

Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: zweiter Zwischenbericht

Wolf, Katrin; Stanat, Petra; Wendt, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zwischenbericht / interim report

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wolf, K., Stanat, P., & Wendt, W. (2010). *Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: zweiter Zwischenbericht*. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-344686>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Ekos

Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung

Zweiter Zwischenbericht

Katrin Wolf, Petra Stanat & Wolfgang Wendt

Berlin, November 2010

Gefördert durch das



LAND
BRANDENBURG

Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

Gliederung

Zusammenfassung	6
1. Hintergrund und Fragestellung.....	8
2. Methode.....	8
2.1 Eingesetzte Tests und Fragebögen	8
2.2 Untersuchungsablauf	10
2.2.1 Stichprobenziehung	10
2.2.2 Externe Testleiter	10
2.2.3 Testdurchführung	10
2.3 Beschreibung der Stichprobe	10
3. Ergebnisse	14
3.1 Beschreibung der Sprachförderung und Förderkräfte	15
3.2 Sprachstand und Förderbedarf der untersuchten Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt.....	19
3.3 Prä-Post-Vergleich der Untersuchungsgruppen	21
3.3.1 Gruppenunterschiede in Merkmalen, die explizites Förderziel sind.....	21
3.3.2 Gruppenunterschiede in Bezug auf Merkmale, die potenziell implizit gefördert wurden	25
3.3.3 Weitere Gruppenunterschiede	28
3.3.4 Prä-Post-Vergleiche der Untersuchungsgruppen bei Einbezug weiterer Einflussfaktoren	31
3.4 Einschätzung der Wirksamkeit durch Eltern, Erzieherinnen und Förderkräfte	34
3.5 Weitere Effekte der Sprachförderung	38
3.5.1 Wirksamkeit der Sprachförderung in Abhängigkeit von der Prätестleistung...	38
3.5.2 Transfereffekte des Würzburger Trainingsprogramms	41
3.5.3 Extremgruppenvergleiche	43
3.5.4 Mehrebenenanalyse	44
4. Diskussion	46
5. Ausblick	50
Literatur	51
Anhänge	55

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Weitere eingesetzte Fragebögen	9
Tabelle 2: Träger der teilnehmenden Kitas	11
Tabelle 3: Verteilung der Kinder auf die Untersuchungsgruppen	12
Tabelle 4: Stichprobengrößen für verwendete Instrumente	12
Tabelle 5: Häufigkeiten Förderbedarf nach den KISTE- und BISC-Skalen	21
Tabelle 6: Mittelwerte und Streuungen der Urteile der Sprechfreudigkeit	24
Tabelle 7: Korrelationen zwischen den Kontrollvariablen und Sprachleistungen.	31
Tabelle 8: Kreuztabelle der Wirksamkeitsurteile von Gruppenerzieherin und Förderkraft.....	35
Tabelle 9: Korrelationen der Erzieherurteile mit tatsächlichen Veränderungen.....	35
Tabelle 10: Änderung in den Sprachleistungen in Abhängigkeit von den C-Werten.....	39
Tabelle 11: Durchschnittliche Veränderung je Kita.....	45

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Kinder auf die drei Untersuchungsgruppen	11
Abbildung 2: Einschätzung der Häufigkeit der Durchführung von Übungen	17
Abbildung 3: Angabe, wie häufig Kinder teilgenommen haben.....	18
Abbildung 4: Beurteilung der Förderkräfte „Wie erfolgreich ist das Programm"	19
Abbildung 5: Gruppenmittelwerte im Wortschatz	22
Abbildung 6: Gruppenmittelwerte in Skala Satzbildung	23
Abbildung 7: Gruppenmittelwerte in Erzieher-Einschätzung der Sprechfreudigkeit	24
Abbildung 8: Gruppenmittelwerte in Testleiter-Einschätzung der Sprechfreudigkeit.....	25
Abbildung 9: Gruppenmittelwerte in Skala semantische Inkonsistenzen	26
Abbildung 10: Gruppenmittelwerte in Skala Pseudowörter nachsprechen.....	27
Abbildung 11: Gruppenmittelwerte in phonologischer Bewusstheit (weit).....	27
Abbildung 12: Gruppenmittelwerte in phonologischer Bewusstheit (eng).....	28
Abbildung 13: Gruppenmittelwerte in Skala grammatikalische Inkonsistenzen.....	29
Abbildung 14: Gruppenmittelwerte im semantisch-syntaktischen Test	30
Abbildung 15: Gruppenmittelwerte in Skala Schnelles-Benennen-Farben	30
Abbildung 16: Gruppenmittelwerte im Wortschatz mit Kovariaten.....	32
Abbildung 17: Gruppenmittelwerte in Satzbildung mit Kovariatenr.....	33
Abbildung 18: Gruppenmittelwerte im Erzieherurteil der Sprechfreudigkeit mit Kovariaten	33
Abbildung 20: Einschätzung der Gruppenerzieherin „Wie sehr hat Kind profitiert?“	34
Abbildung 21: Einschätzung der Förderkraft „Wie sehr hat Kind profitiert?“	35
Abbildung 22: Beurteilung der Wirksamkeit durch die Förderkräfte	36
Abbildung 23: Beurteilung der Wirksamkeit durch Eltern und Erzieherinnen.....	37
Abbildung 24: Veränderung im Wortschatz abhängig vom C-Wert der Prätestleistung.....	39
Abbildung 25: Veränderung in Satzbildung abhängig vom C-Wert der Prätestleistung	40
Abbildung 26: Gruppenmittelwerte in phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinn.....	42
Abbildung 27: Gruppenmittelwerte in phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn.....	42

Abkürzungsverzeichnis

BISC	- Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
EkoS	- Evaluation kompensatorischer Sprachförderung
HISEI	- Highest international socio-economic index
IGR	- grammatikalische Inkonsistenzen (KISTE-Subskala)
IKO	- Inkonsistenzen (KISTE-Subskala)
ISEM	- semantische Inkonsistenzen (KISTE-Subskala)
KISTE	- Kindersprachtest für das Vorschulalter
LA	- Laute assoziieren (BISC-Subskala)
LZG	- Langzeitgedächtnis
LZW	- Laut zu Wort (BISC-Subskala)
M	- Mittelwert
Md	- Median (= derjenige Wert einer Verteilung, der die Gesamtzahl der Fälle in zwei Hälften teilt, so dass je 50 % aller Werte über und unter dem Median liegen)
MZP	- Messzeitpunkt
PWN	- Pseudowörter nachsprechen (BISC-Subskala)
R	- Reimen (BISC-Subskala)
SB	- Satzbildung (KISTE-Subskala)
SBF	- Schnelles Benennen Farben (BISC-Subskala)
SD	- Standardabweichung
SEMSY	- Semantisch-syntaktischer Test (KISTE-Subskala)
SS	- Silben segmentieren (BISC-Subskala)
TG	- Treatmentgruppe
VG1	- Vergleichsgruppe mit Förderbedarf
VG2	- Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf
WO	- Wortschatz (KISTE-Subskala)

Zusammenfassung

Ausreichende sprachliche Kompetenzen sind notwendig, um am schulischen Bildungsprozess erfolgreich teilnehmen zu können. Daher werden Kinder mit Schwächen im sprachlichen Bereich im Jahr vor der Einschulung in Brandenburger Kindertagesstätten gefördert. Im Rahmen des Projekts EkoS (Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung) werden die unmittelbaren und längerfristigen Effekte der Sprachförderung im Auftrag des Brandenburger Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS) durch den Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung der Freien Universität und das Institut für Schulqualität (ISQ) untersucht.

In der zweiten Erhebungswelle im Frühjahr 2009 wurden die Posttest-Sprachleistungen der Kinder erhoben, nachdem die Kinder der Treatmentgruppe im Frühjahr 2009 mit dem Förderprogramm „Handlung und Sprache“ nach Häuser und Jülisch (2006) trainiert worden waren. Im vorliegenden Bericht wird der Frage nachgegangen, ob sich die Kinder stärker in den geförderten Merkmalsbereichen Wortschatz, Satzbildung und Sprechfreudigkeit verbessern als Kinder, die nicht an der Förderung teilgenommen haben, aber ebenfalls einen sprachlichen Förderbedarf aufweisen. Hier konnten lediglich leichte Effekte im Bereich der Satzbildung gefunden werden, die allerdings auch bei Einbezug wichtiger Kontrollvariablen statistisch bedeutsam sind. Hingegen ließen sich positive Effekte in den Bereichen *aktiver Wortschatz* und *Sprechfreudigkeit* durch das Programm „Handlung und Sprache“ statistisch nicht nachweisen.

Des Weiteren wurde untersucht, ob sich Effekte bei den Fähigkeiten nachweisen lassen, die laut Handbuch (Häuser & Jülisch, 2006) zwar ebenfalls trainiert werden, aber von den Autoren des Programms nicht explizit als Förderziel genannt werden. Dies betrifft das *Erkennen semantischer Inkonsistenzen*, das *auditive Arbeitsgedächtnis* und die *phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn*. Für das *Erkennen semantischer Inkonsistenzen* konnte gezeigt werden, dass sich die Treatmentgruppe stärker verbessert hat als die Vergleichsgruppe mit Förderbedarf. Für *phonologische Bewusstheit im engeren Sinn* konnten ebenfalls leichte, positive Effekte gefunden werden.

Die Wirkung der Sprachförderung wurde zusätzlich durch die Eltern, Erzieherinnen und Förderkräfte der Kinder beurteilt. Die Eltern schätzten den Erfolg hierbei höher ein als die Erzieherinnen und Förderkräfte. Die Urteile der drei Gruppen stehen jedoch nur in geringem Zusammenhang mit den empirisch gefundenen Veränderungen und weisen auch untereinander lediglich geringe Korrelationen auf.

Einige Förderkräfte haben zusätzlich zu dem Brandenburger Förderprogramm „Handlung und Sprache“ das Würzburger Programm „Hören, Lauschen, Lernen“ zur Förderung der phonologischen Bewusstheit eingesetzt. Es konnten jedoch keine Effekte dieses Programms auf die phonologische Bewusstheit nachgewiesen werden.

Bei der Untersuchung der Frage, welche Faktoren mit Fördererfolg in Zusammenhang stehen, wurde zwischen der Individualebene (Kinder) und der institutionellen Ebene (Kita) unterschieden. Auf Individualebene der Kinder ergab sich, dass v.a. der sozioökonomische Status der Eltern (Haushaltsnettoeinkommen) und geringere Ausgangskompetenzen der Kinder („Lernausgangslage“) mit Effekten der Sprachförderung einhergehen. Auf Ebene der Kitas konnten keine Korrelate des Fördererfolgs identifiziert werden, was damit zusammenhängen dürfte, dass die Anzahl der Kitas in der Treatmentgruppe nicht sehr groß war, so dass sich Effekte statistisch kaum bemerkbar machen.

1. Hintergrund und Fragestellung

Die Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung (EkoS) begann im Herbst 2008 mit der ersten Erhebungswelle, an der 900 Kinder aus knapp 60 Brandenburger Kitas teilgenommen haben. Der erste Zwischenbericht (Wolf, Stanat & Wendt, 2009) enthielt v.a. Daten zur Ähnlichkeit der Untersuchungsgruppen und zu den Förderbedarfsquoten, die sich anhand der eingesetzten Sprachtests ergeben haben. Im Frühjahr 2009 wurde die Sprachförderung in den Einrichtungen der Treatmentgruppe durchgeführt. Nach Abschluss der Sprachförderung fand im Frühjahr 2009 eine zweite Erhebungswelle statt.

Im Mittelpunkt des zweiten Zwischenberichts steht der Vergleich der Werte aus dem ersten und zweiten Messzeitpunkt. Die Auswertung folgt drei Leitfragen:

1. Konnten sich die geförderten Kinder stärker in ihren sprachlichen Kompetenzen verbessern als nichtgeförderte Kinder, die ebenfalls einen sprachlichen Förderbedarf zum ersten Messzeitpunkt aufgewiesen haben?
2. Wie stellen sich diese Veränderungen im Vergleich mit der Sprachentwicklung von Kindern ohne Sprachförderbedarf dar?
3. Lassen sich Bedingungen identifizieren, unter denen die Sprachförderung stärkere Effekte erzielt?

2. Methode

2.1 Eingesetzte Tests und Fragebögen

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder erneut alle vier Skalen des Kindersprachtests für das Vorschulalter (KISTE; Häuser, Kasielke & Scheidereiter, 1994) eingesetzt sowie das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC; Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002). Mit Hilfe von KISTE wurden kommunikative und sprachstrukturelle Aspekte sprachlicher Kompetenz erfasst. Sprachlicher Förderbedarf wird in Brandenburg mit KISTE diagnostiziert, wenn in mindestens einer der drei Skalen *Inkonsistenzen*, *Wortschatz* und *Satzbildung* der C-Wert kleiner vier ist. Der *semantisch-syntaktische Test* (SEMSY) geht damit nicht in die Diagnose von Förderbedarf mit ein.

Das BISC untersucht so genannte Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs. Die Skalen *Reimen* und *Silben segmentieren* sind Indikatoren für phonologische Bewusstheit

im weiteren Sinn, *Laute assoziieren* und *Laut-zu-Wort* bilden phonologische Bewusstheit im engeren Sinn ab, auditives Arbeitsgedächtnis wird durch *Pseudowörter nachsprechen* operationalisiert und der lexikalische Abruf aus dem Langzeitgedächtnis wird durch *Schnelles-Benennen-Farben* erfasst. Die BISC-Subskalen *Wort-Vergleich-Suchaufgabe* und *Schnelles-Benennen-Farben bei farbig inkongruenten Objekten* wurden analog zum ersten Messzeitpunkt nicht eingesetzt.

Eine Beschreibung aller eingesetzten Sprachtests und Fragebögen findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Zum zweiten Messzeitpunkt eingesetzte Sprachtests und Fragebögen

Sprachtest	Inhalte
KISTE	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Inkonsistenzen (semantisch und grammatikalisch) • Wortschatz • Satzbildung (semantisch und grammatikalisch) • Semantisch-syntaktischer Test
BISC	<ul style="list-style-type: none"> • Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn (Laute assoziieren, Laut-zu-Wort) • Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn (Reimen, Silben segmentieren) • Auditives Arbeitsgedächtnis (Pseudowörter nachsprechen) • Lexikalischer Abruf aus dem LZG (Schnelles-Benennen-Farben)
Fragebogen	Inhalte
Elternfragebogen (siehe Anhang I)	<ul style="list-style-type: none"> • Erstsprache und Geburtsjahr der Eltern, • Fördermaßnahmen des Kindes, • Aktivitäten des Kindes (z.B. Computerspielen, Fernsehen) sowie • Angaben zur Erwerbstätigkeit der Eltern • ggf. Einschätzung der Wirksamkeit der Förderung
Erzieherfragebogen (siehe Anhang II)	<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung verschiedener Aspekte der sprachlichen Fähigkeiten und des sprachbezogenen Verhaltens des Kindes • Angabe, ob unspezifische Förderung • ggf. Einschätzung der Wirksamkeit der Förderung
Förderkraft zum Kind (siehe Anhang III)	<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung, wie häufig und mit welchem Verhalten (motiviert, ängstlich, unaufmerksam o.ä.) das Kind an Förderung teilgenommen hat • Beteiligung der Eltern • Einschätzung der Wirksamkeit der Förderung
Förderkraft zur Sprachförderung (siehe Anhang IV)	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben zur Person der Förderkraft (Geschlecht, Geburtsjahr, Ausbildung) • Durchführung der Sprachförderung in diesem Jahr • Einsatz weiterer Förderprogramme • Häufigkeit der einzelnen Übungen
Kita-Fragebogen (siehe Anhang V)	<ul style="list-style-type: none"> • Angaben zum Träger • Größe der Kita (Anzahl der Mitarbeiter/innen und Kinder) • Startzeitpunkt der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung
Testprotokoll (siehe Anhang VI)	<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilung des Verhaltens der Kinder während der Datenerhebung durch die Testleiterin • eventuelle Störungen oder Besonderheiten während der Datenerhebung

2.2 Untersuchungsablauf

2.2.1 Stichprobenziehung

Wie im ersten Zwischenbericht (Wolf, Stanat & Wendt, 2009) beschrieben, umfasst das Evaluationsdesign drei Gruppen: Die *Treatmentgruppe* besteht aus allen Kindern mit Förderbedarf, die an der Sprachförderung teilgenommen haben. Die *Vergleichsgruppe mit Förderbedarf* sollte aus 150 zufällig ausgewählten Kindern bestehen, die zwar zum ersten Messzeitpunkt sprachlichen Förderbedarf hatten, jedoch eine Kita besuchten, die noch nicht über eine ausgebildete Förderkraft verfügte. Die *Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf* sollte ebenfalls aus 150 Kindern bestehen. Diese wurden zufällig aus allen Kindern ohne sprachlichen Förderbedarf zum ersten Messzeitpunkt ausgewählt.

2.2.2 Externe Testleiter

Die Testleiterinnen für die zweite Datenerhebung wurden erneut unter Studentinnen der Psychologie und Erziehungswissenschaft geworben, von denen einige bereits an der ersten Datenerhebung als Testleiterinnen teilgenommen hatten.

2.2.3 Testdurchführung

Die Datenerhebung wurde analog zum ersten Messzeitpunkt auf zwei Testzeitpunkte aufgeteilt, um die Kinder nicht zu überfordern. Begonnen wurde wieder nach einem kurzen Kennenlerngespräch mit den KISTE-Skalen *Wortschatz*, *semantisch-syntaktische Fähigkeiten* und *Satzbildung*. Nach einer Pause wurde die Testung am Nachmittag oder am darauffolgenden Tag fortgesetzt. Im zweiten Teil wurden die KISTE-Skala *Inkonsistenzen* sowie die sechs BISC-Skalen mit den Kindern bearbeitet. Insgesamt hat die Erhebung der Sprachkompetenzen der Kinder in etwa eine Stunde in Anspruch genommen.

2.3 Beschreibung der Stichprobe

Von insgesamt 437 Kindern liegen Daten aus beiden Messzeitpunkten vor (Längsschnittstichprobe). Die Kinder verteilen sich auf 43 Kitas, von denen die Hälfte in kommunaler Trägerschaft sind (vgl. Tabelle 2). In den Einrichtungen sind zwischen 2 und 34 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ($M = 13,5$, $SD = 10,6$) beschäftigt, die in der Regel eine

Ausbildung als Erzieherin oder Erzieher haben. Die Kitas werden jeweils von durchschnittlich 65 Kindern zwischen 3 und 6 Jahren besucht ($Md = 57, SD = 52,4$) und von durchschnittlich 19 Kindern im Jahr vor der Einschulung ($Md = 17,5, SD = 16,0$). Die Kita-Gruppen sind nur in 17 Prozent der Fälle nach Alter getrennt.

26 Kitas dieser Stichprobe sind der Vergleichsgruppe ohne Angebot einer Sprachförderung zugeordnet, 17 Kitas der Treatmentgruppe. In den Kitas der Treatmentgruppe wird seit durchschnittlich 29 Monaten ($SD = 8$ Monate, Stand: September 2009) die kompensatorische Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung durchgeführt.

Abbildung 1 zeigt, wie sich die 437 Kinder des zweiten Messzeitpunkts auf die drei Untersuchungsgruppen verteilen. 20 Kinder konnten den drei Untersuchungsgruppen nicht eindeutig zugeordnet werden (vgl. Tabelle 3). Diese Kinder wurden aus den Analysen zu Gruppenunterschieden ausgeschlossen wurden.

Tabelle 2: Träger der teilnehmenden Kitas

	Häufigkeit	in %
kommunaler Träger (Stadt, Gemeinde)	21	50 %
kirchlicher Träger	2	5 %
Freier Träger (DRK, AWO, Elterninitiative, o.ä.)	15	36 %
sonstiger Träger	3	7 %
keine Angabe	2	2 %
gesamt	43	100 %

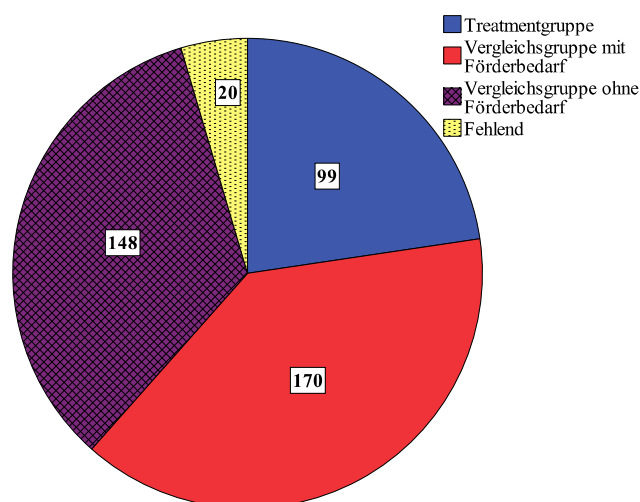


Abbildung 1: Verteilung der Kinder auf die drei Untersuchungsgruppen

In der Längsschnittstichprobe (n = 437) befanden sich zum zweiten Messzeitpunkt 39 Prozent Mädchen und 61 Prozent Jungen. Die Kinder waren durchschnittlich 75 Monate (entspricht 6 Jahren und 3 Monaten, *SD* = 4,5 Monate) alt. In der Stichprobe sind im Längsschnitt ein Vierjähriger, 128 Fünfjährige (29 Prozent), 295 Sechsjährige (68 Prozent) und 13 Siebenjährige (3 Prozent).

