

Gutachten

zum Konzept

„Frühe Sprachliche Förderung

der

Kinder- und Jugendservices der Stadt Linz“



Gutachter:

Hochschulprofessor Dr. Jörg Mußmann

Institut für Forschung und Beratung zu Sprache, Bildung und Migration (IFB; I-FOSSI e.V.)

(ZVR-Zahl: 212574729)

Mitterstroheim 32

4074 Stroheim



Inhalt

1	Überblick über die zentralen Ergebnisse der Begutachtung	3
2	Anlass und Hintergrund der Begutachtung	4
3	Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand zur Sprachförderung und Sprachförderkompetenz in frühpädagogischen Einrichtungen als Referenzrahmen der Begutachtung	8
4	Methodisches Vorgehen im Rahmen der Begutachtung	18
4.1	Allgemeine Hinweise zum methodischen Vorgehen und Design.....	18
4.2	Dokumentenanalyse im Rahmen der Begutachtung	23
5	Ergebnisse	24
5.1	Überprüfung der Erfüllung allgemeiner Gütekriterien für Evaluationen für eine Wirksamkeitsstudie	24
5.2	Konzept „Frühe sprachliche Förderung“ der Kinder- und Jugendservices der Stadt Linz.....	28
5.3	Ergänzende Feldbeobachtungen und explorative Gruppeninterviews zur kommunikativen Validierung.....	32
6	Diskussion und Empfehlungen	33
7	Ausgewählte Literatur	38

1 Überblick über die zentralen Ergebnisse der Begutachtung

- Die vorliegende Begutachtung ist eine fachwissenschaftlich fundierte Stellungnahme zum Konzept der frühen Sprachförderung der KJS, keine evaluative Wirksamkeitsüberprüfung der Umsetzung dieses Konzeptes.
- Das Konzept und alle Hinweise zu dessen praktischer Umsetzung liefern ausreichend Kriterien, um in der Evaluationsforschung etablierte Standards zu erfüllen. Die Umsetzung des Konzeptes ist in seiner gesamten Netzwerkstruktur methodenkombiniert evaluierbar.
- Das Konzept erfüllt alle Kriterien der Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität etablierter Leitfäden für die Gestaltung netzwerkbasierter durchgängiger Sprachbildung und Sprachförderung im Übergangsbereich Kindergarten-Schule.
- Im Falle einer Evaluation der Umsetzung sollten alle Netzwerkteilnehmer/innen über die Evaluationszwecke und mögliche Konsequenzen in vollem Umfang transparent aufgeklärt werden, um Verzerrungseffekte so gering wie möglich zu halten.
- Es besteht bei mehreren Netzwerkteilnehmer/innen ein hoher Bedarf an der Klärung von Zielen und Prioritäten spezifischer Maßnahmen im Rahmen des Sprachförderkonzeptes. Die Verwendung der Bezeichnung "Sprachtrainer/in" und "Sprachpädagoge/in" sollte dringend inhaltlich gefüllt, definiert und differenziert werden.
- Es wurden Hinweise auf Probleme bei der Übergangsgestaltung der Sprachförderung und Sprachstandsfeststellung im Übergang Kindergarten-Schule identifiziert. Es besteht der Verdacht, dass Kinder im letzten Kindergartenjahr negativer mit dem BESK eingeschätzt werden, als dies eine objektive, testtheoretisch abgesicherte Überprüfung feststellen würde. Hintergrund kann das subjektiv wahrgenommene Qualifikationsgefälle sein, auf dessen Hintergrund das Urteil einer nicht wirksamen Sprachförderung durch die aufnehmenden Schulen vermieden werden soll.
- Die als Referenz herangezogene Befundlage der Professionsforschung zur Sprachförderkompetenz gibt Hinweise darauf, dass die Qualität der Sprachförderung und Güte der Sprachstandserhebung von komplexen Kriterien der Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität der gesamten Einrichtung abhängt. Die Ermittlung von Wirkungskennzahlen gemäß der Bund-Länder-Vereinbarung Art. 15a B-VG wäre damit weder hinreichend und noch zielführend.
- Die derzeitig durchgeführte Praxis der Sprachstandsfeststellung mit dem Ziel der Ermittlung von Wirkungskennzahlen gibt durch die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes lediglich Auskunft über die Einschätzkompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte, nicht jedoch über die tatsächliche Sprachkompetenz der Kinder.
- Das Konzept ist insbesondere für die Nachweispflicht für verschiedene Adressant/innen mit verschiedenen Textsorten gestaltet, was zu fachlichen Missverständnissen und Ungenauigkeiten führt. Empfohlen wird die Aufteilung in verschiedene, adressatenorientierte Dokumente, z.B. in einen Praxis- und einen Theorieteil.
- Das Literaturverzeichnis mit Empfehlungen für Theorie und Praxis muss aktualisiert werden.

2 Anlass und Hintergrund der Begutachtung

Sprachliche Förderung und die Beobachtung und Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Kindern im frühpädagogischen Bereich sind aktuelle, aber keine neuen Themen (Roux, 2005; Hendler, Mischo, Wahl & Strohmer, 2011). Zahlreiche Studien seit mehreren Jahrzehnten im deutschsprachigen und im internationalen Raum geben mittlerweile Hinweise darauf, dass ca. 10–15 % der Kinder eines Altersjahrgangs und sogar bis zu 30 % der Kinder mit Sozialisationsrisiken oder mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten im Erwerbs der deutschen Sprache aufweisen, dass die Teilhabe an Erziehungs- und Bildungsangeboten in der Verkehrssprache Deutsch erschwert ist (Baumert & Schümer, 2002; Dubowy et al., 2008).

Auch wenn an zahlreichen Studien methodische Kritik geübt werden kann, da gerade in den frühen Erhebungen nicht immer zwischen Erst- und Zweitspracherwerb und therapiebedürftigen ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklungsstörungen unterschieden wurde und unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt wurden, so gelten diese Befunde zum Ausmaß der Erwerbsschwierigkeiten mittlerweile als weitgehend solide und werden in ihrer Tendenz anerkannt.

Sprachliche Handlungsfähigkeit wird in allen formalen Bildungsinstitutionen und Altersstufen als eine zentrale Schlüsselkompetenz betrachtet, da Sprache als Medium formalen Lernens, sozialen Handelns und emotionalen Erlebens verstanden wird und damit für die Teilhabe an der Gesellschaft als erforderlich erachtet wird (Mußmann, 2012). Aus einer eingeschränkten sprachlichen Handlungsfähigkeit folgen reduzierte schulische Leistungen (Klieme & Beck, 2007; Köller et al., 2010) sowie geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Esser, 2006).

Sprachliche Förderung und die systematische Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Kindern sind damit zu einem zentralen Aspekt im berufspraktischen Feld der Frühpädagogik geworden. Fragen zur Zielsetzung, zu Verantwortlichkeiten und Umsetzungsstrategien stehen damit auch seit geraumer Zeit im Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen, so dass die Themen der Sprachförderung in Bildungsplänen, Richtlinien, Erlassen und Vereinbarungen zwischen Bund und Bundesländern mittlerweile fest verankert sind.

Damit gehen auch die Fragen nach Qualifikationsanforderungen und -profilen von frühpädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen einher, wenn diese den sprachlichen Entwicklungsstand und individuellen Förderbedarf feststellen, Fördermaßnahmen planen, vorbereiten und im frühpädagogischen Alltag integriert umsetzen sollen (Tracy, Ludwig & Ofner, 2010).

Diese wachsenden und neuen Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte sind jedoch nicht nur auf die Bereiche der Sprachförderung und Feststellung sprachlicher Kompetenzen beschränkt und führen zu der Diskussion, welche Kompetenzen die angehenden Fachkräfte in ihrer Ausbildung erwer-

ben sollen (Robert-Bosch-Stiftung, 2008) bzw. welches fachspezifische Wissen und welche berufspraktischen Kompetenzen welche Fachkräfte mit unterschiedlichen Spezialisierungen im frühpädagogischen Bereich umsetzen sollen.

Für die Umsetzung berufspraktischer Kompetenzen im Bereich der frühpädagogischen Sprachförderung sind elaborierte Sprachförderprogramme und Konzepte erforderlich. In den vergangenen Jahrzehnten wurde eine Vielzahl solcher Programme und Konzepte entwickelt, doch nur wenige sind hinsichtlich ihrer Wirksamkeit systematisch evaluiert worden (Hendler, Mischo, Wahl & Strohmer, 2011; Fried, 2008; Hoffmann, Roos, Polotzek & Schöler, 2009; Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnauer, 2005). Die forschungs- und evaluationsmethodischen Probleme solcher Wirksamkeitsstudien liegt in der alltagsnatürlichen Konzeption. Da die frühpädagogischen Fachkräfte durch ihr breites Aufgabenspektrum und berufsrechtliche Restriktionen keine separaten, logopädieähnlichen Fördersettings gestalten können, werden diese - auch aus ökonomischen Gründen - in den pädagogischen Alltagsablauf in Kindergärten integriert.

Forschungsmethodisch handelt es sich dabei um qualitative, prozessorientierte Einzelfallsamples, die sich einer quantitativen, testtheoretisch gesicherten Effektivitätsmessung entziehen. Die Wirkung solcher Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten wird daher von verschiedenen, teilweise zufälligen Faktoren beeinflusst und auch verzerrt, wovon ein zentraler die frühpädagogische Fachkraft und deren Wissen und Handlungskompetenz selbst ist (Fried, 2008; Fried & Briedigkeit, 2008).

Damit bleiben Versuche von Überprüfungen der Wirksamkeit von Sprachförderkonzepten als auch die Erhebung sprachlicher Kompetenzen der Kinder in Kindergärten zu einem gewissen Maß zufälligen und verzerrenden Faktoren unterworfen. Dies darf auch angenommen werden bei Daten zur Beobachtung sprachlicher Kompetenzen im Rahmen der Datensätze der Stadtforschung der Stadt Linz, deren Grundlage die so genannte „15a-Vereinbarung“ ist.

Die Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund, vertreten durch das Bundesministerium für Frauen, Familien und Jugend und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung den Bundesländern der Republik Österreich, ist ein verbindlicher Vertrag über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 und regelt den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots, die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie die Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplans (Bundesgesetzblatt Nr. BGBl. I Nr. 103/2018).

Ziele dieser Vereinbarung sind unter anderem „die Stärkung elementarer Bildungseinrichtungen in ihrer Rolle als erste Bildungsinstitution im Leben eines Kindes; 2. die ganzheitliche Förderung der Kinder nach dem bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan, insbesondere in der Bildungssprache Deutsch, [...] die Bildung und Erziehung der Kinder nach bundesweit abgestimmten empirisch belegten

pädagogischen Konzepten unter besonderer Berücksichtigung ihres jeweiligen Alters, ihrer individuellen Fähigkeiten und ihrer individuellen Bedürfnisse“ (BMBWF, 2018).

Um diese Ziele zu erreichen, sieht die Vereinbarung unter anderem folgende Maßnahmen vor: „[D]ie Förderung des Entwicklungsstandes und die besondere Förderung von Kindern mit mangelnden Kenntnissen der Bildungssprache Deutsch von Beginn der Betreuung an, insbesondere in den letzten beiden Kindergartenjahren vor Beginn der Schulpflicht“ (ebd.). Der Artikel 2 der Vereinbarung bestimmt dafür zentrale Begriffe. Es wird festgehalten, dass die „‘Bildungssprache Deutsch‘ [...] die in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen verwendete Sprache bzw. in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen mit anderen Bildungssprachen als Deutsch die zusätzlich geförderte Sprache [ist], welche im Umgang des Personals mit den betreuten Kindern und den Kindern untereinander im Fokus steht. [...] Die Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen umfasst die ‚frühe sprachliche Förderung‘ [und] pädagogisch unterstützende Maßnahmen im Bereich der Förderung der Bildungssprache Deutsch, die in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen gesetzt werden [...]. Das ‚Ergebnis der frühen sprachlichen Förderung‘ ist die Anzahl der Kinder, die bei der ersten Beobachtung im Alter von vier oder fünf Jahren zu Beginn des jeweiligen Kindergartenjahres einen Sprachförderbedarf haben und nach Durchführung der Sprachfördermaßnahme einen solchen nicht mehr aufweisen. Das Ergebnis bezieht sich auf den Zeitraum eines Kindergartenjahrs, es weist keinen Personenbezug auf und bildet die Basis für die Ermittlung der Wirkungskennzahl. [...] Die ‚Wirkungskennzahl‘ der frühen sprachlichen Förderung ist der prozentuelle Zahlenwert, um den sich der Sprachförderbedarf nach den durchgeführten Fördermaßnahmen im Zeitraum eines Kindergartenjahres, gemessen an der Anzahl der Kinder, verringert hat“ (ebd.).

Die Zusätze des ministeriellen Amtsblattes (Beilagen XXVI. GP - Vereinbarung Art. 15a B-VG - Vorblatt und WFA 1 von 15 Vorblatt) erwähnen eine interne Evaluierung im Jahr 2022:

„Die Evaluierung im Bereich der frühen sprachlichen Förderung erfolgt auf Grundlage der im Rahmen der Ist-Stands-Analysen je Kindergartenjahr auf Standortebene erhobenen Daten (Anzahl Kinder mit Förderbedarf in der Bildungssprache Deutsch auf Grundlage der Testungen in der Jahrgangsstufe 4 und 5 zu Beginn bzw. zu Ende des Kindergartenjahres, Personaleinsatz in der frühen sprachlichen Förderung in Vollbeschäftigungsäquivalenten und Stunden).

Das ‚Ergebnis der frühen sprachlichen Förderung‘ ergibt sich aus der Anzahl jener Kinder mit Sprachförderbedarf, die nach Erhalt von Sprachfördermaßnahmen keinen Sprachförderbedarf mehr aufweisen. Als Zeitraum der Sprachförderung wird im Zusammenhang mit dem neuen einheitlichen Beobachtungsbogen ein Kindergartenjahr herangezogen. Die Wirkungskennzahl der frühen sprachlichen Förderung gemäß Z 10 ist der prozentuelle Zahlenwert, um den sich der Sprachförderbedarf nach den durchgeführten Fördermaßnahmen im Zeitraum eines Kindergartenjahres, gemessen an der Anzahl der Kinder, verringert hat. Maßgeblich sind hierfür die einheitlichen Beobachtungszeiträume innerhalb

eines Förderjahres“ (Beilagen XXVI. GP - Vereinbarung Art. 15a B-VG - Vorblatt und WFA 1 von 15 Vorblatt, BMBWF, 2018).

Die statistische Datenerhebung auf Standortebene in Linz erfolgt durch dafür befugte Einrichtungen des Magistrates Linz. Die so genannten „Sprachförderdaten“ im Rahmen der Kindertagesheimstatistik sind für externe, z.B. wissenschaftliche Analysezwecke, nicht zugänglich und allenfalls indirekt über öffentliche Bekanntmachungen, beispielsweise in Medien und dort ohne notwendige forschungsmethodische Kontextdaten, beziehbar.

In den Oberösterreichischen Nachrichten wurde am 9.11.2018 der Direktor des Kinder- und Jugendservice der Stadt Linz, Josef Kobler, zitiert: „Wir haben sehr strenge Kriterien, weil wir sicherstellen wollen, dass jedes Kind, das nur irgendwie für Sprachförderung in Frage kommt, diese auch bekommt“. Laut Statistik der Landesregierung gab es im Kindergartenjahr 2016/17 in Oberösterreich 42.271 Kindergartenkinder in insgesamt 723 Kindergärten. Mehr als 6000 Kinder besuchen in Linz private oder städtische Kindergärten. 63% der Kinder sprechen nach Auskunft politischer Vertreter Deutsch nicht als Muttersprache. Die zuständige Stadträtin Eva Schobesberger wies im November 2018 darauf hin, „dass die Kinder möglichst schnell Sprachförderung bekommen“. Denn „[o]ft ist es so, dass die Buben oder Mädchen schon nach einem Jahr eine Sprachförderung nicht mehr brauchen“, wurde Direktor Kobler zitiert. Damit kommt der Sprachförderung in Kindergärten auch aus Sicht der politischen und Verwaltungsvertreter in Linz eine wichtige präventive Funktion zu für eine inklusive Bildung. Bei diesen Überlegungen und sozialpolitischen Vorhaben sind zudem jene Kinder, die einen sprachtherapeutischen Unterstützungsbedarf haben, noch gar nicht berücksichtigt. Legt man entsprechend der vorliegenden Statistiken den Anteil der monolingualen Kinder im Kindergartenalter als 37% fest sowie die in der fachwissenschaftlichen Literatur zu Grunde gelegte Prävalenzrate von 5% bei so genannten Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES), wäre von einer absoluten Zahl von 111 Kinder in Linz und 782 in ganz Österreich auszugehen, die spezifischer, sprachentwicklungsfördernde Maßnahmen bedürfen.

