
Originalarbeiten

Stephanie Simon und Steffi Sachse

Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen?

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie untersucht die Effektivität eines Trainingsprogramms (Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas) in Bezug auf das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen anhand eines Versuchs-Kontrollgruppendesigns. Die Erzieherinnen einer Trainings- und einer Vergleichsgruppe wurden vor und nach der Interventionsphase sowie in einem Follow-up fünf Monate später beim Betrachten von Bilderbüchern mit ihnen jeweils zugewiesenen sprachlich schwachen drei- bis fünfjährigen Kindern untersucht. Das sprachliche Interaktionsverhalten der Erzieherinnen der Interventionsgruppe konnte optimiert werden, wodurch die Sprechfreude der Kinder anstieg.

Schlagwörter: Heidelberger Trainingsprogramm – Interaktionstraining – Sprachförderung

Promoting language skills in day care – can interaction training improve childhood educators' language-promoting behaviour?

Abstract: This study evaluates the effects of a training program ("Heidelberg Training Program for Early Language Promotion in Day Care Facilities for Children") on language-promoting behaviour of early childhood educators employing a control group design. The early childhood educators in an intervention and control group were examined before and after the intervention phase and in a follow-up five months later. Participants were filmed engaged in a picture book situation with language-delayed three to five-year-old children. The language-promoting behaviour in the intervention group was improved, which in turn increased child language productivity.

Key words: Heidelberg training program – interaction training – language promotion

1. Einleitung

Sprachliche Kompetenzen von Kindern sind wesentlich für den Schul- und Lebenserfolg, aber längst nicht alle Kinder verfügen bei Schulstart über sprachliche Fähigkeiten, die ihnen eine erfolgreiche Schullaufbahn ermöglichen. In Deutschland bemüht man sich daher um Sprachförderung von Kindern im Vorschul- und frühen Schulbereich, häufig anhand festgelegter Arbeitsmaterialien und Plänen zur Verbesserung bestimmter formaler sprachlicher Elemente. Ein solches Vorgehen scheint nach bisherigen Evaluationsstudien eher wenig sinnvoll zu sein (Hofmann, Polotzek, Roos & Schöler, 2008; Schöler & Roos, 2010; Übersicht bei Lisker, 2011). Daher ist es lohnend zu untersuchen, ob eine alltagsintegriert angewandte Sprachförderung im Kindergarten, die auf einem praxisbegleitenden

Sprachinteraktionstraining für Erzieherinnen basiert und auf die Optimierung täglich wiederkehrender natürlicher Interaktionssituationen ausgerichtet ist, erfolgversprechender wäre. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund, dass bei sprachauffälligen Kindern das intuitive Sprachlehrverhalten ihrer Eltern und des pädagogischen Fachpersonals versagt, nahe liegend (Brophy & Hancock, 1985; Girolametto, Hoaken, Weitzman & van Lieshout, 2000; Grimm, 2003).

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über Befunde zum sprachlichen Interaktionsverhalten von Erzieherinnen sowie über vorliegende Konzepte zur Verbesserung der Kommunikation und Interaktion in Kindertagesstätten. Nach einer Darstellung des in der Studie evaluierten „Heidelberger Trainingprogramms zur frühen Sprachförderung in Kitas“ (Buschmann & Jooss, 2010) werden Ergebnisse der Untersuchung in Bezug auf die Veränderung des sprachlichen Interaktionsverhaltens der Erzieherinnen präsentiert.

1.1 Theoretischer Hintergrund

Sprachliches Lernen wird im Kontext der vorliegenden Untersuchung unter einer sozial-interaktionistischen Perspektive begriffen: Während das Kind biologische Voraussetzungen zum Spracherwerb mitbringt, können diese erst zur Entfaltung gelangen, wenn die soziale Umwelt das kindliche Interesse an Kommunikation aufgreift, beantwortet und fördert (Bohannon & Bonvillian, 1997; Kauschke, 2007). Intuitiv genutzt wird dabei eine spezielle „kindgerichtete Sprache“ (Szagun, 2010), bei der sich Bezugspersonen sensibel an den jeweiligen Möglichkeiten und sprachlichen Entwicklungsphasen des Kindes orientieren. Auch im Rahmen von Kindertageseinrichtungen sollten Kinder von ihren Erzieherinnen einen qualitativ hochwertigen Input erhalten, der sich durch Unterstützung der kindlichen Kommunikationsinitiativen und Einsatz von sprachmodellierenden Strategien auszeichnet. Forschungen belegen jedoch, dass pädagogisches Fachpersonal nicht durchgängig sprachförderliches Interaktionsverhalten im Kindergartenalltag zeigt (Dickinson, 2002; Girolametto & Weitzman, 2002). Selbst während der Implementierungsphase in einem Programm zur Sprach- und Literacyförderung in der Kindertagesstätte berichten Hamre et al. (2010) ein geringeres Maß der Verwendung solcher Sprachlehrstrategien. Bei sprachauffälligen Kindern findet man besonders ungünstige Interaktionsstile sowohl bei Eltern (Grimm, 2003) als auch bei Erzieherinnen (Girolametto et al., 2000), die den betroffenen Kindern ein wenig förderliches sprachliches Vorbild mit mehr direktem und reduziertem Input liefern. Dadurch erhalten ausgerechnet die Kinder, die auf vermehrte Gelegenheiten zum Wahrnehmen und Anwenden von Sprache angewiesen sind, einen qualitativ und quantitativ minderwertigen Input.

Ansätze zur Anregung eines reflektierten Kommunikationsstils von Eltern in der Förderung sprachentwicklungsverzögerter Kleinkinder weisen durchaus positive

Effekte auf (Buschmann, 2009; Buschmann et al., 2009; Girolametto, Pearce & Weitzman, 1996). Auch das Einüben von Prinzipien des „dialogischen Lesens“, das eine starke Eigenbeteiligung des Kindes beim Betrachten von Bilderbüchern anstrebt und dadurch die kindliche Sprachproduktion begünstigt, konnte erfolgreich bei Eltern sowie pädagogischem Fachpersonal trainiert werden (Hargrave & Sénéchal, 2000; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994). Schließlich weisen Fortbildungen von Erzieherinnen zur Anregung der kindlichen Sprachentwicklung zumindest kurzfristige Erfolge dahingehend auf, dass die Kinder aufgrund des veränderten Erzieherinnenverhaltens mehr verbale Kommunikationsinitiativen zeigen (Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003).

