Georgiev, Leonie (2023)

Frühförderung in der Sprachbehindertenpädagogik:

Erfahrungen von Fachkräften zu verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern und der Rolle des Dialogischen Lesens in der Sprachförderung

Information:

Der Weltbund für Erneuerung und Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: leonie.georgiev@t-online.de).

Abstract

Kinder werden mit der Fähigkeit geboren eine oder auch mehrere Sprachen zu erlernen. Da einige Kinder den Erwerb von Sprache nicht ohne zusätzliche Unterstützung meistern können, ist die Arbeit von Fachkräften der Sprachbehindertenpädagogik von großer Bedeutung. Durch sie werden Kinder, welche verschiedenste Beeinträchtigungen in der sprachlichen Entwicklung aufweisen, betreut. Im Rahmen der sonderpädagogischen Frühförderung arbeiten die Fachkräfte in Baden-Württemberg mit Kindern bis zu deren Einschulung an der Verbesserung ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Zur Förderung dieser eignet sich unter anderem das Konzept des Dialogischen Lesens. Mithilfe eines Buches wird hierbei eine dialogische Vorlesesituation geschaffen, welche individuell an das Alter und die Fähigkeiten eines Kindes angepasst werden kann.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die alltäglichen Erfahrungen von Fachkräften der Frühförderung in der Sprachbehindertenpädagogik in Baden-Württemberg mit den beschriebenen Aspekten zu beleuchten. Dies führt zu folgender Fragestellung: *Welche Erfahrungen machen pädagogische Fachkräfte in der Frühförderung der Sprachbehindertenpädagogik mit verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten und welche Rolle spielt das Konzept des Dialogischen Lesens für die Förderung der verschiedenen Auffälligkeiten?*

Zur Erhebung der Daten wurden insgesamt sieben Frühförderfachkräfte an fünf Beratungsstellen für Frühförderung, im Rahmen einer qualitativen Untersuchung unter Anwendung von leitfadengestützten Expert*inneninterviews, befragt.

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung zeigen, dass die Befragten Kinder mit diversen sprachlichen Beeinträchtigungen betreuen. Das Thema Mehrsprachigkeit gewinnt immer mehr an Bedeutung und stellt die Fachkräfte vor Herausforderungen. Das Dialogische Lesen sehen alle Fachkräfte als äußerst wichtig und gewinnbringend für die Förderung von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen an. Sie nennen außerdem einige Aspekte, welche ihre alltägliche Arbeit erschweren und es können notwendige strukturelle Veränderungen abgeleitet werden, welche von Seiten der Landesregierung angestoßen werden müssten. Die qualitativ hochwertige Förderung der sprachbehinderten Kinder und im Rahmen dieser auch die Umsetzung des Konzeptes des Dialogischen Lesens stellen wichtige Ziele der Fachkräfte dar, welche allerdings beispielsweise durch Zeit- und Personalmangel nicht immer für alle Kinder erreicht werden können.

Abstract

Children are born with the ability to learn one or more languages. As some children are unable to master the acquisition of language without additional support, the work of specialists in language impairment education is of great importance. They look after children who have various impairments in their linguistic development. As part of early special educational support, specialists in Baden-Württemberg work with children until they start school to improve their language skills. The concept of dialogue-based reading is one way of promoting this. With the help of a book, a dialogue-based reading situation is created that can be individually adapted to the age and abilities of a child.

The aim of this thesis is to examine the everyday experiences of early intervention professionals in the field of speech and language impairment education in Baden-Württemberg with the aspects described. This leads to the following research question: *What experiences do educational professionals in early intervention in speech and language impairment education have with various language impairments and what role does the concept of dialogue-based reading play in supporting the various impairments?*

To collect the data, a total of seven early intervention specialists at five counselling centres for early intervention were interviewed as part of a qualitative study using guided expert interviews.

The results of the survey show that the interviewees care for children with various language impairments. The topic of multilingualism is becoming increasingly important and poses challenges for professionals. All professionals see dialogue-based reading as extremely important and beneficial for supporting children with language impairments. They also mention a number of aspects that make their day-to-day work more difficult and identify necessary structural changes that need to be initiated by the state government. The high-quality support of children with language impairments and, as part of this, the implementation of the concept of dialogue-based reading are important goals for the professionals, although these cannot always be achieved for all children due to a lack of time and staff, for example.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Theoretischer Hintergrund 3

2.1 Sprachentwicklung von Kindern 3

2.1.1 Präverbale Kommunikation und frühe Sprachwahrnehmung 3

2.1.2 Meilensteine des Spracherwerbs 4

2.1.3 Zusammenhänge im Spracherwerb 5

2.1.4 Mehrsprachigkeit und ihre Entwicklung 6

2.1.5 Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung 7

2.2 Sprachstörungen im Kindesalter 8

2.2.1 Definition und Klassifikation 8

2.2.2 Spezifische Sprachentwicklungsstörung 9

2.2.3 Redeflussstörungen & Kommunikationsstörungen: Stottern, Poltern & Mutismus 16

2.2.4 Stimmstörungen und myofunktionelle Störungen 18

2.2.5 Umweltbedingte Sprachauffälligkeiten 20

2.2.6 Sprachstörungen bei mehrsprachigen Kindern 21

2.3 Frühförderung als Interventionsmaßnahme 22

2.3.1 Geschichte und Organisation des „Hilfesystems Frühförderung“ 22

2.3.2 Arbeitsprinzipien der Frühförderung 24

2.3.3 Elternberatung 29

2.3.4 Rolle der Diagnostik 31

2.3.5 Frühförderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Entwicklung 33

2.3.6 Praxis der frühen Sprachförderung und Sprachtherapie 34

2.4 Sprachliche Förderung mit dem Konzept des Dialogischen Lesens 38

2.4.1 Was ist Dialogisches Lesen? 38

2.4.2 Vorlesearten im Vergleich 39

2.4.3 Techniken des Dialogischen Lesens 41

2.4.4 Vorbereitung der dialogischen Lesesituation 44

2.4.5 Gestaltung der Gesprächssituation 46

2.4.6 Das Medium des Dialogischen Lesens: (Bilder-)Bücher 48
2.4.7 Vorteile des Dialogischen Lesens 50
2.4.8 Forschungsergebnisse zum Dialogischen Lesen 51
3 Ziele und Fragestellungen des Forschungsvorhabens 53
4 Empirische Untersuchung 55
4.1 Methodik 55
4.1.1 Stichprobe 55
4.1.2 Erhebungsinstrument 56
4.1.3 Studiendesign 59
4.1.4 Auswertemethodik 59
4.2 Ergebnisse 63
5 Diskussion 81
5.1 Diskussion der Methodik 81
5.2 Diskussion der Ergebnisse 82
6 Fazit und Ausblick 92
7 Literaturverzeichnis 95
I Anhang i

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. *Ausgewählte pathologische phonologische Prozesse im Deutschen (nach Fox-Boyer & Neumann, 2017, S. 43 f.)* 12
Tabelle 2. *Unterschiede klassisches Vorlesen und Dialogisches Lesen (in Anlehnung an Alt, 2017, S. 47)* 41
Tabelle 3. *Zusammensetzung der Stichprobe* 56
Tabelle 4. *Übersicht des Kodierleitfadens* 61

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
B1 – B7	Befragte 1 bis Befragte 7
DDR	Deutsche Demokratische Republik
Kita	Kindertagesstätte
P.O.P.T.	Psycholinguistisch orientierte Phonologie Therapie
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
(S)SES	(spezifische) Sprachentwicklungsstörung
SEV	Sprachentwicklungsverzögerung
SKREENIKS	Screening der kindlichen Sprachentwicklung
SPZ	Sozialpädiatrisches Zentrum
USES	umschriebene Sprachentwicklungsstörung

1 Einleitung

Sprache ist für den Menschen von großer Bedeutung und erfüllt vielfältige Funktionen, welche das folgende Zitat zusammenfasst.

> „Sprache ist allgegenwärtig und sie begleitet uns unser ganzes Leben. Sprache ist der Schlüssel zur Welt, zu unserer äußeren ebenso wie zu der Welt in uns. Mit ihr können wir uns anderen Menschen mitteilen, uns mit ihnen austauschen und unserem grundlegend menschlichen Bedürfnis nach Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit Ausdruck verleihen. Sprache beflügelt außerdem unser Denken und unsere Fantasie. Sie gibt uns Begriffe um unsere Eindrücke und Wahrnehmungen in Worte zu fassen, sie in gedankliche Bahnen zu lenken, um Ideen zu planen, Wunschträume zu leben und um unser Wissen, unsere Erfahrungen und unser Wollen in die Welt zu tragen. Sprache hilft, uns selbst und andere zu verstehen und das, was unsere Wirklichkeit ausmacht, zu benennen, zu ergründen und zu gestalten.“ (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007, S. 17)

Kinder werden mit der Fähigkeit geboren eine oder auch mehrere Sprachen zu erlernen. Der Erwerb dieser Sprachen geschieht im Rahmen von Interaktionen mit Menschen in ihrem Umfeld, welche ihnen Kommunikationserfahrungen ermöglichen. Die Förderung der kindlichen Sprachfähigkeiten gelingt am besten, wenn die Kinder mit der Zeit zunehmend die aktivere Rolle in der Interaktion übernehmen und ihre sprachlichen Fähigkeiten mehr in Kommunikationssituationen einbringen (Hellrung, 2019, S. 7). Alle Kinder benötigen gute Sprachvorbilder, um den Erwerb einer Sprache erfolgreich zu meistern. Eine gute Sprachförderung für Kinder im Vorschulalter befähigt sie dazu, die erlernte Sprache situationsangemessen einzusetzen, eigene Wünsche und Bedürfnisse zu äußern und selbstständig erfolgreich Kontakt zu Mitmenschen aufzunehmen. Nicht für alle Kinder verläuft der Erwerb einer Sprache jedoch schnell und mühelos. Etwa 6 bis 8 % aller Kinder eines Geburtsjahrganges haben Schwierigkeiten mit dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und benötigen neben der beschriebenen Sprachförderung eine noch gezieltere und intensivere Unterstützung, um eine Sprache erfolgreich zu erlernen (a. a. O., S. 88 f.).

Die Unterstützung der Entwicklung dieser Kinder, welche Beeinträchtigungen der sprachlichen Entwicklung aufweisen, ist die Aufgabe von Fachkräften der Sprachbehindertenpädagogik. Im Rahmen der sonderpädagogischen Frühförderung betreuen die Fachkräfte Kinder und deren Familien mit dem Ziel, die Entwicklung der

Kinder im Hinblick auf ihre Sprachfähigkeiten gezielt zu unterstützen (Sarimski, 2017, S. 119). Die Frühförderung sprachlicher Kompetenzen ist von großer Bedeutung, wenn man bedenkt, wie wichtig Sprache in unserer Gesellschaft ist. Vor dem Hintergrund internationaler Schulleistungsvergleiche hat sich gezeigt, wie wichtig die kompetente Beherrschung der deutschen Sprache ist, damit Kinder eine erfolgreiche Schullaufbahn absolvieren können. Da die wichtigsten Zeitfenster für den Spracherwerb in den ersten sechs Lebensjahren liegen, ist eine Förderung in diesem Zeitraum besonders wichtig, um allen Kindern die gleichen Chancen beim Schuleintritt zu ermöglichen (Albers, 2012, S. 366).

Eine Möglichkeit zur Förderung kindlicher Sprachfähigkeiten im Rahmen einer Interaktionssituation stellt das Konzept des Dialogischen Lesens dar. Das Ziel dieses Konzeptes besteht darin, ein (Bilder-)Buch als Kommunikationsanlass für die Gestaltung einer sprachförderlichen Interaktionssituation zwischen einem oder mehreren Kindern und einer erwachsenen Person zu nutzen. Durch die Möglichkeit diese dialogische Vorlesesituation an das Alter und die Fähigkeiten eines Kindes individuell anzupassen, ist das Konzept gut für die Förderung von Kindern mit verschiedensten sprachlichen Defiziten geeignet (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 2).

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit besteht darin, herauszufinden, welche Erfahrungen Fachkräfte der Frühförderung in der Sprachbehindertenpädagogik in Baden-Württemberg mit verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten und dem Konzept des Dialogischen Lesens zur Förderung dieser machen. Der Einblick in diese Erfahrungen soll einen Überblick über die Arbeit der Fachkräfte ermöglichen, welche von großer Bedeutung für die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung ist. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde daher eine qualitative Interviewstudie durchgeführt. Um ein wissenschaftliches Grundgerüst für die Forschungsfrage (vgl. Kapitel 3) zu schaffen, werden im Folgenden daher zunächst theoretische Hintergründe zur kindlichen Sprachentwicklung, möglichen Sprachstörungen im Kindesalter, dem System der Frühförderung und dem Konzept des Dialogischen Lesens beschrieben. Im Forschungsteil der Arbeit werden dann die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie beschrieben und diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Sprachentwicklung von Kindern

2.1.1 Präverbale Kommunikation und frühe Sprachwahrnehmung

Menschen sind sehr kommunikative Wesen, dies trifft auch schon auf Babys zu. Sie kommunizieren durch Lächeln, Schreien, Lallen oder Gurren mit ihrer Umwelt und bauen durch diese Kommunikation nicht nur Bindungen auf, sondern lernen auch menschliche Verhaltensweisen zu lesen. Diese vorsprachliche Form der Kommunikation hat den Zweck das Überleben eines Babys zu sichern, indem Nähe zu älteren Menschen aufgebaut und aufrechterhalten wird. Im Hinblick auf die Sprachentwicklung zeigen bereits kleine Babys interessante Verhaltensweisen. Sie sind beispielsweise vom Moment ihrer Geburt an in der Lage sprachliche Laute von nichtsprachlichen Lauten zu unterscheiden und präferieren sprachliche Laute. In den ersten sechs Lebensmonaten können Babys außerdem sehr feine Lautunterschiede wahrnehmen, welche Erwachsene nicht hören können. Diese Fähigkeit nimmt allerdings im Laufe der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres wieder ab und die Babys erkennen schließlich nur noch die Unterschiede zwischen Lauten, welche in der Sprache ihrer direkten Umgebung von Bedeutung sind. Sie entwickeln in diesem Alter ein Bewusstsein für ihre Erstsprache und nehmen sehr sensibel deren spezifische Betonungsmuster und phonotaktische Regeln wahr (Szagun, 2019, S. 38).

Das Sprachverständnis von Babys beginnt sich ebenfalls schon früh zu entwickeln. Ab dem Alter von sieben Monaten sind Kinder in der Lage, einzelne Wörter aus dem Wortfluss der Sprache von Erwachsenen herauszuhören und interessieren sich besonders für Sprechpausen, die in ihrer Umgebungssprache eher unnatürlich sind. Am Ende ihres ersten Lebensjahres haben Kinder schließlich die Fähigkeit entwickelt, Zusammenhänge zwischen Objekten, Ereignissen oder Zuständen und Worten herzustellen (Elsner & Pauen, 2018, S. 180 f.). Auch die Fähigkeiten im Bereich der Sprachproduktion entwickeln sich bereits im Laufe der ersten zwölf Lebensmonate. Schon im Alter von etwa acht Wochen sind Säuglinge in der Lage wahrzunehmen, dass Kommunikation aus Aktion und Reaktion besteht. Sie produzieren daher erst nach einer kurzen Pause selbst Laute, nachdem sie ihrem Gegenüber zugehört haben. Zunächst produzieren Babys Gurrlaute, gefolgt von einsilbigen Lauten, welche in der Entwicklung anschließend verdoppelt und schließlich unterschiedlich kombiniert werden. Kinder experimentieren in diesem Alter mit Lautfolgen und ahmen die Sprachmelodie ihrer Erstsprache nach. Die Einwortphase wird eingeleitet, wenn das Kind anfängt mit

Lautfolgen gezielt Dinge zu bezeichnen. Schon etwas vor dem Beginn der verbalen Kommunikation beginnen Kinder sich non-verbal mit ihrer Umgebung auseinanderzusetzen, indem sie sich durch Mimik oder Gestik ausdrücken und beispielsweise auf Objekte in ihrer unmittelbaren Umgebung zeigen (a. a. O., S. 181).

2.1.2 Meilensteine des Spracherwerbs

Nachdem Kinder im ersten Lebensjahr gelernt haben die Laute ihrer Erstsprache wahrzunehmen und schon erste Laute und Lautverbindungen selbst produzieren können, setzt sich die Sprachentwicklung in den folgenden Jahren der frühen Kindheit fort. Die Meilensteine des Spracherwerbs lassen sich am besten übersichtlich darlegen, indem sie in die Bereiche Aussprache, Wortschatz und Semantik, Grammatik sowie Pragmatik unterteilt werden. Aus Gründen des Umfangs der vorliegenden Arbeit können die einzelnen Bereiche des kindlichen Spracherwerbs nicht allumfassend dargelegt werden, sondern es wird nur ein Überblick geschaffen.

Im Bereich der Aussprache beginnt die Entwicklung, wie bereits in Kapitel 2.1.1 beschrieben, schon im ersten Lebensjahr mit der Wahrnehmung und Verarbeitung sowie der ersten eigenen Produktion der Laute und Lautverbindungen der Erstsprache. In der Regel haben Kinder, welche monolingual mit der deutschen Sprache aufwachsen, im Alter von drei Jahren die Grundlagen der Aussprache erlernt und können auch von fremden Personen gut verstanden werden. Bis zum Alter von fünf Jahren sollten sie ihre Aussprache endgültig perfektioniert haben (Fox-Boyer & Neumann, 2017, S. 14). In der ersten Hälfte ihres zweiten Lebensjahres entwickeln Kinder ihren Wortschatz bis sie, meist im Alter von etwa 18 Monaten, die *50-Wort-Grenze* erreichen. In den ersten drei Lebensjahren erwerben sie meist zunächst hauptsächlich Substantive, Verben und Adjektive. Danach folgt der Erwerb der sogenannten Funktionswörter, wie Präpositionen oder Artikel. Kinder im Vorschulalter zwischen drei und fünf Jahren erwerben ihren Wortschatz unter anderem, indem sie viele Fragen an Erwachsene stellen und so neue Begriffe für Objekte kennenlernen. Um den Zeitpunkt ihrer Einschulung beinhaltet der aktive Wortschatz von Kindern etwa 2000 bis 3000 Wörter, während der rezeptive Wortschatz in diesem Alter bereits etwa das Zehnfache umfasst (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 199 f.). Im Bereich der Grammatik nimmt man an, dass Kinder im Alter von zwei Jahren diese erstmals produktiv einsetzen, wenn sie anfangen Worte zu Äußerungen zu kombinieren. In der Mitte ihres dritten Lebensjahres können die meisten Kinder dann Pluralformen korrekt bilden und anwenden. Mit etwa vier Jahren beherrschen sie die wichtigsten Satzkonstruktionen ihrer Erstsprache und können Aktiv-

von Passivsätzen unterscheiden. Festzuhalten ist, dass Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren die wesentlichen Satzmuster ihrer Erstsprache erworben haben, ihre grammatikalische Entwicklung sich jedoch noch bis ins mittlere Schulalter fortsetzt (a. a. O., S. 200). Im Bereich der pragmatischen Entwicklung geht es im Vorschulalter in erster Linie darum, dass Kinder lernen, Sprache an verschiedene Situationen und Kontexte angepasst einzusetzen. Bereits im Alter von drei Jahren gelingt es Kindern, ihre eigene Sprache an das Alter und den Status ihrer Kommunikationspartner*innen zu adaptieren. Bis zum Alter von fünf Jahren gelingt es ihnen dann immer besser Erwachsenen ihre Absichten mitzuteilen, sprachliche Äußerungen auf ihr Gegenüber abzustimmen und Regeln der Kommunikation einzuhalten (ebd.).

2.1.3 Zusammenhänge im Spracherwerb

Betrachtet man den Spracherwerb eines Kindes, fallen verschiedene Zusammenhänge auf. Einerseits bestehen Zusammenhänge zwischen verschiedenen sprachlichen Bereichen, andererseits zwischen der sprachlichen und kognitiven Entwicklung (Szagun, 2019, S. 177). Zu Beginn der kindlichen Sprachentwicklung fällt Bezugspersonen meist auf, dass ein Kind Begriffe zwar versteht, aber selbst noch nicht benennen kann. Das Sprachverständnis scheint sich somit vor der Sprachproduktion zu entwickeln. Verschiedene Studien untersuchten daher, ob es einen Zusammenhang zwischen einem gut ausgeprägten frühen Sprachverständnis und einer dadurch später schneller ablaufenden Entwicklung der Sprachproduktion gibt. Szagun (2019) fasst Studienergebnisse von Untersuchungen zu dieser Thematik zusammen und kommt zu dem Ergebnis, dass ein frühes Sprachverständnis nicht zwangsläufig dazu führt, dass der spätere Erwerb produktiver sprachlicher Fähigkeiten schneller stattfindet (S. 178 f.). Weitere Zusammenhänge, welche Szagun (2019) beschreibt, werden nachfolgend dargelegt.

- Es kann eine starke Relation zwischen der Schnelligkeit des Wortschatzerwerbs und der Schnelligkeit des Grammatikerwerbs bestätigt werden.
- Der Erwerb der Grammatik hängt mit der Wortschatzgröße eines Kindes zusammen. Erst wenn der Wortschatz eine gewisse Größe aufweist, können komplexere Sätze und der Gebrauch von Flexion bei Kindern beobachtet werden.
- Der Fortschritt der grammatischen Entwicklung hängt dabei stärker von der Anzahl der im Wortschatz enthaltenen grammatischen Wörter ab als von der Anzahl lexikalischer Wörter (S. 178 f.).

Neben den Zusammenhängen der verschiedenen sprachlichen Entwicklungsbereiche besteht außerdem eine Relation zwischen der Entwicklung von Sprache und Kognition. Diese beiden Bereiche der kindlichen Entwicklung beeinflussen sich wechselseitig (a. a. O., S. 194).

2.1.4 Mehrsprachigkeit und ihre Entwicklung

In Deutschland spielt das Thema der Mehrsprachigkeit heute eine zunehmend größere Rolle. Etwa 30 % aller Kinder in Deutschland haben einen Migrationshintergrund und zwei Drittel dieser Kinder wachsen mit mindestens einer weiteren Sprache, neben der deutschen, auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, zitiert nach Chilla, 2020, S. 110). Kinder lernen demnach in ihrer Familie heute häufig mehrere Sprachen. Grundsätzlich können Kinder im frühen Kindesalter problemlos das Lautsystem mehrerer Sprachen erlernen und auch einen Wortschatz und grammatische Regeln in mehreren Sprachen erwerben. Der Gebrauch der verschiedenen Sprachen innerhalb der Familie kann dabei verschieden sein. Manche Familien sprechen mit ihren Kindern konsequent nicht in der Umgebungssprache, sondern nutzen ausschließlich ihre Herkunftssprache. Deutsch sprechen die Kinder in diesem Fall nur außerhalb des Elternhauses, beispielsweise in der Kindertageseinrichtung, mit Nachbarn oder Freunden. In manchen Familien wird der *Eine Person-eine Sprache-Ansatz* eingesetzt. Dabei nutzt jeder Elternteil eine andere Sprache im Rahmen der Kommunikation mit dem Kind. Es ist aber auch möglich, dass die Elternteile beide Sprachen mit dem Kind sprechen und je nach Situation oder Zeitpunkt entschieden wird, welche Sprache bevorzugt eingesetzt wird. Die sprachlichen Systeme innerhalb mehrsprachiger Familien können demnach sehr komplex sein (Hellrung, 2019, S. 56 f.). Im Hinblick auf den Beginn des Erwerbs einer zweiten Sprache werden drei verschiedene zeitliche Einordnungen unterschieden:

- *Simultane Bilingualität*: Der Zweitspracherwerb eines Kindes beginnt innerhalb der ersten drei Lebensjahre.
- *Früh-sukzessive Bilingualität*: Der Zweitspracherwerb eines Kindes beginnt im Alter zwischen drei und fünf Jahren.
- *Kindlicher Zweitspracherwerb*: Der Zweitspracherwerb eines Kindes beginnt im Alter zwischen fünf und zehn Jahren (a. a. O., S. 60).

Studien konnten zeigen, dass Kinder, welche bis zum Alter von drei bis vier Jahren Deutsch als zweite Sprache erlernen, weniger Probleme beim Erwerb grammatischer Regeln haben, als ältere Kinder und Erwachsene, welche Deutsch als Zweitsprache

erlernen. Dies lässt darauf schließen, dass Kinder in den ersten vier Jahren ihres Lebens leichter eine weitere Sprache erwerben können als im späteren Verlauf ihres Lebens. Für die Sprachförderung dieser Kinder bedeutet das: Je früher, desto besser. (a. a. O., S. 61 ff.).

2.1.5 Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung

Einflussfaktoren, welche sich auf den Erfolg der kindlichen Sprachentwicklung auswirken, können in zwei Bereiche eingeteilt werden: die inneren Voraussetzungen des Kindes und die äußeren Bedingungen der Umwelt. Im Rahmen des Spracherwerbs wirken diese beiden Bereiche immer zusammen. Kinder verfügen über Lern- und Verhaltensfähigkeiten, welche teils angeboren sind, teils sehr früh erworben werden. Exemplarisch für diese Fähigkeiten können die Langzeitgedächtnisleistung, die Fähigkeit zur Steuerung der Aufmerksamkeit, das phonologische Arbeitsgedächtnis oder die Fähigkeit zur Diskrimination von Lauten und der Analyse von Betonungsmustern genannt werden. Diese Fähigkeiten ermöglichen den Kindern die Informationen, welche das an sie gerichtete Sprachangebot enthält, zu verarbeiten. Man bezeichnet einige dieser Mechanismen daher auch als Vorläuferfähigkeiten des Spracherwerbs (Aktas, 2020, S. 48 f.). Die Umwelt, in welcher ein Kind aufwächst, bietet ihm durch Interaktionen die Möglichkeit selbst aktiv in eine Kommunikation einzusteigen. Kinder reagieren darauf zunächst non-verbal, bis sie anfangen in sprachlichen Austausch mit ihren Kommunikationspartner*innen zu treten. Die an das Kind gerichtete Sprache des Umfelds hat demnach eine sozial-interaktive Funktion. Sie erfüllt allerdings neben dieser Funktion auch die der Datenlieferung. Kinder sind auf die Präsentation ausreichend sprachlicher Daten angewiesen, um Regeln der Sprache abzuleiten und zu erlernen (Hoff 2006, zitiert nach Aktas, 2020, S. 48).

Für die erfolgreiche Entwicklung der kindlichen Sprache ist eine Passung der beiden beschriebenen Bereiche wichtig. Die internalen kindlichen Lern- und Verarbeitungsfähigkeiten und das externale Sprachangebot der Umwelt sollten optimalerweise genau zueinander passen. Kindern gelingt der Spracherwerb demnach besonders gut, wenn sie über gut ausgeprägte Vorläuferfähigkeiten verfügen und ihre Kommunikationspartner*innen ihr eigenes Sprachverhalten an den Stand der Entwicklung des Kindes anpassen. Das Kind bekommt dann genau die sprachlichen Daten und Informationen, welche es zum aktuellen Zeitpunkt seiner sprachlichen Entwicklung benötigt, um Fortschritte zu erzielen. Meist stellen Erwachsene diese Passung intuitiv her, indem sie mit dem Kind über Themen kommunizieren, die dessen

Interesse entsprechen und es dabei angemessen verbal und non-verbal fordern. Die erwachsenen Personen passen sich der fortschreitenden Entwicklung des Kindes immer wieder an und verändern die an das Kind gerichtete Sprache dementsprechend (Aktas, 2020, S. 48).

Meist besteht eine gute Passung zwischen den kindlichen Voraussetzungen und dem von der Umwelt gebotenen Sprachangebot. Zu Störungen des Gleichgewichts kann es allerdings kommen, wenn die Vorläuferfertigkeiten des Kindes, durch eine intellektuelle Beeinträchtigung oder eine Störung der Sprachentwicklung, eingeschränkt sind. Für diese Kinder sind die von der Umwelt angebotenen Informationen nicht ausreichend, um die komplexen Regeln der Sprache zu durchschauen. Auch durch eine unzureichende sprachliche Interaktion mit dem Kind durch die Umwelt kann die Passung gestört werden. Dies ist beispielsweise in Fällen von Vernachlässigung eines Kindes möglich (ebd.).

Im folgenden Kapitel werden die bereits thematisierten Störungen der kindlichen Sprachentwicklung genauer dargelegt.

2.2 Sprachstörungen im Kindesalter

2.2.1 Definition und Klassifikation

Wenn Kinder auf die Welt kommen, sind sie grundsätzlich in der Lage jede Sprache zu erlernen, die in ihrer Umgebung gesprochen wird. Die einzige Voraussetzung ist, dass der Kontakt zu dieser Sprache in der Phase der frühen kindlichen Entwicklung erfolgt. Verschiedene Aspekte können diese reguläre Entwicklung der Sprache jedoch beeinträchtigen und so zu Störungen der Sprachentwicklung und des Sprechens führen. Eine Klassifizierung von verschiedenen Sprach- und Sprechstörungen kann sehr unterschiedlich vorgenommen werden (Hülshoff, 2022, S. 290 f.). Vorerst kann jedoch die Einteilung der beim Sprechen beteiligten Vorgänge in insgesamt fünf Kategorien festgehalten werden. Diese Kategorien hängen sehr eng mit der Produktion von Sprache zusammen und haben eine große Bedeutung im Hinblick auf Diagnostik und Therapie von Sprachstörungen im Kindesalter (a. a. O., S. 291). Die fünf Kategorien werden nachfolgend aufgelistet und kurz erläutert, welche Fähigkeiten sie jeweils umfassen.

- Die Sprache: die Fähigkeit sprachliche Bedeutungen zu verstehen und selbst bedeutungstragende Worte oder Phoneme zu produzieren
- Das Sprechen: die Fähigkeit Worte motorisch zu produzieren und zu artikulieren

- Die Stimme: die Fähigkeit Stimmklang und Lautstärke mithilfe von Kehlkopf und Stimmbändern zu regulieren
- Die Rede: die Fähigkeit den Redeablauf zu steuern
- Das Atmen und Schlucken: wichtige Fähigkeiten, um das Sprechen überhaupt zu ermöglichen (ebd.)

Modelle zur Klassifikation von Sprachstörungen lassen sich in zwei Bereiche einteilen: deskriptive und explikative Klassifikationen (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 91).

Die deskriptiven Klassifikationsmodelle stellen die Erscheinungsform von Sprachstörungen in den Fokus. Es werden die Symptome beschrieben, welche bei verschiedenen Störungen erkennbar sind und es wird häufig eine Einteilung in linguistische Ebenen vorgenommen. Somit werden Auffälligkeiten auf den Ebenen Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik beschrieben (ebd.).

Die explikativen Klassifikationsmodelle sind auf eine Erklärung der Sprachstörungen ausgelegt und fokussieren daher mögliche Ursachen und Auswirkungen der Beeinträchtigungen der Sprache. Auch der Zeitpunkt des Auftretens einer sprachlichen Störung in Bezug auf das Alter der betroffenen Person spielt, im Rahmen der explikativen Klassifikation, eine Rolle. Außerdem wird betrachtet, ob die Störung ab einem bestimmten Zeitpunkt eindeutig zu erkennen war. Falls dies nicht der Fall ist, ist die Ursache meist unerkannt im Laufe der Entwicklung aufgetreten. Auch körperliche, psychische, psychosoziale und soziokulturelle Einflüsse können die Entstehung einer Sprachstörung bedingen. Diese Einflüsse können in endogene und exogene Entstehungsbedingungen eingeteilt werden (a. a. O, S. 91 f.).

Nachfolgend werden nun einige Sprachstörungen erläutert, welche im Kindesalter oft beobachtet werden können und eine Rolle in der pädagogischen Arbeit mit Kindern spielen. Dabei wird sich auf ausgewählte Sprachstörungen beschränkt, um den Rahmen der vorliegenden Arbeit einzuhalten.

2.2.2 Spezifische Sprachentwicklungsstörung

Die spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) ist von einer Sprachentwicklungsverzögerung (SEV) und einer Sprachentwicklungsstörung (SES) abzugrenzen. Die SEV ist bei Kindern zu erkennen, die einen verspäteten Sprechbeginn aufweisen. Sie werden auch als *Late-Talker* bezeichnet. Die SES beschreibt wiederum, dass bestimmte sprachliche Prozesse gestört sind. Dies kann in einem individuell verschiedenen Ausmaß der Fall sein (Hülshoff, 2022, S. 293). Lüdtke und Stitzinger

(2015) definieren eine Sprachstörung als Oberbegriff für „Störungen des Spracherwerbs, bei der die Meilensteine der ungestörten Sprachentwicklung nicht altersgerecht vollzogen werden“ (S. 99). Um die SES von der SSES zu unterscheiden, müssen die Umstände der gesamten kindlichen Entwicklung betrachtet werden. Sprachenwicklungsstörungen können sekundär in einer Störung eines anderen Entwicklungsbereiches des Kindes begründet sein. Diese Form der Sprachentwicklungsstörung tritt beispielsweise bei Kindern auf, welche von einer Hörstörung betroffen sind. Auch weitere sensorische Störungen, wie eine Sehstörung, können die reguläre Sprachentwicklung stören. Zudem gehen auch geistige Behinderungen häufig mit einer Sprachentwicklungsstörung einher, beispielsweise sind Kinder im Rahmen von Trisomie 21 häufig davon betroffen. Des Weiteren kann eine Autismusspektrumsstörung mit sprachlichen Auffälligkeiten verbunden sein (Hülshoff, 2022, S. 293 f.).

Eine SSES liegt hingegen vor, wenn die kindliche Entwicklung, bis auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, unauffällig verläuft. Häufig wird im deutschsprachigen Raum der Begriff der umschriebenen Sprachentwicklungsstörung (USES) als Synonym verwendet. Lüdtke und Stitzinger (2015) definieren: „Spezifische und umschriebene Sprachentwicklungsstörungen (SSES und USES) sind primäre genuine Erwerbsstörungen mit expressiven und rezeptiven Anteilen auf meist allen Sprachebenen. Die Störungen stehen nicht im Zusammenhang mit sensorischen, organischen, mentalen oder schwerwiegenden sozial-emotionalen Beeinträchtigungen.“ (S. 100). Es lassen sich demnach, neben der sprachlichen Beeinträchtigung, keine Krankheits- oder Störungsmerkmale feststellen. Die Profile der kindlichen Sprachentwicklung, können beim Vorliegen einer solchen Sprachstörung, sehr individuell sein. Grundsätzlich können Auffälligkeiten in der Sprachproduktion und der Sprachverarbeitung auf allen linguistischen Ebenen auftreten. Demnach ist es möglich die Störung eines Kindes hinsichtlich der betroffenen Ebenen und der Anteile an expressiven und rezeptiven Auffälligkeiten zu beschreiben (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 100; Niebuhr-Siebert & Wendlandt, 2017a, S. 91). Es wird demnach eine Einteilung in folgende sprachliche Entwicklungsstörungen vorgenommen:

1. Phonologisch-phonetische Störung
2. Morphologisch-syntaktische Störung
3. Semantisch-lexikalische Störung
4. Kommunikativ-pragmatische Störung (Hülshoff, 2022, S. 294)

Die vier genannten Entwicklungsstörungen werden nachfolgend genauer erläutert.

Phonologisch-phonetische Störung

Bei dieser sprachlichen Entwicklungsstörung steht die kindliche Aussprache im Fokus. Es sind etwa 10 bis 15 % der Kinder im Vorschulalter davon betroffen. Eine Aussprachestörung geht für die Kinder mit Schwierigkeiten in den Bereichen der Wahrnehmung, der Artikulation, beziehungsweise der motorischen Produktion und/oder der phonologischen Repräsentation von Konsonanten und Vokalen einher. Unter der phonologischen Repräsentation versteht man die korrekte Abspeicherung einer Wortform. Auch der Bereich der Phonotaktik, welcher sich auf Silben und Wortformen bezieht, sowie die Prosodie können auffällig sein und einen negativen Einfluss auf die Verständlichkeit der kindlichen Sprache haben (Fox-Boyer & Neumann, 2017, S. 34 ff.).

Ist bei einem Kind die motorische Produktion von Lauten gestört, spricht man von einer phonetischen Störung beziehungsweise Artikulationsstörung. Das Kind ist dann nicht in der Lage ein Phon, das kleinste wahrnehmbare Laut-Segment, isoliert oder in einen linguistischen Kontext eingebettet, korrekt zu produzieren. Ein Laut wird somit fehlerhaft gebildet und nicht richtig artikuliert, grundsätzlich jedoch spontansprachlich an den richtigen Stellen in einem Wort eingesetzt. Beispiele für häufige phonetische Störungen im Kindesalter sind der *Sigmatismus interdentalis*, *addentalis* oder *lateralis*, welche die Fehlbildung des Phons [s] beschreiben. Auch der *Schetismus lateralis*, die fehlerhafte Bildung des Phons [ʃ], ist bei Kindern häufig zu beobachten (a. a. O., S. 39).

Eine weitere Art der kindlichen Aussprachestörung ist die phonologische Störung. Von dieser Störung betroffene Kinder sind, im Gegensatz zu Kindern mit einer phonetischen Störung, in der Lage einzelne Phoneme isoliert korrekt auszusprechen. Innerhalb eines Wortes kann die bedeutungsunterscheidende Funktion eines solchen Phonems jedoch nicht korrekt erkannt und sprachlich realisiert werden. Diesen Kindern gelingt beispielsweise die Differenzierung eines Minimalpaares wie /topf/ und /kopf/ nicht. Die bedeutungsunterscheidende Relevanz der Phoneme /t/ und /k/ wird in der gesprochenen Sprache nicht wahrgenommen und nicht korrekt auditiv verarbeitet. Des Weiteren sind bei diesen Kindern sogenannte phonologische Prozesse zu beobachten (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 102). Die Prozesse können in physiologische und pathologische Prozesse unterteilt werden. Liegt eine phonologische Störung vor, muss ein Kind mindestens einen pathologischen phonologischen Prozess zeigen. Während physiologische phonologische Prozesse auch in der regulären ungestörten kindlichen Sprachentwicklung bis zu einem bestimmten Alter auftreten können, dann aber irgendwann überwunden werden, sind pathologische phonologische Prozesse nur bei einer gestörten kindlichen Sprachentwicklung zu beobachten. Die physiologischen

Prozesse können struktureller Art sein. Darunter fallen Vereinfachungen der Struktur eines Wortes sowie die Veränderung oder Reduzierung der Silben- oder Phonemanzahl in einem Wort. Neben den strukturellen Prozessen treten auch physiologische systemische Prozesse auf. Diese gehen nicht mit einer Veränderung der Wortstruktur einher, sondern es werden Phoneme durch andere Phoneme ersetzt (*Substitution*) oder an andere Phoneme angeglichen (*Assimilation*) (Fox-Boyer & Neumann, 2017, S. 26 ff.). Auch die pathologischen Prozesse können in systemische und strukturelle Prozesse unterteilt werden (a. a. O., S. 43 f.). Exemplarisch sind einige dieser pathologischen Prozesse in Tabelle 1 aufgelistet und kurz erläutert.

Tabelle 1. *Ausgewählte pathologische phonologische Prozesse im Deutschen (nach Fox-Boyer & Neumann, 2017, S. 43 f.)*

Strukturelle Prozesse	
Erläuterung	Beispiel
Tilgung von wortinitialen Konsonanten: Am Anfang eines Wortes wird ein Konsonant ausgelassen.	/katse/ → [atse]
Reduplikation: Die betonte Silbe eines Wortes wird vollständig wiederholt (Verdopplung) und die zweite Silbe wird dadurch ersetzt.	/ball/ → [baba]
Systemische Prozesse	
Erläuterung	Beispiel
Frikativierung: Ein Plosiv wird durch einen Frikativ ersetzt.	/baum/ → [vaum]
Nasalierung: Ein Phonem wir durch einen Nasal ersetzt. Dabei bleibt der Artikulationsort meistens erhalten.	/dax/ → [nax]

Die phonologische Störung kann außerdem konsequent oder inkonsequent ausgeprägt sein. Während Kinder mit einer konsequenten phonologischen Störung ein Wort immer auf die gleiche Art inkorrekt produzieren, können Kinder mit einer inkonsequenten phonologischen Störung dies nicht (Fox-Boyer & Neumann, 2017, S. 45). Laut der Definition nach Dodd (1995) können diese Kinder die gleichen 25 bis 30 Wörter bei jeweils dreimaliger Benennung nicht drei Mal auf die gleiche Weise artikulieren. Werden mindestens 40 % der getesteten Wörter inkonsequent realisiert, liegt nach der Definition eine inkonsequente phonologische Störung vor (zitiert nach Fox-Boyer & Neumann, 2017, S. 45).

Morphologisch-syntaktische Störung

Auffälligkeiten im Bereich der morphologisch-syntaktischen Entwicklung von Kindern sind ein häufiges Symptom einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 104). Die Morphologie beschreibt die Lehre von den Wortarten, während die Syntax die Lehre vom Satz darstellt (Hülshoff, 2022, S. 295). Bei Kindern, welche eine Störung im Bereich der morphologisch-syntaktischen Entwicklung aufweisen, können die morphologische sowie die syntaktische Dimension der grammatischen Entwicklung auf rezeptiver und produktiver Ebene beeinträchtigt sein (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 104). Die Auffälligkeiten im Bereich der morphologischen Wortmarkierungen können vielfältig sein. Einige werden nachfolgend exemplarisch aufgelistet:

- „Genusmarkierung (z. B. „Der kleines Ente schwimmt auf dem Teich.“),
- Pluralbildung (z. B. „die Löffels“, „die Löffeln“),
- Kasusmarkierung (z. B. „Der Teddy liegt auf der Tisch.“),
- Subjekt-Verb Kongruenz (z. B. „Ich malt ein Bild.“),
- Temporale Verbmarkierung (z. B. „Er hat runterfallt von der Treppe.“)“ (ebd.)

Auch für den Bereich der syntaktischen Regeln, welche die Kinder erwerben müssen, können verschiedene Auffälligkeiten beschrieben werden:

- „fragmentarische Satzbildung (z. B. „Mama du Ball.“),
- Verb-Endstellung im Aussagesatz statt Verb-Zweitstellung (z. B. „Morgen ich wegfahre.“),
- Fehlen der Verbklammer (Satzklammer) (z. B. „Ich ausschneide den Kreis.“),
- Fehlen der Verb-Endstellung im Nebensatz, stattdessen Beibehaltung der Verb-Zweitstellung des Hauptsatzes (z. B. „Der Affe schreit, weil er will fressen die Bananen.“)“ (ebd.)

Semantisch-lexikalische Störung

Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung können neben Störungen der Aussprache- und Grammatikentwicklung auch von Störungen im Bereich des Erwerbs von Wortbedeutungen und eines umfangreichen Wortschatzes betroffen sein (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 106; Niebuhr-Siebert & Wendlandt, 2017a, S. 92). Der Erwerb der Bedeutungen eines Wortes stellt den Bereich der Semantik dar, während der Aufbau eines Wortschatzes als lexikalische Fähigkeit bezeichnet wird (Hülshoff, 2022, S. 295).