Ausgehend von dieser Situation wandte sich am 18.01.2018 der Direktor des Kinder- und Jugendservice der Stadt Linz, Josef Kobler, an Hochschulprof. Dr. Jörg Mußmann als externen, wissenschaftlichen Experten im Bereich der Sprachbildung und -förderung mit dem Anliegen, ein Vorhaben für die Auswertung der bisherigen Bemühungen der Stadt Linz zur Sprachförderung zu entwickeln. In einem weiteren Treffen am 20.4.2018 wurden die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen dafür weiter erörtern, so dass ab dem 12.11.2018 eine systematische Evaluation des Konzeptes des Kinder- und Jugendservice begonnen werden sollte, um die Kriterien des Konzeptes und damit Bedingungen der Umsetzung der Sprachförderung für eine spätere Wirksamkeitsuntersuchung näher zu beleuchten.

3 Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand zur Sprachförderung und Sprachförderkompetenz in frühpädagogischen Einrichtungen als Referenzrahmen der Begutachtung

Ein Gutachten ist ein begründetes Urteil eines Sachverständigen über eine Zweifelsfrage. Es kann die Darstellungen von Erfahrungssätzen und die Ableitung von Schlussfolgerungen für die Beurteilung eines komplexen Sachverhaltes enthalten, die durch heuristische, hermeneutische oder empirische Verfahren gewonnen werden (Neimke, 2014).

Die diesem, durch die KJS des Magistrats Linz beauftragte Begutachtung mit dem Ziel einer fachwissenschaftlich fundierten Stellungnahme liegt die Frage nach der Güte des Konzeptes zur frühen Sprachförderung in Linzer Kindergärten zu Grunde. Für eine fachwissenschaftliche Fundierung ist die Darstellung der Expertise des Gutachters im speziellen Begutachtungsbereich erforderlich, welche hier durch den systematischen Review des theoretischen Hintergrundes und des aktuellen Forschungsstandes zur Sprachförderung und Sprachförderkompetenz in frühpädagogischen Einrichtung als Referenzrahmen der Begutachtung und deren Dokumentation in Form der vorliegenden Stellungnahme erfolgt. Dieser Review umfasst im Folgenden Befunde und Theorieentwicklungen zu den zentralen Themengebieten des zu begutachtenden Konzeptes.

In den vergangenen Jahrzehnten wurden zu sozial-, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Zwecken im deutschsprachigen und im internationalen Raum umfassend und regelmäßig systematische und unsystematische Erhebungen vorgenommen, um den Anteil von Kindern mit Schwierigkeiten im Erwerbs der deutschen Sprache im frühpädagogischen und Übergangsbereich zur Primarstufe zu ermitteln. Hintergrund war die Notwendigkeit einer sozial- und bildungspolitischen Entscheidungsgrundlage von personellen und finanziellen Ressourcen und der Umstrukturierung von behördlichen und ministeriellen Zuständigkeiten in den Bereichen der früh- und primarpädagogischen Bereichen, womit auch Veränderungen von Ausbildungs- und Studienstrukturen einhergingen, die der internationalen Entwicklung der Akademisierung und Professionalisierung dieser Ausbildungs- und Studienbereiche Rechnung tragen sollten. Im wissenschaftlichen Bereich dienten diese Erhebungen der Ermittlung des Bedarfes an Entwicklungen neuartiger Förderprogramme und diagnostischer Instrumente, die evaluiert und testtheoretisch abgesichert werden mussten, und welcher wiederum von sozial-, bildungs- bzw. schulpolitischer Seite beauftragt wurde.

An zahlreichen Studien wurde methodische Kritik geübt, da gerade in den frühen Erhebungen nicht immer zwischen Erst- und Zweitspracherwerb und therapiebedürftigen ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklungsstörungen unterschieden wurde und unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt wurden (Kaltenbacher & von Stutterheim 2009; Rogge 2009). Dennoch dürften mittlerweile diese Befunde zum Ausmaß der Erwerbsschwierigkeiten, die Hinweise darauf geben, dass ca. 10–15 % der

Kinder eines Altersjahrgangs und sogar bis zu 30 % der Kinder mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten im Erwerb der deutschen Sprache aufweisen, als in ihrer Tendenz als anerkannt gelten (Baumert & Schümer 2002; Dubowy et al., 2008).

Dennoch können solche Daten nur in sehr begrenzter Weise zur Evaluation von Förderkonzepten und Beobachtungs- oder diagnostischen Instrumenten und daher auch kaum als politische Entscheidungsgrundlage herangezogen werden, da eine Reihe von nur schwer operationalisierbaren Kontextvariablen die Ergebnisse in den Einzelfällen beeinflussen, die konstitutive Faktoren der Förderkonzepte selbst sind. Die forschungs- und evaluationsmethodischen Probleme solcher Wirksamkeitsstudien liegen in der alltagsnatürlichen Konzeption. Die Fördermaßnahmen sollen prozessbegleitend, an den jeweiligen individuellen Lebenswelten der Kinder orientiert und in die jeweils eigenen Profile und Programme der Einrichtungen eingepasst sein. Durch das breite Aufgabenspektrum und die berufsrechtlichen Einschränkungen der frühpädagogischen Fachkräfte sind separate, exklusive Fördersettings (so genannte ‚pull-out‘-Modelle) selten möglich und sobald sie den Bereich der spezifischen, logopädisch orientierten Sprachentwicklungsförderung berühren, auch berufsrechtlich ausgeschlossen.

Forschungsmethodisch handelt es sich dabei um qualitative, prozessorientierte Einzelfallsamples, die sich einer quantitativen, testtheoretisch gesicherten Effektivitätsmessung entziehen. Die Wirkung solcher Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten wird daher von verschiedenen, teilweise zufälligen Faktoren beeinflusst und auch verzerrt, wovon ein zentraler die frühpädagogische Fachkraft und deren Wissen und Handlungskompetenz selbst ist (Fried, 2008; Fried & Briedigkeit, 2008).

Die empirische Bildungsforschung im frühpädagogischen Bereich zeigt bis heute ein uneinheitliches Bild, was wirksame Sprachförderung darstellt. Es liegen kaum Befunde vor, wie effektive Sprachförderung im frühpädagogischen Alltag umgesetzt wird und welche Faktoren die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit von Sprachförderung beeinflussen (Fried 2008; Roßbach & Weinert 2008; Schmidt et al. 2010; Hopp, Thoma & Tracy 2010; Ofner 2014). Zwar liegen Untersuchungen vor, die einen positiven Effekt der Kindergartenbesuchsdauer auf sprachliche Kompetenzen insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund (Becker 2010; Magnuson et al. 2006) aufweisen. Dennoch zeigen bislang verfügbare und größer angelegte Wirksamkeitsstudien zur Sprachförderung in Kindertagesstätten in Hessen (Buschmann et al. 2010) und in Baden-Württemberg (Gasteiger-Klipcera et al. 2010a; Roos et al. 2009) keine statistisch belastbaren Effekte zusätzlicher Sprachförderung gegenüber Kontrollgruppen in allgemeinen sprachlichen Leistungen (Hopp, Thoma & Tracy 2010).

Die Befundlage vermittelt mehrheitlich den Eindruck, dass ein Großteil der umgesetzten Sprachförderprogramme zu keinem messbaren Kompetenzzuwachs bei Kindern mit Schwierigkeiten im Erwerb der deutschen Sprache führt. Andere Wirksamkeitsstudien, die spezifische, strukturell-linguistische Bereiche in den Fokus nahmen, belegten wiederum statistisch belastbare, positive Effektmessungen. So konnten beispielsweise Effekte in der Pluralmorphologie (Roos et al., 2009), der Satzstruktur (Krempin

et al., 2009) und der lexikalisch-semantischen Fähigkeiten (Hopp et al., 2009) nachgewiesen werden. Allerdings umfasst die individuelle, sprachliche Handlungsfähigkeit, die in den meisten alltagsintegrierten Förderprogrammen unterstützt und prozessorientiert begleitet werden soll, weit mehr als solche isolierten linguistischen Mikrostrukturen.

Die lückenhaften empirischen Erkenntnisse und die Kritik an den Erhebungsmethoden macht deutlich, dass bei jeder Diskussion über Befunde und Zielsetzungen von Evaluationsvorhaben primär die Erhebungsgegenstände und deren Operationalisierbarkeit geklärt werden müssen und das bei zahlreichen, auch politischen Interpretationen von vorliegenden Befunden Unklarheit über die Kriterien und Indikatoren sprachlicher Kompetenzen bzw. Handlungsfähigkeit, die soziale Teilhabe an Erziehungs- und Bildungsangeboten ermöglicht, besteht.

Jeder Evaluation muss daher eine Bestimmung der Ziele der Sprachförderung vorausgehen. Im frühpädagogischen Bereich besteht allgemeiner Konsens, dass es das Ziel einer allgemeinen Sprachförderung ist, Kinder begleitend bei der Erweiterung ihrer individuellen sprachlichen Handlungsfähigkeiten zu unterstützen, was im Wesentlichen auch auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene Problemlösungs- und Kompensationsstrategien bei sprachlichen Überforderungssituationen bedeutet, sofern das übergeordnete, inklusionspädagogische Ziel die Ermöglichung von Teilhabe an allen sozialen Situationen zu Grunde gelegt wird (Mußmann, 2017). Dies kann spezifische Förderung in mikrostrukturellen Bereichen wie Wortschatz oder Morphologie bedeuten, aber auch soziale und emotionale Bewältigungsstrategien bei kommunikativen Misserfolgen und Barrieren, die evaluationsmethodisch nur schwer operationalisierbar sind.

Dabei stützt sich die frühpädagogische Theoriebildung als Grundlage aktueller Förderkonzepte auf interaktionistische, so genannte Emergenzmodelle und die so genannte Handlungsgrammatik (Mußmann, 2017, Kauschke, 2012), nach denen im frühen Kindesalter implizite Sprachlernprozesse verfügbar sind, die einen zügigen und erfolgreichen Spracherwerb gewährleisten können und für Sprache spezialisierte Lernmechanismen aufbauen.

„Trotz erheblicher Variation im sprachlichen Input, bezüglich der Zielsprache(n), des Umfelds und individuellen psychologisch-kognitiven und emotionalen Faktoren führen diese Mechanismen innerhalb von wenigen Jahren zum erfolgreichen Beherrschen der Erstsprache(n)“ (Hopp, Thoma & Tracy, 2010).

Die mittlerweile in der Spracherwerbsforschung herangezogenen, so genannten Emergenzmodelle und Modelle der Funktionalen Grammatik (Hattner & Hengeveld, 2007) begründen die Handlungs- und Alltagsorientierung von Spracherwerbssituationen, wie sie in den allermeisten Sprachförderkonzepten berücksichtigt wird.

Die sich bisher abgrenzenden Modelle zum Sprachlernprozess als Inside-Out- und Outside-In-Theorien werden mittlerweile in diesen aktuellen Emergenzansätzen zusammengefasst (Kauschke, 2007; Klann-

Delius, 2008, vgl. Grimm & Weinert, 2002). Mit Bezug auf systemtheoretische und konstruktivistische Modelle des Sprachlernprozesses beschreibt Klann-Delius (2008, 147) die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit als ein „Ergebnis des Zusammenwirkens von Elementen, die zueinander in rekursiver, ko-produktiver Beziehung stehen“. Die analytisch differenzierbaren Funktionsbereiche der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten unterliegen unterschiedlichen Lernmechanismen. Unspezifische soziale Bedingungen wie kulturelle Armut und emotionale Bindungsstruktur können ebenso wie spezifische sprachliche Anregungen den Erwerb einzelner Entwicklungsbereiche fördern oder hemmen (Trevarthen, 2012; Lüdtke, 2012). Während die semantisch-lexikalische Entwicklung eng an die kognitive Entwicklung der Fähigkeit zum Symbolisieren, Klassifizieren und zum räumlichen und zeitlichen Ordnen gebunden ist (vgl. Aitchison, 2003, 106; Huttenlocher, 1976; Waxman & Hatch, 1992), hängen die kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten eher mit den sozialen und emotionalen Entwicklungsbedingungen zusammen, also der Fähigkeit, sich kognitiv (Theory of mind) und emotional (Empathie) auf andere einstellen zu können (vgl. Trevarthen, 2012). Dagegen folgt die Entwicklung der kindlichen Fähigkeit zur Grammatikalisierung gesprochener Sprache einem genetisch prädisponierten, angeborenen Programm (Pinker, 1994), das wiederum auf die soziale und sprachspezifische Anregung angewiesen ist. Denn „Grammatik entsteht als Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion. Dieses Entstehen von Grammatik nennt man Grammatikalisierung“ (Haspelmath, 2002, 262; Ehlich, 2006). Prozessorientierte, nativistische Erklärungsmodelle, die die Bedeutung prosodischer Funktionen und Merkmale im Sprachlernprozess in den Mittelpunkt rücken, spielen dabei eine zentrale Rolle (Schröder & Höhle, 2011). Dieser Selbstproduktionsprozess wird mit dem Begriff der Emergenz beschrieben (Hopper, 1987, 142; Klann-Delius, 2008). Aufgrund der Eigendynamik des Zusammenspiels der sprachlichen Reaktionen der Bezugspersonen und der sich anpassenden Fertigkeiten des Kindes „können neue Fähigkeiten entstehen, die nicht auf den Einfluss eines inneren oder äußeren Parameters allein zurückgeführt werden können“ (Kauschke, 2007, 13; vgl. Fogel & Thelen, 1987, 752). Die Kommunikation erfolgt in einem zirkulären bzw. rekursiv-interaktionalen Prozess, den „keiner der Beteiligten selbstständig hätte erzeugen können“ (Auwärter 1983, 82). Als sprachliche Leistung des Kindes und als sprachliches Lernangebot wird wahrgenommen, was in der individuellen sozialen Situation von den Kommunikationspartnern ko-produziert wird. Das Phänomen der Sprache kann damit als aktualgenetische Erscheinung (Bindel 2007, 2) beschrieben werden. Sie ist kein fertiges System phonetischer und grammatischer Formen, die sich von innen heraus entwickeln (Inside-out-Theorien) oder von außen aufgenommen werden (Outside-in-Theorien), „sondern die stilistische Individualisierung, Konkretisierung und Modifikation der Sprache in einer konkreten Aussage“ (Friedrich 1993, 151; vgl. Duchan & Lund 1993, 23). Die Entwicklung der Grammatik im kindlichen Spracherwerb befindet sich damit in einem langfristigen Prozess einer „dynamischen Instabilität“ (Knobloch, 2000, 26), „was den Struktur- aufbau des kindlichen Sprachsystems keineswegs hindert, sondern vorantreibt (Naumenko, 2008, 6).

Diese aktualgenetische Theorie der Entwicklung grammatischer Kompetenz veranschaulicht Uhmann mit empirisch gestützten Beobachtungen von so genannten sprachlichen Selbstreparaturen. „Da selbstinitiierte Selbstreparaturen häufig auftretende Phänomene der gesprochenen Alltagssprache sind, wird Kindern diese implizite Grammatikunterweisung täglich, systematisch und regelmäßig geboten“ (Uhmann, 2006, 198).

Dieser systemisch orientierten, konstruktivistischen Lerntheorie folgend betonte Dannenbauer (1999, 137) bereits früh die Notwendigkeit von „motivierende[n] und orientierende[n] Sach- und Interaktionskontexte[n]“ in Sprachlern- und sprachtherapeutischen Kontexten. Duchan & Lund (1973) gehen noch weiter und heben die intersubjektiven Ereignisse (Trevarthen, 2012) in den Formaten der Interaktion (Bruner, 2002) hervor. Ein solches individuelles, aktualgenetisches (Bindel 2007) *event* ist “the most critical determinant of the communication exchange between children and their partners [...] in which they are participating [...], [but] the setting is not the event” (Duchan & Lund 1992, 55). Formate sind situierte Kommunikationsereignisse (*events*). Diese können einen routinierten, eng an ein formales Setting (Unterricht, Therapie) gebundenen, einen handlungsorientierten, spontanen und ergebnisoffenen oder diskursiv-narrativen Charakter haben.