Aus dem Elternfragebogen des zweiten Messzeitpunkts geht hervor, dass sechs Prozent der Mütter eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Dies ist zu zwei Dritteln Russisch. Auch Indonesisch, Niederländisch und Vietnamesisch wurden als Muttersprachen aufgeführt. Unter den Vätern haben ebenfalls sechs Prozent eine andere Muttersprache als Deutsch. Hier wird Russisch als Muttersprache ebenfalls am häufigsten genannt (4 von 6 Prozent). Nach den Angaben im Elternfragebogen waren 35 Prozent der Kinder bereits in logopädischer Behandlung (N=265). Diese hohe Zahl ist z.T. darauf zurückzuführen, dass in der Stichprobe Kinder mit sprachlichem Förderbedarf überrepräsentiert sind. Zudem hat die Verordnung einer logopädischen Therapie im Bundesdurchschnitt generell zugenommen (siehe z.B. <http://www.rp-online.de/public/article/wissen/gesundheit/769866/Jedes-zehnte-Kind-erhaelt-Sprachtherapie.html>¹). 13 Prozent der Kinder in der Stichprobe wurden bereits mindestens einmal von der Einschulung zurückgestellt.

Tabelle 3: Platzierung der Kinder nach Untersuchungsgruppen, differenziert nach Förderstatus

		Anzahl Kinder	in %	Zuordnung
1	TG-Kita, Förderbedarf, Förderung erhalten	99	22,7 %	Treatmentgruppe
2	VG-Kita, Förderbedarf, keine Förderung	136	31,1 %	VG mit Förderbedarf
3	TG-Kita, Förderbedarf, keine Förderung	34	7,8 %	VG mit Förderbedarf
4	TG-Kita, kein Förderbedarf, keine Förderung	86	19,7 %	VG ohne Förderbedarf
5	VG-Kita, kein Förderbedarf, keine Förderung	62	14,2 %	VG ohne Förderbedarf
6	TG-Kita, kein Förderbedarf, aber Förderung erhalten	8	1,8 %	aus Analysen ausgeschlossen
7	TG-Kita, kein Förderbedarf, keine Förderung, aber Förderbedarf nach BISC/HASE	12	2,7 %	aus Analysen ausgeschlossen
	Gesamt	437	100,0 %	

Tabelle 4: Stichprobenumfänge nach eingesetzten Instrumente

	n	Rücklauf in %
KISTE	417	100 %
BISC	417	100 %
Elternfragebogen	237	57 %
Erzieherfragebogen	406	97 %
Förderkraft zum Kind	88	89 %
Förderkraft zur Förderung	16 v. 17	94 %
Kita-Fragebogen	42 v. 43	98 %

¹ Aufgerufen am 16.06.2010

In Tabelle 4 sind die Fallzahlen und Rücklaufquoten für die verschiedenen Sprachtests und Fragebögen aufgeführt. Wenn als Grundgesamtheit die 417 Kinder betrachtet werden, die eindeutig einer der drei Untersuchungsgruppen zugeordnet werden können, dann liegen von allen Kindern KISTE- und BISC-Bögen vor, wenn auch nicht immer vollständig ausgefüllt. 97 Prozent der Gruppenerzieherinnen haben den Erzieherfragebogen ausgefüllt und 57 Prozent der Eltern haben den Elternfragebogen zurückgeschickt. Der Fragebogen „Förderkraft zum Kind“ wurde für alle 99 Kinder der Treatmentgruppe an die jeweilige Förderkraft ausgegeben. Für 89 Prozent der Kinder wurde dieser Fragebogen ausgefüllt abgegeben. Der Fragebogen „Förderkraft zur Sprachförderung“ wurde von 16 der 17 Förderkräfte der Treatmentgruppenkitas ausgefüllt. Den Kita-Fragebogen hat nur eine von insgesamt 43 Kitas nicht ausgefüllt – dies entspricht einem Rücklauf von 98 Prozent.

Die Elternfragebögen enthalten Angaben zu wichtigen Kontrollvariablen hinsichtlich derer sich die Untersuchungsgruppen bedeutsam unterscheiden, wie z.B. Haushaltsnettoeinkommen und Geburtsland von Kind und Eltern (vgl. Wolf, Stanat & Wendt, 2009). Diese Kontrollvariablen müssen in die Analysen zur Prüfung der Wirksamkeit der Sprachförderung einbezogen werden, um Verzerrungen durch die nicht vorhandene Vergleichbarkeit der Untersuchungsgruppen zu vermeiden.

99 Prozent der Kinder im Längsschnitt haben mindestens einen fehlenden Wert. Insgesamt fehlen 37 Prozent aller Werte. Im Allgemeinen handelt es sich dabei meist um so genannte *unit missings*. Das bedeutet, dass Angaben zu einem ganzen Fragebogen fehlen, in diesem Fall in der Regel ganze Elternfragebögen. Das häufigste Muster in den Daten ist, dass beide Elternfragebögen fehlen, was für 24 Prozent der Kinder im Längsschnitt zutrifft. Im Hinblick auf die Kovarianzanalysen in Kapitel 3.3.4 werden nachstehend die fehlenden Werte in den drei relevanten Hintergrundvariablen (Haushaltsnettoeinkommen, Anzahl der Bücher zuhause, sozioökonomischer Status/HISEI) dargestellt. Die Variablen Haushaltsnettoeinkommen und Anzahl der Bücher, erfasst über den Elternfragebogen zum ersten Messzeitpunkt, weisen 37 Prozent bzw. 41 Prozent fehlende Werte auf. Im zweiten Elternfragebogen wurde die berufliche Tätigkeit der Eltern erfragt, woraus sich der HISEI (*highest international socio-economic index*) ermitteln ließ – ein Maß für den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern. Der HISEI konnte für 48 Prozent der Kinder aufgrund fehlender Werte nicht bestimmt werden. Diese fehlenden Werte wurden für die Kovarianzanalysen imputiert (vgl. S.31).

Der MCAR-Test von Little prüft die Hypothese, dass die fehlenden Werte im Datensatz systematisch verteilt sind. Dieser Test ist nicht signifikant ($\chi^2 = 7675,07, p = .55$),

d.h. dass die fehlenden Werte *missing completely at random* sind, also nicht systematisch verzerrt. Dennoch lassen sich einige Hinweise auf systematische Ausfälle finden. So weisen die Eltern z.B. einen geringeren Schul- und Berufsabschluss auf, wenn die Angabe fehlt, wie viele Bücher man zuhause hat. Daher sollen die wichtigsten Kontrollvariablen imputiert werden. Die multiple Imputation ermöglicht es, fehlende Werte durch plausible Schätzwerte zu ersetzen und so einen vollständigen Datensatz zu erstellen. So können Verzerrungen vermieden und die Teststärke der Hypothesentests erhöht werden (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

3. Ergebnisse

Die Ziele des Förderprogramms „Handlung und Sprache“ liegen „insbesondere in der Erweiterung des aktiven Wortschatzes sowie in der Verbesserung des Sprachverstehens und der Sprachproduktion. Im Ergebnis der Förderung sollte sich die Kompetenz der Kinder verbessern, Bedeutungszusammenhänge sprachlich adäquat, d.h. syntaktisch und grammatikalisch korrekt, auszudrücken und zu verstehen. Ein weiteres wichtiges Ziel besteht im Abbau von Hemmungen und Ängsten vor sprachlichen Anforderungen“ (Häuser & Jülich, 2006, S.4). Der Fokus der Förderung nach diesem Programm liegt also auf einer Erweiterung des Wortschatzes und einer verbesserten Sprachproduktion. Mit den KISTE-Skalen *Wortschatz* und *Satzbildung* lassen sich die entsprechenden Effekte der Sprachförderung nach „Handlung und Sprache“ abbilden. Die Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch die Gruppenerzieherin und die Testleiterin erlaubt eine Beurteilung, ob auch das letztgenannte Ziel „Abbau von Sprachhemmungen“ erreicht wird. Bestandteile des Übungsprogramms von „Handlung und Sprache“ sind überdies, wenn auch nicht als explizit benannte Förderziele, das Erkennen von semantischen Inkonsistenzen in vorgeschprochenen Sätzen, das Wiederholen von vorgeschprochenen Inhalten und Reimen. Damit könnten möglicherweise auch mit der KISTE-Skala *Inkonsistenzen* sowie den BISC-Skalen zum auditiven Arbeitsgedächtnis und zu phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinn zusätzliche Effekte der Förderung erfasst werden.

Entsprechend wird im Folgenden die Wirksamkeit der Sprachförderung nach dem Programm „Handlung und Sprache“ hinsichtlich dreier Gruppen von Kriterien geprüft:

1. explizite Förderziele (erfasst durch: KISTE-Skalen *Wortschatz*, *Satzbildung* sowie Einschätzung der Sprechfreudigkeit),

2. implizite Förderziele (erfasst durch: KISTE-Skala *Inkonsistenzen*, BISC-Skalen zum auditiven Arbeitsgedächtnis und phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinn),
3. weitere sprachliche Kompetenzen (erfasst durch: KISTE-Skala *semantisch-syntaktischer Test*, BISC-Skalen zum lexikalischen Abruf aus dem Langzeitgedächtnis und phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn).

Die Auswertung zu den Effekten des Sprachförderprogramms (Kapitel 3.3) wird sich an dieser Gliederung orientieren. Zunächst aber wird nach einer Beschreibung der Sprachförderung und der Sprachförderkräfte in den teilnehmenden Kitas (Kapitel 3.1) auf den Sprachstand der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt eingegangen (Kapitel 3.2). Kapitel 3.4 stellt die Einschätzung der Wirksamkeit des Sprachförderprogramms durch die Förderkräfte, Gruppenerzieherinnen und Eltern der Kinder dar. Weiterführende Analysen zu den Effekten der Sprachförderung in Brandenburger Kitas sind in Kapitel 3.5 dargestellt. In diesem Kapitel wird z.B. den Fragen nachgegangen, ob das Förderprogramm bei Kindern mit sehr schlechten Ausgangskompetenzen erfolgreicher ist als bei Kindern mit mittelschlechten Ausgangsleistungen oder ob Kinder der Treatmentgruppe, die in ihrer Kita auch an dem Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit teilgenommen haben, sich stärker in der phonologischen Bewusstheit verbessern konnten als Treatmentgruppenkinder, die lediglich das Programm „Handlung und Sprache“ besucht haben.

3.1 Beschreibung der Sprachförderung und Förderkräfte

Nachstehend werden die deskriptiven Ergebnisse des Fragebogens „Förderkraft zur Sprachförderung“ aus dem Schuljahr 2008/2009 dargestellt, der von 16 der 17 ausgebildeten Förderkräfte der Treatmentgruppe ausgefüllt wurde.

Alle 16 Förderkräfte sind weiblich. Das Geburtsjahr wurde 15 Mal angegeben. Demnach sind vier Förderkräfte zwischen 1955 und 1960 geboren, sieben Förderkräfte zwischen 1961 und 1970 und weitere vier zwischen 1971 und 1983. Drei Viertel der 16 Erzieherinnen haben eine Ausbildung als Kindererzieherin, die übrigen eine als Heilpädagogin. 13 der 15 Förderkräfte haben bereits im Frühjahr 2006 mit der Fortbildung zur kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung begonnen; je eine Förderkraft im Herbst 2006, im Frühjahr 2007 und im Herbst 2007. Alle Förderkräfte sind fest in der jeweiligen Kita angestellt und bis auf eine Person arbeiten sie auch als

Gruppenerzieherin. Elf Förderkräfte kennen neben „Handlung und Sprache“ noch ein weiteres Sprachförderprogramm; zehn Mal wurde das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ genannt und einmal das Programm „Das bin ich“ aus dem Finken-Verlag. Die Förderkräfte haben bisher durchschnittlich 5 Gruppen ($Md=4$, $SD=3,2$) mit insgesamt 26 Kindern ($Md=22$, $SD=17,2$) gefördert.

Im letzten Schuljahr 2008/2009 haben die Förderkräfte der Stichprobe durchschnittlich 2,4 Gruppen ($Md=2$, $SD=1,1$) mit durchschnittlich 11 Kindern ($Md=8$, $SD=6,1$) gefördert. Eine Übungseinheit umfasste durchschnittlich 28 Minuten ($Md=25$, $SD=6,6$). Die Einheiten wurden in der Regel an fünf Tagen in der Woche ($Md=5$, $SD=0,5$) und im Verlauf von 15 Wochen ($Md=14$, $SD=4,5$) durchgeführt. Alle Förderkräfte haben sich am Förderprogramm „Handlung und Sprache“ orientiert und durchschnittlich 86 Prozent ($SD = 5,7\%$) der Übungen aus dem Handbuch durchgeführt. Fünf Förderkräfte haben zusätzlich Übungen aus dem Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ durchgeführt. Demnach sind 32 Prozent der geförderten Kinder auch nach dem Würzburger Programm trainiert worden. Die Vor- und Nachbereitungszeit einer Fördereinheit hat durchschnittlich 23 Minuten ($SD = 12,4$ Minuten, $range = 0-45$ Minuten) beansprucht.

Aus Abbildung 2 geht hervor, wie oft die einzelnen Übungen durchgeführt wurden. Die oberen fünf Übungen in der Abbildung sind dem Würzburger Training der phonologischen Bewusstheit zuzuordnen. Da Reimspiele auch Bestandteil der Förderung nach „Handlung und Sprache“ sind, wurden diese Einheiten vermutlich am seltensten durchgeführt. Aus dem Programm „Handlung und Sprache“ wurden die Fördereinheiten zum Körper und den Körperfunktionen am häufigsten durchgeführt. „Sätze nachsprechen“ und „Ausführen von Handlungsaufforderungen“ gehörten ebenfalls zu den Förderschwerpunkten.

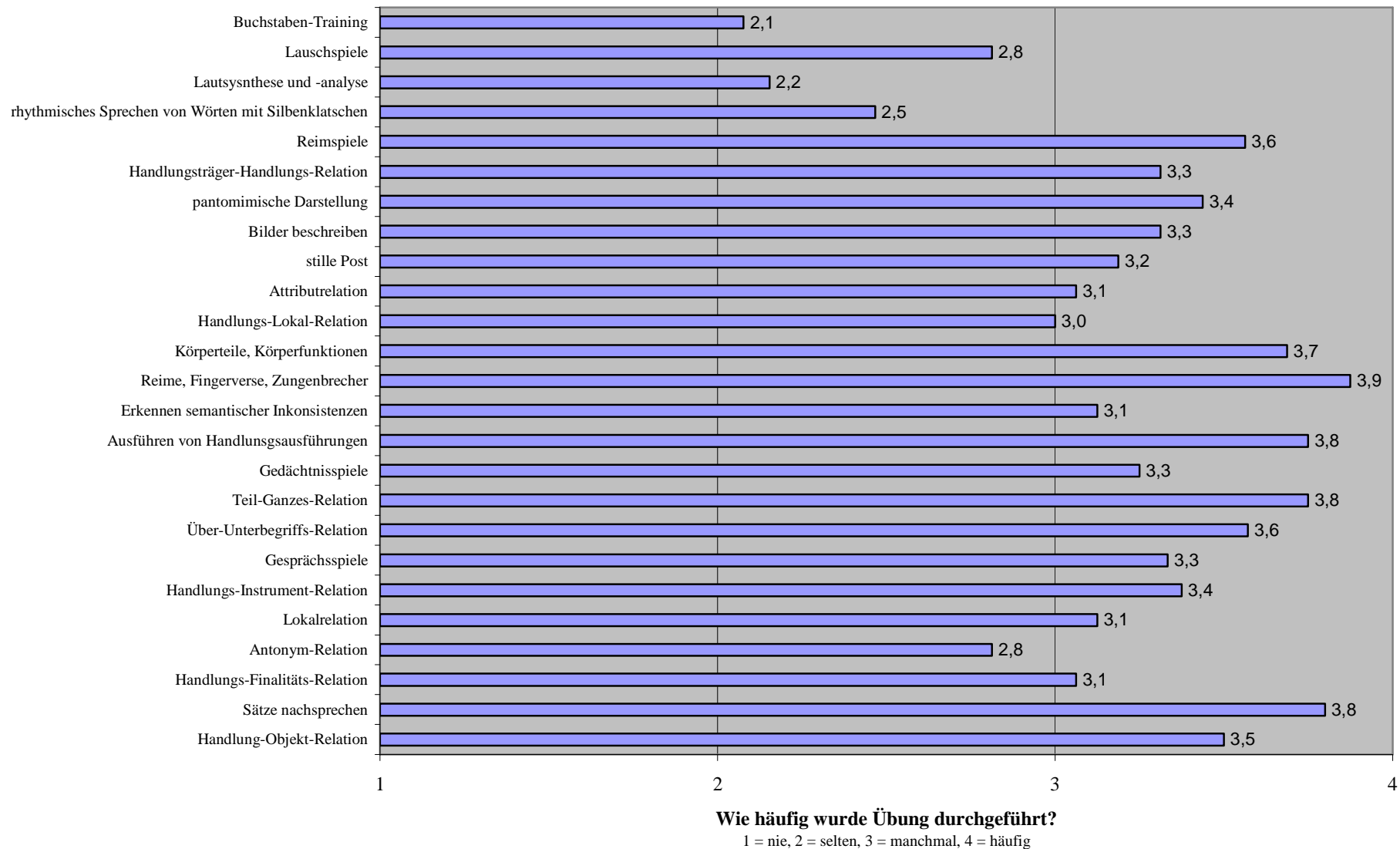


Abbildung 2: Einschätzung der Häufigkeit der Durchführung von Übungen aus dem Würzburger Programm (hier die obersten 5 Übungen beginnend mit *Buchstaben-Training*) und aus dem Handbuch von „Handlung und Sprache“ (die restlichen 20 Übungen beginnend mit *Handlungsträger-Handlungs-Relation*) durch die Förderkräfte (n=16)

Selten wurden dagegen die Antonym-Relation, Handlungs-Lokal-Relation und Handlungs-Finalitätsrelation geübt.

Aus den Angaben im Fragebogen „Förderkraft zum Kind“ (für n=88 der geförderten Kinder der Treatmentgruppe wurde dieser Fragebogen von den Förderkräften ausgefüllt) geht hervor, dass die Kinder in der Regel an fast allen Fördereinheiten teilgenommen haben (vgl. Abbildung 3). 78 Prozent der Eltern der geförderten Kinder wurden regelmäßig über Fortschritte und Probleme bei der Förderung informiert und rund Zwei Drittel der Eltern haben laut Förderkraft Interesse an der Sprachförderung gezeigt. Auch das Verhalten der Kinder während der Förderung lässt sich anhand von Angaben der Förderkräfte beschreiben. So haben 97 Prozent der geförderten Kinder schnell Vertrauen zur Förderkraft gefasst. 18 Prozent der Kinder wurden als „schüchtern bis ängstlich“ während der Förderung beschrieben. 12 Prozent haben sich gelangweilt und sieben Prozent haben sich kaum an den Übungen beteiligt. Elf Prozent der Kinder erschienen unmotiviert, 23 Prozent waren unaufmerksam und 92 Prozent hatten Spaß an den Übungen.

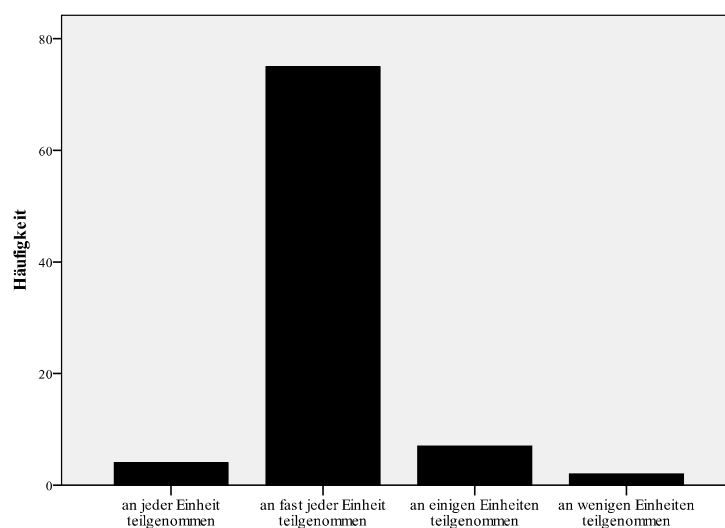


Abbildung 3: Angabe der Förderkräfte zur Frage, wie häufig die Kinder der Treatmentgruppe an den täglichen Fördereinheiten teilgenommen haben (N=88)

Die Förderkräfte wurden gebeten, das Förderprogramm in dreierlei Hinsicht zu bewerten. Zunächst sollten sie einschätzen, ob es möglich war, sich bei den Übungen am schwächsten Kind zu orientieren. Hier haben zwei Drittel der Förderkräfte mit *ja* oder *eher ja* geantwortet. 31 Prozent gaben *eher nein* als Antwort an. Die Förderkräfte sollten außerdem einschätzen, ob sie die Ziele der kompensatorischen Sprachförderung in diesem Jahr erreicht haben. Dies haben alle

Befragten bejaht bis auf eine Person, die mit *eher nein* geantwortet hat. Abschließend sollten sie bewerten, wie erfolgreich das Programm der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kitas ist (vgl. Abbildung 4). Elf Förderkräfte haben es als *eher erfolgreich* beurteilt. Je zwei Förderkräfte gaben *sehr erfolgreich* und *eher nicht erfolgreich* als Antwort an.