1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Bemühungen in Deutschland, sprachlich schwache, sprachauffällige oder mehrsprachige Kinder im Vorschulalter zu fördern, konzentrieren sich vorrangig auf die Kinder als Rezipienten von Förderung, nicht auf eine Optimierung der Kompetenzen des pädagogischen Fachpersonals. Im Gegensatz zu den ausbleibenden Effekten rein additiver Sprachfördermaßnahmen kurz vor Schulbeginn, hat sich eine gezielte Anleitung von Eltern zum Einsatz besonders sprachförderlicher Verhaltensweisen im Umgang mit ihren sprachentwicklungsverzögerten Kindern bewährt, sodass es lohnenswert erscheint, die Übertragbarkeit eines solchen Ansatzes auf die Qualifizierung professionellen pädagogischen Fachpersonals im Kindergarten genauer zu untersuchen.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit ein Trainingsprogramm für Erzieherinnen in der Lage ist, das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen im Umgang mit sprachlich schwachen oder auffälligen Drei- bis Fünfjährigen dauerhaft zu verbessern.

2. Methode

2.1 Das Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas von Buschmann und Jooss (2010)

Das „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“ (Buschmann & Jooss, 2010; nachfolgend abgekürzt als „Heidelberger Trainingsprogramm“) richtet sich an pädagogisches Fachpersonal in Kinderkrippen und Kindergärten sowie an Tagespflegepersonen mit dem Ziel, ihre Kompetenzen hinsichtlich einer Verbesserung der Sprachlernmöglichkeiten in natürlichen Interaktionssituationen mit sprachlich schwachen sowie sprachauffälligen Kindern zu erweitern. Es ist als Fortbildung für eine feste Gruppe von maximal 15 Teilnehmerinnen konzipiert, wobei die ersten vier Sitzungen im Abstand von drei bis vier Wochen stattfinden und sich eine fünfte Sitzung nach etwa drei Monaten

anschließt. Es werden verschiedene Vermittlungsmethoden eingesetzt, u. a. Präsentation, Videoillustration, Kleingruppenarbeit und Rollenspiel.

Die Zeit zwischen den ersten vier Terminen wird genutzt, um in der täglichen Arbeit mit den Kindern Erfahrungen mit den gelernten Strategien zu sammeln. Während dieser Zeit richten die Teilnehmerinnen ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die Verbesserung der Interaktion mit einem bis drei sprachauffälligen Kindern in der eigenen Einrichtung. Dadurch üben sie die gelernten Strategien intensiv in der Praxis und können Erfolge deutlich wahrnehmen, was für eine langfristige Verhaltensänderung förderlich ist.

Einen weiteren zentralen Aspekt im „Heidelberger Trainingsprogramm“ stellt die Videosupervision einer aktuellen Interaktionssituation mit einem sprachauffälligen Kind in der eigenen Einrichtung dar. So wird gewährleistet, dass alle Teilnehmenden Gelegenheit zur vertieften Reflexion ihres Förderverhaltens sowie ein individuelles Feedback erhalten, außerdem ermöglicht diese Methode intensives Modelllernen von anderen Teilnehmern.

Die Teilnehmerinnen erwerben Grundlagenwissen über den normalen und verzögerten Spracherwerb, sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Sie lernen das Konzept der sprachförderlichen Grundhaltung kennen und erfahren, wie sie Situationen des Kita-Alltags gezielt zur Sprachförderung nutzen können. Ein Schwerpunkt wird auf die Nutzung der Situation des gemeinsamen Buchanschauens gelegt, wozu die Teilnehmer trainieren, Techniken des „dialogischen Buchanschauens“ bzw. „dialogischen Vorlesens“ (Whitehurst et al., 1988) anzuwenden. Dieser dialogische Ansatz fördert die eigeninitiierte verbale Mitteilung der Kinder bei der Beschäftigung mit dem Bilderbuch. Die Teilnehmerinnen setzen dabei systematisch Sprachlehrstrategien bzw. sprachmodellierende Techniken ein, wie z.B. die Erweiterung kindlicher Äußerungen oder korrekatives Feedback, und achten auf das Formulieren besonders sprachanregender Fragen. Die Übertragung dieser Techniken wird auf weitere alltägliche Situationen wie z. B. gemeinsame Mahlzeiten vollzogen, in denen sprachförderliche Angebote gut platziert werden können. Detaillierte Informationen hierzu finden sich in Buschmann, Jooss, Simon und Sachse (2010a). Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ wird von Teilnehmerinnen als sehr gut bewertet, sowohl was die Inhalte als auch die Vermittlungsmethoden betrifft. Gerade die Übertragbarkeit auf den pädagogischen Alltag wird als wesentliche Stärke des Trainings eingeschätzt (Buschmann, Simon, Jooss & Sachse, 2010b).

2.2 Evaluation des „Heidelberger Trainingsprogramms“

2.2.1 Untersuchungsdesign

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Interventionsevaluation mit Versuchs-Kontrollgruppendesign. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ wurde für die Studie von den Autorinnen des Programms durchgeführt. Es fanden drei Messzeitpunkte statt – der Prätest direkt vor Beginn des Interaktionstrainings, ein Posttest vier Monate später sowie ein Follow-up nach weiteren fünf Monaten. 16 Kindertagesstätten aus Hessen, die am Projekt „Schwerpunkt Sprache“ (gefördert durch das Hessische Kultusministerium und die Frankfurter Metzler-Stiftung) beteiligt waren, wurden zufällig per Los einer Trainings- bzw. einer Vergleichsgruppe zugewiesen. In jeder Gruppe befanden sich acht Einrichtungen mit jeweils 27 (Trainingsgruppe; TG) bzw. 25 Kita-Gruppen (Vergleichsgruppe; VG). Die beteiligten Einrichtungen beider Studiengruppen waren hinsichtlich ihrer Größe und des Anteils mehrsprachig aufwachsender Kinder vergleichbar (Größe, definiert anhand Anzahl der Gruppen in der Kindertagesstätte: $t = 1.26$; $df = 14$; $p = .23$; Anteil mehrsprachiger Kinder: $t = .12$; $df = 14$; $p = .91$).