Duchan & Lund (1992, 57f.) unterscheiden daher

1. *routines* als verbal und nonverbal konventionalisierte Interaktionsformate (Spiele, geschlossene Unterrichtsformen etc. (vgl. Bruner, 2002),
2. *action events*, deren sogenannte *scripts* (vgl. Schank & Abelson, 1977) bestimmte Handlungsabfolgen erfordern (z.B. Vorbereitung von Gruppenarbeiten),
3. *discourse events*, deren *frames* (Minsky (1977) die Form des Diskurses zu einem bestimmten Thema bestimmen. „The frame specifies the characteristics that distinguished that form of discourse from others (...). Each type of discourse has a characteristic frame” (Duchan & Lund 1992, 57f.).

Discourse events sind nicht routiniert und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit von *rare events*, also seltene, aber wirksame, erwartungswidrige Erlebnisse in einer sozialen Kommunikationssituation (zur *Rare event learning theory, REL*, vgl. Nelson, K.E. & Camarata, Tjus & Heimann 2001; Bindel & Günther, 2002, S. 157).

Das *rare event learning* setzt ein, wenn diese Fälle als besonders selten bzw. ungewöhnlich (Krisen, Konflikte, Fehler), indem sie sich von alltäglichen Ereignisabläufen unterscheiden. Diesen Interaktionen wird eine emotionale Bedeutsamkeit zugeschrieben (Kauschke, 2007, 8; vgl. Klann-Delius & Kauschke, 1996; Bruner, 2002). In routinierten, schulisch relevanten Kontexten sind dies problemzentrierte Diskurse (z.B. das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, Diskussion im Klassenrat, Streitgespräch). Und der „discourse may be carried out by one person in monologue or between two in dialogue or among several people in a group situation. As with event talk, discourse comes in many

varieties. The types have been called genres" (Duchan & Lund, 1992, 267). Die solchermaßen situierten, kontextualisierten Sprachlernprozesse enthalten übergeordnete Makrostrukturen (*global oder macrostructures*, VanDijk & Kintsch, 1978), die die linguistischen Mikrostrukturen der einzelnen Mitteilungen bestimmen. Denn die Situationen weisen immanent eine soziale Handlungsgrammatik (vgl. Oerter, 1999) und Diskursgrammatik auf. „Der Diskurs als variable Größe bringt neue Parameter in die Grammatikalisierungsprozesse“ (Naumenko, 2008, 32), die als sozial gestaltbar eine pädagogische Relevanz erhalten. Dieser Prozess der „Syntaktisierung“ (Givón, 1979) meint: “[...] [L]oose, paratactic, ‘pragmatic’ discourse structures develop – over time – into tight, ‘grammaticalized syntactic structures” (ebd., 208). Die Diskursstrukturen des Genres bestimmen die Textsorte, Sätze, Wörtern und Prosodie. Die Verwendung und die Auswahl dieser Sprachstrukturen können wiederum Rückschlüsse ermöglichen auf die kognitiven und emotionalen Bedingungen des Sprechers und seine Perspektive auf den Diskurs (Pennebaker, Mehl & Niederhoffer, 2003). „The children [...] must learn how to build the discourse structure, idea by idea, sentence by sentence“ (Duchan & Lund 1992, 268). Dieses thinking for speaking (Slobin 1996) wird nach dem prozessorientierten, nativistischen Ansatz in diesem sogenannten Emergenzmodell gleichzeitig gesteuert durch die angeborene Fähigkeit des Menschen, im Spracherwerbsprozess für die grammatische Relevanz von prosodischen Markierungen wie Dehnungen, Interpunktion Akzentuierungen sensitiv zu sein. Dass diese prosodischen Einheiten mit syntaktischen Einheiten hoch korrelieren, wird als Prosodie-Syntax-Schnittstelle beschrieben (vgl. Schröder & Höhle, 2011). So genannte Bootstrapping-Strategien (vgl. Pinker, 1994) nutzen diese Zusammenhänge bei der Entwicklung semantisch-lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Fähigkeiten (Christophe, Guasti, Nespor, Dupoux, & van Ooyen, 1997, 585 – 612).

Die soziale und über Prosodie markierte kommunikative Situation bestimmt mit der Rolle der Akteure (Subjekt), der Aktivitäten (Prädikat) und deren Gegenstände (Objekt) die Grammatik der Sprache zu dieser individuellen Situation. Die Grammatik der Sprache wiederum, evident durch die prosodische Struktur in einem Genre, bestimmt das Denken zur Situation und umgekehrt (Hattner & Hengeveld 2007, 7). Gleichzeitig führen neuartig erlebte und kognitiv herausfordernde, soziale und emotional bedeutsame Situationen und Herausforderungen (vgl. Tervarthen, 2012) zur Erweiterungen und Differenzierung dieser protolinguistischen diskurs- und Handlungsgrammatik und damit zur Annäherung und zum fortschreitenden Zugriff auf die Konventionen der grammatischen Fähigkeiten. „Während man handelt, erwirbt man ‚protolinguistisches Wissen‘ über diese Argumente. Mit der Zeit wird dieses Wissen abstrahiert und in eine Fallgrammatik umgewandelt, die eben diese Argumente reflektiert“ (Bruner, 1990, 206f.). Dann entstehen sprachliche „Lernprozesse [...] aus Diskrepanzerfahrungen zwischen Intentionalität und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will“ (Faulstich & Grell, 2005, 24). Wenn eine solche „Sprech- und Formulierungskrise“ eintritt, „wird Sprache bewusstseinspflichtig“ und eine fachpädagogische Intervention lernwirksam (Homburg 1983, 119). Das soziale und sprachliche

Handeln im Dissens wird zum Motor der Sprachlernprozesse. Die angeborene Sensitivität für muttersprachlich spezifische Merkmale der Prosodie, die konkrete Interaktion und das soziale Handeln, das emotionale Erleben und die kognitiven Anforderungen in einem diskursiven, sprachlichen Genre sind also die Merkmale für den systemisch-konstruktivistischen beschreibbaren Sprachlernprozess.

Aus dieser Grundlegung aktueller Spracherwerbtheorie bietet sich der natürliche, ungesteuerte kindliche Spracherwerb als ein individuell wirksames Modell für Sprachförderung an. „Wirksame Sprachförderung lässt sich folglich als solche Maßnahmen definieren, die Situationen nutzen, herstellen bzw. nachahmen, welche im natürlichen Spracherwerb zu einer Entwicklung von sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Zielsprache führen“ (Hopp, Thoma & Tracy 2010; Ofner 2014). In diesen Situationen muss lebensweltlich relevanter Input angeboten werden. Darunter wird a) Variations- und Kontrastreichtum auf allen strukturell-linguistischen Ebenen und Wiederholung in unterschiedlichen Kontexten, b) die Präsentation in sprachhandlungsbezogenen, authentischen Interaktionen zwischen Kindern und mit Erwachsenen und c) die Abstimmung auf den jeweiligen Sprachstand und die kommunikativen Interessen von Lernern (ebd.).

Ein direkter Zusammenhang besteht zwischen Input und Spracherwerbsverlauf im Wortschatzerwerb (Hoff und Naigles, 2002; Rothweiler & Meibauer, 1999). Zwar kann bereits die erste, situativ relevante Auseinandersetzung mit einem neuen Wort zur Aufnahme in den passiven und aktiven Wortschatz führen kann (fast mapping; Bloom 2002), durch den wiederholten, funktionalen Gebrauch in lebensweltlich relevanten Erlebenssituationen mit unterschiedlich zu Grunde liegenden Handlungsgrammatikern kann der Wortschatzerwerb durch die Wiederholung von Wörtern in unterschiedlichen Kontexten beschleunigt werden. Auf diese Weise wird zudem die richtige Generalisierungsebene von Wörtern (z.B. Hund für sämtliche Hunde, nicht nur für den eigenen Hund oder für alle vierbeinigen Tiere) erworben. Für die Phonetik und Phonologie belegen zahlreiche Studien zum kindlichen Zweitspracherwerb, dass neben einem frühen Erwerbsbeginn auch die Inputdauer und -häufigkeit den erfolgreichen Erwerb der Zielsprachlautbildung bestimmt (Flege 2009). Auch im Bereich der (Flexions-)Morphologie erwerben monolinguale und bilinguale Kinder z.B. die Nominalflexion im deutschen Artikelsystem in systematischen Stadien, die unter anderem die Verteilung und Häufigkeit der einzelnen Formen im Input abbilden (z. B. Tracy 1986).

Die spracherwerbtheoretische Befundlage verdeutlicht die Komplexität und Varianz, der eine Sprachfördersituation unterliegt und welche Herausforderungen damit an frühpädagogische Fachkräfte gestellt werden, solche Situationen alltagsintegriert zu gestalten. In der frühpädagogischen Bildungsforschung besteht daher Konsens, dass „pädagogische Fachkräfte, die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen wollen, grundlegende Kenntnisse im Bereich Sprache und Spracherwerb [benötigen]“ (Ofner 2014, 302). In der Forschung zur Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte wer-

den daher spezifische Kompetenzmodelle herangezogen. In der empirischen Bildungsforschung werden Kompetenzen als „prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“ verstanden (Baumert et al., 2001, 22). Zur Schaffung einer Sprachförderungssituation benötigen frühpädagogische Fachkräfte daher bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen). Diese Bereiche decken sich mit den von Shulman (1986; Baumert & Kunter, 2006) für den schulischen Kontext identifizierten Kompetenzen von schulischen Lehrkräften: Pädagogische Fachkräfte sollen über Fachwissen zu Sprache und Spracherwerb verfügen (content knowledge), anwendungsbezogenes Wissen in der Schaffung von Sprachfördersituationen (pedagogical content knowledge) besitzen und über allgemeines pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge) verfügen (Abbildung 1).

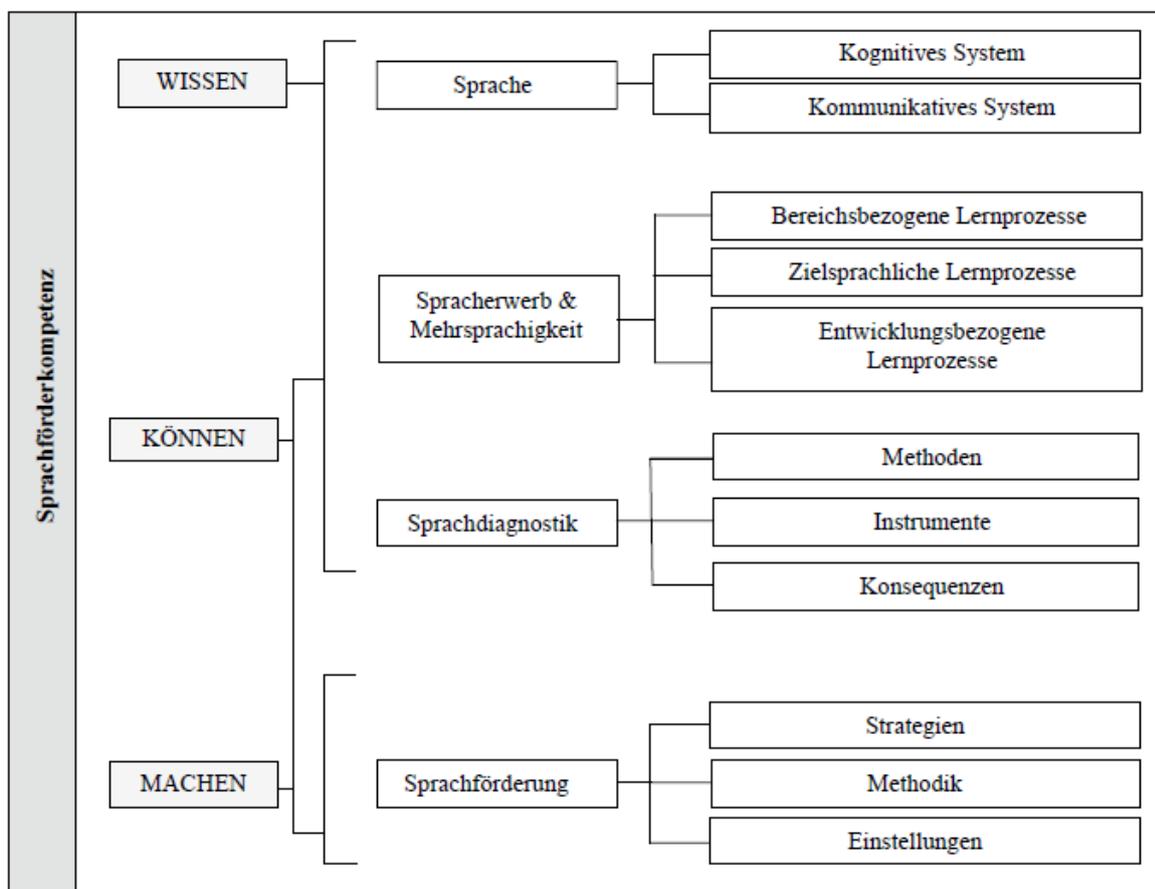


Abbildung 1: Modell der frühpädagogischen Sprachförderkompetenzen (Hopp, Thoma & Tracy 2010)

Die am nächsten Entwicklungsschritt und am vorab ermittelten Sprachstand des Kindes ausgerichtete Förderung setzt entwicklungsbereichsspezifisches Wissen voraus und ermöglicht die Identifizierung operationalisierbarer Indikatoren und Kriterien der Gestaltung der Sprachfördersituation für nachfolgende und übergreifender Konzeptevaluations (Hopp, Thoma & Tracy 2010; List, 2010; Rothweiler, Ruberg & Utrecht, 2009). „Studien zur Sprachförderkompetenz haben jedoch gezeigt, dass dieses Wis-

sen eher gering ausgeprägt ist und sich die (angehenden) pädagogischen Fachkräfte deutlich unterscheiden“ (Ofner, 2014; Hendler, Mischo, Wahl & Strohmeyer, 2011, Michel, Ofner & Thoma, 2014). Die bisher vorliegenden Studien zur Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen zeigen unabhängig von den Wirkungen, dass es bei der kriteriengeleiteten Qualität der Durchführung und Interaktion in Sprachfördersituationen erhebliche Unterschiede gibt (Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2008; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2011) und dass der Grad der frühpädagogischen Spezialisierung auf Sprachförderung einen positiven Einfluss auf die Qualität des Spracherwerbs der Kinder hat (Dickinson & Porche, 2011; Jungmann et al., 2013; Wasik, Bond & Hindmann, 2006).

Bezogen auf das oben genannte Kompetenzmodell konnte in explorativen, quantitativen Studien nachgewiesen werden, „dass das sprachförderrelevante Wissen auch für das (sprachförderliche) Handeln relevant ist“ (Ofner 2014). Auch der Umfang der formalen Schulbildung der jeweiligen frühpädagogischen Fachkräfte korreliert mit dem sprachförderrelevanten Wissen (Michel et al., 2014) und stellt sich in mehreren Untersuchungen als relevanter Indikator für das sprachförderliche Handeln heraus (Fried, 2013; Ofner 2014).

Die Berufserfahrung und die Dauer der pädagogischen Fachkräfte im Beruf und der Praxis der Sprachförderung steht hingegen in keinem direkten Zusammenhang mit der Qualität sprachfördernden Handelns (Ofner, 2014). Auch die Anzahl und Dauer der Weiterbildung führt in den aktuellen Studien zu keinem grundsätzlichen nennenswerten Effekt (ebd.), hingegen können sich einzelne, sprachspezifische Aspekte des sprachfördernden Handelns und das sozial-emotionale Interaktionsverhalten verbessern (Pence, Justice & Wiggins, 2008; Piasta et al., 2012; Wasik et al. 2006).

