

Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten

Das „Heidelberger Trainingsprogramm“

Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich

Heidelberg Training Program für Early Language Promotion in Daycare Facilities for Children

ANKE BUSCHMANN
BETTINA JOOSS
STEPHANIE SIMON
STEFFI SACHSE

Schlüsselwörter
Frühe Sprachförderung
Interaktionstraining
„Heidelberger Trainingsprogramm“
Kinderkrippen
Mehrsprachigkeit

Key words
Early language intervention
toddlers
multilingual background
caregiver
„Heidelberg Training Program“



Z u s a m m e n f a s s u n g
Aufgrund der heutigen Lebenssituation vieler Familien werden zahlreiche Kinder bereits im Säuglings- und Kleinkindalter für mehrere Stunden täglich außerfamiliär betreut. Diese Zeiten bieten einen Rahmen für vielfältige Möglichkeiten zur kontinuierlichen und gezielten sprachlichen Anregung. Für die Prävention von Sprachentwicklungsstörungen und für bestmögliche Entwicklungschancen mehrsprachig aufwachsender Kinder ist es wichtig, so früh wie möglich mit der Sprachförderung zu beginnen und diese in den Alltag von Kindertagesstätten zu integrieren. Unabhängig von expliziten Sprachförderprogrammen, die in der Regel die Gruppe der Vorschulkinder im Fokus haben, erscheint es besonders erfolversprechend, an der Kompetenz von Tagesmüttern und -vätern sowie ErzieherInnen direkt anzuknüpfen, und ihr sprachliches Interaktionsverhalten gezielt zu optimieren. Im folgenden Beitrag wird ein Konzept zur Vermittlung

sprachförderlichen Verhaltens für ErzieherInnen, das „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“, vorgestellt. Im Fokus steht die frühe sprachliche Förderung von ein- und mehrsprachig aufwachsenden Risikokindern durch eine systematische Anleitung der Betreuungspersonen zu einer alltagsintegrierten Sprachförderung. Aktiv und praxisorientiert lernen ErzieherInnen, diesen Kindern von Beginn an den Einstieg in den Spracherwerbsprozess zu erleichtern und alltägliche Interaktionssituationen gezielt zur Sprachförderung zu nutzen. Videoillustrationen, aktives Ausprobieren im Training und eine begleitende Videosupervision sind wesentliche Elemente des Programms und führen zu einer raschen und nachhaltigen Verhaltensänderung der TeilnehmerInnen.

Als abschließende Betrachtung dieses Artikels werden zwei aktuelle wissenschaftliche Studien zur Effektivitätsprüfung eines solchen Zugangs in Kinderkrippen und Kindergärten vorgestellt.



Summary: Due to the life situation of modern families, many babies and toddlers spend several hours in daycare every day. This time offers diverse possibilities to steadily and specifically stimulate children's language development. To prevent language developmental delays and offer children with a multilingual background the best possible chances for growth, it is important to establish the support of language skills into the daily routines of daycare as early as possible. It seems useful and promising to improve existing competences of private caregivers and professional early childhood educators by specifically optimizing their language interaction behavior. This can be done independently of special programs to promote language development, which usually target preschool-aged children. The following article presents a concept for the teaching of language-fostering behavior to early childhood educators, the "Heidelberg Training Program for Early Language Promotion in Daycare Facilities for Children". The focus of this program is to specifically teach caregivers how to integrate the promotion of language skills in daily routines to enhance the language development of monolingual and bi- or multilingual children at risk for language development delay. Caregivers are enabled to facilitate children's process of language learning right from the beginning in an active and practice-oriented way. They become familiar with possibilities and opportunities to effectively stimulate children with language-related weaknesses in everyday contexts and learn how to use specific language-teaching strategies. The article concludes with the presentation of two current studies examining the efficacy of the described approach in daycare for toddlers and in kindergarten.

Einleitung

In vielen Familien ist es heute aufgrund veränderter Lebenssituationen üblich, dass Kinder bereits in sehr jungen Jahren mehrere Stunden täglich außerfamiliär betreut werden. Spätestens ab dem dritten Geburtstag gehört der Besuch einer Kindertageseinrichtung zum Alltag fast aller Kinder. Auf politischer Ebene wird auf diesen Trend reagiert. Die Zahl der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen und soll weiterhin massiv ausgebaut werden. Dies hat zur Folge, dass sich die ErzieherInnen neuen Herausforderungen stellen müssen. Dazu gehört unter anderem die gezielte Unterstützung des Spracherwerbs. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund vielfältiger sprachlicher Probleme von Kindern sinnvoll. Etwa 15 Prozent der Kinder weisen eine verzögerte Sprachentwicklung im Alter von zwei Jahren auf (vgl. Horwitz et al., 2003; Sachse, Pecha & Suchodoletz, 2007). Wie aus neueren Untersuchungen hervorgeht (vgl. Sachse & Suchodoletz, 2009), scheint nur etwa ein Drittel dieser Kinder in der Lage, den Rückstand spontan aufzuholen. Die restlichen Kinder zeigen im weiteren Verlauf sprachliche Schwächen oder gar Sprachentwicklungsstörungen. Eine weitere Besonderheit der heutigen Zeit ist der hohe Prozentsatz mehrsprachig aufwachsender Kinder. Um diesen Kindern die Integration in Kindergarten und Schule zu erleichtern und ihnen beste Startvoraussetzungen für die schulische und berufliche Entwicklung zu ermöglichen, ist eine frühe und kontinuierliche sprachliche Förderung in den ersten Lebensjahren unbedingt zu gewährleisten.

Während für den vorschulischen Bereich bereits zahlreiche Sprachförderprogramme existieren (vgl. Kaltenbacher & Klages, 2007; Tracy, 2003), liegen bisher nur wenige Konzepte für die sprachliche Förderung jüngerer Kinder im Kindergarten vor (vgl. Siegmüller, Fröhling, Herrmann & Gies, 2008; Wiedemann-Mayer & Maier, 2009).

Eine Lücke besteht vor allem in der sprachlichen Förderung von Kindern unter drei Jahren, die in Krippen oder bei der Tagesmutter betreut werden. Vor dem Hintergrund, dass eine gezielte sprachliche Förderung für mehrsprachig aufwachsende Kinder und in der Sprachentwicklung verzögerte Kinder so früh wie möglich einsetzen sollte, erscheint es zwingend notwendig, Konzepte für den Frühbereich zu entwickeln und auf Effektivität zu überprüfen.

Gerade für die Arbeit mit Kleinkindern erscheinen alltagsintegrierte Ansätze vielversprechend, welche bereits in der Zusammenarbeit mit Eltern von sprachentwicklungsverzögerten Kindern vielfach Anwendung finden und auf ihre kurz- und mittelfristige Wirksamkeit überprüft sind (vgl. Girolametto, Pearce & Weitzman, 1996; Buschmann et al., 2009).

Im vorliegenden Artikel werden nach einer kurzen Darstellung der Rolle der Bezugspersonen (Eltern, ErzieherInnen) für den Spracherwerb insbesondere Be-

KURZBIOGRAFIE

Dr. Anke Buschmann, Diplom-Psychologin, bis 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sozialpädiatrischen Zentrum des Zentrums für Kinder- und Jugendmedizin des Universitätsklinikums Heidelberg. Schwerpunkte: Diagnostik und Beratung bei Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten, Leitung der Heidelberger Sprachentwicklungsstudie. Seit 2009 Leitung FRIZ I FRÜH-INTERVENTIONSZENTRUM Heidelberg. Schwerpunkte: Diagnostik und Beratung bei Entwicklungsauffälligkeiten in Sprache und Kognition, Lern- und Leistungsstörungen, Durchführung Heidelberger Elternt raining, wissenschaftliche Begleitforschung, Beraterfunktion für wissenschaftliche Projekte am SPZ Heidelberg, Lehr- und Dozententätigkeit. Seit 2010 Vertretungsprofessur Sprachbehindertenpädagogik PH Heidelberg.



funde zu Möglichkeiten der Veränderung von Interaktionsverhalten in Richtung intensivierte Sprachförderlichkeit erläutert. Des Weiteren werden das „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“, ein strukturierter Ansatz zur sprachlichen Frühförderung von Risikokindern beschrieben und zwei laufende Evaluationsstudien vorgestellt.