Die Studie ist als Doppelblindstudie angelegt. Die Kindertagesstätten waren nicht darüber informiert, welcher Studiengruppe sie angehörten und kannten nicht die Inhalte der jeweils anderen Intervention. Auch die Untersucher vor Ort, die Auswerter der Testverfahren sowie Rater der aufgezeichneten Videos waren hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeit der Kinder bzw. Erzieherinnen verblindet.

2.2.2 Stichprobe

Als Probanden wurden die sprachlich schwächeren drei- und vierjährigen Kinder der beteiligten Kindertagesstätten und die pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Gruppen gewonnen. 499 Kinder kamen aufgrund ihres Alters in Frage. Die Zustimmung der Eltern zur Teilnahme an der Studie betrug 79 %. Die Auswahl von 146 Studienkindern (Trainingsgruppe: $n = 77$, Vergleichsgruppe: $n = 69$) erfolgte durch die Kombination einer globalen Einschätzung der Erzieherinnen über den sprachlichen Förderbedarf der einzelnen Kinder mit dem Einsatz eines Screenings. Die 84 Jungen (57.5 %) und 62 Mädchen (42.5 %) waren zu Beginn der Untersuchung im Durchschnitt 3;10 Jahre alt. 75 Kinder (51.4 %) waren einsprachig deutsch, 71 Kinder (48.6 %) wuchsen mehrsprachig auf. Die nonverbalen Fähigkeiten der Kinder befanden sich im durchschnittlichen Bereich. Im Mittel betrug der IQ 96.2 ($SD = 14.29$). Die Studiengruppen waren hinsichtlich dieser Merkmale vergleichbar. Zur Posttestung konnten 135, zum Follow-up 117 Kinder untersucht werden.

Die Teilnahme des pädagogischen Fachpersonals an der Studie erfolgte freiwillig. Aus jeder an der Untersuchung beteiligten Kitagruppe nahm eine pädagogi-

sche Fachkraft (mit zwei bis drei Kindern aus ihrer Gruppe) teil. 49 Personen wurden zum Prätest untersucht (Trainingsgruppe: $n = 27$; Vergleichsgruppe: $n = 22$), davon liegen für 47 Personen soziodemografische Angaben vor (soziodemografische Angaben: Trainingsgruppe: $n = 25$; Vergleichsgruppe: $n = 22$). Tabelle 1 gibt die Merkmale der Studienteilnehmerinnen wieder. Die Studiengruppen waren hinsichtlich der meisten Merkmale vergleichbar. Trotz zufälliger Einteilung der Einrichtungen zu Trainings- oder Vergleichsgruppe unterschieden sich die Erzieherinnen beider Gruppen jedoch signifikant hinsichtlich der Dauer ihrer Berufserfahrung und ihrer wöchentlichen Arbeitszeit. Eine Berücksichtigung dieser Unterschiede in der Datenauswertung zeigte jedoch, dass sie keine Auswirkungen auf die erzielten Trainingseffekte hatten. Dazu wurden aus dem Prätest Verhaltensdaten der Erzieherinnen verglichen, die in Vollzeit- oder Teilzeit arbeiteten. Es zeigten sich keine Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen. Zur Untersuchung des Effekts von Berufserfahrung wurde eine Korrelation zwischen der Anzahl an Jahren der Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte und bestimmten Verhaltensdaten zur Prätestung sowie eine anschließende Varianzanalyse mit Messwiederholung unter Verwendung der Jahre an Berufserfahrung als Kovariate berechnet. Die Analyse ergab keinen Effekt für die Dauer der Berufserfahrung auf den Lernerfolg im „Heidelberger Trainingsprogramm“.

Tabelle 1: Erzieherinnenmerkmale, differenziert nach Trainings- und Vergleichsgruppe

	Trainingsgruppe	Vergleichsgruppe	Signifikanzprüfung
Alter	M = 39.8 Jahre (SD = 7.46)	M = 41.1 Jahre (SD = 8.14)	$t = -.57$; $df = 45$; $p = .57$
Höchster Schulabschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Mittlere Reife: $n = 13$ (52 %) • Abitur: $n = 5$ (20 %) • Sonstiges: $n = 7$ (28 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mittlere Reife: $n = 17$ (77.3 %) • Abitur: $n = 3$ (13.6 %) • Sonstiges: $n = 2$ (9.1 %) 	$\chi^2 = 3.63$; $df = 2$; $p = .16$
Berufsausbildung Erzieherin	$n = 24$ (96 %)	$n = 18$ (81.8 %)	$\chi^2 = 2.48$; $df = 1$; $p = .12$
Dauer der Berufserfahrung als pädagog. Fachkraft	M = 13.5 Jahre (SD = 8.28)	M = 18.8 Jahre (SD = 8.9)	$t = -2.09$; $df = 44$; $p = .04^*$
Verweildauer am aktuellen Arbeitsplatz	M = 10.7 Jahre (SD = 8.09)	M = 13.8 Jahre (SD = 9.76)	$t = -1.20$; $df = 45$; $p = .24$
Arbeitszeit: Vollzeit	$n = 3$ (12 %)	$n = 8$ (36.4 %)	$\chi^2 = 3.88$; $df = 1$; $p = .05^*$
Erfahrung in Sprachförderung	ja: $n = 8$ (32 %)	ja: $n = 9$ (42.9 %)	$\chi^2 = .58$; $df = 1$; $p = .45$

* signifikanter Unterschied

Von den ursprünglich 49 Erzieherinnen standen beim Posttest 45 Personen, beim Follow-up noch 34 Personen zur Verfügung. Eine Analyse der Ausfälle beim pädagogischen Fachpersonal zeigt, dass der Wegfall zu keiner systematischen Verzerrung der Stichprobe führte und die Dropouts sich in wesentlichen Merkmalen (soziodemografische Aspekte, Verhalten zur Prätestung) von der übriggebliebenen Stichprobe nicht signifikant unterschieden.

