

Kindliche Initiative als Qualitätsindikator bei sprachlichen Bildungsaktivitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Franziska Egert, Julia Quehenberger, Verena Dederer, Claudia Wirts

1 Einleitung

In der Qualitätsdiskussion in der frühkindlichen Bildung und Betreuung wird häufig nur das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen und durch Qualitätsratings erfasst. Dabei wird die Wechselwirkung des Handelns der Kinder und der Fachkräfte oftmals vernachlässigt. Der folgende Beitrag untersucht gezielt das aktive Handeln der Kinder im Kita-Alltag und dessen Einfluss auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen in sprachlichen Bildungsaktivitäten.

2 Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag

In Politik und Praxis wird die Qualität von Kindertageseinrichtungen in Bezug auf pädagogische Prozesse und kindliche Lernbedingungen zunehmend diskutiert, wobei *Eckhardt* u.a. (2013) zur Erkenntnis kamen, dass sich die pädagogische Prozessqualität trotz vielfältiger politischer Bestrebungen (unter anderem Bildungs- und Erziehungspläne, Sprachförderinitiativen etc.) in den letzten 17 Jahren nicht verbessert hat. Auch nationale Befunde zur sprachlichen Lernanregung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland deuten in dieselbe Richtung, wonach die Qualität der sprachlichen Unterstützung niedrig ausfällt und das sprachförderliche Potential von Alltagssituationen nicht ausgeschöpft wird (*Kammermeyer/Roux/Stuck* 2013; *Suchodoletz von* u.a. 2014). Die differenzierten Analysen von *Wildgruber* u.a. (2016) weisen darauf hin, dass signifikante Qualitätsunterschiede zwischen verschiedenen Alltagssituationen zu finden sind. Die niedrigste sprachliche Anregungsqualität zeigt sich in Essenssituationen und im Garten. Auch das Freispiel wird oft nur wenig für sprachliche Unterstützung verwendet. Die höchste Qualität zeigt sich in moderierten Aktivitäten (z.B. Morgenkreis) und in Buchleseaktivitäten. Insbesondere dialogisch-gestaltete Bilderbuchsituationen gelten als sprachförderlich (*Egert* 2017), da Kinder neben der Rolle des Zuhörers auch aktiv die Rolle des Erzählers übernehmen (*Lonigan/Whitehurst* 1998). Bei diesem Rollentausch hat das Kind die Möglichkeit, die Aktivität zu leiten, wobei die pädagogische Fachkraft dem Kind folgt. Auch Spielaktivitäten, wie z.B. Rollen- oder Konstruktionsspiel, eignen sich für sprachliche Lernunterstützung. Dabei kann an die Interessen und Themen der Kinder angeknüpft und die sprachliche

Entwicklung der Kinder durch sprach- und interaktionsfördernde Strategien (z.B. Frage-techniken, Erweiterungen, korrekatives Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen) unterstützt werden (Kammermeyer u.a. 2014; Weitzman/Greenberg 2002). Obwohl sich Theorie, Empirie und Politik einig über die sprachbildenden und -fördernden Möglichkeiten des Kita-Alltags sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017), liegt dieses Potential häufig brach. Ein Erklärungsansatz ist das mögliche Fehlen einer kindzentrierten, pädagogischen Grundhaltung der Fachkräfte, die als Basis für gelingende Interaktionen verstanden wird (Buschmann/Sachse 2018, Weitzman/Greenberg 2002).

3 Ko-Konstruktion und kindzentrierte, pädagogische Grundhaltung als Voraussetzung für Sprachbildung

Unter einer kindzentrierten, pädagogischen Grundhaltung wird unter anderem das Abwarten und Zuhören, Blickkontakt und Berücksichtigung der Kindhöhe sowie Folgen kindlicher Initiativen von Seiten der Fachkraft verstanden (Buschmann 2011). Unzählige Studien belegen, dass besonders die Responsivität der Bezugsperson sowie das Folgen der kindlichen Aufmerksamkeit, Themen und Interessen entscheidend für Sprachentwicklungsprozesse sind (Cabell u.a. 2011; Tomasello/Farrar 1986). Diese kindzentrierten Verhaltensweisen bilden die Grundlage ko-konstruktiven Lernens. Ko-konstruktive Lernprozesse finden durch Zusammenarbeit statt und werden gemeinsam von Fachkraft und Kind gestaltet bzw. konstruiert (Fthenakis 2009). Weitzman und Greenberg (2002) gehen sogar einen Schritt weiter und stellen die kindliche Initiative in den Fokus für sprachliche Anregungsqualität: „Children who lead get the language they need“ (S. 66). Demnach wird angenommen, dass Kinder, die regelmäßig initiieren und die Aufmerksamkeit der Fachkräfte wecken, sich selbst ideale Bedingungen für soziale Konversationen schaffen (Weitzman/Greenberg 2002, S. 66). Auch McCartney (1984) fand erste signifikante Zusammenhänge zwischen der Anzahl kindlicher Initiativen und sprachlichen Fähigkeiten. Sie kam zu dem Schluss, dass es für Kinder in Bezug auf die Sprachentwicklung entscheidend ist, sich in anregenden Kita-Settings zu befinden, die die Möglichkeit beinhalten, Konversationen und soziale Interaktionen zu initiieren.