1. Die Rolle der Bezugspersonen im Spracherwerb

Sprachentwicklung ist ein sehr komplexer Prozess, zu dessen Gelingen neben der biologischen Ausstattung eines Kindes sprachliche Anregungen aus der Umwelt unabdingbar sind. Dabei kommt sowohl der an das Kind gerichteten Sprache als auch der Qualität der Interaktion und Kommunikation eine besondere Bedeutung zu. Intuitiv passen sich Bezugspersonen an die sich entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes an. So wird mit Säuglingen vor allem in der sogenannten Ammensprache (baby talk) gesprochen, welche insbesondere die prosodische und phonologische Entwicklung des Kindes unterstützt, emotional gekennzeichnet ist

und der Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Sprache dient. Dass dieses aufmerksamkeitsförderliche Sprachangebot nicht nur den Kindern besser gefällt, sondern auch in direktem Zusammenhang zum späteren Wortschatzumfang steht, ist durch verschiedene Untersuchungen belegt (vgl. Dunham, Dunham & Curwin, 1993; Hoff-Ginsberg, 1991; Tomasello & Todd, 1983).

In Anpassung an die fortschreitenden sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen des Kindes ändert sich die an das Kind gerichtete Sprache im zweiten Lebensjahr. Sie dient nun vor allem der Wortschatzerweiterung und wird deshalb auch als „stützende Sprache“ (scaffolding) bezeichnet. Die Erwachsenen nutzen beziehungsweise schaffen wiederkehrende überschaubare Situationen im Alltag, in denen sie die Aufmerksamkeit des Kindes für ein Objekt oder eine Handlung wecken und die Bezeichnung dafür einführen. Diese wird ganz natürlich hochfrequent wiederholt, bis sie im rezeptiven und später expressiven Wortschatz verankert ist. Mit zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten sind dann die Kinder diejenigen, die die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf sie interessierende Dinge lenken und den Erwachsenen dazu animieren, ihnen die Bezeichnung dafür zu nennen. Als prototypische Situation für diese Phase der Wortschatzerweiterung gilt das gemeinsame Bilderbuchanschauen von Kind und Bezugsperson (vgl. Whitehurst et al., 1988). Mit der „lehrenden Sprache“ (motherese) bezeichnet man schließlich den Sprachstil der Bezugspersonen, mit dem im weiteren Verlauf insbesondere die Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten der Kinder unterstützt wird. Dabei werden die von den Bezugspersonen benutzten Sprachlehrstrategien intuitiv eingesetzt (vgl. Papoušek, Papoušek & Hackel, 1987). Offenbar ermöglicht diese, an das Kind gerichtete, qualitativ besondere Sprache einen guten Einstieg in den Erwerb des sprachlichen Systems. Offen bleibt jedoch die Frage, wieviel sprachlicher Input nötig ist und welche Qualität er aufweisen muss. Wie eine aktuelle Stu-

die von Zimmermann et al. (2009) eindrücklich zeigt, kommt der direkten Interaktion und Kommunikation mit einem Erwachsenen eine außerordentlich hohe Bedeutung zu. Das alleinige passive Hören von Sprache, weitgehend unabhängig davon, ob es von Personen aus der unmittelbaren Umgebung stammt oder durch Medienkonsum erfolgt, reicht zum Sprechenlernen nicht aus (vgl. auch Sachs, Bard & Johnson, 1981).

Aufgrund der biologischen Fundierung des Spracherwerbs ist jedoch nicht von einem direkten Zusammenhang zwischen Sprachangebot und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auszugehen. Die Entstehung von Sprachentwicklungsstörungen kann somit auch nicht direkt auf mangelhaftes elterliches Sprachverhalten zurückgeführt werden. Allerdings liegt die Annahme nahe, dass gerade Kinder mit Schwierigkeiten beim Sprechenlernen von einem optimierten Sprachangebot und einer positiven Interaktion und Kommunikation profitieren.

2. Befunde zur Förderung sprachlichen Interaktionsverhaltens von Bezugspersonen

2.1. Anleitung von Eltern zur Nutzung sprachförderlicher Strategien

Wie Interaktionsanalysen zwischen sprachentwicklungsverzögerten Kindern und deren Bezugspersonen zeigen, scheint die Passung zwischen elterlichem – in der Regel intuitiv optimalem – Sprachangebot und den sich entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten des Kindes zumindest teilweise verloren gegangen zu sein. Denn wie unter anderem von Grimm (2003) beschrieben, neigen Bezugspersonen eines in der Sprachentwicklung beeinträchtigten Kindes zu einem eher ungünstigen Interaktionsverhalten. Die Mütter benutzen deutlich weniger Sprachlehrstrategien, fragen die Kinder eher ab, als dass sie echte Informationsfragen stellen und geben häufiger Ja-/Nein-Antworten auf kindliche Fragen. Sie zeigen weniger dialogisches Verhalten mit dem Kind, verfallen stattdessen leicht ins Mono-

KURZBIOGRAFIE

Bettina Jooss (Dipl.-Päd./Sprachheilpädagogin), bis 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin und klinische Tätigkeit im Sozialpädiatrischen Zentrum des Zentrums für Kinder- und Jugendmedizin des Universitätsklinikums Heidelberg. Schwerpunkte: Diagnostik und Beratung bei Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten, Heidelberger Sprachentwicklungsstudie. Seit 2009 Leitung des FRIZ I FRÜHINTERVENTIONSZENTRUMS Heidelberg. Schwerpunkte: Prävention von Entwicklungsstörungen im Kindesalter, Diagnostik und Beratung im Bereich Sprache und Kognition, Durchführung Heidelberger Elterntraining, wissenschaftliche Begleitforschung, Lehr- und Dozententätigkeit.





logisieren. Ritterfeld (2000) berichtet außerdem, dass den Kindern die sprachliche Mitteilung häufig abgenommen wird beziehungsweise ihnen oftmals nicht genügend Zeit gelassen wird, sich zu äußern. Auf Fehler der Kinder wird häufiger mit dem ausdrücklichen Hinweis auf die fehlerhafte Äußerung reagiert. Diese Verhaltensweisen der Bezugspersonen wirken sich insbesondere auf die Sprech- und Kommunikationsfreude der Kinder negativ aus, welche jedoch unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches Sprechenlernen ist. Eine Anleitung der engsten Bezugspersonen zu einem optimalen Sprachangebot in Verbindung mit einem günstigen Interaktions- und Kommunikationsstil scheint somit zwingend und wird im angloamerikanischen Raum bereits seit langem umgesetzt. Evaluationsstudien liefern den Beleg für den Erfolg dieses Ansatzes (vgl. Law, Garrett & Nye, 2003). Eltern sind in der Lage, ihr sprachliches Verhalten dem Kind gegenüber dahingehend zu verändern, dass das Kind optimale Möglichkeiten zum Sprechenlernen erhält. In einer randomisiert kontrollierten Studie von Giralametto, Pearce und Weitzman (1996) wurde das Hanen Parent Program (HPP) in einer modifizierten Version hinsichtlich seiner Effektivität in Bezug auf die sprachproduktiven Fähigkeiten von Late Talkers überprüft. Im Anschluss an das Training verfügten die Kinder der Interventionsgruppe über einen signifikant größeren Wortschatz als die Kinder der Wartekontrollgruppe. Die Mütter dieser Kinder hatten ihr Sprachangebot an das Kind geändert: Sie sprachen weniger Wörter

pro Minute, reduzierten die Vielfalt der benutzten Wörter und verwendeten kürzere Sätze.

Eindrucklich zeigte sich auch in dem Trainingsexperiment um Whitehurst et al. (1988), wie sich das elterliche Interaktionsverhalten in kurzer Zeit in Richtung Sprachförderlichkeit verändern lässt. Die Arbeitsgruppe wählte die Bilderbuch-Situation und leitete die Eltern der Interventionsgruppe in einem Zeitraum von vier Wochen im „dialogic reading“ an. Direkt im Anschluss an das Training waren die Kinder der Interventionsgruppe den Kindern der Kontrollgruppe im aktiven Wortschatz im Mittel 8,5 Monate voraus.