Eine gestörte semantisch-lexikalische Entwicklung kann in drei verschiedenen Bereichen ausgeprägt sein. Nach Glück (2014) können Erwerbsstörungen, Speicherstörungen und Abrufstörungen unterschieden werden (zitiert nach Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 106). Erworbene Worte werden im sogenannten mentalen Lexikon gespeichert. Wenn die Organisation dieses Sprachspeichers gestört ist, zeigen Kinder beispielsweise Auffälligkeiten in Bezug auf die Fähigkeit einzelne Worte miteinander in Beziehung zu setzen. Eine Möglichkeit für die Erklärung einer solchen Störung ist, dass Kinder Worte im mentalen Lexikon nicht korrekt in Kategorien eingeteilt haben. So können Ober- und Unterkategorien (z. B.: Tier – Säugetier – Hund) nicht korrekt im Sprachspeicher abgebildet sein, weshalb man dann von einer Speicherstörung spricht. Eine Erwerbsstörung zeigt sich meist darin, dass Kinder hauptsächlich Nomen in der produktiven sprachlichen Äußerung einsetzen, während nur wenige Verben und Adjektive verwendet werden. Der Erwerb dieser Wortarten ist häufig eingeschränkt. Abrufstörungen, auch als Störungen der Wortfindung und des Wortzugriffs bezeichnet, beschreiben die eingeschränkte Fähigkeit eines Kindes die richtigen Worte aus dem mentalen Lexikon abzurufen (Niebuhr-Siebert & Wendlandt, 2017a, S. 92). Da Wortabrufstörungen die Aktivierung von vorhandenen lexikalischen Einträgen betreffen, wird von einem Zusammenhang dieser Störungsform mit einer Störung im Bereich des Speichers ausgegangen. Im mentalen Lexikon nur undifferenziert semantisch oder phonologisch abgespeicherte Worte können demnach eine Abrufstörung bedingen (Ulrich, 2017, S. 103). Kinder, welche von semantisch-lexikalischen Störungen betroffen sind, sind für ihre Bezugspersonen meist schwerer zu identifizieren, als Kinder mit Auffälligkeiten in den Bereichen Phonetik-Phonologie oder Morphologie-Syntax. Einige Symptome treten jedoch bei vielen betroffenen Kindern auf und können Hinweise auf die vorliegende Störung bieten. Beispielsweise nutzen viele betroffene Kinder unspezifische Wörter, welche sehr allgemein eingesetzt werden können (z. B.: „Dings“, „so was“, „machen“, „tun“). Sind die Kinder nicht in der Lage eine Wortform aus dem mentalen Lexikon abzurufen, greifen sie außerdem häufig auf Umschreibungen des Wortes zurück. Auch Ersetzungen, sogenannte Substitutionen, von Worten können beobachtet werden. Es werden semantische und phonologische Substitutionen unterschieden. Während bei ersteren eine semantische Verwandtschaft in Bezug auf die Wortbedeutung zwischen dem Ziel- und Ersatzwort besteht, liegt bei phonologischen Substitutionen eine lautliche Ähnlichkeit in Bezug auf die Wortform vor. Weitere mögliche Symptome sind die Nutzung nonverbaler Kommunikationsmittel, wie das Zeigen oder ein vermehrter Einsatz von Mimik und Gestik. Manche Kinder versuchen außerdem in einem Gespräch das Thema zu wechseln, wenn sie Probleme mit dem Wortabruf haben.

Ein Gesprächsthema in Bezug auf ein Wortfeld, in welchem sie sich sicher fühlen, ist ihr Ausweg aus der unangenehmen Situation, nicht die richtigen Worte finden zu können. Um die kommunikativen Anforderungen zu vermeiden, ziehen sich manche Kinder aber auch komplett aus Gesprächen zurück und fallen durch Passivität in Bezug auf den sprachlichen Austausch auf. Die Äußerungen der Kinder können dadurch auffallen, dass sie viele Satzabbrüche, Satzumstellungen oder Wiederholungen beinhalten. Hat ein Kind eine Abrufstörung, können weiterhin viele Pausen beobachtet werden, die teilweise durch Floskeln (z. B.: „warte mal“) oder Füllwörter (z. B.: „Ähm“) gefüllt werden. Manche Kinder reflektieren über eine vorliegende Abrufstörung sehr direkt und äußern dies über sogenannte Metakommentare, wie zum Beispiel: „Das habe ich schon wieder vergessen.“ (a. a. O., S. 100 f.).

Kommunikativ-pragmatische Störung

Der kommunikativ-pragmatische Aspekt von Sprache kann ebenso wie die Aussprache, die grammatikalisch korrekte Verknüpfung oder die richtige semantische Erfassung von wahrgenommenen und gespeicherten Worten von einer Störung in der Entwicklung betroffen sein. Dieser Aspekt der sprachlichen Entwicklung beruht auf der Tatsache, dass es sich bei Sprache immer um ein soziales Phänomen handelt. Die Regeln des kommunikativen Umgangs mit ihr müssen Kinder erlernen (Hülshoff, 2022, S. 296). Oft werden kommunikativ-pragmatische Störungen bei Kindern fehlerhaft als sozio-emotionaler Aspekt eines Störungsbewusstseins des Kindes interpretiert (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 107). Es kann daher zu einer Vernachlässigung der Störung kommen, was fatal für die kindliche Entwicklung ist. Die Fähigkeit, durch Sprache eine gelingende Kommunikation zu gestalten, ist für Kinder essentiell, um Kontakt zu anderen Menschen herzustellen sowie Beziehungen aufzubauen und zu gestalten (Niebuhr-Siebert & Wendlandt, 2017a, S. 93). Eine Störung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten kann als Folge einer umfassenden sprachlichen Entwicklungsstörung auf anderen linguistischen Ebenen auftreten (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 107).

Kinder, welche von einer kommunikativ-pragmatischen Störung betroffen sind, fallen in zwei Bereichen auf. Der erste Bereich ist die eingeschränkte Dialogfähigkeit. Dies zeigt sich darin, dass sie Gespräche nicht angemessen führen können, da sie beispielsweise keinen Blickkontakt aufnehmen und ihnen der Sprecherrollenwechsel (*Turn-Taking*) nicht gelingt. Die Kinder haben Schwierigkeiten damit einen Dialog aufrechtzuerhalten, da sie nicht selbst die Initiative ergreifen, um das Gespräch weiterzuführen. Häufig sind sie nicht in der Lage ihren Gesprächspartner*innen eine angemessene Rückmeldung zu

geben und ihnen relevante Informationen in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stellen, damit diese ihre Äußerungen korrekt einordnen und nachvollziehen können. Die Kinder haben weiterhin Probleme in der Gestaltung verschiedener Sprechakte, beispielsweise der Formulierung einer Aufforderung, Bitte oder Frage an Gesprächspartner*innen (Niebuhr-Siebert & Wendlandt, 2017a, S. 93).

Der zweite bei einer kommunikativ-pragmatischen Störung unter Umständen betroffene Bereich ist die Erzählfähigkeit. Die narrativen Fähigkeiten der Kinder sind in diesem Fall nicht ausreichend altersgemäß entwickelt. Dies zeigt sich darin, dass Kinder beim Erzählen einer Geschichte nicht die Hauptfigur oder andere wichtige Figuren beschreiben, um den Kontext klar darzustellen. Sie haben oft Schwierigkeiten damit, den Anfang und das Ende einer Geschichte zu markieren und Informationen klar zu strukturieren. Auch die Stimmigkeit der Informationen einer Geschichte und der Zusammenhang dieser kann von den Kindern nur unzureichend ausgedrückt werden (a. a. O., S. 93 f.).

2.2.3 Redeflussstörungen & Kommunikationsstörungen: Stottern, Poltern & Mutismus

Redeflussstörungen betreffen den flüssigen Ablauf des Sprechens. Es kann dabei sowohl der Entwurf des Sprachflusses als auch die Ausführung dessen betroffen sein. Redeflussstörungen werden in das Stottern und das Poltern unterteilt (Hülshoff, 2022, S. 302). Beide Störungsbilder werden nachfolgend erläutert.

Stottern

Kinder im Alter zwischen zweieinhalb und fünf Jahren zeigen häufig Unflüssigkeiten im Redefluss, welche als altersgemäße Sprechunflüssigkeiten bezeichnet werden. Diese klingen im Redefluss ähnlich wie Stottern, sind in diesem Alter jedoch als normal anzusehen und stellen keine Störung des kindlichen Sprechverhaltens dar (Wendlandt, 2017a, S. 97). Das Störungsbild des Stotterns ist gekennzeichnet durch unfreiwilliges Auftreten von Wiederholungen, Dehnungen und Blockierungen. Die Wiederholungen können sich auf Laute, Silben oder einsilbige Wörter beziehen, Dehnungen auf Laute und Blockierungen können vor oder in einem Wort auftreten. Die Störung kann erst diagnostiziert werden, wenn in einer repräsentativen Sprechprobe mindestens 3 % aller gesprochenen Silben die beschriebenen Symptome des Stotterns aufweisen (Sandrieser, 2017, S. 372). Meist beginnen Kinder im frühen Kindesalter zu stottern, das Durchschnittsalter liegt laut Guitar (2014) bei 2;8 Jahren (zitiert nach Sandrieser, 2017,

S. 373). Grundsätzlich kann beim Stottern zwischen originärem und erworbenem Stottern unterschieden werden. Während das erworbene Stottern durch organische und funktionelle Hirnstörungen, psychische Traumata oder psychiatrische Grunderkrankungen bedingt ist, tritt das originäre Stottern ohne diese Ursachen auf. Es wird dabei zwischen dem *originären neurogenen syndromalen Stottern*, welches beispielsweise im Zusammenhang mit Trisomie 21 beobachtet werden kann und dem *originären neurogenen nicht-syndromalen Stottern* unterschieden. Letzteres stellt den größten Anteil an Stottern im Kindesalter dar und entwickelt sich ohne direkt erkennbare Ursache. Meist ist diese Form des Stotterns gemeint, wenn von Stottern gesprochen wird (Sandrieser, 2017, S. 373). Neben den bereits genannten Kernsymptomen (Wiederholungen, Dehnungen und Blockierungen) treten im Zusammenhang mit Stottern häufig auch weitere Begleitsymptome auf. Es handelt sich dabei beispielsweise um eine unphysiologische Atmung oder eine Verkrampfung der Gesichtsmuskulatur. Die unphysiologische Atmung zeigt sich unter anderem darin, dass die Kinder mit Restluft sprechen oder die Einatmungsluft zum Sprechen nutzen, was als inspiratorisches Sprechen bezeichnet wird. Das Stottern kann sich zudem auf das Kommunikations- und Sozialverhalten der Kinder auswirken. Viele zeigen ein Vermeidungsverhalten in Bezug auf das von den Symptomen betroffene Sprachmaterial und ersetzen beispielsweise Wörter, welche häufig gestottert werden durch andere Wörter. Manche Kinder ziehen sich außerdem aus Kommunikationssituationen zurück, was mit Auswirkungen auf ihre gesellschaftliche Teilhabe verbunden ist oder sie entwickeln, durch ein Bewusstsein für ihre Störung, ein negatives Selbstkonzept (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 120 f.).

Poltern

Auch Personen, welche von Poltern betroffen sind, weisen Unflüssigkeiten des Sprechens auf. Zusätzlich ist bei dieser Störung eine beschleunigte und überhastete Sprechgeschwindigkeit zu beobachten. Weiterhin zeigen sich Auffälligkeiten in Bezug auf den Sprechrhythmus. Die Störung hat Auswirkungen auf das Sprechverhalten auf allen linguistischen Ebenen und auf das Kommunikationsverhalten betroffener Personen. Außenstehende Personen nehmen neben der erhöhten Sprechgeschwindigkeit meist auch eine unregelmäßige Beschleunigung dieser wahr. Des Weiteren sind Auslassungen, Verschmelzungen, Umstellungen und Wiederholungen auf Laut-, Wort- und Satzebene zu beobachten. Die prosodischen Elemente der Sprache werden meist nicht passend eingesetzt, wodurch die Betroffenen weniger gut verstanden werden. Weiterhin können betroffene Personen die Absicht einer von ihnen geäußerten Mitteilung meist nicht gut ausdrücken und gehen nur sehr wenig

auf ihre Gesprächspartner*innen ein. Diese Symptome, aus dem Bereich der Lautsprache, können auch in der Schriftsprache beobachtet werden (Sick 2004, zitiert nach Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 122).

Mutismus

Das Störungsbild des Mutismus ist den Kommunikationsstörungen zuzuordnen. Im Gegensatz zu stotternden oder polternden Kindern, sind von Mutismus betroffene Kinder grundsätzlich in der Lage sich ohne Auffälligkeiten sprachlich zu äußern (Bahrfeck, Subellok & Starke, 2017, S. 472). Das Hauptsymptom von Mutismus ist ein konsequentes Schweigen. Unterschieden werden können totaler und selektiver Mutismus. Von totalem Mutismus betroffene Kinder sprechen gar nicht, während von selektivem Mutismus betroffene Kinder nur in bestimmten Situationen und mit bestimmten Personen sprechen und ansonsten schweigen. Diese Kinder sprechen beispielsweise zuhause mit ihren Eltern und anderen Familienmitgliedern, sind jedoch im schulischen Kontext nicht dazu in der Lage, sich sprachlich zu äußern und schweigen daher (ebd.; Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 123; Hülshoff, 2022, S. 303). Das Störungsbild des Mutismus wird als Störung sozialer Funktionen angesehen und kann sowohl im Kindesalter als auch im Jugend- oder Erwachsenenalter auftreten (Bahrfeck, Subellok & Starke, 2017, S. 472). Eine genaue Ursache für Mutismus ist nicht bekannt, es wird davon ausgegangen, dass eine Kombination verschiedener Faktoren die Störung bedingt. Diese Faktoren können neben einer genetischen Prädisposition auch das familiäre Lernumfeld, Migration und Mehrsprachigkeit, Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung oder einschneidende Lebensereignisse betreffen (a. a. O., S. 474 f.).

2.2.4 Stimmstörungen und myofunktionelle Störungen

Stimmstörungen

Stimmstörungen, auch als Dysphonien bezeichnet, zeigen sich durch einen gestörten Stimmklang und eine geringere Leistungsfähigkeit der Stimme (Hülshoff, 2022, S. 300). Grundsätzlich werden organische und funktionelle Stimmstörungen unterschieden. Die organischen Stimmstörungen sind beispielsweise durch Missbildungen des Kehlkopfes (Larynx) oder des Atemtraktes bedingt. Diese Form der Stimmstörung kann als Folge einer Kehlkopfentzündung oder -lähmung auftreten. Häufig ist sie auch nach operativen Eingriffen zur Entfernung von Larynxtumoren zu beobachten. Funktionelle Stimmstörungen sind hingegen nicht auf organische Ursachen zurückzuführen (a. a. O., S. 301). Bei Kindern sind diese häufiger zu beobachten als organische Stimmstörungen.

Sie werden in hyperfunktionelle und hypofunktionelle Stimmstörungen unterteilt. Bei Kindern, welche von einer hyperfunktionellen Stimmstörung betroffen sind, klingt die Stimme meist rau, heiser und gepresst. Sie sprechen mit einer großen Kraftanstrengung und beanspruchen ihre Stimme durch sehr lautes Singen, Schreien oder Sprechen über lange Zeiträume stark. Durch die Anspannung der Muskeln des gesamten Körpers während des Sprechens können teilweise sogar Venen am Hals hervortreten. Die hohe Beanspruchung der Stimmlippen führt teils dazu, dass die Kinder am Abend nur noch flüstern können. Auf den Stimmlippen ist außerdem die Bildung sogenannter Stimmlippen- oder Schreiknötchen möglich. Dies sind kleine Gewebepolster, welche die Schwingungsfähigkeit der Stimmlippen beeinträchtigen und dazu führen, dass diese nicht mehr korrekt geschlossen werden können. Tritt dies ein, entweicht die Luft, welche zur Stimmbildung benötigt wird und die Kinder pressen bei der Stimmgebung noch stärker (Wendlandt, 2017b, S. 101). Eine hypofunktionelle Stimmstörung ist an einem kraftlosen Stimmklang zu erkennen. Es wird hierbei mehr Luft beim Sprechen oder Singen verbraucht, da diese entweicht. In Bezug auf die Stimmgebung ist auffällig, dass sie sehr leise ist und auch eine Steigerung der Lautstärke nur eingeschränkt möglich ist. Insgesamt wirkt die Stimme beim Sprechen sehr monoton und ist beim Singen wenig tragfähig (a. a. O., S. 102).

Myofunktionelle Störungen

Myofunktionelle Störungen betreffen die Funktion und Kraft der Muskeln des Mund- und Rachenraums sowie den Schluckvorgang. Kinder, welche von einer solchen Störung betroffen sind, pressen ihre Zunge beim Schlucken meist gegen oder zwischen die Zähne. Die Kinder wirken sehr angestrengt und müssen häufig mehrmals hintereinander schlucken. Da die Funktion der Zunge eingeschränkt ist, übernehmen meist Muskelgruppen, welche eigentlich nicht am Vorgang des Schluckens beteiligt sind, diese Funktion. Bei vielen betroffenen Kindern können Beeinträchtigungen der Muskulatur im gesamten Mund-, Lippen- und Wangenraum festgestellt werden und auch Zahn- und Kieferfehlstellungen treten häufig auf. Das Kauen von festen Nahrungsmitteln strengt die Kinder teilweise stark an, weshalb sie diese meiden (Wendlandt & Wiecha, 2017, S. 105). Verschiedene Symptome können auf eine myofunktionelle Störung hinweisen und sollten von Bezugspersonen daher erkannt werden. Wendlandt und Wiecha (2017) nennen folgende Symptome:

- „Mundatmung
- Offene Mundhaltung

- Offene, schlaffe Lippen
- Verkürzte Oberlippe, dicke, gerötete Unterlippe
- Zunge zwischen den Zähnen sichtbar
- Schlaffe Gesichtsmuskulatur
- Kind drückt Zunge beim Schlucken gegen oder zwischen die Zahnreihen
- Fehlstellungen der Zähne“ (S. 105)

Grundsätzlich können myofunktionelle Störungen bei Kindern aller Altersstufen festgestellt werden. Die Diagnose stellen häufig Kieferorthopäd*innen, welche neben einer Fehlstellung der Zähne auch eine Einschränkung der Zungenfunktion und ein auffälliges Schluckmuster feststellen. Das Störungsbild kann aber auch daran erkannt werden, dass die Kinder Probleme bei der Bildung von Zischlauten haben oder die Laute /t/, /d/, /l/ und /n/ nicht korrekt bilden können. Bei einigen Kindern ist außerdem die gesamte körperliche Muskulatur von einer Unterspannung betroffen (a. a. O., S. 106).

2.2.5 Umweltbedingte Sprachauffälligkeiten

Die Fähigkeit eine Sprache zu erlernen ist Kindern angeboren. Sie kommen auf die Welt und können grundsätzlich jede erdenkliche Sprache erlernen. Für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache sind die Kinder jedoch auf ihr Umfeld angewiesen. Sie lernen die Sprache, welche in ihrer Umwelt gesprochen wird und welche sie täglich hören. Eltern und weitere Familienmitglieder oder Bezugspersonen dienen den Kindern als Vorbilder, welche sie brauchen, um die verschiedenen Laute und Wörter einer Sprache zu verstehen und später nachahmen zu können. Kinder sind auf diese regelmäßige Präsentation der zu erlernenden Sprache in der Interaktion mit den Menschen ihres Umfelds angewiesen, um ihre Sprachentwicklung erfolgreich zu meistern (Wendlandt, 2017c, S. 31; Buschmann, 2020, S. 284). Manche Kinder wachsen in einem Umfeld auf, welches für ihre sprachliche Entwicklung ungünstige Voraussetzungen bietet. Dies kann darin begründet sein, dass die Wohnumwelt belastet ist und die Lebensverhältnisse einer Familie schwierig sind. Auch die Vernachlässigung eines Kindes durch seine Bezugspersonen oder Gewalterfahrungen eines Kindes können sich negativ auf die Sprachentwicklung auswirken und sprachliche Auffälligkeiten bedingen. In der heutigen Zeit wird auch vermehrt über den negativen Einfluss von kindlichem Medienkonsum diskutiert. Vor allem bei Kindern, welche viel Zeit allein mit dem Konsum von Medien, beispielsweise dem Fernsehen, verbringen, können negative Auswirkungen auf sprachliche Fähigkeiten beobachtet werden (Wendlandt, 2017d, S. 118).

2.2.6 Sprachstörungen bei mehrsprachigen Kindern

Auch mehrsprachig aufwachsende Kinder können von einer Sprachentwicklungsstörung betroffen sein. Es gilt allerdings zu beachten, dass eine Mehrsprachigkeit nicht die Ursache der Sprachentwicklungsstörung darstellt. Zeigt ein mehrsprachig aufwachsendes Kind eine Sprachentwicklungsstörung, dann sind die Symptome dieser in Bezug auf die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in allen Sprachen erkennbar, welche das Kind erlernt. In Bezug auf die Häufigkeit kann daher davon ausgegangen werden, dass mehrsprachige Kinder genauso oft von Sprachentwicklungsstörungen, aber auch Stimm-, Schluck- oder Kommunikationsstörungen betroffen sind, wie einsprachig aufwachsende Kinder (Lüke, Starke & Ritterfeld, 2020, S. 223).

Die Schwierigkeit bei mehrsprachigen Kindern besteht in der Diagnosestellung einer Sprachentwicklungsstörung. Häufig erhalten sie erst später als einsprachige Kinder eine Diagnose, da ihre sprachlichen Auffälligkeiten von Bezugspersonen auf die Mehrsprachigkeit zurückgeführt werden. Auch sind die Verfahren zur Diagnostik meist nicht für eine Anwendung in der Erstsprache der Kinder vorgesehen, wenn diese nicht Deutsch ist. Demnach muss die Diagnostik auf Basis der deutschen Sprachkenntnisse des Kindes stattfinden, wobei Deutsch meist nicht die Erstsprache ist. Verfahren zur Diagnostik in den verschiedenen Erstsprachen der Kinder gibt es nur wenige und diese liegen nur für einige wenige Erstsprachen überhaupt vor. Bei diesen Verfahren ist es häufig zusätzlich problematisch eine exakte Diagnostik durchzuführen, da sie für die Standardsprache normiert wurden. Viele Kinder erlernen jedoch nicht die Standardsprache, sondern einen Dialekt ihrer Erstsprache. Diese Problematik wird deutlich, wenn man sich vorstellt, dass ein in Standarddeutsch normiertes Verfahren zur Wortschatzdiagnostik mit einem Kind durchgeführt wird, welches von Geburt an ausschließlich den bayrischen Dialekt erlernt hat. Das Verfahren kann in Fällen wie diesem nicht die tatsächlichen Fähigkeiten des Kindes erfassen. Die Diagnostik wird außerdem dadurch erschwert, dass Fachkräfte zu wenig Wissen über die von den Kindern erlernten Erstsprachen haben. Wissen fehlt meist sowohl in Bezug auf den typischen Erwerbsverlauf der Sprachen als auch auf den Verlauf des Spracherwerbs in der jeweiligen Sprache, wenn eine Sprachstörung vorliegt. Auch die dialektalen Varietäten der Sprachen sind unbekannt und können daher kaum berücksichtigt werden (Niebuhr-Siebert & Wendlandt, 2017b, S. 108).

Die beschriebenen Probleme, in Bezug auf die Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, können dazu

führen, dass Fehldiagnosen getroffen werden. Dies ist besonders häufig bei Kindern der Fall, welche erst im Kindergarten- oder Schulalter beginnen eine weitere Sprache zu erlernen. Einerseits werden mehrsprachige Kinder, welche für den Erwerb mehrerer Sprachen typische Auffälligkeiten (z. B. geringeren Wortschatz, auffälligen Satzbau) zeigen, überdurchschnittlich häufig als sprachgestört diagnostiziert. Andererseits werden bei vielen mehrsprachigen Kindern Sprachstörungen nicht als solche erkannt, da man die Auffälligkeiten fälschlicherweise auf die Mehrsprachigkeit zurückführt (a. a. O., S. 109).

Neben der Durchführung von normierten Verfahren zur Diagnostik gestaltet sich häufig auch die Anamneseerhebung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern problematisch. Oft erschweren Sprachbarrieren den Austausch zwischen Fachkräften und Bezugspersonen der Kinder. Meist stehen keine professionellen Dolmetscher*innen zur Verfügung, sondern Bekannte oder weitere Familienmitglieder des Kindes übernehmen diese Aufgabe. Dies erschwert eine korrekte und ausführliche Erhebung anamnestischer Daten mitunter sehr und kann eine korrekte Diagnosestellung verhindern (ebd.).

2.3 Frühförderung als Interventionsmaßnahme

2.3.1 Geschichte und Organisation des „Hilfesystems Frühförderung“

Die Entwicklung des Systems der Frühförderung liegt in Deutschland bereits einige Jahrzehnte zurück (Klein, 2011, S. 73). Im Jahr 1973 veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat eine Empfehlung mit dem Titel „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“. Dieses Dokument war der Anstoß für die, in den damaligen westdeutschen Bundesländern, entstandenen Einrichtungen der Frühförderung. Mit der Zeit entwickelten sich in der gesamten Bundesrepublik Frühfördereinrichtungen, sodass ein flächendeckendes Netz entstand (Sarimski, Hintermair & Lang, 2021, S. 7). Auch in der ehemaligen DDR gab es damals bereits frühpädagogische Hilfsangebote für Kinder mit Behinderungen. Diese waren allerdings in Krippen und Kindergärten inkludiert und es wurde eher wenig in direktem Kontakt zu den Familien gearbeitet (Koch 1999, zitiert nach Sarimski, Hintermair & Lang, 2021, S. 7). Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates stellte zwar den Anstoß für diese Entwicklungen dar, allerdings wurden die empfohlenen „Zentren für pädagogische Frühförderung“ nie gemäß der Empfehlung eingeführt, da eine große Uneinigkeit darüber bestand, wer die Leitung dieser Zentren übernehmen sollte. Nachdem keine Einigung erzielt werden konnte, wurde der Bildungsrat aufgelöst und es lag in den

Händen der einzelnen Bundesländer, wie sie die Frühförderung umsetzen und gestalten (Klein, 2011, S. 74).

Da sich das im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Forschungsvorhaben auf das Bundesland Baden-Württemberg bezieht, erfolgt im Folgenden die Darstellung der Einrichtungen für Frühförderung in diesem Bundesland. Aus Gründen des Umfangs der vorliegenden Arbeit wird auf die Erläuterung weiterer Bundesländer verzichtet.

Während in den meisten Bundesländern zwei Teilsysteme der Frühförderung etabliert wurden, die Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) und die allgemeinen (interdisziplinären) Frühförderstellen, nahm Baden-Württemberg von Beginn an eine Sonderstellung ein. Im gesamten Bundesland wurden nur wenige interdisziplinäre Frühförderstellen gegründet. Stattdessen wurden sogenannte sonderpädagogische Beratungsstellen mit der Betreuung und frühen Förderung von Kindern mit einer Behinderung oder von einer Behinderung bedrohten Kindern beauftragt. Diese Beratungsstellen sind an die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren angegliedert, welche das Sonderschulsystem Baden-Württembergs bilden. Aus diesem Grund werden die Leistungen der Frühförderung in diesem Bundesland vom Kultusministerium finanziert (Sarimski, 2017, S. 11). Als Fachkräfte werden in der Frühförderung daher fast ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer der entsprechenden Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren eingesetzt (Klein, 2011, S. 75).

Eine von Sarimski im Jahr 2012 durchgeführte unveröffentlichte Erhebung an baden-württembergischen sonderpädagogischen Frühförderstellen liefert einen Überblick über die Struktur der Angebote dieser Beratungsstellen. Die anhand von Fragebögen erhobenen Daten zeigen, dass an den Frühförderstellen, je nach Förderschwerpunkt des Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums, verschieden viele Mitarbeiter*innen tätig sind. An Schulen für Kinder mit dem Schwerpunkt Erziehungshilfe beträgt die Mitarbeiter*innenzahl im Durchschnitt 2,12, während an Schulen für Sprachbehinderte durchschnittlich 8,94 Fachkräfte arbeiten. Die Erhebung zeigt weiterhin, dass mehr als 70 % der befragten Personen hauptsächlich im Schuldienst eingesetzt werden. Dies bedeutet, dass die Tätigkeit als Fachkraft in der Frühförderung nur einen Teil ihrer beruflichen Tätigkeit darstellt. Eine Fachkraft betreut, laut den Ergebnissen der Erhebung, durchschnittlich 19,5 Kinder. Von diesen sind nur 25 bis 30 % jünger als drei Jahre, wobei sich diese Zahlen auf Frühförderstellen mit den Schwerpunkten Körperbehinderung, Geistige Behinderung, Hörschädigung und Sehbehinderung/Blindheit beziehen. Für den Schwerpunkt der Sprachbehinderung konnten der Erhebung diesbezüglich keine Daten entnommen werden. In den meisten

Frühförderstellen wurde angegeben, dass der Schwerpunkt ihres Angebots auf kindzentrierter Einzelförderung liegt. Nur 13 % der Frühförderfachkräfte beziehen die Eltern der Kinder in diese Form der kindlichen Förderung ein. 26 % geben jedoch an, dass sie mit den Eltern im Rahmen systemischer Beratung zusammenarbeiten und diese anleiten. Vor allem in Beratungsstellen für Kinder mit Hörschädigung ist der Anteil dieses Aufgabenfeldes besonders hoch, während er beispielsweise an Frühförderstellen für Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf deutlich geringer ist. Im Rahmen der sonderpädagogischen Frühförderung der Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf stellt dafür die Diagnostik eine häufiger ausgeführte Aufgabe der Fachkräfte dar (Sarimski 2012, zitiert nach Sarimski, 2017, S. 21).

2.3.2 Arbeitsprinzipien der Frühförderung

Nachdem das System der Frühförderung etabliert worden war, herrschte zunächst die Überzeugung, dass es für Kinder mit einer Behinderung oder solche, die davon bedroht sind, am wichtigsten sei, dass sie eine möglichst frühe und regelmäßige fachliche Förderung erhalten. Dies war jedoch aufgrund begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen für die Fachkräfte nicht leistbar. Aus diesem Grund wurde als Lösung für den Engpass dazu übergegangen die Eltern der Kinder als Ko-Therapeut*innen einzusetzen, nachdem man sie in der Durchführung der von Fachkräften entwickelten Förderkonzepte geschult hatte. Die Eltern sollten in die Lage versetzt werden ihr Kind selbstständig zu Hause zu fördern. Mit der Etablierung dieses Konzepts der Frühförderung gingen jedoch einige Probleme einher. Die Eltern waren häufig aufgrund ihrer eigenen begrenzten zeitlichen und persönlichen Ressourcen nur bedingt in der Lage, der Aufgabe des Ko-Therapeuten oder der Ko-Therapeutin gerecht zu werden. Weiterhin erwies es sich für viele Eltern als problematisch, dass sie nun zusätzlich zu ihrer primären Elternrolle auch therapeutische Aufgaben übernehmen sollten. Im Alltag führten diese beiden Rollen durch die entstehenden Überschneidungen zu Konflikten. Der Ansatz wurde schließlich durch die Ergebnisse einiger Langzeitstudien hinterfragt, welche nahelegten, dass ein positiver Entwicklungsverlauf des Kindes weniger durch spezielle systematische Förderprogramme bedingt wird, als vielmehr durch eine positive und förderliche Beziehung und Interaktion zwischen den Eltern und ihrem Kind (Sarimski, Hintermair & Lang, 2021, S. 9). Mit der Zeit veränderte sich die Sichtweise darauf, wie die Entwicklungsförderung der Kinder am besten gelingen kann. Dies führte dazu, dass neben der unmittelbaren Förderung des Kindes auch die Bedürfnisse und Sorgen der Eltern von den Frühförderfachkräften mehr beachtet wurden (a. a. O., S. 10).

Heute liegen der Arbeit von Frühförderfachkräften verschiedene Arbeitsprinzipien zugrunde: Resilienzorientierung, Ganzheitlichkeit, Interaktions- und Beziehungsorientierung, Familienorientierung, sowie interdisziplinäre Kooperation und Teamorientierung. Diese Prinzipien werden nachfolgend näher erläutert.

Resilienzorientierung

Das Ziel des Prinzips der Resilienzorientierung liegt darin, die psychische Widerstandsfähigkeit eines Kindes gegenüber biologischen, psychologischen oder sozialen Entwicklungsrisiken, von welchen es betroffen ist, zu stärken. Diese Widerstandsfähigkeit ist dabei kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal eines Kindes, sondern sie ist abhängig von den Kompetenzen zur Bewältigung alltäglicher Entwicklungsaufgaben, über welche das Kind verfügt und der Unterstützung des sozialen Umfelds bei diesen Aufgaben (Sarimski, 2017, S. 25). Um das Ziel der Widerstandsfähigkeit zu erreichen, werden Schlüsselkompetenzen und soziale Schutzfaktoren des Kindes gefördert, welche die Entwicklung auch bei vorliegenden Entwicklungsrisiken positiv beeinflussen können. Diese Schutzfaktoren und Schlüsselkompetenzen umfassen neben der Fähigkeit zur Selbstregulation von Emotionen und Handlungen auch die Fähigkeit, selbst positive soziale Beziehungen zu gestalten. Weiterhin stellt es einen Schutzfaktor dar, wenn ein Kind von seiner eigenen Selbstwirksamkeit überzeugt ist und es sich zutraut Herausforderungen durch die eigenen Fähigkeiten zu meistern. Auch die Eigeninitiative von Kindern, sich mit ihrem individuellen Umfeld auseinanderzusetzen stellt einen Schutzfaktor dar. Diese Schlüsselkompetenzen erwerben die Kinder in verschiedenen Situationen in ihrem Alltag innerhalb und außerhalb ihrer Familie. Aufgabe der Frühförderung ist es, möglichst günstige Bedingungen für die Entwicklung der Kompetenzen zu schaffen (a. a. O., S. 25 ff.). Sarimski (2017) beschreibt einige dieser Bedingungen, welche sich als günstig für die Entwicklung der Resilienz von Kindern herausgestellt haben:

- „Mindestens eine stabile, verlässliche Bezugsperson, die Sicherheit, Vertrauen und Autonomie fördert und als positives Rollenmodell fungiert,
- wertschätzendes, unterstützendes Klima zuhause und in Bildungseinrichtungen,
- individuell angemessene Leistungsanforderungen, die Erfolgserlebnisse ermöglichen und
- gute Bewältigungsfähigkeiten der Eltern in Belastungssituationen“ (S. 26)

Ganzheitlichkeit

Dieses Arbeitsprinzip der Frühförderung ist von großer Bedeutung, da es die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Entwicklungsbereichen, welche beim Erlernen komplexer Fähigkeiten von Bedeutung sind, berücksichtigt. Es ist offensichtlich, dass in der kindlichen Entwicklung viele Entwicklungsbereiche gleichzeitig in einer Situation eine Rolle spielen können. Einige dieser Entwicklungsbereiche stellen exemplarisch die Grobmotorik, Sprache oder Aufmerksamkeit dar. Eine getrennte Förderung dieser Bereiche ist zwar theoretisch möglich, jedoch wenig sinnhaft und wird daher von Kindern nicht als motivierend empfunden. Aus diesem Grund bedeutet die Ganzheitlichkeit in der Frühförderung die ständige Vernetzung unterschiedlicher Bereiche der kindlichen Entwicklung, um das Kind beim Erlernen komplexer Fähigkeiten zu unterstützen (Pretis, 2020, S. 44 ff.).

Interaktions- und Beziehungsorientierung

Im Rahmen dieses Arbeitsprinzips sollen die Eltern der Kinder dazu befähigt werden, die Interaktion mit ihrem Kind zu reflektieren, indem sie lernen, ihre Handlungen während der Interaktion und deren Wirkungen zu bewerten. Dies kann eine gezieltere Unterstützung der kindlichen Entwicklung fördern. Nach diesem Prinzip steht demnach ein „Coaching“ der Eltern im Fokus der Arbeit der Frühförderkräfte und nicht, wie es früher bei der kindorientierten Förderung der Fall war, die Gestaltung einer Fördereinheit lediglich mit dem Kind. Stattdessen sollen die Eltern von der Fachkraft aktiv in die Förderung einbezogen werden und immer wieder eine Rückmeldung zu ihrer Interaktion mit dem Kind erhalten. Dies soll für die Eltern eine Hilfe darstellen, um ihr Kind zukünftig durch die Interaktion beim Erwerb neuer Kompetenzen zu unterstützen (Sarimski, 2017, S. 38 f.). Damit diese Form der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkraft funktionieren kann, ist von beiden Seiten die Bereitschaft zu einer gleichberechtigten Zusammenarbeit erforderlich. Eltern können die Zusammenarbeit erschweren, wenn sie nur wenig Motivation aufbringen können, sich aktiv an der Förderung ihres Kindes zu beteiligen. Auch ein geringes Bildungsniveau oder spezifische Belastungen der Eltern können sich negativ auf die interaktionsorientierte Zusammenarbeit auswirken. Eine Alternative zur direkten Beratung der Eltern in der stattfindenden Interaktion stellt eine Beratung auf Basis von Videoaufzeichnungen dar. Das videogestützte Lernen anhand von Beispielen der eigenen Interaktion mit dem Kind kann Veränderungen im Interaktions- und Beziehungsverhalten von Eltern sehr gut anstoßen. Es existieren heute verschiedene Interventionskonzepte, die auf Basis von videogestützter Beratung entwickelt wurden. Als Beispiel sei hier das Konzept der „Marte-Meo-Beratung“ nach

Bünder et al. (2010) genannt. Das Ziel aller videobasierter Interventionskonzepte ist die Abstimmung des Verhaltens der Eltern auf die Initiativen und Bedürfnisse ihres Kindes während Spielsituationen, aber auch im Alltag. Es soll eine Passung zwischen den kindlichen Interessen und Emotionen sowie den Reaktionen der Erwachsenen geschaffen werden, welche dem Kind beim Erwerb neuer Fähigkeiten helfen kann (a. a. O., S. 40 f.).

Familienorientierung

Da die Eltern in ihrem Alltag viel mehr Zeit mit ihrem Kind verbringen, als eine Frühförderfachkraft, haben sie häufiger die Möglichkeit zur Förderung der kindlichen Entwicklung als die Fachkraft in einer einzelnen Förderstunde. Dies ist der Grund dafür, dass das Prinzip der Familienorientierung in der Frühförderung von großer Bedeutung ist. Die Familie des Kindes soll durch die Frühförderung dazu befähigt werden, ihre Probleme selbst erfolgreich zu lösen. Um dies zu erreichen, muss eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Fachkräften gestaltet werden und diese sollte von gegenseitigem Respekt, Ehrlichkeit und offener Kommunikation geprägt sein. Die Entscheidung darüber, welche Unterstützung die Familie benötigt, liegt bei den Eltern und die Interventionen müssen immer individuell auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Familie abgestimmt werden (Sarimski, 2017, S. 28 f.; Pretis, 2020, S. 42 f.). In diesem Zusammenhang spielt der Begriff des *Empowerment* eine wichtige Rolle. Dieses Konzept beschreibt, dass alle in einer Familie vorhandenen Kräfte und Ressourcen genutzt werden. Auch Ressourcen, welche zwar vorhanden sind, aber aktuell nicht genutzt werden können, sollen wieder aktiviert werden (Hintermair, 2014, S. 223). Damit Eltern in der Lage sind ihr Kind im Alltag effektiv zu fördern, müssen sie mit allen Herausforderungen ihrer aktuellen Lebenssituation und den Bedürfnissen ihres Kindes umgehen können. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es die Aufgabe der Frühförderfachkräfte die Eltern zu unterstützen und sämtliche Maßnahmen auf die Unterstützung der gesamten Familie auszurichten (Sarimski, 2017, S. 29). Um die Eltern zu befähigen, ihr eigenes Kind zu fördern, müssen sie verstehen, welche Probleme es bei seiner Entwicklung hat. Im nächsten Schritt müssen sie erkennen, welche Bedeutung diese Probleme für ihr Leben haben und zu der Erkenntnis gelangen, dass sie diese selbstständig bewältigen können. Der Zusammenhang der Verarbeitung der Diagnose des eigenen Kindes und der Orientierung an den eigenen Ressourcen wird als *Kohärenzgefühl* bezeichnet. Eltern, welche ein ausgeprägtes *Kohärenzgefühl* aufweisen, können meist selbst besser mit ihren Problemen umgehen und eigene

Strategien zu deren Bewältigung entwickeln. Diese Fähigkeit zu fördern, stellt ein Ziel der Beratung im Rahmen der familienorientierten Frühförderung dar (a. a. O., S. 30).

Interdisziplinäre Kooperation und Teamorientierung

Dieses Prinzip der Frühförderung ist besonders in den bereits erwähnten Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) und interdisziplinären Frühförderstellen von großer Bedeutung. In den Sozialpädiatrischen Zentren kooperieren verschiedene Berufsgruppen als gleichberechtigte Partner. Dort sind beispielsweise Kinderärzt*innen, Psycholog*innen, medizinische Therapeut*innen und Sozialpädagog*innen tätig. Die interdisziplinären Frühförderstellen arbeiten mit anderen Frühförderstellen zusammen und kooperieren außerdem mit verschiedenen therapeutischen Praxen sowie mit niedergelassenen Ärzt*innen und den Sozialpädiatrischen Zentren (Sarimski, 2017, S. 46).

Wie bereits beschrieben (vgl. Kapitel 2.3.1) sind die baden-württembergischen Frühförderstellen an die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren angegliedert. Dies hat zur Folge, dass weitaus weniger regelmäßig eine Kooperation zwischen den Frühförderkräften und den Kinderärzt*innen oder Sozialpädiatrischen Zentren besteht (ebd.). Meist sind es die Frühförderkräfte in den Förderschwerpunkten Sprache und Hören, die am ehesten Kontakte zu niedergelassenen Sprachtherapeut*innen pflegen oder Frühförderstellen mit dem Schwerpunkt der körperlichen Entwicklung zu Physiotherapeut*innen (Sarimski 2013, zitiert nach Sarimski, 2017, S. 46). Grundsätzlich lässt sich die Kooperation in der Frühförderung, je nach deren Intensität, in multi-, inter- und transdisziplinäre Teamarbeit unterteilen. In multidisziplinären Teams arbeiten Fachkräfte aus verschiedenen Berufsgruppen. Therapeutische und diagnostische Maßnahmen werden jedoch unabhängig voneinander geplant sowie durchgeführt und die Beteiligten einigen sich auch nicht auf ein gemeinsames Förder- oder Therapiekonzept, welches dann umgesetzt wird. Für die Eltern bedeutet dies, dass sie mehrere Ansprechpartner*innen haben und die Empfehlungen und Interventionen, welche sie erhalten, nicht aufeinander abgestimmt werden. In interdisziplinären Teams findet hingegen eine Abstimmung der von den einzelnen Fachkräften erhobenen Befunde statt und es werden Vorüberlegungen zu einer Förder- oder Therapieplanung, ebenso wie Beobachtungen zum Entwicklungsverlauf ausgetauscht. In regelmäßig stattfindenden Fallbesprechungen beraten sich die Fachkräfte gegenseitig und arbeiten Ziele aus, welche die Erwartungen aller Beteiligten treffen und von allen verbindlich verfolgt werden. Für die Eltern wird

dadurch ein aufeinander abgestimmtes Angebot in der Frühförderung ihres Kindes geschaffen. In transdisziplinären Teams wird das spezifische Wissen der verschiedenen Fachkräfte gebündelt und es besteht eine gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten für die Planung sowie die Begleitung der Kinder und ihrer Eltern. Jeweils ein Mitglied des Teams übernimmt dabei die direkte Begleitung eines Kindes und seiner Familie, während es sich mit den übrigen Teammitgliedern stets über fachspezifische Fragen berät und dann einzelne Termine mit der Familie arrangiert. Dadurch wird sichergestellt, dass die verschiedenen Interventionen gut aufeinander abgestimmt sind und den individuellen Bedürfnissen und Ressourcen einer Familie entsprechen. Dieses Konzept der Teamarbeit lässt sich am ehesten mit dem Prinzip der Familienorientierung vereinen (Sarimski, 2017, S. 46 f.).

