als bereichernd erlebt werden und kommunikationsanregend wirken können. Der volle Wert dieser Zusatzangebote und Unternehmungen für die sprachliche Entwicklung der Kinder wird aber erst ausgeschöpft, wenn die ErzieherInnen sich für die kompetente sprachliche Begleitung dieser verantwortlich erklären. Aufkommende Gespräche dürfen dabei nicht durch kurze Ansagen oder Anweisungen verdrängt werden.
- dass bei externen Angeboten bei einem nur sporadischen Austausch zwischen Kursleitern und ErzieherIn beide Seiten die Chance verpassen, vom Wissen und den

Beobachtungen des anderen zu profitieren und an die Themen des anderen anzuknüpfen. Ähnlich wie in der Zusammenarbeit mit den Eltern ist das Miteinander, die dialogische Grundhaltung und damit konkret das regelmäßige Gespräch aber eine Grundvoraussetzung für eine optimale Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse<sup>3</sup>.

### 3.3.5 Sprachbeobachtungen und -dokumentation

Alle Einrichtungen haben sich auf den Weg gemacht, Beobachtungs- und Dokumentationsroutinen in ihr pädagogisches Handeln aufzunehmen. Dabei scheint in keiner Einrichtung das „Wann“ und das „Wie oft“ ausreichend kommuniziert und geregelt zu sein. Anders formuliert: Eine *systematische* Beobachtung und Wahrnehmung der Kinder und insbesondere deren *sprachlichen* Fähigkeiten findet noch nicht statt. Unter Berücksichtigung des relativ jungen Arbeitsfeldes und den immens erschwerten Umsetzungsbedingungen (unzureichende) Zeit für Beobachtung, Dokumentation, Reflexion, fachlicher Austausch) sind die Bemühungen und die Leistungen der pädagogischen Fachkräfte auf diesem Gebiet hoch anzuerkennen.

### 3.3.6 Mehrsprachige Kinder

Die Ansprüche an Wissen und (Handlungs-) Kompetenz der ErzieherIn mit sprach- und kulturgemischten Gruppen sind extrem hoch. Analog zu den Beobachtungen verneinten viele ErzieherInnen die Frage, ob sie gezielt sprachförderlich mit den mehrsprachigen Kindern arbeiten würden. Dies äußert sich in einer oberflächlichen Integriertheit dieser Kinder, d.h. sie absolvieren die gleichen Abläufe und Routinen wie ihre einsprachigen Altersgenossen. Allerdings waren sie deutlich weniger in Kommunikationssituationen mit ErzieherIn und/oder anderen Kindern involviert, spielten häufig allein oder mit anderen mehrsprachigen Kindern, wirkten zurückgenommen und gehemmt. Auch bestätigte die Mehrheit der interviewten Fachkräfte die Beobachtung, dass für die ausländischen Kinder kein sprachlicher Mehraufwand betrieben wird.

Es wäre trotz all der beschriebenen Beobachtungen falsch zu behaupten, die ErzieherInnen interessierten sich nicht für das Thema Integration und (Sprach-)Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Das Gegenteil ist der Fall. Allerdings fehlt es unserer Meinung nach in den Modelleinrichtungen zum jetzigen Zeitpunkt an wesentlichen Voraussetzungen zur gelingenden Arbeit mit diesen Kindern. Diese sind:

- Wissen um die mehrsprachige Entwicklung
- Interkulturelle Kompetenzen (systematisch aufgebaut)
- Beobachtungsbögen speziell für mehrsprachige Kinder<sup>4</sup>
- Materialien zum Umgang mit Zweisprachigkeit
- ein Sprachförderkonzept, das fachlich fundiert ist und die ErzieherInnen in ihrer täglichen Arbeit nicht sich selbst überlässt

<sup>3</sup> Wie dieser Austausch organisatorisch möglich gemacht werden kann, sollte jedes Team für sich prüfen (z.B. Hospitationen der ErzieherIn im Kurs, schriftlicher Plan der nächsten Kursinhalte an ErzieherIn, regelmäßiges Tür-und-Angel-Gespräch nach Kursende, Einladung zu Dienstberatung u.a.)