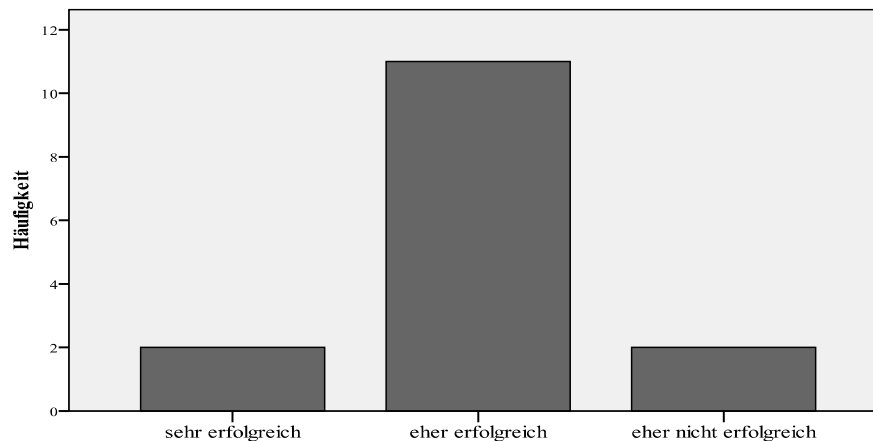


Abbildung 4: Beurteilung der Förderkräfte „Wie erfolgreich ist das Programm der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kitas?“ (N=15)

3.2 Sprachstand und Förderbedarf der untersuchten Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt

Tabelle 5 gibt die Anzahl und den Anteil der Kinder der Längsschnittstichprobe ($n = 417$) wieder, die nach dem Brandenburger Kriterium bei KISTE einen sprachlichen Förderbedarf aufweisen. Es fällt auf, dass der Anteil der förderbedürftigen Kinder in Treatmentgruppe und Vergleichsgruppe mit Förderbedarf etwa gleich stark vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt gesunken ist. So weisen beide Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt etwa 27 Prozent weniger Kinder mit Förderbedarf auf. Dagegen ist die Quote der Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf stark gestiegen, auch wenn er nach wie vor mit 40% deutlich unter den Quoten der beiden anderen Gruppen liegt. Um diesen überraschenden Befund erklären zu können, wurden die Teilgruppe von 58 Kindern, die zum zweiten Messzeitpunkt einen sprachlichen Förderbedarf aufweisen (erste Teilgruppe), mit den 87 Kindern verglichen, die sich auch bei der zweiten Messung durch keine auffälligen Sprachleistungen ausgezeichnet haben (zweite Teilgruppe). Beim Vergleich der Ausgangssprachkompetenzen zeigte sich, dass die erste Teilgruppe bereits zum ersten Messzeitpunkt signifikant schwächere Leistungen im

Wortschatz ($t(143) = 3,02, p < .01$) und im *Erkennen von Inkonsistenzen* ($t(141) = 2,78, p < .01$) aufwies als die zweite Teilgruppe. Dagegen konnten keine signifikanten Unterschiede in den Leistungen der *Satzbildung* gefunden werden ($t(143) = 0,36, p = .72$). Offensichtlich war der Sprachstand der Kinder der ersten Teilgruppe etwas niedriger als jener der zweiten Teilgruppe, auch wenn die Differenz nicht groß genug war, um die Diagnose Sprachförderbedarf zu stellen. Auch hinsichtlich des familiären Hintergrundes zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen: Die Väter der ersten Teilgruppe wiesen im Schnitt einen geringeren Schulabschluss ($t(92) = 1,74, p = .09$) und geringeren Berufsabschluss ($t(91) = 1,77, p = .08$) auf als die Väter der zweiten Teilgruppe. Dass in der Vergleichsgruppe, die zum ersten Messzeitpunkt keine Kinder mit Sprachförderbedarf enthielt, nunmehr Sprachförderbedarf auftritt, könnte somit darauf beruhen, dass es eine Risikogruppe gibt, bei der eine Konstellation von Faktoren des Elternhauses und der Kindertagesstätten dazu führt, dass einige Kinder in ihren sprachlichen Fähigkeiten nachlassen, sofern sie nicht gezielt gefördert werden.

Der Anstieg von null auf 40 Prozent Kinder mit Förderbedarf in der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf könnte zudem durch eine Messungenauigkeit im Sinne einer unzureichenden Stabilität des Instruments KISTE bedingt sein: Wenn die erste Teilgruppe einen etwas niedrigeren Sprachstand als die zweite aufweist, so wäre es durchaus möglich, dass die tatsächliche Differenz größer als die gemessene war.. Die Testautoren berichten von einer Untersuchung der Retest-Reliabilität der KISTE-Skalen. Diese wurde jedoch anhand der Daten von nur 29-44 Personen und nach einem Zeitraum von nur 1-2 Wochen durchgeführt. Die im Manual (Häuser, Kasielke & Scheidereiter, 1994) berichteten Retest-Reliabilitäten von .91 für Wortschatz bis .52 für semantische Inkonsistenzen können daher nicht als verlässliche Schätzungen der wahren zeitlichen Stabilität des Verfahrens gelten. Die relativ starke Verschiebung in den Vergleichsgruppen könnte daher auch ein Hinweis auf Regression zur Mitte sein. Von diesem Effekt spricht man, wenn extreme Werte die Tendenz aufweisen, bei einer wiederholten Messung sich dem Mittelwert der Verteilung anzunähern. Auch dies kann durch eine mangelnde Reliabilität des Verfahrens erklärt werden. Eine weitere mögliche Erklärung für den Anstieg der Förderbedarfsquote in der zweiten Vergleichsgruppe können motivationale Aspekte sein. So ist es durchaus denkbar, dass die Kinder ohne Förderbedarf sich bei der erneuten Bearbeitung der KISTE-Aufgaben gelangweilt und sich somit weniger bemüht haben könnten.

Tabelle 5: Häufigkeiten Förderbedarf nach KISTE zum ersten und zweiten Messzeitpunkt, getrennt nach Untersuchungsgruppe. Zugrunde liegende Stichprobe für alle Berechnungen sind alle Kinder im Längsschnitt (N=417)

	Anteil Kinder mit Förderbedarf (MZP1)			Anteil Kinder mit Förderbedarf (MZP2)		
	N (MZP1)	Anzahl	in %	N (MZP2)	Anzahl	in %
Treatmentgruppe	99	99	100,0 %	92	67	72,8 %
VG mit Förderbedarf	156	156	100,0 %	156	114	73,1 %
VG ohne Förderbedarf	145	0	0,0 %	145	58	40,0 %
insgesamt	400	255	63,8 %	393	239	60,8 %

3.3 Prä-Post-Vergleich der Untersuchungsgruppen

3.3.1 Gruppenunterschiede in Merkmalen, die explizites Förderziel sind

Da das Sprachförderprogramm „Handlung und Sprache“ von Häuser und Jülisch (2006) explizit auf die Erweiterung des aktiven Wortschatzes sowie auf eine verbesserte und ungehemmte Sprachproduktion ausgerichtet ist, wurden als Zielgrößen für die Beurteilung der Effekte der Sprachförderung folgende Indikatoren herangezogen:

- Veränderung der Leistungen in KISTE-Skala Wortschatz,
- Veränderung der Leistungen in KISTE-Skala Satzbildung sowie
- Veränderung der Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch die Testleiterin und die Gruppenerzieherin im Rahmen der KISTE-Erhebung.

Die KISTE-Daten zu Wortschatz, Satzbildung und Sprechfreudigkeit wurden von allen Kindern sowohl zum ersten Messzeitpunkt im Herbst 2008 als auch zum zweiten Messzeitpunkt im Frühjahr 2009 erhoben. Bei einer erfolgreichen Sprachförderung sollten sich die Kinder der Treatmentgruppe in diesen Merkmalen bedeutsam stärker verbessern als die Kinder der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf.

Die Gruppenunterschiede in der sprachlichen Entwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt werden mit Varianzanalysen mit Messwiederholung untersucht. Dieses Verfahren untersucht folgende globale Fragestellungen:

- Verändern sich die Gruppenmittelwerte im zeitlichen Verlauf (*Zeiteffekte*)?
- Gibt es Niveauunterschiede in den Gruppenmittelwerten (*Gruppeneffekte*)?
- Verändern sich die durchschnittlichen Leistungen der Gruppen in unterschiedlichem Maße im zeitlichen Verlauf (*Interaktionseffekte*)?

Die folgenden Analysen und Kennwerte beziehen sich jeweils auf den Vergleich der Entwicklung von geförderten Kindern (Treatmentgruppe) mit der Entwicklung von Kindern, die

ebenfalls einen Sprachförderbedarf aufweisen, aber keine Förderung erhalten haben. In den Abbildungen wird zusätzlich die Entwicklung der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf grafisch dargestellt. Durch diesen grafischen Vergleich kann beurteilt werden, inwieweit die geförderten Kinder der Treatmentgruppe ihre sprachlichen Defizite aufholen und zum sprachlichen Niveau der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf aufschließen können. In fast allen Abbildungen ist erkennbar, dass sich die Vergleichsgruppe mit Förderbedarf zum ersten Messzeitpunkt durch bessere Leistungen auszeichnet als die Treatmentgruppe. Dies ist Ausdruck der unterschiedlichen Ausgangskompetenzen in beiden Gruppen.

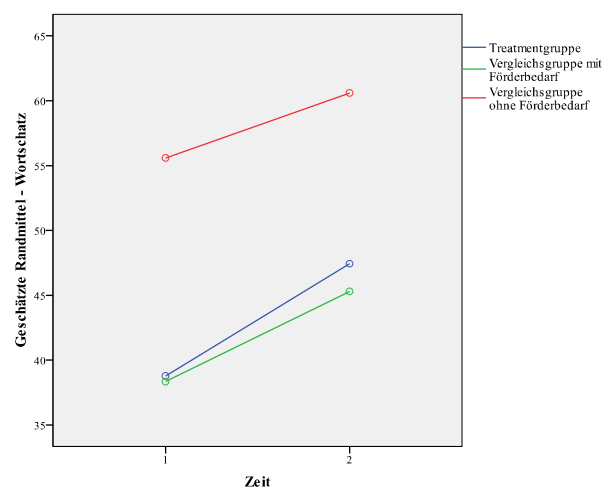


Abbildung 5: Gruppenmittelwerte im Wortschatz zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Zunächst werden die Gruppenunterschiede in der Entwicklung des Wortschatzes betrachtet. Abbildung 5 zeigt die zeitliche Entwicklung der drei Untersuchungsgruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Man kann erkennen, dass alle Gruppen sich im zeitlichen Verlauf verbessert haben. Dementsprechend wird der Zeiteffekt signifikant ($F(1,233) = 47,28$, $p < .01$, $\eta^2 = .17$). Auch wenn der Anstieg der Geraden der Treatmentgruppe in der Abbildung etwas steiler ist, sind die Unterschiede zwischen Treatmentgruppe (TG) und Vergleichsgruppe mit Förderbedarf (VG1) statistisch nicht signifikant ($F(,233) = 1,56$, $p = .21$, $\eta^2 = .01$). Die Interaktion Gruppe \times Zeit ist ebenfalls nicht statistisch bedeutsam ($F(1,233) = 1,98$, $p = .16$, $\eta^2 = .01$). Demnach haben sich die beiden Untersuchungsgruppen TG und VG1 im zeitlichen Verlauf nicht in nachweisbarem Maße unterschiedlich entwickelt. Dies bedeutet, dass sich die geförderten Kinder im Vergleich zu den Kindern mit Förderbedarf, die keine Förderung erhalten haben, nicht stärker verbessert haben. In Bezug auf den Wortschatz scheint die Sprachförderung also keine Effekte erzielt zu haben.

Die gleichen Analysen wurden auch für die Skala *Satzbildung* durchgeführt (vgl. Abbildung 6). Auch hier findet sich ein signifikanter Zeiteffekt ($F(1,230) = 161,57, p < .01, \eta^2 = .41$). In der Skala *Satzbildung* haben sich die Untersuchungsgruppen also ebenfalls statistisch bedeutsam verbessert. Die Interaktion Gruppe \times Zeit ist für die Satzbildung statistisch signifikant ($F(1,230) = 11,41, p < .01, \eta^2 = .05$). Demnach haben sich in diesem Merkmal die beiden Gruppen TG und VG1 im zeitlichen Verlauf unterschiedlich entwickelt. In der Abbildung ist der Entwicklungsvorsprung der Treatmentgruppe deutlich erkennbar. Demnach hat die Treatmentgruppe ihren Rückstand zur Vergleichsgruppe mit Förderbedarf aufgeholt und befindet sich in der zweiten Erhebungswelle auf gleichem Niveau wie die Vergleichsgruppe mit Förderbedarf. Im Bereich der Satzbildung lassen sich also Effekte der Sprachförderung nachweisen, die Größe des Effekts ist allerdings nach den üblichen Kriterien als klein zu beurteilen ($\eta^2 = .05$).

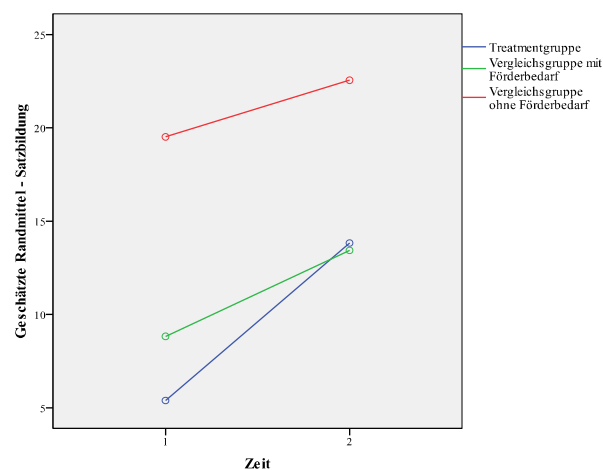


Abbildung 6: Gruppenmittelwerte in Skala Satzbildung zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Die folgenden Analysen sollen eine Antwort darauf geben, ob sich die Sprechfreudigkeit bei den Kindern der Treatmentgruppe stärker verbessert hat als bei den Kindern der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf, die nicht an der Förderung teilgenommen haben. Die Sprechfreudigkeit wurde sowohl durch die Gruppenerzieherin als auch durch die Testleiterin im Anschluss an die KISTE-Testung eingeschätzt. Zum ersten Messzeitpunkt haben diese beiden Urteile zu $.41 (p < .01)$ korreliert und zum zweiten Messzeitpunkt zu $.53 (p < .01)$. Diese Korrelationen deuten auf einen mittelhohen, aber signifikanten Zusammenhang hin. Sie zeigen aber auch, dass die Einschätzungen der Sprechfreudigkeit durch Gruppenerzieherin und Testleiterin bei weitem nicht identisch sind. Dabei beurteilen die Erzieherinnen die Sprechfreudigkeit der Kinder aller Untersuchungsgruppen etwas positiver als die Testleiterinnen

(vgl. Tabelle 6). Das könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Kinder bei den externen Testleiterinnen etwas schüchterner waren.

Tabelle 6: Mittelwerte und Streuungen der Urteile der Sprechfreudigkeit der Kinder (n=437) durch Erzieherinnen und Testleiterinnen (1=gering bis 3=hoch)

	MZP1		MZP2	
	Mittelwert	Streuung	Mittelwert	Streuung
Urteil Erzieherin	2,4	0,7	2,5	0,6
Urteil Testleiterin	2,3	0,7	2,2	0,7

Anhand eines Vergleichs von Abbildung 7 und Abbildung 8 werden einige Unterschiede in der Beurteilung der Sprechfreudigkeit deutlich. Dies betrifft v.a. die Urteile bezüglich der Kinder der Treatmentgruppe. Während ihre Sprechfreudigkeit von den Erzieherinnen zum zweiten Messzeitpunkt deutlich besser eingeschätzt wird als zum ersten Messzeitpunkt ($M_{Prätest} = 2,21$, $M_{Posttest} = 2,38$), nimmt die Bewertung die Testleiterinnen leicht, wenn auch nicht signifikant, ab ($M_{Prätest} = 2,03$, $M_{Posttest} = 1,99$). Die Beurteilung der Sprechfreudigkeit der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf bleibt bei den Testleiterinnen konstant ($M_{Prätest} = M_{Posttest} = 2,14$) und steigt bei den Erzieherinnen leicht an ($M_{Prätest} = 2,31$, $M_{Posttest} = 2,36$). Die Sprechfreudigkeit der Kinder der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf wird übereinstimmend von den Erzieherinnen und Testleiterinnen zum zweiten Messzeitpunkt als etwas schlechter eingeschätzt. Diese Unterschiede sind sowohl auf Gruppenebene als auch auf Ebene der Gesamtstichprobe signifikant.

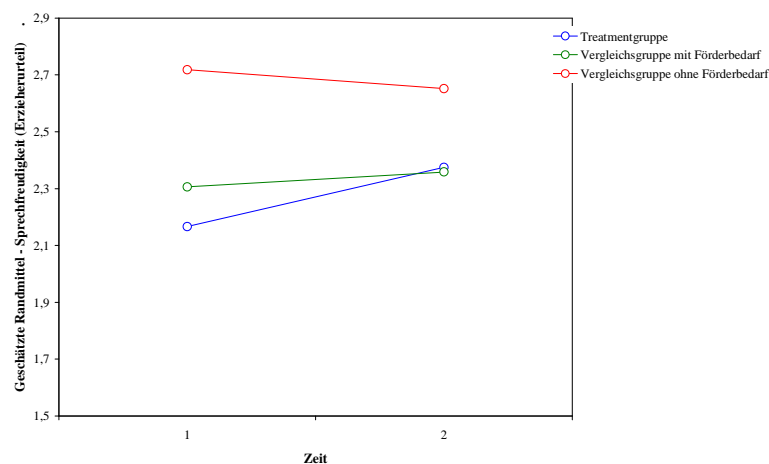


Abbildung 7: Gruppenmittelwerte in Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch die Gruppenerzieherin zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Die Befunde der Erzieherinnen und Testleiterinnen zeigen also keine hohe Übereinstimmung. Ausgehend davon, dass die Erzieherinnen die Kinder besser kennen und

daher auch besser einschätzen sollten, muss ihren Urteilen mehr Bedeutung eingeräumt werden als den Urteilen der Testleiterinnen.

Für die Erzieherurteile lässt sich ein schwacher Zeiteffekt nachweisen ($F(1,206) = 4,06, p < .01, \eta^2 = .03$). Die Gruppenunterschiede von TG und VG1 sind nicht signifikant ($F(1,206) = 0,29, p = .59, \eta^2 = .00$) und auch die Interaktion verfehlt das Signifikanzniveau ($F(1,206) = 2,99, p = .09, \eta^2 = .01$). Auch wenn in der Abbildung als Tendenz erkennbar ist, dass sich die Treatmentgruppe stärker verbessert hat als die Vergleichsgruppe mit Förderbedarf, ist dieser Vorsprung statistisch nicht signifikant. Bei der Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch die externen Testleiterinnen sind weder die Haupteffekte (Zeit und Gruppe) noch die Interaktion signifikant (vgl. Abbildung 8).

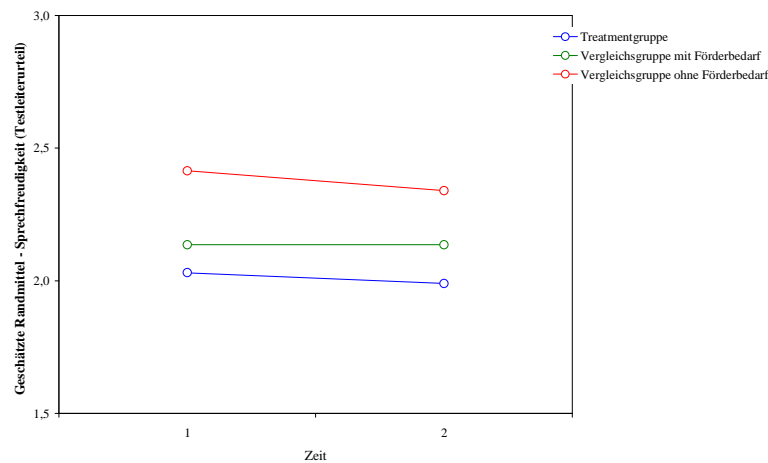


Abbildung 8: Gruppenmittelwerte in Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch die Testleiterin zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich für die Sprachförderung lediglich leichte Effekte im Kompetenzbereich Satzbildung nachweisen lassen. Der Wortschatz und die Sprechfreudigkeit scheinen sich durch die Sprachförderung nicht stärker verbessert zu haben, als es ohne Förderung der Fall ist.

3.3.2 Gruppenunterschiede in Bezug auf Merkmale, die potenziell implizit gefördert wurden

Im Folgenden werden Analysen zu den Kompetenzbereichen dargestellt, die von den Autoren des Programms zwar nicht explizit als Inhalte der Förderung benannt wurden, laut Handbuch des Sprachförderprogramms jedoch in einigen Fördereinheiten trainiert werden (Häuser & Jülich, 2006). Dies betrifft

- die Fähigkeit, semantische Inkonsistenzen in vorgesprochenen Sätzen zu erkennen,

- die Fähigkeit, vorgeschprochene Inhalte (hier: Kunstwörter) zu wiederholen (BISC-Skala *Pseudowörter nachsprechen*) und
- die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn.

Auch diese Aspekte werden anhand von Varianzanalysen mit Messwiederholung untersucht, bei denen die Entwicklung der Treatmentgruppe und der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf statistisch überprüft werden.

Für das Erkennen semantischer Inkonsistenzen (siehe Abbildung 9) lässt sich ein signifikanter Zeiteffekt zu erkennen ($F(1,225) = 91,39, p < .01, \eta^2 = .29$). Die Niveauunterschiede der beiden Untersuchungsgruppen sind dagegen statistisch nicht bedeutsam ($F(1,225) = 2,05, p = .15, \eta^2 = .01$). Auch die Interaktion Gruppe \times Zeit ist nicht signifikant ($F(1,225) = 3,18, p = .08, \eta^2 = .01$). Gleichwohl nähern sich die Werte von Treatment- und Vergleichsgruppe mit Förderbedarf zum zweiten Messzeitpunkt an.