Im deutschsprachigen Raum ist das Interesse an elternzentrierten Interventionsansätzen beziehungsweise an der Beteiligung der Eltern am sprachtherapeutischen Prozess insbesondere durch die zahlreichen Publikationen von Ritterfeld (vgl. u. a. 1999, 2000) in den letzten Jahren stetig gewachsen (vgl. Centini, 2004; Möller, 2006; Möller, Probst & Hess, 2008). Mit dem „Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung“ (Buschmann, 2009) liegt inzwischen auch für den deutschsprachigen Raum ein auf Effektivität überprüfter elternzentrierter Frühinterventionsansatz vor. In einer randomisiert kontrollierten Evaluationsstudie (vgl. Buschmann et al., 2009) wurde das Heidelberger Elterntraining hinsichtlich der kurz- und längerfristigen Wirksamkeit auf die sprachliche Entwicklung zweijähriger Late Talkers überprüft. Während die Mütter der Kinder aus der Interventionsgruppe am Elterntraining teilgenommen haben, blieben die Kin-

der der Wartekontrollgruppe bis zum dritten Geburtstag unbehandelt. Sowohl mit zweieinhalb als auch mit drei Jahren zeigten die Kinder der Interventionsgruppe eine deutlich akzelerierte Sprachentwicklung im Vergleich zu den Kindern der Wartekontrollgruppe. Neben einem deutlich größeren aktiven Wortschatz waren die meisten Kinder, deren Mütter an dem Training teilgenommen hatten, bereits mit zweieinhalb Jahren in der Lage, erste Sätze zu bilden. Bis zum Alter von drei Jahren hatten 75 Prozent dieser Kinder den sprachlichen Rückstand soweit aufgeholt, dass sie im standardisierten Sprachentwicklungstest (SETK 3-5, Grimm, 2001) ein altersentsprechendes Ergebnis im Vergleich zu einer Spontanaufholerrate von 44 Prozent in der Wartekontrollgruppe erzielten.

2.2. Sprachliches Interaktionsverhalten bei ErzieherInnen

Ausgangslage

Es konnte gezeigt werden, dass Eltern von sprachentwicklungsverzögerten Kindern erfolgreich in der Anwendung sprachförderlicher Strategien im Alltag angeleitet werden können und sich dies äußerst positiv auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirkt. Die Ausweitung eines solchen Zugangs auf ErzieherInnen liegt nahe. Im Gegensatz zu den vielfach angebotenen Programmen und Materialien zur Sprachförderung, die meist innerhalb eines engen Zeitrahmens – bevorzugt im vorschulischen Bereich – eingesetzt werden, wird hierbei insbesondere eine alltagsintegrierte Sprachförderung fokussiert, die das sprachliche Interaktionsverhalten

von ErzieherInnen während der gesamten Aufenthaltsdauer eines Kindes in der Kindertagesstätte umfasst. Das Potenzial sprachförderlicher Situationen im Kita-Alltag vermehrt zu nutzen, erscheint insbesondere vor dem Hintergrund folgender Untersuchungsbefunde erfolgversprechend. Dickinson (2002) fasst seine Untersuchungen zur sprachlichen Interaktionsqualität von ErzieherInnen dahin gehend zusammen, dass Eltern und PädagogInnen in Kindertagesstätten in informellen Situationen prinzipiell einen reichhaltigeren Input liefern als Peers. Kinder können in sprachlicher Hinsicht vor allem von längeren Unterhaltungen profitieren. Als hierfür besonders geeignete Situationen werden Bilderbuchsituationen, Mahlzeiten und das freie Spiel angesehen. Es zeigte sich jedoch, dass entsprechende Konversationen bei Mahlzeiten oder im Freispiel nur in geringem Umfang stattfinden. Girolametto und Weitzman (2002) beobachteten, dass ErzieherInnen nur gelegentlich sprachförderliche Grundstrategien einnehmen (kindorientierte Interaktionen wie dem Kind eine aktive Rolle zukommen lassen oder interaktionsfördernde Reaktionen wie die Einbeziehung aller Kinder in ein Gespräch) und sprachmodellierende Strategien benutzen (z. B. Äußerungen inhaltlich und sprachlich zu erweitern). Dabei zeigte sich ein Zusammenhang zwischen einem responsiven Interaktionsverhalten der ErzieherInnen und der Variationsbreite kindlicher Äußerungen (vgl. Girolametto, Weitzman, van Lieshout & Duff, 2000). Gerade im Um-



gang mit sprachlich auffälligen Kindern beobachteten Girolametto et al. (2000) einen vergleichbar ungünstigen Interaktionsstil bei den ErzieherInnen wie von den Eltern bereits bekannt. Sie scheinen vermehrt zu einem direktiven und weniger sprachmodellierenden Input zu tendieren und reduzieren damit die Gelegenheit für Kinder, korrekte Sprachvorbilder zu hören, implizite Rückmeldungen über ihr eigenes Sprechen zu erhalten und in einer sprachanregenden Umgebung aktiv Sprache zu üben.

Die Relevanz einer genauen Betrachtung von direkten sprachlichen Interaktionen mit Bezugspersonen als wichtige Bedingung für eine erfolgreiche sprachliche und schriftsprachliche Entwicklung der Kinder wird durch die Untersuchungsbefunde von Tabor, Snow und Dickinson (2001) unterstrichen. Sie fanden, dass aus Variablen des sprachlichen Interaktionsverhaltens in Elternhaus und Kindertagesstätte spätere Sprach- sowie auch Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder vorhergesagt werden können.

2.3. Möglichkeiten der Veränderung des sprachlichen Interaktionsverhaltens von ErzieherInnen

Wie oben dargestellt gelingt es im Rahmen eines sprachbasierten Interaktionstrainings, Eltern zu einer alltagsintegrierten Sprachförderung anzuleiten und so die Sprachleistungen der Kinder effektiv zu verbessern. Inwieweit ist ein ähnliches Vorgehen auch im Kontext von Krippe und Kindergarten anwendbar?

Whitehurst (1994) führte eine Intervention durch, die das dialogische Vorlesen von Büchern betraf. Dabei wurden neben den ErzieherInnen auch die Eltern von Kindern aus sozial schwachen Familien anhand eines Videos instruiert, wie sie Bücher in einer sprachförderlichen Art und Weise vorlesen sollten. Dazu gehörten Strategien wie das Stellen von geeigneten Fragen, häufige Wiederholungen, dem Kind eine sehr aktive Rolle zu überlassen, Erweiterungen von kindlichen Äußerungen et cetera. Anschließend lasen ErzieherInnen und/

oder Eltern sprachlich auffälligen Kindern aus bildungsfernen Familien über einen Zeitraum von sechs Wochen in dieser Art und Weise vor. Die so geförderten Kinder zeigten bessere Leistungen im produktiven Wortschatz als eine Kindergruppe, die in den entsprechenden Zeiten mit Konstruktionsmaterial spielte. Abhängig war dies allerdings von der Häufigkeit, mit der das Lesen in den einzelnen Einrichtungen durchgeführt wurde. Eine Studie von Hargrave und Sénéchal (2000) bestätigt die Effektivität von dialogischen Vorlesesituationen. Sprachlich schwachen Kindern wurden Bücher entweder auf herkömmliche Weise vorgelesen oder ErzieherInnen wurden instruiert, Bücher sehr interaktiv, unter Einsatz von sprachförderlichen Strategien vorzulesen. Die Kinder profitierten von der dialogischen Vorlesesituation deutlich mehr in Bezug auf den Erwerb des in den Büchern enthaltenen Vokabulars und schnitten besser in einem standardisierten Wortschatztest ab.

Kanadische ForscherInnen haben in mehreren Studien Effekte eines auf Sprache fokussierten Interaktionstrainings untersucht. Girolametto, Weitzman und Greenberg (2003) unterzogen ErzieherInnen einem intensiven Training, das sich über 14 Wochen erstreckte und Gruppen- sowie Einzeltermine mit Videofeedback beinhaltete. Im Zentrum stand die Vermittlung und Aneignung verschiedener Strategien:

- ein kindorientiertes Herangehen,
- interaktionsfördernde Verhaltensweisen sowie
- sprachmodellierende Strategien.