2.3.3 Elternberatung

Die Beratung der Eltern spielt im Rahmen der familienorientierten Frühförderung eine große Rolle. Grundsätzlich lassen sich im Bereich der Frühförderung zwei Formen der Beratung unterscheiden, welche sich im Hinblick auf ihre Ziele und Methoden unterscheiden. Zum einen gibt es die fachliche Beratung, welche auch als *Consulting* bezeichnet wird. Diese Art der Beratung soll es den Eltern in erster Linie ermöglichen, an das Wissen, die Erfahrung und Fachkompetenz der Frühförderfachkraft anzuschließen. Die zweite Form der Beratung, die sogenannte begleitende Beratung oder *Counseling* soll die Eltern dabei unterstützen eigene Klärungs- und Optimierungsprozesse besser wahrnehmen zu können und dadurch ihren eigenen Weg zu finden. Diese Form der Beratung ist im Gegensatz zum *Consulting* psychotherapeutisch orientiert. Die Nutzung der englischen Begriffe, welche die Unterscheidung der Beratungsformen erleichtert, lässt sich damit begründen, dass es im Deutschen nur ein Wort für Beratung gibt (Thurmair & Naggl, 2010, S. 199 f.). Die beiden Beratungsformen sollen im Folgenden genauer erläutert werden, um zu klären welche Rolle sie ihm Rahmen der Frühförderung jeweils spielen.

Fachliche Beratung - Consulting

Wenn Eltern den Kontakt mit einer Frühförderstelle aufnehmen, sind sie in der Regel auf der Suche nach Möglichkeiten zur Förderung und Behandlung ihres Kindes. Sie wünschen sich, dass die Fachkräfte etwas unternehmen, um das Kind vor einer möglichen Behinderung zu bewahren oder zumindest durch eine angemessene Förderung der kindlichen Entwicklung mögliche Benachteiligungen abzufangen und

Einschränkungen auszugleichen. Neben dieser unmittelbaren Arbeit der Fachkräfte mit dem Kind, erhoffen sich viele Eltern auch im Austausch mit ihnen Hinweise, Anregungen und Unterstützung für ihren eigenen Umgang mit ihrem Kind. Fachkräfte der Frühförderung haben vielfältige Erfahrungen im Umgang mit von Behinderung betroffenen Kindern und ihre Kenntnisse können den Eltern bei der Klärung von Fragen und Unsicherheiten von Nutzen sein. Die Eltern bekommen durch das *Consulting* demnach Zugang zu Wissen und Erfahrungen, über welche sie selbst nicht verfügen. Folgende Tätigkeiten prägen dabei die Arbeit der Frühförderkräfte: sie informieren, leiten an, demonstrieren, besprechen Fragen bezüglich der Entwicklung des Kindes und dessen Perspektiven im Leben und helfen beim Entwickeln eines Verständnisses für das Verhalten des Kindes (Thurmair & Naggl, 2010, S. 200). Grundlage dieser Beratungsform ist das fachliche Wissen und die Erfahrung der jeweiligen Frühförderkraft.

Die Beratung resultiert zu Beginn der Frühförderung aus der durchgeführten Diagnostik und wird dann während des gesamten Prozesses der Förderung des Kindes begleitend weitergeführt. Als Beratung wird dabei auch verstanden, wenn Eltern eine von der Fachkraft durchgeführte Fördersequenz beobachten und sich im Anschluss darüber ausgetauscht wird (a. a. O., S. 201).

Für das Gelingen dieser Form der Beratung sind zwei Grundsätze von Bedeutung, die in jedem Fall beachtet werden sollten. Erstens ist die fachliche Beratung nur möglich, wenn die Zusammenarbeit zwischen den Eltern, der Fachkraft und dem Kind gut funktioniert. Sollten sich Schwierigkeiten diesbezüglich ergeben, sei es zwischen einem Elternteil und dem Kind, oder der Frühförderkraft und einem Elternteil, dann müssen diese Schwierigkeiten und Konflikte schnellstmöglich geklärt werden, um zu einer guten Zusammenarbeit zurückzufinden. Der zweite Grundsatz besteht darin, dass die Beratung nur erfolgt, wenn dies ausdrücklich von den Eltern erbeten wird (a. a. O., S. 207).

Psychotherapeutisch orientierte Beratung - Counseling

Diese zweite Form der Beratung für Eltern und Familien stellt im Gegensatz zur fachlichen Beratung ein Angebot dar, welches nicht während des Prozesses der Förderung des Kindes stattfinden kann. Das *Counseling* benötigt ein Setting, welches nicht direkt mit der Förderung verbunden ist. Eltern eines von Behinderung betroffenen Kindes benötigen oftmals eine Möglichkeit über ihre Lebenssituation und wie es ihnen damit geht zu sprechen. Dies zu ermöglichen, ist Aufgabe der psychotherapeutisch orientierten Beratung. Sie kann den Eltern zwar keine Sorgen abnehmen aber eine

Beziehung zu den Eltern aufbauen, indem die Fachkraft der Lebenswirklichkeit der Eltern mit Interesse und Anteilnahme begegnet. Solange die Eltern sich jedoch am meisten um das Wohl ihres Kindes sorgen und keine sonstigen gravierenden psychischen Belastungen vorliegen, sollte die psychotherapeutisch orientierte Beratung eher im Hintergrund bleiben und nur begleitend stattfinden. Im Mittelpunkt des *Counseling* steht stets die Beziehung zwischen Berater*in und Klient*in, im Falle der Frühförderung handelt es sich dabei um ein Elternteil. Damit die Lebenswirklichkeit der Klient*innen immer im Fokus der Beratung steht, darf die beratende Fachkraft eigene Meinungen, Werte und Interessen nicht in die Beratungssituation einbringen. Die Hilfe durch psychologische Beratung beinhaltet keine Ratschläge und die beratende Fachkraft wird auch nicht handelnd aktiv. Sie soll den Eltern vielmehr einen Raum dafür geben, über ihre Gefühle zu sprechen, die mit der Diagnose einer Behinderung des eigenen Kindes einhergehen (Thurmair & Naggl, 2010, S. 214 f.). Viele Eltern stehen zu Beginn einer solchen Diagnose unter Schock und machen sich selbst Vorwürfe. Ihre bisherige Lebenswirklichkeit gerät ins Wanken und häufig spielen Gefühle wie Trauer, Enttäuschung, Kränkung und Überforderung in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Diese Gefühle gestehen sich viele Eltern nicht ein, da sie schwer zu ertragen sind. Ziel der psychologisch orientierten Beratung ist es daher, den Eltern einen Rahmen zu schaffen, in welchem sie diese Gefühle zulassen können und gemeinsam mit der Fachkraft diese Gefühle zu erleben, mit der Möglichkeit sie zu bewältigen und neue Stärke zu gewinnen (a. a. O., S. 216). Dies wiederum kann sich positiv auf die Beziehung der Eltern zu ihrem Kind auswirken. Es ist ebenso möglich, die Zusammenarbeit zwischen der Frühförderfachkraft und den Eltern durch diese Form der Beratung zu verbessern, da mit dem Thema Behinderung verbundene Spannungen aufgehoben werden können (a. a. O., S. 218).

2.3.4 Rolle der Diagnostik

Die Diagnostik im Rahmen der Frühförderung stellt einen komplexen Prozess dar. Der Blick wird dabei sowohl auf die Entwicklung der kindlichen Kompetenzen im Vergleich zu Gleichaltrigen gerichtet als auch auf seine Teilhabemöglichkeiten an Interaktionen mit den Eltern und seiner sonstigen sozialen Umgebung (Sarimski, 2017, S. 56). Im Rahmen der Analyse der Teilhabemöglichkeiten spielt die sogenannte „Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“, auch ICF-System genannt, eine wichtige Rolle. Dieses System dient der Beschreibung von Gesundheitsproblemen, indem sowohl die Körperfunktionen und Körperstrukturen als auch die Aktivitäten sowie die soziale Partizipation einer Person berücksichtigt werden. Das Ziel des ICF-Systems

besteht darin, die Auswirkungen einer Behinderung oder anderer biologischer und sozialer Risiken auf die Möglichkeiten zur Aktivität sowie Partizipation einer Person in ihrem sozialen Umfeld, zu verdeutlichen. Auch Umweltfaktoren werden dabei berücksichtigt und es wird analysiert, ob diese als förderlich oder hinderlich für die betreffende Person einzuordnen sind (ebd.). Im Hinblick auf das Grundprinzip der Familienorientierung im Rahmen der Frühförderung scheint das ICF-System im Rahmen der Diagnostik geeignet, da es die Möglichkeit bietet das familiäre Umfeld des Kindes in die Diagnostik einzubeziehen, indem Ressourcen, Prioritäten und Belastungen einer Familie und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung berücksichtigt werden (a. a. O., S. 57). Trotz der genannten Vorteile des Systems ist sein Einsatz Thema kontroverser Diskussionen in Bezug auf seine Praktikabilität. Die Analyse der Einschränkungen in der Funktion, den Aktivitäten und der Partizipation gemäß des ICF-Systems mündet in einem System einer Kodierung und Bewertung. Es besteht aus 1700 einzelnen Items, die in 30 Oberkategorien geordnet sind. Diese Kodierung und Bewertung ist daher ein sehr zeitaufwändiger Prozess. Es stellt sich die Frage, ob dieser Zeitaufwand in Relation zu der durch das System möglichen Verbesserung der Optionen zur Förderung und Behandlung der Kinder steht (a. a. O., S. 58). Selbst wenn das ICF-System zur Betrachtung der kindlichen Entwicklung herangezogen wird, muss eine Diagnose gestellt werden, um weitere Maßnahmen der Frühförderung einzuleiten. Demnach kann nie auf die Durchführung einer ausführlichen Entwicklungsdiagnostik, beispielsweise mithilfe von standardisierten Testverfahren, verzichtet werden (ebd.). Neben der Durchführung von standardisierten Testverfahren ist es ebenfalls wichtig, im Rahmen der Diagnostik die Eltern und unter Umständen auch Erzieher*innen eines Kindes zu befragen und anamnestische Daten zu erheben. Weiterhin sind Beobachtungen in Bezug auf die sozial-emotionalen Kompetenzen eines Kindes in sozialen Beziehungen von großer Bedeutung. Im Hinblick auf die Familienorientierung der Frühförderung dürfen außerdem das Umfeld des Kindes und mögliche familiäre Belastungen nicht außer Acht gelassen werden. Vor allem bei Kindern mit einer geistigen Behinderung, einer besonders schweren Behinderung oder einer Sinnesbehinderung sollte der Blick im Rahmen der Diagnostik stets auf die Auswirkungen der Behinderung auf die soziale Teilhabe gerichtet werden. Um die Entwicklung des Kindes umfassend beurteilen zu können, müssen Befunde der Diagnostik mit der bisherigen kindlichen Entwicklung und dessen Umfeld in Zusammenhang gebracht werden. Nur so kann ein umfassendes Gesamtbild der Entwicklungsbedingungen entstehen und die Ableitung realistischer Förder- und Behandlungsziele wird möglich. Diese Ziele sollten möglichst

spezifisch und messbar sein sowie eine Relevanz für den Alltag des Kindes und seiner Familie aufweisen (a. a. O., S. 77 f.).

Bei der Durchführung der Entwicklungsdiagnostik sollte darauf geachtet werden, dass sich die untersuchende Fachkraft ausreichend in die eingesetzten Testverfahren eingearbeitet hat und die Umgebung, in welcher die Diagnostik stattfindet, möglichst ruhig ist. Um möglichst valide Ergebnisse zu erhalten, sollte die Fachkraft eine gute Beziehung zum Kind aufbauen. Vor allem bei sehr jungen Kindern, welche erst drei Jahre alt oder jünger sind, sollte die Diagnostik besonders spielerisch erfolgen und die Eltern sollten während des gesamten Prozesses anwesend sein, damit sich das Kind sicher und wohl fühlt. Im Anschluss an die Diagnostik ist es dann wichtig, die Ergebnisse mit den Eltern ausführlich zu besprechen und ihnen auch alle Beobachtungen mitzuteilen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Eltern den Ausführungen der Fachkraft folgen und die Ergebnisse nachvollziehen können. Viele Eltern reagieren emotional auf die Besprechung von möglichen Diagnosen und es ist dann Aufgabe der Fachkraft auf diese Emotionen einzugehen sowie sie in die Besprechung einzubeziehen. Je nach dem Ausmaß einer Diagnose sollte den Eltern ein weiteres Gespräch zur Besprechung angeboten werden, da meist nicht alle Informationen auf einmal aufgenommen und nachvollzogen werden können (a. a. O., S. 59).

2.3.5 Frühförderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Entwicklung

Innerhalb der Gesamtentwicklung von Kindern ist die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von großer Bedeutung. Sie hängt stark mit anderen Entwicklungsbereichen, wie der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung, zusammen. Im Kindesalter können vielfältige Auffälligkeiten in der kindlichen Entwicklung auftreten. Auffälligkeiten und Störungen in der Sprachentwicklung zählen dabei zu den am häufigsten zu beobachtenden Entwicklungsauffälligkeiten. Eine frühe Förderung der sprachlichen Fähigkeiten ist wichtig, da eine gestörte Sprachentwicklung Auswirkungen auf die weitere Entwicklung eines Kindes haben kann. Gute sprachliche Fähigkeiten sind bedeutend für den Schulerfolg von Kindern und Störungen in der Sprachentwicklung können sich erheblich auf die soziale, emotionale, kognitive und schulische Entwicklung von Kindern auswirken (Buschmann & Sachse, 2017, S. 82).

Im Bereich der frühkindlichen Bildung erfüllt die Sprache zwei Funktionen, beziehungsweise Ebenen. Auf der einen Seite stellt sie das Medium dar, welches für die Vermittlung von Bildungsinhalten genutzt wird. Kinder, welche von Störungen in der Sprachentwicklung betroffen sind, können daher häufig nicht aktiv an frühen

Bildungsangeboten, wie sie beispielsweise in Kindergärten stattfinden, teilhaben. Auf der anderen Seite hängen die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern stark zusammen, was zur Folge hat, dass eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten sich auf die intellektuellen Fähigkeiten eines Kindes auswirken. Da die kognitiven Fähigkeiten die Basis früher Bildungsangebote darstellen, sollte dieser Zusammenhang stets beachtet werden, wenn sprachliche Auffälligkeiten bei einem Kind festgestellt werden (Penner & Krügel, 2007, S. 16).

Für die frühe Förderung und Behandlung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten sind Sprachtherapeut*innen, Logopäd*innen und Sonderpädagog*innen zuständig, welche die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik studiert haben. Da sprachliche Beeinträchtigungen jedoch auch häufig im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen in anderen Bereichen, wie beispielsweise der kognitiven Fähigkeiten oder im Zusammenhang einer Hörschädigung auftreten, sollten alle Angestellten einer Frühförderstelle über Kenntnisse der Diagnostik und Therapie in Bezug auf die sprachliche Entwicklung von Kindern verfügen (Sarimski, 2017, S. 119 f.).

In Baden-Württemberg gibt es im Bereich der sonderpädagogischen Frühförderung die, meist an ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum angegliederten, sonderpädagogischen Beratungsstellen sowie interdisziplinäre Frühförderstellen. Für Kinder, die von einer Beeinträchtigung oder Behinderung betroffen sind, welche sich auf ihre gesamte Persönlichkeit auswirkt, gibt es außerdem das Angebot des Besuchs eines Schulkindergartens. Dies gilt auch bei schweren Beeinträchtigungen der sprachlichen Fähigkeiten. Diese Einrichtungen können Kinder in Anspruch nehmen, wenn sie einen besonders hohen Bedarf an sonderpädagogischer Förderung haben und ihr Recht auf Bildung und Erziehung in einer regulären Kindertageseinrichtung nicht gewährleistet werden kann, obwohl sie begleitende Hilfen erhalten (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, n.d.).

2.3.6 Praxis der frühen Sprachförderung und Sprachtherapie

Die Abgrenzung von Sprachförderung und Sprachtherapie

Unter dem Begriff Sprachförderung werden grundsätzlich alle Maßnahmen zusammengefasst, welche von pädagogischen Fachkräften eingesetzt werden, um die kindliche Sprachentwicklung zu unterstützen. Es werden dabei ganzheitliche Sprachförderkonzepte und sprachstrukturelle Konzepte unterschieden (Hellrung, 2019, S. 86). Erstere, auch als alltagsintegrierte Sprachförderung bezeichnet, knüpfen an

aktuelle Bedürfnisse und Interessen des Kindes an. Diesen Konzepten liegt zwar ein Rahmen zugrunde, es werden jedoch keine konkreten Inhalte vorgegeben (Bunse & Hoffschildt 2008, zitiert nach Hellrung, 2019, S. 87). Die sprachstrukturellen Förderprogramme zielen auf eine systematische Förderung einzelner Ebenen der sprachlichen Entwicklung, beispielsweise Wortschatz, Grammatik oder phonologische Bewusstheit, ab. Es liegen diesen Programmen genaue Ablaufpläne sowie vorbereitete Materialien zugrunde. Pädagogische Fachkräfte können die Förderung der Kinder nach den Vorgaben des Programms durchführen (Lisker 2011, zitiert nach Hellrung, 2019, S. 87). Verschiedene Studien zur Wirksamkeit von additiver und alltagsintegrierter Sprachförderung zeigen, dass additive Sprachförderprogramme sich weniger positiv auf die kindliche Sprachentwicklung auswirkten als alltagsintegrierte Ansätze. Besonders wichtig ist im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachförderung eine sprachförderliche Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte, welche sich durch den gesamten Alltag mit den Kindern ziehen sollte. Diese Form der Sprachförderung kann problemlos mit sprachstrukturellen, additiven Maßnahmen der Sprachförderung kombiniert werden (Hellrung, 2019, S. 88). Da es unzählige dieser sprachstrukturellen Förderprogramme gibt, wird an dieser Stelle auf eine Darstellung einzelner Programme verzichtet. Ein Beispiel für ein alltagsintegriertes Konzept der sprachlichen Förderung ist das Dialogische Lesen, welches im nachfolgenden Kapitel 2.4 detailliert erläutert wird. Die alltagsintegrierte Sprachförderung basiert auf der Annahme, dass Kinder grundsätzlich absichtlich Kommunikation betreiben und daher aufmerksame und verständnisvolle Kommunikationspartner*innen brauchen. Sie sollten stets ernst genommen werden, unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten. Es ist Aufgabe einer pädagogischen Fachkraft, immer nach der Mitteilungsabsicht eines Kindes zu suchen und den Fokus der Aufmerksamkeit nicht auf Fehler und sprachliche Defizite zu legen (a. a. O., S. 90).

Um die Unterscheidung zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie vorzunehmen, ist es hilfreich die Zielgruppe der jeweiligen Interventionen anzuschauen. Sprachförderung ist für einige Kinder von besonders großer Bedeutung und Hellrung (2019) beschreibt diese wie folgt:

- Kinder, welche im Elternhaus unzureichend sprachliche Anregungen erfahren und daher auf gute sprachliche Vorbilder und Kommunikationspartner*innen außerhalb des Elternhauses angewiesen sind.
- Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen und daher ein vielfältiges Sprachangebot in der deutschen Sprache benötigen.

- Kinder, welche ein erhöhtes Risiko für eine Lese-Rechtschreibschwäche aufweisen, benötigen eine Förderung ihrer phonologischen Bewusstheit.
- Kinder, welche in schwierigen sozialen und familiären Verhältnissen aufwachsen, benötigen die Möglichkeit einer sicheren Kommunikation und vielfältiger sprachlicher Anregungen.
- Kinder, die in ihrem Elternhaus nur wenig Kontakt mit Büchern und Schriftkultur haben, benötigen Erwachsene, die ihnen vorlesen und Geschichten erzählen sowie ihnen ein Vorbild im Umgang mit Büchern und Schrift sind (S. 88).

Die Zielgruppe für Maßnahmen der Sprachtherapie besteht aus ungefähr 6 bis 8 % der Kinder eines Geburtsjahrgangs, welche Schwierigkeiten beim Erwerb von Sprache aufweisen. Diese Kinder haben zum Beispiel Probleme im Bereich der Aussprache, beim Wortschatzerwerb oder beim Erwerb der Grammatik, wie bereits in Kapitel 2.2.2 beschrieben. Störungen in der kindlichen Sprachentwicklung machen eine gezielte Sprachtherapie notwendig, welche individuell für die Kinder geplant und von Fachkräften aus der Logopädie oder der Sprachtherapie umgesetzt werden muss. Maßnahmen der Sprachförderung sind für diese Kinder nicht ausreichend, um die sprachlichen Defizite gegenüber Gleichaltrigen auszugleichen. Sprachtherapie wird in der Regel von Ärzt*innen verordnet und die therapeutische Versorgung ist im fünften Sozialgesetzbuch geregelt. Rechtlich gelten die diagnostizierten kindlichen Sprachstörungen als Krankheit und es wird daher mit einer Heilmittelverordnung für eine logopädische oder sprachtherapeutische Behandlung auf sie reagiert. Auch für Kinder, bei welchen Sprach-, Sprech- oder Schluckstörungen im Rahmen einer festgestellten Behinderung auftreten, gibt es klare rechtliche Ansprüche auf Maßnahmen zur Rehabilitation und Frühförderung. Eine Sprachtherapie kann immer durch Maßnahmen der Sprachförderung, beispielsweise in der Kindertageseinrichtung, unterstützt werden (a. a. O., S. 89).

Exemplarisch werden nachfolgend drei Programme aus dem Bereich der Sprachtherapie kurz dargestellt, welche jeweils eine Sprachebene in den Fokus der Förderung stellen.

Therapie von Aussprachestörungen mit „P.O.P.T.“

Dem Ansatz der *Psycholinguistisch orientierten Phonologie Therapie* nach Fox-Boyer liegt das Sprachverarbeitungsmodell von Stackhouse/Wells (1997) zugrunde. *P.O.P.T.* stellt eine sogenannte Intervalltherapie dar. Nach einem Therapieintervall, welches zwischen 25 und 30 Therapieeinheiten umfasst, folgt eine Therapiepause von einer

Dauer von drei Monaten. Während dem ersten durchgeführten Therapieintervall wird lediglich an einem phonologischen Prozess des Kindes gearbeitet. Ein Intervall endet, sobald das Kind Phase 3 des Konzepts erreicht hat oder die maximale Anzahl an Therapieeinheiten erreicht wurde. Es wird während des gesamten Therapieintervalls ausschließlich auf phonologischer Ebene gearbeitet, weitere sprachliche Ebenen werden nicht parallel behandelt. *P.O.P.T.* besteht aus einer Vorphase und drei daran anknüpfenden Phasen. Die Vorphase führt das Kind in den metasprachlichen Umgang mit Sprache ein und stellt rein rezeptive Anforderungen an das Kind. Die erste Phase des Konzepts ist ebenfalls rezeptiv geprägt, während das Kind sich äußern darf, aber nicht muss. Tätigt das Kind Äußerungen, werden diese in Phase 1 vom Erwachsenen nicht kommentiert. Phase 2 erfordert dann die expressive Mitarbeit des Kindes, während Phase 3 rezeptiv und produktiv konzipiert ist (Fox-Boyer & Neumann, 2017, S. 64 ff.).

Therapie von lexikalischen Störungen mit dem „Wortschatzsammler“

Das Konzept *Wortschatzsammler* eignet sich für Vorschulkinder und Schulkinder mit Problemen im Bereich der lexikalischen Entwicklung. Das Therapiekonzept basiert auf der Vermittlung von Strategien. Das Ziel besteht darin, dass die Kinder in Situationen, in welchen ihnen lexikalisches Wissen fehlt oder sie dieses nicht abrufen können, dazu in der Lage sind angemessen zu reagieren. Es werden daher Erwerbs-, Speicher- und Abrufstrategien vermittelt, damit die Kinder aus eigenem Antrieb ihre lexikalische Entwicklung vorantreiben können. Das Konzept kann somit als „Hilfe zur Selbsthilfe“ beschrieben werden. Die Therapie basiert auf einer Rahmenhandlung über den Piraten Tom, einer Zweihandpuppe, mit welcher das Kind gemeinsam eine Schatzsuche erlebt. Das Ziel der Schatzsuche besteht im Sammeln möglichst vieler unbekannter Dinge, welche die „Schätze“ darstellen. Der Pirat fungiert als Modell, das den Kindern die Erwerbs-, Speicher- und Abrufstrategien vermittelt (Ulrich, 2017, S. 130 f.).

Therapie von grammatischen Störungen mit der „Kontextoptimierung“

Das Konzept der *Kontextoptimierung* kann in der Therapie mit Kindern ab einem Alter von drei Jahren eingesetzt werden, eignet sich aber auch für den Einsatz im Unterricht für Kinder und Jugendliche bis zu einem Alter von 16 Jahren. Der Kontext steht im Rahmen des Konzepts für die konkrete Lernsituation in einer Therapieeinheit. Er kann dem Konzept zufolge im Hinblick auf verschiedene Aspekte geplant und verändert beziehungsweise optimiert werden. Diese Aspekte sind: das ausgewählte Sprachmaterial, die geplante Situation des Spiel- oder Handlungsrahmens während der

Therapie, die Sprechweise des Therapeuten oder der Therapeutin und ausgewählte Hilfen zum Erlernen der grammatischen Zielstruktur (Motsch & Riehemann, 2017, S. 207 f.).

Aus Gründen des Umfangs der vorliegenden Arbeit wird an dieser Stelle auf eine ausführlichere Erläuterung der Therapiekonzepte verzichtet. Im folgenden Kapitel wird jedoch das Konzept des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung erläutert, da es im Rahmen des eigenen Forschungsvorhabens der Verfasserin der vorliegenden Arbeit aufgegriffen wurde.

2.4 Sprachliche Förderung mit dem Konzept des Dialogischen Lesens

2.4.1 Was ist Dialogisches Lesen?

Der Ansatz des Dialogischen Lesens wurde von einer Gruppe von Forschenden um Grover J. Whitehurst im Jahr 1988 entwickelt. Das Konzept hat das Ziel, die sprachförderlichen Verhaltensweisen von Erwachsenen in einer interaktiven Vorlesesituation zu nutzen (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 29; Kranz, 2019, S. 19). Nachdem der frühen sprachlichen Entwicklung von Kindern immer mehr Beachtung geschenkt wurde, konnte ein Zusammenhang zwischen den frühen sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und deren späterer Schreib- und Lesekompetenz festgestellt werden. Defizite in den sprachlichen Fähigkeiten im frühen Kindesalter können mit anhaltenden Schwierigkeiten in der Schulzeit in Verbindung gebracht werden. Kinder sollten daher so früh wie möglich eine Förderung erhalten, um sprachliche Defizite auszugleichen und ihnen die gleichen schulischen Chancen zu ermöglichen wie gleichaltrigen Kindern ohne Defizite (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 2).

Die Grundannahme des Konzepts des Dialogischen Lesens besteht darin, dass Kinder durch einen regelmäßigen sprachlichen Austausch mit Erwachsenen ihre sprachlichen Fähigkeiten positiv entwickeln können. Aufgrund dieser Annahme steht die aktive Kommunikation zwischen einem Kind und einem Erwachsenen in einer Interaktionssituation im Fokus des Konzepts. Diese Interaktionssituation wird mit Hilfe eines (Bilder-)Buches beziehungsweise einer Geschichte geschaffen. Das Dialogische Lesen stellt demnach einen Dialog zwischen einem oder mehreren Kindern und einem Erwachsenen dar, in welchem der sprachliche Austausch im Fokus steht und eine größere Bedeutung hat als das ungestörte Erzählen einer Geschichte. Lebensweltnähe und lustvolles Erleben des Dialogs stellen weitere wichtige Merkmale des Konzepts dar.

Um die dialogische Situation entsprechend zu gestalten, liegt es in der Verantwortung der erwachsenen Person sich entsprechend zu verhalten und den Kindern die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung zu geben, kindliche Beiträge aufzugreifen, die Aussagen der Kinder zu bestätigen und zu erweitern, sowie weitere Sprachlehrstrategien gezielt und konsequent anzuwenden (ebd.). Diese Sprachlehrstrategien können auch in der natürlichen Eltern-Kind-Interaktion beobachtet werden. Das Dialogische Lesen stellt demnach eine Maßnahme zur Sprachförderung dar, welche ohne einen festgelegten inhaltlichen Fokus eingesetzt werden kann und für welche keine speziellen Arbeitsmaterialien oder zusammengestellte Aufgaben benötigt werden. Es kann daher der alltagsintegrierten Sprachförderung zugeordnet werden (Ennemoser & Hartung, 2017, S. 200).

Das Dialogische Lesen ist grundsätzlich für alle Kinder geeignet, wurde aber ursprünglich für die Anwendung bei Kindern aus einem sprachlich wenig anregenden Umfeld entwickelt. Gerade Kinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern können im Vorschulalter meist erst wenige eigene Erfahrungen mit Büchern und Vorlesesituationen machen, was sich häufig durch Schwierigkeiten im Spracherwerb zeigt. Auch für Kinder, welche Deutsch als Zweitsprache lernen, ist das Dialogische Lesen gut geeignet. Für die Förderung des Zweitspracherwerbs sind die Techniken des Dialogischen Lesens, welche im nachfolgenden Kapitel (2.4.2) beschrieben werden, hilfreich. Häufig stammen viele Kinder mit Migrationshintergrund, die vor der Herausforderung des Zweitspracherwerbs stehen, aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern. Sie erhalten meist schon in ihrer Erstsprache wenig Anregung durch Bücher und Vorlesen, was den Zweitspracherwerb erschweren kann. Das Dialogische Lesen bietet daher die Möglichkeit, durch die frühe Förderung der sprachlichen Entwicklung die Chancengleichheit in Bezug auf die Bildungslaufbahn für diese Kinder zu erhöhen. Häufig stellt der Eintritt in eine Kindertageseinrichtung den ersten Kontakt mit der neu zu erlernenden deutschen Sprache dar. Die Sprachfördertechniken des Dialogischen Lesens können den Kindern dabei helfen, in die neue Sprachgemeinschaft einzutreten (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 4 f.).

2.4.2 Vorlesearten im Vergleich

Spricht man von Vorlesen, denken die meisten Menschen an eine Situation, in welcher eine erwachsene Person einem Kind oder einer Gruppe von Kindern ein Buch beziehungsweise Bilderbuch vorliest. Dieses klassische Vorlesen ist stark an den im Buch vorgegebenen Text gebunden und das vollständige Vortragen der Geschichte

steht im Vordergrund. Dementsprechend sind die Kinder bei dieser Art des Vorlesens eher passive Zuhörer und der Redeanteil der erwachsenen Person überwiegt maßgeblich. Beim Dialogischen Lesen steht im Gegensatz zur Vermittlung einer Geschichte, die Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenem im Vordergrund. Kinder sollen sich bei dieser Art der Vorlesesituation aktiv beteiligen und einen höheren Redeanteil haben als beim klassischen Vorlesen. Nichtsdestotrotz kann auch das klassische Vorlesen je nach pädagogischem Ziel sehr gute Fördermöglichkeiten bieten. Kinder haben häufig ein großes Interesse an Geschichten, welchem durch die klassische Vorlesesituation begegnet werden kann. Sowohl Kindern, die bereits selbst lesen können, als auch jüngeren Kindern ermöglicht es auf angenehme und spielerische Art einen Zugang zu literarischen Welten. Weiterhin wird ihnen durch die stark am schriftlichen Text eines Buches orientierte Sprache des Erwachsenen das Erleben von Schriftlichkeit in einer mündlichen Form ermöglicht, was für viele Kinder einen ersten Kontakt zu schriftlichen Ausdrucksformen darstellt. Auch Kindern, welche bereits selbst lesen können, kann ein Zugang zu literarischen Texten ermöglicht werden, welche ihre eigenen Lesefähigkeiten noch überschreiten (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 2 f.). Für das klassische Vorlesen eignen sich daher unter anderem ausdrücklich als solche ausgewiesene Vorlesebücher, die komplexere Geschichten enthalten, oder auch Märchen, welche teilweise hohe Textanteile haben. Diese Art der Literatur ermöglicht es den Kindern, verschiedene Gattungen und Erzählstile kennenzulernen und eine umfangreiche Haupthandlung nachzuvollziehen (Alt, 2017, S. 46). Durch das Kennenlernen der Schriftlichkeit beim Vorlesen von Geschichten kann den Kindern außerdem der Schriftspracherwerb in der Schule erleichtert werden (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 3). Für das Dialogische Lesen eignen sich hingegen Bücher mit geringeren Textanteilen oder Bilderbücher, welche keinen Text beinhalten (Alt, 2017, S. 46). Durch die aktive Beteiligung der Kinder an der Vorlesesituation werden sie in ihrer sprachlichen Entwicklung besser unterstützt und die erwachsene Person kann verschiedene Sprachlehrstrategien anwenden (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 3).

Nachfolgend sollen nochmals die wichtigsten Unterschiede der beiden Vorlesearten tabellarisch gegenübergestellt werden.

Tabelle 2. *Unterschiede klassisches Vorlesen und Dialogisches Lesen (in Anlehnung an Alt, 2017, S. 47)*

Klassisches Vorlesen	**Dialogisches Lesen**
• Erwachsene Person liest vor und bleibt dabei durchgehend gleich aktiv • Kinder haben eher eine passive Zuhörerrolle • Wenig sprachliche Aktivität der Kinder und geringe Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenem • Mit einer großen Gruppe durchführbar	• Erwachsene Person stellt Fragen und setzt Impulse • Erwachsene Person unterbricht die Geschichte an geeigneten Stellen • Beiträge der Kinder werden von Erwachsenem aufgegriffen und integriert, erweitert oder modelliert • Kinder stellen Fragen und erzählen von eigenen Erfahrungen • Beträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht • Ständige Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind • Mit einer geringeren Anzahl von Kindern durchführbar

2.4.3 Techniken des Dialogischen Lesens

Das Dialogische Lesen beruht auf sprachförderlichen Prinzipien der Interaktion. Die von den Interaktionspartner*innen der Kinder angewandten sprachförderlichen Techniken können dabei unterschiedliche Funktionen haben:

1. Die Anregung der Sprachproduktion der Kinder
2. Die Modellierung der kindlichen Sprache
3. Die Verstärkung und Motivierung der Kinder
4. Die Absicherung des kindlichen Verständnisses

Diesen vier Funktionen können die sprachstimulierenden Techniken des Dialogischen Lesens, welche nachfolgend genauer beschrieben werden sollen, zugeordnet werden (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 231; Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 36).

Grundsätzlich folgen die sprachförderlichen Prinzipien des Dialogischen Lesens den Modellierungstechniken und Sprachlehrstrategien nach Dannenbauer (1999). Gemäß dessen entwicklungsproximalem Ansatz werden Kinder durch optimierte Rahmenbedingungen dabei unterstützt, eigenaktiv grammatikalische Fähigkeiten zu erwerben. In der Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem werden durch die erwachsene Person sprachliche Zielformen in den Fokus der kindlichen Aufmerksamkeit gerückt. Dannenbauers Konzept zielt mit den Techniken des Modellierens und Korrigierens vor allem auf die Verbesserung des Sprachverständnisses ab. Der Einsatz der Techniken kann dazu führen, dass die Zielstrukturen im Dialog von den Kindern effektiver in die Spontansprache überführt werden können. Beim Dialogischen Lesen gibt es, ebenso wie bei Dannenbauer (1999), Strategien, welche vor den Äußerungen eines Kindes eingesetzt werden können, sowie Strategien, welche eine direkte Reaktion auf die Äußerung eines Kindes darstellen (Albers, 2015, S. 74).

Die für das Dialogische Lesen relevanten Techniken werden nun, geordnet nach den bereits genannten Funktionen, näher erläutert.

1. Die Anregung der Sprachproduktion der Kinder

Die kindliche Sprachproduktion kann durch verschiedene Fragen besonders gut angeregt werden. Neben W-Fragen (wer?, wo?, was?, warum?) eignen sich besonders offene Fragen. Diese verlangen von den Kindern die Formulierung eines kompletten Satzes als Antwort und können nicht durch „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Auch Erinnerungsfragen eignen sich zur sprachlichen Anregung der Kinder, da sich die Kinder durch sie an bereits angesprochene Aspekte aus einem Buch erinnern müssen. Die Handlung eines Buches kann mithilfe dieser Fragen von einem Kind nochmals nacherzählt werden. Grundsätzlich ist es wichtig, dass die erwachsene Person auf Äußerungen des Kindes eingeht und Nachfragen zu diesen stellt, um weitere sprachliche Reaktionen des Kindes zu fördern. Eine weitere Technik, welche sich zur Anregung kindlicher Sprachproduktion eignet, ist die sogenannte Komplettierung. Die erwachsene Person lässt dabei in einer sprachlichen Äußerung eine Lücke, die das Kind dazu anregen soll, ein Wort oder sogar einen ganzen Satz eigenständig zu vervollständigen. Es ist weiterhin wichtig, dass immer ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus hergestellt wird. Die erwachsene Person muss sich daher ständig dem Fokus des Kindes anpassen und ansprechen, worauf sich das Kind gerade fokussiert. Dies ermöglicht einen an die Interessen des Kindes angepassten Dialog und kann vermehrte sprachliche Äußerungen des Kindes fördern (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 231; Kappeler

Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 11). Durch diese Techniken und Impulse, insbesondere durch die Technik der offenen Fragen, können sich die Kinder Zusammenhänge besser erschließen, eigene Gedanken zu einer Geschichte entwickeln und diese sprachlich äußern (Claussen, 2011, S. 35).

2. Die Modellierung der kindlichen Sprache

Beim Dialogischen Lesen wird mit verschiedenen Modellierungstechniken gearbeitet. Diese Techniken eignen sich besonders als Reaktion auf eine kindliche Äußerung. Eine dieser Modellierungstechniken stellt die indirekte Korrektur, auch als korrektives Feedback bezeichnet, dar. Dabei greift die erwachsene Person eine fehlerhafte kindliche Äußerung auf und wiederholt diese in korrekter Form. Dabei ist es jedoch wichtig, dass das Kind nicht direkt auf seinen Fehler aufmerksam gemacht wird, sondern die Wiederholung so natürlich wie möglich in den Dialog eingebettet wird. Als weitere Modellierungstechnik wird die Erweiterung, auch als Expansion bezeichnet, empfohlen. Bei dieser Technik greift die erwachsene Person eine korrekte kindliche Äußerung auf und erweitert diese mit neuen zusätzlichen Informationen. Bei der Differenzierung einer kindlichen Äußerung wird von der erwachsenen Person auf die kindliche Äußerung reagiert, indem allgemeine Begriffe durch differenziertere ersetzt werden, um neue Begriffe in den kindlichen Wortschatz einzubringen (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 231; Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 10).

3. Die Verstärkung und Motivierung der Kinder

Um die Motivation der Kinder während der Fördersituation aufrecht zu erhalten, sollte darauf geachtet werden, dass sie Spaß an der Situation haben. Die Orientierung an den kindlichen Interessen und Erfahrungen sollte daher immer berücksichtigt werden. Auch Lob und die Bestätigung der Kinder im gemeinsamen Dialog kann deren Freude an der sprachlichen Auseinandersetzung mit dem erwachsenen Gegenüber fördern (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 231; Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 37 f.). Um die Motivation der Kinder zu stärken ist es außerdem grundsätzlich wichtig, dass die erwachsene Person auf einen einfühlsamen Einsatz der Modellierungstechniken achtet, um die kindliche Freude am Sprechen nicht zu hemmen. Einige Kinder können sehr sensibel darauf reagieren, wenn Erwachsene ihre sprachlichen Äußerungen wiederholt modifizieren. Es gilt daher sehr individuell auf das Kind einzugehen und sich entsprechend anzupassen. Dabei sollte im Fokus stehen,

dass die Äußerungen der Kinder wertgeschätzt werden. Die Wohlgeformtheit der gebildeten Sätze ist dabei zweitrangig (Albers, 2015, S. 75).

4. Die Absicherung des kindlichen Verständnisses

Da bei der Betrachtung eines Buches nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass ein Kind schon den darin enthaltenen spezifischen Wortschatz beherrscht, sollte die Sicherung des Verständnisses immer beachtet werden. Techniken, die den Erwerb neuer Wörter bei den Kindern fördern können, sind der Einsatz von konkreten Realgegenständen oder das Demonstrieren einer Tätigkeit, um neue Begriffe zu veranschaulichen. Die Ansprache verschiedener Sinneskanäle und das eigenaktive Handeln, indem Kinder gezeigte Tätigkeiten wiederholen dürfen, unterstützt sie beim Erwerb eines spezifischen Wortschatzes (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 39).

2.4.4 Vorbereitung der dialogischen Lesesituation

Vorlesesituationen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern ergeben sich, vor allem in Kindertagesstätten, teilweise situativ durch die Initiative der Kinder. Diese Situationen sind ungeplant und daher nicht unbedingt für die systematische Sprachförderung durch das Dialogische Lesen geeignet. Bei der strukturierten Vorbereitung einer dialogischen Lesesituation gilt es einige Aspekte zu beachten, um den Erfolg der sprachlichen Förderung der Kinder sicherzustellen (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 33).

Folgende Aspekte sollten von pädagogischen Fachkräften in Bezug auf die Planung berücksichtig werden:

1. *Der Ort:* Für das Dialogische Lesen ist es von großer Bedeutung eine gemütliche, entspannte und für die Kinder einladende Umgebung zu schaffen. In Kindertagesstätten könnten eine Lese- oder Kuschelecke in Frage kommen. Ideal ist jedoch ein Raum, welcher keine Störungen und Unterbrechungen der Situation zulässt. Daher ist es, vor allem in Kindertagesstätten, empfehlenswert mit den Kindern einen separaten Raum aufzusuchen und den Gruppenraum zu verlassen. Außerdem sollte auf eine gute Akustik und ausreichende Beleuchtung geachtet werden, damit die Kinder die Bilder des genutzten Buches gut sehen können und der sprachliche Austausch durch gegenseitiges Verständnis sichergestellt werden kann (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 7).

2. *Die Zeit:* Dieser Punkt ist vor allem in Kindertagesstätten von großer Bedeutung, wo meist klare zeitliche Abläufe und Strukturen den Alltag bestimmen. Es gilt daher beispielsweise Essenzeiten der Kinder sowie die zeitliche Einteilung des Teams zu beachten, damit der normale Betrieb der Einrichtung sichergestellt bleibt (ebd.).