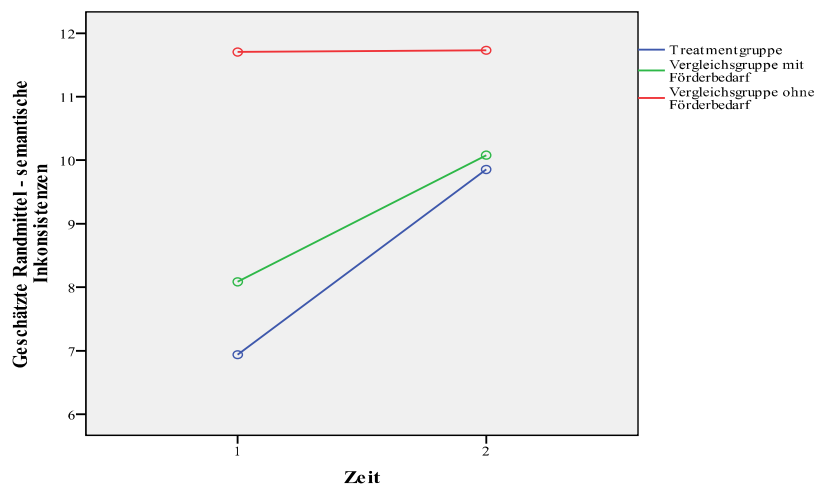


Abbildung 9: Gruppenmittelwerte in Skala *semantische Inkonsistenzen* zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Im auditiven Arbeitsgedächtnis, erfasst mit der BISC-Skala *Pseudowörter nachsprechen*, haben sich Abbildung 10 zufolge alle Untersuchungsgruppen im zeitlichen Verlauf etwas verbessert. Der Zeiteffekt ist jedoch nicht signifikant ($F(1,148) = 1,85, p = .18, \eta^2 = .01$). Der Gruppenfaktor ist signifikant ($F(1,148) = 16,20, p < .01, \eta^2 = .10$). Dagegen liegt aber keine statistisch bedeutsame Interaktion vor ($F(1,148) = 0,51, p = .48, \eta^2 = .00$). Das heißt, dass sich die Untersuchungsgruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ähnlich entwickelt haben.

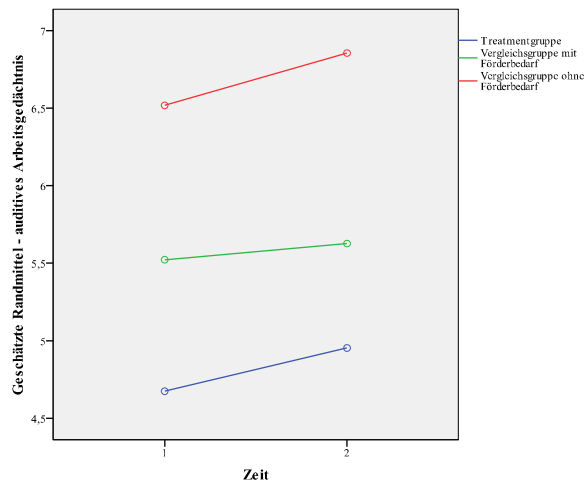


Abbildung 10: Gruppenmittelwerte in Skala *Pseudowörter nachsprechen* (auditives Arbeitsgedächtnis) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn wird durch den Mittelwert der BISC-Skalen *Reimen* und *Silben segmentieren* erfasst. Abbildung 11 zeigt, dass alle Untersuchungsgruppen sich in diesem Merkmal vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt gesteigert haben, dementsprechend ist der Zeiteffekt signifikant ($F(1,92) = 33,41, p < .01, \eta^2 = .27$). Auch die Gruppenunterschiede sind statistisch bedeutsam ($F(1,92) = 4,50, p = .04, \eta^2 = .05$). Eine Interaktion Gruppe \times Zeit ist dagegen nicht nachweisbar, was sich auch an dem fast parallelen Verlauf der drei Geraden ablesen lässt.

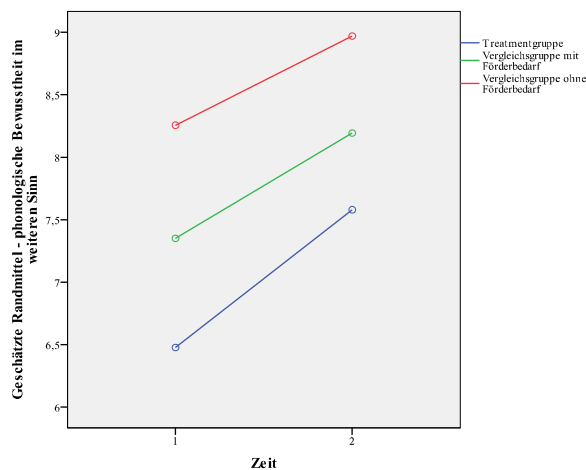


Abbildung 11: Gruppenmittelwerte in phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinn zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Auf die Fähigkeiten, die in den Fördereinheiten trainiert aber nicht als explizit als Ziel der Förderung aufgeführt werden, scheint das Sprachförderprogramm demnach keine, zumindest keine statistisch nachweisbaren Effekte zu haben.

3.3.3 Weitere Gruppenunterschiede

In diesem Abschnitt wird explorativ untersucht, ob sich weitere Effekte des Förderprogramms „Handlung und Sprache“ nachweisen lassen. Die hier untersuchten Merkmale werden in den Fördereinheiten nicht trainiert. Dennoch ist es möglich, dass sich Transfereffekte der Sprachförderung auch auf diese nicht direkt geförderten Fähigkeiten finden lassen. Da sie mit den eingesetzten Sprachtests ohnehin erfasst wurden, sollen diese Daten zumindest erkundend untersucht werden. Die folgenden Analysen beziehen sich auf

- phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (BISC-Skalen *Laute assoziieren* und *Laut zu Wort*),
- das Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen in vorgesprochenen Sätzen,
- den semantisch-syntaktischen Test und
- den lexikalischen Abruf aus dem Langzeitgedächtnis (BISC-Skala *Schnelles-Benennen-Farben*).

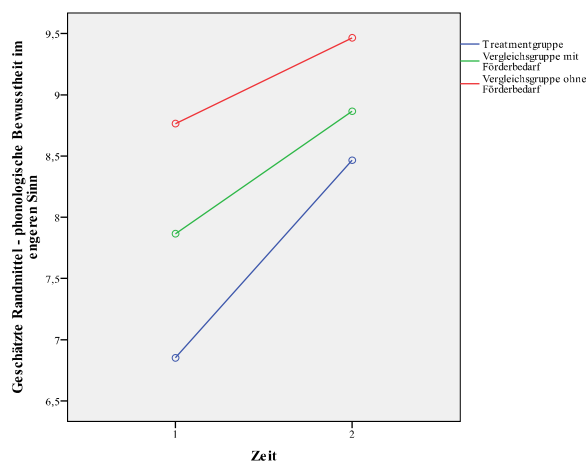


Abbildung 12: Gruppenmittelwerte in phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Wie aus Abbildung 12 ersichtlich wird, nimmt die Leistung der Gruppen im Bereich phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn im zeitlichen Verlauf stark zu. Dementsprechend konnte auch ein großer Zeiteffekt identifiziert werden ($F(1,92) = 91,13, p < .01, \eta^2 = .50$). Auch die Gruppenunterschiede sind statistisch bedeutsam; das kleine η^2 deutet hier aber auf einen kleinen Effekt hin ($F(1,92) = 8,25, p < .01, \eta^2 = .08$). Die signifikante Interaktion weist darauf hin, dass sich die Untersuchungsgruppen TG und VG1 unterschiedlich im zeitlichen Verlauf entwickelt haben ($F(1,92) = 5,23, p = .03, \eta^2 = .05$). Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, konnte sich die Treatmentgruppe stärker verbessern als die Vergleichsgruppe mit Förderbedarf.

So konnte die Treatmentgruppe zumindest die Hälfte ihres Rückstandes zur Vergleichsgruppe mit Förderbedarf aufholen.

In Abbildung 13 ist erkennbar, dass sich auch im Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen alle Gruppen in ihren Leistungen steigern – entsprechend kann wiederum ein signifikanter Zeiteffekt nachgewiesen werden ($F(1,227) = 66,55, p < .01, \eta^2 = .23$). Die Niveauunterschiede in den Gruppenleistungen von TG und VG1 sind dagegen nicht signifikant. Am parallelen Verlauf der Geraden lässt sich erkennen, dass sich die Gruppen im gleichen Maße entwickelt haben – daher ist auch die Interaktion Gruppe \times Zeit statistisch nicht bedeutsam.

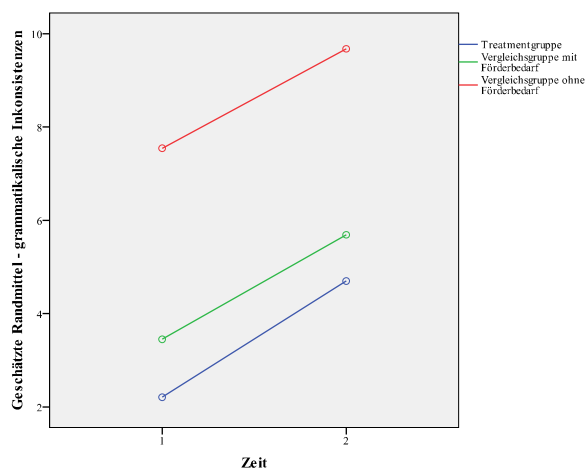


Abbildung 13: Gruppenmittelwerte in Skala *grammatikalische Inkonsistenzen* zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Abbildung 14 zeigt die Leistung der drei Untersuchungsgruppen im semantisch-syntaktischen Test zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt. Auch hier lassen sich signifikante Leistungssteigerungen über die Zeit nachweisen ($F(1,214) = 21,74, p < .01, \eta^2 = .09$). Obwohl sich die Geraden der Treatmentgruppe und Vergleichsgruppe mit Förderbedarf in der Abbildung schneiden, ist die Interaktion Gruppe \times Zeit statistisch nicht bedeutsam ($F(1,214) = 1,97, p = .16, \eta^2 = .01$). Auch der Gruppeneffekt für den Vergleich TG vs. VG1 ist nicht bedeutsam.

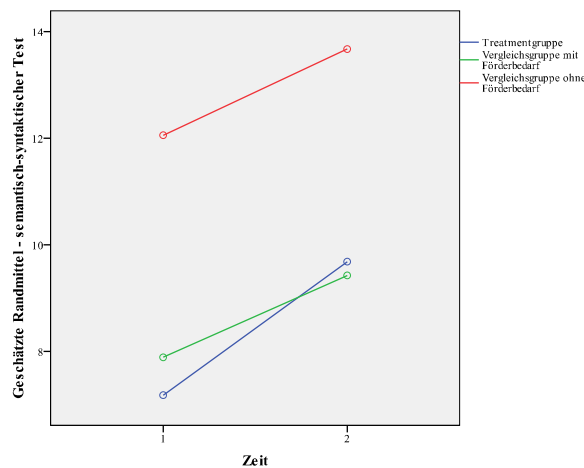


Abbildung 14: Gruppenmittelwerte im *semantisch-syntaktischen Test* zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Der lexikalische Abruf von semantischen Inhalten aus dem Langzeitgedächtnis wurde mit der BISC-Skala *Schnelles-Benennen-Farben* erfasst. Die zeitliche Entwicklung der Leistung der drei Gruppen zeigt Abbildung 15. Wie bei den meisten anderen Merkmalsbereichen zeigt sich in den Untersuchungsgruppen auch für dieses Merkmal eine deutliche Leistungssteigerung ($F(1,90) = 24,07, p < .01, \eta^2 = .21$). Das Leistungsniveau der beiden Gruppen unterscheidet sich ebenfalls statistisch bedeutsam ($F(1,90) = 4,29, p = .04, \eta^2 = .05$). Die Interaktion ist jedoch nicht signifikant ($F(1,90) = 0,00, p = .99, \eta^2 = .00$). Dies bedeutet, dass sich Treatmentgruppe und Vergleichsgruppe mit Förderbedarf in etwa in gleichem Maße über die Zeit entwickelt haben.

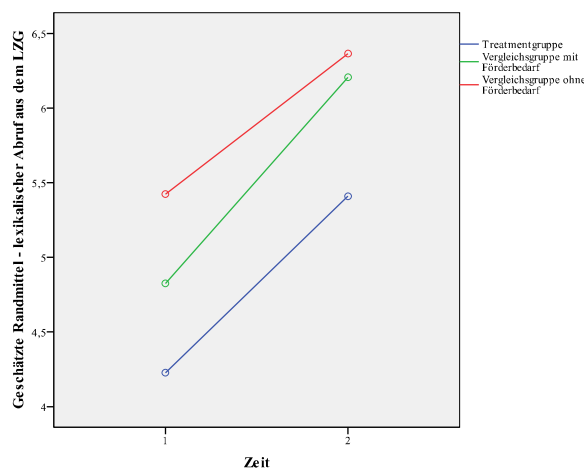


Abbildung 15: Gruppenmittelwerte in Skala *Schnelles-Benennen-Farben* (lexikalischer Abruf aus dem Langzeitgedächtnis) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Demnach lässt sich festhalten, dass sich die drei Untersuchungsgruppen auch in den nicht geförderten Fähigkeiten gesteigert haben. Die geförderten Kinder haben sich jedoch lediglich in der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn stärker verbessern können als die Kinder der

Vergleichsgruppe mit Förderbedarf. Durch die Förderung ergibt sich jedoch kein nachweisbarer Entwicklungsvorsprung im Erkennen grammatikalischer Inhalte in vorgesprochenen Sätzen, im semantisch-syntaktischen Test oder im lexikalischen Anruf aus dem Langzeitgedächtnis.

3.3.4 Prä-Post-Vergleiche der Untersuchungsgruppen bei Einbezug weiterer Einflussfaktoren

Die Untersuchungsgruppen unterscheiden sich in zentralen Hintergrundvariablen (vgl. Wolf, Stanat & Wendt, 2009). Die größten Differenzen bestehen in der Anzahl der Bücher zuhause, im Haushaltsnettoeinkommen und im sozioökonomischen Status. Letzterer wurde anhand einer Frage zur aktuellen beruflichen Tätigkeit im zweiten Elternfragebogen erfasst und wie in den PISA-Studien als HISEI (*highest international socio-economic index*) kodiert. Die drei Kontrollvariablen weisen jeweils signifikante Zusammenhänge mit den Sprachleistungen der Kinder zum ersten und zweiten Messzeitpunkt auf (vgl. Tabelle 7).

**Tabelle 7: Korrelationen zwischen den Kontrollvariablen und Sprachleistungen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (n=437, imputierter Datensatz).
Grau markiert sind signifikante Zusammenhänge ($p < .05$).**

	Anzahl Bücher (Rangkorrelation nach Kendall)	Einkommen (Rangkorrelation nach Kendall)	HISEI (Produkt-Moment- Korrelation)
Wortschatz MZP1	.06	.07	.12
Wortschatz MZP2	.09	.10	.15
Satzbildung MZP1	.16	.19	.14
Satzbildung MZP2	.13	.18	.24
Sprechfreudigkeit (Erz-Urteil) MZP1	.11	.26	.15
Sprechfreudigkeit (Erz-Urteil) MZP2	.05	.17	.14

Da sich die Untersuchungsgruppen bezüglich dieser wichtigen Merkmale unterscheiden, sollen die Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsgruppen hinsichtlich dieser Variablen kontrolliert werden. Dies geschieht über eine Kovarianzanalyse mit Messwiederholung.

Die Kontrollvariablen wurden über die Elternfragebögen erhoben und liegen somit durch die geringe Rücklaufquote nicht für alle Kinder vollständig vor. Daher wurden fehlende Daten imputiert (vgl. S.14). Alle Analysen wurden mit dem ersten imputierten Datensatz erneut durchgeführt. Berichtet werden im Folgenden nur Ergebnisse der hauptsächlich interessierenden Interaktionsanalysen der drei Hauptmerkmale Wortschatz, Satzbildung und Sprechfreudigkeit.

Vergleicht man Abbildung 16 (mit Kovariaten) mit Abbildung 5 (ohne Kovariaten), so ist für den Wortschatz erkennbar, dass sich bei Kontrolle der Hintergrundvariablen die Treatmentgruppe stärker verbessert als die Vergleichsgruppe mit Förderbedarf. Dementsprechend erreicht in der Kovarianzanalyse die Interaktion Gruppe \times Zeit knapp das Signifikanzniveau ($F(2,410) = 3,10, p < .05, \eta^2 = .02$). Die nachträgliche Kontrastanalyse zur Prüfung der Frage, ob sich die Treatmentgruppe im Wortschatz stärker verbessern konnte als die Vergleichsgruppe mit Förderbedarf, belegt jedoch keinen Entwicklungsvorsprung der Treatmentgruppe ($F(1,410) = 1,71, p = .19, \eta^2 = .00$).

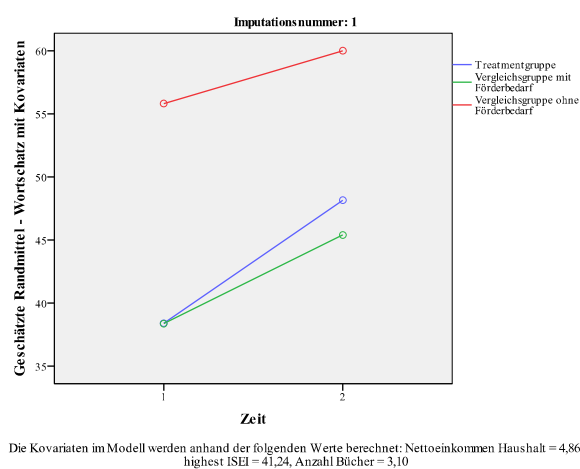
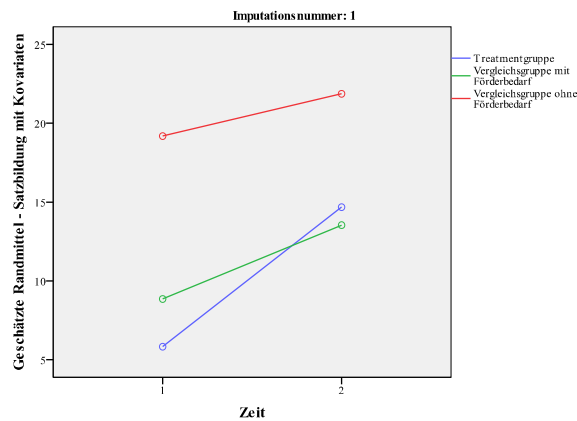


Abbildung 16: Gruppenmittelwerte im Wortschatz zum ersten und zweiten Messzeitpunkt, nach Kontrolle von Haushaltsnettoeinkommen, HISEI und Anzahl Bücher

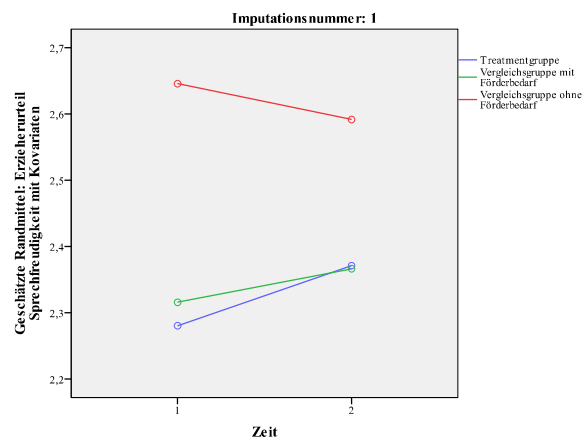
In Abbildung 17 sind die Gruppenmittelwerte der Kovarianzanalyse für die Skala *Satzbildung* dargestellt. Es ist deutlich erkennbar, dass sich die Treatmentgruppe stärker verbessert als die beiden Vergleichsgruppen; zum zweiten Messzeitpunkt verfügt sie sogar über ein höheres Leistungsniveau als die Vergleichsgruppe mit Förderbedarf. So deutlich war der Vorteil der Treatmentgruppe in der Varianzanalyse ohne Kovariaten nicht (vgl. Abbildung 6). Entsprechend ist der Interaktionseffekt Gruppe \times Zeit nachweisbar ($F(2,407) = 16,40, p < .01, \eta^2 = .08$). Auch die Kontrastanalyse Treatmentgruppe vs. Vergleichsgruppe mit Förderbedarf ist statistisch bedeutsam ($F(1,407) = 17,18, p < .01, \eta^2 = .04$). Dies weist darauf hin, dass, auch wenn in den Analysen alle Hintergrundvariablen kontrolliert werden, die Sprachförderung signifikante, wenn auch nur kleine Effekte im Bereich der Satzbildung erzielt hat.



Die Kovariaten im Modell werden anhand der folgenden Werte berechnet: Nettoeinkommen Haushalt = 4,87, highest ISEI = 41,27, Anzahl Bücher = 3,11

Abbildung 17: Gruppenmittelwerte in Satzbildung zum ersten und zweiten Messzeitpunkt, nach Kontrolle von Haushaltsnettoeinkommen, HISEI und Anzahl Bücher

Bei der Kovarianzanalyse des Erzieherurteils der Sprechfreudigkeit (vgl. Abbildung 18) lassen sich keine Abweichungen zu den Ergebnissen der Varianzanalyse ohne Kovariaten feststellen. Der Interaktionseffekt ist demnach nicht signifikant ($F(2,411) = 1,43, p = .24, \eta^2 = .01$).