Es konnten bedeutsame Verhaltensänderungen der ErzieherInnen nachgewiesen werden, zwar nicht was die Komplexität und Passung der sprachlichen Äußerungen betraf, jedoch in Bezug auf viele interaktionsförderliche Strategien. Auch auf Kindebene konnten Effekte in einigen sprachlichen Parametern nachgewiesen werden, vor allem hinsichtlich der Sprechfreude, der Anzahl der Äußerungen sowie der Kommunikation der Kinder untereinander.

Insgesamt weisen die Studien der kanadischen Arbeitsgruppen darauf hin,

dass ErzieherInnen in verschiedenen Aspekten (Sprachförderung, vgl. Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003; Strategien zur Anregung/Anbahnung von Literacy, vgl. Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007; Anregung von Peer-Interaktionen durch verbale Unterstützungsstrategien vonseiten der ErzieherInnen, vgl. Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2004) erfolgreich mit intensiven Trainingsprogrammen geschult werden können. Es konnte gezeigt werden, dass sich zum einen das Verhalten der teilnehmenden Personen im positiven Sinne änderte. Zum anderen deuten die Ergebnisse auch darauf hin, dass diese Verhaltensänderungen auf kindlicher Ebene wirken. Ob ein solches Training auch langfristig förderliche Effekte nach sich zieht, muss weiter untersucht werden. Außerdem wurde dieser Zugang bisher an sprachlich unauffälligen Kindern erprobt und evaluiert. Besonders interessant ist nun, ob er sich auch auf die Gruppe der sprachlich auffälligen Kinder sowie auf mehrsprachige Kinder ausweiten lässt. Untersuchungen dazu sind in Planung (Übersicht vgl. Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2006).

3. „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“

Aufbauend auf dem wissenschaftlich fundierten Konzept des „Heidelberger Elterntrainings zur frühen Sprachförderung“ (Buschmann, 2009) wurde 2006/2007 ein Fortbildungskonzept für ErzieherInnen aus Krippe, Kita und Kindergarten sowie Tagesmütter und -väter entwickelt. Das „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“ (Buschmann & Jooss) zielt auf eine Befähigung der ErzieherInnen und Tagesmütter/-väter zu einer alltagsintegrierten Sprachförderung mit dem Fokus auf sprachlich besonders schwache Kinder ab. In den aufeinander aufbauenden Fortbildungsmodulen lernen die ErzieherInnen, die Sprachlernmöglichkeiten für ein Kind innerhalb natürlicher Interaktionssituationen gezielt zu verbessern.

	Inhalte
1. Termin	- Basiswissen zum Ablauf der Sprachentwicklung und zu Verzögerungen/Störungen in der Sprachentwicklung - Mehrsprachigkeit - Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation
2. Termin	- Einsatz von Bilderbüchern Teil I - Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, - Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien, Bücherauswahl
3. Termin	- Intuitives Sprachlehrverhalten - Einsatz von Bilderbüchern Teil II - Durch gezielte Fragen zum Sprechen motivieren - Sprachhemmende Verhaltensweisen
4. Termin	- Supervision anhand eigener Videoaufnahmen - Transfer auf Spielen und andere Kita-Aktivitäten - Einsatz von Bewegungsliedern, Fingerspielen, Sprachspielen
5. Termin	- Einsatz von Bilderbüchern Teil III - Korrekatives Feedback, Dialogisches Lesen - Sprachförderung im Rahmen aktueller Kita-Projekte - Mundmotorik

Tabelle 1: Inhalte des „Heidelberger Trainingsprogramms zur frühen Sprachförderung in Kitas“

3.1. Rahmenbedingungen

Das Trainingsprogramm ist als mehrtägige Fortbildung konzipiert, welche in einer Kleingruppe über einen Zeitraum von sechs bis acht Monaten durchgeführt wird. Es enthält vier Basistermine zu je fünf Unterrichtseinheiten (à 45 Min.), die im Abstand von drei bis vier Wochen stattfinden. Zur Sicherung des Langzeiteffekts folgt ein Nachschulungstermin mit ebenfalls fünf Unterrichtseinheiten nach etwa drei Monaten.

Für die Altersgruppe der drei- bis fünfjährigen Kinder existiert eine spezifische Adaptation des Trainingsprogramms. In diesem wird mit den ErzieherInnen zum Beispiel das dialogische Vorlesen zusätzlich detailliert erarbeitet, aktiv erprobt und supervidiert.

3.2. Inhalte

Die Inhalte des Trainingsprogramms orientieren sich am Heidelberger Elterntaining. Dies ist aufgrund der identischen Ziele nahe liegend: Bezugspersonen eines sprachentwicklungsverzöger-

ten ein- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindes sollen zu einer alltagsintegrierten Sprachförderung befähigt werden. Ergänzend erfolgt eine intensive Einführung in folgende Themen:

- Ablauf der frühen Sprachentwicklung,
- Verzögerungen und Störungen im Spracherwerb verbunden mit Methoden der Früherkennung von Sprachauffälligkeiten sowie
- die Besonderheiten bei Mehrsprachigkeit.

Aufbauend auf diesem Basiswissen lernen die ErzieherInnen, situationsübergreifend eine sprachförderliche Grundhaltung gegenüber den Kindern einzunehmen. Sie erfahren, wie sie bestimmte Situationen – zum Beispiel das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern oder das gemeinsame Spiel – gezielt sprachförderlicher gestalten können und welche Verhaltensweisen sich eher hemmend auf die kindliche Sprechfreude auswirken. Wert wird dabei auf den Transfer geübter Verhaltensweisen auf alltägliche Situationen in der Krippe

gelegt. Wichtig ist die Unterscheidung von Situationen, in denen ein Einzelkontakt mit dem Kind möglich ist – wie beim Wickeln oder auch Anziehen – und Situationen, die in der Gruppe stattfinden wie das gemeinsame Essen. Neben dem Grundprinzip „Das Kind aktiv werden lassen“ lernen und üben die ErzieherInnen den Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien und gezielter Fragen in Abhängigkeit von den sprachlichen Fähigkeiten des jeweiligen Kindes. In Tabelle 1 sind die Inhalte des „Heidelberger Trainingsprogramms zur frühen Sprachförderung in Kitas“ im Überblick dargestellt.

3.3. Methodik und Didaktik

Das Trainingsprogramm ist in hohem Maße praxisorientiert und abwechslungsreich gestaltet. Die Vermittlung der Inhalte erfolgt systematisch in aufeinander aufbauenden Modulen und unter Einsatz verschiedener Medien. Die Wertschätzung der ErzieherInnen in ihrer Kompetenz als Fachperson spielt eine tragende Rolle in der Vermittlung des Inhalts. Im Vordergrund steht das gemeinsame Erarbeiten von Wissen unter aktivem Einbezug der Kompetenz der TeilnehmerInnen. Durch Videoillustrationen werden verschiedene Strategien gemeinsam erarbeitet und anschließend aktiv in Kleingruppen ausprobiert. Das gezielte und intensive Üben sprachförderlicher Verhaltensweisen im Rahmen des Trainingsprogramms trägt wesentlich dazu bei, dass der Transfer in die direkte Arbeit mit den Kindern rasch und erfolg-

reich gelingt. Die Zeit zwischen den Sitzungen dient dazu, Erfahrungen mit den gelernten Strategien zu sammeln. Die ErzieherInnen werden angehalten, sich zunächst auf die Interaktion mit ein bis drei Kindern, welche erst über einen geringen aktiven Wortschatz verfügen, zu konzentrieren. Dies erhöht die Erfolgswahrscheinlichkeit und fördert damit die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit, welche unabdingbare Voraussetzung für eine langfristige Verhaltensänderung ist. Schwerpunkt der vierten Fortbildungseinheit bildet die Videosupervision einer aktuellen Interaktionssituation mit einem sprachauffälligen Kind in der Einrichtung, so dass jede TeilnehmerIn/jeder Teilnehmer zu einer vertieften Reflexion des eigenen Verhaltens geführt wird, ein individuelles Feedback erhält und intensives Modelllernen für alle TeilnehmerInnen ermöglicht wird.