2.2.3 Messinstrumente

Bei jedem Messzeitpunkt wurden das Erzieherinnenverhalten sowie die sprachlichen Leistungen der Kinder erhoben. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der Videointeraktionsanalyse dargestellt.

2.2.3.1 Kinder

Die sprachlichen Leistungen der Kinder wurden über eine Testbatterie mit standardisierten Sprachtests erfasst, die aus folgenden Verfahren bestand: der Aktive Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R, Kiese-Himmel, 2005), der Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D, Fox, 2007), die Subtests Enkodierung semantischer Relationen, Morphologische Regelbildung und Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter des Sprachentwicklungstests für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5, Grimm, 2001) und der Untertest Imitation von Sätzen aus dem Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET, Grimm & Schöler, 1991). Die Videointeraktionsanalyse erfasste die Sprechfreude der Kinder über die Berechnung der Summe kindlicher Äußerungen und ihres Redeanteils an der gesamten Kommunikation in den analysierten Sequenzen (s. 2.2.3.2). Anhand einer schriftlichen Elternbefragung wurden soziodemografische Merkmale der Kinder erhoben, ihr nonverbaler IQ wurde mit den CPM untersucht (Bulheller & Häcker, 2002).

2.2.3.2 Erzieherinnen

Um Auswirkungen des Heidelberger Trainingsprogramms auf das sprachliche Interaktionsverhalten des pädagogischen Fachpersonals zu erfassen, wurden die Erzieherinnen zu jedem Messzeitpunkt beim Betrachten eines Bilderbuchs mit ihren zwei bis drei Studienkindern gefilmt. Die Instruktion lautete dabei „Bitte schauen Sie mit den Kindern dieses Buch so an, so wie Sie es normalerweise in Ihrer Gruppe auch machen würden“. Ausgewertet wurden je Aufzeichnung die ersten fünf Minuten nach Aufschlagen des Bilderbuchs. Zur Videointeraktionsanalyse wurde ein Kategorien- und Kodierungssystem entwickelt, das ein Auszählen von definierten Verhaltenseinheiten in der Videosequenz ermöglicht (quantitative Inhaltsanalyse, Bortz & Döring, 2006). Der Fokus der Untersuchung lag auf dem sprachförderlichen Verhalten der Erzieherin (operationalisiert als Redeanteil der Erzieherin), die Art der an die Kinder gestellten Fragen und der

Einsatz bestimmter Sprachlehrstrategien (z.B. Wiederholen und Erweitern kindlicher Äußerungen, Reaktionen auf fehlerhafte kindliche Äußerungen). Zehn von insgesamt 130 Videos wurden durch zwei Personen kodiert, um die Interrater-Übereinstimmung zu bestimmen. Für zentrale Summenwerte wurde Kendalls Tau-b als Maß für die Korrelation berechnet (Wirtz & Caspar, 2002). Die Werte schwanken zwischen $r = .778$ und $r = .955$. Die gleichen zehn Videos wurden nach neun Monaten ein zweites Mal von der ersten Raterin analysiert, um ein Maß für die Retest-Reliabilität des Auswertungssystems zu erhalten. Die Korrelationskoeffizienten liegen zwischen $.68$ und 1.00 , was für eine ausreichende und gute Objektivität bzw. Reliabilität des Kategorien- und Kodierungssystems spricht.

Die Erzieherinnen wurden außerdem in Fragebögen zu eigenen soziodemografischen Merkmalen und zu ihren Einstellungen zum Umgang mit Bilderbüchern befragt.

2.2.4 Interventionen

Die pädagogischen Fachkräfte der Trainings- wie auch der Vergleichsgruppe erhielten in Fortbildungen identisches Wissen über kindliche Sprachentwicklung, Sprachauffälligkeiten und Mehrsprachigkeit. In der Trainingsgruppe wurde das „Heidelberger Trainingsprogramm“ durchgeführt. Die Teilnehmerinnen der Vergleichsgruppe erhielten eine eintägige Fortbildung zum Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken sowie zu Möglichkeiten der indirekten sprachlichen Förderung durch eine Unterstützung kognitiver Funktionen mit Brett- und Regelspielen. In beiden Studiengruppen wurden die ausgewählten sprachlich schwachen Kinder während des Interventionszeitraumes (Februar bis Mai 2008) in Kleingruppen à drei Kindern von den Erzieherinnen gefördert, entsprechend der Inhalte der jeweiligen Fortbildung. Die tägliche Förderdauer sollte zehn Minuten betragen. Somit wurde zum einen sichergestellt, dass die Erzieherinnen beider Studiengruppen während der Dauer des „Heidelberger Trainingsprogramms“ gleich viel zusätzliche Zeit mit den Kindern in einer sprachförderlichen Situation verbrachten, zum anderen bot die Kleingruppe den Erzieherinnen der Trainingsgruppe die Möglichkeit, sich in der praktischen Übung intensiv mit den gelernten Inhalten auseinander zu setzen. Dadurch sollten sie die erforderliche Sicherheit und Routine erwerben, um Sprachförderung systematisch in den pädagogischen Alltag integrieren zu können.

Tabelle 2 gibt die wesentlichen Aspekte der beiden Interventionen wieder.