Die Kovariaten im Modell werden anhand der folgenden Werte berechnet: highest ISEI = 41,24, Nettoeinkommen Haushalt = 4,86, Anzahl Bücher = 3,10

Abbildung 18: Gruppenmittelwerte im Erzieherurteil der Sprechfreudigkeit zum ersten und zweiten Messzeitpunkt, nach Kontrolle von Haushaltsnettoeinkommen, HISEI und Anzahl Bücher

Wenn also Hintergrundvariablen in die Analysen aufgenommen werden, die in den Untersuchungsgruppen deutlich unterschiedlich ausgeprägt sind und mit den sprachlichen Leistungen korrelieren, ergibt sich folgendes Bild: Die Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen bleiben meist erhalten. Die signifikante Interaktion im Bereich Satzbildung zeigt sich auch, wenn der Einfluss der Kovariaten kontrolliert wird. Die Stärke des Effekts bleibt dabei stabil auf niedrigem Niveau. Dies ist ein Hinweis auf die Wirksamkeit der Sprachförderung im Bereich der Satzbildung.

3.4 Einschätzung der Wirksamkeit durch Eltern, Erzieherinnen und Förderkräfte

Um die Effekte der Sprachförderung umfassend einschätzen zu können, wurden die Eltern, die Gruppenerzieherin und die jeweilige Förderkraft gebeten, die Wirksamkeit der Förderung für die einzelnen Kindern zu beurteilen (vgl. Anhänge I, II und III). Zunächst wurde geprüft, ob die Urteile der Eltern, Erzieherinnen und Förderkräfte untereinander übereinstimmen. Danach wurden die Zusammenhänge zwischen den Urteilen durch Erzieherinnen und Förderkräfte und den tatsächlichen Veränderungen der Sprachleistungen untersucht. Diese Analysen werden nachfolgend dargestellt. Anschließend werden die Einschätzungen deskriptiv analysiert.

Die Gruppenerzieherin und die Förderkräfte wurden gefragt, wie sehr die Kinder insgesamt von der Sprachförderung profitiert haben. Diese Urteile wurden für jedes geförderte Kind erhoben. Abbildung 19 und Abbildung 20 geben die Verteilung der Urteile wieder, die sich auch bei einem identischen Mittelwert von 3,2 in ihrer Form unterscheiden. Damit beurteilen Erzieherinnen und Förderkräfte die Wirksamkeit der Förderung bei den Kindern als eher positiv.

Die korrelative Übereinstimmung der Urteile für alle Kinder beträgt .16. Diese Korrelation ist nicht signifikant. Dies bedeutet, dass Erzieherinnen und Förderkräfte kaum in ihrer Einschätzung übereinstimmen. Dieses Muster wird bestätigt, wenn man die Urteile der Erzieherinnen und Förderkräfte in einer Kreuztabelle darstellt (vgl. Tabelle 8). Die grau markierten Felder in der Diagonalen müssten bei einer hohen Urteilsübereinstimmung im Vergleich zu den anderen Feldern deutlich überrepräsentiert sein. Dies ist bei den vorliegenden Daten nicht der Fall.

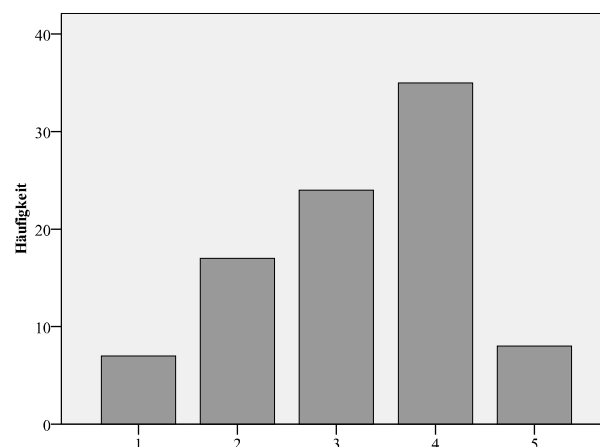


Abbildung 19: Einschätzung der Gruppenerzieherin „Wie sehr hat das Kind insgesamt von der Förderung profitiert?“ (1=gar nicht bis 5=sehr stark)

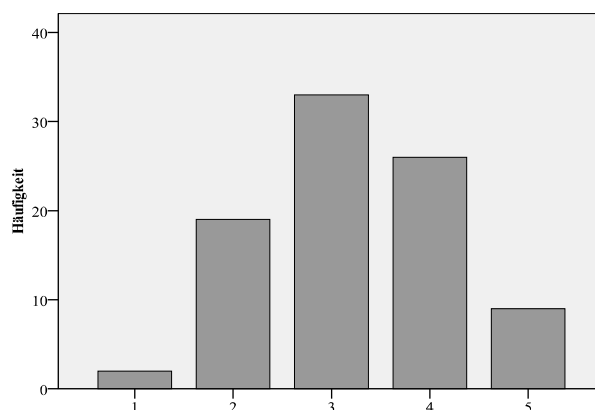


Abbildung 20: Einschätzung der Förderkraft „Wie sehr hat das Kind insgesamt von der Förderung profitiert?“ (1=gar nicht bis 5=sehr stark)

Tabelle 8: Kreuztabelle der Häufigkeiten der Wirksamkeitsurteile von Gruppenerzieherin und Förderkraft für die geförderten Kinder (1=keine Wirksamkeit bis 5=hohe Wirksamkeit), n=65

		Einschätzung der Förderkraft				
		1	2	3	4	5
Einschätzung der Gruppenerzieherin	1	1	0	2	0	0
	2	1	2	5	4	3
	3	0	1	9	6	2
	4	0	2	9	11	3
	5	0	1	0	2	1

Um zu überprüfen, ob die Erzieher- und Förderkraft-Urteile mit den tatsächlichen Veränderungen übereinstimmen, wurden für alle Treatmentgruppenkinder zunächst Differenzen zwischen den Ergebnissen der KISTE-Skalen *Inkonsistenzen*, *Wortschatz* und *Satzbildung* vom ersten und zweiten Messzeitpunkt (MZP2 – MZP1) gebildet. Diese Differenzen wurden anschließend mit den Urteilen der Erzieherinnen und Förderkräfte korreliert (vgl. Tabelle 9). Während die Urteile der Gruppenerzieherinnen keine signifikanten Übereinstimmungen mit den tatsächlichen Veränderungen aufweisen, ist es den Förderkräften besser gelungen, die Wirksamkeit der Förderung bei den geförderten Kindern einzuschätzen. Die Zusammenhänge mit den realen Veränderungen sind zwar nicht sehr ausgeprägt, aber im Fall der Skalen *Inkonsistenzen* und *Wortschatz* statistisch bedeutsam.

Tabelle 9: Produkt-Moment-Korrelationen der Urteile von Erzieherin und Förderkraft mit tatsächlichen Veränderungen in den KISTE-Skalen *Inkonsistenzen*, *Wortschatz* und *Satzbildung* (* $p < .05$, ** $p < .01$)

	Urteil Erzieherin	Urteil Förderkraft
Veränderung in <i>Inkonsistenzen</i>	.14	.21*
Veränderung im <i>Wortschatz</i>	-.01	.28**
Veränderung in <i>Satzbildung</i>	.02	.15

Neben dieser globalen Einschätzung wurden die Förderkräfte gebeten, die Wirksamkeit der Förderung für spezifische Kompetenzbereiche zu beurteilen. Diese Kompetenzbereiche orientieren sich an den durchgeführten Übungseinheiten (vgl. Abbildung 21). Wie aus der Abbildung hervorgeht, bewegen sich die Urteile der Förderkräfte um die neutrale Mitte. Die größten Effekte werden im Bereich *Wortschatz* und *Ausführen von Handlungsaufforderungen* gesehen; die geringsten Effekte dagegen beim *Benennen verschiedener Relationen* und *flüssigen, ungehemmten Sprechen*.

Die Übereinstimmung der Urteile der Förderkräfte mit den tatsächlichen Veränderungen in den Sprachleistungen wurde auf Itemebene untersucht. So wurde z.B. Item 8 („Wortschatz“) der vierten Frage im Fragebogen „Förderkraft zum Kind“ korreliert mit der Veränderung in der KISTE-Skala *Wortschatz*. Diese Korrelation in Höhe von .06 ist jedoch nicht signifikant. Die Veränderung in der KISTE-Skala *Satzbildung* wurde korreliert mit den Items 6 („auf Fragen in ganzen Sätzen antworten“) und Item 5 („Bilder beschreiben“) von Frage 4 im Fragebogen „Förderkraft zum Kind“. Auch diese Korrelationen sind mit .15 und .10 statistisch nicht bedeutsam. Es konnte nur ein signifikanter Zusammenhang gefunden werden, nämlich zwischen Item 3 („Erkennen semantischer Inkonsistenzen“) und der KISTE-Skala *Inkonsistenzen* ($r = .25$, $p = .02$).

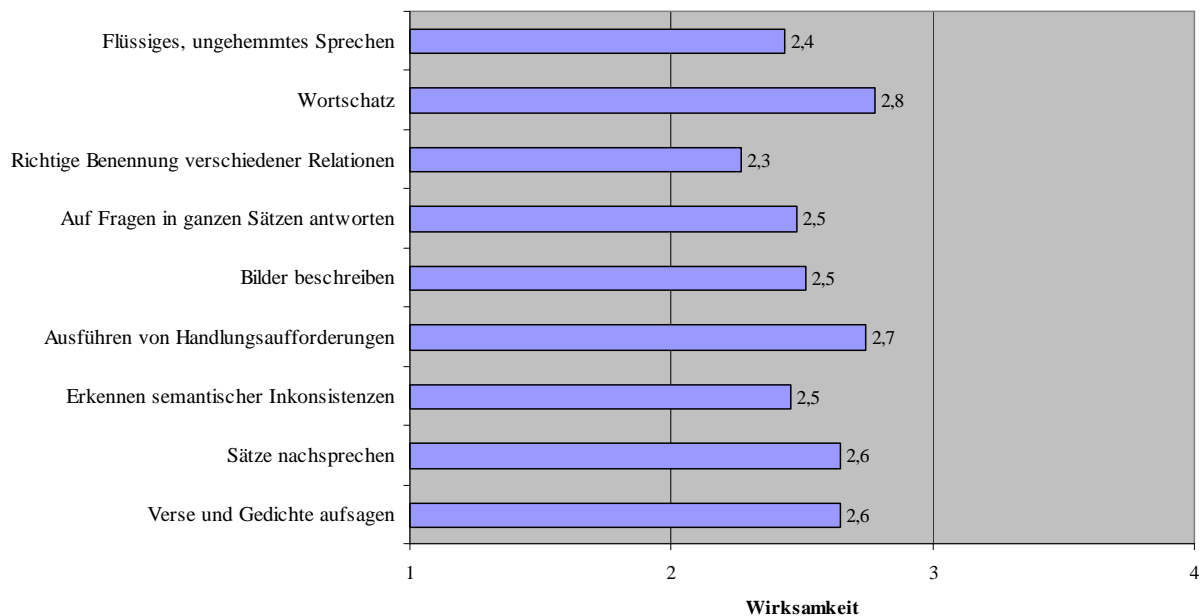


Abbildung 21: Beurteilung der Wirksamkeit der Sprachförderung durch die Förderkräfte (1=gar nicht bis 4=sehr stark)

Auch die Eltern und Gruppenerzieherinnen wurden gebeten, die Wirksamkeit der Sprachförderung für spezifische Kompetenzbereiche getrennt zu beurteilen. Die Übereinstimmung in den Einschätzungen bei Eltern und Erzieherinnen wurde zunächst ebenfalls

durch die Berechnung von Korrelationen und die Erstellung von Kreuztabellen geprüft. Die entsprechenden Tabellen finden sich in Anhang VII. Die Interkorrelationen für die zehn Items bewegen sich zwischen $-.11$ und $.24$ und sind statistisch nicht bedeutsam. Die Kreuztabellen bestätigen, dass die Erzieherinnen und Eltern kaum in ihren Urteilen übereinstimmen. Der Zusammenhang zwischen Erzieher- und Elternurteilen mit den realen Veränderungen in den Sprachleistungen wurde erneut auf Itemebene ermittelt. Die Erzieherurteile weisen eine höhere Übereinstimmung mit den tatsächlichen Veränderungen auf, aber insgesamt sind die Zusammenhänge kaum bedeutsam (vgl. Tabelle VII-k im Anhang VII).

In Abbildung 22 sind die Urteile von Erzieherinnen und Eltern gegenübergestellt. Es ist erkennbar, dass die Eltern die Effekte der Sprachförderung in allen Bereichen auffallend positiver als die Erzieherinnen beurteilen. Die größten Effekte sehen die Eltern für den *aktiven Wortschatz* und das *flüssige Sprechen*. Die geringsten Effekte werden für das *Zurechtfinden im Umfeld* und *grammatische Fehler* gesehen. Die Erzieherinnen sehen die größten Effekte dagegen für das *Zurechtfinden im Umfeld* und den *aktiven und passiven Wortschatz*. Die geringsten Effekte bescheinigen die Erzieher den Bereichen *flüssiges Sprechen*, *korrektes Benennen von Dingen* und *grammatische Fehler*.

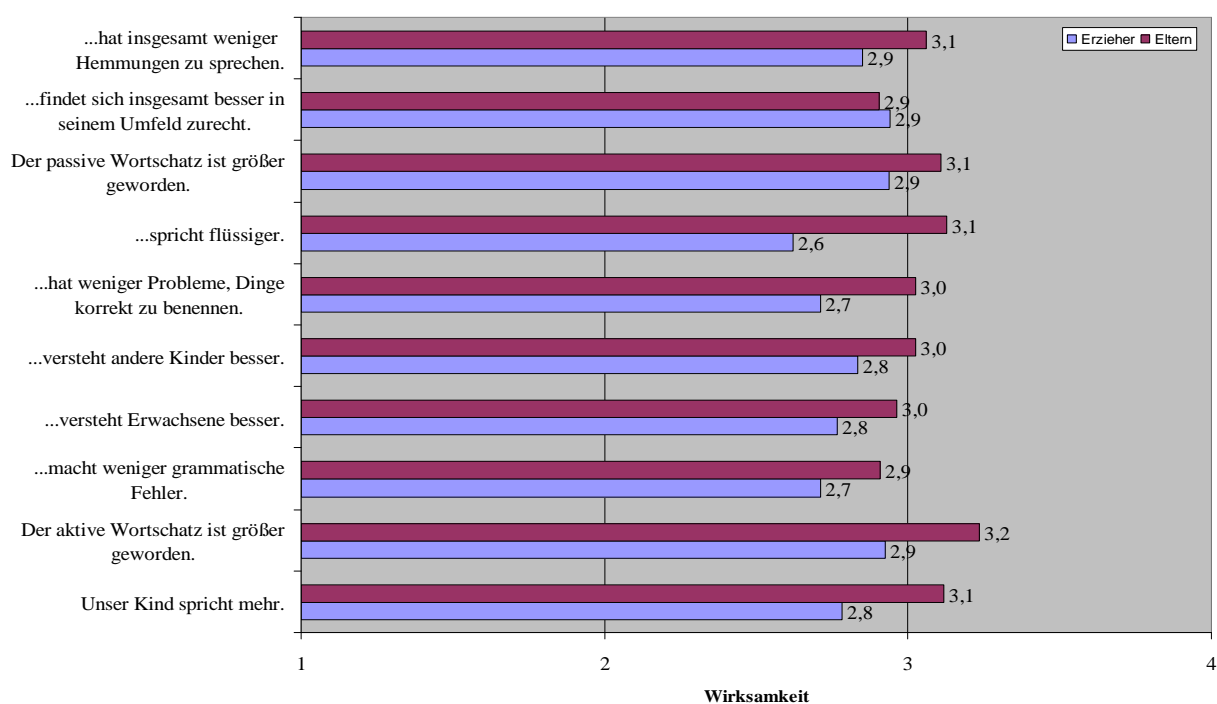


Abbildung 22: Beurteilung der Wirksamkeit durch Eltern und Erzieherinnen (1=trifft nicht zu bis 4=trifft zu)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einschätzungen der Eltern, Erzieherinnen und Förderkräfte sehr heterogen sind und kaum mit den mit KISTE erhobenen

Veränderungen übereinstimmen. Von den Eltern werden die größten und von den Förderkräften die kleinsten Effekte gesehen. Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass Eltern ihre Kinder gerne in einem möglichst guten Licht sehen wollen. Die Förderkräfte dagegen haben im Rahmen ihrer Weiterbildung Kenntnisse zur kindlichen Sprachentwicklung und Entwicklungsauffälligkeiten erworben. Außerdem erleben sie die Misserfolge der Kinder und ihr Sprachverhalten regelmäßig in den Fördereinheiten und den gezielt gestalteten Sprachsituationen. Ihre Ausbildung und Tätigkeit in der Sprachförderung befähigt die Förderkräfte wahrscheinlich dazu, die Kompetenzen der Kinder realistischer einzuschätzen als die Eltern und die Gruppenerzieherinnen einer Kita. Dennoch korrelieren auch die Einschätzungen der Förderkräfte nicht in hinreichend hohem Maße mit den tatsächlichen Leistungsveränderungen.

3.5 Weitere Effekte der Sprachförderung

Um Hinweise darauf zu erhalten, unter welchen Bedingungen die kompensatorische Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung am ehesten Effekte erzielt, wurde eine Reihe von Analysen durchgeführt. Zunächst wurde untersucht, ob der Fördererfolg abhängig ist von der Ausgangsleistung der Kinder, also vom Niveau der Sprachkompetenz zum ersten Messzeitpunkt. Eine weitere Analyse prüft die Frage, ob die zusätzliche Durchführung des Würzburger Trainingsprogramms „Hören, Lauschen, Lernen“ mit positiven Effekten auf die phonologische Bewusstheit verbunden ist. Außerdem wurden explorative Extremgruppenvergleiche durchgeführt. Hierbei werden Kinder, bei denen die Förderung große Effekte erzielt hat, mit Kindern verglichen, die von der Förderung kaum profitiert haben. Dabei wird versucht, Merkmale des Kindes und des Elternhauses zu identifizieren, die sich zwischen diesen Gruppen möglichst stark unterscheiden. In einer Mehrebenenanalyse werden zusätzlich Variablen auf der Ebene der Kitas und Förderkräfte untersucht, von denen der Erfolg der Förderung abhängen könnte.

3.5.1 Wirksamkeit der Sprachförderung in Abhängigkeit von der Prätестleistung

Die Entscheidung, ob ein Kind die kompensatorische Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung besuchen soll, wird aufgrund der Testergebnisse im Sprachtest KISTE getroffen. Sprachlicher Förderbedarf wird diagnostiziert, wenn ein Kind in mindestens einer der Skalen Wortschatz, Inkonsistenzen und Satzbildung einen C-Wert von kleiner oder gleich vier erreicht.

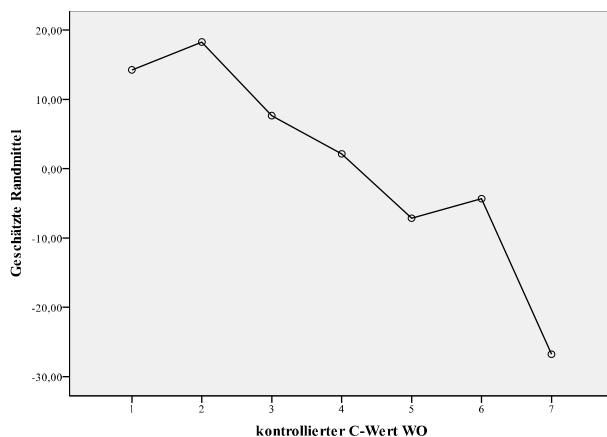
Im Folgenden wird untersucht, ob besonders schwache Kinder besonders stark von der Förderung profitieren. Die Analysen werden nur für die Treatmentgruppe und getrennt für Wortschatz und Satzbildung durchgeführt und beziehen sich auf den Vergleich von Kindern mit einem C-Wert von kleiner oder gleich drei und Kindern mit einem C-Wert von vier in den Bereichen Wortschatz und Satzbildung.

Sowohl im Wortschatz als auch in der Satzbildung haben sich die Kinder mit einem C-Wert kleiner oder gleich drei etwas stärker verbessern können als Kinder mit etwas besseren Ausgangskompetenzen (vgl. Tabelle 10). Der Unterschied ist für Satzbildung signifikant ($F(1,89) = 7,10, p < .01$), für den Wortschatz hingegen nicht ($F(1,87) = 1,86, p = .18$).

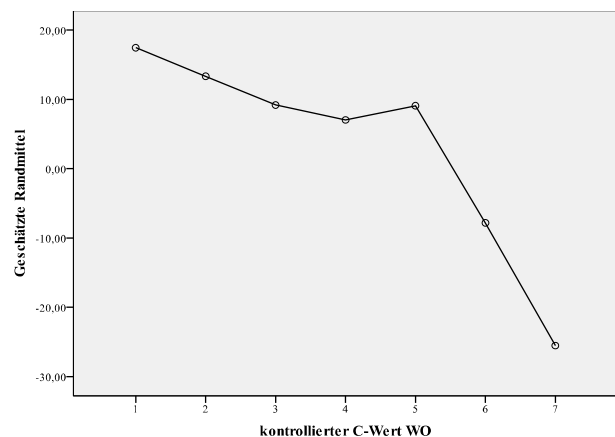
Tabelle 10: Änderung in den Sprachleistungen in Abhängigkeit von den C-Werten (Wert vom 2. MZP minus Wert vom 1. MZP)

	Wortschatz		Satzbildung	
	n	Änderung	n	Änderung
C-Wert ≤ 3	60	11,6	74	9,9
C-Wert = 4	28	7,1	16	3,7

Diese Daten können jedoch auch ein statistisches Artefakt darstellen (Regression zur Mitte). Zur Absicherung sollen die Ergebnisse daher mit der sprachlichen Entwicklung der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf verglichen werden.