Zu den Inhalten jeder Fortbildungseinheit erhalten die ErzieherInnen umfangreiches und anschauliches Begleitmaterial zur Vertiefung. Jede Fortbildungseinheit beginnt mit einem kurzen Erfahrungsbericht der TeilnehmerInnen, verbunden mit einer Wiederholung der Inhalte aus der vorangegangenen Sitzung.

4. Laufende Untersuchungen zur Effektivität des „Heidelberger Trainingsprogramms“

4.1. Krippenstudie

Die Effektivitätsüberprüfung des „Heidelberger Trainingsprogramms zur frühen Sprachförderung in Kitas“ findet am Frühinterventionszentrum Heidelberg in Kooperation mit dem dortigen Zentrum für Kinder- und Jugendmedizin (gefördert durch die Günter-Reimann-Dubbers-Stiftung) im Rahmen einer Prä-Post-Kontrollgruppenstudie in Kinderkrippen statt.

Ziel

Im Rahmen der Studie soll einerseits erfasst werden, inwieweit sich das sprachliche Verhalten der ErzieherInnen durch das „Heidelberger Trainings-

programm zur frühen Sprachförderung in Kitas“ im Vergleich zu einer konventionellen Kurzfortbildung verändern lässt. Andererseits soll überprüft werden, welche Auswirkungen dies auf die sprachliche Entwicklung der Kinder hat.

Ablauf

Im Zeitraum von Januar bis Februar 2008 wurden alle Kinderkrippen aus Heidelberg und Umgebung sowie der Stadt Stuttgart telefonisch kontaktiert und bei Interesse mündlich und schriftlich über die Studie informiert. Bei gewünschter Teilnahme erfolgte ein Screening der sprachauffälligen Kinder. Dazu erhielten die Eltern von ein- und mehrsprachigen Kindern im Altersbereich von 16 bis 30 Monaten den Elternfragebogen ELAN (Bockmann & Kiese-Himmel, 2006) sowie ein Begleitschreiben zur Studie mit Einverständniserklärung. Der ELAN erfasst den produktiven Wortschatz der Kinder, welcher erwiesenermaßen einen sehr guten prognostischen Indikator für die weitere sprachliche Entwicklung darstellt. Kinder, die einen Prozentrang kleiner 20 erzielen, werden als Risikokinder eingestuft. Eltern, deren Kinder die Kriterien einer verzögerten Sprachentwicklung erfüllten, wurden persönlich kontaktiert und zum Prätest eingeladen.

Prätest

Der Prätest enthielt die eingangsdagnostische Untersuchung des Kindes sowie eine Interaktionsdiagnostik von ErzieherIn und Kind. Die Eingangsdagnostik des Kindes fand im Zentrum für Kinder- und Jugendmedizin in Heidelberg beziehungsweise in der Sonderpädagogischen Frühförderstelle in Stuttgart in elterlicher Anwesenheit statt. Die rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten der Kinder wurden standardisiert anhand des Sprachentwicklungstests für zweijährige Kinder (SETK-2, Grimm, 2000) beurteilt. Um auch die rezeptiven Fähigkeiten von Kindern unter 24 Monaten abbilden zu können, wurden zusätzlich die Items zum Sprachverständnis aus den Bayley Scales of Infant Development, BSID-II-NL (van der Meulen, Ruiter, Spelberg

KURZBIOGRAFIE

Stephanie Simon, Diplom-Pädagogin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm, bis 2006 Heilpädagogische Frühförderung am Kinderkrankenhaus Josefinum in Augsburg. Schwerpunkte: Sprachförderung, Sprachentwicklung, kindliches Lernen, Mehrsprachigkeit, Lehr- und Dozententätigkeit.



& Smrkovsky, 2002), durchgeführt. Zur Erfassung von Auffälligkeiten im Verhalten füllten die Eltern die Child Behaviour Checklist CBCL 1 1/2-5 (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behaviour Checklist, 2002) aus. Weiterhin wurden anamnestiche Daten (u. a. Schulbildung, familiäre Belastung mit Sprachentwicklungsstörungen) per Fragebogen erfasst.

Die Interaktionsdiagnostik zwischen ErzieherIn und Kind wurde in der Kindertageseinrichtung in einem separaten Raum per Videoaufzeichnung durchgeführt. Die ErzieherIn wurde jeweils gebeten, mit dem Kind in einer Einzelsituation ein Bilderbuch anzuschauen, welches in besonderem Maße für Kinder im Alter von etwa zwei Jahren geeignet ist.

Intervention

Die ErzieherInnen aus der Umgebung von Heidelberg wurden der Interventionsgruppe 1 zugeteilt und nahmen am „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“, bestehend aus den oben beschriebenen 25 Unterrichtseinheiten, teil. Die ErzieherInnen aus Stuttgart (Interventionsgruppe 2) erhielten eine ganztägige Fortbildung, in welcher dieselben Inhalte wie im „Heidelberger Trainingsprogramm“ (Frühe Sprachentwicklung und ihre Störungen, Mehrsprachigkeit und Möglichkeiten zur frühen Sprachförderung im Krippenalltag) mit einer vergleichbaren Anzahl von TeilnehmerInnen vermittelt wurden. Der Unterschied bestand in der Vermittlung der Inhalte, welche in der Interventionsgruppe 2 deutlich direkter als in Interventionsgruppe 1 erfolgte. Des Weiteren fehlten die aktiven Übungsphasen und die Supervision während der Fortbildung und in der Einrichtung. Die ErzieherInnen beider Interventionsgruppen wurden für die Zeit der Studie angehalten, möglichst täglich für etwa zehn Minuten mit den sprachauffälligen Kindern ihrer Gruppe ein Bilderbuch anzuschauen.

Nach Abschluss der Fortbildung füllten die ErzieherInnen jeweils einen Evaluationsbogen zur Zufriedenheit aus.



Posttest

Die Nachuntersuchung erfolgte sechs Monate nach dem Prätest und fand wiederholt außerhalb der Kindertageseinrichtung statt. Die Untersucherin war verblindet, das heißt, sie wusste nicht, welche Intervention in welcher Stadt durchgeführt worden war. Zur Beurteilung des aktiven Wortschatzes füllten die Eltern noch einmal den ELAN aus. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wurden erneut mit dem SETK-2 erfasst. Ebenso kam die CBCL 1,5-5 zur Einschätzung des aktuellen Verhaltens wiederholt zum Einsatz. Zur Interaktionsdiagnostik ErzieherIn-Kind wurde wieder die Bilderbuchsituation genutzt.

Bisherige Ergebnisse Studiengruppe

Interesse an einer Studienteilnahme zeigten 16 Einrichtungen aus Heidelberg und Umgebung und 8 Einrichtungen aus Stuttgart. Nachdem insbesondere Heidelberger Einrichtungen und eine Stuttgarter Einrichtung ihre Studienteilnahme aufgrund anderer laufender Fortbildungen absagen mussten, eine Stuttgarter Kinderkrippe nach dem Prätest ihre Teilnahme zurückgezogen hatte, in manchen Einrichtungen die Eltern den Screeningfragebogen ELAN nicht zurückgegeben hatten, und in einer Einrichtung keine sprachauffälligen Kinder im entsprechenden Alterssegment identifiziert werden konnten, nahmen insgesamt 30 ErzieherInnen aus 15 Kinderkrippen an der Studie teil (9 Einrichtungen mit 17 ErzieherInnen aus

Heidelberg, 5 Einrichtungen mit 13 ErzieherInnen aus Stuttgart). Die Rücklaufquote der ELAN-Fragebögen ist mit insgesamt 79,9 Prozent als sehr hoch einzuschätzen (86,3 % aus dem Heidelberger, 71 % aus dem Stuttgarter Raum).

Von den identifizierten sprachauffälligen Krippenkindern konnten letztlich 23 Kinder aus Heidelberg und Umgebung und 14 Kinder aus Stuttgart in die Studie eingeschlossen werden. Alle Kinder waren zu Beginn der Studie zwischen 16 und 30 Monaten alt.