Tabelle 2: Interventionen in Trainings- und Vergleichsgruppe

	Trainingsgruppe	Vergleichsgruppe
Fortbildung	Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas	Unspezifische Sprachförderung (Sprache und Denken)
Dauer	5 Fortbildungstage (4 Tage plus 1 Tag Nachschulung)	1 Fortbildungstag
Theoretischer Inhalt der Fortbildung	Kindliche Sprachentwicklung – normal und auffällig; Mehrsprachigkeit	Kindliche Sprachentwicklung – normal und auffällig; Mehrsprachigkeit
Praktischer Inhalt der Fortbildung	Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation; Einsatz von Sprachlehrstrategien; sprachanregende Fragen stellen; Sprachförderung in unterschiedlichen Rahmenbedingungen Bilderbücher mit Kindern anschauen, Dialogisches Lesen, Umgang mit Medien	Anregung bzw. Förderung von Basisfähigkeiten des Spracherwerbs im Hinblick auf Wahrnehmung, Gedächtnis etc.
Coaching	Kleingruppenarbeit und Simulationen zum Einüben der Sprachlehrstrategien; Übungsphasen zwischen Trainingsterminen; Videosupervision	– keine –
Rahmenbedingungen für die Förderung der Kinder	Interventionszeitraum Februar bis Mai 2008: Einsatz von Sprachförderstrategien in täglicher Kleingruppe (2-3 Studienkinder), ca. 10 Min., sowie im pädagogischen Alltag Zeitraum von Juni bis November 2008: Weiterführung der Förderung der Studienkinder im pädagogischen Alltag	Interventionszeitraum Februar bis Mai 2008: Einsatz von Brettspielen in täglicher Kleingruppe (2-3 Studienkinder), ca. 10 Min.

2.2.5 Auswertungsmethode

Metrische Verlaufsdaten wurden varianzanalytisch (Varianzanalyse mit Messwiederholung) ausgewertet. Gruppenvergleiche erfolgten entweder über T-Tests auf metrischem Skalenniveau bzw. über Mann-Whitney U-Tests auf ordinalem Datenniveau. Unterschiede in Bezug auf prozentuale Verteilungen in den beiden Gruppen wurden über Chi-Quadrat Tests bestimmt. Zur Analyse von metrischen Zusammenhängen wurden Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson gerechnet.

3. Ergebnisse

Das sprachliche Interaktionsverhalten der Erzieherinnen beider Studiengruppen unterschied sich bei der ersten Erhebung nicht. Der durchschnittliche Redeanteil

der Erzieherinnen in der Bilderbuchsituation bei der Prätestung betrug 76.4 % (SD = 12.44; Vergleich Trainings- und Vergleichsgruppe: $t = -1.23$; $df = 47$; $p = .23$). Im Durchschnitt wurden 4.9 offene bzw. sprachanregende Fragen gestellt (SD = 4.57; Vergleich Trainings- und Vergleichsgruppe: $t = 1.28$; $df = 47$; $p = .21$) und 20.8 Sprachlehrstrategien verwendet (SD = 12.66; Vergleich Trainings- und Vergleichsgruppe: $t = 1.01$; $df = 47$; $p = .32$). Alle deskriptiven Kennwerte beider Studiengruppen sind in Tabelle 2 wiedergegeben.

Tabelle 3: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der untersuchten Variablen in Trainings- und Vergleichsgruppe

	Trainingsgruppe			Vergleichsgruppe		
	Prä-Test	Post-Test	Follow-Up	Prä-Test	Post-Test	Follow-Up
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
	n = 27	n = 25	n = 18	n = 22	n = 20	n = 18
Verbaler Kommunikationsanteil der Erzieherinnen in %	74.48 (14.23)	66.6 (12.81)	61.5 (6.88)	78.85 (9.6)	74.16 (11.65)	78.23 (9.74)
Absolute Summe sprachanregender Fragen	5.56 (5.21)	6.20 (3.51)	6.89 (4.23)	4.00 (3.55)	4.65 (3.33)	5.5 (4.68)
Absolute Summe Sprachlehrstrategien inklusive korrekatives Feedback	22.41 (11.78)	27.2 (11.58)	30.94 (11.52)	18.73 (13.67)	14.70 (8.96)	16.56 (8.57)
Absolute Summe korrekatives Feedback	6.26 (4.94)	9.48 (6.1)	8.89 (4.87)	5.55 (5.42)	4.75 (4.35)	3.89 (4.27)
Absolute Summe verbaler Äußerungen der Kinder	32.85 (22.51)	40.92 (21.05)	49.17 (12.9)	24.5 (15.74)	29.55 (16.31)	25.11 (12.94)
Verbaler Kommunikationsanteil der Kinder in %	25.52 (14.23)	33.4 (12.81)	38.5 (6.88)	21.15 (9.6)	25.84 (11.65)	21.77 (9.74)

3.1 Sprachförderliche Grundhaltung

Die sprachförderliche Grundhaltung des Erwachsenen in der Kommunikation mit Kindern äußert sich in einer Orientierung an aktuellen Themen der Kinder, im Aufgeben der eigenen Dominanz in der Kommunikation zugunsten der Aktivität der Kinder und in einer Ermutigung der Kinder zur eigenen verbalen Kommunikation. Beim Prätest beanspruchten die Erzieherinnen ca. 75 % der Redezeit in

der analysierten Videosequenz für sich selbst, wodurch die Kinder nur wenig zu Wort kommen konnten (Abb. 1).

Die pädagogischen Fachkräfte der Trainingsgruppe nahmen sich im Verlauf verbal deutlich zurück (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Zeit x Gruppe: $F[2;31] = 5.003$; $p = .010$). Wie Abbildung 1 verdeutlicht, zeigt sich dieser Effekt nicht nur zwischen Prä- und Postmessung, sondern vergrößert sich sogar noch in der Zeit bis zur Follow-up Untersuchung.