In den hier resümierten Studien wird vor einseitigen Schlussfolgerungen gewarnt und darauf hingewiesen, dass diese nicht generalisiert werden dürften, da sich tendenziell eher höher gebildete, berufserfahrene und im Bereich der Sprachförderungen sich sicher fühlende frühpädagogische Fachkräfte an den freiwilligen Studien beteiligen (Ofner, 2014). Dennoch geben sie erste, wichtige Hinweise auf die Relevanz der Schulbildung und fachspezifischen Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte im Bereich der Sprachförderung, die durch Weiterbildungsmaßnahmen oder Berufserfahrung nicht kompensiert werden zu können scheinen und die Voraussetzung für ein sprachförderrelevantes Wissen sind, welches wiederum eine notwendige Bedingung für berufspraktisches, sprachförderliches Können und Handeln ist.

Dass die Wirkung des sprachförderrelevanten Wissens in Abhängigkeit der Schulbildung und fachspezifischen Berufsqualifikation auf die Qualität des sprachförderlichen Handelns unter Vorbehalt betrachtet werden muss, zeigen die Nebenbefunde der Studie von Ofner (2014) zu frühpädagogischen Fachkräften mit wenig Wissen über Spracherwerb und Sprachförderung. Deren Einschätzungen der Qualität der Sprachförderung durch Experten zeigten ausgeprägte Unterschiede, was die Autorin dahingehend interpretiert, dass neben dem sprachförderspezifischen Wissen weitere, umfassendere

Faktoren für das sprachförderliche Können und Handeln ausschlagend sind, im Bereich der Haltungen und Orientierungen des Personals und der Personalführung liegen. Die Einrichtungskonzeption, die Teamqualität, die Persönlichkeit der Fachkraft und die Fähigkeit zur Selbstreflexion werden von den Studienautoren als relevante Bedingungen für die Qualität der Sprachförderung herausgearbeitet (Thole, 2010; Tietze et al., 2013; Ofner, 2014). In der Studie von Ofner (2014) „waren gerade diejenigen Fachkräfte, deren Förderung insgesamt besser beurteilt wurde, auch dazu in der Lage, ihr eigenes Sprachverhalten angemessen einzuschätzen. Dies gibt Hinweise auf die Bedeutsamkeit der Fähigkeit zur Selbstreflexion im Kontext der sprachlichen Bildung und Förderung (vgl. auch Fried, 2013a; Mischo, Hendler & Strohmer, 2013)“.

Es wird daher in der aktuellen Forschungsdiskussion auch herausgestellt, dass für den Bereich der Sprachförderung weiterhin die allgemeinen Rahmenbedingungen der Qualität von Kindertageseinrichtungen bestimmend sind (ebd.). Die allgemeine Qualität in der pädagogischen Qualitätsforschung wird mit der Strukturqualität (Rahmenbedingungen in der Einrichtung, z.B. Ausstattung, Gruppengröße), die Orientierungsqualität (z.B. Haltungen und Einstellungen sowie wie Fachwissen des Personals) und die Prozessqualität (z.B. Interaktion zwischen Personal und Kindern oder Führungsstil in der Einrichtung) bestimmt. Tietze et al. (1998) und Ofner (2014) arbeiteten in ihren Studien beispielsweise eine höhere allgemeine Prozessqualität in Einrichtungen mit günstigeren Erzieherin-Kind-Relation oder mehr Vorbereitungszeit heraus.

Zur Strukturqualität gehören auch interprofessionelle und institutionelle Kooperationen. Gerade im Übergangsbereich vom Kindergarten in die Primarstufenschule im Fall früher sprachlicher Bildung und Förderung die Vernetzung mit Logopädie, sozialpädagogischen Fachkräften oder informellen Bildungsangeboten wie Bibliotheken, Horten oder Museen, vor allem aber mit den Schulen, von besonderer Bedeutung. Zur Konzeption netzwerkbasierter durchgängiger Sprachbildung und Sprachförderung im Übergangsbereich Kindergarten-Schule liegen mittlerweile elaborierte und erprobte Entwürfe und Umsetzungskriterien vor (Salem, Neumann, Michel und Dobutowitsch, 2013).

Die angemessene Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, die institutionellen Bedingungen sowie die intraprofessionelle als auch im Falle von Netzwerkstrukturen die interprofessionelle und inter-institutionelle Kooperation stellen zentrale Problemlagen dar für die adäquate methodische und technische Umsetzung zu Grunde gelegter Konzepte früher sprachlicher Bildung in inklusionsorientierten elementarpädagogischen Einrichtungen.

Die so genannte Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG regelt ebenfalls die Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Schule. Diese institutionellen Übergänge bzw. Transitionen insbesondere in Netzwerkstrukturen der Sprachbildung sind dennoch für Kinder als auch deren Eltern mit komplexen sozial-emotionalen und kognitiv-intellektuellen Verarbeitungsprozessen verbunden, auf die beispielsweise durch Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften eingegangen werden

muss. Die Beschreibung und Erklärung von individuellen Besonderheiten in solchen Übergangsprozessen wurden in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Bereichen der frühkindlichen Bildung so genannte Transitionsmodelle entwickelt, die nicht nur als theoretisch detaillierte Anschauungsmodelle konzipiert wurden, sondern sie sollen auch als Instrument für die elementar- und primarpädagogische Praxis fungieren (Griebel & Niesel, 2004). Die reflektierte Grundlegung solcher Modelle, ihrer Umsetzung und der damit verbundenen Konzepte und Methoden der Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften als auch deren Auswahl und Begründung von Methoden und Techniken der sprachlichen Förderung stellen trotz der Bund-Länder-Vereinbarungen gemäß Art. 15a B-VG in der elementarpädagogischen Praxis Herausforderungen dar, die einer Begleitung und Evaluation bedürfen. Die hier dargestellten spracherwerbstheoretischen Grundlagen, die für Sprachförderprogramme und -konzepte sowie die aktuellen Forschungsergebnisse zu den interdependenten Einflüssen von Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität auf die Qualität von Sprachförderkonzepten und deren Wirkung in Kindergärten macht deutlich, dass eine „Wirkungskennzahl der frühen sprachlichen Förderung“, wie die in der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und Ländern die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 festgeschrieben ist, nur von sehr beschränkter Aussagekraft sein kann. Dies muss bei der Interpretation von „Sprachförderdaten“ des Landes Oberösterreich und der Stadt Linz im Rahmen der Kindertagesheimstatistik berücksichtigt werden, sofern diese in einen kausalen Zusammenhang gesetzt werden sollen mit der Qualität der Konzeption der frühen sprachlichen Förderung des Kinder- und Jugendservices der Stadt Linz, welches Gegenstand des vorliegenden Gutachtens ist.

4 Methodisches Vorgehen im Rahmen der Begutachtung

4.1 Allgemeine Hinweise zum methodischen Vorgehen und Design

Dieses Gutachten umfasst keine Wirksamkeitsstudie, die empirische Aussagen über die Qualität der umgesetzten Maßnahmen der Sprachförderung im Rahmen des Konzeptes der Kinder- und Jugendservices (KJS) treffen könnte. Es beinhaltet gemäß der Vereinbarung zwischen der verantwortlichen Amtsdirektion und dem beauftragten Autoren eine systematische Analyse und fachwissenschaftlich begründete Einschätzung zum schriftlich verfassten Konzept der KJS im Sinne einer Stellungnahme.

Die im Gutachten als Beurteilungsreferenz herangezogene Spracherwerbstheorie und vor allem die im Rahmen des in diesem Gutachten vorgenommenen Literaturreviews zusammengestellten Forschungsergebnisse stellen Untersuchungsgegenstände und Evaluationskriterien im Bereich der empirischen

Wirksamkeitsüberprüfung von frühpädagogischen Sprachförderkonzepten heraus, denen eine Evaluation folgen sollte.

Durch die Analyse des zu Grunde gelegten Konzeptes der frühen sprachlichen Bildung und Förderung in einer Netzwerkstruktur ergibt sich ein Sample aus zu untersuchenden Institutionen und Professionsgruppen bzw. Funktionsgruppen innerhalb dieser Institutionen, Übergangsbereiche und Kooperationsstrukturen. Professionelle Selbst- und Fremdbilder, subjektive und objektive Professionsprofile, dokumentierte Konzepte und realisierte Praktiken sind dementsprechend Gegenstände interpretativ-qualitativer Rekonstruktion im Rahmen empfohlenen Evaluation.

Das hier vorgestellte Gutachten prüft, ob wesentliche Kriterien in der Anlage des Konzeptes der KJS berücksichtigt wurden. Das Konzept stellt bereits als verbindliche Richtlinie eines der Kriterien selbst dar, in dem es die Grundlage für sprachförderrelevantes Wissen im Rahmen des o.g. Kompetenz- und Qualitätsmodells (Tietze et al., 2013) ist.

Das Konzept „Frühe Sprachliche Bildung der Kinder- und Jugendservices der Stadt Linz“, das sich deziert und differenziert auf fachwissenschaftliche Grundlagen, ministerielle Empfehlungen und Erlasse sowie einschlägige und gängige Praxisanleitungen bezieht, definiert die bis hierher skizzierten Untersuchungsgegenstände und Samples einer Evaluation genauer, womit folgende Leitfragen und Fragestellung, entsprechend eines empfohlenen revolvierend-methodenkombinierten Untersuchungsdesigns im Rahmen einer summativen Evaluation, vorläufig formuliert werden können:

1. Unter welchen institutionellen und qualifikatorischen Bedingungen wird das Konzept praktisch umgesetzt?
 - a. Welche Modelle und Theorien liegen dem Konzept der KJS hinsichtlich der interinstitutionellen Netzwerkstruktur,
 - b. der Übergangsgestaltung Kita-Schule,
 - c. der intraprofessionellen Kooperation,
 - d. Methoden der Sprachbildung und Sprachförderung
 - e. den Professionsprofilen der pädagogischen Fachkräfte zu Grunde?
2. Welche Aufgaben, Ziele und Verantwortlichkeiten sehen die einzelnen Professionsgruppen und spezifisch qualifizierten pädagogischen Fachkräfte (Erzieherinnen, Leitungen, Sprachexpert/innen, Lehrkräfte, Logopäd/innen etc.) bei sich selbst und den jeweils anderen?

Aus den Leitfrage 2 und 3 ergeben sich folgende, konkrete und vorläufige sowie im weiteren Verlauf zu ergänzende Fragestellungen:

3. Was verstehen die Erzieher/innen unter Sprachkompetenz?
4. Was erwarten Erzieher/innen und eingesetzte Sprachexpert/innen voneinander?
5. Wie verwenden die Sprachexpert/innen verfügbare diagnostische Daten für die Fördermaßnahmen?

6. Welche Optimierungsmöglichkeiten für den Rechtsträger und die pädagogischen Fachkräfte lassen sich identifizieren?

Im Rahmen der Begutachtung wird geprüft, ob das Konzept die Wissens-, Fähigkeits- und Umsetzungsbereiche von den frühpädagogischen Fachkräften fordert, die im Rahmen einer Evaluation durch diese Leitfragen überprüft werden können. Daher werden neben der Begutachtung des schriftlichen Konzeptes auch im Feld der Praxis der frühpädagogischen Sprachförderung tentativ-explorative Einzelinterviews geführt, um im ersten Schritt tendenzielle Evidenzen für die Relevanz dieser Fragebereiche zu erarbeiten.

Zur Rekonstruktion der Perspektiven und einzelfallbezogenen, evaluativen Analyse des Konzeptes der KJS und dessen Umsetzung werden Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Rahmen qualitativ-interpretativer Sozialforschung empfohlen mit Bezug auf die im Kapitel 3 überblicksartig zusammengestellte Befundlage. Entsprechend dieses methodologischen Paradigmas ergeben sich entsprechende Gütekriterien, die zentral als prozessorientiert, kommunikativ und einzelfallbezogen charakterisiert sind und sich damit von objektiven, statistisch-repräsentativen Kriterien abgrenzen bzw. im Sinne einer Methodenkombination eventuelle statistische Befunde der so genannten „Sprachförderdaten“ der Kindertagesheimstatistik sinnvoll ergänzen sollen.

Das Design der dieses Gutachten ergänzenden explorativen Befragungen orientiert sich an einem werterelativistischen, dialoggesteuerten formativen Evaluationsmodell, welches auch eine wirksamkeitsprüfende Evaluation folgen sollte, indem diese qualitativ und interpretativ angelegt ist und partizipative Methoden der Organisationsentwicklung heranzieht. Einem Evaluationsvorhaben sollte folgende Definition zu Grunde gelegt werden:

„Evaluation ist eine wissenschaftsbasierte Dienstleistung (wie Organisationsentwicklung [...]), die insbesondere immaterielle Gegenstände [hier: das Konzept des KJS, J.M.] unabhängig, systematisch und datengestützt beschreibt und bewertet, sodass Beteiligte und Betroffene (Auftraggeber und andere Stakeholder) die erzeugten Ergebnisse für ausgewiesene Zwecke (Wissensmanagement, Rechenschaftslegung, Entscheidungsfindung, Optimierung) nutzen können“ (Beywl 2006, 95).

Das Ziel einer Evaluation soll es sein, einen Beitrag zur Verbesserung von Qualität zu leisten. Was in diesem Fall Qualität ist, wird durch die grundsätzliche Anlage jedes Evaluationdesigns nicht ausschließlich nach forschungsmethodischen Gütekriterien definiert, da Evaluation eine „Balanceakt zwischen den Anforderungen an Standards wissenschaftlicher Forschung und den Ansprüchen konfligierender Interessen beteiligter stakeholder in den vorgängig vermachteten Untersuchungsfelder“ (Von Kardoff 2006, 70) ist.

Da die Kriterien für Qualität der pädagogischen Praxis als Gegenstand einer Evaluation diesem Widerspruch unterliegen, soll daher der Begutachtungsprozess mindestens die Gütekriterien qualitativer

Forschung erfüllen, da Evaluationsforschung als „angewandte empirische Sozialforschung“ (Wottawa & Thierau 1998) verstanden wird. Insbesondere die Kriterien der Transparenz der Dokumentation, der ökologischen Validierung, der kommunikativen Validierung sowie der kumulativen Validierung sollten erfüllt werden. Dies sollte im Rahmen des oben genannten werterelativistischen, dialoggesteuerten formativen Evaluationsmodells durch sporadische Rücksprache und Interviews mit zentralen stakeholder, insbesondere mit der auftraggebenden Amtsdirektion und der für das Konzept verantwortlichen Abteilungsleiterin der KJS im Sinne eines peer-debriefings und member checks geschehen (Spall, 1998; Koelsch, 2013).