Veränderung des Interaktionsverhaltens der ErzieherInnen

Die Bilderbuchsituation dient der Erfassung des Kommunikationsverhaltens der ErzieherInnen. Neben der Erfassung formal-sprachlicher Variablen (wie mittlere Äußerungslänge, Anzahl verschiedener Wörter, Verwendung von Lautäußerungen und Gesten) werden die dialogische Qualität und Responsivität anhand der gezielten Sprachlehrstrategien (z. B. Expansion, korrekatives Feedback) und des Fragestils (z. B. Offene Fragen, Quizfragen) beurteilt. Derzeit geschieht die Aufbereitung der Videosequenzen.

Auswertung der Sprachdaten der Kinder

Zur objektiven Auswertung der weiteren sprachlichen Entwicklung der Kinder werden der SETK-2 sowie die Items zur Erfassung des Sprachverständnisses aus den Bayley Scales herangezogen. Zusätzlich wird der im Elternfragebogen ELAN erhobene produktive Wortschatz analysiert. Diese Auswertung findet derzeit statt.

4.2. Kindergartenstudie

Nicht nur bei zweijährigen Kindern sollte das oben beschriebene Vorgehen sinnvoll sein, sondern ebenso bei Kindern im Kindergartenalter. Aus diesem Grund wurde eine adaptierte Version des „Heidelberger Trainingsprogramms zur frühen Sprachförderung“ entwickelt. Diese greift die speziellen Bedürfnisse drei- bis fünfjähriger Kinder auf.

Zur Überprüfung der Effektivität dieses adaptierten „Heidelberger Trainingsprogramms“ wird derzeit im Rahmen des Projekts „Schwerpunkt Sprache“ (gefördert durch das Hessische Kultusministerium und die Frankfurter Metzler-Stiftung) eine Evaluationsstudie im Prä-Post-Kontrollgruppendesign in Kindergärten durchgeführt. Ein anschließendes Follow-up nach fünf Monaten ermöglicht, langfristige Effekte des Trainingsprogramms zu erfassen.

Ziel

In der Studie wird zum einen untersucht, inwieweit es gelingt, durch das Trainingsprogramm das sprachliche Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften zu verändern und zum anderen, ob auch Sprachleistungen der Kinder direkt durch die Veränderung des Erziehverhaltens beeinflusst werden können.

Ablauf

An der Studie nahmen die beteiligten Kindertagesstätten des Projekts „Schwerpunkt Sprache“ teil. Für die Untersuchung wurden die sprachlich

schwächsten Kinder jeder Gruppe identifiziert. Dazu führten die ErzieherInnen ein Screening mit den vier- bis fünfjährigen Kindern durch (Untertest Nachsprechen von Sätzen aus dem HASE, Schöler & Brunner, 2007). Die dreijährigen Kinder wurden aufgrund einer Beurteilung der sprachlichen Leistungen durch die Eltern mittels der Forschungsversion des ELFRA-2 für dreijährige Kinder (Grimm & Doil, 2006) ausgewählt. Die anschließende individuelle Prätestung der Kinder sowie die Aufzeichnung einer Videointeraktionssituation (ErzieherInnen und Kinder beim Betrachten eines Bilderbuchs) wurden in der Kindertagesstätte im Februar 2008 durchgeführt. Nach Abschluss der Intervention erfolgte die Posttestung (Mai/Juni 2008) und nach weiteren fünf Monaten die Follow-up-Testung (November 2008).

Die Testung der Kinder sowie die Transkription und Auswertung aller erhobenen Daten erfolgte verblindet, das heißt, den beteiligten Mitarbeiterinnen war nicht bekannt, welcher Interventionsgruppe die Kinder und ErzieherInnen angehörten.

Untersuchte Parameter

Die Zielvariablen sind auf den Ebenen Erziehverhalten und sprachlicher Variablen des Kindes angesiedelt. Um die Effekte des Trainings auf das Interaktionsverhalten der ErzieherInnen zu erfassen, wurden die ErzieherInnen beider Interventionsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten beim Betrachten von Bilderbüchern mit den Studienkindern gefilmt. Zur Analyse der Videointeraktion wurde ein detailliertes Kategorien- und Kodierungssystem entwickelt. Hierbei wurden untersucht:

- das Einnehmen einer sprachförderlichen Grundhaltung durch die ErzieherIn (Erfassung der Position des Bilderbuches bei der Betrachtung, der Anzahl des eigeninitiativen Umblätterns der Seiten durch die ErzieherIn und des Anteils der verbalen Äußerungen der ErzieherIn)
- der Einsatz von Sprachlehrstrategien (z. B. Wiederholen und Erweitern)

- die Reaktionen der ErzieherIn auf fehlerhafte kindliche Äußerungen
- die Art der an die Kinder gerichteten Fragen
- die Summe eher ungünstiger Verhaltensweisen der ErzieherIn.

Auch die Sprechfreude der Kinder wurde anhand der Videointeraktionsanalyse untersucht (Erfassung der Summe sowie des Anteils der verbalen Äußerungen der Kinder).

Die wissenschaftlichen Hilfskräfte, die die Beurteilungen der Videos vornahmen, wussten nicht, ob es sich um Videos der Prä-, Post- oder Follow-up-Messung handelte und nicht, welcher Interventionsgruppe die Videos zugeordnet waren.

Zur Erfassung der rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wurde zu allen drei Messzeitpunkten eine umfangreiche Sprachtestbatterie verwendet. Eingesetzt wurden der Aktive Wortschatztest für 3- bis 5jährige Kinder (AWST-R, Kiese-Himmel, 2005), die Untertests Enkodierung semantischer Relationen, Morphologische Regelbildung und Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter des Sprachentwicklungstests für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5, Grimm, 2001), der Untertest Imitation von Sätzen aus dem Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET, Grimm & Schöler, 1991) sowie der Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D, Fox, 2007).

Erhoben wurden außerdem soziodemografische Parameter der Kinder anhand eines Elternfragebogens, der nonverbale IQ der Kinder (CPM, Raven, 2002), die gemeinsame Anwesenheit von Kindern und ErzieherInnen während des Interventionszeitraumes sowie einige erzieherbezogene Variablen per Fragebogen.

Intervention

Es erfolgte eine zufällige Aufteilung der beteiligten Kindertagesstätten in zwei Interventionsgruppen. Beide Gruppen erhielten einen identischen Fortbildungsblock zum Thema Sprachentwicklung, Sprachauffälligkeiten und Mehrsprachigkeit. Die Interventions-

KURZBIOGRAFIE

Dr. Steffi Sachse, Diplom-Psychologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm, bis 2007 Mitarbeiterin der Spezialambulanz und Forschungsabteilung für Entwicklungsfragen der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychotherapie und -psychosomatik der LMU in München.

Schwerpunkte: Sprachentwicklung und deren Auffälligkeiten/Störungen
 – Diagnostik und Förderung, frühe Sprachauffälligkeiten (Late Talkers)
 – Früherkennung, Prognose, Prädiktion, Frühdiagnostik mehrsprachiger Kinder, Durchführung von Evaluationsstudien im sprachlichen Bereich, neurophysiologische Untersuchungen bei Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten,
 Lehr- und Dozententätigkeit.



gruppe 1 absolvierte die für Kindergärten adaptierte Version des „Heidelberger Trainingsprogramms zur frühen Sprachförderung“. Interventionsgruppe 2 erhielt in einer eintägigen Fortbildung zusätzlich zu den theoretischen Inhalten Informationen zum Zusammenhang zwischen Sprache und Denken und den daraus folgenden Möglichkeiten der Unterstützung kognitiver Funktionen durch verschiedene Spiele. Die ErzieherInnen waren nicht über die Inhalte der jeweils anderen Interventionsgruppe informiert. Die TeilnehmerInnen beider Interventionsgruppen waren angehalten, in der Zeit zwischen Februar und Mai die beteiligten Kinder ihrer Gruppen täglich circa zehn Minuten entsprechend der Inhalte ihrer Fortbildung zu fördern. Im Vorfeld wurde bei der Auswahl der Kinder darauf geachtet, dass jeder ErzieherIn zwei bis drei sprachlich schwache Kinder zugeteilt waren.