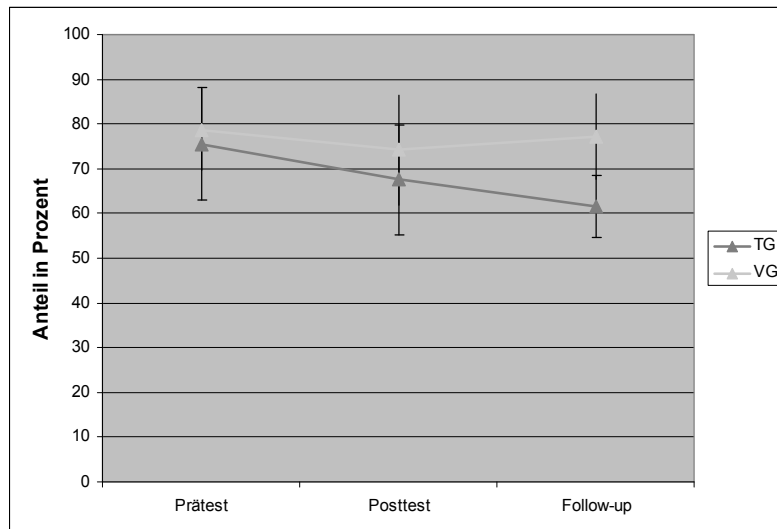


Abbildung 1: Entwicklung des verbalen Kommunikationsanteils der Erzieherinnen der Trainingsgruppe (TG) sowie der Vergleichsgruppe (VG) in der Videointeraktionsanalyse (n = 34)

3.2 Sprachanregende Fragen

Auf verschiedene Fragetypen sind unterschiedlich differenzierte Antworten des Gegenübers möglich. Manche Fragen wie z. B. „Was ist das?“ können mit lediglich einem Wort beantwortet werden, während andere, offene Fragen wie „Was siehst du auf dem Bild?“ zu längeren Antworten animieren. Letztere werden als besonders sprachanregend angesehen. Tabelle 2 gibt die Anzahl der verwendeten sprachanregenden Fragen zu allen Messzeitpunkten wieder. Die längsschnittliche Betrachtung ergab keinen Effekt des „Heidelberger Trainingsprogramms“ auf das Frageverhalten der Erzieherinnen in der analysierten Videosequenz (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Zeit x Gruppe: $F[2;31] = .23$; $p = .80$).

3.3 Sprachlehrstrategien

Als Sprachlehrstrategien gelten sprachmodellierende Verhaltensweisen, die kindliche Äußerungen aufgreifen, wiederholen und erweitern. Das Benennen von Gegenständen oder Handlungen durch die Erzieherin wird ebenfalls als eine dieser Strategien gezählt. Eine besondere Form ist das korrektive Feedback bei formal fehlerhafter kindlicher Äußerung, also das implizite Korrigieren bzw. Vorgeben der richtigen sprachlichen Form durch die Bezugsperson. Die Erzieherinnen der Trainingsgruppe setzten als Effekt des „Heidelberger Trainingsprogramms“ verstärkt Sprachlehrstrategien ein (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Zeit x Gruppe: $F[2;31] = 3.40$; $p = .04$; siehe Abb. 2). Dabei zeigte die Trainingsgruppe ein dauerhaft höheres Ausmaß an verwendeten Sprachlehrstrategien, auch noch zum Zeitpunkt des Follow-ups.

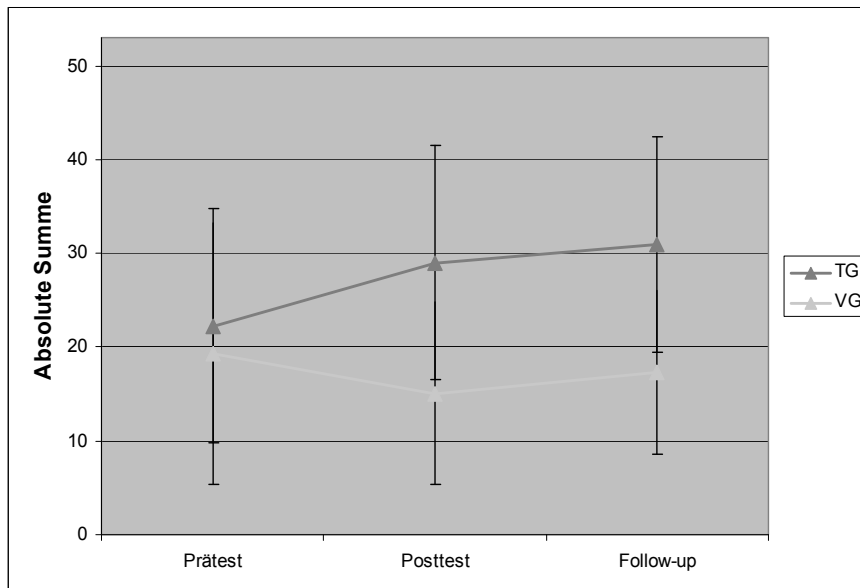


Abbildung 2: Summe der verwendeten Sprachlehrstrategien einschließlich korrekatives Feedback von Erzieherinnen beider Studiengruppen in der Videointeraktionsanalyse (n = 34)

Bei der isolierten Betrachtung des korrektiven Feedbacks als besonders prägnanter Sprachlehrstrategie ergab sich ebenfalls eine deutliche Steigerung von dessen Verwendung in der Trainingsgruppe (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Zeit x Gruppe: $F[2;31] = 4.94$; $p = .01$).

3.4 Sprechfreude der Kinder

Während sich Trainings- und Vergleichsgruppe bei der Prätestung nicht signifikant in der Summe oder im Anteil der verbalen Äußerungen der Kinder in der aufgezeichneten Situation unterschieden (Vergleich Trainings- und Vergleichsgruppe beim Prätest: Summe verbaler Äußerungen der Kinder: $t = 1.52$; $df = 46.04$; $p = .13$; Anteil verbaler Äußerungen der Kinder: $t = 1.28$; $df = 45.56$; $p = .21$), steigerte sich die Sprechfreude der Kinder der Trainingsgruppe zur Posttestung und auch darüber hinaus. Beim letzten Messzeitpunkt betrug die absolute Summe der kindlichen Äußerungen in der Trainingsgruppe fast doppelt so viel wie in der Vergleichsgruppe (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Zeit x Gruppe: $F[2;31] = 3.90$; $p = .025$). Ähnlich stellte sich die Entwicklung des kindlichen Redeanteils in der Videosequenz dar. Im selben Maß, wie die Erzieherinnen sich verbal zurücknahmen, erhielten die Kinder mehr Raum für eigene Mitteilungen. Die Entwicklungsverläufe unterschieden sich zwischen den beiden Gruppen signifikant (Varianzanalyse mit Messwiederholung: Zeit x Gruppe: $F[2;31] = 5.00$; $p = .010$) und deuten auf eine gestiegene Sprechfreude der Kinder der Trainingsgruppe hin.