3. *Die Sitzordnung:* Dieser Planungspunkt ist eng verknüpft mit der Anzahl der Kinder, welche in die Fördersituation einbezogen werden sollen. Wenn lediglich mit einem oder zwei Kindern geplant wird, können diese neben der pädagogischen Fachkraft sitzen oder sich auf deren Schoß setzen, um eine gute Sicht auf das eingesetzte Bilderbuch zu haben. Bei größeren Kindergruppen ist es wenig empfehlenswert die Kinder in einen Kreis zu setzen, da diese Sitzordnung nicht allen Kindern eine gute Sicht auf das Buch ermöglicht. Auch das häufig praktizierte Herumzeigen des Bilderbuches ist in diesem Fall keine adäquate Lösung, da die Kinder die Bilder während der gesamten Fördersituation stets im Blick haben sollten. Daher ist das Sitzen im Halbkreis für größere Kindergruppen eher geeignet. Es ermöglicht den Kindern, näher am Bild zu sein und so aktiver an der Vorlesesituation teilzuhaben. Sollten die räumlichen Gegebenheiten es zulassen, ist es hilfreich die Kinder auf Sitzstufen zu setzen, damit allen ein freier Blick auf das Buch ermöglicht wird (ebd.).

4. *Die Kinder:* Zur Planung gehört vor allem die Überlegung mit welchen Kindern eine Förderung durchgeführt werden soll. Dabei gilt es verschiedene Aspekte der kindlichen Entwicklung zu bedenken. Von Bedeutung sind neben dem Alter der Kinder auch deren allgemeiner Entwicklungsstand, der Stand der Sprachentwicklung und die kindlichen Interessen. Die pädagogische Fachkraft sollte sich außerdem vorab Gedanken darüber machen, wie sie reagieren kann, wenn eines der Kinder sich weigert an der Vorlesesituation teilzunehmen oder während der Fördersequenz die Situation verlässt und davonläuft (ebd.). Es bietet sich in Bezug auf die Zusammenstellung der Gruppe von Kindern an, auf einen ähnlichen Sprachentwicklungsstand zu achten. Dies ermöglicht es der Fachkraft, sich während der Vorbereitung auf wenige sprachliche Ziele zu fokussieren und die Förderung optimal zu gestalten. Alternativ können die sprachlichen Förderbedarfe eines Kindes schwerpunktmäßig in den Fokus gestellt werden, wobei die anderen Kinder ebenfalls von der Fördersituation profitieren können. Sprachlich fortgeschrittene Kinder sind in der heterogenen Gruppe dann Vorbilder für Kinder mit größeren sprachlichen Rückständen (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 34).

5. *Das Buch:* Bezüglich des eingesetzten Buches sollte sich die pädagogische Fachkraft bei der Planung des Dialogischen Lesens überlegen, mit welchem sie die

sprachliche Förderung durchführen möchte. Dabei spielen inhaltliche Aspekte ebenso eine Rolle, wie formale Aspekte. Außerdem sollte geplant werden, ob zusätzliche Materialien, wie beispielsweise ein Stofftier, benötigt werden. Es ist von Vorteil, wenn das Buch dem Alter der Kinder angepasst ist und deren Interessen entspricht. Es sollte weiterhin für Kinder ansprechend gestaltet sein, ihre Neugier wecken und Raum für eigene Gedanken und Fantasie lassen. Auch Identifikationsmöglichkeiten sowie Anknüpfungsmöglichkeiten an die Erfahrungswelt der Kinder sind vorteilhaft für deren Motivation. Um das Verständnis für die Geschichte zu verbessern, sind zudem Handlungsmöglichkeiten zur Vertiefung wichtig. Formal gilt es darauf zu achten, dass das Buch für die Anzahl der Kinder, mit denen gearbeitet wird, groß genug ist, damit es alle gut sehen können. Weiterhin sollte die Länge des Textes, die Gestaltung der Bilder und das Verhältnis von Bildern und Text berücksichtigt werden. Bilder können in einem Buch für sich allein stehen oder das Verständnis des Textes unterstützen (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 7 f.).

6. *Planung sprachlicher Handlungen:* Das sprachliche Angebot der pädagogischen Fachkraft sollte während der Vorlesesituation optimal an die sprachlichen Entwicklungsziele der entsprechenden Kinder angepasst sein. Dies kann unter anderem bedeuten, dass bestimmte sprachliche Strukturen oder neue Wörter gehäuft und in verschiedenen Zusammenhängen präsentiert werden. Unter Umständen ist es dafür notwendig den ursprünglichen Text eines Buches zu verändern oder zu ergänzen. Es muss weiterhin bedacht werden, dass die Kinder die entsprechenden sprachlichen Strukturen und Wörter selbst aktiv nutzen sollten. Um dies zu erreichen, kann es notwendig sein, gezielte Fragen an die Kinder zu richten, welche im Vorfeld vorbereitet wurden. Für die pädagogische Fachkraft kann es daher hilfreich sein das ausgewählte Buch beispielsweise vorab mit Haftzetteln zu versehen, welche daran erinnern, an bestimmten Stellen eine Frage an die Kinder zu richten oder einen Impuls zu geben. Für unerfahrene Förderkräfte kann es weiterhin hilfreich sein, sich als Vorbereitung auf einer Karteikarte zu notieren, welche Fragen sich eignen, um bestimmte sprachliche Strukturen bei Kindern herauszufordern (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 34 f.).

2.4.5 Gestaltung der Gesprächssituation

Dialogische Lesesituationen werden geschaffen, wenn Kinder und Erwachsene über einen Gegenstand geteilter Aufmerksamkeit, welcher ein Buch darstellt, ins Gespräch

kommen. Während die erwachsene Person Textpassagen aus diesem vorliest, Fragen dazu stellt und die Kinder zur sprachlichen Beteiligung am Gespräch animiert, sollen die Kinder kognitiv angeregt werden. Das Ziel besteht darin, dass sie auf Äußerungen des Erwachsenen oder anderer Kinder eingehen und selbst neue Überlegungen anstellen. Die Fachkraft lenkt den Fokus dabei immer wieder zurück auf den Gegenstand der gemeinsamen Aufmerksamkeit, das Buch (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 35). Um diese Ziele zu erreichen, kann die Fachkraft bei der Gestaltung der Dialogischen Lesesituation einige Aspekte beachten, welche nachfolgend kurz dargestellt werden.

1. *Freie Hände:* Zunächst ist es empfehlenswert, als Fachkraft darauf zu achten, die eigenen Hände und die Hände der Kinder freizuhalten. Dies ermöglicht es, die Hände als zusätzliches Mittel der Kommunikation einzusetzen. Das Buch kann die Fachkraft, vor sich oder seitlich abstellen, damit alle Kinder eine gute Sicht auf die Buchseiten haben.

2. *Der Einstieg:* Ein ritualisierter Einstieg in die Vorlesesituation bietet sich an, damit die Kinder sich auf das Dialogische Lesen einstellen können. Er kann beispielsweise aus einem örtlichen Wechsel bestehen oder es wird eine, für dieses Ritual ausgewählte, Figur genutzt. Auch ein musikalischer Einstieg bietet sich an, um die Vorlesesituation anzukündigen.

3. *Die Stimme:* Variationen in der Stimme der vorlesenden Person regen Kinder zu eigenen Reaktionen an. Die erwachsene Person kann ihre Stimmlage und Sprechlautstärke sowie die Sprechgeschwindigkeit anpassen, um die Stimmen verschiedener Personen nachzuahmen. Dies verleiht einer Geschichte Lebendigkeit und kann Spannung erzeugen, was die Kinder wiederum zum Zuhören und Mitdenken animieren kann.

4. *Die Mimik und Gestik:* Neben dem Einsatz der Stimme kann der Einsatz der Hände und des gesamten Körpers die Kinder zusätzlich dazu anregen, sich selbst sprachlich zu äußern. Dabei sollte die Fachkraft sich zu jeder Zeit wohlfühlen und keinesfalls in übertriebenem Maße gestikulieren. Der gemeinsame Dialog darf nicht aus dem Fokus der Situation geraten.

5. *Flexibler Erzählrhythmus:* Da der Dialog im Fokus steht, muss eine Geschichte nicht zwangsläufig zu Ende erzählt werden. Dennoch sollte dies geschehen, wenn die Kinder danach verlangen. Grundsätzlich sollten die Kinder die Vorlesesituation lenken und bestimmen, wie lange über eine Seite des Buches gesprochen wird,

bevor zur nächsten Seite umgeblättert wird. Möchten sie Bilder in einem Buch längere Zeit betrachten, sollten dafür längere Pausen eingeräumt werden.

6. *Gute Nutzung des (Bilder-)Buches:* Bilderbücher bieten durch die in ihnen enthaltene Geschichte sowie durch manchmal vorhandene zusätzliche Klapp- oder Spielelemente meist schon diverse Anregungen für einen gemeinsamen Dialog. Es ist förderlich, wenn wichtige Stellen einer Geschichte genutzt werden, um mit den Kindern in einen dialogischen Austausch zu treten. Auch Handlungsangebote, die ein Buch beinhaltet, sollten stets genutzt werden, um die Kinder aktiv einzubinden.

7. *Verwendung unterstützender Materialien:* Um die Kinder auf verschiedenen Sinnesebenen anzusprechen, ist der Einsatz zusätzlicher Materialien und Gegenstände empfehlenswert. Die Materialien sollten eine Darstellung der Geschichte ermöglichen und die Kinder aktiv einbinden, jedoch nicht vom Buch und der Geschichte ablenken. Die Fachkraft kann selbst ausprobieren, inwieweit Materialien den gemeinsamen Dialog fördern oder hemmen (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 9).

2.4.6 Das Medium des Dialogischen Lesens: (Bilder-)Bücher

(Bilder-)Bücher sind von großer Bedeutung im Leben von Kindern. Seit den 1970er-Jahren hat sich das Verständnis vom Kind als passives und hilfloses Wesen dahingehend gewandelt, dass heute klar ist, wie wichtig die ersten drei Lebensjahre für dessen Entwicklung sind. Die Anregungsqualität des kindlichen Umfelds prägt diese Entwicklungsphase nachhaltig. Eine gute Möglichkeit, um mit sehr jungen Kindern in Interaktion zu treten, stellen (Bilder-)Bücher dar. Schon bei Säuglingen können durch sie erste Bildungsprozesse angeregt und begleitet werden. Die Schaffung von Ritualen durch regelmäßiges Vorlesen oder Anschauen und Erfühlen von Büchern kann kleinen Kindern ermöglichen, in einer entspannten und sicheren Umgebung die Laute ihrer Erstsprache wahrzunehmen und zu analysieren. Für Eltern können diese ritualisierten Situationen eine Möglichkeit darstellen, Kontakt zu ihrem Kind aufzunehmen und sprachlich mit ihm zu interagieren. Der spielerische Umgang mit Sprache, die Überbetonung von Wörtern und eine besonders ausdrucksstarke Mimik und Gestik fördern dabei, vor allem bei Säuglingen, die Aufmerksamkeit und Reaktionen in Form von Lauten, Mimik oder Gestik. Ein regelmäßiger Umgang mit Büchern, von Beginn der kindlichen Entwicklung an, kann Eltern im Laufe der Entwicklung ihres Kindes viel Sicherheit darin geben (Albers, 2015, S. 9 f.).

Da das (Bilder-)Buch das Medium des Dialogischen Lesens darstellt, wird nachfolgend genauer erläutert, welche (Bilder-)Bücher sich im Altersverlauf für Kinder im Vorschulalter eignen.

(Bilder-)Bücher für die Kleinsten – Null bis drei Jahre:

In den ersten sechs Lebensmonaten eines Kindes sollten Bücher über einfache und große Bilder verfügen. Da die Bücher möglichst stabil sein sollten, um als Spielzeug genutzt werden zu können, eignen sich besonders solche aus dicker Pappe. Auch Stoff oder Plastik sind Materialien, die sich für diese frühen Bücher eignen, da sie von den Kindern mit dem Mund erkundet und bei Bedarf abgewaschen werden können. Die in den Büchern enthaltenen Fotos oder Abbildungen sollten möglichst helle und deutliche Farben aufweisen, da die Kinder diese besser wahrnehmen können (Albers, 2015, S. 26). Im Alter zwischen sechs Monaten und einem Jahr begeistern sie sich besonders für Bücher, welche Fotos von anderen Säuglingen zeigen. Um die Bücher in diesem Alter mit dem gesamten Körper erleben zu können, eignen sich außerdem Bücher, welche ein großes Format haben und es den Kindern ermöglichen auf ihnen zu liegen oder zu krabbeln. Auch in diesem Alter sollte noch darauf geachtet werden, dass die Bücher abwaschbar sind, da die orale Erkundung nach wie vor stattfindet. Die Kinder interessieren sich vor allem für (Bilder-)Bücher, die Abbildungen von Objekten zeigen, welche ihnen aus ihrer Umgebung bekannt sind (z. B.: Baum, Stuhl, Ball). Eltern können auch selbst kleine Bücher herstellen, indem sie Fotos von Familienmitgliedern oder ihrem Haus beziehungsweise ihrer Wohnung in kleine Ordner stecken. Der direkte Bezug zur Lebenswelt der Kinder ist für diese besonders ansprechend und interessant. Im zweiten Lebensjahr sollten Bücher aus Pappe genutzt werden, die stabil sind und auch außerhalb der häuslichen Umgebung genutzt werden können. Die Bücher sollten nach wie vor große Abbildungen und Bilder aufweisen, jedoch nur wenig Text. Besonders Themen, welche die Kinder mit eigenen Erfahrungen verknüpfen können, werden als interessant empfunden, da sie sich mit ihnen identifizieren (z. B.: schaukeln, im Sandkasten spielen, mit Bauklötzen bauen). Für die gemeinsame Betrachtung vor dem Schlafen gehen eignen sich „Gute-Nacht-Geschichten“, welche dieses Thema behandeln. In dieser Entwicklungsphase sind außerdem Bücher mit Texten besonders empfehlenswert, welche leicht vorhersagbar sind, sich reimen und zum jeweils dargestellten Bild passen. Im dritten Lebensjahr begeistern sich die Kinder für Bücher mit kurzen Geschichten und Reimen, die sie sich gut merken und selbst mitsprechen können. Besonders Geschichten, welche eine bestimmte Struktur aufweisen, wie beispielsweise das Buch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ kommen in diesem Alter bei

Kindern gut an. Auch Bücher, welche Größen, Mengen, Zahlen oder Buchstaben thematisieren, eignen sich in diesem Alter. Ebenfalls als besonders interessant empfunden werden Bücher über Kinder aus verschiedenen Teilen der Welt, mit unterschiedlichen Fähigkeiten und in verschiedenen Lebenslagen. Bei der Auswahl dieser Bücher sollte darauf geachtet werden, dass sie keine Vorurteile aufgreifen oder hervorrufen (ebd.).

(Bilder-)Bücher im Kindergarten-Alter – Drei bis sechs Jahre:

Es muss klargestellt werden, dass die Einteilung und Abgrenzung von Büchern nach Altersbereichen lediglich eine Orientierung für erwachsene Bezugspersonen von Kindern darstellt. Es ist schließlich möglich, dass sich auch ein sechsjähriges Kind noch für Bücher interessiert, welche für Vierjährige empfohlen werden (Albers, 2015, S. 28).

Im Alter zwischen drei und vier Jahren interessieren sich Kinder für lustige Geschichten, welche Widersprüche auslösen oder das Stilmittel der Ironie nutzen. Auch Bilderbücher mit verkehrten Rollenbildern, die mit Sprache spielen oder die viele Akteure abbilden (z. B.: Wimmelbücher) und zum Nachdenken anregen, eignen sich für diese Altersgruppe. Haben die Kinder das Alter von fünf bis sechs Jahren erreicht, sollten Bücher angeboten werden, die die kindlichen Interessen aufgreifen und längere Geschichten beinhalten. Dabei müssen die Geschichten nicht mehr so viele Abbildungen enthalten wie noch für jüngere Kinder. Besonders beliebt sind Bücher, die verschiedene Geschichten zu einer Titelfigur erzählen (z. B.: Pippi Langstrumpf, Petterson und Findus) (a. a. O., S. 30).

2.4.7 Vorteile des Dialogischen Lesens

Wie bereits in Kapitel 2.4.1 beschrieben, eignet sich das Dialogische Lesen auch für Kinder, welche aus einem bildungsbenachteiligten Elternhaus stammen und aufgrund eines nur wenig sprachlich anregenden Umfeldes geringere sprachliche Fähigkeiten aufweisen als Gleichaltrige. Diese Kinder können durch den Einsatz des Dialogischen Lesens fehlende präliterale Erfahrungen aufholen und ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern. Durch diese Maßnahme kann daher der Einstieg in die Schule und damit in die Bildungslaufbahn der Kinder erleichtert werden (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 4).

Neben der Erweiterung und Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes bietet das Dialogische Lesen weitere Vorteile. Die Möglichkeit, mit Büchern

aufzuwachsen, bietet den Kindern die Chance Freude am Umgang mit diesen zu erleben, auch im weiteren Verlauf ihres Lebens. Zudem wird die kognitive Entwicklung der Kinder beim Dialogischen Lesen gefördert, indem Informationen und Zusammenhänge erfasst sowie Schlussfolgerungen und Interpretationen geleistet werden müssen. Dabei werden das Denken sowie die sprachliche Kombinatorik der Kinder ebenso wie deren Fähigkeit zur Meinungsbildung gefördert. Neben der kognitiven Entwicklung ist auch die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder von großer Bedeutung. Das Dialogische Lesen ermöglicht dies, indem sie lernen Gefühle wahrzunehmen und zu verbalisieren. Kinder lernen außerdem durch das gemeinsame Gespräch über die Personen einer Geschichte, sich in diese hineinzuversetzen und können so Empathie und Sensibilität erlernen. Generell kann durch das Dialogische Lesen ihr Wissen in den verschiedensten Bereichen erweitert werden und sie bekommen die Möglichkeit in der dialogischen Situation Zuwendung durch einen Erwachsenen zu erfahren und gleichzeitig ihre Gedanken auszutauschen. Dies steigert, neben den generellen sprachlichen Kompetenzen, auch die Freude am mündlichen Gebrauch der Sprache, was wiederum eine bedeutende Grundlage für den späteren Schriftspracherwerb darstellt. Die Förderung der Kreativität von Kindern sollte immer Beachtung finden und wird beim Dialogischen Lesen daher auch berücksichtigt. Im Rahmen des Einsatzes des Konzeptes können die Kinder beim Lesen einer Geschichte, immer wieder neue Vorstellungsbilder entwickeln, Vorgaben verändern, Lücken für sich auffüllen und Personen oder Handlungen verändern oder erfinden. Generell bietet das Dialogische Lesen Kindern einen altersentsprechenden Zugang zu Literatur (Claussen, 2011, S. 36 f.).

2.4.8 Forschungsergebnisse zum Dialogischen Lesen

Zur Wirksamkeit des Dialogischen Lesens wurden in der Vergangenheit verschiedene Studien veröffentlicht. Die Ergebnisse einiger dieser Studien sollen im Folgenden beschrieben werden.

Whitehurst et al. konnten bereits 1988 belegen, dass Kinder, deren Eltern ein Training zur Durchführung des Dialogischen Lesens erhalten hatten, größere Fortschritte in ihrer Entwicklung machten als Kinder, deren Eltern die Vorlesesituation nicht nach dem Konzept des Dialogischen Lesens gestalteten (zitiert nach Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 231). Ähnliche Ergebnisse konnten auch in Studien außerhalb des englischen Sprachraums erzielt werden, beispielsweise in China oder Mexiko. Generell belegen viele Studien positive Effekte auf verschiedenste sprachliche Fähigkeiten. Zu diesen

positiven Effekten zählen die Erweiterung des Wortschatzes, Zugewinne in der mittleren Äußerungslänge, bessere morphologisch-syntaktische Fähigkeiten und die Verbesserung schriftsprachlicher Vorläuferkompetenzen (Mol et al. 2008 & 2009, zitiert nach Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 231 f.).

Eine Studie von Valdez-Menchaca und Whitehurst aus dem Jahr 1992 zeigt, dass durch das Dialogische Lesen eine anhaltende Wirkung auf die Sprache von mexikanischen Kindern erzielt werden konnte, da durch das gemeinsame Sprechen ausreichend Möglichkeiten zur Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten geschaffen wurden. Es konnte außerdem festgestellt werden, dass die Durchführung des Dialogischen Lesens mithilfe eines Tageslehrers bei mexikanischen Kindern, deren Eltern ein niedriges Einkommen und schlechtere Sprachkenntnisse hatten, gute Wirkungen erzielte (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992, S. 1113).
Im deutschsprachigen Raum konnten Ennemoser et al. im Jahr 2013 belegen, dass sich das Dialogische Lesen positiv auf die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund auswirkt. In einem institutionellen Kleingruppensetting wurde eine Stichprobe von 23 Kindern gemäß den Techniken des Dialogischen Lesens gefördert, während eine Kontrollgruppe (22 Kinder) gemäß sogenannter „Vorlaufkurse für Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen“, wie sie in Hessen vor der Einschulung angeboten werden, unterstützt wurden. Die Stichprobe dieser Studie ist sehr klein, weshalb die Ergebnisse möglicherweise nicht ohne weitere Forschungen verallgemeinert werden sollten. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Förderkräfte und die Kinder positive Rückmeldungen in Bezug auf die Durchführbarkeit des Dialogischen Lesens gaben. Auch die Wirksamkeit der sprachlichen Förderung konnte belegt werden, da die Kinder, die durch das Dialogische Lesen gefördert wurden, im Vergleich zur Kontrollgruppe, signifikant größere Leistungszuwächse zeigten. Diese positiven Effekte zeigten sich besonders im Bereich der expressiven Sprachkompetenz. Im Bereich des Sprachverständnisses hingegen konnten keine signifikanten Verbesserungen beobachtet werden. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen aus diversen weiteren Studien (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 231 ff.).
Ennemoser und Hartung (2017) zeigten in einer Studie, welche das Potenzial verschiedener Sprachförderansätze bei Risikokindern im Vorschulalter untersuchte, ebenfalls die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens. Sie stellten außerdem fest, dass die Durchführungsqualität des Konzepts einen signifikanten Einfluss auf den Erfolg der Fördermaßnahme hat. Eine hohe Durchführungsqualität kann demnach sprachliche Kompetenzen wie den Wortschatz oder die phonologische Bewusstheit positiv beeinflussen. Aus diesem Grund stellen die Autoren fest, dass die Schulung von

Förderkräften den Schlüssel zur Optimierung einer Intervention durch das Dialogische Lesen darstellt (Ennemoser & Hartung, 2017, S. 212 ff.).

In Bezug auf den Zusammenhang des Alters der Kinder und der Wirksamkeit des Dialogischen Lesens konnten Mol et al. (2008) feststellen, dass die Intervention bei Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren am effektivsten ist. Bei Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren ist die Wirksamkeit nach wie vor groß, jedoch ein wenig geringer als bei der jüngeren Altersgruppe (zitiert nach Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 31). Es kann festgehalten werden, dass das Dialogische Lesen effektiver ist, je früher es angewendet wird (Bus et al., 1995, zitiert nach Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 31). Eindeutige empirische Belege für die beste Gruppengröße von Kindern bei der Anwendung des Dialogischen Lesens gibt es nicht. Während Whitehurst et al. 1988 ursprünglich mit Gruppen von sechs bis acht Kinder arbeiteten, empfehlen andere Studien die Durchführung mit kleineren Gruppen. Da jedoch immer darauf geachtet werden sollte, dass alle Teilnehmenden eine gute Sicht auf das im Fokus stehende Buch haben und sprachlich aktiv einbezogen werden, sollte nicht mit zu vielen Kindern gleichzeitig gearbeitet werden. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte können effektive Erfolge erzielt werden (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel & 2021, S. 31).

3 Ziele und Fragestellungen des Forschungsvorhabens

Sprache ist im gesamten Leben der Menschen von großer Bedeutung. Sie ermöglicht es, dass sie sich einander mitteilen können und somit ein Austausch von Gedanken und Bedürfnissen stattfinden kann. Für Kinder ist Sprache somit das Medium, welches ihnen den Zugang zur Welt und zu Wissen bietet (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007, S. 17). Sie zeigen im Vorschul- und Schulalter vermehrt Auffälligkeiten in Bezug auf ihre sprachlichen Kompetenzen. Die Defizite können dazu führen, dass die Kinder im weiteren Verlauf ihres Lebens, besonders in der Schule, geringere Lernerfolge erzielen. Dies kann sich wiederum auf den gesamten Verlauf ihres Lebens auswirken (Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 11).

Da die kindliche Sprachentwicklung sehr eng mit anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung zusammenhängt, kann eine gestörte Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten zu weiteren Problemen in der kindlichen Entwicklung führen. Generell ist festzuhalten, dass eine gestörte oder auffällige Sprachentwicklung zu den häufigsten Auffälligkeiten in der kindlichen Entwicklung zählen (Buschmann & Sachse, 2017, S. 82).

Um die negativen Auswirkungen der sprachlichen Probleme eines Kindes auf seine weitere Entwicklung so gering wie möglich zu halten, ist eine frühe Feststellung von

Auffälligkeiten und anschließende Förderung im Bereich der Sprachentwicklung unabdingbar. Je früher interveniert wird, desto besser ist es für die weitere Entwicklung des Kindes. Um die Defizite adäquat ausgleichen zu können, benötigen die Kinder neben einer allgemeinen Sprachförderung durch die Kindertagesstätte oder ihre Eltern eine spezifische sprachlich ausgerichtete Frühförderung, welche von ausgebildeten Fachkräften durchgeführt wird (Wendlandt, 2017e, S. 168).

Zur Sprachförderung von Kindern existieren zahlreiche Förderkonzepte und Ansätze. Eines dieser Konzepte ist das Dialogische Lesen, welches in Kapitel 2.4 des theoretischen Hintergrundes dieser Arbeit bereits ausführlich beschrieben wurde. Da dieses Konzept die Möglichkeit einer alltagsintegrierten Sprachförderung bietet, eignet es sich sowohl für die Durchführung im Rahmen der professionellen Frühförderung als auch für die Durchführung durch Eltern und Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 4).

Im Forschungsteil der vorliegenden Arbeit werden die Erfahrungen von Frühförderfachkräften, an verschiedenen Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg, durch eine qualitative Untersuchung näher betrachtet. Aufgrund der geringen qualitativen Daten- und Studienlage zu den Erfahrungen von Frühförderfachkräften in der Sprachbehindertenpädagogik mit verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder sowie der Sprachförderung durch das Konzept des Dialogischen Lesens, sollen diese in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen. Folgende Teilfragestellungen sind dabei von Interesse:

- Was sind die Hauptaufgaben und Arbeitsschwerpunkte der Frühförderfachkräfte?
- Wie sieht die Zielgruppe des Angebots der Frühförderung im Schwerpunkt Sprache aus?
- Wie wird die Förderung der Kinder durch die Frühförderfachkräfte gestaltet und wie effektiv ist sie?
- Welche Rolle spielt die Elternarbeit im Alltag der Frühförderfachkräfte?
- Was wissen die Frühförderfachkräfte über das Konzept des Dialogischen Lesens und welche Rolle spielt es bei ihrer Arbeit?
- Welche Rolle spielte das Thema Frühförderung sowie das Konzept des Dialogischen Lesens in der Ausbildung der Fachkräfte und was sollte in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften zukünftig thematisiert werden?

Aus diesen Teilfragestellungen ergibt sich folgende Fragestellung für die vorliegende Arbeit:

Welche Erfahrungen machen pädagogische Fachkräfte in der Frühförderung der Sprachbehindertenpädagogik mit verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten und welche Rolle spielt das Konzept des Dialogischen Lesens für die Förderung der verschiedenen Auffälligkeiten?

4 Empirische Untersuchung

4.1 Methodik

4.1.1 Stichprobe

Für die Stichprobe wurde eine Anzahl von sechs Personen festgelegt. Da in dieser Untersuchung die Erfahrungen von Frühförderfachkräften, welche in Baden-Württemberg an einer Frühförderstelle im Förderschwerpunkt Sprache tätig sind, im Fokus stehen, wurde als Einschlusskriterium festgelegt, dass die Befragten an einer solchen tätig sind.

Erstmals wurde im April 2023 Kontakt zu verschiedenen passenden Frühförderstellen aufgenommen. Dies geschah per E-Mail über die Schulleitungen der jeweiligen Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, welchen die Beratungsstellen für Frühförderung angegliedert sind. Es wurden insgesamt fünf Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren kontaktiert, da einige sich über mehrere Wochen nicht zurückgemeldet haben. Am Ende erklärte sich in jeder kontaktierten Beratungsstelle für Frühförderung mindestens eine Fachkraft zu einem Interview bereit. In zwei der kontaktierten Beratungsstellen konnte sogar jeweils eine zweite Fachkraft interviewt werden, weshalb sich am Ende eine Stichprobe von sieben Frühförderfachkräften mit unterschiedlich viel Berufserfahrung für die vorliegende Arbeit ergab. Die Zusammensetzung der Stichprobe wird nachfolgend in Tabelle 3 dargestellt.

Die Interviews wurden zwischen Anfang Mai und Ende Juni 2023 jeweils in den Räumlichkeiten der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren durchgeführt.

Tabelle 3. *Zusammensetzung der Stichprobe*

Variable	**Ausprägung**	**N**
Geschlecht	weiblich männlich	7 0
Berufserfahrung als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache	23 Jahre 25 Jahre 5 Jahre 1 Jahr 18 Jahre 16 Jahre	2 1 1 1 1 1
Berufserfahrung als Frühförderfachkraft	23 Jahre 21 Jahre 5 Jahre 1 Jahr 18 Jahre 16 Jahre	2 1 1 1 1 1
Anzahl der derzeit betreuten Kinder	200-300 pro Jahr	7
Anteil des für die Arbeit in der Frühförderung genutzten Deputats	100 % 80 % 50 % 30 % 20 %	1 2 1 1 2

Alle sieben Befragten sind weiblich und haben einen Studienabschluss im Bereich Sonderpädagogik beziehungsweise Sonderschullehramt erworben. Bis auf eine Befragte arbeiten alle Frühförderfachkräfte neben ihrer Tätigkeit in der Beratungsstelle für Frühförderung auch im schulischen Setting und unterrichten Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Sprache. Eine Befragte hat ein Erweiterungsstudium im Bereich Frühförderung abgeschlossen. Alle haben bereits verschiedene Zusatzqualifikationen durch Fort- und Weiterbildungen erworben.

Von den sieben Interviews wurden alle in die Auswertung einbezogen, da jede Befragte mit ihren Erzählungen einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung leisten konnte.

4.1.2 Erhebungsinstrument

Die qualitative sozialwissenschaftliche Methode des Interviews stellt das Erleben eines Individuums in den Fokus der Untersuchung und eignet sich daher für die im Rahmen dieser Arbeit vorgesehene Betrachtung der Erfahrungen von mehreren Personen zu einem festgelegten Thema (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 185). Es gibt jedoch nicht nur eine Form des Interviews, der Begriff ist als Sammelbezeichnung zu verstehen. Es existieren demnach viele verschiedene Formen des Interviews, von welchen der Forschende eine, für sein individuelles Forschungsvorhaben passende, auswählen muss. Einige der Formen sind das Leitfadeninterview, das biografische Interview, das

Tiefeninterview, das episodische Interview, das kognitive Interview, das fokussierte Interview oder das problemzentrierte Interview. Die genannten Interviewformen stellen nur einige der vielen verschiedenen Varianten der Methode zur Datenerhebung dar. Diese Formen unterscheiden sich anhand von einigen Kriterien: dem Grad der Standardisierung, der Anzahl der befragten Personen, der Anzahl der Forschenden und der Modalität (a. a. O., S. 224).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde sich für die Durchführung von Leitfadeninterviews entschieden. Ein Leitfadeninterview ist als teilstandardisiert einzuordnen, der Leitfaden ist nur als Anhaltspunkt anzusehen. Es ist demnach sowohl ein systematisches als auch ein flexibles Instrument der Datenerhebung. Die im Leitfaden vorgegebenen Aspekte geben der Interviewsituation Struktur, während durch ein flexibles Anpassen der Reihenfolge der Fragen und die Möglichkeit spontaner Nachfragen auch eine gewisse Flexibilität besteht (a. a. O., S. 225). Eine besondere Form des Leitfadeninterviews stellt das Expert*inneninterview dar. Die befragte Person steht dabei als Expert*in für ein bestimmtes Handlungsfeld im Fokus (Mayer, 2013, S. 38). Als Expert*in ist dabei nicht, wie meist angenommen, nur eine Person zu bezeichnen, die über ein besonderes Wissen verfügt, wie Wissenschaftler*innen, Politiker*innen oder andere Angehörige einer sogenannten Funktionselite. Jeder Mensch verfügt in gewissen Bereichen über ein besonderes Wissen, was ihn zu einem Experten oder einer Expertin in diesen Bereichen macht. Dieses Wissen kann sich dabei auf viele verschiedene Aspekte beziehen, wie beispielsweise Veranstaltungen, an denen man teilnimmt, auf das Wohngebiet, in welchem man lebt, auf Bürgerinitiativen, in welchen man sich engagiert, oder das Unternehmen, in dem man arbeitet (Gläser & Laudel, 2012, S. 11). Für die Interviews im Rahmen der vorliegenden Arbeit erschien diese Form des Interviews passend, da die Befragten zu Erfahrungen und Wissen aus ihrem beruflichen Kontext befragt wurden. Sie verfügen in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit über ein spezifisches Wissen, welches in dieser Form nicht von einer anderen Personengruppe erfragt werden kann.

Jedes der durchgeführten Interviews wurde mit einem selbst erstellten Kurzfragebogen begonnen, welcher zunächst die Erfassung einiger Daten zur Berufstätigkeit der Befragten ermöglichte. Der Kurzfragebogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Kapitel I.II). Die erfassten Informationen wurden von der Interviewerin bei jedem Interview direkt auf einem Ausdruck des Kurzfragebogens notiert und sind tabellarisch zusammengefasst, zu Beginn der Transkripte im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden. Während dieser Phase des Interviews wurde noch keine Tonaufnahme

angefertigt, um den Befragten während dieser Minuten die Möglichkeit zu geben, sich zunächst mit der Interviewsituation vertraut zu machen. Folgende Informationen wurden mit dem Fragebogen erfasst:

- Geschlecht
- Berufsausbildung
- Zusatzqualifikationen
- Berufserfahrung als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache
- Berufserfahrung in der Frühförderung
- Anzahl der derzeit betreuten Kinder
- Schätzung des Anteils der Stunden des Deputats, welche in der Frühförderung genutzt werden

Nachdem diese Informationen erfasst worden waren, sich die Befragten bereits etwas mit der Interviewsituation vertraut gemacht hatten, sowie die Einwilligungserklärung für die Erstellung der Tonaufnahme (vgl. Kapitel I.I) unterschrieben worden war, wurde das Aufnahmegerät für die Tonaufnahme des leitfadengestützten Interviews gestartet. Der Leitfaden wurde von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit erstellt, nachdem aus der Fachliteratur und den vorhandenen Theorien einige Schlüsselbegriffe abgeleitet werden konnten. Auf der Grundlage dieser Begriffe wurden die deduktiven Kategorien des Leitfadens erstellt. Für das vorläufige Kategoriensystem konnten im Anschluss Fragen entwickelt werden, welche die jeweilige Kategorie abbilden. Zu jeder Kategorie wurde zunächst eine Leitfrage entwickelt, die als Erzählimpuls für die Befragten diente. Diese Fragen sind bewusst offen formuliert, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, möglichst frei zu erzählen. Zu jeder Leitfrage wurden von der Interviewerin mehrere Memofragen entwickelt, welche dazu dienten den Gesprächsfluss zu steuern und aufrechtzuerhalten, falls die Befragten durch die Leitfrage nicht wie geplant offen über ihre Erfahrungen berichten konnten. Auch die Memofragen wurden offen formuliert, waren aber thematisch enger gefasst, mit dem Ziel, dass die Befragten mehr auf das Thema der jeweiligen Kategorie eingehen (Vogt & Werner, 2014, S. 23 ff.; Kruse, 2015, S. 213). Der Interviewleitfaden ist in Form einer Tabelle mit drei Spalten angelegt, um es der Interviewerin während der Interviews zu erleichtern einen Überblick über die Kategorien zu behalten und befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel I.III). Die deduktiv entwickelten Kategorien des Leitfadens beziehen sich auf folgende Themen:

- Arbeitsschwerpunkte und Aufgaben der Frühförderung
- Zielgruppe der Frühförderung

- Gestaltung der Frühförderung
- Effektivität der Frühförderung
- Elternarbeit
- Dialogisches Lesen
- Frühförderung und das Konzept des Dialogischen Lesens in der Aus- und Weiterbildung

Im Anschluss an jedes Interview notierte die Interviewerin in einem Postskript einige Stichpunkte zu Störungen des Interviews sowie zur Atmosphäre des Gesprächs.

4.1.3 Studiendesign

In der vorliegenden Arbeit wurde sich für einen qualitativen Forschungsansatz entschieden, um dem Thema und der Fragestellung (vgl. Kapitel 3) gerecht zu werden. Bei diesem Ansatz der sozialwissenschaftlichen Forschung wird mit Textmaterial gearbeitet. Im Falle der vorliegenden Arbeit besteht dieses Textmaterial aus den Transkripten der durchgeführten Interviews, welche systematisch analysiert und interpretiert wurden. Dabei wurde teilstrukturiert mit dem im vorherigen Kapitel (4.1.2) beschriebenen Leitfaden gearbeitet. Das teilstrukturierte Vorgehen ermöglicht den Einbezug von unerwarteten Ergebnissen in die Analyse und Interpretation (Döring & Bortz, 2016, S. 184). Die durchgeführte empirische Studie wurde als Primäranalyse angelegt. Dies bedeutet, dass für die forschende Person die Möglichkeit besteht, eine selbstständige Auswahl der Stichprobe und des Forschungsdesigns vorzunehmen sowie einen Datensatz zu erarbeiten, welcher auf die gewählte Forschungsfrage angewendet werden kann (a. a. O., S. 191). Empirische Studien können in drei Gruppen eingeteilt werden. Abhängig vom zu Grunde liegenden Erkenntnisinteresse liegt eine explorative, explanative oder deskriptive Studie vor. Die empirische Studie, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, stellt eine explorative Studie dar. In dieser Form der Studie werden Daten über einen Forschungsgegenstand gesammelt, um ihn zu ergründen. Da der in dieser Arbeit erforschte Gegenstand bislang nur wenig konkret untersucht wurde und das Ziel der Arbeit darin besteht diesen weiter zu erkunden sowie neue Theorien zu bilden, wurde sich für die genannte Form der Studie entschieden (a. a. O., S. 192 f.).

4.1.4 Auswertemethodik

Um die Interviews systematisch auswerten zu können, mussten die Tonaufnahmen zunächst in Textform vorliegen. Der erste Schritt bei der Auswertung der durchgeführten

Interviews war daher die Transkription der Tonaufnahmen. Für diese musste zunächst ein Transkriptionssystem ausgewählt werden, welches Regeln für das Transkribieren vorgibt. In der vorliegenden Arbeit wurde sich für das einfache Transkriptionssystem von Kuckartz et al. (2008) entschieden. Das Ziel dieses Transkriptionssystems besteht darin, den Inhalt der Interviews in den Fokus zu stellen (zitiert nach Dresing & Pehl, 2018, S. 20). Nach diesem Transkriptionssystem wird wörtlich zitiert. Dialekte werden, wenn möglich, ins Hochdeutsche übersetzt. Auch Wortverschleifungen sind dem Schriftdeutsch anzugleichen. Um eine bessere Lesbarkeit zu erzielen, werden Wort- und Satzabbrüche, ebenso wie Wortdoppelungen, nicht transkribiert. Wird eine Wortdoppelung allerdings verwendet, um eine Aussage zu verdeutlichen, wird sie beibehalten. Unvollständige Sätze, deren Aussage wichtig ist, werden transkribiert und der Abbruch des Satzes durch „/“ gekennzeichnet. Die Interpunktion wird genutzt, um eine bessere Lesbarkeit zu erzielen und Sinneinheiten beizubehalten. Bei einer kurzen Senkung der Stimme oder einer uneindeutigen Betonung wird ein Punkt gesetzt. Sprechpausen werden durch drei in Klammern gesetzte Auslassungspunkte gekennzeichnet. Auch emotionale nonverbale Äußerungen werden in Klammern notiert, wenn sie der Verdeutlichung einer Aussage dienen. Wörter, welche besonders stark betont werden, werden vollständig in Großbuchstaben verschriftet. Jeder Sprecherwechsel wird durch eine leere Zeile deutlich gemacht, auch wenn es sich nur um kurze Zwischenfragen oder Einwürfe handelt. Unverständliche Wörter und Äußerungen werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet, bei längeren unverständlichen Passagen wird der Grund für die Unverständlichkeit, beispielsweise ein Störgeräusch, in der Klammer notiert. Alle Aussagen der interviewenden Person werden mit „I“ gekennzeichnet, die der befragten Person mit „B“ und einer Nummer. Die, in den Aussagen der Befragten genannten, Namen von Orten und Institutionen werden geschwärzt, damit es nicht möglich ist Rückschlüsse auf einzelne Personen zu ziehen und damit die Anonymität der Befragten zu gewährleisten (Dresing & Pehl, 2018, S. 21 f.). Die angefertigten Transkripte, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews, befinden sich im Anhang der Arbeit (vgl. Kapitel I.IV).

Zur systematischen Auswertung wird das durch die Transkription erstellte Textmaterial der Interviews schließlich mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert und weiterbearbeitet. Das zentrale Instrument bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse ist ein Kategoriensystem, welches eine Vergleichbarkeit der Analyse gewährleistet (Mayring, 2015, S. 51 f.). Die qualitative Inhaltsanalyse ist in mehrere Schritte gegliedert. Zunächst wird das Ausgangsmaterial der Analyse festgelegt, die Entstehungssituation des Materials analysiert und es werden formale

Charakteristika des Materials beschrieben. Diese drei Schritte werden bereits in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 vorgenommen. Eine theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung wird in der vorliegenden Arbeit durch den theoretischen Hintergrund im zweiten Kapitel erzielt. Das Forschungsvorhaben wird im dritten Kapitel beschrieben (a. a. O., S. 54 ff.). In einem nächsten Schritt kann aus den bei der Leitfadenerstellung bereits gebildeten deduktiven Kategorien und weiteren, nach der Sichtung anhand des Materials gebildeten induktiven Kategorien ein endgültiges Kategoriensystem erstellt werden. Nach mehrfachem und intensivem Durcharbeiten des Textmaterials wird ein Kodierleitfaden erstellt, welcher die weitere Analyse des Materials ermöglicht (Vogt & Werner, 2014, S. 49 ff.). Die ausführliche Version des Kodierleitfadens befindet sich im Anhang der Arbeit (vgl. Kapitel I.V), eine Übersicht über die erstellten Kategorien in Kurzform ist der nachfolgenden Tabelle 4 zu entnehmen.