<sup>4</sup> Diese Beobachtungsbögen können helfen, eine realistische Einschätzung der Sprachfähigkeiten und des Sprachverhaltens zu treffen und ähnliche Situationen zu verhindern: Eine ErzieherIn äußert sich gegenüber einer Projekt-Mitarbeiterin dahingehend, dass das ausländische Kind P. alles verstehe. Beim anschließenden Spiel „Feuer, Wasser, Sturm“ ist P. stets der erste, der rausfliegt, weil er die falsche, nicht zum Ruf passende Handlung ausführt.

- ein Eingewöhnungskonzept speziell für Kinder, die ohne/mit geringen Deutschkenntnissen in die Einrichtung aufgenommen werden
- Planungs- und Regulierungsmaßnahmen, die die hohen Ansprüche an die Arbeit der ErzieherIn erst realistisch machen (z.B. Gruppenzusammensetzung, Gruppenstärke, Personalschlüssel, bilinguale Fachkräfte<sup>5</sup>)

Durch die Hospitationen ist sehr deutlich geworden, dass die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die notwendig und politisch gewollt ist, ohne eine Menge zusätzlicher Ressourcen nicht gelingen kann. Es bedarf Extra-Wissen, Extra-Material, aber vor allem anderen Extra-Zeit und Extra-Aufmerksamkeit.

### 3.3.7 Elternarbeit

Durch die Hospitationen und zahlreichen Interviews mit den Fachkräften der Modelleinrichtungen trat viel Engagement im Bereich der Elterninformation und Elternbildung zu den verschiedenen Handlungsfeldern der Bildungsarbeit zu Tage. Elternabende können dabei wichtige Impulsgeber sein. So gab es in zwei Einrichtungen einen thematischen Einrichtungs Elternabend zum Thema Sprachförderung. Betrachtet man die alltägliche Kommunikation zwischen ErzieherIn und Eltern fällt auf, dass in vielen Einrichtungen in der Bringe- und Abholsituation kaum Eltern-ErzieherIn-Gespräche stattfinden. Sowohl Eltern als auch ErzieherInnen erzeugen in der Abholsituation häufig einen zeitlichen Druck, der Kommunikation unmöglich macht. In den *Krippen*gruppen wurde zwischen Eltern und ErzieherIn wesentlich mehr über den Tag und die Aktivitäten des Kindes kommuniziert als in den Kindergartengruppen. Manche Teams haben bewusst entschieden, Tür- und Angelgespräche zu unterbinden, weil diese die Arbeit mit den verbleibenden Kindern fortwährend stört. Diese Teams bauen neben dem Angebot von „Termingesprächen auf Nachfrage“ eher auf eine umfassende und möglichst aktuelle Information der Eltern über Aushänge z.B. im Garderobebereich. Generell wählen viele Einrichtungen zur ausführlichen Elterninformation den schriftlichen Weg. Die Bandbreite reicht hierbei von informativen Aushängen und Auslagen über jährliche Elternbriefe bis hin zu vierteljährlich erscheinender Kita-Zeitschrift.

In den Einzelkontakt zu den Eltern treten die ErzieherInnen u.a. in den Entwicklungsgesprächen, die in den meisten Modellkitas ein- bis zweimal jährlich verpflichtend festgeschrieben sind. Die regelmäßige Durchführung solcher „Termingespräche“ wird jedoch nicht so konsequent umgesetzt, wie die Teams sich dies vorgenommen haben. Dies hat nach Aussagen einiger ErzieherInnen strukturelle bzw. organisatorische Gründe. Manche Einrichtungen warten auf den von den Eltern formulierten „Bedarf“, um ein Entwicklungs- bzw. Beratungsgespräch durchzuführen. Andere suchen das Gespräch mit den Eltern vor allem, wenn Entwicklungsprobleme bemerkt werden. Das Projekt strebt an, den Reflexionsprozess, der hinsichtlich der Elternarbeit durch das Curriculum des Sächsischen Bildungsplans begonnen wurde, fortzusetzen.