Die Kovariaten im Modell werden anhand der folgenden Werte berechnet: highest ISEI = 40,82



Die Kovariaten im Modell werden anhand der folgenden Werte berechnet: highest ISEI = 37,46

Abbildung 23: Veränderung im Wortschatz in Abhängigkeit vom C-Wert der Prätestleistung in der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf (links) und der Treatmentgruppe (rechts). Der sozioökonomische Status der Eltern wurde bei den Analysen kontrolliert.

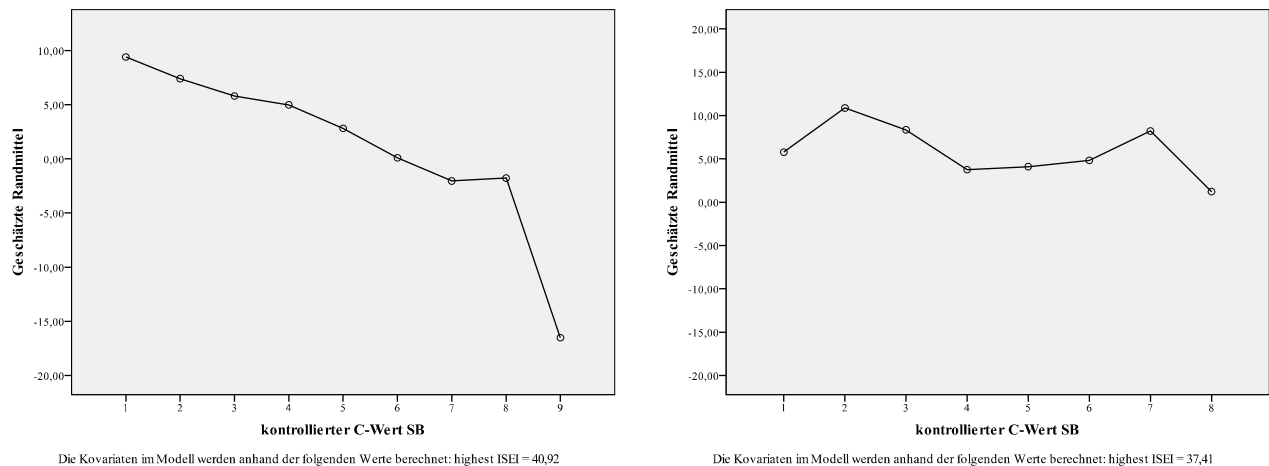


Abbildung 24: Veränderung in der Satzbildung in Abhängigkeit vom C-Wert der Prätestleistung in der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf (links) und der Treatmentgruppe (rechts). Der sozioökonomische Status der Eltern wurde bei den Analysen kontrolliert.

Abbildung 23 stellt die Entwicklung des Wortschatzes in Treatment- und Vergleichsgruppe in Abhängigkeit vom C-Wert der Prätestleistung grafisch dar. Analog ist die Entwicklung in der Satzbildung in Abbildung 24 dargestellt. Für Wortschatz sehen die beiden Kurven ähnlich aus: Je schwächer die Ausgangskompetenzen waren, desto mehr konnten sich die Kinder in der Zeit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt verbessern. In beiden Gruppen zeigt sich aber auch, dass Kinder mit guten und sehr guten Wortschatz-Prätestleistungen sich verschlechtern haben, was wiederum ein Ausdruck von Regression zur Mitte sein kann. Aus den Abbildungen ist aber auch ersichtlich, dass die geförderten Kinder sich stärker verbessern konnten. Interessant ist auch, dass der sozioökonomische Status für die Kinder der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf ein signifikanter Prädiktor für die Veränderung in den Wortschatzleistungen darstellt ($F(1,136) = 5,15, p = .02, \eta^2 = .04$). Bei den geförderten Kindern der Treatmentgruppe hat der sozioökonomische Status dagegen keinen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung im Wortschatz ($F(1,99) = 0,44, p = .51, \eta^2 = .00$). Dies wird auch durch eine Regressionsanalyse bestätigt. Dies weist darauf hin, dass die Sprachförderung den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder kompensiert haben könnte.

Für die Treatmentgruppenkinder zeigt sich im Bereich Satzbildung ein etwas anderes Bild. Hier sind allerdings die Randkategorien (C-Wert größer gleich fünf sowie C-Wert von eins) mit jeweils ein bis vier Kindern sehr schwach besetzt. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist in diesen Kategorien daher eingeschränkt. Insgesamt konnten sich aber alle Kinder der Treatmentgruppe in ihrer Fähigkeit zur Satzproduktion steigern, unabhängig von ihrer Ausgangsleistung. Die nicht geförderten Kinder der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf konnten sich dagegen nicht alle in ihren Leistungen verbessern. Der sozioökonomische Status ist für die

Kompetenzentwicklung im Bereich der Satzbildung in beiden Untersuchungsgruppen ein statistisch bedeutsamer Prädiktor, allerdings ist sein Einfluss in der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf größer (Treatmentgruppe: $\eta^2 = .05$ vs. Vergleichsgruppe mit Förderbedarf: $\eta^2 = .10$).

3.5.2 Transfereffekte des Würzburger Trainingsprogramms

Fünf der 16 Förderkräfte, die den Fragebogen zur Sprachförderung ausgefüllt haben, gaben an, dass zusätzlich zu „Handlung und Sprache“ das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ durchgeführt wurde. Dementsprechend nahmen 32 Prozent der Kinder (32 der 99 geförderten Kinder der Treatmentgruppe) an beiden Förderprogrammen teil. Mit dem Würzburger Trainingsprogramm werden v.a. Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn gefördert. Daher stellt sich die Frage, ob die mit beiden Programmen geförderten Kinder sich stärker in der phonologischen Bewusstheit verbessert haben als Kinder, die lediglich Förderung mit „Handlung und Sprache“ erhalten haben.

Für die Untersuchung dieser Frage wurden nur die Kinder der Treatmentgruppe betrachtet. Diese wurden gruppiert nach dem zusätzlichen Einsatz des Würzburger Programms (Programm wurde durchgeführt vs. Programm wurde nicht durchgeführt). Es wurde je eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt für phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn. Wenn sich die Gruppe „Würzburger Programm wurde durchgeführt“ stärker als die andere Gruppe verbessert hat, die Interaktion Gruppe \times Zeit also statistisch bedeutsam ist, kann dies als Hinweis auf einen zusätzlichen Nutzen des Würzburger Trainingsprogramms auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit gewertet werden.

Zunächst werden die Gruppenunterschiede in der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn untersucht (siehe Abbildung 25). Diese wurde mit den BISC-Skalen *Reimen* und *Silben segmentieren* erfasst. Es liegt ein bedeutsamer Zeiteffekt vor ($F(1,42) = 22,08, p < .01, \eta^2 = .35$). Die Gruppenunterschiede sind dagegen nicht signifikant ($F(1,42) = 1,17, p = .29, \eta^2 = .03$) und auch die Interaktion von Gruppe \times Zeit ist statistisch nicht bedeutsam ($F(1,42) = 2,37, p = .13, \eta^2 = .05$).

Ähnlich verhält es sich mit der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn (vgl. Abbildung 26), die mit den BISC-Skalen *Laute assoziieren* und *Laut zu Wort* ermittelt wurde. Die Veränderung im zeitlichen Verlauf ist signifikant ($F(1,42) = 48,75, p < .01, \eta^2 = .57$); die Gruppenunterschiede ($F(1,42) = 0,09, p = .77, \eta^2 = .00$) und die Interaktion dagegen nicht ($F(1,42) = 0,42, p = .52, \eta^2 = .01$).

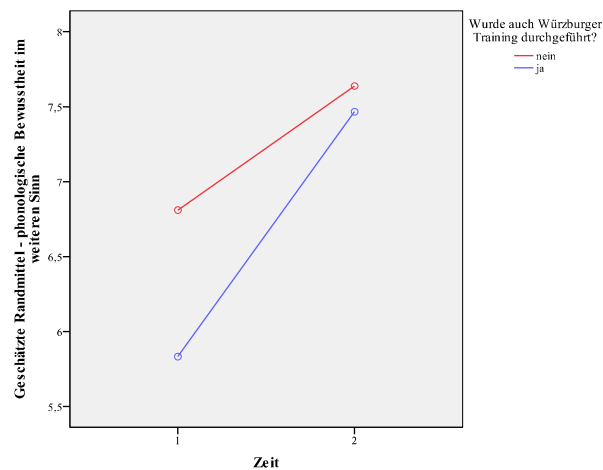


Abbildung 25: Gruppenmittelwerte in phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinn zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

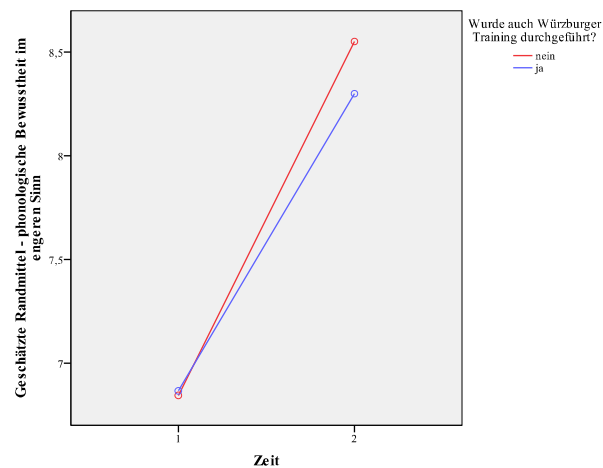


Abbildung 26: Gruppenmittelwerte in phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Demnach scheint die zusätzliche Durchführung des Würzburger Programms zur Förderung der phonologischen Bewusstheit keinen zusätzlichen Nutzen in der untersuchten Stichprobe gehabt zu haben. Da von den Sprachförderkräften allerdings nicht erfasst wurde, wie intensiv und konsequent die Förderung nach dem Programm „Hören, Lauschen, Lernen“ ausgeführt wurde, kann nicht davon ausgegangen werden, dass das gesamte Förderprogramm durchgeführt wurde. Daher können diese Ergebnisse nicht ohne Weiteres verallgemeinert werden.

3.5.3 Extremgruppenvergleiche

In den explorativ durchgeführten Extremgruppenvergleichen wird der Frage nachgegangen, ob Variablen identifiziert werden können, hinsichtlich derer sich Kinder, die besonders stark von der Förderung profitiert haben, bedeutsam von Kindern unterscheiden, die nur wenig von der Förderung profitieren konnten. Solche Variablen könnten den Erfolg der Sprachförderung bei den Kindern demnach beeinflussen.

Zur Bildung der Extremgruppen sollten diejenigen Variablen herangezogen werden, die sich mit den expliziten Zielen der Sprachförderung decken (Wortschatz, Satzbildung, Sprechfreudigkeit). Da die Einschätzungen der Sprechfreudigkeit durch die Erzieherin jedoch wenig Varianz aufweisen (1-3 Punkte möglich), ist der Extremgruppenvergleich in diesem Bereich nicht möglich. Für die geförderten Kinder wurden die Differenzwerte für die Leistungen im Wortschatz und in der Satzbildung gebildet (Wert vom 2. Messzeitpunkt – Wert vom 1. Messzeitpunkt). Die Kinder, die an der Sprachförderung teilgenommen haben, wurden anschließend hinsichtlich dieser Indikatoren in Rangreihen gebracht. Aus diesen Rangreihen bilden jeweils die besten und die schwächsten 40 Prozent der Kinder je eine Extremgruppe.

Die beiden Extremgruppen wurden dann hinsichtlich einer Reihe von Merkmalen des Kindes und Elternhauses verglichen und auf signifikante Unterschiede getestet. Im Folgenden werden alle Merkmale für Wortschatz aufgelistet, bezüglich derer sich die beiden Extremgruppen signifikant unterscheiden. Der Hypothesentest wurde ungerichtet (zweiseitig) durchgeführt. Demnach zeichnen sich Kinder, deren Wortschatzleistungen sich besonders stark verbessert haben, durch folgende Merkmale aus:

- Sie hatten einen geringeren Wortschatz zum ersten Messzeitpunkt ($F(1,80) = 13,71$, $p < .01$).
- Sie sind häufiger im Ausland geboren ($F(1,43) = 4,53$, $p = .04$).
- Sie wurden seltener von der Einschulung zurückgestellt ($F(1,37) = 3,81$, $p = .06$).
- Sie haben häufiger an der Förderung teilgenommen ($F(1,36) = 1,55$, $p = .11$).
- Die Eltern besitzen mehr Bücher ($F(1,40) = 3,71$, $p = .06$).

Kinder, bei denen die Förderung im Bereich Satzbildung besonders gut angesprochen hat, können durch folgende Merkmale beschrieben werden:

- Zu beiden Messzeitpunkten erreichen sie höhere Leistungen in den Bereichen Wortschatz (MZP1: $F(1,83) = 4,14$, $p = .045$; MZP2: $F(1,83) = 5,60$, $p = .02$) und Inkonsistenzen (MZP1: $F(1,80) = 5,19$, $p = .03$; MZP2: $F(1,83) = 18,34$, $p < .01$).

- Sie weisen sich durch geringere Satzbildungskompetenzen zum ersten Messzeitpunkt aus ($F(1,83) = 5,85, p = .02$).
- Sowohl Vater als auch Mutter haben einen höheren sozioökonomischen Status (Mütter: $F(1,16) = 8,95, p < .01$; Väter: $F(1,27) = 12,31, p < .01$).
- Die Kinder haben häufiger an der Förderung teilgenommen ($F(1,75) = 3,66, p = .06$).

Daraus lässt sich folgern, dass Kinder mit schwächeren Ausgangskompetenzen und regelmäßiger Teilnahme an den Fördereinheiten am stärksten von der Wortschatz-Förderung profitieren. Im Bereich der Satzbildung sind die größten Fördererfolge ebenfalls bei Kindern mit schlechten Ausgangsleistungen in der Satzbildung zu finden. Hier hängen besonders starke Fördererfolge aber auch mit guten Ausgangskompetenzen in den Bereichen Wortschatz und Inkonsistenzen zusammen. Ein gewisses Sprachniveau in diesen Kompetenzbereichen scheint daher für den Erfolg der Förderung wichtig zu sein. Zudem scheinen bei Kindern mit Migrationshintergrund sowie bei Kindern aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status höhere Effekte der Förderung nach dem Programm „Handlung und Sprache“ vorzuliegen.

3.5.4 Mehrebenenanalyse

Die bisher durchgeführten Analysen setzen voraus, dass die einzelnen Erhebungen der Kinder voneinander unabhängig sind. Tatsächlich ist es aber oft so, dass sich Kinder, die eine bestimmte Kita besuchen, ähnlicher sind als Kinder, die aus verschiedenen Kitas kommen. Die Wirksamkeit der Förderung könnte also nicht nur durch die Merkmale des Sprachförderprogramms und der Kinder beeinflusst werden, sondern auch durch Merkmale der Kitas und der spezifischen Gestaltung der Fördereinheiten in diesen Einrichtungen. Durch die Durchführung von explorativen Mehrebenenanalysen lassen sich möglicherweise bedeutende Determinanten des Fördererfolges auf Ebene der Kitas identifizieren.

Zunächst wurde untersucht, ob sich die Kitas der Treatmentgruppe überhaupt bezüglich ihres Fördererfolges unterscheiden. Es wurde also der Frage nachgegangen, ob einige Kitas erfolgreicher als andere sind bei der Sprachförderung von Vorschulkindern. Tabelle 11 gibt die durchschnittliche Veränderung je Kita in den zentralen Merkmalsbereichen Wortschatz und Satzbildung und Sprechfreude wieder. Die Tabelle vergleicht die Entwicklung von geförderten Kindern in dieser Kita (TG) mit Kindern dieser Kita, die zwar ebenfalls einen sprachlichen Förderbedarf aufweisen, aber nicht an der Förderung teilgenommen haben (z.B. aufgrund einer Schulrückstellung, Integrationsstatus, logopädische Förderung – VG1). Durch die z-

Standardisierung sind die Werte einfach zu interpretieren. Der Mittelwert ist 0 und die Standardabweichung ist 1. In Kitas mit einem Minuszeichen vor dem jeweiligen Mittelwert (Spalte M) haben sich die Kinder in der Zeit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt durchschnittlich verschlechtert. Auffallend ist die große Streuung sowohl zwischen als auch innerhalb der Kitas. Dies bedeutet, dass es auf der einen Seite große Unterschiede im Fördererfolg zwischen den Kitas gibt. Auf der anderen Seite ist der Erfolg in einer Kita für die Kompetenzen Wortschatz und Satzbildung in der Regel nicht konsistent. Demnach scheinen einige Kitas, die sehr erfolgreich bei der Förderung des Wortschatzes waren, wenige Erfolge bei der Förderung der Satzbildung verzeichnen konnten und umgekehrt.

Da sich die Kitas also darin unterscheiden, wie erfolgreich sie bei der Sprachförderung waren, wäre es durchaus sinnvoll zu versuchen, mögliche Einflussfaktoren auf Kitaebene zu untersuchen. Da jedoch die Treatmentgruppe nur 16 Kitas umfasst und diese Anzahl durch fehlende Daten zusätzlich reduziert wird, führen die Mehrebenenanalysen zu keinen klaren Ergebnissen. Es lassen sich keine Effekte von Merkmalen der Kitas und der Qualität der Sprachförderung auf ihre Wirksamkeit nachweisen.

Tabelle 11: Durchschnittliche Veränderung (MZP2-MZP1) je Kita in den KISTE-Skalen Wortschatz, und Satzbildung der geförderten Kinder (TG) und der nicht geförderten Kinder mit Förderbedarf. Die Werte wurden auf Individualebene z-standardisiert und anschließend aggregiert. TG = geförderte Kinder mit Förderbedarf in dieser Kita, VG1 = nicht geförderte Kinder mit Förderbedarf in dieser Kita

Kita-Code	Gruppe	Wortschatz			Satzbildung		
		n	M	SD	n	M	SD
1030	TG	5	0,5	0,5	5	1,6	0,8
	VG1	4	-0,1	0,7	4	0,1	1,1
2002	TG	4	0,7	0,6	4	1,1	0,8
	VG1	4	0,1	1,0	4	-0,9	1,3
2003	TG	2	1,3	0,5	2	0,8	0,0
	VG1	4	0,4	1,4	4	0,1	0,4
2004	TG	9	0,5	0,9	9	0,6	0,9
	VG1	0	-	-	0	-	-
2005	TG	6	0,7	0,7	6	0,4	1,0
	VG1	2	1,1	0,6	2	1,0	1,5
2008	TG	5	0,0	0,9	5	0,3	0,9
	VG1	0	-	-	0	-	-
2010	TG	6	1,1	1,2	6	1,1	1,0
	VG1	2	1,2	0,2	2	-0,3	0,1
2012	TG	5	0,0	0,8	5	0,8	0,8
	VG1	3	0,8	0,4	3	-0,1	0,8
2014	TG	7	0,4	0,4	7	-0,3	1,1
	VG1	0	-	-	0	-	-
2015	TG	6	-0,1	1,1	6	0,3	0,5
	VG1	0	-	-	0	-	-
2016	TG	5	-0,4	1,3	5	0,1	1,1
	VG1	8	0,2	0,5	8	0,0	1,4
2017	TG	8	0,0	0,5	8	-0,1	1,0
	VG1	5	0,5	0,3	5	-0,8	1,1
2018	TG	4	-0,5	0,4	4	-0,9	0,7
	VG1	0	-	-	0	-	-
2020	TG	18	-0,3	1,2	18	0,6	0,9

	VG1	0	-	-	0	-	-
2022	TG	2	-0,6	0,8	2	-0,7	0,5
	VG1	1	0,3	-	1	0,5	-
2023	TG	7	-0,1	1,3	7	1,1	1,4
	VG1	1	-0,8	-	1	0,0	-

4. Diskussion

Im Mittelpunkt des zweiten Zwischenberichts dieser Evaluation stand die Frage, ob sich die geförderten Kinder im Vergleich zu den nicht geförderten Kindern stärker in den trainierten Kompetenzen verbessern konnten. Den Evaluationsdaten zufolge lassen sich nur wenige Effekte der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung nachweisen. Die von den Autoren des Förderprogramms in Modellprojekten gefundenen Ergebnisse können somit nicht repliziert werden. Lediglich im Bereich der Satzbildung haben sich die Kinder der Treatmentgruppe im Vergleich zu Kindern der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf etwas stärker verbessert. Dieses Resultat ist statistisch signifikant, der Effekt ist jedoch klein. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Treatmentgruppe in der Zeit zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ihren Rückstand zur Vergleichsgruppe mit Förderbedarf aufgeholt hat. Die Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf weist allerdings auch zum zweiten Messzeitpunkt deutlich bessere Testergebnisse auf.

Diese Ergebnisse sind mit Vorsicht zu interpretieren, da die Sprachentwicklung als eine natürliche Entwicklung im Reifungsprozess der Kinder einem komplexen Wirkungsgefüge unterliegt, bei dem die Sprachförderung in diesem relativ kurzen Zeitraum nur eine von vielen Einflussgrößen darstellt. Außerdem könnte der Nachweis nur weniger und schwacher Effekte darauf zurückzuführen sein, dass im Rahmen der Datenerhebung ein begrenzter Ausschnitt der sprachlichen Kompetenzen erfasst wurde. Ob die Sprachförderung den Schriftspracherwerb und die ersten schulischen Erfahrungen positiv beeinflusst, wird sich nach der Durchführung des dritten Messzeitpunkts am Ende des ersten Schuljahres beurteilen lassen.