Für die empfohlene Wirksamkeitsevaluation sollten weiterhin weitestgehend die Evaluationsstandards der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit erfüllt werden (Sanders, 1998; DeGEval 2008, 10-13). Ihnen liegen die so genannten Prüfsteine der Evaluationsforschung nach Patton (2003) zu Grunde, die folgende Aspekte beinhalten:

- Confidentiality: Vertrauenswürdigkeit und Fairness, Verhältnis von Versprechen, Aufwand und Erwartung.
- Feasability: Durchführbarkeit, Datenzugang, ethische und pragmatische Aspekte.
- Propriety: Angemessenheit, Verhältnis von Belastung der Untersuchten und Nutzen.
- Utility: Nutzen der Ziele der für Adressaten.
- Accuracy: Genauigkeit, übliche Gütekriterien des jeweiligen Forschungsansatzes.
- Offenheit gegenüber dem Feld
- Transparenz der Interessen
- Nachvollziehbarkeit der Untersuchungsschritte
- Balance zwischen Unabhängigkeit und Engagement für das Gelingen des Untersuchungsgegenstandes

Die darauf basierenden Standards innerhalb der Merkmale der Nützlichkeit (N), Durchführbarkeit (D), Fairness (F) und Genauigkeit (G), wie sie von der Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008) formuliert werden, sollten weitestgehend an die externe Evaluation angelegt werden:

N 1: Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen

N 2 Klärung der Evaluationszwecke

N 3 Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators

N 4 Auswahl und Umfang der Informationen

N 5 Transparenz von Werten

N 6 Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung

N 7 Rechtzeitigkeit der Evaluation

N 8 Nutzung und Nutzen der Evaluation

D 1 Angemessene Verfahren

D 2 Diplomatisches Vorgehen

D 3 Effizienz von Evaluation

F 1 Formale Vereinbarungen

F 2 Schutz individueller Rechte

F 3 Vollständige und faire Überprüfung

F 4 Unparteiische Durchführung und Berichterstattung

F 5 Offenlegung der Ergebnisse

G 1 Beschreibung des Evaluationsgegenstandes

G 2 Kontextanalyse

G 3 Beschreibung von Zwecken und Vorgehen

G 4 Angabe von Informationsquellen

G 5 Valide und reliable Informationen

G 6 Systematische Fehlerprüfung

G 7 Analyse qualitativer und quantitativer Informationen

G 8 Begründete Schlussfolgerungen

G 9 Meta-Evaluation

Nach diesen Kriterien standardisierte Evaluationsverfahren setzen dabei je nach Erkenntnis- und Verwertungsinteresse verschiedene Schwerpunkte. Wird bereits die Phase der Programmentwicklung evaluiert, beteiligt sich die Evaluation aktiv (formativ) an der Umsetzung und Gestaltung einer Maßnahme. Dies ist für die anstehende Evaluation des Konzeptes der KJS nicht der Fall, da die Entwicklung bereits abgeschlossen ist, es sei denn, es erfolgt noch vor der in der 15a-Vereinbarung aufgeführten Evaluation in 2022 eine Revision des Konzeptes. In der Phase der Implementation eines zu evaluierenden Programmes (on-going) hat die Evaluation Kontroll- und Beratungsfunktion. Sie soll dann den Verlauf des Programms steuern und präventiv Korrektur- und Änderungsbedarf anzeigen. Es muss seitens der KJS eingeschätzt werden, ob sich das Konzept der Sprachförderung noch in der Implementationsphase befindet und daher einer prozessbegleitenden, formativen Evaluation unterzogen werden kann. Im Gegensatz dazu setzt die summative Evaluation nach Abschluss eines Programmes oder einer Maßnahme ein. In diesem Fall soll eruiert werden, dass das formulierte Ziel und die gewünschte Wirksamkeit von Programmen erreicht wurde. Die statistischen Analysen auf Grundlage der im Rahmen der Ist-Stand-Analysen je Kindergartenjahr auf Standortebene erhobenen Daten (Anzahl Kinder mit Förderbedarf in der Bildungssprache Deutsch auf Grundlage der Testungen in der Jahrgangsstufe 4 und 5 zu Beginn bzw. zu Ende des Kindergartenjahres, Personaleinsatz in der frühen sprachlichen Förderung in Vollbeschäftigungsäquivalenten und Stunden) mit Hilfe der so genannten „Sprachförderdaten“ im Rahmen der Kindertagesheimstatistik, wie sie die Zusätze/ Beilagen (XXVI. GP - Vereinbarung Art. 15a B-VG - Vorblatt und WFA 1 von 15 Vorblatt) der 15a-Vereinbarung beschreiben, entsprechen einer solchen summativen Evaluation.

4.2 Dokumentenanalyse im Rahmen der Begutachtung

Im Rahmen der ausführlichen Begutachtung des schriftlichen Konzeptes der frühen Sprachförderung der KJS des Magistrats Linz wird sich einer systematischen Dokumentenanalyse bedient. Die Dokumentenanalyse ist eine Erhebungstechnik und zählt zu den non-reaktiven Verfahren (Schmidt, 2016). Lamnek (1995, 193) zählt sie auch zu den inhaltsanalytischen Techniken. Bei der Dokumentenanalyse werden schriftliche Informationsquellen zur Beschaffung von Informationen herangezogen. Die Dokumentenanalyse zeichnet sich durch die Vielfalt des Materials aus. Die Dokumentenanalyse erlaubt Aussagen über Kommunikator/innen (hier: Beteiligte bei der Erstellung des Konzeptes) und Rezipient/innen (hier: Bedienstete in den Kindergärten), die nicht oder nicht mehr erreichbar sind. Da es sich bei den vorliegenden Vereinbarungen, Rahmenplänen und schriftlichen Konzepten nicht um individuelles geistiges Eigentum in einer spezifischen Autor/innenschaft handelt bzw. diese für die Umsetzungsqualität der Maßnahmen irrelevant ist, sind Expert/inneninterviews zu konkreten und einzelnen Dokumenten nicht zielführend.

Darüber hinaus wäre die Zahl der Interviewpartner/innen durch die Anzahl der beteiligten Expert/innen an mehreren Einrichtungen bei der Erstellung der Dokumente unverhältnismäßig hoch. Zu einzelnen Fragen wurden jedoch im Sinne des oben beschriebenen member-checks mit dem Ziel der kommunikativen Validierung explorative Einzelinterviews mit stakeholdern (Amtsdirektor, konzeptverantwortliche Abteilungsleiterin) oder Feldteilnehmer/innen (Leitungen und Erzieher/innen in Kindergärten) geführt. Das kontrastive Sample der Kindergärten, in denen Interviewteilnehmer/innen rekrutiert und explorative Beobachtungen durchgeführt wurden, erfolgte durch die konzeptverantwortliche Abteilungsleiterin, die damit die Funktion der gate-keeperin erfüllte (Cutcliffe, 2000).

Die Dokumentenanalyse bringt daher den Vorteil, nicht mit Proband/innen bzw. Feldteilnehmer/innen, in diesem Fall die schulpolitischen, administrativen und wissenschaftlichen Beteiligten sowie die Erzieher/innen und deren Leitungen, kooperieren zu müssen. Als qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethode besteht weiterhin der Vorteil, dass die Akteur/innen und das untersuchte Feld durch die Untersuchung nicht verändert werden. Der Untersuchungsanlass verfälscht die Daten daher nicht. Die Dokumente haben statische Eigenschaften, die sich in der Regel nicht verändern. Dazu gehören z.B. Darlegungsform (elektronisch, Papierform) und Ersteller/innen. Durch diese Statik und Unabhängigkeit von Zeit und Raum können einzelne Erhebungs- und Auswertungsschritte mehrfach wiederholt werden. Nicht zuletzt weist die Dokumentenanalyse einen erheblichen ökonomischen Vorteil auf, da der Aufwand bei der Datenerhebung relativ gering ist. Es besteht keine Notwendigkeit für eine weitere Dokumentation wie z. B. bei einem Interview.

Mögliche Nachteile liegen in der mangelnden Aktualität von einzelnen Datensätzen und der juristischen Kompatibilität der darin festgehaltenen ministeriellen Bestimmungen und Vereinbarungen.

Die Auswertung der ausgewählten Dokumente erfolgt qualitativ. Sie orientiert sich am interpretativen Paradigma mit dem Ziel einer Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale auf dem Hintergrund der Fragestellungen sowie an der Vorgehensweise der qualitativen Meta-Synthese (Barnett-Page & Thomas, 2009; Zhao 1991).

Alle Daten (Audio-Dateien, Transkripte, Dokumente, Feldnotizen) sind nach datenschutzrechtlichen Bestimmung und unter Einhaltung der Persönlichkeitsrechte sicher gespeichert und gelagert. Alle Dokumentationen lassen keinen Rückschluss auf einzelnen Personen. Ein Rückschluss auf einzelnen Einrichtungen ist hingegen möglich.

5 Ergebnisse

5.1 Überprüfung der Erfüllung allgemeiner Gütekriterien für Evaluationen für eine Wirksamkeitsstudie

Im Rahmen der Begutachtung des Konzeptes wurde der Anspruch erhoben, die in der Evaluationsforschung geltenden Standards der Nützlichkeit (N), Durchführbarkeit (D), Fairness (F) und Genauigkeit (G) einzuhalten. Die erfolgreiche Überprüfung dieser Standards und deren folgende Dokumentation sollte für die Entwicklung eines Designs einer empfohlenen Evaluation der Wirksamkeit des Konzeptes herangezogen werden. Die Erfüllung dieser Kriterien im Rahmen der Begutachtung soll die Erfüllbarkeit eben dieser Kriterien im Rahmen einer empfohlenen Evaluation anzeigen und damit die Evaluierbarkeit der Umsetzung des Konzeptes selbst.

N 1: Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen

Der in der 15a-Vereinbarung und im Konzept formulierte Anspruch eines netzwerkbasierten Sprachförderung stellt für eine Evaluation eine Reihe von Stakeholdern in den Bereichen Administration (Magistrat), Kindergarten (Erzieherinnen und Leitungen), Schule (Lehrkräfte, insbesondere mit Schwerpunktqualifikationen in den Bereichen Inklusive Pädagogik, Mehrsprachigkeit und Migration und Sprachlicher Bildung; Schulleitungen) und außer-pädagogischen Fachkräften und Institutionen (z.B. Logopädie) sowie Eltern heraus. In diesen Bereichen sind kontrastive Samples mit ausreichender konzeptioneller Repräsentativität zu erstellen für Einzelfall- und Experteninterviews. Die Teilnehmer/innen sind jeweils über die im Netzwerk identifizierten Beteiligten zu informieren.

Im Rahmen dieser Begutachtung des Konzeptes fanden lediglich explorative Einzelinterviews mit dem Amtsdirektor, der konzeptverantwortlichen Abteilungsleiterin statt, die nach ökonomischen und pragmatischen Kriterien der Verfügbarkeit bereitstehende Kindergartenmitarbeiter/innen und einzelne

Leiter/innen wurden zum Zwecke der kommunikativen Validierung befragt und jeweils über die Befragung der jeweils anderen aufgeklärt.

N 2 Klärung der Evaluationszwecke

Insbesondere die Erzieher/innen und Kindergartenleitungen als Feldteilnehmer/innen wurden über den Zweck und die Zielsetzung der Begutachtung des Konzeptes, für das explorative Einzelinterviews und Beobachtungen für notwendig erachtet wurden, aufgeklärt. Alle Feldteilnehmer/innen zeigten sich dabei offen, konstruktiv und interessiert und stellten die Möglichkeit positiv heraus, ihre Kompetenzen, aber auch die Problemlagen außerhalb von Mitarbeitergesprächen oder dienstrechtlich relevanten Verhältnissen dokumentieren zu lassen.

Im Rahmen einer evaluativen Wirksamkeitsstudie sollten insbesondere den Feldteilnehmer/innen der Zweck, Hintergrund und vor allem alle dienstrechtlich relevanten und institutionellen Konsequenzen, insbesondere auf dem Hintergrund der 15a-Vereinbarung transparent gemacht werden.

N 3 Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators

Im Falle einer evaluativen Wirksamkeitsstudie sollten zur Datenerhebung, -analyse und vor allen -interpretation externe Personen mit angemessener forschungsmethodischer und fachwissenschaftlicher Expertise im Bereich der Frühpädagogik und Sprachbildung außerhalb des Konzeptes betreffende Netzwerk herangezogen werden, die durch eigene Budget-, Personal- und Weisungsverantwortung auf dem Hintergrund wissenschaftlich freier Arbeit gemäß des gültigen Universitätsgesetzes angemessene Forschungsteams zusammenstellen können. Die hier vorgenommene Begutachtung erfolgte durch eine unabhängige Einzelperson, deren Einschätzung der wissenschaftlichen Expertise dem beauftragenden Amtsdirektor oblag. Für die Erhebung so genannter „Sprachförderdaten“ im Rahmen der Kindertagesheimstatistik sind diese Kriterien der externen Zugehörigkeit irrelevant, für deren Interpretation hingegen schon, um Befangenheit zu vermeiden.

N 4 Auswahl und Umfang der Informationen

Die Auswahl und der Umfang der zu evaluierenden Informationen ergibt sich aus dem Umfang der Beteiligten im Netzwerk. Im Rahmen der hier vorliegenden Begutachtung beschränkte er sich vornehmlich auf die schriftlich zur Dokumentenanalyse vorliegenden Unterlagen zum Konzept und der diesbezüglichen, ergänzenden Interviewdaten (siehe N1).

N 5 Transparenz von Werten

Die im Kapitel „Allgemeine Hinweise zum methodischen Vorgehen und Design“ vorgestellten Leitfragen 1 – 4 zielen unmittelbar auf die im oben erläuterten Qualitätsmodell (Tietze et al., 2013) beschriebene Orientierungsqualität in Kindertagesstätten ab und machen damit im Netzwerk Werte, Haltungen und wissensbezogene Einstellungen transparent. In den Einzelfallinterviews mit den Feldteilnehmer/innen und auch den Validerungsinterviews mit dem Amtsdirektor und der Abteilungsleitung wurde ein hoher Bedarf an Klärung dieser sprachförderbezogenen Orientierungen und Werte deutlich.

Es bestand in allen Bereichen Unklarheit darüber, ob Klarheit über die Zielsetzung der Sprachförderung und die Indikatoren einer wirksamen Sprachförderung bestünde. Insbesondere in den Kindergärten wurde punktuell die Erwartung herausgestellt, dass die aufnehmenden Schulen Interpretationen der angelegten Kriterien der wirksamen Sprachförderung vornehmen, die sich von denen im Kindergarten unterscheiden, was zu Unsicherheiten, Unklarheiten und/oder negativer Selbsteinschätzung bzgl. der Güte der Sprachförderung im Kindergarten führen kann.

Im Falle einer evaluativen Wirksamkeitsstudie der Umsetzung des Konzeptes, welches insbesondere interinstitutionelle Kooperation im Übergangsbereich Kindergarten-Primarstufenschule vorsieht, sollten im Rahmen der Überprüfung der Orientierungsqualität auch die gegenseitigen Erwartungen von aufnehmenden Lehrkräften und abgebenden Kindergärten systematisch überprüft werden.

N 6 Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung

Mit der Offenlegung der Gütekriterien der qualitativen Datenerhebung, der Analyseverfahren und der Gütekriterien der Evaluation an sich soll der Anspruch auf Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung erfüllt werden. Dies gilt bei einer empfohlenen evaluativen Wirksamkeitsstudie in ausgeprägtem Maße.

N 7 Rechtzeitigkeit der Evaluation

Für die hier vorgelegte Begutachtung wurde eine Abgabefrist schriftlich vereinbart, die seitens des Autors überschritten wurde. Da durch das statische Verfahren der Dokumentenanalyse als herangezogene Methode der Begutachtung keine zeitlich bedingten Veränderungen im Sinne von Verzerrungen bei Untersuchungsgegenstand (schriftliches Konzept) zu erwarten waren, war seitens des Autors die Fristüberschreitung hinsichtlich der Datengüte vertretbar.

N 8 Nutzung und Nutzen der Evaluation

Die Nutzung der Begutachtung obliegt dem beauftragenden Amtsdirektor bzw. dessen Vorgesetzten/Vorgesetzter. Für die Nutzung im Praxisfeld steht der Gutachtenersteller im Sinne des oben erläuterten dialoggesteuerten, formativen Evaluationsmodells weiterhin zur Verfügung. Auch um den Nutzen der Begutachtung transparent zu machen, steht der Autor den konzeptverantwortlichen Netzwerkteilnehmer/innen weiterhin zur Verfügung.

D 1 Angemessene Verfahren

Die Verfahren wurden in einem eingehenden Vereinbarungsprozess vorgestellt, erläutert und nach einzelnen Korrekturen von allen Beteiligten als angemessen eingeschätzt. Während der Interviews mit Feldteilnehmer/innen hatten diese die Möglichkeit, von Leitfäden und Programmpunkten abzuweichen.

D 2 Diplomatisches Vorgehen

Die Beobachtungen und Einzelfallinterviews mit Feldteilnehmer/innen wurden von der konzeptverantwortlichen Abteilungsleitung vorbereitet, persönlich angekündigt und teilweise begleitet. Insbesondere bei sensiblen Fragenbereichen oder im Falle von Unsicherheiten bei Einzelpersonen konnte daher von einem diplomatischen Vorgehen ausgegangen werden.

D 3 Effizienz von Evaluation

Die hier vorgelegte Begutachtung des schriftlichen Konzeptes stellt keine evaluative Wirksamkeitsuntersuchung dar, weshalb von keiner Effizienz gesprochen werden kann. Der unter N8 genannte Nutzen obliegt der weiteren Verwendung des Berichtes durch den auftraggebenden Amtsdirektor und bestimmt die Effizienz dieser Begutachtung.

F 1 Formale Vereinbarungen

Für die Durchführung wurde als formale Vereinbarung ein Werkvertrag zwischen den KJS, vertreten durch den Amtsdirektor und dem Autoren als unabhängige Privatperson geschlossen.

F 2 Schutz individueller Rechte

Alle Daten (Audio-Dateien, Transkripte, Dokumente, Feldnotizen) sind nach datenschutzrechtlichen Bestimmung und unter Einhaltung der Persönlichkeitsrechte sicher gespeichert und gelagert. Alle Dokumentationen lassen keinen Rückschluss auf einzelnen Personen. Ein Rückschluss auf einzelnen Einrichtungen ist hingegen möglich.