Bisherige Ergebnisse

Studiengruppe

An der Studie nahmen 49 ErzieherInnen aus 16 Kindertagesstätten teil, jeweils 8 Einrichtungen mit 27 (Interventionsgruppe 1) beziehungsweise 25 Gruppen (Interventionsgruppe 2). Das durchschnittliche Alter der ErzieherInnen beträgt 40 Jahre (Spannweite zwischen 24 und 53 Jahren) bei einer Berufserfahrung von im Mittel 16 Jahren (Spannweite zwischen einem und 35 Jahren). Die Mehrzahl der ErzieherInnen ist teilzeitbeschäftigt. Nur 23 Prozent der Teilnehmerinnen arbeiten Vollzeit an den jeweiligen Einrichtungen. Von den 499 potenziell infrage kommenden Kindern gaben die Eltern von 392 Kindern (79 %) eine zustimmende Einverständniserklärung. Von diesen wurden nach dem oben beschriebenen Verfahren die sprachlich schwächeren Kinder jeder Gruppe ausgewählt. 146 Kinder nahmen schließlich an der Prätestung teil, davon 77 in der Interventionsgruppe 1 und 69 in der Interventionsgruppe 2. Die Kinder verteilten sich nahezu gleich auf die Gruppe der Drei- und Vierjährigen, 56 Prozent sind männlich und 44 Prozent weiblich,



etwa die Hälfte der Kinder wächst mehrsprachig auf, die andere Hälfte mit Deutsch als erster und einziger Muttersprache. Von den ursprünglich 146 Kindern der Studiengruppe konnten 135 zum Posttest und 119 zum Follow-up nachuntersucht werden. Momentan werden die Daten aufbereitet und statistisch ausgewertet.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Sprache gilt als Schlüssel für Erfolg! Kaum ein Buch oder ein Artikel – unabhängig davon, ob in einer Fachzeitschrift oder für ein interessiertes breites Publikum geschrieben – beginnt nicht mit diesem oder einem inhaltlich ähnlichen Satz. In der Tat sind es insbesondere die sprachlichen Kompetenzen, an denen ein Kind, sobald es dem Krabbelalter entwachsen ist, gemessen wird. Schulischer und beruflicher Erfolg sind entscheidend von den sprachlichen Fähigkeiten abhängig, ebenso die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Zahlreiche Studien spiegeln die Tatsache wider, dass Kinder mit langandauernden sprachlichen Defiziten trotz durchschnittlicher Begabung im Vergleich zu sprachunauffälligen Kindern häufiger gravierende Probleme beim Erlernen des Lesens und Schreibens haben, in Sonderschulen unterrichtet werden, öfter die Klasse wiederholen, einen niedrigeren Schulabschluss aufweisen, häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind und vermehrt psychische Störungen aufweisen (vgl. z. B. Snowling, Adams, Bishop & Stot-

hard, 2001; Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan, 2006; Clegg, Hollis, Mawhood & Rutter, 2005; Beitchman et al., 2001; Überblick in Suchodoletz, 2004). Ähnliche Konsequenzen ergeben sich für mehrsprachig aufwachsende Kinder, denen es nicht gelingt, die deutsche Sprache in ausreichendem Maße zu erwerben. Die mangelnden Sprachfähigkeiten solcher Kinder erschweren eine gelingende Integration und Teilhabe am Alltag in Kindertagesstätten wie auch später in der Schule.

Vor dem Hintergrund dieser Konsequenzen erscheint eine frühere und umfassendere Förderung sprachlicher Fähigkeiten unbedingt angezeigt, wurde aber bisher in der Realität nicht ausreichend umgesetzt. Bisherige Praxis ist die Durchführung von Sprachförderprogrammen zu einem festgelegten Zeitpunkt im Wochenablauf, in der Regel nicht öfter als ein- bis zweimal pro Woche. Im Fokus stehen Kinder im Vorschulalter, das heißt die Sprachförderung beginnt zu einem Zeitpunkt, an dem die meisten Kinder bereits seit zwei bis drei Jahren in der Kindertageseinrichtung betreut werden und die Sprachauffälligkeit lange bekannt ist. Durch die stetige Zunahme der außerfamiliären Betreuung von Kindern kommt neben der sprachlichen Unterstützung durch die Eltern der frühen und gezielten Sprachanregung durch andere Betreuungspersonen (ErzieherInnen, Tagesmütter/-väter) eine wachsende Bedeutung zu. Betreuungszeiten in Krippe, Kita oder bei der Tagesmutter/dem Tagesvater bieten wertvolle

Möglichkeiten zur kontinuierlichen Sprachförderung und gezielter sprachlicher Anregung im Alltag. Dies eröffnet die Chance, Kinder vom ersten Tag in der Einrichtung an optimal in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen und damit präventiv Problemen in der Sprachentwicklung entgegenzuwirken. Voraussetzung dafür ist jedoch die professionelle Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte. Diese benötigen fundierte Kenntnisse über den Ablauf des Spracherwerbs und mögliche Störungen, sowie Kenntnisse über Grundprinzipien und gezielte Möglichkeiten der Sprachförderung. Erfreulicherweise wird dies in den neuen Studiengängen zur Früh- und Elementarpädagogik umgesetzt (z. B. an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg).

Bei der (Weiter-)Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften sollte zunächst die Umsetzung von Grundprinzipien einer sprachförderlichen Interaktion im Alltag mit den Kindern im Fokus stehen. Im angloamerikanischen Raum wird schon seit längerem versucht, dies systematisch zu etablieren. Bisherige Studienergebnisse lassen hoffen, dass die in diesem Sinne orientierte alltagsintegrierte Förderung erfolgversprechend ist und es sich lohnt, solche Ansätze auch im deutschsprachigen Raum zu etablieren. Gerade auch für sozial schwache Kinder, die im Elternhaus sprachlich wahrscheinlich nicht optimal gefördert sind, bietet sich ein solcher Zugang an. Dies unterstützen auch die Daten von Whitehurst (1994), die Effekte für diese Gruppe zeigen konnten. Allerdings mangelt es bisher an wissenschaftlich evaluierten Interventionsansätzen zur gezielter Sprachförderung von Risikokindern in Kleinkinderinstitutionen.

Das „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“ setzt hier an. Es handelt sich dabei um eine systematische Anleitung der ErzieherInnen und Tagesmütter/-Väter zu einer gezielt alltagsintegrierten Sprachförderung. Denn obwohl die Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation in der Regel bekannt sind,



werden sie im alltäglichen Umgang mit den Kindern oft nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt. Gerade auch im Kontakt mit sprachlich auffälligen Kindern wird unbewusst oft auf weniger sprachanregende und sprachlehrende Strategien zurückgegriffen. Eine tatsächliche Veränderung des Verhaltens setzt ein aktives Training voraus, weshalb innerhalb der Fortbildung viel Wert auf aktives Üben und Videosupervision gelegt wird. Durch diese Praxisorientierung und das Anknüpfen an die Kompetenzen der ErzieherInnen wird die sprachliche Interaktion mit Risikokindern (und natürlich auch allen anderen Kindern) sowohl in Alltagssituationen als auch in gezielten Situationen wie dem gemeinsamen Anschauen von Bilderbüchern oder dem gemeinsamen Spiel intensiviert und optimiert.

Die Rückmeldungen der teilnehmenden ErzieherInnen bestätigen eine solche Vorgehensweise der aktiven und extrem praxisnahen Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte. Durch die aufeinander aufbauenden Fortbildungsmodule, verbunden mit Phasen des aktiven Übens in der Einrichtung und anschließender Videosupervision, fühlen sich die ErzieherInnen kompetent, sowohl sprachverzögerte einsprachig deutsch aufwachsende Kinder als auch mehrsprachige Kinder mit wenig Deutschkenntnissen optimal in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen zu können. Viele Er-

zieherInnen berichten häufig von einer Aufwärtsspirale, welche durch ihre direkte und sprachbezogene Zuwendung zum sprachauffälligen Kind ausgelöst und durch dessen zunehmende Sprechfreude fortgesetzt wird. Damit erhält die ErzieherIn deutlich mehr Gelegenheit zum Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien, was sich nachweislich positiv auf die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder auswirkt.