4 Ziele und Fragestellungen

In der Studie wird explorativ untersucht, (1) wie oft sprachliche Bildungsaktivitäten im Krippen- und Kindergarten-Alltag von den Kindern initiiert werden. (2) Darüber hinaus wird analysiert, ob sich die Strukturqualitätsmerkmale der Aktivität (unter anderem kleinere Gruppen, längere Aktivitätsdauer) zwischen kind- vs. fachkraft-initiierten Aktivitäten unterscheiden.

5 Methode

Die Daten wurden in den BiSS-E1 und BiSS-E2 Studien – finanziert durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Förderkennzeichen BIS.00.00001.15

und BIS.00.00005.15 – im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift – BiSS“ erhoben. Die Erhebungen fanden in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Sachsen statt.

5.1 Stichprobe

Die 38 Fachkräfte der Krippen-Stichprobe waren im Mittel 37,3 Jahre alt, hatten durchschnittlich 13,1 Jahre Berufserfahrung und arbeiteten überwiegend in geschlossenen Krippengruppen (87,9%). Davon waren 83,3 Prozent weiblich und 2,7 Prozent hatten einen akademischen Abschluss.

Die 61 Fachkräfte der Kindergarten-Stichprobe waren ebenfalls im Mittel 37 Jahre alt, hatten 10,6 Jahre Berufserfahrung, aber arbeiteten zu einem Drittel (33,9%) in (teil-) offenen Gruppen. Die Fachkräfte waren überwiegend weiblich (93,3%) und etwa ein Achtel (12,9%) verfügte über einen akademischen Abschluss.

5.2 Instrument

Mit Hilfe des webbasierten, tabletgestützten „Fragebogens zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen - SpraBi“ (Wirts/Reber 2015) wurden Angaben der Fachkräfte zu 291 Vormittagen im Krippensetting und 581 Vormittagen im Kindergarten-setting erfasst. Die Fachkräfte erhielten den Tabletfragebogen über einen Zeitraum von vier Wochen und wurden gebeten diesen regelmäßig (mindestens drei Mal pro Woche) auszufüllen. Es wurden die Häufigkeiten zu den sprachlichen Bildungsaktivitäten am Vormittag erfragt. Fokussiert wird im Beitrag die „Bilderbuch-Aktivität“ (z.B. Bilderbuch anschauen, dialogisches Lesen, Bilderbuchkino, Märchen vorlesen) und die „begleitete Spielaktivität“ (z.B. gemeinsames Konstruktionsspiel, Rollenspiel oder Regelspiel mit Kindern). Sobald die Fachkräfte angaben, mindestens eine dieser Aktivitäten gemacht zu haben, erhielten diese über eine Filterführung weitere detailliertere Fragen. Dort wurde die Initiative zur Aktivität (1=vom Kind/0=von Fachkraft/Routine), Dauer, Anzahl der Kinder, Redeanteil der Kinder (1=fast nie gesprochen; 6=fast die ganze Zeit gesprochen) und Sprachniveau (1=noch nicht sprechend; 2=Sprachanfänger; 3=spracherfahrene Kinder und 4=redegewandte Kinder) erfasst. In einer Überprüfungsstudie zur Beobachterübereinstimmung zeigte sich, dass sich die Fachkräfteeinschätzungen mit denen von externen Beobachtern decken und der „Fragebogens zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen - SpraBi“ ein objektives und kostengünstiges Verfahren ist, um die quantitativen und qualitativen Aspekte der Aktivitäten zu erfassen (Egert u.a. 2018).

5.3 Analyse

Die Datenanalyse erfolgte auf Ebene der Aktivitätsangaben (k) der einzelnen Fachkräfte pro Vormittag. Die Fragestellung nach Unterschieden der Strukturqualitätsmerkmale bedingt durch die Initiative (1=Kind/0=Fachkraft) wurde anhand von t-Tests und Chi-Quadrat-Tests untersucht.