F 3 Vollständige und faire Überprüfung

Alle Daten, Feldnotizen und sonstige Datenspeicherungen können durch alle Feldteilnehmer/innen entsprechend ihrer dienstlichen Befugnisse und Rechte eingesehen und durch den Gutachter entsprechend seiner wissenschaftlichen Pflichten offengelegt werden.

F 4 Unparteiische Durchführung und Berichterstattung

Für eine unparteiische Durchführung und Berichterstattung wurde mit den unter N3 aufgeführten Bedingungen angemessen Rechnung getragen. Die Unabhängigkeit der Berichterstattung bzw. der Veröffentlichung auf diversen medialen und behördlichen Kommunikationswegen obliegt dem auftraggebenden Amtsdirektor und soll den allgemeinen Maßgaben der beruflichen Redlichkeit und Sorgfaltspflicht folgen.

Die Evaluationsgütekriterien **F5** und **G1** bis **G8** werden durch die in diesem vorgelegten Gutachten in Kapitel 4 (Methodisches Vorgehen im Rahmen der Begutachtung) erläuterten Vorgehensweisen erfüllt. Die mit dem Evaluationsgütekriterien **G9** geforderte Meta-Evaluation findet im Rahmen der abschließenden Validierungsinterviews mit dem Amtsdirektor, der Abteilungsleitung sowie in den anschließenden formalen Diskussionen der politischen Vertreter/innen statt. Eine empfohlene evaluative Wirksamkeitsstudie stellt gleichzeitig eine Meta-Evaluation nach G9 dieses Gutachtens dar.

5.2 Konzept „Frühe sprachliche Förderung“ der Kinder- und Jugendservices der Stadt Linz

Zum Nachweis der widmungsgemäßen Verwendung des Bundeszuschusses gemäß des Bildungsplans (Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementarpädagogischen Einrichtungen) legt Oberösterreich dem zuständigen Ministerium ein Konzept für einen vorgegebenen Zeitraum vor, das inhaltliche Festlegungen der Umsetzung der „frühen Deutschförderung“ (Konzeptvorlage Art. 15a B-VG Artikel 5, o.J., S. 1), eine Beschreibung der Vorgehensweisen, Angaben zur „Sprachstandsfeststellung“, dem vorgesehenen Personaleinsatz, Angaben zu den Standorten und einen Finanzplan enthält. In diesem Nachweis führen die „Kinder- und Jugendservices“ der Stadt Linz für ihre Kindergärten pädagogische Ziele an, die einem separaten Konzeptpapier extrahiert sind, das inklusive Anhang und Verzeichnisse 35 Standardseiten umfasst.

Das Konzeptpapier ist an mehrere Adressatengruppen mit unterschiedlichen Funktionen und professionellen Hintergründen gleichzeitig adressiert. Dieser Umstand birgt das Risiko von fachlichen Missverständnissen und erforderlichen fachsprachlichen Begriffsbestimmungen. In der maßgeblichen Mitverantwortung der zuständigen Abteilungsleiterin für Krabbelstuben und Kindergärten Linz Süd entstand anlässlich der oben genannten Nachweispflicht ein schriftliches Konzept, das zunächst der Qualitätsbeauftragten für Kindergärten der oberösterreichischen Landesregierung sowie der Direktion für Bildung und Gesellschaft des Amtes der oberösterreichischen Landesregierung zur Kenntnis gegeben wurde, bevor es alle frühpädagogischen Fachkräfte und deren Leitungen der Kindergärten im Zuständigkeitsbereich der KJS der Stadt Linz erhielten.

Nach Auskunft der zuständigen Abteilungsleiterin wurde das Konzeptpapier in Workshops und regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen vorgestellt und erörtert mit der Aufforderung, Inhalte und Ziele innerhalb der Einrichtungen umzusetzen und im Falle personeller Änderungen und Abwesenheiten zu „multiplizieren“.

Das Konzept der KJS der Stadt Linz basiert auf dem „Konzept zur durchgängigen Sprachförderung in oberösterreichischen Kindergärten. Sprachbildung im pädagogischen Alltag – Spezifische Sprachförderung“ (Rössl-Krötzl, o.J.). Das Konzept „dient als Grundlage für die qualitätsvolle Förderung derjenigen Kinder, für die mittels der Sprachstandsbeobachtung mit dem Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz (BESK OÖ.DaE und DaZ) spezifischer Sprachförderbedarf ermittelt wurde“.

Das Konzept der KJS der Stadt Linz umfasst mit 35 Seiten vier Kapitel, in denen nach einer kurzen Erläuterung der Ausgangslage die zu Grunde gelegten Standards in der frühen sprachlichen Förderung, Umsetzungsschritte und ausführlich die konkreten Zielformulierungen zur frühen sprachlichen Förderung dargestellt werden.

Das erste Kapitel zur Ausgangslage geht in angemessener Kürze auf die Relevanz sprachlicher Kompetenzen für den Bildungserfolg und punktuell und tendenziell auf einige willkürlich ausgewählte Studien zu Sprachkompetenzen im elementar- und primärpädagogischen Bereich ein. Schlagwortartig wird auf einen Aspekt spracherwerbstheoretischer Hintergründe von Tracy eingegangen, dabei auch auf die Relevanz der sprachlichen Reflexionsfähigkeit von Bezugspersonen als förderliche Bedingung für den Spracherwerb.

Im zweiten Kapitel werden Standards in der frühen sprachlichen Förderung formuliert. Mit sieben Punkten auf einer Standardseite sind diese Vorgaben kompakt und stichwortartig zusammengefasst. In der Ausführung dieser Standards weicht das Linzer Konzept vom oberösterreichischen Konzepten im Grad der Differenziertheit ab. Es fehlen klare Definitionen mit Beispielen für die Handlungsformen der Sprachbildung, Sprachförderung und spezifischen Förderung sowie die darauf ggf. resultierenden Interaktionsformen bzw. Settings der konkreten Umsetzung. Diese Schwäche wird an späterer Stelle durch die systematische und fachsprachlich angemessene Darstellung der Methoden und Techniken der Sprachförderung ausgeglichen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Intransparenz der Entwicklung dieser Standards im Linzer Konzept. Zwar gehen die skizzierten Standards auf die derzeit diskutierten Umsetzungskriterien netzwerkbasierter, durchgängiger Sprachbildung und Sprachförderung und damit die aktuelle empirische Befundlage ein, aber sowohl Quellen einer eventuellen theoretischen Zusammenstellung der Standards noch mögliche Vorgehensweisen einer konsensuellen Implementierung mit relevanten Netzwerkteilnehmer/innen werden transparent. Es wird nicht deutlich, worauf sich diese Standards stützen und ob sie konsensuell von den Adressat/innen des Konzeptes getragen werden.

In den explorativen Einzelinterviews mit den Feldteilnehmer/innen deuteten sich mit anekdotischer Evidenz Hinweise an, dass einzelne der im Linzer Konzept formulierten Qualitätsstandards Problemfelder darstellen. Die Bereiche der Elternarbeit („Die Eltern werden in den Sprachförderprozess aktiv mit eingebunden“) und der Netzwerkbasierung, einem zentralen Aspekt der Strukturqualität („Es gibt eine koordinierte Vernetzung der handelnden Personen und Einrichtungen“) stellen in drei Gruppeninterviews an ausgewählten Standorten herausragende Problemfelder dar. Insbesondere die Kooperation und der direkte Austausch mit den Schulen, die die Kinder ab dem fünften Kindergartenjahr aufnehmen, wurden stellenweise als problematisch dargestellt. Illustriert wurde diese Problemlage konkret mit unterschiedlichen Auffassungen in der Zielsetzung und der Funktion der Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern im Kindergarten und in der Schule. In Einzelfällen konnte keinerlei nützliche Kooperation und kein direkter Austausch bestätigt werden.

Im dritten Kapitel werden Schritte zur Umsetzung der formulierten Standards konkretisiert. Die BESK als diagnostische Instrumente und die muttersprachliche Sprachstandsfeststellung werden genannt. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die BESK-Instrumente keine Testverfahren sind, sondern

prozessorientierte, qualitative Beobachtungsverfahren im Sinne eines Screenings. Die notwendige Einbindung des Verfahrens in alltagsnatürliche Kontexte im Sinne einer Spontansprachanalyse, wie sie sich auch aus der in Kapitel 3 dieses Gutachtens dargelegten spracherwerbstheoretischen Grundlegung ergibt, wird dabei hervorgehoben.

Die weiteren Umsetzungsschritte geben nachvollziehbare, orientierende Richtlinien wieder, die an den vorangegangenen Standards und an aktuellen spracherwerbstheoretischen und empirischen Befunden implizit orientiert sind. Es wird dabei auf lebensweltliche Relevanz des Inputs in handlungsgrammatisch strukturierten Interaktionssituationen geachtet („Grundlage der themenorientierten systematischen Sprachförderung“, „[...] stärken mit dieser Förderung [...] die Persönlichkeit des Kindes“, „Unterstützung von außen“, S. 6). Im Rahmen der punktuellen Feldbeobachtungen und explorativen Gruppeninterviews zeigten sich durchgehend Hinweise darauf, dass die Formulierung der Schritte im Sinne der Orientierungsqualität auch nachvollziehbar und umsetzbar sind. Die Bibliotheken sowie die Materialsammlungen der Sprachpädagog/innen in den ausgewählten Kindergärten waren umfassend und reichhaltig.

Der Umsetzungsschritt im Bereich der „Kooperation Kindergarten mit anderen Einrichtungen“ zählt alle relevanten Institutionen einer netzwerkbasieren, durchgängigen Sprachbildung auf. Die Einzelinterviews bzw. Gruppeninterviews in den ausgewählten Kindergärten geben Hinweise darauf, dass diese Kooperation nicht in dem Ausmaß initiiert und gepflegt werden können, wie es das Konzept vorsehen mag. Dies wurde in Einzelfällen insbesondere mit Blick auf die Kooperation mit den Schulen deutlich.

Die Umsetzungsschritte „Qualität sichern“ und „Feststellung des Förderbedarfs“ führen konkrete Instrumente, präzise Frequenzen und zeitliche Umfänge der diagnostische und Fördermaßnahmen auf und zeugen von akkurater Organisation und detailgenauer Planung. Die Ausführungen zur „Themenorientierten Sprachförderung“ nehmen konkreten Bezug auf das übergeordnete oberösterreichische Konzept und die in Kapitel 3 dieses Gutachtens aufgeführten, aktuellen spracherwerbstheoretischen Grundlagen.

Die systematische Konzeption und deren gelingende Nachvollziehbarkeit der Umsetzungsformen der Sprachförderung im „Bausteinsystem der themenorientierten Sprachförderung, einsetzbar nach Situationsanalyse und Interessenlage der Kinder“, belegen auch einzelfallbezogen und exemplarisch die Feldbeobachtungen und explorativen Gruppeninterviews. In allen ausgewählten Kindergärten wurden umfassend und detailliert vorbereitete Gruppenförderpläne vorgelegt, fundiert erläutert und im Team diskutiert, die meist präzise sprachliche Förderbereiche (z.B. „Wortschatz“, „Mundmotorik“), Grob- und Feinziele formulierten, zeitliche Planungen enthielten und diese verständlich in lebensweltorien-

tierten Bildungsangeboten einbetteten. Die in diesen Einzelfällen vorgelegten Skizzen für die Förderprojekte, die umfassend und detailliert in den Teams besprochen wurden, wiesen dabei teilweise eine terminologische Präzision und an einigen Stellen sprachwissenschaftlich fundierte Systematik auf.

Im vierten Kapitel werden „konkrete Zielformulierungen“ vorgenommen. Alle sieben Zielbereiche werden in einer einheitlichen Systematik mit gut operationalisierbaren Evaluationskriterien strukturiert. Mit den Fragen bzw. Ausführungen „Was wollen wir erreichen?“, „Unsere pädagogischen Maßnahmen und Methoden“ und „Erforderliche strukturelle und personelle Ressourcen“ geht das Linzer Konzept fundiert auf die in der Qualitätsforschung etablierten Bereiche der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität ein (Tietze et al., 1998; Ofner, 2014). Für die Zielbereiche selbst werden als Grundlage die Rahmenziele des Bildungsrahmenplanes und der Bildungsstandards für die deutsche Sprache aufgeführt.

Die hier vorgenommenen Zielformulierungen stellen sich außerordentlich differenziert und sprachwissenschaftlich systematisch dar. Auch die formulierten Maßnahmen in allen sieben Bereichen enthalten spezifische, in der aktuellen Diskussion zu Sprachförderkonzepten und -programmen etablierte Methoden mit teilweise konkreten Handlungsempfehlungen und -anweisungen (z.B. „kein Abfragen!“, „offene Fragen stellen“) sowie spezifische Techniken (z.B. Modellierungstechniken wie Alternativfragen). Es sind spezifische und unspezifische, direkte und indirekte Techniken der handlungsbegleitenden sowie den kindlichen Äußerungen vorangehende und nachfolgende Modellierungen mit nachvollziehbaren, konkreten Beispielen aufgeführt, die in ihrer Systematik und Begründung den aktuellen Konzepten in der Sprachbildung, spezifischen sprachheilpädagogischen Förderung und in Teilen sogar logopädischer Maßnahmen gleichkommen.

Insbesondere die Zielbereiche „Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit durch tatsächlich praktizierte interkulturelle Pädagogik und aktive Wertschätzung der vorhandenen Erstsprache(n)“ und „Sprachförderung durch Verbesserung von Transitionsprozessen [...]“ umfassen auf der in diesem Gutachten als Referenz zu Grunde gelegten Spracherwerbtheorie und Reviews zu aktuellen Konzepten netzwerkbasierter, durchgängiger Sprachbildung Zielsetzungen und Maßnahmen mit Methodenbeschreibungen, die sich in dieser Detailliertheit dem Risiko aussetzen, eher als Absichtsbekundungen zu wirken, als dass sie mit den in Kindergärten vermuteten zeitlichen und räumlichen Ressourcen umsetzbar wären. Die Problemlagen im Bereich der Elternarbeit und der Kooperation mit Schulen, die sich in den explorativen Einzel- bzw. Gruppeninterviews mit Feldteilnehmer/innen andeuteten, wurden bereits skizziert.

Das Linzer Konzept schließt mit einem „Literaturverzeichnis“ mit theoretischer und Praxisliteratur zum „Bildungsbereich Sprache, Schriftkultur und Medien“ und „Interkulturelle Pädagogik und Sprachbildung“. Die Liste ist umfangreich und enthält zahlreiche Werke mit relevanten praktischen Anregungen,

von denen ein großer Teil in den Fachbibliotheken für die fröhpädagogischen Fachkräfte und auch Kindergarten-Bibliotheken für die Kinder enthalten sein sollten. Die Liste enthält ältere Auflagen. Zahlreichen relevante Neuerscheinungen fehlen ebenso wie kurze erläuternde Hinweise für die Fachkräfte zu Einsatzbereichen einzelner Praxisbücher.

5.3 Ergänzende Feldbeobachtungen und explorative Gruppeninterviews zur kommunikativen Validierung

Zur begleitenden Validierung erster Analyseschritte im Rahmen der Begutachtung des Konzeptes wurden explorative, tentative und einzelfallorientierte Gruppen- und Einzelinterviews mit sporadischen Feldbeobachtungen und Hospitationen von Teamsitzungen in drei Kindergärten am 18.03.2019 von 13.00 bis 14.00 Uhr, 04.03.2019 von 7.30 bis 9.00 Uhr und am 27.03.2019 von 15.00 bis 16.00 Uhr durchgeführt mit insgesamt 24 Teilnehmer/innen, von denen bei den Einzelterminen jeweils die Leitungen dabei waren sowie fünf Sprachpädagog/innen.

In diesen ausgewählten Beobachtungs- und Interviewsituationen wurden jeweils die neuen „Bausteine“ der themenbezogenen Sprachförderung vorgestellt (z.B. „Astronaut“ oder „Kleidung“)

Die Abläufe in diesen ausgewählten Einzelfällen gestalten sich sehr unterschiedlich. Zum einen stellen die anwesenden Sprachpädagog/innen geplante Arbeiten vor, die sie zuvor in einer Weiterbildung kennenlernten. In einer anderen Teamsitzung wurde das Thema durch die Leitung bereits vorgegeben in teilweise bereits ausgefüllten Planungsformularen und vorbereiteter Aufgabenverteilung (z.B. „Sprachtrainerinnen machen [...] den Wortschatz!“).