Tabelle 4. *Übersicht des Kodierleitfadens*

1	Arbeitsschwerpunkte und Aufgaben der Frühförderfachkräfte
1a	Arbeitsschwerpunkte und Aufgaben sowie deren Anteile an der Gesamttätigkeit
1b	Rolle und Gestaltung der Diagnostik
2	Zielgruppe der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache
2a	Alter der Kinder
2b	Sprachliche Auffälligkeiten
2c	Sonstige Entwicklungsauffälligkeiten
2d	Initiation der Frühfördermaßnahmen für Kinder
3	Praxis der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache
3a	Form und Gestaltung der Förderangebote
3b	Erfahrungen mit umweltbedingten Sprachauffälligkeiten
3c	Themen in Beratungsgesprächen
4	Mehrsprachigkeit in der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache
4a	Anteil mehrsprachiger Kinder in der Frühförderung
4b	Spezifische Weiterbildung der Fachkräfte
4c	Praxis der Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern
5	Effektivität der Frühförderung
6	Elternarbeit
7	Dialogisches Lesen
7a	Wissensstand der Fachkräfte bezüglich des Konzeptes
7b	Rolle des Konzeptes im Alltag der Fachkräfte
7c	Erfahrungen zum Einsatz bei verschiedenen Sprachauffälligkeiten
8	Meinungen und Erfahrungen zum Thema Frühförderung und Dialogisches Lesen in der Aus- und Weiterbildung
8a	Nutzung von Weiterbildungsangeboten
8b	Bedeutung der Themen in der Ausbildung
9	Probleme in der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache

Der nächste Schritt der Analyse des Materials besteht in der Zuordnung der einzelnen Analyseeinheiten zu den Kategorien. Dies entspricht dem eigentlichen Kodieren des Materials. Für jede Kategorie wird eine separate Tabelle erstellt, die eine Übersicht über die zugeordneten Textpassagen aus allen sieben Interviews bietet. Durch das Kodieren der Interviews mithilfe des Kodierleitfadens, können die Aussagen der einzelnen Befragten thematisch geordnet werden, was wiederum einen Vergleich der Aussagen und eine strukturierte Darstellung der Ergebnisse ermöglicht. Nach Mayring entspricht dies der Analyserichtung der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 58). Die Analyseeinheiten werden durch die Kodiereinheit und die Kontexteinheit beschrieben, welche zu Beginn des Analyseschrittes durch die forschende Person festgelegt werden müssen. Die Kodiereinheit stellt den kleinsten Materialbestandteil dar, der einer Kategorie zugeordnet werden darf. Im Falle dieser Arbeit ist die Kodiereinheit ein einzelner Satz. Die Kontexteinheit stellt den größten Materialbestandteil dar, welcher einer Kategorie zugeordnet werden darf. In dieser Arbeit wurde festgelegt, dass die Kontexteinheit als ganze Textpassage definiert ist, welche auch Einwürfe und Nachfragen der Interviewerin umfasst (a. a. O., S. 61). Mayring (2015) differenziert drei verschiedene Grundformen des Interpretierens: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Aufgrund der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage wurde sich für eine zusammenfassende Inhaltsanalyse entschieden. Deren Ziel besteht darin, das Textmaterial zu reduzieren und dabei die Inhalte zu erhalten. Das Material repräsentiert nach der Zusammenfassung das Ausgangsmaterial, ist jedoch wesentlich übersichtlicher (a. a. O., S. 67). Die Zusammenfassung des Textmaterials wird durch eine Paraphrasierung und eine anschließende Generalisierung des zuvor kodierten Materials erreicht (a. a. O., S. 71 f.). Die bei den beschriebenen Analyseschritten entstandenen Tabellen befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel I.V).

4.2 Ergebnisse

Nachdem das durch die Transkription aus den Interviews der Befragten 1 bis 7 (B1-B7) erstellte Textmaterial, wie in Kapitel 4.1.4 dargestellt, bearbeitet wurde, sollen die daraus gewonnenen Erkenntnisse im Folgenden dargestellt werden. Dabei werden die Ergebnisse der einzelnen, in Tabelle 4 dargestellten, Kategorien nacheinander beschrieben.

Kategorie 1: Arbeitsschwerpunkte und Aufgaben der Frühförderfachkräfte

Kategorie 1 erfasst alle Ergebnisse, welche sich auf die Arbeitsschwerpunkte und Aufgaben der Frühförderfachkräfte beziehen. In Kategorie 1a werden alle Ergebnisse zusammengefasst, welche sich auf die Aussagen der Befragten zu ihren Arbeitsschwerpunkten und Aufgaben sowie deren Anteilen an ihrer Gesamttätigkeit beziehen. In Kategorie 1b werden dann die Erzählungen zur Rolle und Gestaltung der Diagnostik, welche die Befragten durchführen, dargelegt.

In Bezug auf Kategorie 1a kann festgehalten werden, dass Diagnostik und Beratung die Hauptaufgaben der Frühförderfachkräfte darstellen (B1, Z. 9-21; B2, Z. 4-6; B3, Z. 4-20; B5, Z. 3-6; B6, Z. 3-7; B7, Z. 3-7). Die Befragte 1 gibt außerdem an, dass sie ihre Aufgabe nicht mehr in der Förderung einzelner Kinder, sondern in der Erfassung der Barrieren sowie Ressourcen im Umfeld eines Kindes und in der Vernetzung sieht (B1, Z. 290-296). Die Befragte 3 beschreibt, dass ihre Aufgaben sich aufgrund ihrer aktuellen Schwangerschaft leicht verändert haben und sie daher nur Beratungsgespräche führt, selbst aber keine Förderangebote für Kinder durchführt. Sie koordiniert die Zuteilung der Kinder zu den Förderangeboten der Einrichtung und ist für die Organisation der Beratungsstelle verantwortlich (B3, Z. 4-20). Im Rahmen der Beratungsgespräche berät sie hauptsächlich Eltern und Erzieher*innen. Ihre Hauptaufgabe ist aber die Beratung der Eltern (B3, Z. 168-172). Befragte 4 äußert, dass sie ihre Hauptaufgabe in der Förderung und Therapie der betreuten Kinder sieht. Sie koordiniert außerdem Termine mit den Eltern, der von ihr betreuten Kinder und führt, nach den einzelnen Fördereinheiten, kurze Gespräche mit diesen. Ausführliche Beratungsgespräche führt die Befragte 4 allerdings, als einzige Befragte, nicht durch (B4, Z. 3-4 & Z. 20-25). Auch Befragte 5 sieht ihre Hauptaufgabe, neben der Diagnostik, in der Förderung der betreuten Kinder (B5, Z. 3-6). Bezüglich der Anteile der jeweiligen Aufgaben an der Gesamttätigkeit gibt Befragte 1 an, dass die Anteile von den individuellen Fragestellungen der Kinder abhängen (B1, Z. 9-21). Befragte 2 und Befragte 6 erklären beide, dass die Aufgaben der Beratung und Diagnostik jeweils etwa die Hälfte ihrer Tätigkeit einnehmen (B2, Z. 26-34; B6, Z. 8-12). Bei der Befragten 4 nimmt die

Förderung der Kinder, ihrer Aussage nach, den größten Anteil ihrer Tätigkeit als Frühförderfachkraft ein. Sie erklärt, dass aber auch die Organisation der Förderung und die dafür notwendigen Absprachen mit den Eltern viel Zeit in Anspruch nehmen (B4, Z. 26-32). Befragte 5 erklärt, dass im Rahmen ihrer Arbeit in der Frühförderung die Diagnostik die meiste Zeit beansprucht (B5, Z. 27-29).

Die Erzählungen der Befragten zur Rolle und Gestaltung der Diagnostik werden nachfolgend im Rahmen von Kategorie 1b zusammengefasst. Befragte 1 gibt dazu an, dass die Diagnostik primär durch ausführliche Anamnese und mit dem Ziel der Sicherung der kindlichen Teilhabe stattfindet. Abhängig von der Fragestellung, welche sich aus der individuellen Situation eines Kindes ergibt, spielt die Diagnostik eine große oder geringere Rolle im Rahmen der Betreuung des Kindes (B1, Z. 25-38). Von der Befragten 2 wird beschrieben, dass die Diagnostik bei Besuchen in der Kita eher auf informellen Verfahren aufgebaut wird. Bei der Durchführung einer Diagnostik in der Beratungsstelle werden dagegen auch standardisierte Verfahren eingesetzt. Diagnostik wird von ihr nicht nur im Bereich Sprache, sondern auch in den Bereichen Kognition, Schulreife, auditive Wahrnehmung und visuelle Wahrnehmung durchgeführt (B2, Z. 9-25). Im Rahmen der Arbeit als Frühförderfachkraft spielt für Befragte 3 die Diagnostik eine sehr große Rolle, da sie die Grundlage für die Zuteilung der Kinder zu Förderangeboten darstellt. Es wird zunächst in der Erstberatung eine informelle Diagnostik durchgeführt, welche von der ehemaligen Leitung der Frühförderstelle auf Basis verschiedener standardisierter Verfahren entwickelt wurde. Wenn nach der ersten Diagnostik weitere Verfahren benötigt werden, um ein genaueres Bild des Kindes zu erhalten, sind standardisierte Testverfahren in der Beratungsstelle verfügbar. Die Diagnostik wird möglichst ganzheitlich gestaltet. Es wird neben den sprachlichen Fähigkeiten nach den motorischen Fähigkeiten und Vorschulfähigkeiten, bei Vorschulkindern, geschaut. Eine Diagnostik im Bereich Kognition wird selten durchgeführt, da die Kinder meist noch im Kindergartenalter sind und die Befragte eine solche Diagnostik in diesem Alter noch nicht als aussagekräftig ansieht (B3, Z. 21-42). Während die Diagnostik für Befragte 3 eine große Rolle spielt, nutzt Befragte 4 lediglich die von ihr erhobenen Daten als Grundlage für die Förderung der Kinder und führt selbst nur bei Bedarf noch eine genauere Diagnostik einzelner Sprachebenen durch (B4, Z. 8-17). Die Befragte 5 erklärt, dass sie im Rahmen des ersten Beratungsgespräches mit den Eltern immer auch eine ausführliche Diagnostik mit den Kindern durchführt. Zur Dokumentation der Ergebnisse dient ein speziell dafür entwickelter Kurzbogen. Sollten nähere Informationen benötigt werden, da ein Kind beispielsweise in ein SBBZ eingeschult werden soll, ergänzt die Fachkraft diese Informationen. Diagnostiziert wird

meist computerbasiert mit einem Screening-Programm für sprachliche Fähigkeiten (SKREENIKS). Die Befragte 5 beschreibt, dass noch weitere standardisierte Verfahren eingesetzt werden und das Freispiel genutzt wird, um informell zu diagnostizieren. Auch die Anamnese spielt eine wichtige Rolle. Es werden zusätzlich Erzieher*innen in der Kita des Kindes befragt, falls dies notwendig ist. Teilweise besucht die Befragte die Kinder auch in der Kita und beobachtet sie dort im Rahmen der Diagnostik (B5, Z. 7-26). Der Fokus der Diagnostik liegt meist auf der Sprache des Kindes. Teilweise wird noch die Motorik genauer betrachtet, falls sie der Befragten auffällig erscheint. In manchen Fällen werden zusätzlich die Wahrnehmung und Merkfähigkeit des Kindes überprüft (B5, Z. 46-52). Auch Befragte 6 gibt an, dass sie sowohl informelle als auch standardisierte Verfahren nutzt. Sie passt die Gestaltung der Diagnostik individuell an die Kinder an. Standardisierte Tests werden eher im sprachlichen Bereich eingesetzt, informelle in den Bereichen Motorik oder Wahrnehmung (B6, Z. 15-19). Neben den genannten Bereichen legt sie das Augenmerk im Rahmen der Diagnostik auch auf die Wahrnehmungsverarbeitung und Merkfähigkeit der Kinder (B6, Z. 22-26). Befragte 7 führt ebenfalls Diagnostik in diesen Entwicklungsbereichen durch. Sie untersucht weiterhin die kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Im Rahmen der Diagnostik versucht sie immer auch die Bedingungen, unter welchen die Kinder aufwachsen, und Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen, in den Fokus zu stellen (B7, Z. 12-20). Grundsätzlich diagnostiziert sie viel auf Grundlage informeller Verfahren und nutzt standardisierte Verfahren in den Bereichen Sprache und Kognition (B7, Z. 37-46).

Kategorie 2: Zielgruppe der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache

Die zweite Kategorie erfasst verschiedene Aspekte bezüglich der Zielgruppe der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache. Kategorie 2a widmet sich dem Alter der Kinder, welche von den Frühförderfachkräften betreut werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das tatsächliche Alter der betreuten Kinder in den verschiedenen Einrichtungen unterscheidet. Während Befragte 1 angibt, dass in ihrer Einrichtung sehr viele Kinder bereits im Alter von zwei Jahren von ihren Eltern in der Frühförderung vorgestellt werden, obwohl die Kinderärzt*innen ihnen meist noch zum Abwarten raten, beschreiben Befragte 3, Befragte 4, Befragte 5 und Befragte 6, dass die meisten betreuten Kinder frühestens ab dem Alter von drei Jahren zu ihnen kommen und der größte Teil der Kinder bereits im Vorschulalter ist (B1, Z. 42-49; B3, Z. 377-384; B4, Z. 74-84; B5, Z. 92-100; B6, 29-30; B7, Z. 49). Befragte 4 und Befragte 5 betonen, dass sich ihr Angebot an Kinder ab dem Alter von zwei Jahren richtet, sie aber sehr selten Kinder in diesem Alter betreuen (B4, Z. 74-84; B5, 92-100). Befragte 3 erklärt

diesen Umstand dadurch, dass die Eltern ihrer Erfahrung nach länger abwarten, wie sich die Entwicklung ihrer Kinder gestaltet und sich dann erst später an sie wenden (B3, Z. 377-384).

Kategorie 2b bündelt die Aussagen der Fachkräfte zu den sprachlichen Auffälligkeiten, die bei den betreuten Kindern beobachtet werden, sowie deren Häufigkeiten. Grundsätzlich beobachten die Befragten Auffälligkeiten auf allen Sprachebenen (B1, Z. 49-51; B3, Z. 98-108; B4, Z. 46-52; B5, Z. 105-110; B6, Z. 30-39; B7, Z. 63-68). Drei der Befragten geben an, dass Aussprachestörungen bei den von ihnen betreuten Kindern am häufigsten zu beobachten sind (B3, Z. 98-108; B4, Z. 46-52; B5, Z. 105-110). Als Grund dafür vermutet Befragte 3, dass dies den Eltern zuerst auffällt und sie die Kinder dann in der Beratungsstelle vorstellen (B3, Z. 98-108). Redeflussstörungen beobachten die Befragten eher selten (B3, Z. 98-108; B4, Z. 46-52; B5, Z. 105-110; B6, Z. 30-39). Befragte 1 erklärt weiterhin, dass sie den Eindruck hat, nach der Corona-Pandemie vermehrt Kinder mit mutistischen Tendenzen zu betreuen, welche sich auf sozialphobisches Verhalten zurückführen lassen. Dies betrifft Kinder, welche während der Pandemie wenige soziale Kontakte hatten und unter anderem auch mehrsprachige Kinder (B1, Z. 143-150). Auch Befragte 5 stellt fest, dass sich die Corona-Pandemie auf die Auffälligkeiten der betreuten Kinder ausgewirkt hat. Sie erzählt, dass sie vermehrt sogenannte *Late-Talker* betreut. Die Anzahl der betroffenen Kinder ist, ihrer Aussage nach, so hoch wie noch nie zuvor in ihrer Einrichtung (B5, Z. 105-110).

Neben den sprachlichen Auffälligkeiten beobachten die Fachkräfte der Frühförderung auch Auffälligkeiten in anderen Entwicklungsbereichen. Die Ergebnisse dazu werden in Kategorie 2c gebündelt. Befragte 1 beschreibt, dass ihr neben Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten auch viele mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen, beispielsweise mit frühkindlichem Autismus, in der Beratungsstelle vorgestellt werden. Diese verweist sie dann an andere Beratungsstellen, da die Ursache der Auffälligkeiten nicht in ihren Zuständigkeitsbereich fällt. Die Eltern bringen die Kinder, ihrer Meinung nach, zur Beratungsstelle mit dem Schwerpunkt Sprache, da sie diese Auffälligkeiten eher bemerken als andere. Die Befragte sieht bei vielen Kindern auch Probleme mit der Aufmerksamkeit. Diese erhalten nach einiger Zeit auch häufig die Diagnose ADHS (B1, Z. 51-65). Ähnliche Erfahrungen beschreibt Befragte 2, die häufig die Anlaufstelle für Eltern von Kindern mit verschiedensten Entwicklungsauffälligkeiten ist. Der Bereich Sprache wird, ihrer Erfahrung nach, von vielen Eltern als positiv und weniger als Behinderung wahrgenommen, weshalb sie eher bereit sind, sich an die Beratungsstelle für diesen Bereich zu wenden als an eine Beratungsstelle mit einem anderen Schwerpunkt. Nach der Beratung durch die Befragte sind die Eltern dann eher bereit

sich nochmals von anderen Fachkräften beraten zu lassen (B2, Z. 107-116). Die Befragte 4 beschreibt, dass viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bei ihrer Beratungsstelle vorgestellt werden. Diese werden auch in die Förderangebote der Einrichtung aufgenommen, wenn nicht zu viele Kinder mit Sprachauffälligkeiten, welche nicht durch Mehrsprachigkeit begründet sind, vorgestellt werden und dadurch Kapazitäten frei sind. Sie betont, dass der Fokus der Beratungsstelle nicht auf den Kindern liegt, welche Probleme mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache haben. Einige Kinder verweist die Befragte auch an die Beratungsstellen mit den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung, da sie in deren Zuständigkeit fallen (B4, Z. 35-43). Die Befragte 6 gibt an, dass sie bei vielen Kindern Probleme mit der Körperkoordination beobachtet. Eltern berichten in diesem Zusammenhang, dass die Kinder bereits Ergotherapie erhalten (B6, Z. 39-42).

Die Vorstellung der Kinder bei den Fachkräften für Frühförderung wird von verschiedenen Personengruppen und Institutionen initiiert. Die Erzählungen der Befragten zu diesem Aspekt werden in Kategorie 2d zusammengefasst. Befragte 1 erklärt, dass viele Eltern den Weg zur Beratungsstelle oft finden, da sie über das Angebot Bescheid wissen. Meist werden sie aber auch von Kinderärzt*innen, Kindergärten oder Kinderkrippen darauf aufmerksam gemacht. Grundsätzlich müssen die Eltern für eine Zusammenarbeit bereit sein und freiwillig die Beratung erbeten, damit eine Kooperation gelingen kann (B1, Z. 68-78). Auch Befragte 2 beschreibt, dass viele Kontakte über die Kindergärten hergestellt werden. Sie erklärt, dass das System der Beratung in ihrer Institution auf der Zusammenarbeit mit den Kindergärten im Einzugsgebiet beruht. Die Kindergärten sind über das Angebot der Beratungsstelle informiert und können per E-Mail jederzeit eine Kollegin der Frühförderung anfordern, damit diese ein oder mehrere Kinder begutachtet. Die Frühförderfachkräfte gehen dann direkt in die Kindergärten. Bevor dies geschieht, holen sich die Erzieher*innen das Einverständnis der Eltern und klären diese über das Angebot auf. Dies ermöglicht es den Fachkräften, möglichst viele Kinder im Einzugsgebiet zu erreichen und stellt sicher, dass die Eltern über das Angebot informiert werden. Sie ergänzt, dass manche Eltern auch von Kindergärten oder Kinderärzt*innen, sowie nach der Einschulungsuntersuchung direkt an die Beratungsstellen verwiesen werden (B2, Z. 37-73). Auch Befragte 3 gibt an, dass meist die Kindergärten oder Kinderärzt*innen die Eltern zur Frühförderung schicken. Sie beschreibt, dass in ihrer Einrichtung die Kinder meist durch die Einschulungsuntersuchung an die Beratungsstelle verwiesen werden. Wenige Eltern melden sich ihrer Erfahrung nach, ohne dass sie von einer anderen Stelle auf das Angebot aufmerksam gemacht wurden (B3, Z. 113-120). Auch Befragte 5 erklärt, dass

viele Kinder nach der Einschulungsuntersuchung bei ihr vorgestellt werden. Sie erlebt es aber immer wieder, dass sich Eltern von sich aus melden, da sie besorgt um die Entwicklung ihres Kindes sind (B5, Z. 102-103). Diese Erfahrung beschreibt auch Befragte 7 (B7, Z. 57-60). Es nehmen außerdem viele Erzieher*innen direkt mit der Befragten 5 Kontakt auf, wobei dann auf die Zuständigkeit der Eltern für die Aufnahme in die Frühförderung hingewiesen werden muss (B5, Z. 113-118). Befragte 6 hat die Erfahrung gemacht, dass die Eltern außer von Kindergärten und Kinderärzt*innen auch von Physio- oder Ergotherapeut*innen, welche die Kinder bereits betreuen, auf das Angebot der Frühförderung hingewiesen werden (B6, Z. 70-75). Wie auch die anderen Befragten gibt Befragte 7 an, dass die meisten Kontakte über die Kindergärten im Einzugsgebiet hergestellt werden (B7, Z. 49-53). Die Kindergärten wissen über das Angebot der frühen Beratung Bescheid und erhalten die Anmeldeformulare für die Beratungsstelle bereits vorab. Sie können dann die Eltern um ihr Einverständnis bitten und sich direkt mit der Frühförderung in Verbindung setzen (B7, Z. 90-107). Manche Eltern werden, ihrer Erfahrung nach, auch von anderen Beratungsstellen auf das Angebot der Frühförderung aufmerksam gemacht (B7, Z. 57-60).

Kategorie 3: Praxis der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache

Kategorie 3 befasst sich mit der Praxis der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache. Alle Erzählungen der Befragten zu der Form und Gestaltung der Förderangebote, welche von ihrer Einrichtung angeboten werden, sind in Kategorie 3a erfasst. Die Befragte 1 beschreibt, dass es in ihrer Einrichtung zwei Kurs-Angebote gibt. Einzel- oder Kleingruppenförderung für die betreuten Kinder findet nicht statt. Es gibt einen Kurs für Eltern von Kindern im Alter von drei bis vier Jahren. Dieser Kurs ist als Eltern-Kind-Kurs konzipiert. An zehn Terminen werden die Kinder von zwei Fachkräften betreut und spielerisch gefördert, während eine weitere Fachkraft mit den Eltern über wichtige Aspekte der Sprachentwicklung und deren Förderung spricht. Bei einem zweiten Kurs für Kinder im Vorschulalter und deren Eltern, welcher auf dem gleichen Prinzip beruht, werden die Eltern über verschiedenste Aspekte im Zusammenhang mit der bevorstehenden Einschulung ihrer Kinder informiert (B1, Z. 209-223). Die Befragte 3 beschreibt, dass die Kinder in ihrer Einrichtung in Zweiergruppen gefördert werden. Momentan ist dies allerdings aufgrund einer Schwangerschaft nicht mehr ihre Aufgabe. Ihre Kolleginnen führen diese Förderung durch. Dafür werden immer zwei Kinder mit ähnlichen sprachlichen Auffälligkeiten zur selben Zeit von einer Fachkraft als Kleingruppe betreut. Um diese Förderung zu ermöglichen, müssen sich die Fachkräfte zu Beginn ein genaues Bild der sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder machen, um

passende Teams bilden zu können. Die Förderung der Kinder wird dann von jeder Fachkraft sehr individuell gestaltet. Spielerische Förderung und Bewegungsangebote spielen grundsätzlich eine große Rolle. Die Kinder bekommen meist eine kleine Hausaufgabe, um sicherzustellen, dass die Eltern mit ihnen zuhause bis zur nächsten Fördersitzung die betreffenden Aspekte üben. Die Fördereinheiten für die Zweiergruppen dauern insgesamt 45 Minuten und finden einmal pro Woche statt. Danach haben die Fachkräfte noch etwa zehn Minuten Zeit, um mit den Eltern zu sprechen und diese über aktuelle Entwicklungen und die Hausaufgabe des Kindes zu informieren. Neben der Förderung der Kinder in Zweiergruppen bietet die Institution der Befragten zwei Kursangebote an. Ein Kurs ist für drei- bis fünfjährige Kinder und basiert auf bewegungsunterstützter Sprachförderung durch Psychomotorik. Der zweite Kurs ist ein Angebot für Kinder, welche vor der Einschulung stehen (B3, Z. 127-166). Die Kursangebote beruhen auf Konzepten, welche meist von Anwärter*innen für das Lehramt Sonderpädagogik im Rahmen ihrer Ausbildung erarbeitet wurden und sich mit der Zeit so etabliert haben. Ziel ist es dabei immer ganzheitlich zu fördern, die Sprache aber in den Fokus zu stellen (B3, Z. 199-211). Zusätzlich werden bei Interesse vereinzelt Eltern-Kurse angeboten. Dies ist meist nur möglich, wenn genug Personal vorhanden ist, um parallel die Kinder zu betreuen (B3, Z. 354-365). Befragte 4, welche in derselben Einrichtung tätig ist wie Befragte 3, beschreibt die Form und Gestaltung der Frühförderung mit ähnlichen Worten (B4, Z. 58-74). Sie gibt an, dass keine direkte Zusammenarbeit mit den Kindergärten im Einzugsgebiet besteht (B4, Z. 85-89) und erklärt, dass in ihrer Einrichtung keine konkreten Förderkonzepte zur Sprachförderung eingesetzt werden. Die Fachkräfte können allerdings auf einen großen Pool an Fördermaterial zugreifen, welches sie für die individuelle Gestaltung ihrer Fördereinheiten nutzen (B4, Z. 92-103). Wie Befragte 1 beschreibt auch Befragte 5, dass in ihrer Einrichtung keine Einzel- oder Kleingruppenförderung angeboten wird. Es gibt Gruppenangebote zur Förderung der Kinder in verschiedenen Altersgruppen von drei Jahren bis zur Einschulung. Diese werden von mehreren Fachkräften gemeinsam gestaltet und zielen auf eine ganzheitliche Förderung der Kinder ab, dies ist auch in der Einrichtung der Befragten 3 und 4 der Fall (B5, Z. 124-142). Wie Befragte 4 gibt auch sie an, dass sie aktuell nicht mit Förderkonzepten für verschiedene sprachliche Bereiche arbeitet. Als Grund dafür nennt sie, dass keine Einzelförderung in der Einrichtung stattfindet (B5, Z. 188-192). Befragte 6 arbeitet in derselben Einrichtung wie Befragte 5. Sie beschreibt die Gruppenangebote der Einrichtung genauer. Es gibt einen Kurs für Kinder ab drei Jahren und einen Kurs für Kinder ab fünf Jahren, welche vor der Einschulung stehen. Die Befragte erklärt, dass die Stunden, welche nicht für die

Gruppenförderung genutzt werden, für Beratungsgespräche und Diagnostik aufgewendet werden (B6, Z. 78-88). Auch in der Einrichtung der Befragten 7 wird keine Einzelförderung angeboten. Es gibt auch dort zwei Frühfördergruppen. Zu einem Angebot für Vorschulkinder können diese von ihren Eltern einmal pro Woche für etwa 90 Minuten gebracht werden. Dabei steht eine umfassende Förderung der kindlichen Sprache auf allen Ebenen sowie die Förderung von Vorläuferfertigkeiten für die Schule im Fokus. Das Angebot besteht während des gesamten Schuljahres fortlaufend und die Kinder können das Angebot während der gesamten Zeit nutzen. Ein zweites Gruppenangebot ist ein Eltern-Kind-Kurs für jüngere Kinder und deren Eltern oder andere enge Bezugspersonen (B7, Z. 110-132). Im Eltern-Kind-Kurs liegt der Schwerpunkt auf der Anleitung der Eltern im Umgang mit ihrem Kind und es wird ihnen sprachförderliches Verhalten erklärt und demonstriert. Dabei ist auch Raum, um einzelne Eltern individuell zu ihrer Situation zu beraten. Die Gruppe wird ebenfalls während des gesamten Schuljahres fortlaufend angeboten und die Eltern können so oft teilnehmen, wie sie möchten. Wenn Kapazitäten vorhanden sind, bieten die Fachkräfte der Institution in den Kindergärten des Einzugsgebietes Fördereinheiten an, momentan ist dies aber nicht möglich. Einzelförderung ist ebenso wenig möglich wie Hausfrühförderung (B7, Z. 136-158). Die Befragte beschreibt, dass nicht nach konkreten Förderkonzepten gearbeitet wird, wenn Kapazitäten für die Förderung einzelner Kinder bestehen. Sie erklärt, dass diese den Fachkräften allerdings bekannt sind und sie auf dieses Wissen zurückgreifen, um eine individuell an die Kinder angepasste Förderung zu gestalten (B7, Z. 177-191).

Die Befragten wurden außerdem zu ihren Erfahrungen mit umweltbedingten sprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern und ihrem Umgang mit der Thematik befragt. Ihre Aussagen zu diesem Aspekt der Arbeit in der Frühförderung werden in Kategorie 3b gebündelt. Die Befragte 1 erklärt, dass sie im Einzugsgebiet ihrer Beratungsstelle ein Gebiet betreut, in welchem sie gehäuft Kinder erlebt, welche durch zu geringe sprachliche Anregung Probleme mit der Sprachentwicklung zeigen. Sie ist der Meinung, dass diese Kinder, welche häufig mehrsprachig aufwachsen, während der Corona-Pandemie sehr unter einer inkonstanten Förderung durch wiederkehrende Schließungen der Kindergärten gelitten haben (B1, Z. 132-141). Auch haben viele Kinder, ihrer Erfahrung nach, gar keinen Kindergartenplatz und die Eltern haben somit wenig Möglichkeiten, ihrem Kind eine Förderung zu ermöglichen. Besonders Familien mit geringen finanziellen Ressourcen können ihr Kind nicht in einen weiter entfernten Kindergarten bringen. Diesen Familien fällt es außerdem häufiger schwer für ihr Kind einen Platz in der Logopädie zu erhalten, da sie die Organisation nicht verstehen

(B1, Z. 153-167). Sie beschreibt, dass verschiedene Faktoren in der Umwelt der Kinder deren sprachliche Entwicklung negativ beeinflussen können. Ihrer Erfahrung nach können diese Faktoren psychische Krankheiten der Eltern, Depressionen oder Alkoholprobleme sein (B1, Z. 314-316). Befragte 2 beschreibt dagegen, dass sie es selten erlebt, dass Kinder allein durch eine wenig anregende Umwelt sprachliche Auffälligkeiten zeigen. Sie beobachtet allerdings, dass dies für Kinder, welche zusätzlich eine Sprachentwicklungsstörung aufweisen, ein größeres Problem darstellt. Diese Kinder brauchen, ihrer Erfahrung nach, viel Unterstützung. Sie empfiehlt in solchen Fällen, dass die Kinder in einem Verein angemeldet werden und die Besuchszeiten im Kindergarten auszuweiten, um mehr sprachliche Kontakte zu ermöglichen (B2, Z. 200-207). Die Befragte 3 erlebt immer wieder Eltern, welche ihrem Kind durch eine intensive Nutzung digitaler Geräte wenig sprachliche Interaktion ermöglichen, was sich, ihrer Meinung nach, auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirkt. Sie versucht dies zu thematisieren, wenn sie etwas Vertrauen zu den Eltern aufbauen konnte. Viele dieser Eltern sind allerdings nicht interessiert an den Förderangeboten der Einrichtung, sondern melden sich nur, weil sie von Kinderärzt*innen oder dem Kindergarten darum gebeten wurden. Die gleichen Kinder erscheinen, wenn sie an einem Förderangebot teilnehmen, eher selten und fehlen unentschuldigt. Für viele Eltern ist es demnach, ihrer Erfahrung nach, nicht möglich die Kinder regelmäßig einmal pro Woche zur Förderung in die Beratungsstelle zu bringen. Da keine Besuche in den Kindergärten angeboten werden, wäre dies aber für eine regelmäßige Förderung der Kinder von großer Bedeutung. Die Befragte erklärt, dass sie keine Möglichkeiten zur Unterstützung der Kinder hat, wenn deren Eltern sie nicht freiwillig regelmäßig zu den Angeboten bringen (B3, Z. 225-258). Befragte 4 gibt an, dass viele Eltern nicht wissen, auf welche Weise sie die Sprachentwicklung ihres Kindes zuhause fördern können. Sie gibt diesen Eltern Empfehlungen, wie beispielsweise den Einsatz von Bilderbüchern als Gesprächsanlass mit. Viele nehmen die Empfehlungen an, andere sind weniger engagiert und nutzen die Möglichkeiten der Förderung des Kindes zuhause nicht, sodass der Sprachentwicklung nicht die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt wird (B4, Z. 134-148). Diese Beobachtung beschreibt auch die Befragte 5. Eine Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Eltern kann sie dabei nicht feststellen, da diese Problematik bei Eltern mit verschiedenen Bildungshintergründen zu beobachten ist. Sie gibt an, dass sie auch Kinder mit umweltbedingten sprachlichen Auffälligkeiten in die Förderangebote ihrer Einrichtung aufnimmt, da sie zu Beginn einer Vorstellung des Kindes nicht weiß, was die Ursachen für die sprachlichen Auffälligkeiten sind. Sie beschreibt, dass gerade diese Kinder dringend eine Förderung brauchen. Um Familien zu unterstützen, deren

Kinder von umweltbedingten sprachlichen Auffälligkeiten betroffen sind, empfiehlt die Befragte das System der *Frühen Hilfen*. Auch der Besuch der Interdisziplinären Frühförderstelle oder die Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt sind Empfehlungen, welche sie einigen Familien bereits mitgegeben hat. Häufig nimmt sie auch Kontakt zum Kindergarten des Kindes auf, da die Erzieher*innen einen intensiveren Kontakt zu den Familien haben und sich meist erfolgreicher um die Initiation notwendiger Maßnahmen kümmern können (B5, Z. 233-266). Wie Befragte 3 gibt auch Befragte 6 an, dass sie den Eindruck hat, dass die Kinder durch einen vermehrt stattfindenden Medienkonsum weniger sprachliche Interaktion in den Familien erleben. Sie stellt diese Problematik in Familien mit verschiedenen Bildungshintergründen fest. Ihrer Erfahrung nach gilt dies jedoch häufiger für Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau oder einem Migrationshintergrund (B6, Z. 44-67). Die Befragte erklärt, dass sie den Eltern am besten während des Eltern-Kind-Kurses zeigen kann, wie sie die Sprache ihres Kindes fördern können. Sollte eine Familie weitere Beratung benötigen, verweist sie diese in einigen Fällen auch an Erziehungsberatungsstellen. Dadurch, dass sie die Familien nicht in regelmäßigen zeitlichen Abständen sieht, ist es für sie schwierig ihnen langfristig die Unterstützung zu bieten, welche sie bräuchten (B6, Z. 188-206). Ähnliche Erfahrungen mit der Thematik beschreibt auch die Befragte 7. Sie gibt ebenfalls an, dass die Kinder in Förderangebote ihrer Einrichtung integriert werden und die Kooperation mit den Kindergärten in solchen Fällen sehr hilfreich ist, da diese eher ein Vertrauensverhältnis zu den Familien aufbauen können und daher eher einen Einfluss auf die Eltern haben (B7, Z. 224-252).

In den Beratungsgesprächen mit den Eltern kommen verschiedene Themen auf. Die Aussagen der Befragten zu den thematisierten Aspekten werden in Kategorie 3c erfasst. Befragte 2 erklärt, dass die Themen in den Beratungsgesprächen, welche sie mit Eltern führt, sehr vielfältig sind. Einige Themen beziehen sich auf die Organisation von Therapien, die Möglichkeiten der Eltern das Kind zuhause zu unterstützen oder die Notwendigkeit der Veränderung der kindlichen Umgebung. Es ist für die Befragte außerdem immer von Bedeutung während der Erstberatung ein genaues Bild der Auffälligkeiten des Kindes und möglicher Ursachen dafür zu erhalten. Sie beschreibt, dass sie vermehrt Eltern mit psychischen Erkrankungen erlebt. Dies ist herausfordernd, da sie dann auch ein Auge darauf haben muss, welche Unterstützung die Eltern möglicherweise zusätzlich benötigen (B2, Z. 123-148). Befragte 3 erklärt, dass sie viele Familien betreut, die aufgrund der anstehenden Einschulung ihres Kindes Kontakt zur Beratungsstelle für Frühförderung aufnehmen. Die Eltern sind meist unsicher, welche Schule für ihr Kind die richtige ist. Andere melden sich, da sie besorgt sind, wenn ihr

Kleinkind sich sprachlich nicht weiterentwickelt (B3, Z. 175-181). Die Eltern kommen dann meist mit dem Anliegen auf die Befragte zu, dass sie wissen möchten, wie sie ihr Kind unterstützen können (B3, Z. 184-186). Auch Befragte 6 gibt an, dass die Themen der Beratungsgespräche meist den Sprachentwicklungsstand der Kinder und die Möglichkeiten für dessen Förderung darstellen (B6, Z. 115-118).

Kategorie 4: Mehrsprachigkeit in der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache

In der vierten Kategorie wird das Thema der Mehrsprachigkeit in der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache beleuchtet. Zunächst werden in Kategorie 4a alle Aussagen der Befragten zum Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Frühförderung zusammengefasst. Die Befragte 1 gibt an, dass etwa 30 % der von ihr betreuten Kinder mehrsprachig aufwachsen. Es sind, ihrer Erfahrung nach, in den vergangenen Jahren vermehrt mehrsprachige Kinder in der Beratungsstelle vorgestellt worden, da die Kinderärzt*innen sensibler auf sprachliche Auffälligkeiten bei Mehrsprachigkeit reagieren (B1, Z. 107-117). Befragte 2 beschreibt, dass die Hälfte der von ihr betreuten Kinder einen Migrationshintergrund haben und mehrsprachig aufwachsen. Wiederum die Hälfte dieser Kinder hat tatsächlich eine Sprachentwicklungsstörung (B2, Z. 151-155). Befragte 3 gibt an, dass in ihrer Einrichtung viele mehrsprachige Kinder betreut werden. Sie empfindet es als herausfordernd herauszufinden, ob die Kinder eine Sprachentwicklungsstörung aufweisen, welche auch ihre Erstsprache betrifft, oder ob es sich um eine Problematik handelt, welche auf den Erwerb mehrerer Sprachen zurückzuführen ist. Sie erklärt außerdem, dass das Angebot der Frühförderung eigentlich nur auf Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen beschränkt ist. Da kein Angebot der Sprachförderung für mehrsprachig aufwachsende Kinder ohne Sprachentwicklungsstörung im Landkreis der Beratungsstelle besteht, werden die Kinder auch in Förderangebote der Frühförderung integriert, wenn Kapazitäten vorhanden sind. Sie beschreibt, dass die Förderung dieser Kinder eigentlich Aufgabe der Kindergärten ist, welche diese jedoch selten erfüllen (B3, Z. 45-73). Die gleiche Problematik wird auch von der Befragten 4 beschrieben, die außerdem der Meinung ist, dass die Kinder eine intensivere und alltagsintegrierte Förderung benötigen, welche sie nicht leisten kann (B4, Z. 107-123). Auch die Befragten 5 und 6 geben an, dass sie vermehrt mehrsprachige Kinder in der Einrichtung betreuen (B, Z. 194-200; B6, Z. 150-151). Befragte 5 beschreibt, dass mittlerweile etwa die Hälfte der betreuten Kinder mehrsprachig aufwachsen. Sie empfindet es als große Herausforderung mit den Eltern der Kinder zu kommunizieren, wenn diese kein Deutsch sprechen (B5, Z. 194-200). Wie Befragte 3 und 4 beschreibt auch die Befragte 7, dass das Thema Mehrsprachigkeit

immer mehr an Bedeutung gewinnt. Sie nennt die Problematik der Zuständigkeit für die Förderung der Kinder, da nicht immer klar ist ob eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt oder nicht. Dies ist, ihrer Meinung nach, teilweise sehr schwer zu diagnostizieren (B7, Z. 71-79).

Weitergehend wurden die Fachkräfte dazu befragt, ob sie spezifische Weiterbildungsangebote zum Thema Mehrsprachigkeit erhalten haben. Ihre Antworten sind in Kategorie 4b zusammengefasst. Die Befragte 1 gibt an, dass es zahlreiche Weiterbildungsangebote zum Thema Mehrsprachigkeit gibt und sie auch schon Angebote wahrgenommen hat (B1, Z. 118-120). Auch Befragte 2 erklärt, bereits an Weiterbildungsangeboten zu der Thematik teilgenommen zu haben. Im Team finde außerdem ein Austausch über neu erschienene Literatur zum Thema statt (B2, Z. 173-177). Die Befragte 3 berichtet, dass es zwar Angebote zur Fortbildung gibt, sie diese aber nicht wahrnimmt, da sie die Betreuung der mehrsprachigen Kinder nicht als ihre Aufgabe ansieht (B3, Z. 81-85). Befragte 4 und Befragte 5 geben ebenfalls an in ihrer bisherigen Berufslaufbahn in der Frühförderung noch keine Weiterbildungsangebote zum Thema Mehrsprachigkeit genutzt zu haben (B4, Z. 126-130; B5, Z. 215-221). Auch Befragte 6 beschreibt dies, obwohl sie das Thema sehr wichtig findet (B6, Z. 348-357). Die Befragte 7 erklärt, dass es zwar Weiterbildungsangebote gibt, aber sich jede Fachkraft selbst um die Organisation einer Teilnahme kümmern muss, was im Alltag häufig nicht ohne weiteres möglich ist. Sie sieht es als notwendig an, dass sich dies ändert und mehr Fortbildungen besucht werden, um die Betreuung der Kinder zu optimieren (B7, Z. 208-216).

Die Gestaltung der Diagnostik bei Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Aspekt der Arbeit der Frühförderfachkräfte. Alle Erläuterungen zu diesem Thema werden in Kategorie 4c erfasst. Befragte 1 erklärt, dass sie die Diagnostik für mehrsprachige Kinder mithilfe geeigneter standardisierter Verfahren und einem vor 15 Jahren selbst entwickelten Testbogen durchführt. Ihre Einrichtung bietet außerdem Fortbildungen zu dem Thema an (B1, Z. 120-127). Im Rahmen der Diagnostik setzt Befragte 2 stark auf die Anamnese. Weiterhin wird ein standardisiertes Verfahren eingesetzt, wenn es geeignet ist. Bei der Diagnostik ist der Austausch mit den Eltern, ihrer Erfahrung nach, teilweise schwierig, wenn es um die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in dessen Erstsprache geht. Sie muss sich dabei stark auf die Einschätzung der Eltern verlassen (B2, Z. 155-170). Die Praxis der Diagnostik der Befragten 3 unterscheidet sich nicht von der Diagnostik bei einsprachigen Kindern. Der Fokus liegt für sie darauf herauszufinden, ob das Kind sprachliche Auffälligkeiten in der Erstsprache zeigt (B3, Z. 74-80). Befragte 5 gibt an, dass sie keine speziell für mehrsprachige Kinder geeignete Testverfahren

nutzt, sondern ebenfalls den Fokus auf die Anamneseerhebung legt und sich auf die Informationen der Bezugspersonen des Kindes verlässt (B5, Z. 203-214). Auch Befragte 6 stützt ihre Diagnostik auf die Anamnese und wendet unter Umständen nach einiger Zeit der Förderung nochmals standardisierte Verfahren an, nachdem sich die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes weiterentwickelt haben (B6, Z. 162-172).