### 3.3.8 Netzwerkbildung

Zu diesem Punkt lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Modelleinrichtungen über zahlreiche Kontakte und Kooperationspartner verfügen. Was alle Modelleinrichtungen

---

<sup>5</sup> In den 4 Einrichtungen, in denen DaZ-Kinder betreut wurden, gab es insgesamt nur eine bilinguale ErzieherIn.



verbindet, ist ihr großer Bedarf, sich mit Sprachexperten auszutauschen bzw. von diesen in ihrer täglichen Arbeit begleitet zu werden. Sie wünschen sich einen regelmäßigen Austausch und ggf. Beratung zu konkreten Fragen der Sprachentwicklung und des Sprachstandes ihrer Kinder.

Das Projekt unterstützt nun eine systematische Bedarfsanalyse, um dann die Entwicklung neuer Ideen zur Öffnung der Kindertagesstätte und der Nutzung vorhandener Partnerschaften *zu Zwecken der Sprachförderung* in Kindertagesstätten zu begleiten. Der Schwerpunkt wird sicherlich auf der Zusammenarbeit mit Sprachfachleuten (Sprachtherapeuten, Ärzten etc.) liegen.

#### **4 Schlussfolgerungen**

Durch die systematischen Beobachtungen und die Befragungen der ErzieherInnen und Leiterinnen ist deutlich geworden, dass ErzieherInnen solch zahlreiche Aufgaben und Verpflichtungen haben, dass „Sprachförderung“ als regelmäßig durchzuführende *Zusatzaufgabe* sie überfordern muss! Die ErzieherInnen sind am Limit ihrer Möglichkeiten. Schon heute haben verschiedene Studien aufgezeigt, dass die Anforderungen der Bildungspläne unter aktuellen Bedingungen nicht umzusetzen sind (vgl. Schneider, 2007; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2007; Cramer et al., 2007). Wenn jedoch keines der bereits implementierten Bestandteile eines vielfältigen, pädagogisch ausgeglichenen Kindergartenalltags überflüssig ist (Freispielzeit, Projektarbeit, Mittagsruhe, Bewegungsangebote, Ausflüge, Bildungsdokumentation, Austausch mit Eltern, fachlicher Austausch etc.), dann ist für das Projekt der logische Schluss, dass Sprachförderung alltagsimmanent, also alltagsbegleitend und allgegenwärtig geschehen soll. Dass dies kein unerreichbares Ziel ist, zeigen einzelne ErzieherInnen, denen es bereits heute gelingt, durchgängig hoch sprachlehrorientiert mit den Kindern zu kommunizieren.

Mit Hilfe der alltagsnahen Ist-Analyse ist es dem Projekt gelungen neben fachlichen Bedenken bzgl. der Wirksamkeit einzelner Sprachförderprogramme deren Umsetzbarkeit im realen Kita-Alltag anzuzweifeln. Auf den hier beschriebenen Recherchen und ebenso auf den Erkenntnissen anderer Sprachförderinitiativen (vgl. Schakib-Ekbatan et al., 2007) aufbauend darf Sprachförderarbeit im Alltag (sächsischer) ErzieherInnen kein kontinuierliches „EXTRA“ bedeuten, sei es Extra-Zeit, Extra-Material, Extra-Personalaufwand.

Das Projekt wird die ErzieherInnen darin unterstützen, aus einer anfänglichen Belastung (Fortbildungen, Selbstreflexion, Verhaltensveränderungen) eine Entlastung zu erzeugen, die wesentlich darin besteht, alltägliche Sprachförderstrategien zu professionalisieren und zu automatisieren.

Zusammenfassend lässt sich nun folgendes festhalten: Die Aussage „Untersuchungen ergaben, dass Erzieher/innen erstaunlich wenig mit den Kindern sprechen.“ (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006: 2.3.1), traf auf die besuchten Modellkitas nicht zu. Außerdem war zu beobachten, dass es den ErzieherInnen gut gelang, die Grundregeln der Kommunikation einzuhalten, dass sie (fast) durchgängig ansprechbar waren und den Kindern liebevoll begegneten. Dennoch steckt sowohl in der Quantität, v.a. aber in der Qualität der sprachbezogenen Verhaltensweisen der ErzieherInnen, ein erhebliches Ausbaupotential (vgl. auch Fried & Briedigkeit, 2008; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997).