In allen drei ausgewählten Einzelfällen deutet sich der oben erläuterte Zusammenhang zwischen Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität an. Während eine Teamsitzung zur Planungen der themenbezogenen Sprachförderung der eng strukturiert durch die Leitung ist, sind andere Sitzungen offener und partizipativer. Es deuten sich Moderationsführungen durch „Dienstälteste“ an, die nicht immer die Leitung und auch nicht die Sprachpädagog/innen sind. In anderen Sitzungen stellen Sprachpädagog/innen aktiv und eigeninitiativ Rückfragen und ergänzen mit fachlichen Tipps oder berichten aus ihrer eigenen Praxis. Diese Fachkräfte verstehen ihre Beratung gegenüber den Eltern als subsidiär und den Kolleg/innen gegenüber als gleichberechtigt und kollegial.

In allen Einzelfällen betonen die fröhpädagogischen Fachkräfte die Relevanz der Elternarbeit und beschreiben Angebote wie das „Sprach-Elterncafé“ und Übersetzung und Bekanntmachung der Sprachförderbausteine über Aushänge sowie regelmäßig stattfindende Entwicklungsgespräche mit den Eltern, aber auch Probleme bei der Annahme dieser Angebote durch die Eltern.

In Einzelfällen werden positive Rückmeldungen aus den Schulen geschildert, in der Tendenz werden aber in allen drei Einzelfällen die Wünsche nach einer intensiveren und transparenten Kooperation mit den Schulen geäußert.

Die hier skizzierten Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews haben keinerlei fundiert empirischen oder evaluierenden Wert, sondern dienen lediglich im Zuge der genaueren Analyse des Konzeptes zur Validierung erster Interpretationsansätze und der Identifikation zu vertiefender Evaluationsgegenstände, die im Konzept enthalten sind. Erste tendenzielle Hinweise auf vertiefende Analysen in diesen relevanten Bereichen der Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität geben sie dennoch, weshalb sie in Beziehung gesetzt werden sollen in der abschließenden Diskussion des in Kapitel 3 vorgenommenen Reviews der aktuellen Forschungsbefundlage und dessen Relevanz für die vorliegende Begutachtung des Konzeptes und der empfohlenen Evaluation der Umsetzung.

6 Diskussion und Empfehlungen

In der vorliegenden Begutachtung des schriftlichen Konzeptes der frühen Sprachförderung der KJS des Magistrats Linz wurde im Auftrag der Amtsdirektion eine Stellungnahme auf fachwissenschaftlicher Grundlage angestrebt, die den Auftraggeber fundierte Anhaltspunkte zur Einschätzung der Güte des Konzeptes liefern soll. Eine Wirksamkeitsprüfung der Umsetzung des Konzeptes wurde nicht vorgenommen. Die Bedingungen einer solchen evaluativen Überprüfung, ihre Schwierigkeiten und die Problematik der Interpretation von so genannten „Sprachförderdaten“ im Rahmen der Kindertagesheimstatistik, die eine solche Wirksamkeitsprüfung beanspruchen sollte, wird im Folgenden kurz diskutiert. Das Konzept und alle Hinweise zu dessen praktischer Umsetzung als netzwerkbasierendes Konzept einer durchgängigen Sprachbildung liefern ausreichend Untersuchungsgegenstände und -kriterien, um die gängigen, in der Evaluationsforschung etablierten Gütekriterien und Standards einer fundierten Evaluation (Nützlichkeit (N), Durchführbarkeit (D), Fairness (F) und Genauigkeit (G)) zu erfüllen. Die im Kapitel 5 geprüften Standards und Gütekriterien wurden als erfüllbar eingeschätzt und sollten daher in dieser Systematik einer empfohlenen summativen evaluativen Wirksamkeitsuntersuchung herangezogen werden.

Bereits das Konzept in seiner fachwissenschaftlich fundierten und systematisch aufgebauten Struktur als verbindliche Richtlinie stellt eines der Gütekriterien selbst dar, in dem es die Grundlage sprachförderrelevanten Wissens im Rahmen des in Kapitel 3 erläuterten Kompetenz- und Qualitätsmodells (Tietze et al., 2013) ist.

Zur Strukturqualität einer netzwerkbasierter, durchgängiger Sprachbildung, die das Linzer Konzept beansprucht, gehören interprofessionelle und institutionelle Kooperationen. Gerade im Übergangsbereich vom Kindergarten in die Primarstufenschule im Fall früher sprachlicher Bildung und Förderung ist die Vernetzung mit Logopädie, sozialpädagogischen Fachkräften oder informellen Bildungsangeboten wie Bibliotheken, Horten oder Museen, vor allem aber mit den Schulen, von besonderer Bedeutung. Die erprobten Kriterien, die in etablierten Leitfäden für die Entwicklung und Evaluation netzwerkbasierter durchgängiger Sprachbildung und Sprachförderung im Übergangsbereich Kindergarten-Schule vorliegen (Salem, Neumann, Michel und Dobutowitsch, 2013), weist das Konzept des KJS in vorbildlicher Weise auf.

Einer der zentralen Standards, der als Gütekriterien bei einer empfohlenen Wirksamkeitsüberprüfung eingehalten werden sollte, ist die „Klärung der Evaluationszwecke“ (N2). Insbesondere die Erzieher/innen und Kindergartenleitungen als Feldteilnehmer/innen wurden über den Zweck und die Zielsetzung der Begutachtung des Konzeptes, für das explorative Einzelinterviews und Beobachtungen für notwendig erachtet wurden, aufgeklärt. Alle Feldteilnehmer/innen zeigten sich dabei offen, konstruktiv und interessiert und stellten die Möglichkeit positiv und wünschenswert heraus, ihre Kompetenzen, aber auch angedeuteten Problemlagen außerhalb von Mitarbeitergesprächen oder dienstrechtlich relevanten Verhältnissen dokumentieren zu lassen. Im Rahmen einer evaluativen Wirksamkeitsstudie sollten insbesondere den Feldteilnehmer/innen der Zweck, Hintergrund und vor allem alle dienstrechtlich relevanten und institutionellen Konsequenzen, sofern welche erfolgen können, insbesondere auf dem Hintergrund der 15a-Vereinbarung transparent gemacht werden.

In den Einzelfallinterviews mit den Feldteilnehmer/innen und auch den Validerungsinterviews mit dem Amtsdirektor und der Abteilungsleitung wurde außerdem ein hoher Bedarf an Klärung von Zielen und Prioritäten spezifischer Maßnahmen im Rahmen der Orientierungsqualität deutlich. Zwar bleiben im Linzer Konzept die theoretische Definition und Differenzierung der Handlungsformen der Sprachbildung, allgemeinen und spezifischen Sprachförderung aus, aber in der Darstellung methodischer und technischer Umsetzungsmöglichkeiten kommt ein Verständnis von zu fördernder sprachlicher Handlungsfähigkeit zum Ausdruck, das sich überzeugend mit dem in Kapitel 3 resümierten Forschungsstand deckt. In den Begleitgesprächen und Interviews bestand allerdings in allen Bereichen Unklarheit darüber, ob Klarheit über die Zielsetzung der Sprachförderung und die Indikatoren einer wirksamen Sprachförderung besteht. Deutlich wird dies exemplarisch an der unklaren und inkonsistenten Verwendung der Funktionsbezeichnungen der „Sprachtrainer/in“ und „Sprachpädagoge/in“. Insbesondere in den Kindergärten wurde punktuell die Erwartung herausgestellt, dass die aufnehmenden Schulen Kriterien der wirksamen Sprachförderung anlegen, die sich von denen im Kindergarten unterscheiden, was zu Unsicherheiten und Unklarheiten über die Güte der Sprachförderung im Kindergarten führt.

Dies kann dazu führen, dass aus dem in der Praxis erleb- und wahrnehmbaren hierarchischen Qualifikationsgefälles zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindergärten und Lehrkräften an Primarstufenschulen eine Tendenz seitens der frühpädagogischen Fachkräfte entstehend kann, insbesondere bei der Sprachstandsfeststellung zurückhaltend oder zu ausgeprägt kritischen Einschätzungen zu kommen, um einer kritischen Einschätzung in den aufnehmenden Schulen zuvorzukommen und damit das Risiko einer Interpretation einer Fehleinschätzung durch die frühpädagogischen Fachkräfte zu vermeiden. Bevor also ein Kind im Kindergarten zu positiv eingeschätzt wird, werden seine sprachlichen Kompetenzen eher negativer beurteilt, als sie sind, um das Urteil der aufnehmenden Schulen zu vermeiden, die Sprachförderung im Kindergarten wäre wirkungslos gewesen. Im Falle einer evaluativen Wirksamkeitsstudie der Umsetzung des Konzeptes, welches insbesondere interinstitutionelle Kooperation im Übergangsbereich Kindergarten-Primarstufenschule vorsieht, sollten im Rahmen der Überprüfung der Orientierungsqualität daher auch dringend die gegenseitigen Erwartungen von aufnehmenden Lehrkräften und abgebenden Kindergärten systematisch überprüft werden.

Im Falle einer evaluativen Wirksamkeitsstudie sollten zur Datenerhebung, -analyse und vor allen -interpretation externe Personen mit angemessener forschungsmethodischer und fachwissenschaftlicher Expertise im Bereich der Frühpädagogik und Sprachbildung außerhalb des da Konzept betreffende Netzwerk herangezogen werden, die durch eigene Budget-, Personal- und Weisungsverantwortung auf dem Hintergrund wissenschaftlich freier Arbeit gemäß des gültigen Universitätsgesetzes angemessene Forschungsteams zusammenstellen können. Die hier vorgenommene Begutachtung erfolgte durch eine unabhängige Einzelperson, deren Einschätzung der wissenschaftlichen Expertise dem beauftragenden Amtsdirektor oblag. Für die Erhebung so genannter „Sprachförderdaten“ im Rahmen der Kindertagesheimstatistik sind diese Kriterien irrelevant, für deren Interpretation hingegen schon.

Das Konzeptpapier ist an mehrere Adressatengruppen mit unterschiedlichen Funktionen und professionellen Hintergründen gleichzeitig adressiert. Dieser Umstand birgt das Risiko von fachlichen Missverständnissen und erforderlichen fachsprachlichen Begriffsbestimmungen. Alltagssprachliche Beschreibungen, Redewendungen und Metaphern, die im Konzept erscheinen, können fachwissenschaftlich interessierten Leser/innen das Verständnis der theoretischen Fundierung erschweren. Auch wenn in einem solchen Richtlinienpapier für die konzeptionelle Grundlegung komplexer, institutioneller Maßnahmen ein Mindestmaß an bildungssprachlicher Systematik und Terminologie für alle Beteiligten, insbesondere für die umsetzenden frühpädagogischen Fachkräfte in den Kindergärten vorausgesetzt werden sollte, wäre zu überlegen, für folgende Anlässe der Nachweispflicht, Information für die Praxis und Rechenschaftslegung gegenüber der Administration verschiedene Dokumente mit unterschiedlichen Textsorten und unterschiedlichem Aufbau zu erstellen.

So kann sich in den unterschiedlichen Textsorten in den verschiedenen Dokumenten den einzelnen Kapiteln angemessen gewidmet werden. So wird zum Beispiel im ersten Kapitel nur schlagwortartig

auf spracherwerbtheoretische Aspekte eingegangen, was für Amtsträger sicherlich von geringerer Bedeutung ist, den fachwissenschaftlichen Leser/innen insbesondere im Falle einer Evaluation aber den Eindruck vermittelt, es wurden Autor/innen genannt, ohne dass deren theoretische Position möglicherweise in ausreichendem Maße in Bezug mit dem Praxiskonzept gesetzt werden kann.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Intransparenz der Entwicklung dieser Standards im Linzer Konzept. Zwar gehen die skizzierten Standards auf die derzeit diskutierten Umsetzungskriterien netzwerkbasierter, durchgängiger Sprachbildung und Sprachförderung und damit die aktuelle empirische Befundlage ein, aber sowohl Quellen einer eventuellen theoretischen Zusammenstellung der Standards noch einen mögliche Vorgehensweisen einer konsensuellen Implementierung mit relevanten Netzwerkteilnehmer/innen bleiben unklar. Es wird nicht deutlich, worauf sich diese Standards stützen und ob sie konsensuell von den Adressat/innen des Konzeptes getragen werden. Auch dieses Problem ist den unterschiedlichen Adressat/innen geschuldet. Empfehlenswert wäre die Aufteilung des Konzeptes in einen Praxisteil mit Maßnahmen, Methoden und Techniken und einem theoretischen Teil, der sich ausführlicher der spracherwerbtheoretischen Grundlegung widmet und die methodologisch zu begründenden Entwicklungsprozess des Konzeptes und vor allem der Standards darstellt.

Die im Konzept sehr detailliert dargestellten Zielbereiche „Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit durch tatsächlich praktizierte interkulturelle Pädagogik und aktive Wertschätzung der vorhandenen Erstsprache(n)“ und „Sprachförderung durch Verbesserung von Transitionsprozessen [...]“ umfassen auf der in diesem Gutachten als Referenz zu Grunde gelegten Spracherwerbtheorie und Reviews zu aktuellen Konzepten netzwerkbasierter, durchgängiger Sprachbildung Zielsetzungen und Maßnahmen mit Methodenbeschreibungen, die sich in dieser Detailliertheit dem Risiko aussetzen, eher als Absichtsbekundungen zu wirken, als das sie mit den in Kindergärten vermuteten zeitlichen und räumlichen Ressourcen umsetzbar wären. Im Rahmen einer weitergehenden Evaluation sollte die Qualität der Umsetzung, die sich in den explorativen Einzel- bzw. Gruppeninterviews mit Feldteilnehmer/innen bereits als ernste Problemlagen andeuteten, eingehend untersucht werden.

Das „Literaturverzeichnis“, mit dem das Linzer Konzept schließt, sollte mit aktuellen Auflagen einiger der aufgeführten Werke und Neuerscheinungen aktualisiert werden.

Die evaluative Wirksamkeitsprüfung des hier begutachteten Konzeptes wird in dem Problem liegen, dass es sich bei den Settings der Umsetzung forschungsmethodisch um qualitative, prozessorientierte Einzelfallsamples handelt und zahlreichen, zufälligen Kontextfaktoren, die sich nur schwer in ein reduziert-standardisiertes, operationalisierbares Modell überführend lassen und sich damit einer quantitativen, testtheoretisch gesicherten Effektivitätsmessung entziehen. Die Wirkung solcher Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten wird von verschiedenen, teilweise zufälligen Faktoren beeinflusst und auch verzerrt, wovon ein zentraler die fröhpädagogische Fachkraft und deren Wissen und Handlungskompetenz selbst ist (Fried, 2008; Fried & Briedigkeit, 2008).

Die in Kapitel 3 dargestellte Befundlage zu Sprachförderkompetenten im frühpädagogischen Bereich geben mit Blick auf eine empfohlene Evaluation die Schulbildung und fachwissenschaftliche Qualifikation größere Relevanz für die Güte des Sprachförderwissens als Voraussetzung für das sprachförderliche Handeln hat als Berufserfahrung und die Dauer der pädagogischen Fachkräfte im Beruf und der Praxis der Sprachförderung. Auch die Einrichtungskonzeption, die Teamqualität, die Persönlichkeit der Fachkraft und die Fähigkeit zur Selbstreflexion wurden relevante Bedingungen für die Qualität der Sprachförderung identifiziert.

Die hier dargestellten spracherwerbstheoretischen Grundlagen, die für Sprachförderprogramme und -konzepte sowie die aktuellen Forschungsergebnisse zu den interdependenten Einflüssen von Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität auf die Qualität von Sprachförderkonzepten und deren Wirkung in Kindergärten macht also deutlich, dass eine „Wirkungskennzahl der frühen sprachlichen Förderung“, wie die in der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und Ländern die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 festgeschrieben ist, nur von sehr beschränkter Aussagekraft sein kann. Dies muss bei der Interpretation von „Sprachförderdaten“ des Landes Oberösterreich und der Stadt Linz im Rahmen der Kindertagesheimstatistik berücksichtigt werden, sofern diese in einen kausalen Zusammenhang gesetzt werden sollen mit der Qualität der Konzeption der frühen sprachlichen Förderung des Kinder- und Jugendservices der Stadt Linz, welches Gegenstand des vorliegenden Gutachtens ist.