Kategorie 5: Effektivität der Frühförderung

Die Befragten wurden gebeten anzugeben, wie effektiv sie die Gestaltung der Frühförderung ihrer Einrichtung empfinden und was diese möglicherweise beeinflusst. Die Aussagen dazu werden in Kategorie 5 gebündelt. Befragte 2 erlebt die Gestaltung der Frühförderung ihrer Einrichtung als sehr effektiv. Durch eine enge Zusammenarbeit mit den Kindergärten im Einzugsgebiet ist das Angebot für alle Eltern sehr niederschwellig erreichbar. Wenn sie mehr Kapazitäten hätte, würde sie gerne noch einen Eltern-Kurs anbieten, da sie dies auch als sehr effektiv einschätzt (B2, Z. 212-240). Die Befragte 3 erklärt, dass die Effektivität der Fördermaßnahmen ihrer Einrichtung sehr stark von den Kindern und deren Motivation abhängt. Grundsätzlich wird das Angebot von den meisten Kindern gut angenommen, wenn es spielerisch gestaltet ist (B3, Z. 270-297). Die Befragte 4 beschreibt, dass sie die Förderangebote der Frühförderung ihrer Einrichtung als sehr gut empfindet. Die Maßnahmen wurden über Jahre hinweg weiterentwickelt und sie erlebt diese als sehr effektiv. Allerdings sind die Erfolge bei den Kindern, ihrer Erfahrung nach, abhängig von deren Motivation (B4, Z. 159-173). Weiterhin ist sie der Meinung, dass die Effektivität der Fördermaßnahmen vom Engagement der Eltern abhängt. Meist erlebt sie Eltern mit einem höheren Bildungshintergrund als engagierter. Diese sind sich ihres Einflusses auf den Erfolg der Maßnahmen eher bewusst als Eltern mit einem geringen Bildungshintergrund (B4, Z. 194-203). Befragte 6 und Befragte 7 beschreiben, dass sie das Angebot ihrer Einrichtungen als sehr effektiv empfinden. Beide betonen, dass sich vor allem die Anleitung und Beratung der Eltern zu sprachförderlichem Verhalten im Alltag positiv auf die Effektivität der Förderangebote der Einrichtungen auswirkt (B6, Z. 226-237; B7, Z. 256-275).

Kategorie 6: Elternarbeit

Kategorie 6 umfasst die Aussagen der Befragten zur Bedeutung und Gestaltung der Elternarbeit im Rahmen ihrer Tätigkeit als Frühförderfachkraft. Befragte 1 beschreibt, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern essentiell ist, da diese den größten Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder haben. Sie stellt ihnen Informationen bereit, wie sie ihr Kind

individuell am besten zuhause unterstützen können und legt viel Wert auf die Bestärkung der Eltern sowie eine positive Gestaltung der Beratung (B1, Z. 176-195). Auch Befragte 2 versteht sich als Beraterin und Unterstützerin der Eltern und gibt an, dass dies von großer Bedeutung für die Familien ist (B2, Z. 252-260). Sie erlebt aber auch hin und wieder Eltern, welche ihre Empfehlungen nicht annehmen und keine Maßnahmen zur Unterstützung ihres Kindes einleiten wollen. Sie kann in diesem Fall nichts gegen den Willen der Eltern unternehmen. Sie erklärt, dass sie mit den Jahren gelernt hat, damit umzugehen (B2, Z. 285-298). Die Elternarbeit ist auch in der Einrichtung der Befragten 3 von großer Bedeutung. Von Lehramtsanwärter*innen werden immer wieder Eltern-Kurse angeboten, welche sie sehr wichtig findet. Auch im Rahmen der Förderung werden fortlaufend Gespräche mit den Eltern geführt und es findet ein Austausch über das Kind statt (B3, Z. 300-308). Die Elternarbeit der Befragten 4 besteht in der Vereinbarung und Organisation von Förderterminen für die Kinder und dem Austausch über Entwicklungen oder weitere Fördermöglichkeiten. Auch die Beratung bezüglich der Beschulungsform ist von Bedeutung (B4, Z. 206-212). Für die Befragte 5 findet die Elternarbeit meist im Rahmen des angebotenen Eltern-Kurses statt. Viele Eltern berät sie auch telefonisch (B5, Z. 313-318). Die Befragte 6 erklärt, dass sie die Elternarbeit als genauso wichtig empfindet wie die unmittelbare Förderung der Kinder durch die Einrichtung. Die Eltern setzen ihrer Erfahrung nach die Förderung der Kinder selbst besser um, wenn sie die Hintergründe der Sprachentwicklung und deren Förderung besser verstehen. Daher hält sie es für besonders wichtig, den Eltern diese Informationen in den angebotenen Elternkursen zu vermitteln (B6, Z. 241-246 & 272-274). Sie hat als Mutter einer hörbehinderten Tochter außerdem selbst die Effektivität der Hausfrühförderung als positiv erlebt und würde diese gerne durchführen, um noch intensiver mit den Eltern zusammenarbeiten zu können (B6, Z. 249-258). Auch die Befragte 7 beschreibt, dass ihre Elternarbeit hauptsächlich im Rahmen des angebotenen Eltern-Kind-Kurses ihrer Einrichtung stattfindet (B7, Z. 160-176).

Kategorie 7: Dialogisches Lesen

Die siebte Kategorie thematisiert das Konzept des Dialogischen Lesens. Zunächst wurde der Wissenstand der Befragten zu dem Konzept erfragt und ihre Aussagen in Kategorie 7a zusammengefasst. Befragte 1 gibt an bereits Fortbildungen zum Konzept des Dialogischen Lesens besucht zu haben und auch im Rahmen des „Heidelberger Elterntrainings“ Wissen darüber erhalten zu haben (B1, Z. 199-202). Während Befragte 3 berichtet, dass sie im Studium ein Grundwissen über das Konzept durch den Besuch einiger Veranstaltungen erlangt hat (B3, Z. 311-313 & 316-318), äußert

Befragte 2 Unsicherheit bei der Unterscheidung des Dialogischen Lesens vom klassischen Vorlesen (B2, Z. 337-339). Befragte 4 erklärt, dass sie ihre Masterarbeit über das Konzept verfasst hat. Während ihres Vorbereitungsdienstes hat sie das Konzept dann außerdem in einen Frühförderkurs eingeführt (B4, Z. 216-218). Befragte 5, Befragte 6 und Befragte 7 beschreiben, dass sie ihr Wissen nicht durch das Studium oder spezifische Fortbildungen zu dem Konzept erhalten haben. Während Befragte 5 sich selbst durch Recherchen über das Konzept informiert hat, gibt Befragte 6 an Vorlesesituationen ohne spezifisches Wissen intuitiv zu gestalten (B5, Z. 324-331; B6, Z. 282-285). Die Befragte 7 gibt außerdem an, dass sie das Konzept nicht näher erläutern kann (B7, Z. 279-287).

Die Erzählungen der Befragten darüber, welche Rolle das Konzept des Dialogischen Lesens in ihrem Alltag als Frühförderfachkraft spielt, werden in Kategorie 7b dargestellt. Die Befragte 1 erklärt, dass in ihrer Einrichtung wenig Zeit für die Anwendung des Konzeptes besteht. Sie beschreibt, dass sie Eltern über die Möglichkeiten der Förderung durch das Vorlesen informiere und das Thema auch in den Fördergruppen der Einrichtung von Bedeutung ist. Es gibt pro Gruppe einen Termin zum Thema Vorlesen (B1, Z. 202-207). Sie empfiehlt das Konzept außerdem den Kindergärten, mit welchen sie zusammenarbeitet, da die Erzieher*innen es gut in den Alltag integrieren können und besonders sehr junge Kinder und solche, welche wenig sprechen, dadurch fördern können (B1, Z. 259-266). Sie beschreibt, dass sie selbst sehr wenig zeitliche Möglichkeiten für den Einsatz des Konzeptes hat (B1, Z. 269-270). Die Befragte 2 erklärt, dass sie das Thema der Sprachförderung durch Bilderbücher im Eltern-Kurs behandelt. Es wird jedoch nicht das Konzept des Dialogischen Lesens als solches vorgestellt (B2, Z. 345-356). In der Einrichtung der Befragten 3 bildet das Konzept die Grundlage eines Kurses zur Förderung. Auch im Rahmen der Förderung der Kinder in Zweiergruppen wendet sie das Konzept an und setzt es als Ritual ein (B3, Z. 321-328). Das sprachförderliche Verhalten beim Vorlesen wurde in der Vergangenheit bereits Eltern im Rahmen eines Eltern-Kurses vorgestellt, damit sie es zuhause im Alltag einsetzen können (B3, Z. 345-351). Es gab in der Einrichtung außerdem in der Vergangenheit einen weiteren Kurs für Eltern mit ihren ein- bis zweijährigen Kindern, in welchem das Konzept thematisiert wurde (B3, Z. 367-373). Die Befragte 4 erklärt, dass das Dialogische Lesen im Rahmen eines Kursangebotes ihrer Einrichtung von ihr etabliert wurde und seitdem konsequent die Grundlage des Kurses darstellt. Im Rahmen der Förderung der Kinder in Zweiergruppen spielt das Konzept eine geringere Rolle, als sie es sich wünschen würde, da die Kinder weniger gerne mit Büchern arbeiten wollen. Sie nutzt vermehrt Wimmelbilder, da diese von den Kindern eher angenommen werden

als andere Bücher. Sie hat den Eindruck, dass viele Kinder in ihrem Alltag wenig Umgang mit Büchern erleben und daher nur geringes Interesse daran zeigen (B4, Z. 219-249). Sie versucht den Eltern die Prinzipien des Konzeptes im Rahmen der Beratung zu vermitteln. In diesem Zusammenhang bezeichnet sie das Konzept allerdings nicht als solches, sondern versucht es möglichst verständlich und vereinfacht darzulegen (B4, Z. 260-271). Das Konzept wird in der Einrichtung der Befragten 5 im Rahmen der Eltern-Kurse und der Förderkurse für die Kinder thematisiert beziehungsweise eingesetzt (B5, Z. 331-337). Sie beschreibt, dass sie von vielen Eltern positive Rückmeldungen erhält, nachdem diese das Konzept selbst zuhause eingesetzt haben (B5, Z. 338-351). Die Befragte 6 beschreibt, dass sie das Konzept aufgrund fehlender zeitlicher Kapazitäten nicht für die Förderung einzelner Kinder einsetzen kann. Es wird aber mit den Gruppen im Rahmen der Kursangebote eingesetzt und sie nutzt es im Rahmen der informellen Diagnostik in den Bereichen Wortschatz und Sprachverständnis (B6, Z. 285-302). In der Elternberatung empfiehlt sie außerdem das Arbeiten mit Büchern. Es wird den Eltern zusätzlich in einem Kurs-Angebote Hintergrundwissen dazu vermittelt (B6, Z. 305-311). Auch in der Einrichtung der Befragten 7 wird das Konzept manchmal im Rahmen eines Förderkurses für die Kinder eingesetzt. Außerdem gibt auch sie an, dass sie versucht den Eltern bei der Beratung die Vorteile und Möglichkeiten von Vorlesesituationen für die Sprachförderung aufzuzeigen (B7, Z. 291-302 & 312-320).

Die Erfahrungen der Befragten zum Einsatz des Konzeptes bei verschiedenen Sprachauffälligkeiten sind in Kategorie 7c gebündelt. Alle Befragten berichten, dass das Konzept Fördermöglichkeiten für diverse Aspekte der Sprachentwicklung bietet. Sie beschreiben es als hervorragend geeignet für die Förderung von Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis, Pragmatik und Aussprache (B3, Z. 331-344; B4, Z. 252-257; B5, Z. 354-366; B6, Z. 338-340; B7, Z. 305-311). Die Befragten 3, 5 und 7 geben außerdem an, dass sich das Konzept gut für die Förderung mehrsprachiger Kinder eignet (B3, Z. 331-344; B5, Z. 354-366; B7, Z. 334-340).

Kategorie 8: Meinungen und Erfahrungen zum Thema Frühförderung und Dialogisches Lesen in der Aus- und Weiterbildung

Die achte Kategorie umfasst die Meinungen und Erfahrungen der Befragten zu den Themen Frühförderung und Dialogisches Lesen in der Aus- und Weiterbildung. Zunächst wird daher in Kategorie 8a dargestellt, was die Befragten bezüglich der Nutzung von Weiterbildungsangeboten berichten. Befragte 1 gibt an, dass es in ihrer Einrichtung für die Fachkräfte nicht möglich ist, Fortbildungen wahrzunehmen, da sie zu wenig zeitliche

Ressourcen zur Verfügung haben (B1, Z. 258-259). Laut Befragte 2 gibt es wenige Fortbildungsangebote speziell für Sprachbehindertenpädagog*innen. Sie hat zu den Themen daher noch keine Fortbildungsangebote wahrgenommen, welche speziell auf den Schwerpunkt der kindlichen Sprachförderung ausgerichtet waren und würde sich in diesem Bereich mehr Angebote wünschen (B2, Z. 391-413). Die Befragte 3 berichtet, dass sie nicht gut über das Angebot von spezifischen Fortbildungen zum Konzept des Dialogischen Lesens Bescheid weiß. Zum Thema Frühförderung gibt es diverse Angebote für sie und ihr Team, welche sie auch hin und wieder selbst wahrnimmt (B3, Z. 446-465). Auch die Befragte 4 gibt an, dass sie Fortbildungen im Bereich Frühförderung wahrgenommen hat. Zum Dialogischen Lesen hat sie bisher keine Angebote wahrgenommen, da sie ihr Wissen dazu als ausreichend einschätzt (B4, Z. 331-337). Wie Befragte 2 äußert auch Befragte 5, dass es zwar ausreichend allgemeine Fortbildungen für den Bereich der Frühförderung gibt, das Angebot für den Bereich Sprache in der Frühförderung jedoch sehr klein ist (B5, Z. 381-385). Befragte 7 erklärt hingegen sehr zufrieden mit dem Fortbildungsangebot im Bereich Frühförderung zu sein. Ihrer Meinung nach gibt es diverse Angebote und sie hat selbst schon zahlreiche wahrgenommen (B7, Z. 364-377). Zum Konzept des Dialogischen Lesens hat sie allerdings noch keine Fortbildung wahrgenommen (B7, Z. 388-390).

Die Befragten äußerten sich weiterhin dazu, welche Bedeutung die Themen Frühförderung und das Konzept des Dialogischen Lesens in ihrer eigenen Ausbildung gespielt haben. Die Aussagen werden in Kategorie 8b zusammengefasst. Befragte 2 berichtet, dass die Themen in ihrem Studium keine Rolle spielten. Sie gibt an, dass sie sich nach dem Studium eher schlecht auf die Praxis der Arbeit als Sonderpädagogin vorbereitet gefühlt hat (B2, Z: 357-386). Dieselben Erfahrungen beschreiben auch Befragte 3 und Befragte 5 (B3, Z. 402-413 & 433-436; B5, Z. 370-378). Befragte 4 hat im Studium Veranstaltungen zum Konzept des Dialogischen Lesens besucht. Der Bereich der Frühförderung war in ihrem Studium von keinerlei Bedeutung und Fachwissen konnte ausschließlich als Zusatzqualifikation erworben werden (B4, Z. 306-322). Befragte 6 erklärt, dass sie während ihres Studiums nicht viel über die Arbeit in der Frühförderung gelernt hat. Sie berichtet, dass sie schon immer Interesse an der Arbeit mit kleinen Kindern hatte und daher versuchte die wenigen Angebote zu dem Thema im Studium wahrzunehmen (B6, Z. 277-282). Sehr ähnliche Erfahrungen hat auch Befragte 7 gemacht (B7, Z. 355-361). Befragte 6 ist der Meinung, dass die präventive Arbeit der Frühförderung von großem Wert ist und mehr Kapazitäten dafür geschaffen werden müssten. In der Ausbildung von Fachkräften sollte dem Thema mehr Beachtung geschenkt werden, damit es in den Fokus der gesellschaftlichen Wahrnehmung rückt.

Sie erachtet auch das Dialogische Lesen als wichtigen Aspekt, welcher in der Ausbildung der Fachkräfte thematisiert werden sollte, da das Konzept vielfältige Fördermöglichkeiten bietet (B6, Z. 324-337).

Kategorie 9: Probleme in der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache

Die Befragten berichteten während der Interviews immer wieder von verschiedenen Problemen, welchen sie im Alltag ihrer Arbeit begegnen, obwohl die Interviewerin nicht explizit danach fragte. Da alle Befragten Aussagen über problematische Aspekte ihrer Arbeit tätigten, wurde entschieden, dass diese in einer separaten neunten Kategorie zusammengefasst dargestellt werden. Alle Befragten äußern, über zu geringe zeitliche und personelle Kapazitäten zu verfügen, um die Frühförderung adäquat zu gestalten und der hohen Nachfrage gerecht zu werden (B1, Z. 101-107 & 320-336; B2, Z. 79-107 & 321-331; B3, Z. 187-196; B4, Z. 287-293; B5, Z. 267-302; B6, Z. 207-223 & 258-267 & 268-271; B7, Z. 132-136). Befragte 1 erklärt, dass das Angebot der Frühförderung ihrer Einrichtung sogar von Eltern, welche im Nachbarbundesland leben, nachgefragt wird, da es dort kein vergleichbares Angebot gibt. Diese Familien muss sie dann immer ablehnen (B1, Z. 228-235). Befragte 2 und Befragte 5 beschreiben die Problematik, dass die Kinderärzt*innen den Eltern notwendige Therapierezepte nicht ausstellen. Befragte 2 erklärt, dass sie als Grund dafür die limitierten Budgets der Ärzt*innen für diese Rezepte annimmt, während Befragte 5 den Eindruck hat, dass Kinderärzt*innen die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder nicht richtig einschätzen und daher keine Rezepte ausstellen (B2, Z. 261-283; B5, Z. 66-89 & 149-156). Befragte 3 sieht ein weiteres Problem in der doppelten Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen für den schulischen Bereich und die Frühförderung. Dies führt ihrer Meinung nach dazu, dass die Fachkräfte zu wenig Zeit haben, um Fortbildungsangebote zu nutzen (B3, Z. 469-475 & 478-496). Die Befragten 5 und 6, welche in der gleichen Einrichtung tätig sind, beschreiben, dass sie das Einzugsgebiet ihrer Einrichtung als zu groß wahrnehmen. Die Entfernungen, welche Eltern zurücklegen müssen, um die Einrichtung zu erreichen sind, ihrer Meinung nach, zu weit. Außerdem liegt der Schulkindergarten, welcher zur Einrichtung gehört, am Rand des Einzugsgebietes und ist daher für viele Kinder nicht erreichbar, da auch in diesem Fall die Entfernungen zu groß sind (B5, Z. 66-89 & 267-302, B6, Z. 143-148). Die Befragte 5 erklärt weitergehend, dass es viel zu wenige Betreuungsplätze in diesem Kindergarten gibt und zusätzliche Gruppen an anderen Standorten im Einzugsgebiet benötigt würden. Die Befragte verweist auf das *Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)*, welches die Kindergärten des Landes Baden-Württemberg

betrifft. Es trägt, ihrer Meinung nach, dazu bei, dass in den nächsten Jahren nicht die erforderlichen zusätzlichen, auf die Sprachförderung spezialisierten, Gruppen im Einzugsgebiet eingerichtet werden (B5, Z. 267-302).

5 Diskussion

5.1 Diskussion der Methodik

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde sich für die Durchführung von Leitfadeninterviews entschieden. Diese Methode der qualitativen Datenerhebung in Form von Expert*inneninterviews erwies sich als geeignet, um den Forschungsgegenstand zu erfassen. Im Gegensatz zu einer Erhebung von Daten mit einem Fragebogen werden bei einem Interview in einem Gespräch Erzählungen, zu oftmals sensiblen Themen, generiert. Das setzt voraus, dass während des Interviews eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht und die Befragten sprachlich zu längeren Erzählungen in der Lage sind (Mey & Mruck, 2020, S. 330). Diese Voraussetzungen herzustellen, lag in der Verantwortung der Interviewerin. Da alle Interviews in den Räumlichkeiten der Beratungsstellen beziehungsweise der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren durchgeführt werden konnten, war es möglich den Befragten eine vertraute Umgebung für die Interviewsituation zu bieten. Während den Interviews herrschte eine entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre. Die gemeinsame Besprechung des Kurzfragebogens, bevor die Aufzeichnung des eigentlichen Interviews begann, trug weiter dazu bei, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen der Interviewerin und den Befragten geschaffen werden konnte. Während der Interviews erwies sich außerdem der vorab erstellte Leitfaden als hilfreich, um das Gespräch aufzubauen und auf verschiedene thematische Aspekte zu lenken. Durch die erstellte Memospalte des Leitfadens konnte der Gesprächsfluss aufrechterhalten werden und es war für die Interviewerin leichter, gezielt nachzufragen, wenn die Befragten Aspekte nicht thematisierten, welche die Interviewerin interessierten.

Trotz der erwähnten positiven Auswirkungen des Leitfadens auf die Gestaltung der Interviews, muss die Gesprächsführung der Interviewerin kritisch betrachtet werden. Vor den im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews hatte die Interviewerin erst ein Mal die Forschungsmethode der Leitfadeninterviews durchgeführt. Bei ihrer ersten selbst durchgeführten Interviewstudie hatte sie sich sehr stark am vorab erstellten Leitfaden orientiert. Dies kann die Erzählungen der Befragten nachhaltig beeinflussen, da das Gespräch thematisch auf verschiedene Aspekte gelenkt wird. Sie versuchte daher, bei der Durchführung der Interviews für die vorliegende Arbeit, den

Befragten mehr Freiraum einzuräumen und weniger lenkend in das Gespräch einzugreifen. Dies gelang ihr gut, führte allerdings dazu, dass bei einzelnen Interviews thematische Aspekte nicht besprochen wurden, welche im Leitfaden vorgesehen waren, da sich die Gespräche in andere thematische Richtungen entwickelten.

Die Auswertung der Interviews wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. Durch den erstellten Kodierleitfaden konnte das Datenmaterial strukturiert werden und die erstellten Kategorien ermöglichten den Vergleich der Aussagen der Befragten zu verschiedenen Themen. Die Auswertung der Interviews ist allerdings nicht als reliabel zu betrachten, da die Transkripte nur von der Interviewerin einmalig kodiert wurden. Es führte keine weitere Person eine zweite Kodierung durch, um ihre Reliabilität zu prüfen. Die Interpretationen und Wertungen, die in der vorliegenden Arbeit in die Aussagen der Frühförderfachkräfte gelegt wurden, sind demnach als subjektiv zu betrachten.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der durchgeführten qualitativen Untersuchung zeigen, wie vielfältig die Aufgaben und Herausforderungen der Frühförderfachkräfte im Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg sind. Eine Hauptaufgabe der Befragten ist die Beratung von Eltern, welche ihr Kind zur Beratungsstelle für Frühförderung bringen. Die Eltern machen sich meist Sorgen um die Entwicklung ihres Kindes und suchen daher den Rat der Befragten. Im Sinne der Beratungsform des *Consulting* vermitteln die Fachkräfte den Eltern Wissen und helfen ihnen durch Hinweise und Anregungen den Umgang mit ihrem Kind möglichst förderlich für dessen Entwicklung zu gestalten (Thurmair & Naggl, 2010, S. 200 f.). Thurmair und Naggl (2010) beschreiben, dass die Beratung zu Beginn der Frühförderung eines Kindes aus der durchgeführten Diagnostik resultiert und dann während des gesamten Prozesses der Förderung des Kindes begleitend weitergeführt wird (S. 201). In allen fünf Einrichtungen, in welchen die Interviews durchgeführt wurden, findet zu Beginn der Betreuung eines Kindes eine Diagnostik statt. Die Gestaltung dieser ist unterschiedlich, basiert allerdings in allen Einrichtungen auf einer Anamnese und informellen sowie standardisierten Verfahren zur Erhebung des Entwicklungstandes eines Kindes in Bezug auf dessen Sprachentwicklung und einige weitere Entwicklungsbereiche. Die Identifikation von Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung ist ab einem Alter von ungefähr zwei Jahren möglich und besonders wichtig. Dies kann mittels Screeningverfahren in Form von Elternfragebögen oder standardisierter Verfahren geleistet werden. Kinder, welche in diesem Alter durch eine verzögerte Sprachentwicklung auffallen, weisen entweder eine

spezifische Sprachentwicklungsstörung auf, oder die Ursache stellt eine andere Primärerkrankung dar, welche es dann weitergehend zu diagnostizieren gilt (Buschmann & Sachse, 2017, S. 90). Bis auf eine Befragte geben alle anderen Befragten an, dass sie sehr wenige Kinder im Alter von zwei Jahren in ihrer Einrichtung betreuen. Die Eltern warten die Entwicklung der Kinder meist länger ab und auch die Kinderärzt*innen raten meist zum Abwarten. Auch Buschmann und Sachse (2017) beschreiben, dass im Umgang mit einer verzögerten Sprachentwicklung bis heute meist eine sogenannte *wait-and-see-Haltung* vorherrscht, was sie als problematisch ansehen, da den Kindern dadurch eine frühe Differenzialdiagnostik und somit eine gezielte frühe Förderung verwehrt bleibt (S. 90). Die angesprochenen Kinderärzt*innen haben die Aufgabe, eventuelle Entwicklungsabweichungen festzustellen und zu bewerten, welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, wenn im Rahmen der Entwicklungsdiagnostik Auffälligkeiten beobachtet werden (Berger, 2008, S. 350 f.). Die Einleitung von medizinisch-therapeutischen Leistungen wie Ergotherapie, Physiotherapie oder Logopädie fällt in die Zuständigkeit der Kinderärzt*innen (a. a. O., S. 352). Die Befragten schildern, dass die Kinderärzt*innen, ihrer Erfahrung nach, dieser Aufgabe häufig nicht oder erst sehr spät nachkommen. Sie beschreiben, dass viele Eltern über lange Zeit vergeblich versuchen, die notwendigen Verordnungen für die Therapie ihrer Kinder zu erhalten. Dies führt mitunter dazu, dass Kinder erst sehr spät und nur durch Unterstützung der Fachkräfte für Frühförderung, welche den Eltern beispielsweise die Notwendigkeit einer logopädischen Behandlung eines Kindes bestätigen, die Förderung erhalten, die sie dringend benötigen.

Die Befragten beschreiben, dass die betreuten Kinder vielfältige sprachliche Auffälligkeiten auf allen Sprachebenen aufweisen. Am häufigsten werden ihnen Kinder mit Aussprachestörungen vorgestellt. Nach Fox-Boyer und Neumann (2017) zeigen ungefähr 10 bis 15 % aller Kinder Auffälligkeiten im Erwerb der korrekten Aussprache (S. 14). Demnach sind viele Kinder von Aussprachestörungen betroffen. Den Eltern fallen diese, den Befragten zufolge, zudem meist eher auf als andere Sprachstörungen. Zwei Befragte beschreiben weiterhin, dass sie seit dem Ausbruch der Corona-Pandemie vermehrt Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung, sogenannte *Late-Talker* und Kinder mit mutistischen Symptomen beobachten. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Entwicklung von Kindern wurden in zahlreichen Studien beleuchtet. Ende des Jahres 2020 wurden erstmals die Auswirkungen auf die Sprachentwicklung der Kinder in den Fokus einer Studie gestellt. Die Autor*innen der Studie untersuchten die Auswirkungen von pandemiebedingten Schließungen der Kitas auf die Sprachentwicklung von Kindern und die Sprachförderung in den Einrichtungen in Niedersachsen. Obwohl die

vorliegende Arbeit sich auf die Entwicklungen und Zustände in Baden-Württemberg bezieht und die Daten daher nicht direkt auf die Erfahrungen der Befragten übertragen werden können, liefert die Studie interessante Erkenntnisse. Es wurden sowohl positive als auch negative Auswirkungen der Schließungen der Kindertagesstätten berichtet. Während 18 % der Befragten nur negative Veränderungen wahrnahmen, berichteten 9 % ausschließlich von positiven Veränderungen. Diese positiven Veränderungen in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder begründeten die Befragten damit, dass diese mehr Zeit innerhalb ihrer Familien verbrachten und die Eltern vermehrt mit den Kindern gespielt oder ihnen vorgelesen haben (Schäfer & Rohrmann, 2020). Die negativen Auswirkungen nahmen die Befragten in Niedersachsen vor allem in Form einer rückläufigen Sprachentwicklung wahr. Besonders stark betroffen sind hier die mehrsprachigen Kinder. Es wurde berichtet, dass diese Kinder mitunter nach der Schließung der Kita keine ganzen Sätze mehr in der deutschen Sprache bilden konnten, obwohl sie diese Fähigkeit zuvor bereits erworben hatten. Vermehrt wurde von den Befragten auch angegeben, dass sie zwar grundsätzlich im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung gut qualifiziert sind, allerdings nicht im Hinblick auf die Förderung mehrsprachiger Kinder (ebd.). Auch die Befragten der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Forschung beschrieben Probleme im Hinblick auf die Betreuung mehrsprachiger Kinder. Grundsätzlich geben sie an, dass die Sprachförderung für mehrsprachige Kinder nicht in ihre Zuständigkeit fällt, wenn die Kinder keine Sprachentwicklungsstörung aufweisen. Die Befragten berichten, dass heute bis zu 50 % der betreuten Kinder in der Beratungsstelle für Frühförderung mehrsprachig aufwachsen. Bei diesen Kindern müssen die Befragten mittels der durchgeführten Diagnostik feststellen, ob die Kinder in allen Sprachen, welche sie erlernen, Auffälligkeiten zeigen und damit eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt, oder ob die Auffälligkeiten sich auf die deutsche Sprache beschränken und auf eine mangelnde Kontaktintensität mit der Sprache zurückzuführen sind (Groba, 2018, S. 156). Die Durchführung dieser Diagnostik gestaltet sich meist schwierig, da für die Diagnostik der nicht-deutschen Sprache einige Voraussetzungen erforderlich sind, welche in der Praxis häufig nicht gegeben sind. Voraussetzungen sind zunächst Forschungserkenntnisse über die gesunde und auffällige Entwicklung der Sprachkompetenzen in der nicht-deutschen Sprache des Kindes, um sprachliche Fähigkeiten eines Kindes einordnen und bewerten zu können. Weiterhin müssen kultursensible Testverfahren zu Verfügung stehen, welche eine Überprüfung der Sprachfähigkeiten in der nicht-deutschen Sprache ermöglichen. Diese Verfahren müssen durch eine*n Untersucher*in durchgeführt und ausgewertet werden, welche*r

die jeweilige Sprache kompetent beherrscht (a. a. O., S. 172). Da vor allem die Durchführung und Auswertung von Testverfahren durch sprachlich kompetente Fachkräfte meist nicht möglich ist, da die Fachkräfte die nicht-deutschen Sprachen der Kinder nicht beherrschen, wird stattdessen oft eine Elternbefragung durchgeführt (ebd.). Auch die Befragten der vorliegenden Arbeit beschreiben diese Problematik und dieses Vorgehen im Rahmen der Diagnostik bei Mehrsprachigkeit. Sie betonen auch, dass es nicht immer möglich ist, sich auf die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in der nicht-deutschen Sprache durch die Eltern zu verlassen. Daher gestaltet sich die Diagnose einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung oder der Ausschluss einer solchen mitunter sehr schwierig. Zwei Befragte erklären weiterhin, dass sie in der Einrichtung deshalb unter anderem auch Kinder betreuen, welche eigentlich nicht in die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Fachkräfte fallen, da sie keine spezifische Sprachentwicklungsstörung aufweisen und daher keine Sprachtherapie notwendig ist, welche die Aufgabe der Fachkräfte für Frühförderung darstellt. Aufgrund fehlender Sprachförderangebote für diese Kinder werden sie, wenn Kapazitäten bestehen, trotzdem in die Förderung der Befragten integriert. Zuständig für die Förderung dieser Kinder ist in Baden-Württemberg eigentlich die jeweilige Kindertagesstätte. Dies ist im *Kindertagesbetreuungsgesetz von Baden-Württemberg (KiTaG)* aus dem Jahr 2009 so festgeschrieben:

> „Das Kultusministerium entwickelt im Benehmen mit dem jeweils berührten Ministerium mit Beteiligung der Trägerverbände und den kommunalen Landesverbänden Zielsetzungen für die Elementarerziehung, die in dem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung festgelegt werden. Dabei spielt die ganzheitliche Sprachförderung eine zentrale Rolle.“ (§ 9 Abs. 2 KiTaG, zitiert nach Landesrecht BW Bürgerservice, 2023).

Im *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen* aus dem Jahr 2011 ist folgendes Zitat zu finden:

> „Alle Kinder in Krippe und Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung, Spracherziehung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens. Dazu brauchen sie eine sprachanregende Umgebung, Bücher, und vor allem aber Menschen, die mit ihnen reden, singen und ihnen Geschichten erzählen und vorlesen.“ (S. 35).

Die Befragten der vorliegenden Arbeit geben jedoch an, dass ihrer Erfahrung nach diese Sprachförderung in vielen Kindertageseinrichtungen nicht stattfindet. Sie vermuten, dass dies an fehlendem Fachpersonal und zu wenig Zeit liegt, welche im Alltag dafür zur Verfügung steht. Die Abgrenzung dieser Maßnahmen der Sprachförderung gegen Maßnahmen der Sprachtherapie gelingt am einfachsten, wenn die unterschiedlichen Aufgaben der Maßnahmen betrachtet werden. Während die Sprachförderung eine präventive Aufgabe erfüllt, soll die Sprachtherapie bereits vorliegende Störungen behandeln. Im Sinne der kindlichen Gesamtentwicklung erfüllt jedoch auch die Sprachtherapie eine präventive Aufgabe, da durch sie Auswirkungen der Sprachstörung auf weitere Entwicklungsbereiche minimiert werden können. Des Weiteren kann Sprachförderung nach einer absolvierten Maßnahme der Sprachtherapie die Erfolge letzterer erhalten und im Sinne einer Nachbehandlung durchgeführt werden (Baumgartner, 2010, S. 165). Die Befragten der vorliegenden Arbeit drückten diese Unterscheidung der Maßnahmen nicht aus und sprachen selbst stets von Förderangeboten, wenn sie ihre Maßnahmen beschrieben. Es kann davon ausgegangen werden, dass alle von den Befragten und daher auch in der vorliegenden Arbeit thematisierten Förderangebote der Frühförderfachkräfte, eher als Maßnahmen der Sprachtherapie anzusehen sind, während die Sprachförderung primär die präventive Aufgabe der Erzieher*innen in den Kindertagesstätten darstellt.

Neben der Corona-Pandemie nehmen die Befragten auch Auswirkungen auf die Sprachentwicklung von Kindern wahr, welche sie auf einen vermehrten digitalen Medienkonsum zurückführen. Dies bestätigen Erkenntnisse der *American Academy of Pediatrics*, welche besagen, dass die Nutzung von digitalen Mobilgeräten durch Kleinkinder bei diesen zu einer gestörten Sprachentwicklung und einem gestörten Lernverhalten führen kann. Aus diesem Grund empfiehlt die Institution eine Beschränkung der Medienzeit für Kinder im Vorschulalter auf maximal zwei Stunden pro Tag (American Academy of Pediatrics, 2013, zitiert nach Pretis, 2020, S. 237). Elektronische Medien sollten stets als Kommunikationsanlass genutzt werden und nicht um Kleinkinder abzulenken. Keinesfalls sollen sie gemeinsame Spiel- und Lernangebote mit den Eltern und anderen Bezugspersonen ersetzen und ausschließlich zur Unterhaltung der Kinder eingesetzt werden, indem sie die Funktion eines „Babysitters“ übernehmen. Außerdem kann sich die intensive Nutzung von Mobilgeräten durch die Eltern negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken, da sie zu Interaktions- und Bindungsstörungen zwischen ihnen und ihrem Kleinkind führen kann. Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren, welche einen intensiven Medienkonsum erfahren, fallen zweieinhalbmal so oft durch motorische Hyperaktivität auf wie Gleichaltrige, welche

weniger Kontakt mit digitalen Medien haben (Pretis, 2020, S. 237). Fachkräften der Pädagogik kann es nur gelingen, ein für die Kinder angemessenes Schutzniveau beim digitalen Medienumgang zu schaffen und ihre Medienkompetenz altersspezifisch zu fördern, wenn sie eine medienpädagogische Erziehungspartnerschaft mit den Eltern eingehen. Dies erfordert neben einem Vertrauensverhältnis zwischen den Fachkräften und den Eltern auch das notwendige Wissen und die Bereitschaft beider Seiten, die eigenen Medienerziehungskompetenzen stets weiterzuentwickeln (Feil, 2014, S. 116).

Die Befragten beschreiben, dass ihre Einrichtungen ein großes Einzugsgebiet haben und das Angebot der Beratungsstelle für Frühförderung daher stark nachgefragt wird. Sie geben weiterhin an, dass sie aufgrund von Personalmangel und einer zu geringen Anzahl an Stunden, welche wöchentlich für die Arbeit in der Frühförderung der Einrichtungen genutzt werden können, die Gestaltung der Frühförderung an diese Gegebenheiten anpassen mussten. In Kapitel 2.3.1 der vorliegenden Arbeit wurden die Ergebnisse einer unveröffentlichten Studie von Sarimski aus dem Jahr 2012 dargelegt. Diese Studie lieferte erste Informationen zur Gestaltung der Frühförderung in Baden-Württemberg. Es wurde festgestellt, dass in den meisten Fällen kindzentrierte Einzelförderung stattfindet und die Eltern nur selten in diese Maßnahme einbezogen werden, während in vielen Beratungsstellen aber auch die Eltern durch systematische Anleitung und Beratung Teil des Frühförderprozesses sind (Sarimski 2012, zitiert nach Sarimski, 2017, S. 21). Für die Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache konnten der Quelle allerdings keine genauen Daten diesbezüglich entnommen werden. Die Studie wurde übergreifend an Beratungsstellen aller Förderschwerpunkte durchgeführt. Aus diesem Grund sind die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit als aufschlussreich anzusehen. Es kann festgehalten werden, dass nur in einer der fünf in die Untersuchung einbezogenen Einrichtungen eine kindzentrierte Förderung in Zweiergruppen stattfindet, welche der oben genannten Einzelförderung gleicht. Aufgrund der beschriebenen Problematik bezüglich des Mangels an Personal und Zeit sowie der sehr hohen Nachfrage, finden in den anderen Einrichtungen ausschließlich Förderangebote in Gruppen und Beratungsgespräche mit Eltern und anderen Bezugspersonen der Kinder statt. Meist wird diese Beratung allerdings nicht begleitend und kontinuierlich während des Förderprozesses des Kindes durchgeführt, wie von Thurmair und Naggl (2010) empfohlen (S. 201). Die Befragten äußern außerdem die Erfahrung, dass Eltern ihre Kinder nicht zuverlässig und regelmäßig zu den Förderangeboten der Einrichtungen bringen. Eine der Befragten erklärt, dass sie in Fällen, in welchen sie den Eindruck hat, dass eine Familie aufgrund multipler Belastungen zusätzliche Unterstützung braucht, unter anderem auf das System der *Frühen Hilfen* verweist. Das Ziel dieser im *Nationalen*

Zentrum Frühe Hilfen als Netzwerk gebündelten Unterstützungssysteme ist es einerseits die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes und seiner Eltern zu fördern und andererseits eine Gefährdung des Kindeswohls zu verhindern. Eltern können ab Beginn der Schwangerschaft bis zum dritten Lebensjahr ihres Kindes von Familienhebammen, Kinderkrankenschwestern oder Sozialpädagog*innen unterstützt werden (Weiß, 2013, S. 72 ff.). Frühförderfachkräfte können die Rolle des Vermittlers zwischen den Eltern und den *Frühen Hilfen* einnehmen sowie Familien, die sich in einer großen Belastungssituation befinden, notwendige Hilfe vermitteln. Die dadurch erreichte Entlastung der Eltern kann sich positiv auf die Gesamtsituation der Familie auswirken. Die Zusammenarbeit der Frühförderkräfte mit den Eltern kann sich wiederum dann durch die weniger belastete Lebenssituation verbessern, wodurch auch die Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst werden kann. Da diese Maßnahme nur von einer der Befragten genannt wird, während andere Befragte äußern, dass sie aufgrund der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme der Frühfördermaßnahmen keine weiteren Möglichkeiten zur Unterstützung der Kinder ergreifen können, liegt nahe, dass einige Fachkräfte nicht hinreichend über die Möglichkeiten zusätzlicher Angebote für Familien informiert sind. Frühförderfachkräfte müssen über mögliche familienentlastende Dienste informiert sein und die Eltern bei Bedarf dazu ermutigen, diese in Anspruch zu nehmen.

Ein weiteres Angebot der frühen sonderpädagogischen Förderung für Kinder stellen die sogenannten Schulkindergärten dar (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, n.d.). Zwei Befragte beschreiben, dass im Schulkindergarten ihres Einzugsgebietes zu wenige Plätze für Kinder zur Verfügung stehen, die diese Förderung dringend brauchen. Eine der Befragten äußert, dass sich dieses Problem wohl in den nächsten Jahren nicht verändern wird. Sie begründet dies mit dem sogenannten „Gute-Kita-Gesetz“. Das *Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)* ist am 1. Januar 2019 in Kraft getreten und umfasst unter anderem die Maßnahme der „Weiterentwicklung und Unterstützung inklusiver Kindertageseinrichtungen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019). Die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung stellt das Ziel dieser Maßnahme dar. Die Kindertageseinrichtungen sollen bei der Umsetzung dieses Ziels durch die Anschaffung von Materialien unterstützt werden (ebd.). Die Befragte beschreibt, dass sie dieses Gesetz sehr kritisch betrachtet. Ihrer Meinung nach werden keine zusätzlichen sonderpädagogischen Gruppen für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen geschaffen, da sich auf die Einrichtung dieser inklusiven Betreuungsmöglichkeiten berufen wird. Sie erklärt, dass sie die Umsetzung der inklusiven Betreuung und die

Förderung der Kinder als schwierig ansieht, da die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen zumeist schon überlastet sind, ohne die zusätzliche Aufgabe der Betreuung von Kindern mit einem Förderbedarf erfüllen zu müssen.