6 Ergebnisse

6.1 Krippe

In den Krippengruppen fanden durchschnittlich 0,97 (SD=1,17; Range 0-5) Bilderbuch-Aktivitäten und 1,73 (SD=1,88; Range 0-10) aktiv begleitete Spiel-Aktivitäten in den 291 Vormittagen statt. In den detaillierten Beschreibungen gaben die Fachkräfte an, dass 55 Prozent der Bilderbuch-Aktivitäten und 49 Prozent der Spiel-Aktivitäten vom Kind initiiert wurden. In vom Kind initiierten Bilderbuch-Aktivitäten nahmen signifikant weniger Kinder teil ($t=6,08$; $p<,000$) und der Redeanteil der Kinder ($t=-2,16$; $p<,05$) im Verhältnis zum Redeanteil der beteiligten Fachkraft war signifikant höher (siehe dazu Tabelle 1). Kind-initiierte Bilderbuchsituationen wurden signifikant häufiger dialogisch und nicht als reine Vorlesesituation gestaltet ($\chi^2=8,68$; $p<,05$; Cramers $V=.29$). Auch an kind-initiierten Spiel-Aktivitäten beteiligten sich signifikant weniger Kinder ($t=5,06$; $p<,000$) und der Redeanteil der Kinder war signifikant höher ($t=-3,85$; $p<,000$) im Vergleich zur Fachkraft. In beiden Aktivitäten fanden sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Dauer oder dem Sprachniveau der Kinder.

6.2 Kindergarten

In den 581 angegebenen Vormittagen fanden im Kindergartengruppen im Mittel 0,62 Bilderbuch-Aktivitäten (SD=1,01; Range 0-12) und 1,04 (SD=1,54; Range 0-25) aktiv begleitete Spiel-Aktivitäten statt. Im Kindergarten wurden 48 Prozent der Bilderbuch-Aktivitäten und 59 Prozent der Spiel-Aktivitäten von einem oder mehreren Kindern initiiert. In kind-initiierten Bilderbuch-Aktivitäten waren weniger Kinder beteiligt ($t=6,36$; $p<,000$), die Dauer kürzer ($t=2,21$; $p<,05$) und das Sprachniveau niedriger ($t=3,39$; $p<,01$). An kind-initiierten Spiel-Aktivitäten nahmen signifikant weniger Kinder teil ($t=4,26$; $p<,000$) und der Redeanteil der Kinder war höher ($t=-4,76$; $p<,000$).

Tabelle 1: Unterschiede der Strukturqualitätsmerkmale bedingt durch Initiative

	Kindergarten					Krippe				
	Initiative Fachkraft		Initiative Kind			Initiative Fachkraft		Initiative Kind		
	k	M (SD)	k	M (SD)	sig	k	M (SD)	k	M (SD)	sig
Bilderbuch-Aktivität	129		118			68		85		
Anzahl Kinder	126	9,78 (5,14)	118	5,75 (4,76)	sig	65	5,74 (2,63)	83	3,42 (1,80)	sig
Dauer	129	14,53 (7,93)	118	12,30 (7,93)	sig	67	8,99 (10,78)	85	7,60 (4,69)	n.s.
Sprachniveau Kinder	113	2,90 (.56)	112	2,59 (.80)	sig	67	1,83 (.56)	85	1,94 (.59)	n.s.
Redeanteil Kinder	127	3,13 (1,20)	106	3,38 (1,18)	n.s.	57	2,37 (.88)	67	2,76 (1,14)	sig
Dialogisches Lesen	41/102		41/86		n.s.	35/49		23/54		sig
Spielaktivität	136		194			106		103		
Anzahl Kinder	134	6,99 (5,30)	191	4,76 (3,50)	sig	103	6,14 (3,73)	99	4,06 (1,82)	sig
Dauer	136	18,40 (14,24)	194	18,69 (15,80)	n.s.	106	10,23 (9,44)	103	11,33 (13,83)	n.s.
Sprachniveau Kinder	130	2,71 (.85)	181	2,71 (.85)	n.s.	90	1,76 (.63)	97	1,92 (.61)	n.s.
Redeanteil Kinder	127	3,55 (1,13)	185	4,14 (1,00)	sig	86	2,38 (.98)	80	3,05 (1,22)	sig