Insbesondere die Ergebnisse der derzeit eingesetzten Instrumente der Sprachstandserhebung (BESK), die lediglich situative Einschätzung beinhalten, deren Güte von der oben erläuterten Struktur- und Orientierungsqualität abhängt, können für die quantitative und testtheoretisch abgesicherte Effektivitätsmessung nicht herangezogen werden, sondern können allenfalls zur prozessbegleitenden Beschreibung und Begründung der individuellen Förderplanungen in den Kindergärten dienen.

7 **Ausgewählte Literatur** (die vollständige Liste kann separat angefordert werden)

- Aitchison, J. (2003): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Third Edition. Oxford: Blackwell.
- Akkerboom, H. (1996): Labor für die Entwicklung und den Test von Erhebungsinstrumenten. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Pretest und Weiterentwicklung von Fragebogen*. Band 9 der Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, Stuttgart: Metzler-Poeschel, 66-71
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, u. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Opladen: Leske + Budrich.
- Beywl, W. (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 92-116
- Bindel, R. (2007): Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip. In: Kohlberg, T. (Hrsg.): *Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht* (144-160). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bindel, R.: Stottern beim Vorschulkind: Funktionale Theorie und Therapie des Stotterns. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 1996, 32-45
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2010). Professionelle Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (Hrsg.) (1993): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung : natürliche und geplante Experimente*. Fischer Frankfurt a. M.
- Bruner, J.S. (1990): *Das Unbekannte denken: autobiographische Essays*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, J.S. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S., & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten: Das „Heidelberger Trainingsprogramm“ – ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *LOGOS Interdisziplinär*, 18(2), 84–95.
- Caspari, A. (2006): Partizipative Evaluationsmethoden – zur Entmystifizierung eines Begriffs in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 365-384
- Christophe, A., Guasti, M. T., Nespor, M., Dupoux, E., & van Ooyen, B. (1997): Reflections on prosodic bootstrapping: its role for lexical and syntactic acquisition. In: *Language and Cognitive Processes*, 12, 585-612.
- Cowan, P. (1991): Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: Cowan, P., Hetherington E.M. (Eds.): *Family transitions: Advances in family research*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale New Jersey, 3--30

- Cutcliffe, J. R. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of advanced nursing*, 31(6), 1476-1484.
- Dannenbauer, F.M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern* (123-203). München: Reinhardt.
- Dietz, S., & Lisker, A. (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: DJI.
- Dittmann, J. (2010). *Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen* (3.Aufl.). München: C.H. Beck.
- Dubowy, M., Ebert, S., Maurice, J. v., & weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten – ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124–134.
- Duchan, J.F., Lund, N.J. (1993): *Assessing children's language in naturalistic contexts*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Eehlich, K., Bredel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, K. (2006): Sprachliches Handeln - Interaktion und sprachliche Strukturen. In: Deppermann, A., Fiehler, R. & Spranz-Fogasy, Th. (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen* (11-20). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Eichler, D., Merkens, H. (2006): Organisationsforschung mit qualitativen Methoden – Erfahrungen aus der Evaluation eines freien Jugendhilfeträgers. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 301-318
- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. Aki-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Verfügbar unter http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf. Zugegriffen: 20. Sept. 2010.
- Faulstich, P., Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet - Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P., Forneck, H.J, Grell, P., Häßner, K., Knoll, J. & Springer, A. (Hrsg.): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen* (18-92). WBV, Bielefeld.
- Filipp, S.-H., Aymanns, P. (2010): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen [Elektronische Ressource]: vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Kohlhammer, Stuttgart
- Flege, J. E. (2009). Give input a chance! In T. Piske & M. Young-Scholten (hrsg.), *Input matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Flick, U. (2006): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 214-232
- Fogel, A., Thelen, E. (1987): Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic system perspective. In: *Developmental Psychology* 23, 747-761.
- Franz, H.-W., Kopp, R. (Hrsg.) (2003): *Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisi-sationale Praxis*. EHP – Edition Humanistische Psychologie, Bergisch Gladbach

- Fried, L. (2007). Praxis aktuell: Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik. *Sozial Extra*, 5/6(07), 26–28.
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz - Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung in der Frühpädagogik* (S. 265–277). Opladen: Budrich.
- Fried, L., & Briedigkeit, e. (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: cornelsen Scriptor.
- Fried, L., & Roux, S. (2006). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Friedrich, J. (1993): *Der Gehalt der Sprachform*. Berlin: Akademie Verlag.
- Fthenakis, W.E. (1999): *Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft*. In: Fthenakis, W.E., Eckert, M., v. Block, M., für den Deutschen Familienverband (Hrsg.): *Handbuch Elternbildung*. Band 1, Leske + Budrich, Opladen, 31-68
- Fthenakis, W.E. (2003): *Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit*. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Herder, Freiburg, 18-37
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010a). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*, Verfügbar unter http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf. Zugegriffen: 20. nov. 2010.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010b). *Sprache fördern im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Gawlitsek, I. (2010). *Literacy*. In *Kinder erziehen, bilden und betreuen: Lehrbuch für Ausbildung und Studium* (S. 448–473). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). *Bilingual first language acquisition*. In E. Hoff & M. Shatz (Hrsg.), *Handbook of Language Development* (S. 324–342). Oxford: Blackwell.
- Givón, T. (1979): *On understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- Gläser, J., Laudel, G. (2006): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Griebel, W., Niesel, R. (2004): *Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Beltz, Weinheim.
- Griebel, W., Niesel, R., & Wörz, T. (2004). *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Beltz.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002): *Sprachentwicklung*. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Harrison, M.I. (1994): *Diagnosing Organizations: Methods, Models, and Processes*. Sage, Thousands Oaks, London, New Delhi.
- Haspelmath, M. (2002) *Grammatikalisierung: Von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik*. In: Krämer, S. & König, E. (Hrsg.): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* (262-286): Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Hattner, M. & Hengeveld, K. (2007): Advances in Functional Discourse Grammar: Introduction. In: Alfa, São Paulo, 51 (2), S. 7-10.
- Hattner, M., Hengeveld, K. (2007). Advances in Functional Discourse Grammar: Introduction. In: Alfa, São Paulo, 51 (2), 7-10
- Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Kallmeyer, Seelze, Velber
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73, 418–433.
- Holler-Zittlau, I.; Gück, M. (2001): Zum Verhältnis von Unterricht, sprachheilpädagogischer Förderung und Erziehung in der Sprachheilschule. In: *Die Sprachheilarbeit* 46, 14-23
- Homburg, G. (1983): Spielen und Handeln in der Didaktik der Sprachbehinderten. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): *Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter* (115-123). Hamburg: Wartenberg & Söhne.
- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell [Langversion]. Bisher unveröffentlichtes Manuskript. Mannheim.
- Hopper, Paul J. (1987): Emergent Grammar. In: *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Vol. 13, 139-157.
- Huttenlocher, J. (1976). Language and intelligence. In: Resnick, L. (Hrsg): *New approaches to intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Shimpi, P. (2004). Syntactic priming in young children. *Journal of Memory and Language*, 50, 182–195.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnauer, A. (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. *Konzepte – Projekte – Maßnahmen* (2.Aufl.). Berlin: Das Netz.
- Jampert, k., Zehnauer, A., Best, p., Sens, A., Leuckefeld, k., & Laier, M. (hrsg.). (2009). *Kinder- Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial*. Berlin: Das Netz.
- Janssen, D. (2010). Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. München: DJI.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migranten in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Fillibach.
- 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., & Stutterheim, C. von. (2009). *Stellungnahme zur EVAS-Studie*. Manuskript. Heidelberg: Universität.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010): *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kardoff, E.v. (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. *Qualitative Evaluationsforschung*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 63-90
- Kauschke, Ch.(2007): Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. In: *Die Sprachheilarbeit* 52,2007,1, 4-16.

- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klann-Delius, G. (2008): Spracherwerb. Stuttgart, Weimar.
- Klieme, E., & Beck, E. (2007). Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Knobloch, C. (2000): Spracherwerb und Sprachwandel: Zweckehe oder gefährliche Liebschaft? Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Koelsch, L. E. (2013). Reconceptualizing the member check interview. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 168-179.
- Köller, O. (2009). Bildungsstandards. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 529–548). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller, O., Knigge, M., & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Krempin, M., Mehler, K. & Tracy, R. (2009). *Sprache macht stark! Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Ludwigshafen am Rhein. Verfügbar unter: www.offensive-bildung.de. Zugegriffen: 20. Okt. 2010.
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. Weinheim, Beltz
- Lazarus, R.S. (1991): *Emotion and adaption*. Oxford univ. Press., New York [u.a.]
- Lenneberg, e. (1967). *Biological foundations of language*. new York: wiley.
- Levelt, w. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. cambridge: Mlt press.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(Beiheft), 47–70.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: DJI.
- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. München: DJI.
- Luhmann, H. (2000): *Organisation und Entscheidung / Niklas Luhmann- Opladen [u.a.]*: Westdt. Verlag.
- Lütje-Klose (2008): *Mobile sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt Sprache. Rekonstruktionen aus der Perspektive der durchführenden Sprachbehindertenpädagoginnen*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 8, 282-292
- Lütje-Klose, B. (1997): *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen*. Röhrig Verlag, St. Ingbert
- Lütje-Klose, B., Willenbring, M. (1999): *Kooperation von Regelschullehrerin und Sprachbehindertenpädagogin - eine wesentliche Bedingung für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung*. In: *Die Sprachheilarbeit* 44, 63-76
- Manger, D. (2009): *Innovation und Kooperation. Zur Organisation eines regionalen Netzwerkes*. Transkript: Bielefeld.

- Marquardt, A. (2006): Anything goes – oder: Zentrale Qualitätskriterien qualitativer Forschung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8, 304–306
- Marvin, C.A. (1990): Problems in School-based Speech-Language Consultation and Collaboration Services. Defining the Terms and Improving the Process. In: Secord, W.A., Wih, E.H. (Hrsg.): Collaborative Programs in the Schools Concepts, Models, and Procedures. Harcourt Brace Jovanovich, San Antonio, 37-47
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friedbertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim, 97-106
- Minsky, M. (1977): Frame-system theory. In: Johnson-Leird, P. & Wasom N. (Hrsg.): Thinking: Reading in Cognitive Science (355-367). Cambridge: University Press,
- Moosbrugger, H., Schweizer, K. (2002): Evaluationsforschung in der Psychologie. In: Zeitschrift für Evaluation 1/2002, 19-37
- Mußmann, J. (2012). Inklusive Sprachförderung in Grundschulen. Reinhardt.
- Naumenko, E. (2008): Grammatikalisierung im kindlichen Erstspracherwerb. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Universität Mannheim. Im Internet unter: https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/2965/1/diss_naumenko2.pdf [heruntergeladen am 16.12.2014].
- Neimke, L. & Sachmerda, A. (2014). Der Sachverständige und seine Auftraggeber. Fraunhofer IRB Verlag, Stuttgart.
- Nelson, K.E., Welsh, J.M., Camarata, S.M., Tjus, T. & Heimann, M. (2001): A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays. In: Nelson, K.E., Aksu-Koç, A. & Johnson, C.E. (Hrsg.): Children's Language, Vol. 11: Interactional Contributions to Language Development. Mahwah, NJ: Erlbaum, 165 - 195.
- Niesel, R., Griebel, W., Netta, B. (2008): Nach der Kita kommt die Schule : mit Kindern den Übergang schaffen. Herder, Freiburg im Breisgau [u.a.]
- Oerter, R. (1999): Psychologie des Spiels. München: Quintessenz.
- Pasternack, P., & Schulze, H. (2010). Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Wittenberg: Institut für hochschulforschung (hoF) an der Martin-Luther-universität halle-wittenberg.
- Penke, M. (2006) Flexion im Mentalen Lexikon Tübingen: Niemeyer.
- Pennebaker, J.W., Mehl, M.R., & Niederhoffer, K. (2003). Psychological aspects of natural language use: Our words, our selves. Annual Review of Psychology, 54, 547-577.
- Pinker, S. (1994). The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York: William Morrow.
- Rauer, W., Schuck, K.D. (2003): FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Beltz, Göttingen
- Reiser, H., Willmann, M., Urban, M. (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule: Innovationen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

- Roos, J., Polotzek, S., & Schöler, h. (2009). Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Abschlussbericht. Verfügbar unter: [http:// www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf) Zugegriffen: 7. Dez. 2010.
- Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (Hrsg.). (2008). Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung, Messung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- rothweiler, M. (2006). the acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In c. Lleó (hrsg.), Interfaces in multilingualism (S. 91–113). Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Rothweiler, M., & Meibauer, J. (Hrsg.). (1999). Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke.
- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinbach et al. (Hrsg.), Schnittstellen der germanistischen Linguistik (S. 103–135). Stuttgart: Metzler.
- Sanders, J. R. (1999). Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation “. Opladen.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schmidt, t., Roßbach, H.-G., & Sechtig, J. (2010). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In: R. Tippelt & B. Schmidt (hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (3., durchges. Aufl. S. 351–
- Schatz, M., Iby, M., Radnitzky, E.(2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Beltz, Weinheim
- Schreyögg, G. (1999): Organisation. Gabler, Wiesbaden
- Schröder, C., & Höhle, B. (2011). Prosodische Wahrnehmung im frühen Spracherwerb. Sprache – Stimme – Gehör, 35, e91-e98.
- Slobin, D. I. (1996): From ‘thought and language’ to ‘thinking to speaking’. In: Gumperz, J.J./ Levinson, S.C. (Hrsg.): Rethinking linguistic relativity. Cambridge: Cambridge University Press, 70 - 96.
- Spall, S. (1998). Peer debriefing in qualitative research: Emerging operational models. Qualitative inquiry, 4(2), 280-292.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Juventa, Weinheim
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003): Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioural sciences. In: Tashakkori, A., Teddlie, C. (Hrsg.): Handbook of mixed methods in social research & behavioural research. Sage, Thousand Oaks, Calif [u.a.], 3-50
- Theisel, A., Glück, C.W. (2011): Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts in der empirischen Forschung. Sprachheilarbeit 56, 269-274
- Thoma, D., & Tracy, r. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache. In B. Ahrenholz (hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten (S. 58–79). Freiburg: Fillibach.
- Tomasello, M. (2003). Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. cambridge: Harvard University Press.
- Tracy, R. (1986). The acquisition of case morphology in German. Linguistics, 24, 47–78.
- Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. (2.Aufl.). Tübingen: Francke.

- Tracy, R., & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: Sprachentwicklung (S. 495–535). Göttingen: Hogrefe.
- Tracy, R., & Lemke, V. (2009). *Sprache macht stark! Praxishandbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tracy, R., & Thoma, D. (2009). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In P. Jordens & C. Dimroth (Hrsg.), *Functional categories in learner language*
- Tracy, R., Ludwig, C., & Ofner, D. (2010). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *Beiträge des 5. Workshop 'Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund'*. Freiburg: Fillibach.
- Trevarthen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. – Behinderung, Bildung und Partizipation*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8 (82-160). Stuttgart: Kohlhammer.
- Uhmann, S. (2006): Grammatik und Interaktion: Form follows function? – Function follows form? In: Deppermann, A., Fiebler, R. & Spranz-Fogasy, Th. (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen (179-202)*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- VanDijk, T. & Kintsch, W. (1978): *Cognitive Psychology and Discourse*. In: Dressler, W. (Hrsg.): *Current Trends in Textlinguistics*. New York: de Gruyter, 61-80.
- Volkers, A. (2004): *Normabweichung und kommunikative Rationalität*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Wänke, M. (1996): Kognitionspsychologische Ansätze zum Pretest von Fragebogen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Pretest und Weiterentwicklung von Fragebogen*. Band 9 der Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, Stuttgart: Metzler-Poeschel, 46 – 54.
- Waxmann, S.R. & Hatch, T. (1992): Beyond the basics: preschool children label objects flexibly at multiple hierarchical levels. In: *Journal of Child Language*, 19.