Im Verlauf des Projekts gilt es daher:

- (1) die Kenntnisse der ErzieherInnen über Sprache, den ungestörten sowie einen auffälligen (Erst- und Zweit-)Spracherwerb zu aktualisieren, auf- und auszubauen.
- (2) Weiterhin müssen die ErzieherInnen darüber aufgeklärt und in ihrer Überzeugung gestärkt werden, dass ihr eigenes Sprachvorbild eine entscheidende Wirkvariable für die sprachliche Entwicklung der Kinder darstellt. Sie müssen folglich lernen, ihr eigenes Sprachverhalten zu reflektieren, um den Kindern - insbesondere jenen mit einem erhöhten Sprachförderbedarf - jeweils einen auf das Alter und den sprachlichen Entwicklungsstand angepassten Input zu bieten. Dieses wird zu Beginn eine große Anstrengung erfordern, mit zunehmender Übung und Verinnerlichung der Sprachförderstrategien und -prinzipien, sollte es jedoch bald zu einer Entlastung kommen.
- (3) Desweiteren müssen die ErzieherInnen dafür sensibilisiert werden, aus der Vielfalt der variablen Elemente des Kindergarten-tages, aus Angeboten und Unternehmungen jene verstärkt auszuwählen und strukturell zu verankern, die ein besonders großes sprachförderliches Potential bieten (z.B. Morgenkreis, Zeiten für Vor- und Nachbereitungsgespräche, Bilderbuch, Rollenspiel...). Ziel sollte dabei sein, die ErzieherInnen für die zahlreichen Sprechanlässe noch sensibler zu machen und sie in der Nutzung dieser bzw. den sprachförderlichen Techniken zu stärken.
- (4) Die festen Alltagsroutinen - die unveränderlicher Bestandteil des Tagesablaufs sind - sowie die strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen müssen daraufhin analysiert werden, inwieweit sie sprachförderlicher gestaltet werden können.
- (5) Schließlich gilt es, die Rahmenbedingungen zu erleichtern, zeitliche und personelle Ressourcen zu erkennen und zu nutzen, Netzwerke auszubauen und Eltern verstärkt in die Sprachförderarbeit einzubeziehen.

Abschlussbemerkung: Bei all seiner Fokussierung des Projektes auf die Sprachförderarbeit sächsischer Kitas darf eines nicht außer Acht gelassen werden: Sprachförderung ist keine Insel im pädagogischen Handeln der ErzieherInnen. Die Entwicklungen, die das Projekt für einen bestmöglich sprachförderlichen Kita-Alltag versucht anzustoßen, werden zweifelsohne andere pädagogische Prozesse beeinflussen. Damit will das Projekt die Bestrebungen des Freistaates zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns und zum Ausbau der pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten fortführen.

Die kommende Fortbildungsreihe samt Praxisimplementierung wird dem Prozesscharakter von Bildung gerecht und versteht sowohl Erwachsene als auch Kinder als Lernende.

Bildung vollzieht sich im Dialog – treten wir ein in diesen Dialog!

## Quellenverzeichnis

Cramer M., Förster, A., Groß, M. & Mann, H. (2007). *Was braucht die KiTa zur Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans? Eine Untersuchung zum Abgleich von gesetzlich festgelegten Aufgaben und Zielen und den vorhandenen Personal- und Zeitressourcen in Sächsischen Kindertageseinrichtungen*. Abschlussbericht eines Projektes des Paritätischen Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen e.V. Dresden.

Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit (Hrsg.). (2007). *KiTa-Studie der GEW. Wie geht's im Job*. Frankfurt am Main.

Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teacher's interactions with children: Why are they so important? In: *Young Children*, 52, 4-12.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.). (2006). *Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten*. Weimar: das Netz.

Schakib-Ekbatan, K., Hasselbach, P., Roos, J. & Schöler, H. (2007). *EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Verfügbar unter: [www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/EVAS.html](http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/EVAS.html)

Schneider, K. (2007). Neue Aufgaben, mehr Weiterbildung und vor allem Zeit für das Personal. In: DJI –Bulletin 80: *Kindertagesbetreuung in Deutschland*. 29-30.