Eine Befragte erklärt, dass sie selbst als Mutter eines Kindes mit Hörschädigung Frühförderung aus der Sicht eines Elternteils erlebt hat. Eine Fachkraft besuchte sie im Rahmen der Frühförderung zuhause und konnte, ihrer Erfahrung nach, dadurch einen besseren Einblick in die Lebenssituation der Familie und des Kindes erlangen, was eine gezieltere Beratung und Förderung ermöglichte. Es ist von großer Bedeutung, dass die Frühförderfachkräfte die Bedürfnisse und Prioritäten der Familien in den Fokus ihrer Arbeit stellen und sich darauf konzentrieren das Zutrauen der Eltern in ihre eigenen Kompetenzen zu stärken, um das Belastungserleben der Eltern im Zusammenhang mit der problematischen Entwicklung ihres Kindes zu reduzieren. Es konnte gezeigt werden, dass sich die Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit der Frühförderfachkraft auf die Belastung der Interaktion zwischen Eltern und Kind auswirkt. Eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit sollte daher das Ziel aller Frühförderfachkräfte sein (Sarimski, Hintermair & Lang, 2013, S. 371). Um dies zu ermöglichen, ist eine Gestaltung der Frühförderung gemäß der in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Prinzipien zu empfehlen. Wie bereits erläutert, wird der Entwicklungsverlauf eines Kindes vielmehr durch eine positive und förderliche Beziehung und Interaktion zwischen den Eltern und ihrem Kind unterstützt, als durch spezielle systematische Förderprogramme (Sarimski, Hintermair & Lang, 2021, S. 9). Daher sollten neben der unmittelbaren Förderung des Kindes immer auch die Bedürfnisse und Sorgen der Eltern von den Frühförderfachkräften beachtet werden (a. a. O., S. 10). Vor diesem Hintergrund ist der Wunsch der Befragten, im Rahmen ihrer Arbeit in der Frühförderung selbst Hausfrühförderung durchzuführen und dadurch eine bessere Kenntnis über die Probleme und Bedürfnisse einer Familie zu erfahren, nachvollziehbar. In keiner der fünf in die Untersuchung der vorliegenden Arbeit einbezogenen Einrichtungen bestehen allerdings die personellen und zeitlichen Kapazitäten, um diese Form der Frühförderung für alle Familien durchzuführen, welche die Frühförderung nachfragen.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit liegt neben der Betrachtung der alltäglichen Erfahrungen der Fachkräfte für Frühförderung mit den Kindern und deren verschiedensten sprachlichen Auffälligkeiten auch die Möglichkeit der Förderung kindlicher Sprachfähigkeiten mit Hilfe von Büchern, wie es im Konzept des Dialogischen Lesens beschrieben ist. Wie schon erläutert, wird im *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren*

Kindertageseinrichtungen beschrieben, dass der Umgang mit Büchern und das Vorlesen für Kinder von großer Bedeutung ist, wenn es um die Erweiterung ihrer Sprachfähigkeiten geht (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2011, S. 35). Das in Kapitel 2.4 der vorliegenden Arbeit bereits ausführlich beschriebene Konzept des Dialogischen Lesens hat das Ziel, die sprachförderlichen Verhaltensweisen von Erwachsenen, in einer interaktiven Vorlesesituation, zu nutzen und Kindern dadurch eine alltagsintegrierte Sprachförderung zu bieten (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021, S. 29; Kranz, 2019, S. 19). Im Rahmen der Interviews der vorliegenden Arbeit wurden die Befragten gebeten, ihren persönlichen Wissenstand zu diesem Konzept darzulegen. Es kann festgehalten werden, dass alle Fachkräfte bereits etwas über das Konzept wussten, der Wissenstand jedoch verschieden war. Alle Befragten sind jedoch der Meinung, dass das Konzept großes Potenzial für den Einsatz in der sonderpädagogischen Frühförderung bietet und haben bereits selbst mit Büchern gearbeitet, um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern auf verschiedensten Sprachebenen zu fördern. Sie geben allerdings an, dass es aufgrund der begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen der Einrichtungen nicht immer möglich ist, das Konzept so umzusetzen, wie sie es gerne würden, um damit möglichst effektiv die Sprachentwicklung der Kinder zu unterstützen. Eine Befragte, welche sich bereits sehr intensiv mit dem Konzept beschäftigt hat, schildert die Beobachtung, dass die Kinder häufig wenig Interesse am Umgang mit Büchern zeigen. Sie vermutet, dass dies daran liegt, dass Bücher im Alltag vieler Kinder heute keine übergeordnete Rolle spielen. Diese Einschätzung kann mit der im Jahr 2019 erstellten alljährlichen Vorlesestudie, die durch „Die Zeit“, „Stiftung Lesen“ und die „Deutsche Bahn Stiftung“ initiiert wurde, bestätigt werden. Seit 2007 wird diese Studie jährlich durchgeführt, seit 2022 trägt die Untersuchung nicht mehr den Titel Vorlesestudie, sondern wird als *Vorlesemonitor* bezeichnet (Stiftung Lesen, 2023). 2019 konnte festgestellt werden, dass 32 % der Eltern ihren Kindern höchstens einmal in der Woche oder nie und daher zu selten vorlesen (Stiftung Lesen, 2019, S. 10). In der Studie wurden 700 Eltern in Interviews nach ihrer Vorlesepraxis befragt, davon 450 Mütter und 210 Väter (a. a. O., S. 9). Viele Eltern fassen der Studie zufolge den Vorlesebegriff sehr eng, vor allem diejenigen, die eher selten oder nie vorlesen. Der Aspekt „Bilder in einem Buch anschauen und Geschichten dazu erzählen“ hat beispielsweise für 16 % der Eltern nichts mit Vorlesen zu tun (a. a. O., S. 21). Dazu kommt, dass Kindern dann tendenziell weniger vorgelesen wird, wenn die Eltern ein niedriges Bildungsniveau oder einen Migrationshintergrund haben. Mütter, die nicht berufstätig sind, lesen ihren Kindern weniger vor als berufstätige Mütter und in Familien, die in der Großstadt leben, spielt das Vorlesen ebenfalls eine geringere Rolle.

Das gleiche gilt für Kinder mit vielen Geschwistern sowie Familien mit einem niedrigen Haushaltseinkommen (a. a. O., S. 15). Es zeigt sich demnach, dass vielen Kindern die Möglichkeiten der Sprachförderung mithilfe von Büchern verwehrt bleibt, obwohl es eine gute und leicht umzusetzende Maßnahme darstellt. Auch für die Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund ist das Konzept geeignet (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 235 ff.). Dies wurde auch von den Befragten der vorliegenden Arbeit im Rahmen ihrer Fördertätigkeit festgestellt, weshalb sie den Einsatz von Büchern und das Vorlesen allen Eltern empfehlen. Für viele Eltern könnte es gewinnbringend sein, sich frühzeitig intensiv mit Möglichkeiten der frühen Sprachförderung auseinandersetzen. Ein für diesen Zweck geeignetes Angebot stellt das „Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung“ dar (Jooss, n.d.). Aufgrund der von den Befragten als sehr knapp beschriebenen zeitlichen und personellen Ressourcen, könnte die Empfehlung dieses Programmes eine gute Möglichkeit für die Eltern darstellen, ihr Kind selbst noch besser in seiner Entwicklung zu unterstützen. Des Weiteren wird das Konzept für den Einsatz bei Kindern empfohlen, auf deren Entwicklung sich die Corona-Pandemie negativ ausgewirkt hat (Leopoldina, 2021, S. 9 f.). Der Einsatz des Konzeptes durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen kann den Autor*innen zufolge die Qualität der Sprachbildung in den Einrichtungen maßgeblich positiv beeinflussen (ebd.). Da die Befragten teilweise angaben, eher vage über das Konzept Bescheid zu wissen, wäre es wichtig, dass auch die Frühförderfachkräfte im Hinblick auf die Umsetzung des Konzepts weitergebildet werden, um es den Erzieher*innen und Eltern nahezubringen. Die Bedeutung des sprachförderlichen Vorlesens, wie es im Konzept des Dialogischen Lesens beschrieben wird, sollte demnach allen Eltern und sonstigen Personen, welche mit Kindern im Vorschulalter arbeiten, bewusst sein, um die Chancen zu nutzen, welche es für die alltagsintegrierte Sprachförderung bietet und eine positive Interaktion mit Kindern zu gestalten.

6 Fazit und Ausblick

Das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit war es, die Erfahrungen der Fachkräfte für Frühförderung in der Sprachbehindertenpädagogik mit verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten und die Rolle das Dialogische Lesen für die Förderung dieser zu beleuchten. Durch die Durchführung der qualitativen Interviewstudie ist dies gut gelungen.

Zunächst kann festgehalten werden, dass den Befragten alltäglich Kinder mit verschiedensten sprachlichen Auffälligkeiten vorgestellt werden. Bei der Häufigkeit dieser Auffälligkeiten können Auswirkungen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen festgestellt werden. Neben dem zunehmenden Konsum digitaler Medien, bereits durch Kleinkinder, wirkten sich auch die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Schließungen von Betreuungseinrichtungen negativ auf die Sprachentwicklung vieler Kinder aus. Diese Entwicklungen sollten kritisch beobachtet werden und gerade der Umgang mit dem Medienkonsum von Kleinkindern sollte von Fachkräften und Eltern kritisch wahrgenommen und im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes reflektiert werden.

Die, von den Befragten beschriebene, hohe Nachfrage des Angebots der sonderpädagogischen Frühförderung in der Sprachbehindertenpädagogik zeigt, wie wichtig dieses für viele Familien ist. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das System der Frühförderung in Baden-Württemberg scheinbar strukturell gut aufgebaut ist. Die Spezialisierung der verschiedenen Beratungsstellen für Frühförderung nach den unterschiedlichen Förderschwerpunkten der jeweiligen Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, an welche sie angegliedert sind, ermöglicht eine sehr gezielte Förderung der Kinder. Dennoch erklären die Befragten, dass sie mehr Fachkräfte und Deputatsstunden in der Frühförderung bräuchten, um alle Anfragen bearbeiten und allen Kindern und deren Familien die notwendige Unterstützung zukommen lassen zu können. Um die Qualität der Betreuung der Familien durch die Beratungsstellen für Frühförderung dauerhaft zu sichern, muss diesen Einrichtungen daher dringend mehr Aufmerksamkeit von der Landesregierung zuteilwerden. Den Anliegen der Fachkräfte muss mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, denn sie sind die Expert*innen für die alltäglichen Herausforderungen und könnten in der Zusammenarbeit mit zuständigen politischen Institutionen zur Verbesserung des Angebots der Frühförderung beitragen. Wenn den Befragten mehr personelle und zeitliche Kapazitäten zur Verfügung stehen würden, könnten sie beispielsweise im Sinne der Familienorientierung noch enger mit den Familien zusammenarbeiten und möglicherweise im Rahmen von

Hausfrühförderung die Eltern und sonstige Bezugspersonen des Kindes besser beraten und unterstützen. Davon würden in erster Linie die Kinder profitieren, deren Entwicklungsbedingungen durch das Umfeld förderlicher gestaltet werden könnten. Es wäre weiterhin möglich Aspekte, wie den richtigen Umgang mit dem Medienkonsum von Kleinkindern, in diesem Setting und mit einem engeren Vertrauensverhältnis anders zu thematisieren. Dies gestaltet sich in kurzen Beratungsgesprächen zwischen Fachkräften und Eltern, welche die Befragten beschreiben, schwierig.

Die Befragten erklären, dass der Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Kindertageseinrichtungen eine große Bedeutung zukommt. Die Sprachförderung in den Kindertagesstätten spielt für viele Kinder eine wichtige Rolle, wenn sie beispielsweise mehrsprachig aufwachsen und die Einrichtung für sie die einzige Möglichkeit des Kontakts zur deutschen Sprache darstellt. Trotz der gesetzlichen Verankerung der Maßnahmen zur Sprachförderung in Kindertagesstätten in Baden-Württemberg scheint, den Befragten zufolge, die Umsetzung mitunter schwierig zu sein. Es sollten daher zunächst die notwendigen Rahmenbedingungen für die tatsächliche Umsetzung der Maßnahmen überprüft und sichergestellt werden. Die Kindertageseinrichtungen müssen über ausreichend qualifiziertes Personal, Material und Räumlichkeiten verfügen, um eine adäquate Sprachförderung durchzuführen. Eine kontinuierliche Kontrolle der Sprachentwicklung der Kinder, welche besonders auf die Förderung angewiesen sind, könnte sicherstellen, dass die Maßnahmen erfolgreich umgesetzt werden. Auch hier gilt es daher, den gesellschaftlichen und politischen Fokus auf die Realität der alltäglichen Arbeit der Fachkräfte zu richten und notwendige Maßnahmen zu Verbesserung der Situation der Kinder zu ergreifen. Diese Veränderungen könnten sich wiederum positiv auf die Beratungsstellen für Frühförderung auswirken, da diese sich dann auf die Therapie tatsächlich sprachgestörter Kinder fokussieren könnten, während beispielsweise die Förderung des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache tatsächlich durch die Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden würde. Der Einsatz von Sprachförderprogrammen kann außerdem dazu beitragen, allen Kindern gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. In der Vorlesestudie aus dem Jahr 2019 konnte festgestellt werden, dass Eltern mit einem niedrigen Bildungshintergrund ihren Kindern weniger häufig vorlesen und sich daher weniger sprachförderlich verhalten (Stiftung Lesen, 2019, S. 15). Den Einfluss des Bildungshintergrundes der Eltern auf die kindliche Entwicklung beobachten auch die Befragten der vorliegenden Arbeit. Die frühe Förderung der Kinder in den Einrichtungen bietet die Chance, den negativen Einfluss eines niedrigen Bildungshintergrundes der Eltern auszugleichen.

Gerade das Konzept des Dialogischen Lesens, welches im Rahmen der vorliegenden Arbeit näher betrachtet wurde, stellt eine gute Möglichkeit für die Umsetzung dieser Sprachförderung dar. Es eignet sich sowohl für die alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen durch die dort tätigen Fachkräfte als auch für die Förderung der Kinder durch deren Bezugspersonen. Nach einer kurzen Anleitung und Erklärung des Konzepts kann dieses von interessierten Eltern zuhause umgesetzt werden. Auch im Rahmen der Förderung von Kindern mit einer auffälligen Sprachentwicklung, welche in der sonderpädagogischen Frühförderung betreut werden, kann das Konzept gewinnbringend eingesetzt werden. Die Nutzung von Büchern im Rahmen der Förderung von Kindern bietet vielfältige Chancen. Es ist wichtig, dass dies allen Fachkräften der Pädagogik und Eltern bewusst ist.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, einen Überblick über die Arbeit von Fachkräften der Sprachbehindertenpädagogik im Bereich der Frühförderung zu erhalten. Durch die im Rahmen des Forschungsvorhabens durchgeführten Interviews konnten vielfältige Einblicke in den Alltag der Fachkräfte dokumentiert werden, welche die im Theorieteil dargelegten Hintergründe der verschiedenen, im Rahmen der vorliegenden Arbeit thematisch relevanten, Aspekte ergänzen. Es hat sich gezeigt, dass die Arbeit der Fachkräfte für die Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern und deren gesellschaftlicher Teilhabe enorm nachgefragt ist, da Sprache für Kinder den Zugang zu Wissen und der Welt bietet (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007, S. 17).

Weitergehende Forschung, welche verschiedene Aspekte der Arbeit der Fachkräfte in der Frühförderung der Sprachbehindertenpädagogik beleuchtet, wäre wünschenswert. Die vorliegende Arbeit konnte nur einen kleinen Einblick in den vielfältigen Arbeitsalltag weniger Fachkräfte gewähren. Die Wahrnehmung der befragten pädagogischen Fachkräfte ist immer als subjektiv zu betrachten. Zukünftige Studien sollten daher größere Stichproben einbeziehen, um repräsentativere Ergebnisse zu erhalten und dadurch notwendige Veränderungen vorantreiben zu können. Dies könnte die Unterstützung der Kinder und ihrer Familien nachhaltig verbessern.

7 Literaturverzeichnis

Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In Sachse, S., Bockmann, A.-K. & Buschmann, A. (Hrsg.) *Sprachentwicklung – Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 45-62). Heidelberg: Springer.

Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch: Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*. Weinheim, Basel: Beltz.

Albers, T. (2012). Diagnostik und Förderung sprachlicher Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In Gebhard, B., Hennig, B. & Leyendecker, C. (Hrsg.), *Interdisziplinäre Frühförderung: exklusiv – kooperativ – inklusiv* (S. 366-373). Stuttgart: Kohlhammer.

Alt, K. (2017). *Mit Kindern Bilderbuchwelten vielfältig entdecken*. *Basiswissen & Praxisideen* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern – Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Münster: Waxmann Verlag.

Bahrfeck, K., Subellok, K. & Starke, A. (2017). Mutismus. In Mayer, A. & Ulrich T. (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 472-511). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Baumgartner, S. (2010). Sprachförderung und Sprachtherapie. *Frühförderung interdisziplinär*, 29 (2), 162-171.

Berger, R. (2008). Die Aufgaben einer Kinderärztin in der Frühförderung. In Leyendecker, C. (Hrsg.). *Gemeinsam Handeln statt Behandeln – Aufgaben und Perspektiven der Komplexleistung Frühförderung* (S. 22-33). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Buschmann, A. (2020). Einbezug der Eltern in die Sprachförderung. In Sachse, S., Bockmann, A.-K. & Buschmann, A. (Hrsg.) *Sprachentwicklung – Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 284-303). Heidelberg: Springer.

Buschmann, A. & Sachse, S. (2017). Frühdiagnostik von Sprachentwicklungsstörungen – differentialdiagnostisches Vorgehen und Methoden. *Frühförderung interdisziplinär*, 36 (2), 82-92.

Chilla, S. (2020). Mehrsprachige Entwicklung. In Sachse, S., Bockmann, A.-K. & Buschmann, A. (Hrsg.) *Sprachentwicklung – Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 109-126). Heidelberg: Springer.

Claussen, C. (2011). *Praxisbuch Vorlesen. Mit Büchern aufwachsen*. Braunschweig: Westermann.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: audiotranskription.de.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Elsner, B. & Pauen, S. (2018). Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0 – 2 Jahre). In Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg), *Entwicklungspsychologie* (8.Auflage, S. 163-187). Weinheim, Basel: Beltz.

Ennemoser, M. & Hartung, N. (2017). Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (3), 198-219.

Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), 229-239.

Fox-Boyer, A. & Neumann, S. (2017). Aussprachestörungen. In Mayer, A. & Ulrich T. (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 14-81). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Feil, C. (2014). Digitale Medien in der Lebenswelt von Klein- und Vorschulkindern – Informations- und Beratungsbedarf von Eltern. *Frühe Bildung*, 3 (2), 116-118.

Gläser, J. & Laudel, G. (2012). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (4. Auflage).* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Groba, A. (2018). Diagnostik der Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern. In Spreer, M. (Hrsg.), *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter – Methoden und Verfahren* (S. 156-184). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Hellrung, U. (2019). *Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Kita*. Freiburg: Herder.

Hintermair, M. (2014). Empowerment und familienorientierte Frühförderung. Wie Empowermentprozesse die Arbeit der Frühförderung stärken können. *Frühförderung interdisziplinär*, 33 (4), 219-229.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.

Hülshoff, T. (2022). *Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik* (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Jampert, K., Best, P., Guadatiello, F., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten ; Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weimar: Verlag das Netz.

Jooss, B. (n.d.). *Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung*. Online abrufbar unter: https://www.fruehinterventionszentrum.de/heidelberger_elterntraining_zur_fruehen_sprachfoerderung/ [18.09.2023]

Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017). *Leitfaden – Dialogisches Lesen*. Online abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/323376163_Leitfaden_Dialogisches_Lesen [03.07.2023]

Klein, G. (2011). Brücken zwischen Frühförderung und Frühe Hilfen. *Frühförderung interdisziplinär*, 30 (2), 73-81.

Kranz, C. (2019). Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. In Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.), *Bilderbücher Band 2 Praxis* (S. 19-23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Landesrecht Baden-Württemberg Bürgerservice (2023). *Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz - KiTaG) - 19. März 2009*. Online abrufbar unter: https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG%20BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-KiTaGBW2009V1P9 [18.09.2023]

Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften (2021). *8. Ad-hoc-Stellungnahme - Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen*. Online abrufbar unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf [18.09.2023]

Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache.* München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Lüke, C., Starke, A. & Ritterfeld, U. (2020). Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In Sachse, S., Bockmann, A.-K. & Buschmann, A. (Hrsg.) *Sprachentwicklung – Entwicklung-Diagnostik-Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 222-235). Heidelberg: Springer.

Mayer, H. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung (6. Auflage).* München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.* Online abrufbar unter: https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf [18.09.2023]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019). *Maßnahmen im Rahmen des sogenannten Gute-KiTa-Gesetzes - Weiterentwicklung und Unterstützung inklusiver Kindertageseinrichtungen.* Online abrufbar unter https://kindergaerten.kultus-bw.de/,Lde/9538655 [18.09.2023]

Motsch, H.-J. & Riehemann, S. (2017). Grammatische Störungen. In Mayer, A. & Ulrich T. (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 151-222). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Mey, G. & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (S. 315-335). Wiesbaden: Springer.

Niebuhr-Siebert, S. & Wendlandt, W. (2017a). Spezifische bzw. umschriebene Sprachentwicklungsstörung. In Wendlandt, W., Lauer, N. & Schrey-Dern, D. (Hrsg.), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 91-96). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG.

Niebuhr-Siebert, S. & Wendlandt, W. (2017b). Sprachstörungen bei zwei- und mehrsprachigen Kindern. In Wendlandt, W., Lauer, N. & Schrey-Dern, D. (Hrsg.), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 108-113). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG.

Penner, Z. & Krügel, C. (2007). *Sprache und frühkindliche Bildung – das Programmhandbuch* (1. Auflage). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Pretis, M. (2020). *Frühförderung und Frühe Hilfen. Einführung in Theorie und Praxis*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co. KG.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Ernst Reinhardt.

Sandrieser, P. (2017). Stottern. In Mayer, A. & Ulrich T. (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 365-432). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Sarimski, K. (2017). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Sarimski, K., Hintermair, M. & Lang, M. (2013). Parent stress and satisfaction with early intervention services for children with disabilities – a longitudinal study from Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (3), 362-373.

Sarimski, K., Hintermair, M. & Lang, M. (2021). *Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schäfer, K. & Rohrmann, T. (2020). *Sprachbildung in Corona-Zeiten - Auswirkungen von pandemiebedingten Kita-Schließungen auf Sprachentwicklung von Kindern und Sprachförderung in Kitas.* Online abrufbar unter: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=966:sprachbildung-in-corona-zeiten&catid=336 [18.09.2023]

Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2018). Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Auflage, S. 191-213). Weinheim, Basel: Beltz.

Stiftung Lesen (2019). *Vorlesen: Mehr als Vor-Lesen! Vorlesestudie 2019 – Vorlesepraxis durch sprachanregende Aktivitäten in Familien vorbereiten und unterstützen*. Online abrufbar unter: https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2019_01.pdf [18.09.2023]

Stiftung Lesen (2023). *Vorlesemonitor.* Online abrufbar unter: https://www.stiftunglesen.de/ueber-uns/forschung/studien/vorlesemonitor#jmIndex3 [18.09.2023]

Szagun, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind* (7. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

Thurmair, M. & Naggl, M. (2010). *Praxis der Frühförderung* (4. Auflage). München, Basel: Ernst Rheinhardt Verlag.

Ulrich, T. (2017). Lexikalische Störungen. In Mayer, A. & Ulrich T. (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 85-147). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Valdez-Menchaca, M. & Whitehurst, G. (1992). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Systematic Extension to Mexican Day Care. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1106-1114.

Vogt, S. & Werner, M. (2014). *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript, Köln, Fachhochschule, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften*. Online abrufbar unter: https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf [14.08.2023]

Weiß, H. (2013). Interdisziplinäre Frühförderung und Frühe Hilfen: Kooperationspartner in präventiven Netzwerken für entwicklungsgefährdete Kinder und deren Familien. *Frühförderung interdisziplinär*, 32 (2), 67-81.

Wendlandt, W. (2017a). Stottern: Hinweise zur Unterscheidung von altersgemäßer Sprechunflüssigkeit, beginnendem und chronischem Stottern. In Wendlandt, W., Lauer, N. & Schrey-Dern, D. (Hrsg.), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 97-100). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG.

Wendlandt, W. (2017b). Kindliche Stimmstörungen. In Wendlandt, W., Lauer, N. & Schrey-Dern, D. (Hrsg.), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 101-104). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG.

Wendlandt, W. (2017c). Bedeutung der Umwelt für die Sprachentwicklung. In Wendlandt, W., Lauer, N. & Schrey-Dern, D. (Hrsg.), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 31-32). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG.

Wendlandt, W. (2017d). Vier Ursachenbündel. In Wendlandt, W., Lauer, N. & Schrey-Dern, D. (Hrsg.), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 117-119). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG.

Wendlandt, W. (2017e). Warum eine professionelle Frühförderung bei Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen wichtig ist. In Wendlandt, W., Lauer, N. & Schrey-Dern, D. (Hrsg.), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 168-169). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG.

Wendlandt, W. & Wiecha, U. (2017). Myofunktionelle Störungen: Störungen der Zungenfunktion und der Mundmuskulatur. In Wendlandt, W., Lauer, N. & Schrey-Dern, D. (Hrsg.), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (8., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 105-107). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG.

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (n.d.). *Bildung im sonderpädagogischen Bereich - Frühförderung und Schulkindergarten.* Online abrufbar unter: https://zsl-bw.de/,Lde/Startseite/allgemeine-bildung/sop-fruehfoerderung-schulkindergarten [03.07.2023]

I Anhang

I.I Einwilligungserklärung für Tonaufnahmen

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Ansprechpartner*in für eventuelle Rückfragen:
Leonie Georgiev
Telefon: 015121688642

Einwilligungserklärung für Tonaufnahmen

Titel der Studie: *Frühförderung in der Sprachbehindertenpädagogik: Erfahrungen von Fachkräften zu verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern und der Rolle des Dialogischen Lesens in der Sprachförderung*

Ich (Name Teilnehmer*in in Druckschrift),

_____

bin mündlich über die Studie und deren Ablauf aufgeklärt worden sowie darüber, dass im Rahmen der Studie Tonaufnahmen gemacht werden. Ich willige ein, dass die während meines Interviews entstandenen Tonaufnahmen von Frau Leonie Georgiev für die Erstellung ihrer Masterarbeit verwendet werden.

Die Aufzeichnung und Auswertung dieser Daten erfolgt pseudonymisiert, unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe meines Namens. Nach Abschluss der Datenauswertung, spätestens nach 6 Monaten, werden die Tonaufnahmen gelöscht. Ich bin informiert, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich kann jederzeit eine Löschung all meiner Daten verlangen.

Sofern ich Fragen zur Studie hatte, wurden diese von Frau Leonie Georgiev vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet.

Die Einverständniserklärung für die Tonaufnahme ist freiwillig. Ich kann diese Erklärung jederzeit widerrufen. Im Falle einer Ablehnung oder eines Rücktritts entstehen für mich keinerlei Kosten oder anderweitige Nachteile; eine Teilnahme an der Studie ist dann allerdings nicht möglich.

Eine Ausfertigung dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Ort, Datum & Unterschrift Teilnehmer*in	Name Teilnehmer*in in Druckschrift
_____	_____
Ort, Datum & Unterschrift Projektleitung	Name Projektleitung in Druckschrift
_____	_____

Bei Fragen oder anderen Anliegen kann ich mich an folgende Personen wenden:

Ansprechpartner*in:

Leonie Georgiev
Hauptstraße 30, 67366 Weingarten
015121688642
georgievl@ph-heidelberg.de

I.II Kurzfragebogen

Kurzfragebogen

Geschlecht:

- o weiblich
- o männlich
- o divers

Berufsausbildung:

_____

Haben Sie Zusatzqualifikationen oder Fortbildungen in bestimmten Bereichen absolviert?

- o Ja,

  _____

- o Nein

Wie lange arbeiten sie bereits als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache an einem SBBZ?

_____ Jahre

Berufserfahrung als Frühförderfachkraft insgesamt: _____ Jahre

Wie viele Kinder betreuen Sie im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Frühförderung zurzeit?

_____

Wie viele Stunden ihres Deputats werden für die Arbeit im Bereich der Frühförderung genutzt?

_____

I.III Interviewleitfaden/Deduktive Kategorienbildung

Kategorie	Leitfrage/Erzählimpuls	Memos
Arbeitsschwerpunkte und Aufgaben der Frühförderung	Was sind die Hauptaufgaben und Arbeitsschwerpunkte Ihrer Arbeit als Frühförderfachkraft? Welche Anteile haben die jeweiligen Aufgaben an Ihrer gesamten Tätigkeit in der Frühförderung? Welche Rolle spielt die Diagnostik für Sie als Frühförderfachkraft?	Förderung der Kinder, Beratung der Eltern und anderer Bezugspersonen, Verwaltung etc. Führen Sie die Diagnostik selbst durch? Wie wird die Diagnostik gestaltet? (standardisierte & normierte Verfahren, Elternfragebögen, informelle Testungen) In welchen Entwicklungsbereichen (neben Sprache) wird Diagnostik durchgeführt?
Zielgruppe der Frühförderung	Wie sieht die Zielgruppe Ihres Angebots zur Frühförderung im Bereich Sprache genau aus? Wer initiiert die Frühförderung für die Kinder?	Welche sprachlichen Auffälligkeiten haben die Kinder, welche durch die Beratungsstelle betreut werden? Sind bestimmte sprachliche Auffälligkeiten häufiger als andere? Wer erkennt die sprachlichen Auffälligkeiten zuerst und stellt den Kontakt zur Beratungsstelle her? (Eltern, Erzieher*innen, Kinderärzt*innen)
Gestaltung der Frühförderung	Wie gestalten Sie die Förderung der Kinder, die Sie betreuen?	Kindzentrierte Einzelförderung, Kindzentrierte Kleingruppenförderung, Beratung enger Bezugspersonen? Familienorientierung?

	Gibt es Konzepte, welche von allen Frühförderfachkräften an Ihrer Einrichtung angewendet werden oder gestaltet jede Fachkraft die Förderung individuell?	Förderprogramme für bestimmte sprachliche Ebenen? (POPT, Wortschatzsammler etc.)
	Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit bei Ihrer Arbeit und inwiefern unterscheidet sich die Förderung mehrsprachiger Kinder von der Förderung einsprachiger Kinder?	Betreuen Sie viele mehrsprachige Kinder? Gibt es spezielle Förderkonzepte? Wurden Sie für die Förderung mehrsprachiger Kinder spezifisch geschult?
	Wie gehen Sie damit um, wenn die sprachlichen Auffälligkeiten eines Kindes umweltbedingt sind?	Wie wird festgestellt, ob eine sprachliche Auffälligkeit umweltbedingt ist? Werden diese Kinder bei Ihnen zur Förderung betreut? Welche Maßnahmen werden neben der Förderung des Kindes eventuell zusätzlich getroffen?
	Falls in Ihrer Einrichtung keine Kapazität zur Förderung der Kinder besteht, was sind Gründe hierfür und wie würden Sie hypothetisch gerne die Förderung der Kinder gestalten?	Warum werden die Kapazitäten der Einrichtung so aufgeteilt, dass eine Förderung der Kinder nicht möglich ist? (zu wenige Fachkräfte?)
Effektivität der Frühförderung	Wie effektiv ist ihrer Erfahrung nach die Art der Frühförderung, welche an Ihrer Einrichtung / von Ihnen durchgeführt wird und von welchen sonstigen Faktoren wird die Effektivität möglicherweise beeinflusst?	Fördernde Faktoren? / hinderliche Faktoren? (Bildungshintergrund der Eltern, sozioökonomischer Status der Familien, Engagement und Interesse der Eltern)
Elternarbeit	Welche Rolle spielt die Elternarbeit bei Ihrer Arbeit als Frühförderfachkraft? Wie wird die Elternarbeit gestaltet?	Elternkurse?, Einzelberatung?, Hausbesuche? Wird nach dem Prinzip der Familienorientierung gearbeitet?

Dialogisches Lesen	Was wissen Sie über das Konzept des Dialogischen Lesens? Welche Rolle spielt das Konzept des Dialogischen Lesens bei Ihrer Arbeit als Frühförderkraft? Bei welchen sprachlichen Auffälligkeiten ist das Konzept Ihrer Erfahrung nach besonders effektiv? Welche Rolle spielt das Konzept im Hinblick auf die Beratung der Eltern?	Wie häufig setzen Sie das Konzept zur Förderung von Kindern ein? Rolle des Konzepts bei der Förderung von mehrsprachigen Kindern?
Frühförderung und das Konzept des Dialogischen Lesens in der Aus- und Weiterbildung	Für wie relevant halten Sie das Thema Frühförderung allgemein und speziell das Konzept des Dialogischen Lesens in der Ausbildung und den Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte der Sprachbehindertenpädagogik? Welche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten haben Sie in Bezug auf die Frühförderung allgemein oder das Konzept des Dialogischen Lesens bereits genutzt? Gibt es weitere Aspekte, zu welchen Sie sich ein Weiterbildungsangebot wünschen würden?	Welche Rolle spielte das Thema Frühförderung in Ihrer Ausbildung? Welche Rolle spielte das Thema Dialogisches Lesen in Ihrer Ausbildung? Gibt es Weiterbildungsmöglichkeiten für Sie in diesem Bereich?
	Was würden Sie angehenden Sprachbehindertenpädagog*innen mit auf den Weg geben wollen bezüglich der Arbeit als Frühförderkraft im Förderschwerpunkt Sprache? Wollen Sie abschließend noch etwas sagen?	

I.IV Transkripte

Befragte 1:

Geschlecht	weiblich
Berufsausbildung	Studium Sonderschullehramt
Zusatzqualifikationen	Erweiterungsstudium Frühförderung, Qualifikation in den Bereichen Psychomotorik und Beratung
Berufserfahrung als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache	23 Jahre
Berufserfahrung als Fachkraft in der Frühförderung insgesamt	23 Jahre
Anzahl der derzeit betreuten Kinder	Etwa 300
Anteil der Stunden des Deputats, welche in der Frühförderung genutzt werden	100 % (Leitung der Beratungsstelle)

Interview vom 05.05.2023, Aufzeichnungsbeginn nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B1 = Befragte 1

I: Erst mal vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben heute. Es geht, wie Sie jetzt schon mitbekommen haben, in meiner Arbeit um ihre Arbeit als Frühförderfachkraft und unter anderem auch um das dialogische Lesen. Ich habe einige Fragen vorbereitet, die wir jetzt einfach durchgehen können. Sie können mir alles erzählen. Sie müssen sich auch nicht nur auf diese Fragen begrenzen. Wenn Ihnen noch mehr einfällt, etwas, was noch weiterführen würde, können Sie da auch dann einfach weitersprechen. Also erstmal, was sind denn Ihre Hauptaufgaben und Arbeitsschwerpunkte als Frühförderfachkraft?

B1: Also Diagnostik und Beratung, würde ich sagen. Und zwar von den Eltern und den Einrichtungen.

I: Also Kindergärten oder /

B1: Kindergärten, Krippen, Tagesmutter. Eine Tagesmutter hatte ich diese Woche.

I: Okay. Und welche Anteile haben die jeweiligen Aufgaben an ihrer gesamten Tätigkeit? Also wie viel ist Beratung, wie viel ist Diagnostik? Hält sich das die Waage?

B1: Das ist ja auch von jedem Kind unterschiedlich und auch vom Auftrag. Also, wenn es ein Kind ist, welches kurz vor der Einschulung steht, dann ist natürlich viel Diagnostik

gefragt. Dann muss man ja auch tatsächlich schauen, wie ist der Stand in ALLEN Bereichen, um eine Aussage machen zu können. Und wenn es ein kleines Kind ist, dann machen wir ja auch keinen Intelligenztest an. Dann geht es darum zu erfassen: Was ist der Förderbedarf? Wie kann es besser teilhaben? Was ist kommunikativ los? Und dann ist natürlich mehr Beratung und auch Vernetzung /

I: Hm okay. Also welche Rolle die Diagnostik für Sie spielt, haben Sie ja schon kurz beantwortet. Ist es dann schon auch eine sehr große Aufgabe, die Sie einfach auch dann innehaben, die Gesamtdiagnostik zu machen für die Kinder?

B1: Also ich würde Diagnostik nicht als DIE Hauptaufgabe bezeichnen. Das kommt auf die Fragestellung drauf an. Also wir nehmen uns wirklich auch Zeit herauszufinden, was die Menschen wissen wollen und gehen nicht gleich mit Tests auf die Kinder los.

I: Okay, das heißt, Sie machen Diagnostik, dann erst mal auch, indem sie viele Gespräche führen mit Bezugspersonen von den Kindern?

B1: Hm, genau. Wenn die Frage ist: warum spricht mein Kind nicht? Dann muss man ein bisschen abklopfen, an was könnte es liegen. Aber wenn die Frage ist: mein Kind kann nicht spielen mit anderen Kindern und ist ausgeschlossen im Kindergarten, oder schreit immer nur, oder fliegt jetzt dann demnächst aus dem Kindergarten raus, weil es immer nur schreit, dann gucken wir natürlich nicht so sehr an, was könnte es liegen? Weil manchmal ist es auch einfach zu früh für diese Frage, sondern dann gucken wir, wie kann man es verbessern? Also Teilhabe zu sichern ist eigentlich unsere Aufgabe, unsere Hauptaufgabe. Und das ist dann je nach Alter des Kindes verschieden zu handhaben.

I: Okay, interessant. Gut, wie sieht denn die Zielgruppe Ihres Angebots für Frühförderung im Bereich Sprache genau aus? Also mit welchen sprachlichen oder sonstigen Auffälligkeiten kommen denn Kinder dann zu Ihnen in die Beratung?

B1: Also, bei uns kommen tatsächlich Kinder schon sehr klein. Also jetzt nachher kommt eine Familie, da ist das Mädchen drei und der Junge ist zwei. Das ist uns ganz wichtig, dass die Eltern dann kommen können, wenn sie Fragen haben. Also ist ja immer noch so, dass viele Kinderärzte sagen: das wächst sich aus und mit vier reicht auch noch. Und da sind aber die Sorgen von den Eltern oft schon so groß und wir gucken wirklich, dass wir die früh kriegen und die kommen auch. Also im Gegensatz zu anderen Beratungsstellen, im Schwerpunkt Lernen oder so haben wir wirklich viele Kleine auch und können die dann über einen langen Zeitraum auch begleiten. Und von den

Auffälligkeiten können hier alle Menschen kommen, die sich Sorgen um die Sprache und die Kommunikation ihres Kindes machen. Und es sind halt oft auch schwerere Entwicklungsbeeinträchtigungen dabei. Also wir haben tatsächlich auch viele frühkindlich autistische Kinder hier, wo wir dann aber auch schon gucken, dass wir sie dann auch wieder weiter verweisen, wieder los werden, böse gesagt, weil wir das ja einfach auch gar nicht leisten können. Und dann guckt man mit der Kollegin von GENT, dass man vielleicht einen gemeinsamen Termin macht oder anruft und die Eltern weiterschickt. Aber die kommen oft hier an, weil Eltern fällt auf: mein Kind spricht nicht. Denen fällt nicht auf: das hat andere Interessen oder es kommuniziert nicht, oder es lebt viel in der eigenen Welt. Das fällt Eltern nicht so auf, das ist nicht das, was man sieht und dann kommen die hierher.

I: Hm, ja, klar, logisch. Die Sprache fällt dann als erstes ins Auge.

B1: Bei uns kommt alles / Auch viele Kinder mit so einer fluktuierenden Aufmerksamkeit, viele, die dann irgendwann mal einen ADHS-Stempel kriegen, kommen ja auch gar nicht zur Sprache. Oder haben ganz lange eine undeutliche Sprache. Also, das ist schon eine wilde Mischung hier.

I: Okay, ja, interessant. Wer initiiert denn die Frühförderung der Kinder? Läuft es eher über die Eltern, über Kinderärzte oder Kindergärten, oder / ?

B1: Ganz gemischt. Die Kinderärzte schicken Familien, aber auch Kindergärten, Kinderkrippen. Und viele Eltern wissen es einfach, auch jetzt hier in der Stadt.

I: Aber es ist schon so, dass die Eltern diejenigen sein müssen, die mit ihrem Kind hierher kommen. Für einen ersten Termin dann, oder?

B1: Also, die Eltern sind immer der Auftraggeber, da achten wir auch drauf. Weil oft werden die Eltern quasi einfach geschickt und dann sind die auch nicht offen für eine Beratung und dann ist es auch rausgeschmissene Zeit. Die haben wir nicht. Also, wir sind nicht dafür da, irgendwelche Eltern zu beraten oder den Eltern zu sagen, dass ihr Kind ein Problem hat. Das hätten die Kindergärten oft gern. Das machen wir nicht, sondern die Eltern müssen eine Frage haben und dann kann die Vorstellung hier erfolgen, an der Beratungsstelle oder eben vor Ort. Wir haben ja ein recht großes Einzugsgebiet, das geht hoch bis [redacted]. Da haben wir eigentlich eine Kollegin, die gerade dauerkrank ist, die da einfach vor Ort dann auch in den Kindergarten geht, weil das ist ja eine Stunde Fahrzeit hierher. Und das muss aber auch trotzdem dann die Fragestellung der Eltern da sein.

I: Ja, man braucht ja die Bereitschaft der Eltern, sonst funktioniert es ja nicht. Okay, das heißt, Sie beraten dann in erster Linie Eltern und Kindergärten, die mit den Kindern dann eben dann auch viel zu tun haben. Okay, was sind denn häufig Themen in diesen Beratungsgesprächen und welche Anliegen haben die Eltern und Erzieher, wenn sie auf Sie zukommen?

B1: Irgendwas funktioniert ja nicht, und dann ist es die Frage, die die Stellen, die versuchen wir zu beantworten. Wir haben dann auch Material, dort hinten im Regal, kann ich Ihnen nachher gern mitgeben. Wir haben so Einlegeblätter, wo man gut verwenden kann, die verschiedene Aspekte der Sprache erklären. Also im Kindergarten sind es oft einfach Verhaltensprobleme, die sich aus so einer Kommunikationsschwierigkeit ergeben. Kind schlägt, beißt, spricht nicht, hat keine Freunde, bleibt vielleicht im Morgenkreis nicht sitzen, weil es schlicht und einfach nichts versteht. Solche Geschichten sind dann von den Einrichtungen / Und bei den Eltern ist es oft auch der Zorn, also schon auch so die Verhaltensproblematik.

I: Also die sekundären Problematiken, die dann eben sich zeigen und für die Familien dann halt auch schwierig werden. Hm, gut. Sie hatten ja schon am Telefon kurz erwähnt, die eigentliche Förderung der Kinder findet bei Ihnen nicht statt. Woran liegt das? Was sind Gründe dafür?

B1: Also, wir haben einfach zu wenig Stunden für zu viele Kinder. Wir haben ein riesiges Einzugsgebiet. Wir hatten vor Corona wirklich schon einen riesigen Run auf uns, weil Sprache einfach DAS Thema ist. Die Leute schauen auf Sprache auch viel mehr. Manchmal denkt man auch, okay, ist es notwendig, schon so früh auf die Entwicklung zu gucken. Aber alle Kindergärten machen ja ihre Grenzsteine und also der Kinderarzt, die U-Untersuchungen, die sind viel genauer als vor 20 Jahren. Es wird genauer geguckt, und es ist gut. Wir haben von der Mehrsprachigkeit das auch mal so ein bisschen statistisch erfasst. Und auch da ist es so, dass wir uns jetzt eingependelt haben mit den mehrsprachigen Kindern, so wie es der Bevölkerung auch entspricht. Also jetzt in der Stadt haben wir ja mehr als 30 Prozent mehrsprachig aufwachsende Kinder und so ist auch jetzt hier bei uns angekommen.

I: Okay, also spielt auch eine große Rolle, dann jetzt mittlerweile, die Mehrsprachigkeit?

B1: Also, es war ja so, dass ganz lange / Da gibt es ja viele Studien. Das haben Sie sicher auch gelernt. Dass Kinderärzte die mehrsprachigen Kinder einfach durchgewunken haben. Und das finde ich, ist nicht mehr so. Es wird auch bei

Mehrsprachigen genauer geguckt, und deswegen stimmt hier auch der Anteil. 30 Prozent von den Kindern, die hier ankommen, wachsen mehrsprachig auf.

I: Haben Sie da spezifisch dann nochmal Weiterbildungsmaßnahmen gehabt in den letzten Jahren zum Thema Mehrsprachigkeit?

B1: Ja sicher, da gibt es mittlerweile ganz viel. Und wir haben auch die Diagnostik da angepasst. Wir haben den kleinen SET da, den man machen kann. Und wir haben einen Bogen entwickelt oder weiterentwickelt, den haben wir schon seit 15 Jahren hier für mehrsprachige Kinder. Wie man das auch erfassen kann / Wir geben da selber auch Fortbildungen dazu. Wichtig ist dann halt einfach diese Differenzialdiagnostik, die oft ja nicht an einem Punkt einfach entschieden werden kann, sondern wo man einfach auch so einen Prozess begleiten muss und gucken, wie läuft es denn dann weiter, wenn das Kind gefördert wird?

I: Okay, spannend, das wäre nämlich meine nächste Frage gewesen zum Thema Mehrsprachigkeit. Ich würden gerne noch auf den Aspekt der umweltbedingten Sprachauffälligkeiten eingehen. Wie häufig erleben Sie sowas in Ihrem Alltag hier und wie gehen sie damit um?