3.5 Betrachtung von Effektstärken

Die gefundenen dargestellten signifikanten Unterschiede zwischen Trainings- und Vergleichsgruppe können als praktisch bedeutsam eingestuft werden, wie die Berechnung von Effektstärken zeigt. Betrachtet man bei den Erzieherinnen die Variable „Sprachförderliche Grundhaltung“, operationalisiert als Redeanteil der Erzieherin in der Videosequenz, findet man Effektstärken von Cohens $d = -0.617$ zur Posttestung bzw. $d = -1.984$ zum Follow-up. Komplementär findet man dazu ähnlich starke Effekte bei der Entwicklung der Sprechfreude der Kinder. Die Effektstärken für die Variable „Sprachlehrstrategien einschließlich korrekatives Feedback“ liegen bei $d = 1.079$ zur Posttestung und $d = 1.248$ zum Zeitpunkt des Follow-ups. Bei allen Variablen ist ein Anstieg der Effektstärke zum letzten Messzeitpunkt festzustellen.

3.6 Einflussvariablen auf den Trainingserfolg

In einem nächsten Analyseschritt wurde betrachtet, inwieweit individuelle Merkmale der Erzieherinnen die Effekte des Trainings beeinflussen. Für die Trainingsgruppe wurden daher Prä-Post-Differenzen im verbalen Kommunikationsanteil, in der Verwendung von Sprachlehrstrategien, des korrekativen Feedbacks sowie sprachanregender Fragen berechnet und mit den Variablen Alter und Berufserfahrung korreliert. Die Verläufe erwiesen sich als unabhängig von diesen Variablen.

4. Diskussion

In der vorliegenden randomisierten Evaluationsstudie im Versuchs-Kontrollgruppendesign wurde untersucht, ob ein systematisches sprachbasiertes Interaktionstraining geeignet ist, das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen zu verbessern. Dargestellt wurden Ergebnisse einer Videointeraktionsanalyse des Erzieherinnenverhaltens.

Im Einklang mit bereits vorliegenden Untersuchungen (z. B. Girolametto et al., 2000) wird in den videographierten Bilderbuchsituationen zur Prämessung deutlich, dass das bestehende sprachliche Interaktionsverhalten der Erzieherinnen nicht optimal ist, obwohl den Teilnehmerinnen bewusst war, dass sie sich in einer Sprachfördersituation mit sprachlich schwachen Kindern befanden. Zwar waren Verhaltensweisen, die als sehr ungünstig angesehen werden (z. B. direkte und explizite Korrekturen) sehr selten zu beobachten, allerdings betrug der Redeanteil der Erzieherinnen mehr als 75 % und die Erzieherinnen dominierten die Situation auch in anderer Hinsicht, z. B. hielten das Bilderbuch selbst in der Hand. Sie verwendeten außerdem wenige Sprachlehrstrategien.

Das in der vorliegenden Studie eingesetzte „Heidelberger Trainingsprogramm“, erbrachte deutliche Interventionseffekte auf Ebene der Erzieherinnen. Bei den Teilnehmerinnen der Trainingsgruppe fanden sich nachhaltige Verhaltensänderungen in Bezug auf das Einnehmen einer sprachförderlichen Grundhaltung und den Einsatz von Sprachlehrstrategien. Sie zeigten nach der Intervention mehr dialogisches Verhalten und überließen den Kindern stärker die Initiative, was wiederum zu erhöhter Sprechfreude der geförderten Kinder führte. So erhielten diese wesentlich mehr Gelegenheiten, Sprache aktiv anzuwenden und zu üben und zwar auch in höherer Komplexität – nicht nur die absolute Summe der kindlichen Äußerungen, sondern auch der prozentuale Anteil an Sätzen stieg bei den Kindern der Trainingsgruppe. Die Erzieherinnen reduzierten somit einerseits die Quantität des eigenen Inputs, andererseits steigerten sie die Qualität, da deutlich mehr sprachmodellierende Strategien eingesetzt wurden. Die gemessenen Effekte blieben auch bis zum Zeitpunkt des Follow-ups nach fünf Monaten überwiegend konstant bzw. vergrößerten sich sogar, wie auch die Berechnung der Effektstärken demonstriert. Dabei fanden in dieser Phase der Studie keine regelmäßigen Fördereinheiten in Kleingruppen mehr statt, sondern die Sprachförderung hatte sich praktisch ausschließlich in den pädagogischen Alltag verlagert, was der Intention des „Heidelberger Trainingsprogramms“ entspricht. Die Teilnehmerinnen bewerteten Alltagstauglichkeit sowie Übertragbarkeit der Prinzipien zur Sprachförderung auf weitere Kinder ihrer Kitagruppen als sehr gut (Buschmann et al., 2010b).

Begleitende schriftliche Erhebungen pädagogischer Einstellungen zum Umgang mit Bilderbüchern als Sprachmedium zeigten, dass die Erzieherinnen schon vor dem Training die sprachliche Aktivierung von Kindern als sehr wichtig erachteten. Dieses Wissen über den Umgang mit Bilderbüchern als Medium zur Sprachförderung allein schlug sich allerdings nicht im Verhalten nieder. Außerdem verbrachten in der vorliegenden Studie die Erzieherinnen der Vergleichsgruppe ebenfalls mehr Zeit mit den Kindern in einem für Sprachförderung reservierten Rahmen, betrieben „Sprachförderung nach bestem Gewissen“ und erhielten die gleichen Hintergrundinformationen über Sprachentwicklung und deren Auffälligkeiten, wobei sich auch dieser Umstand nicht in einem besonders sprachförderlichen oder veränderten Verhalten widerspiegelte. Die Verbesserung des sprachlichen Interaktionsverhaltens wurde nachweislich nur durch das intensive sprachliche Interaktionstraining erreicht. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ hat sich somit als Maßnahme zur Erwachsenenbildung bewährt.