Inwieweit sich diese Steigerung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder auch in standardisierten Untersuchungssituationen mit normierten Testverfahren abbilden lässt, werden die Ergebnisse der beiden laufenden Effektivitätsstudien in Kinderkrippen und Kindergärten zeigen. Im Kontext von Elterntrainings konnte ein inhaltlich ähnliches Vorgehen bereits als äußerst effektiv bestätigt werden (vgl. Buschmann et al., 2009). Es wird außerdem interessant sein, in der Folge mögliche Effekte mit anderen Fortbildungsansätzen für ErzieherInnen zu vergleichen, die zum Beispiel von sprachtherapeutischen Methoden abgeleitet sind und eine Inputspezifizierung fokussieren (vgl. Siegmüller et al., 2008).

Danksagung

Wir bedanken uns vor allem bei der Günter-Reimann-Dubbers-Stiftung für die Finanzierung der Krippenstudie sowie dem Hessischen Kultusministerium und der Frankfurter Metzler-Stiftung für die Finanzierung der Studie in den Kindergärten.

L I T E R A T U R

- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (2002). *Elternfragebogen für Klein- und Vorschul Kinder (CBCL 1 ?-5)*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Beitchman, J. H., Wilson B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M. & Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 75-82.
- Bockmann, A-K. & Kiese-Himmel, C. (2006). *ELAN Eltern antworten. Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Bulheller, S. & Häcker, H. (2002). *Coloured Progressive Matrices*. Frankfurt/Main: Pearson Assessment.
- Buschmann, A. (2009). *Heidelberger Elternt raining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual*. München: Urban & Fischer.
- Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Feldhusen, F., Pietz, J. & Philippi, H. (2009). Parent-based language intervention for two-year-old children with specific expressive language delay: a randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood*, 94, 110-116.

Centini, U. (2004). Elternteraining – eine Möglichkeit der frühen Intervention? *Forum Logopädie*, 5, 18-23.

Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. & Rutter, M. (2005). Developmental Language Disorders: a follow-up in later life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), 128-149.

Dickinson, D. K. (2002). Why we must improve teacher-child conversations in preschools and the promise of professional development. In L. Girolametto & E. Weitzman, *Enhancing Caregiver Language Facilitation in Child Care Settings – Proceedings from the Symposium*. Toronto: Hanen Centre.

Dunham, P., Dunham, F. & Curwin, A. (1993). Joint attention and lexical acquisition at eighteen month. *Developmental Psychology*, 29, 827-831.

Fox, A. V. (2007). *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D)*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Girolametto, L., Pearce, P. S. & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 39 (6), 1274-83.

Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R. & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43 (5), 1101-14.

Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Language Facilitation in Child Care Settings: A Social-Interactionist Perspective. In L. Girolametto & E. Weitzman, *Enhancing Caregiver Language Facilitation in Child Care Settings – Proceedings from the Symposium*. Toronto: Hanen Centre.

Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (3), 299-311.

Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2004). The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35 (3), 254-68.

Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2006). Facilitating Language Skills? Inservice Education for Early Childhood Educators and Preschool Teachers. *Infants & Young Children*, 19 (1), 36-49.

Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P. & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centres: a feasibility study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38 (1), 72-83.

Grimm, H. (2000). *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder – SETK-2*. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2001). *Sprachentwicklungstest für 3-jährige Kinder – SETK 3-5*. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)*. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. & Doil, H. (2006). *ELFRA – Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern*. Göttingen: Hogrefe.

Hargrave, A. & Sénéchal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.

Horwitz, S. M., Irwin, J. R., Briggs-Gowan, M. J., Bosson Heenan, J. M., Mendoza, J. & Carter, A. S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Journal of the American Academy of Child- and Adolescent Psychiatry*, 42 (8), 932-40.

Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven*. Freiburg: Filibach.

Kiese-Himmel, C. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R)*. Weinheim: Beltz.

Law, J., Garrett, Z. & Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with pri-

mary speech and language delay or disorder. *Cochrane Database System Review*, 3, CD004110.

Möller, D. (2006). Schritte in den Dialog – Ein Eltern-Kind-Programm für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. *Forum Logopädie*, 1 (20), 6-11.

Möller, D., Probst, P. & Hess, M. (2008). Durchführung und Evaluation eines Elterntrainings bei Sprachentwicklungsverzögerung. *Praxis für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 197-215.

Papoušek, M., Papoušek, H. & Hackel, M. (1987). Didactic adjustment in fathers and mothers speech to their three-month-old infants. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, 491-516.

Ritterfeld, U. (1999). Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. *Sprache – Stimme – Gehör*, 23, 192-197.

Raven, J.C. (2002). *Coloured Progressive Matrices (CPM)*. Bern: Huber

Ritterfeld, U. (2000). Zur Prävention bei Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung; Argumente für eine gezielte Interaktionsschulung der Eltern. *Frühförderung interdisziplinär*, 2, 82-87.

Sachs, J., Bard, B. & Johnson, M.L. (1981). Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents. *Applied Psycholinguistics*, 2, 1-22.

Sachse, S. & Suchodoletz, W. v. (2009). Prognose und Möglichkeiten der Vorhersage der Sprachentwicklung bei Kindern mit verzögertem Sprechbeginn (Late Talkers). *Kinderärztliche Praxis*, 80 (5), 318-328.

Sachse, S., Pecha, A. & Suchodoletz v., W. v. (2007). Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Ist der ELFRA-2 für einen generellen Einsatz bei der U7 zu empfehlen? *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155 (2), 140-145.

Schöler, H. & Brunner, M. (2007). *HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. Wertingen: Westra.

Siegmüller, J., Fröhling, A., Herrmann, H. & Gies, J. (2008). Zur Verbesserung des Sprachmodells von Erzieherinnen als Methode zur allgemeinen integrativen Sprachförderung in Kitas – Inputspezifizierung im Kindergarten. *Frühförderung Interdisziplinär*, 27, 24-32.

Snowling, M. J., Adams, J. W., Bishop, D. V. & Stothard, S. E. (2001). Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36 (2), 173-83.

Snowling, M. J., Bishop, D. V., Stothard, S. E., Chipchase, B. & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (8), 759-65.

Suchodoletz, W. v. (2004). Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In W. v. Suchodoletz, (Hrsg.), *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* (S. 155-199). Göttingen: Hogrefe.

Tabor, P. O., Snow, C. E. & Dickinson, D. K. (2001). Homes and Schools Together: Supporting Language and Literacy Development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabor, *Beginning Literacy and Language* (S. 313-334). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-211.

Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung - Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.

Van der Meulen, B.F., Ruiters, S.A.J., Spelberg, H.C.L. & Smrkovsky, M. (2002). *Bayley Scales of Infant Development-II. Nederlandse Versie (BSID-II-NL)*. Lisse: SwetsTest Publishers.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

Whitehurst, G. J. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children

From Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30 (5), 679-689.

Wiedemann-Mayer, Ch. & Maier, K. (2009). SU-BIK: Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten. *Die Sprachheilarbeit*, 1, 18-22.

Zimmermann, F.J., Gilkerson, J., Jeffrey, A., Richards, D., Christakis D.X., Sharmistha, G. & Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124, 342-349.



Autorinnen:

Dr. Dipl.-Psych. Anke Buschmann
FRIZ I Frühinterventionszentrum
Felix-Wankel-Str. 6, 69126 Heidelberg
buschmann@fruehinterventionszentrum.de

Dipl.-Päd. Bettina Jooss
FRIZ I Frühinterventionszentrum
Felix-Wankel-Str. 6, 69126 Heidelberg
jooss@fruehinterventionszentrum.de

Dipl.-Päd. Stephanie Simon
Universität Ulm
Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen
Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm
stephanie.simon@znl-ulm.de

Dr. Dipl.-Psych. Steffi Sachse
Universität Ulm
Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen
Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm
steffi.sachse@znl-ulm.de

SIE WOLLEN

- das Besondere?
- mehr Wohlbefinden?
- Ihre Einnahmen steigern?
- Therapieerfolge optimieren?

...
ÄrztInnen stehen dafür z. B. die „IGeL-Leistungen“ zur Verfügung, aber was könnten Sie in Ihrer Praxis zusätzlich anbieten?

Fordern Sie kostenlos und unverbindlich Informationen an:

mszoecs.provisalus@googlemail.com