Andere Untersuchungen zum Einfluss der frühkindlichen Bildung auf die kognitive Entwicklung haben zeigen können, dass sich der Besuch einer vorschulischen Betreuungsinstitution allgemein positiv auf die kognitive Entwicklung auswirkt (z.B. Bos et al., 2003; Roßbach, Kluczniok & Isenmann, 2008; Sylva, K. et al., 2003, 2004). Dies gilt insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund. Auch wenn familiäre Faktoren (sprachliche Anregung durch die Eltern, *home literacy environment*) die kindliche Entwicklung stärker beeinflussen als das Betreuungsangebot in Kitas und Vorschulgruppen, so können Erfahrungen während der

Betreuung in Kindertageseinrichtungen eine geringe Förderung im Elternhaus kompensieren (Bos et al., 2003; Textor, 2006). Ob mit einer zusätzlichen Sprachförderung weitere positive Effekte auf die Sprachentwicklung und den Schriftspracherwerb verbunden sind, kann zum gegenwärtigen Forschungsstand nicht abschließend beantwortet werden. In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl von Materialien und Programmen zur Sprachförderung von Vorschulkindern publiziert, die in der Regel aber nicht wissenschaftlich evaluiert worden sind. Unter den Ausnahmen der bisher positiv evaluierten Sprachförderprogrammen finden sich v.a. solche, die die phonologische Bewusstheit der Kinder trainieren (Lundberg, Frost & Petersen; 1988; Schneider, Ennemoser, Roth & Küspert, 1999; Schneider, Roth & Ennemoser, 2000). Einige Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass die Effekte eines Trainings der phonologischen Bewusstheit deutlich kleiner sind, wenn die Studie nicht unter experimentellen sondern unter natürlichen Bedingungen (keine Weiterbildung der Förderkräfte, Einschränkungen in der regelmäßigen Durchführung der Fördereinheiten und Anwesenheit der Kinder) durchgeführt wurde (Roos & Schöler, 2007). Wenngleich die Bedeutung der Förderung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb bis in die 2.Klasse hinreichend belegt ist, wird in der Forschung die Bedeutung weiterer am Lese- und Schreiblernprozess beteiligter Faktoren nicht infrage gestellt (z.B. Walter, 2002). So konnten auch für Förderprogramme, die andere spezifische Merkmale trainieren als die phonologische Bewusstheit, positive Effekte auf die Sprachentwicklung und den Schriftspracherwerb gefunden werden. Darunter findet sich z.B. das Konzept des Dialogischen Lesens (Kraus, 2005; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1994). Die Gemeinsamkeit der beiden Förderkonzeptionen phonologische Bewusstheit und dialogisches Lesen liegt im Training der *emergent literacy* (Ulich, 2003). Darunter werden frühkindliche Erfahrungen mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur verstanden, die eine wichtige Voraussetzung für den späteren Schriftspracherwerb darstellen. Selbst für ein Training der mathematischen Kompetenzen („Komm mit ins Zahlenland“, Friedrich & Munz, 2005) konnten positive Effekte auf die verbalen Fähigkeiten im Vorschulalter nachgewiesen werden.

Die Zielsetzung von Handlung und Sprache unterscheidet sich von diesen Konzeptionen. Das in Brandenburger Kitas implementierte Förderprogramm trainiert Wortschatz, Gebrauch von Präpositionen und weiteren semantischen Relationen und soll auf diese Weise Ausdrucksfähigkeit und Sprachverständnis fördern. Evaluationen anderer Sprachförderprogramme mit gleicher Zielsetzung haben zu ähnlichen Ergebnissen wie die in diesem Bericht dargestellten Analysen geführt. So haben z.B. Evaluationen der Sprachförderkonzepte von Penner (2002, 2003), Tracy (2003, 2004) und Kaltenbacher und Klages (2006, 2007) keine nachweisbaren Effekte auf die sprachliche Entwicklung von

Vorschulkindern in Baden-Württemberg direkt nach der Förderung im letzten Kindergartenjahr finden können (Gasteiger-Klicpera et al, 2007; Schakib-Ekbatan, Hasselbach, Roos & Schöler, 2007).

Hofmann, Polotzek, Roos und Schöler (2008) nehmen an, dass sich die Effekte einer vorschulischen Sprachförderung steigern lassen, wenn diese früher in der Entwicklung der Kinder einsetzen und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken würde. Andere Wissenschaftler sprechen sich gegen die Durchführung systematischer Sprachförderprogramme aus, da diese „ihrem ganzen Charakter nach einem Plan folgen, der vorweg entworfen ist und der Sprachsituation des einzelnen Kindes nicht Rechnung tragen kann“ (Reich, 2008, S.25f). Demnach verlangt Sprachförderung „eine differenzierte Vorgehensweise, die individuelle Unterschiede der Kinder berücksichtigt und Besonderheiten des Lebensumfeldes in Rechnung stellt. Dies bedeutet, dass die Ansatzpunkte zur Sprachförderung von Kind zu Kind unterschiedlich sein können. Damit verbieten sich pauschale Förderprogramme, die sich an alle Kinder einer Gruppe wenden“ (Militzer et al., 2002, S.154).

Ausgehend von diesen Annahmen sprechen sich einige Autoren für eine ganzheitliche oder situationsbezogene Sprachförderung aus (z.B. Militzer et al., 2002; Reich, 2008). Bei dieser Konzeption wird die alltägliche Kommunikation im Kita-Alltag als Medium der Sprachförderung genutzt. Dieser Ansatz, der alle Kinder der Einrichtung einbezieht, basiert auf der Annahme, dass sich sprachliche Lernprozesse in einem Komplex von sozialen und interkulturellen Interaktionen vollziehen. Nach Zehnbauer und Jampert (2005, S.35) liegt die Stärke der ganzheitlichen Programme in der Herstellung einer sprachfreundlichen Umgebung, wodurch alle Kinder in den Genuss einer Sprachförderung kommen. Tatsächlich konnten Mierau, Lee und Tietze (2008) in ihrer Untersuchung nachweisen, dass die sprachfördernden Alltagsaktivitäten im Kindergarten im Sinne der Prozessqualität (wie z.B. Raten und Reimen, Lieder singen, Rollenspiele sowie Geschichten erzählen und Bilderbücher sprachlich begleitet anschauen) einen in der Größenordnung vergleichbaren Einfluss auf den Sprachstand der Kinder haben wie die sprachfördernden Bedingungen in den Familien der Kinder. Prozessqualität bezeichnet die Art, die Häufigkeit und die Intensität der pädagogischen Anregungen, die die Kinder konkret im Kindergartenalltag erleben, die Art der Interaktionen und Erfahrungen, die sie machen. Die Autoren ziehen folgende Schlussfolgerung aus ihren Studienergebnissen: „Es sind offensichtlich die ‚natürlichen‘ durch Spiel und Informalität gekennzeichneten Alltagssituationen im Kindergarten, in denen durch eine bewusste und zielorientierte Pädagogik nachhaltige Sprachförderung erfolgen kann“ (2008, S.58). Diese Annahme wird von zwei Interventionsstudien der Freien Universität Berlin (Beller, Merckens & Preissing, 2007; Beller &

Beller, 2009) gestützt, deren Befunde darauf hindeuten, dass das sprachliche Anregungsniveau und das Auftreten entwicklungsförderlicher Verhaltensweisen von Erzieherinnen im Alltag durch eine systematische Intervention (im Sinne einer 20wöchigen Fortbildung am Arbeitsplatz) erhöht werden kann. Ziel der Intervention war es, die in der Forschung als förderlich für die Sprachentwicklung identifizierten Verhaltensweisen Erwachsener im Umgang mit Kindern systematisch in den Alltag zu integrieren. Beispiele solcher förderlichen Verhaltensweisen sind, dass die Erzieherin in ihren Äußerungen ein positives Sprachvorbild für die Kinder ist, dass sie in häufigen Interaktionen Äußerungen der Kinder anregt und diese aufgreift und erweitert und dass sie negative Verhaltensweisen (wie z.B. Unterbrechungen, Ironie, Kritik an kindlichen Äußerungen) unterbindet. Diese Modifikation im Verhalten der Erzieherinnen führte zu unmittelbaren signifikanten positiven Effekten in der sprachlichen Entwicklung von Kindern aus sozial schwachen und Migrantenfamilien. Die Kinder konnten sich durch einen verbesserten sprachlichen Input und anregende sprachliche Interaktionen von Erzieherin und Kindern sprachlich stärker entwickeln als Kinder einer Vergleichsgruppe. Die Autoren fanden aber auch Belege dafür, dass jüngere Kinder stärker von dieser ganzheitlich orientierten, alltagsintegrierten Sprachförderung profitieren. In einer ersten Interventionsstudie mit ein-, zwei- und dreijährigen Kinder konnten für alle Altersgruppen signifikante Effekte der Intervention nachgewiesen werden (Beller, Merkens & Preissing, 2007). Dagegen wurden in einer zweiten Studie, in der das Interventionsmodell auf vier- und fünfjährige Kinder übertragen wurde, nur für die vierjährigen Kinder signifikante Effekte der Intervention gefunden (Beller & Beller, 2009). Das könnte ein möglicher Hinweis dafür sein, dass auch eine ganzheitlich orientierte, in den Kita-Alltag integrierte Sprachförderung früher als im letzten Jahr vor der Einschulung durchgeführt werden sollte. Die Autoren der beiden Studien planen, die Effekte ihrer Interventionen längsschnittlich weiter zu untersuchen. So soll die sprachliche Entwicklung der durch die fortgebildeten Erzieherinnen geförderten Kinder auch während der Grundschulzeit bis zum Ende der vierten Klasse weiter beobachtet und mit der sprachlichen Entwicklung der Vergleichsgruppe verglichen werden. Die resultierenden Ergebnisse werden Aufschluss darüber geben, ob die Fortbildungsintervention nachhaltige Effekte auf die sprachliche Entwicklung und den Bildungsverlauf der Kinder hat.

Inwieweit diese Annahmen zutreffen und linguistische Förderprogramme tatsächlich nur geringe Effekte auf die kindliche Sprachentwicklung haben, lässt sich anhand des aktuellen Forschungsstands jedoch nicht abschließend klären.

5. Ausblick

Im Mai 2010, wenn die Kinder der Stichprobe das erste Schulhalbjahr beendet haben, werden die längerfristigen Effekte der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung untersucht werden. Dann wird sich prüfen lassen, ob mögliche verzögerte Langzeiteffekte der Förderung sowie Transfereffekte auf den Schriftspracherwerb identifiziert werden können.

Literatur

- Beller, S. & Beller, E. K. (2009). *Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – Ein Modell der pädagogischen Intervention: Abschlussbericht* [unveröffentlicht]. Berlin, Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität.
- Beller, E. K., Merckens, H. & Preissing, C. (2007). *Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – Eine Interventionsstudie: Abschlussbericht, erweiterte Fassung* [unveröffentlicht]. Berlin, Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Brunner, M. & Schöler, H. (2001/2002). *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. Wertingen: Westra Elektroakustik GmbH.
- Friedrich, G. & Munz, H. (2005). *Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten durch das didaktische Konzept „Komm mit ins Zahlenland“*. Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch [verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1991.pdf>].
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., Kucharz, D., Patzelt, D. & Vomhof, B. (2007). *Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Sag’ mal was“: Untersuchungsdesign und erste Ergebnisse* [Zwischenbericht: 31. Januar 2007]. Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Häuser, D. & Jülisch, B.-R. (2006). *Handlung und Sprache. Das Sprachförderprogramm*. Berlin: NIF.
- Häuser, D., Kasielke, E. & Scheidreiter, U. (1994). *KISTE – Kindersprachtest für das Vorschulalter* [Beiheft mit Anleitung und Normentabellen]. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80-97). Freiburg: Fillibach.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 135-150). Freiburg: Fillibach.
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 109-129.
- Lonigan, C.J. & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 163-290.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Mierau, S., Lee, H.-J. & Tietze, W. (2008). *Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern*. Berlin: Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme GmbH - Kooperationsinstitut der Freien Universität Berlin.
- Miltzer, R., Fuchs, R., Demandewitz, H. & Houf, M. (2002). *Der Vielfalt Raum geben: Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Münster: Votum.
- Penner, Z. (2002). *Programm sprachliche Frühförderung von fremdsprachigen Kindern im Kindergarten*. Programmhandbuch. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Penner, Z. (2003). *Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern*. Kon-lab GmbH: Berg.
- Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar: Verlag das netz.
- Roos, J. & Schöler, H. (2007). *Zur Wirkung des Trainings der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter auf den Schriftspracherwerb: Abschlussbericht des Projektes EVES* [verfügbar unter http://www.ph-heidelberg.de/wp/Schoeler/Datein/Abschlussbericht-Stadt-%20Heidelberg_Januar%202007.pdf].

- Roßbach, H. G., Kluczniok, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In H. G. Roßbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S.7-88.
- Schakib-Ekbatan, K., Hasselbach, P., Roos, J. & Schöler, H. (2007). *Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Die Wirksamkeit der Sprachförderung in Mannheim und Heidelberg auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr* [Zwischenbericht April 2007]. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E. & Küspert, P. (1999). Kindergarten Prevention of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work for Everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.
- Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training Phonological Skills and Letter Knowledge in Children at Risk for Dyslexia: A Comparison of Three Kindergarten Intervention Programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284-295.
- Syvla, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. & Elliott, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from pre-school period* [verfügbar unter <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/RB%20summary%20findings%20from%20Preschool.pdf>].
- Syvla, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1* [verfügbar unter <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/TP10%20Research%20Brief.pdf>].
- Textor, M. R. (2006). *Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL*. Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch [verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html>].
- Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung - Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tracy, R. (2004). *Entscheidungshilfen für eine differenzierte Sprachförderung*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Walter, J. (2002). Differentielle Effekte des Trainings des phonologischen Wissens auf das Lesen- und Schreibenlernen: Ergebnisse der international angelegten Meta-Analyse von Ehri et al. (2001). *Heilpädagogische Forschung*, 28(1), 38-49.

- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Wolf, K. M., Stanat, P. & Wendt, W. (2009). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: Erster Zwischenbericht* [unveröffentlicht]. Berlin, AB Empirische Bildungsforschung der Freien Universität.
- Zehnbauer, A. & Jampert, K. (2005). Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler & A. Zehnbauer (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten: Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (S. 33-37). Weimar: Verlag das netz.

Anhänge

Anhang I.	Elternfragebogen.....	56
Anhang II.	Gruppenerzieherfragebogen.....	60
Anhang III.	Fragebogen „Förderkraft zum Kind“	63
Anhang IV.	Fragebogen „Förderkraft zur Sprachförderung“	65
Anhang V.	Kita-Fragebogen	71
Anhang VI.	Analysen zur Urteilerübereinstimmung	71

Anhang I. Elternfragebogen



EkoS - Evaluationsstudie
Begleitfragebogen für die Eltern



Code des Kindes	
-----------------	--

Sehr geehrte Eltern, sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

wie Sie wissen, wird in der Kita Ihres Kindes im Auftrag des Brandenburger Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport die Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung in mehreren Phasen untersucht. Im September und Oktober des letzten Jahres fand der erste Messzeitpunkt statt, an dem auch Ihr Kind teilgenommen hat. Ziel der ersten Untersuchung war es, den Sprachstand der Brandenburger Vorschulkinder vor der Sprachförderung zu erfassen. Um die unmittelbaren Effekte direkt nach der Sprachförderung zu untersuchen, werden wir von Mitte Mai bis Mitte Juni erneut einen Teil der Kinder in den Kitas testen. Dazu haben wir eine Zufallsauswahl vorgenommen, bei der auch Kinder, die keine Sprachförderung erhalten haben, einbezogen wurden. Ihr Kind wurde dabei ausgewählt und soll nun im Mai und Juni ein zweites Mal an der Untersuchung teilnehmen.

Um die Ergebnisse der Untersuchung einordnen und interpretieren zu können, benötigen wir verschiedene Informationen über den Hintergrund der Kinder. Einen Teil dieser Informationen hatten wir schon zum ersten Messzeitpunkt von Ihnen erbeten. Beiliegend finden Sie einen weiteren kurzen Fragebogen. Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diesen ausfüllen und an uns zurückschicken würden. Wir versichern Ihnen, dass Ihre Antworten **streng vertraulich** behandelt und nur **anonym** ausgewertet werden. Es wird nicht möglich sein, die Ergebnisse Ihnen oder Ihrem Kind zuzuordnen. Die Auswertung der Befragung erfolgt ausschließlich durch das Institut für Schulqualität Berlin-Brandenburg (ISQ) und den Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung der Freien Universität Berlin.

Das Ausfüllen dieses Fragebogens ist freiwillig. Sollten Sie sich entscheiden, den Fragebogen nicht auszufüllen oder einzelne Fragen auszulassen, wäre dies weder für Sie noch für Ihr Kind mit Nachteilen verbunden. Uns würden aber in diesem Falle wertvolle Informationen für eine Verbesserung der frühen Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung verloren gehen. Wir bitten Sie daher, den Fragebogen nach Möglichkeit **vollständig** auszufüllen.

Wichtige Hinweise zur Rücksendung

- Bitte senden Sie den Fragebogen in dem bereits frankierten und adressierten Umschlag, den Sie ebenfalls erhalten haben, direkt zurück an die Freie Universität Berlin.
- Bitte werfen Sie den Fragebogen im beiliegenden Umschlag möglichst schon am nächsten Tag, spätestens aber bis zum **30. Mai 2009** in den Briefkasten. Geben Sie den Brief **nicht** in Ihrer Kita ab.

Bitte schreiben Sie Ihren Namen weder auf den Fragebogen noch auf den Umschlag!
--

Wichtige Hinweise zum Ausfüllen

- Der Fragebogen sollte von mindestens einem Elternteil oder Erziehungsberechtigten des Kindes oder gemeinsam von beiden Elternteilen oder Erziehungsberechtigten ausgefüllt werden.
- Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Erwachsenen, mit denen das Kind überwiegend zusammenlebt. Der Einfachheit halber verwenden wir für diese Personen die Bezeichnungen „**Vater**“, „**Mutter**“ und „**Eltern**“. Damit können auch die derzeitige Partnerin oder der derzeitige Partner eines leiblichen Elternteils gemeint sein, die bzw. der im selben Haushalt mit dem Kind lebt.



EkoS - Evaluationsstudie
Begleitfragebogen für die Eltern



1. Bitte geben Sie zunächst an, wer diesen Fragebogen ausfüllt.

Füllen Sie den Fragebogen gemeinsam mit ihrem Partner/ihrer Partnerin aus, dann kreuzen Sie bitte beide Kästchen an. Füllen Sie den Fragebogen allein aus, so wählen Sie die passende Angabe.

Mutter Vater

A Allgemeines zum Kind und zur Familie

Bei einigen der folgenden Fragen wird nach Angaben für Vater und Mutter gefragt. Bitte machen Sie dort **beide** Angaben, auch wenn Sie die Fragen allein beantworten sollten.

2. Mit wem lebt das Kind, das an unserer Untersuchung teilnimmt, in einem Haushalt zusammen? (Kreuzen Sie ggf. mehrere Personen an.)

- | | | | |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| der leiblichen Mutter | <input type="checkbox"/> | Partner/in der Mutter | <input type="checkbox"/> |
| dem leiblichen Vater | <input type="checkbox"/> | Partner/in des Vaters | <input type="checkbox"/> |
| mit älteren Geschwistern | <input type="checkbox"/> | (bitte Anzahl angeben): | _____ |
| mit jüngeren Geschwistern | <input type="checkbox"/> | (bitte Anzahl angeben): | _____ |

3. In welchem Jahr sind Sie geboren?

Mutter: _____

Vater: _____

4. Welche Sprache ist die Erstsprache/Muttersprache der Mutter / des Vaters des Kindes?

Mutter _____

Vater _____

5. Unser Kind erhält derzeit oder erhielt früher eine der folgenden therapeutischen Maßnahmen?

	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>	Alter bei Beginn	Dauer
Sprechtherapie (Logopädie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____ Jahr(e)	_____ Jahr(e)
andere therapeutische Maßnahme (z.B. Mototherapie), und zwar:				
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____ Jahr(e)	_____ Jahr(e)
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____ Jahr(e)	_____ Jahr(e)

6. Wurde Ihr Kind schon einmal von der Einschulung zurück gestellt?

ja nein

B Fragen zur Freizeit des Kindes

7. Wie oft macht Ihr Kind die folgenden Dinge?

	jeden Tag mehr als eine Stunde	jeden Tag bis zu einer Stunde	fast jeden Tag	ein- bis zweimal in der Woche	ein- bis zweimal im Monat	seltener
a) Fernsehen, DVD oder Videos anschauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Computerspiele spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) mit Freunden spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Bilderbuch ansehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C Fragen zur Sprachförderung

8. Hat Ihr Kind in der Kita besondere Sprachförderung erhalten?

ja nein

Wenn ja, wie würden Sie die Wirkung der Sprachförderung bei Ihrem Kind beurteilen?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Unser Kind spricht mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der aktive Wortschatz unseres Kindes ist größer geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kind macht weniger grammatische Fehler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kind versteht Erwachsene besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kind versteht andere Kinder besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kind hat weniger Probleme, Dinge korrekt zu benennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kind spricht flüssiger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der passive Wortschatz unseres Kindes ist größer geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kind findet sich insgesamt besser in seinem Umfeld zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kind hat insgesamt weniger Hemmungen zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



D Beruf der Erziehungsberechtigten

9. Was machen Sie zurzeit?

(Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.)

	Mutter	Vater
Ich arbeite Vollzeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite Teilzeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite in Kurzarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin Hausfrau / Hausmann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonstiges (z.B. beurlaubt, in Aus-/Weiterbildung, in Rente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Welchen Beruf üben Sie aus? Wenn Sie derzeit nicht berufstätig sind, geben Sie bitte an, welchen Beruf Sie zuletzt ausgeübt haben.