Anmerkungen: sig=signifikant mit $p<,05$; n.s.=nicht signifikant mit $p\geq ,05$

7 Diskussion

Bei der explorativen Studie handelt es sich zwar nicht um eine national repräsentative Untersuchung, jedoch ist mit 872 Eingaben die Datengrundlage als substantiell zu betrachten. Die Ergebnisse liefern interessante Hinweise und bringen die kindliche Initiative als neuen Aspekt in die Qualitätsdebatte in Kindertageseinrichtungen ein. Die Ergebnisse können dahin gehend interpretiert werden, dass Kinder, die Aktivitäten initiieren, bessere Sprachlernbedingungen evozieren. Weniger Kinder bzw. kleinere Gruppen bei den Aktivitäten bedeuten mehr individuelle Lernzeit des einzelnen Kindes und eine höhere aktive Rede- und Sprechzeit. Beides ist entscheidend für die Entwicklung der Sprachproduktion und umso wichtiger je sprachlich-heterogener die Kita-Gruppe ist (*Hofmann* u.a. 2008). Auch für die Fachkraft eignen sich kleinere Gruppen besser, um auf die Kinder individuell einzugehen, mehr Fragen zu stellen, Turn-Taking und längere Dialoge zu fördern und den kindlichen Äußerungen vorausgehende und nachfolgende Sprachmodelle anzubieten (*Kammermeyer* u.a. 2014; *Wasik* 2008). Zumindest in dem Krippensetting zeigt sich dies auch bei Bilderbuch-Aktivitäten, in denen die Fachkräfte die kind-initiierten Situationen eher dialogisch gestalteten und somit Unterschiede in der Qualität der sprachlichen Anregung machten. Diese Befunde sind in Bezug auf Umgang mit Heterogenität in der Gruppe und Segregationstendenzen zu diskutieren, bei denen weniger aktive Kinder schlechtere Lernbedingungen vorfinden bzw. nicht im gleichen Umfang am Bildungsangebot teilhaben. Ähnliche Tendenzen fanden *Albers* u.a. (2013): Kinder mit geringeren sprachproduktiven Leistungen bauen weniger Kontakt zu Peers und Fachkräften auf und erhalten darüber hinaus von der Fachkraft insgesamt quantitativ und qualitativ geringeren sprachlichen Input. Initiiert ein Kind kaum Aktivitäten, kann dies ein Anzeichen für Explorationsunsicherheit sein (*Glüer* 2017). Insbesondere diese Kinder benötigen gezielte Unterstützung durch die Fachkraft. Die Relevanz von kindlicher Initiative und die damit in Zusammenhang stehende Quantität und Qualität von Sprachlernbedingungen in Kindertageseinrichtungen sollte stärker in der Praxis reflektiert und zunehmend in den Blick von Aus- und Weiterbildungen genommen werden.

Literatur

- Albers, T./Bendler, S./Lindmeier, B./Schröder, C.* (2013): Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung Interdisziplinär*, 4, S. 222-231.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2017): Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. – Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93440/4c81a3ff194cbabbfa396c0c8b5a660b/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schlüssel-zur-welt-ist-broschuere-data.pdf>, Stand: 22.03.2018.
- Buschmann, A.* (2011): Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual. – München.
- Buschmann, A./Sachse, S.* (2018): Heidelberger interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 0, 1, S. 1-13.
- Cabell, S.Q./Justice, L.M./Piasta, S.B./Curenton, S.M./Wiggins, A./Turnbull, K.P./Petscher, Y.* (2011): The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, S. 315-330. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104))
- Eckhardt, A. G./Tietze, W./Bensel, J./Haug-Schnabel, G./Keller, H./Leyendecker, B./Becker-Stoll, F.* (2013): Zusammenfassung: Anlage und Ergebnisse der Untersuchung, Empfehlungen für die Politik

- und Praxis, wissenschaftlicher Ausblick. In: *Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B.* (Hrsg.): *Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. – Weimar, S. 139-157.
- Ebert, F. (2017): Die Wirkung von Sprachförderung im Deutschen für mehrsprachige Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10, 2, S. 23-34.
- Ebert, F./Quehenberger, J./Schauland, N./Wirts, C. (2018): Tabletgestützte Erhebung und Umsetzung von sprachlichen Bildungsaktivitäten. *Empirische Pädagogik*, 32, 2, S. 147-161.
- Fthenakis, W. E. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität. In: *Wehrmann, I.* (Hrsg.): *Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb*. – Weimar/Berlin, S. 1-12.
- Glüer, M. (2017): Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa: Grundlagen und Praxis. – Stuttgart.
- Hofmann, N./Polotzek, S./Roos, J./Schöler, H. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 291-300.
- Kammermeyer, G./Roux, S./Stuck, A. (2013): „Was wirkt wie?“ Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht (März 2013). – Landau.
- Kammermeyer, G./Roux, S./King, S./Metz, A. (2014): Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. – Donauwörth.
- Lonigan, C. J./Whitehurst, G. J. (1998): Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, S. 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- McCartney, K. (1984): Effects of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 2, S. 244-260. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.244>
- Suchodoletz, A. von/Fäsche, A./Gunzenhauser, C./Hamre, B. K. (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, S. 509-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Tomasello, M./Farrar, M. J. (1986): Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 6, S. 1454-1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>
- Wasik, B. (2008): When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms: *Early Childhood Education Journal*, 35, S. 515-521. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0245-4>
- Weitzman, E./Greenberg, J. (2002): *Learning Language and Loving it*. – Toronto.
- Wildgruber, A./Wertfein, M./Wirts, C./Kammermeier, M./Danay, E. (2016): Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5, 4, S. 206-213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wirts, C./Reber, K. (2015): Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichtes Manuskript. – München.