Das Trainingsprogramm war zwar intensiv, mit eigenen Übungsanteilen und Videosupervision verbunden, dabei aber als Gruppentraining mit insgesamt fünf Fortbildungstagen immer noch sehr ökonomisch. Im Gegensatz dazu berichten Beller, Merkens, Preissing und Beller (2007) zwar auch über Erfolge im verbesserten sprachlichen Interaktionsverhalten von Erzieherinnen und in der Sprachproduktion von sprachauffälligen Kindern unter drei Jahren, allerdings erst nach einem intensiven Einzelcoaching des pädagogischen Fachpersonals am Arbeitsplatz, der sich über einen Zeitraum von 20 Wochen erstreckte, sowie zusätzlichen Gruppenfortbildungen.

Die Auswertungen begleitender Variablen deuten zudem darauf hin, dass das Training prinzipiell für Erzieherinnen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Berufserfahrung geeignet ist. Auch zeigten sich keine Zusammenhänge der Trainingserfolge zu Aspekten der Persönlichkeit, wie z. B. Extraversion oder Kontrollüberzeugungen.

Es bleibt die Frage, inwieweit die Erzieherinnen in der Lage waren und sind, das Gelernte und in den aufgezeichneten Interaktionssituationen gezeigte Verhalten auch im alltäglichen Umgang mit den Kindern systematisch einzusetzen. Einen Beleg darüber können ggf. die Entwicklungsdaten der beteiligten Kinder geben. Ein erster Hinweis auf einen Transfer des Gelernten in den Alltag zeigt sich in der hier dargestellten höheren Sprechfreude der Kinder in der Bildbuchsituation. Endgültigen Aufschluss wird die Auswertung der sprachlichen Testbatterie geben. Eine weitere Evaluationsstudie zu dem verwendeten Interaktionstraining in Kinderkrippen zeigt aber bereits deutliche Interventionseffekte auf den Wortschatz zweijähriger sprachverzögerter Kinder (Buschmann et al., 2010b; Buschmann & Jooss, 2011).

Auch wenn das nach dem Training gezeigte sprachliche Interaktionsverhalten immer noch auf Verbesserungsmöglichkeiten hindeutet, konnte mit der vorliegenden Studie gezeigt werden, dass sich ein berufsbegleitendes intensives Training der Sprachförderkompetenzen von Erzieherinnen lohnt. Es stellt einen effektiven Ansatz zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Kindertagesstätten dar. Das veränderte Förderverhalten der Erzieherinnen sollte die Voraussetzung schaffen, Kindern eine Umgebung zu bieten, in der Sprache nicht ausschließlich in abgegrenzten Einheiten gefördert wird, sondern die vielfältigen Möglichkeiten des Alltags intensiv genutzt werden.

Danksagung

Wir danken dem Hessischen Kultusministerium und der Frankfurter Metzler-Stiftung, die die Durchführung dieser Studie im Rahmen des Projekts „Schwerpunkt Sprache“ ermöglicht und finanziert hat. Die Erstellung des Manuskriptes wurde unterstützt vom Europäischen Sozialfonds im Rahmen des Margarete von Wrangell-Habilitationsprogramms.

Literatur

- Beller, E. K., Merckens, H., Preissing, C. & Beller, S. (2007). Abschlussbericht des Projekts. Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. Verfügbar unter: <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf> [30.06.2011].
- Bohannon, J. N. & Bonvillian, J. D. (1997). Theoretical approaches to language acquisition. In J. Berko-Gleason (Ed.), *The development of language* (4th ed., pp. 254-314). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brophy, K. & Hancock, S. (1985). Adult-child interaction in an integrated preschool programme: Implications for teacher training. *Early Child Development and Care*, 22, 275-294.
- Bulheller, S. & Häcker, H. (2002). *Coloured progressive matrices*. Frankfurt/Main: Pearson Assessment.
- Buschmann, A. (2009). *Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual*. München: Urban & Fischer.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2010). „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung“ Überblick über das Konzept. Vortrag auf der Interdisziplinären Tagung über Sprachentwicklungsstörungen (ISES 6) vom 11.-13. März 2010 in Rostock.

- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43, 303-312.
- 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.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S. & Sachse, S. (2010a). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das "Heidelberger Trainingsprogramm". Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 18, 84-95.
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010b). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 107-133). Freiburg: FEL.
- Dickinson, D. K. (2002). Why we must improve teacher-child conversations in preschools and the promise of professional development. In L. Girolametto & E. Weitzman (Eds.), *Enhancing caregiver language facilitation in child care settings – proceedings from the symposium – October 18, 2002*. Toronto: Canadian Language and Literacy Research Network, Hanen Centre.
- Fox, A. V. (2007). *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D)*. Edition Steiner im Schulz-Kirchner-Verlag.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Language facilitation in child care settings: A social-interactionist perspective. In L. Girolametto & E. Weitzman (Eds.), *Enhancing caregiver language facilitation in child care settings – proceedings from the symposium – October 18, 2002*. Toronto: Canadian Language and Literacy Research Network, Hanen Centre.
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E. & van Lieshout, R. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 155-168.
- 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, 1274-1283.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.

- Grimm, H. (2001). Sprachentwicklungstest für 3-5jährige Kinder – SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003). Störungen der Sprachentwicklung (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Göttingen: Hogrefe.
- Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T. & Leach, A. (2010). Implementation fidelity of myteachingpartner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 329-347.
- Hargrave, A. C. & 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, 75-90.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- Kauschke, C. (2007). Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprachheilarbeit*, 52, 4-16.
- Kiese-Himmel, C. (2005). Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R). Weinheim: Beltz.
- Lisker, A. (2011). Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf [30.06.2011].
- Schöler, H. & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 35-74). Freiburg: FEL.
- Szagan, G. (2010). *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- 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.

Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.

Anschrift der Autorinnen:

Stephanie Simon, Dipl.-Päd. und Dr. Steffi Sachse, Dipl.-Psych., Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm, Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm, E-Mail: steffi.sachse@znl-ulm.de