(z.B. Lehrer/in, Verkaufsleiter/in, Küchenhilfe)

Mutter _____

Vater _____

11. In welcher beruflichen Stellung sind Sie tätig? Wenn Sie derzeit nicht berufstätig sind, geben Sie bitte an, in welcher beruflichen Stellung Sie bei Ihrer letzten Arbeitsstelle waren.

(Bitte in jeder Spalte nur ein Kästchen ankreuzen.)

	Mutter	Vater
Selbstständige/Selbstständiger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
freiberuflich tätige Akademikerin / freiberuflich tätiger Akademiker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mithelfende Familienangehörige / mithelfender Familienangehöriger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beamtin/Beamter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angestellte/Angestellter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeiterin/Arbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
war nie berufstätig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diesen Fragebogen auszufüllen.

Anhang II. Gruppenerzieherfragebogen



EkoS - Evaluationsstudie
Fragebogen für Gruppenerzieher/innen



Code des Kindes	
------------------------	--

Sehr geehrte Erzieherin, sehr geehrter Erzieher,

Sie kennen das Kind, dessen Sprachstand festgestellt werden soll, seit einiger Zeit. Um die Ergebnisse der Erhebung angemessen interpretieren zu können, sind wir darauf angewiesen, von Ihnen zusätzliche Informationen zum Kind und zu seinem sprach-bezogenen Verhalten zu erhalten. Wir möchten Sie daher herzlich bitten, die folgenden Fragen zu beantworten.

1. Wie würden Sie folgende Aspekte sprachlicher Fähigkeiten in der deutschen Sprache beurteilen?				
	sehr gut	gut	schwach	sehr schwach
Verständnis von Anweisungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umfang des aktiven Wortschatzes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formulierung inhaltlich korrekter Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formulierung grammatisch korrekter Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Wie würden Sie folgende Aspekte des sprachbezogenen Verhaltens einschätzen?				
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Das Kind erzählt gern, was es erlebt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind ist lieber allein als mit anderen zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind spricht viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind ist verschlossen, behält Dinge für sich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hat Freude am Sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind ist schüchtern oder zaghaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind spricht nur mit wenigen anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind beteiligt sich gerne an Gesprächen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind äußert eigene Gedanken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hat eine gute Aussprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind spricht flüssig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind interessiert sich für neue Wörter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dem Kind fällt es leicht, sich neue Wörter anzueignen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



3. Ist das Kind ein Integrationskind?

ja nein

4. Wurde das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung im letzten Jahr von Ihnen gezielt gefördert?

ja nein

Wenn ja, wie häufig haben Sie mit dem Kind Fördermaßnahmen durchgeführt?

jeden Tag mehrmals pro Woche jede Woche seltener

Wenn ja, schildern Sie bitte kurz, wie diese Förderung ausgesehen hat (z.B. an welchen Programmen, Konzepten Sie sich orientiert, welche konkreten Maßnahmen Sie eingesetzt haben).

Bitte beantworten Sie die Fragen 5 und 6 nur, wenn das Kind an der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung teilgenommen hat.

5. Wie würden Sie die Wirkung der Sprachförderung bei diesem Kind beurteilen?				
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Das Kind spricht mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der aktive Wortschatz des Kindes ist größer geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind macht weniger grammatische Fehler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind versteht Erwachsene besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind versteht andere Kinder besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hat weniger Probleme, Dinge korrekt zu benennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind spricht flüssiger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der passive Wortschatz des Kindes ist größer geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



EkoS - Evaluationsstudie
Fragebogen für Gruppenerzieher/innen



	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Das Kind findet sich insgesamt besser in seinem Umfeld zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hat insgesamt weniger Hemmungen zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Wie sehr hat das Kind insgesamt von der Sprachförderung profitiert?

Bitte geben Sie auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 10 (sehr stark) an, wie sehr das Kind von der Sprachförderung profitiert hat:

1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 ---- 7 ---- 8 ---- 9 ---- 10
überhaupt nicht sehr stark

Raum für weitere Bemerkungen zum Kind: _____

Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diesen Fragebogen auszufüllen.

Anhang III. Fragebogen „Förderkraft zum Kind“



EkoS - Evaluationsstudie
Fragebogen für Sprachförderkräfte:
Einschätzung des Kindes



Code des Kindes	
-----------------	--

Liebe Erzieherin, lieber Erzieher,

als für die Sprachförderung in der Kita verantwortliche Erzieherin haben Sie die Kinder, die eine Förderung erhalten, sehr gut kennengelernt. Ihre Erfahrungen und Meinung interessieren uns sehr. Damit wir die Daten der Kinder mit Sprachförderbedarf, insbesondere die Veränderung im Sprachstand vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, angemessen interpretieren können, möchten wir Sie bitten, zu den von Ihnen geförderten Kindern einige Fragen zu beantworten.

1. Wie häufig hat das Kind an den täglichen Übungseinheiten der Sprachförderung teilgenommen?

- Es hat an jeder Übungseinheit teilgenommen.
- Es hat an fast jeder Übungseinheit teilgenommen.
- Es hat an einigen Übungseinheiten teilgenommen.
- Es hat an wenigen Übungseinheiten teilgenommen.
- Es hat an keinen Übungseinheiten teilgenommen.

2. Wie würden Sie das Verhalten des Kindes während der Übungseinheiten beschreiben?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Das Kind hat schnell Vertrauen zu mir gefasst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind war schüchtern bis ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hat sich gelangweilt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hatte Spaß an den Übungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind war unaufmerksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind war motiviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind war während der Übungen motorisch unruhig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hat mit seinem Verhalten die Gruppe abgelenkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hat sich kaum an den Übungen beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Wie würden Sie die Beteiligung der Eltern an der Sprachförderung beschreiben?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Eltern des Kindes wurden über Möglichkeiten informiert, wie sie ihr Kind zuhause fördern können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern wurden regelmäßig über Fortschritte und Probleme während der Sprachförderung informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern des Kindes haben Interesse an der Sprachförderung gezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



EkoS - Evaluationsstudie
Fragebogen für Sprachförderkräfte:
Einschätzung des Kindes



4. Wie beurteilen Sie die Wirksamkeit der Sprachförderung bei diesem Kind? Bitte beurteilen Sie für folgende Bereiche, wie sehr sich das Kind während der Förderung verbessert hat.

	sehr stark	stark	etwas	gar nicht
Verse und Gedichte aufsagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sätze nachsprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erkennen semantischer Inkonsistenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausführen von Handlungsaufforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilder beschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf Fragen in ganzen Sätzen antworten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Richtige Benennung verschiedener Relationen (z.B. Handlung-Objekt, Ober-Unterbegriff, Attributrelation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wortschatz (z.B. Körperteile, Antonyme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flüssiges, ungehemmtes Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wie sehr hat das Kind von der Sprachförderung profitiert?

Bitte geben Sie auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 10 (sehr stark) an, wie sehr das Kind von der Sprachförderung profitiert hat:

1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 ---- 7 ---- 8 ---- 9 ---- 10
überhaupt nicht sehr stark

Raum für weitere Bemerkungen zum Kind: _____

Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diesen Fragebogen auszufüllen.

Anhang IV. Fragebogen „Förderkraft zur Sprachförderung“



EkoS - Evaluationsstudie
Fragebogen zur Sprachförderung



Code der Kita

Liebe Erzieherin, lieber Erzieher,

Sie führen die kompensatorische Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung in der Kita durch und haben das Förderprogramm durch die Fortbildung und die Praxis mit seinen Stärken und Schwächen kennengelernt. Ihre Erfahrungen interessieren uns sehr, daher wären wir Ihnen dankbar, wenn Sie sich die Zeit zur Beantwortung der folgenden Fragen nehmen würden!

Da es möglich ist, dass sich die Umsetzung der Sprachförderung in den verschiedenen Kitas teilweise unterscheidet, ist es wichtig für uns zu erfahren, wie genau die Förderung in Ihren Übungseinheiten gestaltet wurde. Um die Veränderungen in den sprachlichen Leistungen der Kinder angemessen interpretieren zu können, müssen wir wissen, welche Maßnahmen und Übungen verwendet wurden.

Dabei geht es uns nicht um eine Beurteilung Ihrer Person oder Ihrer Förderkompetenz!

Mit der Evaluation wollen wir allgemeine Hinweise darauf erhalten, welche Maßnahmen und Inhalte der Sprachförderung mit Veränderungen in der Sprachkompetenz in Verbindung stehen. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen in Bezug darauf, wie Sie tatsächlich vorgegangen sind. Für Ihre Unterstützung danken wir Ihnen herzlich!

A Zu Ihrer Person

1. In welchem Jahr sind Sie geboren? _____

2. Sind Sie ... weiblich? männlich?

3. Sind Sie ...

- gelernte/r Sozialassistent/in?
- gelernte/r Erziehungshelfer/in?
- gelernte/r Kinderpfleger/in?
- gelernte/r Heilpädagoge/Heilpädagogin?
- gelernte/r Sozialpädagoge/Sozialpädagogin?
- gelernte/r Erzieher/in?
- sonstiges, und zwar:

4. Wann haben Sie an der Fortbildung zur kompensatorischen Sprachförderung teilgenommen?

- Frühjahr 2006
- Herbst 2006
- Frühjahr 2007
- Herbst 2007
- Frühjahr 2008
- Herbst 2008



EkoS - Evaluationsstudie
Fragebogen zur Sprachförderung



5. **Wie viele Gruppen und wie viele Kinder haben Sie seit Ihrer Teilnahme an der Fortbildung im Rahmen der kompensatorischen Sprachförderung gefördert?**

_____ Gruppen mit insgesamt etwa _____ Kindern

6. **Kennen Sie weitere Programme der Sprachförderung im Vorschulbereich?**

ja nein

Wenn ja, welche?

Haben Sie diese ebenfalls angewendet?

ja nein

Wenn ja, welche?

7. **Sind Sie in dieser Einrichtung fest angestellt?**

ja nein, ich komme nur für die Sprachförderung

Wenn ja, sind Sie auch Gruppenerzieherin in dieser Einrichtung?

ja nein

Wenn ja, wie viele Kinder sind in dieser Gruppe?

_____ Kinder im Jahr vor der Einschulung und _____ jüngere Kinder

B Zur Sprachförderung in diesem Jahr

8. **Wie viele Gruppen und wie viele Kinder haben Sie in diesem Jahr gefördert?**

_____ Gruppen mit insgesamt etwa _____ Kindern

9. **Wie lang dauerte eine Fördereinheit im Durchschnitt? etwa _____ Minuten**



EkoS - Evaluationsstudie
Fragebogen zur Sprachförderung



10. An wie vielen Tagen in der Woche haben Sie mit den einzelnen Gruppen Fördereinheiten durchgeführt?

an _____ Tagen in der Woche

11. Über welchen Zeitraum hat sich die Sprachförderung der einzelnen Gruppen im Durchschnitt erstreckt?

über etwa _____ Wochen

12. An welchen Programmen haben Sie sich bei der Sprachförderung orientiert?

Handlung und Sprache	nein	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>
Hören, Lauschen, Lernen	nein	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>
anderes Programm, und zwar:	nein	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>

13. Stand ein eigener Raum für die Sprachförderung zur Verfügung?

ja nein

14. Bitte kreuzen Sie auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 10 (sehr stark) an, wie sehr Sie sich bei der Gestaltung der Übungseinheiten an den Wochenplänen im Handbuch von „Handlung und Sprache“ orientiert haben.

1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 ---- 7 ---- 8 ---- 9 ---- 10

überhaupt nicht, eigene Gestaltung der Sprachförderung

sehr stark, Gestaltung der Förderung orientierte sich streng am Handbuch

15. Bitte schätzen Sie ein, welchen Anteil der im Handbuch empfohlenen Übungen Sie im Rahmen der kompensatorischen Sprachförderung in Ihren Gruppen haben umsetzen können.

in etwa _____ Prozent



16. Wie häufig wurden folgende Bereiche im Rahmen der Sprachförderung geübt?

	häufig	manchmal	selten	nie
Handlungs-Objekt-Relation (z.B. „Was kann man alles kochen?“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sätze nachsprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handlungs-Finalitäts-Relation (z.B. „Warum esse ich?“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reimspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antonym-Relation (z.B. „gut – böse“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokalrelation (z.B. „Wo fliegen die Vögel?“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handlungs-Instrument-Relation (z.B. „Was kann ich mit der Schere machen?“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rhythmisches Sprechen von Wörtern mit Silbenklatschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprächsspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ober-Unterbegriffs-Relation (z.B. „Obst – Apfel, Birne, ...“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teil-Ganzes-Relation (z.B. „Kopf – Augen, Haare, ...“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lautsynthese und –analyse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gedächtnisspiele (z.B. „Ich packe meinen Koffer...“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausführen von Handlungsaufforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lauschspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erkennen semantischer Inkonsistenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reime, Fingerverse, Zungenbrecher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Körperteile, Körperfunktionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handlungs-Lokal-Relation (z.B. „Wo schläft das Kind?“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attributrelation (z.B. „Der Stein ist hart.“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„stille Post“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilder beschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pantomimische Darstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buchstaben-Training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handlungsträger-Handlungs-Relation (z.B. „Was macht die Erzieherin?“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Wie viel Zeit haben Sie für die Vor- und Nachbereitung einer Übungseinheit benötigt?

durchschnittlich _____ Minuten je Übungseinheit

18. War es in den von Ihnen geförderten Gruppen möglich, sich beim Voranschreiten in den Übungen an den Leistungen des schwächsten Kindes zu orientieren?

ja eher ja eher nein nein

19. Haben Sie Ihre Ziele für die kompensatorische Sprachförderung in diesem Jahr erreichen können?

ja eher ja eher nein nein



EkoS - Evaluationsstudie
Fragebogen zur Sprachförderung



B Zum Konzept der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung

20. Fühlen Sie sich in der Lage, die Vorgaben und Empfehlungen des Förderprogramms Handlung und Sprache angemessen umzusetzen? Bitte erläutern Sie Ihre Antwort.

21. Wie beurteilen Sie das Programm der kompensatorischen Sprachförderung?

22. Welche Bedingungen oder Probleme erschweren die Durchführung der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung?



EkoS - Evaluationsstudie
Fragebogen zur Sprachförderung



23. Welche Bedingungen müssen aus Ihrer Sicht erfüllt sein, damit die kompensatorische Sprachförderung optimal durchgeführt werden kann?

24. Wie erfolgreich ist das Sprachförderprogramm „Handlung und Sprache“ in Brandenburger Kitas Ihrer Einschätzung nach?

- Sehr erfolgreich. So gut wie alle Kinder profitieren von der Sprachförderung.
- Eher erfolgreich. Viele Kinder profitieren von der Sprachförderung.
- Eher nicht erfolgreich. Nur wenige Kinder profitieren von der Sprachförderung.
- Nicht erfolgreich. So gut wie keine Kinder profitieren von der Sprachförderung.

25. Welche Tipps würden Sie anderen Sprachförderkräften geben?

Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen
haben, diesen Fragebogen auszufüllen.

Anhang V. Kita-Fragebogen



EkoS – Evaluationsstudie
Kita-Fragebogen



Code der Kita	2016
---------------	------

- Träger der Kita
- kommunaler Träger (Stadt, Gemeinde)
 - kirchlicher Träger
 - freier Träger (AWO, DRK, etc.)
 - freier Träger (Elterninitiative)
 - sonstiger Träger

Wie viele Mitarbeiter/innen arbeiten derzeit in der Einrichtung? _____ insgesamt

- darunter _____ ausgebildete Erzieher/innen
_____ Kinderpfleger/innen
_____ Sozialpädagogen/innen
_____ Praktikant/innen, FSJ-ler
_____ sonstige Mitarbeiter/innen

Seit wann wird die kompensatorische Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung durchgeführt?

Monat: _____ Jahr: _____

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf die Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren.

Wie viele Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren sind aktuell in der Kita? _____

Wie viele Kinder im Jahr vor der Einschulung sind in der Kita? _____

Wie viele Gruppen gibt es mit Kindern in dieser Altersgruppe? _____

Wie groß sind die Gruppen durchschnittlich? _____ Kinder pro Gruppe

- Handelt es sich um altersgemischte Gruppen?
- ja
 - nein

Anhang VI. Analysen zur Urteilerübereinstimmung

Tabelle VII-a: Interkorrelationen der Urteile von Erzieherin und Eltern bezüglich der Wirksamkeit der Sprachförderung in bestimmten Verhaltensbereichen

	Unser Kind spricht mehr.	Der aktive Wortschatz ist größer geworden.	...macht weniger grammatische Fehler.	...versteht Erwachsene besser.	...versteht andere Kinder besser.	...hat weniger Probleme, Dinge korrekt zu benennen.	...spricht flüssiger.	Der passive Wortschatz ist größer geworden.	...findet sich insgesamt besser in seinem Umfeld zurecht.	...hat insgesamt weniger Hemmungen zu sprechen.
Unser Kind spricht mehr.	-,005	,185	,088	-,155	-,016	,091	,009	-,108	-,088	-,086
Der aktive Wortschatz ist größer geworden.	-,080	,119	,148	-,134	-,051	,078	-,100	-,070	-,100	-,209
...macht weniger grammatische Fehler.	,070	,253	,183	,005	,043	,226	,100	,165	,180	,009
...versteht Erwachsene besser.	,077	,262*	,246	-,003	,105	,158	-,013	,005	,008	-,032
...versteht andere Kinder besser.	,115	,225	,240	-,035	,119	,179	,015	,040	,023	,040
...hat weniger Probleme, Dinge korrekt zu benennen.	,107	,322*	,218	,012	,109	,235	,082	,194	,215	,011
...spricht flüssiger.	,012	,182	,104	-,036	,074	,123	-,034	-,015	,021	-,055
Der passive Wortschatz ist größer geworden.	-,094	,078	,166	-,141	-,100	,000	-,190	-,107	-,047	-,164
...findet sich insgesamt besser in seinem Umfeld zurecht.	,100	,237	,260*	,060	,169	,207	,087	,091	,020	-,016
...hat insgesamt weniger Hemmungen zu sprechen.	,024	,226	,177	-,050	,102	,198	,048	-,022	-,008	-,102

Tabellen VII-b – VII-l: Kreuztabellen für Vergleich der Urteile von Eltern und Gruppenerzieherin bezüglich der Sprachfördereffekte in bestimmten Verhaltensbereichen.

		Unser Kind spricht mehr. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
Unser Kind spricht mehr. (Erzieherurteil)	1	2	2	0	4
	2	0	1	3	6
	3	2	3	1	6
	4	2	1	3	5

		Der aktive Wortschatz ist größer geworden. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
Der aktive Wortschatz ist größer geworden. (Erzieherurteil)	1	1	1	1	2
	2	1	3	3	2
	3	1	0	5	6
	4	2	2	4	6

		...macht weniger grammatische Fehler. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
...macht weniger grammatische Fehler. (Erzieherurteil)	1	0	2	0	2
	2	3	3	5	2
	3	3	0	11	3
	4	0	1	4	3

		...versteht Erwachsene besser. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
...versteht Erwachsene besser. (Erzieherurteil)	1	1	2	1	2
	2	1	2	3	4
	3	3	3	4	4
	4	3	1	3	5

		...versteht andere Kinder besser. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
...versteht andere Kinder besser. (Erzieherurteil)	1	1	1	2	0
	2	1	2	3	6
	3	2	1	5	5
	4	2	1	3	6

		...hat weniger Probleme, Dinge korrekt zu benennen. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
...hat weniger Probleme, Dinge korrekt zu benennen. (Erzieherurteil)	1	0	1	1	1
	2	2	3	5	1
	3	4	3	6	10
	4	0	0	2	3

		...spricht flüssiger. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
...spricht flüssiger. (Erzieherurteil)	1	0	2	0	3
	2	1	3	3	5
	3	3	1	11	8
	4	0	1	0	1

		Der passive Wortschatz ist größer geworden. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
Der passive Wortschatz ist größer geworden. (Erzieherurteil)	1	0	1	0	2
	2	1	1	3	3
	3	2	2	8	4
	4	2	3	4	5

		...findet sich insgesamt besser in seinem Umfeld zurecht. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
...findet sich insgesamt besser in seinem Umfeld zurecht. (Erzieherurteil)	1	0	1	2	1
	2	2	4	4	0
	3	2	2	5	8
	4	5	0	0	5

		...hat insgesamt weniger Hemmungen zu sprechen. (Eltern-Urteil)			
		1	2	3	4
...hat insgesamt weniger Hemmungen zu sprechen. (Erzieherurteil)	1	1	2	0	4
	2	0	1	3	3
	3	4	0	5	4
	4	3	1	3	5

Tabelle VII-k: Zusammenhang zwischen Erzieher- und Elternurteilen und realen Veränderungen in Sprachleistungen (* - Die Korrelation ist auf dem 5%-Niveau signifikant.)

Korrelierendes Merkmal	Item	Zusammenhang mit Elternurteil	Zusammenhang mit Erzieherurteil
Veränderung in Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch Testleiterin	Das Kind spricht mehr.	-.03	.16
Veränderung in Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch Erzieherin	Das Kind spricht mehr.	-.04	-.18
Veränderung in Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch Testleiterin	Das Kind spricht flüssiger.	-.16	.13
Veränderung in Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch Erzieherin	Das Kind spricht flüssiger.	.02	-.17
Veränderung in Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch Testleiterin	Das Kind hat weniger Hemmungen zu sprechen.	-.15	.19*
Veränderung in Einschätzung der Sprechfreudigkeit durch Erzieherin	Das Kind hat weniger Hemmungen zu sprechen.	.05	-.17
Veränderung in KISTE-Skala Wortschatz	Der aktive Wortschatz ist größer geworden.	-.09	.12
Veränderung in KISTE-Skala Wortschatz	Das Kind hat weniger Probleme, Dinge korrekt zu benennen.	.04	.04