I: Also, das haben wir natürlich. Wir sind ja in der Stadt und wir haben uns so regional eingeteilt. Jeder hat so einen Bereich. Mir gehört [redacted]. Aber das ist so, naja, die Bronx von [redacted] und da sehe ich natürlich viele anregungsbedingte Geschichten. Und wir haben das jetzt auch ganz stark nach Corona gesehen, dass es sehr schwierig ist, da auch zu differenzieren: Was ist eigentlich einfach diese Zeit und die Schließung der Kitas, die ja immer noch oft geschlossen sind, das weiß ja nur niemand, der nicht in den Kindergarten unterwegs ist. So eine inkonstante Förderung ist halt einfach schlecht, gerade für diese mehrsprachigen Kinder. Also jetzt gehe ich zwei Wochen in den Kindergarten, dann mal wieder nicht. Da kommt die Mehrsprachigkeit, die zweite Sprache, bei den Kindern einfach auch gar nicht an.

I: Hm, okay.

B1: Und was wir sehr viel haben, sind echt Kinder mit so einer mutistischen Tendenz. Das ist wirklich sehr angestiegen in den letzten Jahren und jetzt nach Corona noch mehr. Dieses sozialphobische ist ein Thema, was sich über Corona entwickelt hat. Diese Phase, wo eigentlich Kinder dann anfangen, sich zu verabreden / Mit vier dann der erste Kindergeburtstag, da gehen die raus, das halt alles nicht stattgefunden. Und wir haben da seit Jahren eigentlich einen Anstieg und jetzt nach Corona noch starker. Viele

mehrsprachige Kinder mit so einer mutistischen Tendenz vor allem. Also, da ist echt noch mal so ein richtiger Block gewachsen.

I: Okay, ja, das ist natürlich heftig, wenn man das dann so mitkriegt, wie sich das dann schon auch direkt wirklich auf die Kinder auswirkt.

B1: Ganz klar. Also umweltbedingte Auffälligkeiten sehen wir ganz klar. Anregungsbedingte Probleme auf jeden Fall, also wir sind eben auch Stadtgebiet.

I: Okay, wenn jetzt so die Anregung für die Kinder nicht vorhanden ist, wie ist da ihre Erfahrung? Wenn sie da jetzt die Eltern beraten, fruchtet das, beziehungsweise kommt da bei den Eltern dann was an?

B1: Das Problem ist ja, dass die Eltern das oft nicht entscheiden können, ob und wie ihr Kind gefördert wird, weil sie oft keinen Kindergartenplatz haben. Gerade in [redacted], da bekommt kein Kind vorm vierten Geburtstag einen Kindergartenplatz, weil es schlicht und einfach keine Kindergartenplätze gibt. In diesem Stadtteil mit über 10.000 Einwohnern ist es ein absoluter Mangel, und wer kann sein Kind dann irgendwo hinfahren? Das ist halt für die obere Gesellschaftsschicht möglich und die anderen lassen das Kind daheim. Also die Eltern, haben es nicht in der Hand. Auch diese Geschichten mit, wir haben ein Logo-Rezept, aber haben keine Therapie. Die kriegen das einfach nicht auf die Reihe. Es gibt lange Wartelisten, und dann sind halt die weniger gut situierten die, die von den Listen runterfliegen.

I: Ja, dann ist es aber wirklich auch ein gesellschaftliches Problem, was sich dann massiv auf die Kinder auswirkt.

B: Ja, und wir haben in [redacted] anscheinend in 98 Prozent der Kinder im Kindergarten. Ich sehe das nicht so. (…) Dann würden wir alle 2 Prozent anderen kennen. Das glaube ich nicht.

I: Wahrscheinlich ist das dann eher nicht so. Okay. Zur Rolle der Elternarbeit haben wir ja eigentlich auch schon kurz gesprochen gerade. Also Sie arbeiten dann schon halt direkt auch mit den Eltern zusammen.

B1: Wir arbeiten ganz eng mit den Eltern zusammen, weil die alles letztendlich auch an das Kind hintragen und auch die Haltung finde ich ganz arg wichtig. Nur wenn die ELTERN davon überzeugt sind, dass das jetzt wichtig ist für ein Kind, wird es da auch angreifen. Also von daher ist das schon / Also die sind schon unsere wichtigsten Ansprechpartner.

I: Gut, wie gestalten Sie die Elternarbeit? Geben sie den Eltern Materialien, beispielsweise auch zum Leihen? Also ich kenne es von anderen Frühförderstellen, dass zum Beispiel auch Leih-Materialien da sind, die Eltern mitgegeben werden können oder sowas.

B1: Nein also zur Ausleihe gibt es das bei uns nicht. Also, wir haben, wie gesagt, diese Einlegeblätter mit Informationen, wo wir so verschiedene Themen haben. Aber ICH zum Beispiel, ich verwende das auch oft gar nicht, weil mir das zu komplex ist, dann nehme ich nur den Umschlag und mach den Eltern einen Zettel rein mit dem was ich wichtig finde. Was uns wichtig ist, ist, dass man den Eltern auch nicht sagt: Okay, jetzt ist es ganz schlecht, ganz fürchterlich. Wir sagen immer, es ist wie eine Baustelle. Wir haben jetzt angefangen, wir sehen uns dann wieder und dann gucken wir, was sich entwickelt hat. Wir haben so einen Kühlschrank-Zettel bei den Kleinen, die noch nicht sprechen können. Das ist so die Schatzkiste, das ist ein Schatz drauf und da dürfen die dann die Wörter, die neu dazukommen, eintragen und das soll am Kühlschrank hängen. Und wir gucken schon, dass wir das positiv gestalten für die Eltern.

I: Okay gut, dann kommen wir zu dem letzten größeren Punkt, und zwar zum dialogischen Lesen. Was wissen Sie über das Konzept des dialogischen Lesens und welche Rolle spielt das dialogische Lesen bei ihrer Arbeit?

B1: Also, ich finde, das ist ein ganz tolles Konzept. Da haben wir hier auch schon Fortbildungen dazu gemacht. Wir haben hier eigentlich auch alle dieses Heidelberger Elterntraining / Die hatten wir mal als Inhausschulung hier. Von daher haben wir da schon Wissen dafür. Aber wir haben ja keine Zeit es anzuwenden. Das heißt, eins unserer Einlegeblätter für die Eltern ist tatsächlich zum Thema Bilderbuch lesen. Und wir haben als einzige Fördermöglichkeit dieses [redacted]. Da macht die Kollegin auch mindestens einen Termin zum Vorlesen. Und jetzt haben wir eine Vorschulgruppe, immer kurz vor der Einschulung laufen, wo die künftigen Erstklässler drin sind. Da haben wir auch jeweils einen Termin fürs Buch lesen, vorlesen, etablieren von Lesezeiten auch.

I: Das heißt, es ist dann ein Elternkurs oder ein Eltern-Kind-Kurs.

B1: Das [redacted]? Ja, das ist ein Eltern-Kind-Kurs. Eine Kollegin macht den Eltern-Kurs. Also, die kommen zusammen an, dann gibt es einen gemeinsamen Anfang, und dann gehen gegen zwei Kolleginnen mit den Kindern in ein kleines Förderangebot. Das ist in der Turnhalle. Das findet im Schulkindergarten von uns statt und die spielen also richtige Therapie oder Förderung ist es ja nicht in zehn Terminen. Aber die gucken nach den Kindern und die Kollegin macht dann einen Eltern-Kurs.

I: Ah, okay, gut, und für die Vorschulkinder ist es dann quasi / Sind da die Eltern auch dabei, oder ist das im Vorschulkurs /

B1: Da ist es auch so, dass die Eltern dabei sind. Da geht es aber auch viel um die Einschulung. So Themen wie: Wie kriegt man Geld fürs Mittagessen? Wie macht man das mit dem Busfahren, mit dem Trennen? Wie stelle ich mein Kind drauf ein, dass es dort auch auf Toilette gehen muss? Also die Dinge praktisch, aber auch darauf zu gucken / Jedes Kind soll an seinem Wohnort auch noch Freizeitbeschäftigung haben. Wie macht man Hausaufgaben, gibt es einen Platz dafür? Also da ist eine große Bandbreite an Themen wichtig, aber einen Termin machen wir immer nur zum Vorlesen.

I: Okay gut, Ähm, genau dann kommen eigentlich schon zum Schluss. Für wie relevant halten sie denn das Thema Frühförderung allgemein und auch speziell das Konzept des dialogischen Lesens, vor allem auch in der Ausbildung und den Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte?

B1: Also, sonderpädagogische Frühförderung finde ich total wichtig. Da haben wir auch die Rückmeldung, weil wir sind ja hier in [redacted], und viele Menschen, die in Rheinland-Pfalz wohnen, arbeiten ja trotzdem hier in der Stadt. Also wir haben jede Woche drei bis fünf Anrufe aus der Pfalz. Weil dort gibt es ja keine sonderpädagogische Frühförderung. Die haben ja NUR die Frühförderzentren. Und die rufen STÄNDIG an, weil sie einfach dieses Angebot auch gerne hätten, dass jemand in den Kindergarten kommt, dass es niederschwellig ist, dass es nicht über die Krankenkasse läuft, es wird schon echt gesucht.

I: Die Option das Angebot zu nutzen besteht aber für Eltern aus Rheinland-Pfalz nicht, da das Angebot an den Wohnort gebunden ist, oder?

B1: Genau also da gibt's ja einen Einzugsbereich und die gehören schlicht und einfach dann nicht zu uns sondern zur Sprachheilschule in [redacted]. Aber die hat keine Frühförderung, weil Rheinland-Pfalz einfach keine sonderpädagogische Frühförderung hat. Im Bereich Hören ist immer so ein bisschen eine Grauzone, weil es da ein Länderabkommen gibt. Wir haben ja hier auch den Schwerpunkt Hören. Da kann man so ein bisschen danach gucken, aber eigentlich auch nicht mehr. Also, da sind die Kapazitäten nicht da, und das ist ja irgendwas mit diesen Ländern, die sich da nicht geeinigt haben, und da muss ja Geld fließen.

I: Okay, gut. Haben Sie spezifische Weiterbildungsmaßnahmen für dialogische Lesen selbst gemacht? Also das Heidelberger Elterntraining haben Sie genannt /

B1: Ja, das Heidelberger Elterntraining machen wir nicht in Reinform, sondern das macht die Kollegin eben angepasst. Uns ist es auch wichtig, dass wir das NICHT MEHR so machen, wie das Heidelberger Elterntraining war, weil wir ja / Also, es gibt immer eine Eingangsdiagnostik für das [redacted] für die Kinder, und es ist schon so ein bisschen eine ILEB-Schleife. Und das Heidelberger Elterntraining ist ja ein festes Konzept und wir wollen ja schon gucken, dass wir das Elterntraining auch an den Förderbedarf von den Kindern anpassen. Das ist ganz unterschiedlich bei jedem, die Kollegin geht jetzt bald in Rente, die hat genug Erfahrung, die kann das einfach auch so zusammenstellen, dass es dann für diese sechs bis acht Eltern und deren Kinder passt. Manchmal sind ganz Kleine dabei, manchmal sind es dann doch eher so Vier- bis Fünfjährige. Das ist einfach flexibel. Wir machen keine Fortbildungen, weil das schlicht und einfach unser Deputat nicht mehr hergibt. Aber natürlich ist es so ein Bereich, den wir ganz viel in die Kindergärten mitnehmen, also gerade bei den kleinen Kindern. Wenn es dann darum geht, was kann der Kindergarten auch den Kindern anbieten eben auch zum Beispiel für diese schweigenden Kinder, dann ist immer ein Teil drin, wo man sagt, okay, diese Sprachinsel im Kindergarten, wir haben eine Zeit und da gibt es ein Bilderbuch. Da kann ein Kind auch von zu Hause ein Bilderbuch mitbringen und wir erklären dann wie man das gestalten kann. Also es ist ja einfach auch eine schöne Möglichkeit, um Kontakt zu bekommen und Sprache zu fördern.

I: Ja und vor allem halt auch / Man kann es ja individuell, wie sie gesagt haben, auf die Situation und an das Kind anpassen und auf das Kind eingehen, eben sehr direkt dann.

B1: Das ist schon eine gute Möglichkeit, aber, wie gesagt, die Zeiten, wo ich mich mal hinsetzen kann, und mit einem Kind ein Bilderbuch angucken, das ist schon sehr selten.

I: Gibt es denn Aspekte, zu welchen Sie sich als Fachkraft jetzt noch Weiterbildungsangebote wünschen würden für ihre Arbeit in der Frühförderung?

B1: Hm, also wir machen das tatsächlich jedes Jahr in der Frühfördersitzung auch so eine Abfrage. Wir gucken auch, dass wir hier hausintern einfach uns auch gut weiterbilden. Da ist immer das Thema Mehrsprachigkeit dabei, auch Diagnostik bei kleinen Kindern ist immer ein Thema. Mutismus war jetzt die letzten Jahre ein Thema, wo wir uns intern organisiert haben. Das sind so die wichtigsten Sachen, die mir jetzt direkt einfallen, die die Kolleginnen nachfragen.

I: Okay. (…)

B1: Es gab auch mal noch Fortbildungen zu einem Test oder so, dann sehr spezifisch. Und wir gucken eben, dass wir hier was organisieren. Oder es geht jemand weg auf eine Fortbildung und trägt es danach ins Team. Das muss man so ein bisschen ökonomisch machen. (lacht)

I: Ja, okay. Gut, dann die Abschlussfrage. Und zwar: Was würden Sie denn angehenden Sonderpädagog*innen im Bereich Sprache gerne mit auf den Weg geben wollen bezüglich der Arbeit in der Frühförderung als Frühförderfachkraft?

B1: Also, wir haben ja recht viele Praktikanten und dann auch diese / (…)

I: ISP-Praktikanten?

B1: Genau. Und dann haben wir natürlich Referendare und ich glaube, die gehen immer raus mit dem Gefühl, dass es hier was anderes ist, als sie erwartet haben. Viele denken halt wir sind hier noch so die Sprachförder-Tanten und das sind wir schon lange nicht mehr. Also, es geht einfach darum, dass man tatsächlich so ein System auch erfasst, dass man sich da auch wirklich die Zeit nimmt, um zu gucken wie sich das Kind entwickelt, wo sind da so auch im familiären System, im Kindergarten, wo es sind da Barrieren, wo sind ein paar Ressourcen? Was kann man da machen? Viel einfach Vernetzungsarbeit und ich glaube das / Also es gehen, glaube ich, alle mit dem Gedanken heraus, dass es doch was ganz anderes ist. Es geht gar nicht so sehr um Grammatik-Analyse, es geht tatsächlich um Kommunikation und um Teilhabe.

I: Ja und eben nicht primär nur um das Kind an sich, sondern eben um das ganze System.

B1: Genau, es geht immer ums Kind. Aber ob bei dem Kind jetzt der Akkusativ oder Dativ auffällig ist, das ist echt nicht zentral. Auch bei den Einschulungskindern / Es gibt so viele Kinder, die schlecht sprechen. Also es gibt HAUFENWEISE Kinder, die schlecht sprechen. Aber manche organisieren sich einfach und kommen durch, und dann laufen die, wo sie halt laufen müssen. Es geht um die Kinder, die mit dem, was sie haben, NICHT durchkommen, und da liegt es manchmal dran, dass das Kind einfach noch mehr Beeinträchtigungen hat, dass die Sprache nicht vorwärts kommt. Und manchmal liegt es daran, dass das System halt das Kind nicht nach vorne tragen kann, und da muss man genau gucken und sich vielleicht auch auf Sachen einlassen, wo man sich so nicht gedacht hat. Also, ich gehe schon manchmal aus Terminen raus und denke mir: Ach, kann es sowas geben in Deutschland? Ehrlich!

I: Also das Thema Kinderarmut, Armut in Familien spielt dann bei Ihnen schon auch eine dominante Rolle in der Arbeit?

B1: Psychische Krankheiten der Eltern, Alkoholismus, Trennungsgeschichten, Depressionen, kein Kindergartenplatz. Also, es gibt viele Sachen, die ein Kind dran hindern, weiterzukommen.

I: Okay, spannend. Möchten Sie abschließend noch etwas sagen?

B1: Nein, ich drücke Ihnen die Daumen, dass es gut wird. Es ist so wichtig, und ich freue mich immer, wenn mal Studenten das Thema Frühförderung aufgreifen, weil ich es auch/ Klar, wir, wir sind ja hier eng an der Schule dran. Ich weiß, dass drüben ganz viele Stunden fehlen und bin immer froh, dass wir hier eine Schulleitung haben, die nicht immer ständig an den Frühförderstunden schneidet, aber für die nächsten Jahre sieht es einfach schlecht aus. Also wir haben jetzt ja für nächstes Jahr noch nicht mal alle Klassenlehrer und haben hier zwei Kolleginnen, die in Rente gehen in der Frühförderung, und ich weiß gar nicht, wie das ersetzt wird. Und deswegen finde ich das so wichtig, dass man auch an allen Stellen drauf guckt. Was ist eigentlich Frühförderung und welche Möglichkeiten haben wir hier in Baden-Württemberg? Weil das wären echt viele Stunden. Wenn man alle Frühförderstunden in die Schulen, in die Sonderschulen, einsetzen würde, dann wäre das so das Problem mit den Sonderschullehrern gelöst, aber ich glaube, dann würde es fehlen in dem anderen Bereich.

I: Und dann hätte man an anderer Stelle wieder ein Problem.

B1: Genau, weil die anderen Systeme ja auch nicht aufgreifen können. Wir haben hier das SPZ [redacted] in der Nähe. Die haben ja fast zwei Jahre Wartezeit und das Frühförderzentrum in der Stadt, also die IF, die haben ja auch ein Jahr Wartezeit, und von daher würde das quasi das System vollends sprengen. Aber hoffen wir, dass es nicht dazu kommt.

I: Ja gut, dann bedanke ich mich.

B1: Danke IHNEN!!

Postskript:

- Angenehme offene Gesprächsatmosphäre
- Keine Störungen während des Gesprächs
- Interview in der Beratungsstelle, welche außerhalb des Schulgebäudes liegt

Befragte 2:

Geschlecht	weiblich
Berufsausbildung	Zunächst 4 Semester Studium Grund- und Hauptschullehramt, dann Wechsel zu Studium Sonderschullehramt
Zusatzqualifikationen	Verschiedene Fortbildungen, kein Erweiterungsstudium im Bereich Frühförderung
Berufserfahrung als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache	25 Jahre
Berufserfahrung als Fachkraft in der Frühförderung insgesamt	21 Jahre
Anzahl der derzeit betreuten Kinder	Etwa 250 pro Jahr
Anteil der Stunden des Deputats, welche in der Frühförderung genutzt werden	80 % (Leitung der Beratungsstelle)

Interview vom 08.05.2023, Aufzeichnungsbeginn nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B2 = Befragte 2

I: Vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit für mich nehmen. Dann fangen wir an mit dem ersten Schwerpunkt meiner Fragen, und zwar was sind die Hauptaufgaben und Arbeitsschwerpunkte in Ihrer Arbeit als Frühförderfachkraft?

B2: Die Beratung der Eltern, das ist so eigentlich der Schwerpunkt, und die Diagnostik eben bei den Kindern, die im Kindergarten oder eben hier in der Beratungsstelle vorgestellt werden.

I: Führen Sie die Diagnostik dann selbst durch?

B2: Ja.

I: Okay, wie wird die Diagnostik gestaltet? Also führen Sie standardisierte Verfahren durch oder Fragebögen, oder / ?

B2: Eigentlich sowohl als auch. Also wir haben standardisierte Verfahren. Die setzen wir eigentlich vor allem in der Beratungsstelle, wenn die Eltern IN die Beratungsstelle kommen, ein, weil es einfach ein Zeitfaktor ist. So ein Sprachentwicklungstest braucht einfach ein bisschen mehr Zeit. Wenn wir draußen in den Kindergärten testen, dann haben wir meistens informelle Verfahren, wo wir einfach aufgrund der Erfahrung dann

den Eltern Rückmeldung geben. Wenn Kinder nicht testbar sind, dann gehen wir auch manchmal einfach in die Gruppe und beobachten.

I: Alles klar, ja, okay. In welchen Entwicklungsbereichen, also neben Sprache diagnostizieren Sie denn?

B2: Kognition diagnostizieren wir auch. Also, zuerst wird immer die Sprache angeschaut. Das ist für uns das Wichtigste und wenn wir dann merken, wir sollten noch in anderen Bereichen gucken, dann gucken wir schon auch eventuell nach der Schulreife, nach der Kognition, auditive Wahrnehmung gucken wir uns an, visuelle Wahrnehmung auch, aber eher nur rudimentär. Das sind so die wichtigsten Bereiche. Und Mehrsprachigkeit natürlich, aber das gehört ja auch wieder zur Sprache.

I: Ja, okay, gut, wie ist denn anteilig die Verteilung der Aufgaben, zum Beispiel jetzt zwischen Beratung und Diagnostik? Hält sich das die Waage? Machen Sie mehr Beratung, mehr Diagnostik? Also sie persönlich jetzt?

B2: Ganz individuell. Ich würde jetzt sagen, fast hälftig, weil es gibt manchmal Eltern / Wenn die Beratung jetzt hier in der Beratungsstelle eineinhalb Stunden geht, teste ich das Kind zehn Minuten, und die Eltern brauchen aber über eine Stunde, weil die so ein hohen Beratungsbedarf haben und manchmal teste ich über eine Stunde und bin relativ schnell fertig mit der Beratung. Also ich glaube, im Schnitt hält es sich ungefähr die Waage. halb halb.

I: Gut, wie sieht denn die Zielgruppe Ihres Angebots zur Frühförderung im Bereich Sprache genau aus?

B2: Alle Menschen, vor allem Eltern, Erzieher, Fachkräfte, die Unterstützung und Beratung brauchen. Da gibt es keine spezielle / Also eigentlich sind es natürlich die Eltern vornehmlich, aber sehr wohl auch die Erzieher, wo die Kinder in die Einrichtung gehen.

I: Okay, also kommt es dann auch vor, dass die Kindergärten sich an Sie wenden primär und gar nicht die Eltern direkt?

B2: Genau, wir haben ein spezielles System aufgebaut, dass wir am Anfang des Schuljahres alle Kindergärten in unserem Einzugsgebiet, das sind ungefähr 160, Tendenz ein bisschen mehr. Also alle Kindergärten werden am Anfang des Schuljahres alle angemailt mit dem Angebot, dass wir praktisch in die Kindergärten raus gehen und uns die Kinder im Hinblick auf die Sprachentwicklung anschauen. Und von den 160

Kindergärten gab es zum Beispiel letztes Schuljahr einen Rücklauf von 93 Kindergärten, die das Angebot angenommen haben und eingefordert haben, teilweise auch mehrmals. Und da haben wir letztes Jahr, ich glaube, draußen waren es knapp 800 Kinder gesehen. Das heißt praktisch, die schreiben uns eine E-Mail zurück: Wir hätten gerne, dass jemand kommt. Und wir haben zwölf, 13 Kolleginnen, die praktisch rausgehen. Jeder hat so einen Bereich, praktisch ein Ort, an dem er dann alle Kindergärten betreut, und wenn von denen eine Anfrage kommt, dann verweise ich weiter oder bediene die halt selber macht einen Termin aus. Und dann werden praktisch die Kinder uns auf Anraten der Erzieher vorgestellt. Die Erzieher fragen dann die Eltern ob die damit einverstanden wären, weil ihnen etwas aufgefallen ist. Die sagen den Eltern, da käme jemand, der würde gucken, und die meisten sind da eigentlich auch einverstanden. Es kann natürlich auch sein, dass beim letzten Elterngespräch in der Kita eh darum ging und die Eltern sagen, dass sie sich da Sorgen machen. Und dann sagt eben die Erzieherin, ah, da kommt jemand, die Frau [redacted] kommt jetzt demnächst, und da können wir doch mal das Kind dann vorstellen. Also meistens kommt es schon eher vom Kindergarten aus. Also ich frag häufig, die Eltern, die sind bei der Überprüfung natürlich dabei, was da ihr Wunsch, dass das Kind vorgestellt wurde oder kam die Empfehlung vom Kindergarten? Dann kommt schon meistens raus, dass es der Kindergarten empfohlen hat. Aber das ist praktisch nur die Überprüfung außerhalb, und die ist auch kürzer. Also das ist keine, wie gesagt, riesige Diagnostik, sondern das machen wir meistens kürzer. Wenn die Eltern hierher kommen, dann sind die häufig schon einen Schritt weiter. Manchen wird schon empfohlen von der Einschulungsuntersuchung oder vom Kinderarzt oder so, dass sie mal hierher kommen sollen. Aber häufig kommen die her und sagen, ich mache mir Sorgen, ich wünsche mir Beratung. Häufig haben die schon auch einen teilweise ein Leidensdruck, wenn sie von sich aus hier in die Beratungsstelle kommen.

I: Okay. Ja, okay, genau damit haben wir eigentlich auch schon die nächste Frage beantwortet, nämlich wer die Frühförderung für die Kinder initiiert, also dann primär die Kitas.

B2: Richtig.

I: Genau. Wie gestalten Sie denn die Förderung der Kinder, die Sie betreuen?

B2: Wir fördern gar nicht. Also dadurch können sie sich auch vorstellen / Wir bekommen ja vom Schulamt praktisch Stunden zugeteilt, die dann erstmal mit der mit der Schulversorgung nichts zu tun haben. Die kriegen wir ganz speziell für die

Frühförderung, um die Frühförderung zu organisieren. Und dann darf es schon jede Beratungsstelle selber machen. Also ich könnte auch sagen, ich kriege 54 Stunden, weil wir halt ein riesiges Einzugsgebiet, auch haben. Da könnte ich jetzt sagen, wir machen alle 54 Stunden hier in der Beratungsstelle, die müssen alle zu uns kommen. Dann würden wir natürlich nie im Leben so viele Kinder sehen. Dann könnte ich auch sagen, von den 54 Stunden mache ich zehn Stunden Frühförderung, das heißt ich mache vielleicht eine Fördergruppe hier. Aber als ich dann auch die Beratungsstellenleitung übernommen habe, war das System schon so, und ich finde es extrem sinnvoll. So eine Gruppe war natürlich auch nett. Aber wenn ich überlege, so Effektivität, sag ich mal, und auch Nutzen dieser Gruppe / Das heißt, ich kann keine spezielle Sprachtherapie anbieten, das macht auch gar keinen Sinn. Wir sind Lehrer, die haben relativ viele Ferien. Also, wenn ich so eine Artikulationstherapie mache, dann muss ich das schon wirklich regelmäßig machen, dann sollte das nicht so häufig unterbrochen sein, vielleicht auch sogar zweimal die Woche. Also, das geht schon mal nicht. Dann könnte ich eine Mundmotorik-Fördergruppe machen, vielleicht oder Kasustherapie oder was auch immer / Wo ich dann denke, dann leite ich lieber die Eltern vielleicht an im Elterngespräch, lasse denen Material zukommen, empfehle Logopädie, das kann dann wiederum regelmäßig erfolgen. Also, wir haben für uns die Entscheidung getroffen, so eine Sprachfördergruppe ist weniger effektiv als eine gute Beratung. Eine Selbsthilfe für die Eltern, wir haben relativ viel Material auch für Eltern, dass wir denen an die Hand geben. Natürlich hat man da auch Grenzen. Manche Eltern sind einfach nicht dazu in der Lage, ihr Kind zu unterstützen. Und der Bedarf an Beratung ist einfach bei uns im Einzugsgebiet so, dass ich jetzt nicht sagen könnte / Wir haben also insgesamt 34 Stunden, die wir RAUSgehen. Ich könnte jetzt nicht zehn Stück einfach kappen, oder auch nur fünf und machen dafür eine Frühfördergruppe. Da, glaube ich, ist die Beratung draußen wichtiger und teilweise ist es ja auch so, dass die Kinder gar nicht unbedingt jetzt, die wir vorgestellt bekommen haben, in der Sprache ihr großes Problem haben oder ihren großen Unterstützungsbedarf, sondern häufig sind es eher andere Bereiche. Und viele Erzieher sagen, die Eltern waren zumindest bereit, dass SIE kommen. Thema Sprache ist eher, sag ich mal, positiv besetzt. Das ist nicht schon so Richtung Behinderung. Also das haben wir oft, dass dann die nur bei uns bereit sind und wir aber so der Türöffner für Beratung sind. Und wir sagen dann, da sollte vielleicht mal eine allgemeine Entwicklungsdiagnostik gemacht werden, oder gehen sie da mal an die Frühförderstelle oder so. Und wenn das dann schon mal positiv besetzt ist dann gehen die Eltern oft den nächsten Schritt auch eher. Das finde ich viel wichtiger und deshalb findet gar keine Förderung von Seiten der Beratungsstelle statt.

I: Also keine direkte Förderung in dem Sinne, aber ja schon eine gewisse Art der Förderung.

B2: Eher Hilfe zur Selbsthilfe, ja.

I: Genau okay, was sind denn Themen dieser Beratungsgespräche, die Sie führen? Also was sind Themen, die die Eltern mitbringen oder die die Erzieher mitbringen?

B2: Alles. Alles. Das ist also jetzt gerade das Telefonat, das ich gerade geführt habe / Das sind Erziehungsfragen, wo die Eltern sagen, das schaffe ich aber nicht. Ja, wo man merkt, wenn die Eltern von / Also wüsste ich jetzt gar nicht, wo ich anfangen soll. Also natürlich fragen, wie kann ich mein Kind zu Hause unterstützen? So wie organisiere ich das mit der Logopädie? Wie bekomme ich Logopädie, wie sind die Adressen? Was gibt's für Möglichkeiten, das Kind noch zu unterstützen, von Logopädie, Ergotherapie, Heilpädagogik, Eingliederungshilfe und bis hin zu dem Übergang Richtung und Schulkindergarten. Ob jetzt Sprache oder vielleicht auch geistige Entwicklung. Wie kann der Kindergarten auch das Kind noch unterstützen? Was muss man vielleicht auch in der Familie verändern, damit das Kind sprachlich oder auch anders gut unterstützt wird? Wie gesagt, was muss man noch diagnostisch weiterführend tun? Manchmal verweisen wir auch an andere Beratungsstellen. Also inhaltlich ist das wirklich offen. Das macht es aber auch spannend. Aber ich weiß auch wenn die hierherkommen erst mal nicht, was mich erwartet. Ich weiß das Alter manchmal. Ich telefoniere schon vorher mit den Eltern, bevor sie kommen, und frage dann schon auch, hat das Kind schon Ergo oder Logo. Also so ein bisschen was weiß ich schon. In welchem Kindergarten geht das Kind / Aber ich weiß nicht, mit welcher Fragestellung die Eltern kommen. Deswegen ist da die Bandbreite schon groß. Oder Thema ist auch natürlich oft Mehrsprachigkeit. Ist es eine Sprachentwicklungsstörung oder ist es nur ein verzögerter Erstspracherwerb? Auch das gibt's natürlich, wie gesagt wir geben auch Adressen aus, wo sich die Eltern noch hinwenden können.

I: Das ist sehr vielfältig.

B2: Ja auch zum Beispiel / Also wir kriegen immer mehr Eltern, auch mit psychischen Erkrankungen, wo man dann einfach gucken muss, was können die Eltern noch für eine Unterstützung bekommen? Was lassen die auch zu? Ist das Jugendamt schon mit drin in der Familien? Also auf sowas müssen wir schon auch schauen.

I: Gut, okay, dann, Sie haben eben schon die Mehrsprachigkeit kurz erwähnt. Welche Rolle spielt denn die Mehrsprachigkeit in Ihrer Arbeit?

B2: Also, wir kommen regelmäßig damit in Kontakt. Ich würde mal sagen, mindestens die Hälfte der Kinder, die ich sehe, hat einen Migrationshintergrund. Und es sind aber schon von den Kindern, die ich sehe, mindestens / Also von denen wieder die Hälfte, würde ich sagen, sind Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung die auch in der Muttersprache große oder kleinere Probleme haben, je nachdem. Also das versuchen wir durch Fragen der Anamnese rauszufinden. Das ist natürlich / Da muss man sich darauf verlassen, dass die Eltern einem die richtigen Angaben machen. Außer Russisch und Türkisch können wir jetzt hier / Wir haben den SCREENIKS, wir haben einen türkischen Lautprüfbogen / Können wir jetzt diagnostisch nichts machen, außer dass ich eine gute Anamnese mache. Das ich schon, wie gesagt, die Eltern genau frage. Aber wenn die Eltern sagen, in der Muttersprache ist alles super, dann ist es natürlich / Dann muss ich sagen, dann ist das ein verzögerter Zweitspracherwerb, und dann muss ich aber auch die Eltern aufklären, was dann die Folge davon ist. Dann ist es für mich keine Indikation für Logopädie zum Beispiel, außer das Kind hat in der Artikulation große Probleme, dann ist natürlich nochmal was anderes. Aber es spielt schon eine große Rolle. Also, wir haben auch diese Elternbriefe zum Beispiel zur Mehrsprachigkeit gebe ich viel weiter. Wir informieren die Eltern darüber wie ist es geschickt ist das zu handhaben. Wenn sie von Geburt an eben, so sag ich mal, dieses personenbezogene Konzept umsetzen / Da muss man genau fragen, wie machen sie das mit den Sprachen zu Hause. Aber ja schon, aber auch spannend!

I: Okay, haben sie da noch mal Fortbildungen, Schulungen gemacht zum Thema Mehrsprachigkeit? Gibt es da Angebote für sie in der Frühförderung auch?

B2: Ja, also, ich habe mal / Wie heißt sie denn, die Dame, die den SCREEMIK und SCREENIKS entwickelt hat? Bei der habe ich eine Fortbildung gemacht, deren Namen mir jetzt nicht einfällt. Wir haben hier auch Infomaterialen. Also wir kommen von der, von der Literatur her einiges da. Und wir tauschen uns so viel im Team aus. Wir lesen, uns immer mal wieder ein, was neues raus kommt.

I: Okay, gut, es ist eben schon mal so kurz auch angeklungen, das Thema umweltbedingte Sprachauffälligkeiten von Kindern. Wie häufig sehen Sie so was, und wie gehen Sie damit um?

B2: Was verstehen Sie unter umweltbedingten Sprachauffälligkeiten?

I: Also wenn jetzt keine Sprachentwicklungsstörung vorliegt, sondern das Kind einfach aufgrund von häuslichen Bedingungen oder es geht zu wenig in den Kindergarten, zu wenig Kontakte mit der deutschen Sprache, beispielsweise, wenn es bei

Mehrsprachigkeit ist und dadurch einfach die Sprachentwicklung nicht ist, wie man es erwarten würde. Sehen Sie sowas häufiger?

B2: Nein, das sehen wir eher wenig. Wir haben zwar / Ja also das haben wir schon hin und wieder. Aber dann eher diese Mehrsprachigkeit, wo die Erzieher dann sehen, die Sprache kommt nicht so richtig in Gang, wissen aber nicht, warum. Und dann soll mal jemand von uns drauf gucken und wir dann sagen, ja aber von dem, was die Eltern berichten, ist die Muttersprache gut entwickelt und da vertrauen wir auch drauf. Und dann geht man aber manchmal auch so, dass wir sagen, wir geben dem Kind noch mal ein halbes Jahr oder ein Jahr vielleicht, je nachdem, und gucken dann nochmal drauf. Und wenn wir dann merken, die Sprache kommt noch immer nicht richtig in Gang, und die Eltern sagen, noch immer, Muttersprache ist super, dann muss man gucken, woran liegt es denn dann? Also dann kann es zum Beispiel sein, das Kind kommt / Und fragen wir natürlich vorab / Das Kind kommt weiterhin unregelmäßig in den Kindergarten, und die Mama spricht fantastisch deutsch, aber sie spricht weiterhin nur türkisch oder wie auch immer mit ihrem Kind. Und ja, das sind dann schon so Sachen. Aber also, das tritt schon häufiger auf. Was ich selten habe ist, wenn ich jetzt, sage ich mal, aus einem bildungsfernen Elternhaus, Eltern habe, wo ich dann Kinder habe mit wenig Wortschatz. Das ist anderes wenn dazu kommt dann noch zusätzlich, dass ich ein Kind habe mit der Sprachentwicklungsstörung und das kriegt halt wenig Unterstützung von zuhause. Dann sind so obligatorische Sachen wie einen Verein suchen, regelmäßig in den Kindergarten bringen, Besuchszeiten dort ausweiten, das Kind schon früh bringen, spät holen. Sachen, die dann wahrscheinlich jeder empfehlen würden. Da drehen wir uns auch im Kreis, aber mehr gibt's halt nicht.

I: Okay, ja gut. Genau dann (…) Das haben Sie vorhin vielleicht schon mal kurz angesprochen. Wie effektiv ist denn ihrer Erfahrung nach die Art der Frühförderung, welche jetzt hier in Ihrer Einrichtung durchgeführt wird, und von welchen Faktoren wird diese Effektivität möglicherweise beeinflusst?

B2: Also, ich finde es natürlich effektiv, sonst hätten wir da auch schon mal was verändert, wobei wir schon immer mal wieder auch reflektieren und überlegen, funktioniert es so, macht es noch Sinn? Also, wir sind auch mal immer wieder am Verteilen der Stunden, wo wir sehen, in dem Bereich sind wir gar nicht mehr so angefragt aber an anderer Stelle brauchen wir Stunden. Also dann verschieben wird das schon auch. Wie gesagt, die Stunden sind ja auch flexibel eigentlich einsetzbar. An welchen Faktoren machen wir / Ja, wir machen das schon daran fest, wie gut diese Zusammenarbeit auch mit den Kindergärten draußen funktioniert. Wir könnten natürlich

auch sagen, wir nehmen hier noch mal Stunden aus der Beratungsstelle direkt weg von den Stunden, wo wir halt hier vor Ort beraten und gehen eher raus, weil es vielleicht noch wichtiger ist. Also so als erster Kontakt mit den Eltern ist es schon extrem wichtig, dass wir da sehr, sehr niederschwellig sind, dass die Eltern nicht / Wir haben ja ein sehr großes Einzugsgebiet. Dass die halt nicht von [redacted] eine Stunde mit dem Bus manchmal herkommen müssen. Und die sind dann sehr dankbar, wenn wir rausgehen, und wenn sie uns dann aber schon mal gesehen haben, dann sagen sie: Okay, da nehme ich den weiten Weg in Kauf und fahre hierher. Also, ich finde es schon sehr effektiv, und für die Eltern einfach ein gutes Angebot. Deswegen würde ich da jetzt aktuell nichts ändern. Wir sind noch am überlegen, so einen Eltern-Workshop zum Beispiel / In [redacted] gibt es ja dieses [redacted] von der Beratungsstelle. Das finde ich schon eine tolle Sache. Aber ich glaube, die haben einfach auch nochmal / Die sind kompakter in [redacted]. Also, da sind die Wege für die Eltern nicht so weit. Wenn ich jetzt überlege, ich hätte schon vielleicht fünf, sechs Eltern, die auch interessiert sind, die dankbar wären über so ein Angebot, und ich sage, okay, die kommen zehnmal hierher, aber ob die in der Lage sind / Jetzt, der eine kommt aus [redacted], der andere aus [redacted], für eineinhalb Stunden. Ja, da weiß ich nicht. Ich glaube, da gebe ich den Eltern lieber Material und / Ist natürlich DANN NICHT so effektiv wie so ein Workshop oder so ein Angebot. Aber ja, also wir sind immer überlegen, jedes Jahr aufs Neue, weil wir finden das schon schön. Aber aktuell läuft es, wie es läuft da sind wir so ganz zufrieden.

I: Ja, ich denke, diese Niederschwelligkeit, was sie gesagt haben / Ich denke, das ist ein ganz großer Faktor, einfach weil das die Hemmungen von den Eltern dann nimmt.

B2: Zumindest, dass man sagt, auch wenn also / Wir haben viele berufstätige Eltern, auch die da nicht dabei sein können. Dann sind die Erzieher dabei. Wir haben zumindest mal das Kind gesehen und manchmal telefonieren wir danach auch mit den Eltern. Aber natürlich hat auch unsere Arbeit Grenzen. Natürlich können die sagen: nein, das will ich eigentlich gar nicht, das ist mal das erste. Dann kommen wir auch an die Kinder nicht dran oder die Eltern kriegen ja dann auch einen Bericht von uns, unseren Kurzbericht. Wenn da keiner drauf guckt und das nicht umgesetzt wird. Ja, dann geht es auch nicht weiter, damit.

I: Hm, ja. (…) Die Rolle der Elternarbeit haben wir eigentlich ja auch schon abgeklopft. Dadurch, dass Sie ja viel mit den Eltern zusammenarbeiten, spielt Elternarbeit, denke ich, mal eine sehr große Rolle eben für Sie.

B2: Ja, Elternarbeit nicht unbedingt im herkömmlichen Sinn, sondern wirklich halt als Beratung und Begleitung der Eltern, als Unterstützer, sage ich mal, der Eltern. Manchmal kommen die Eltern auch verzweifelt und sagen: ich bin schon so lange dran und der Kinderarzt will aber nicht. Und dann sage ich, schreibe ihnen was, und dann geht es plötzlich. Ja, finde ich dann auch ganz schön, wenn die Eltern dann was schriftlich haben, und dann sind die auch ganz dankbar, und dann funktionierts. Aber natürlich auch nicht immer.

I: Machen Sie die Erfahrung öfter, dass Kinderärzte da eher die Bremse reinhauen und das dann nicht vorangeht?

B2: Doch machen wir schon häufiger. Ob das natürlich so stimmt, wie die Eltern uns das sagen, wissen wir auch nicht, aber das ist schon so. Aber ich versuche dann auch bei den Eltern einfach so ein bisschen / Wie soll ich sagen, Verständnis auch für die Kinderärzte aufzubringen. Ich sage, dann auch immer, die sind ja halt auch budgetiert und je nachdem, wann sie im Quartal kommen / Wenn sie Ende des Quartals kommen, dann hat er einfach vielleicht kein Budget mehr. Und fände es dann zwar auch schön wenn der Kinderarzt sagen würde, ich sehe den Bedarf aber es tut mir leid, ich kann Ihnen jetzt kein Rezept für Logo verschreiben, kommen sie so einfach in drei Wochen wieder, dann geht es wieder. Oder, dass der Kinderarzt sagt, bei mir ist erschöpft, aber gehen sie doch zum HNO-Arzt oder gehen sie zu IHREM Hausarzt, dann kann es wenigstens anfangen. Das habe ich aber noch nie gehört, dass sowas ein Kinderarzt sagt. Ich sag den Eltern im Vorfeld, erster Ansprechpartner ist der Kinderarzt, wenn der aber, warum auch immer, die Notwendigkeit nicht sieht, TROTZ des Berichts, dann gehen sie mal zum HNO-Arzt, was ich ja sowieso häufig empfehle, dass man mal das Gehör noch überprüft, wenn es nicht schon erfolgt ist. Wenn auch DER nicht mitmacht, warum auch immer, wäre es auch noch die Möglichkeit über einen Hausarzt, der Hausarzt von einem der Elternteile kann das auch verschreiben. Und wenn die vielleicht sogar schon in der Audiologie angedockt sind, dann kann man auch darüber / Die sind nicht budgetiert. Genau die sind nicht budgetiert und so zum Beispiel Kieferorthopäden / Wenn ich so Kinder mit Überbiss sehe oder so, dann sage, ich denen, dass sie zum Kieferorthopäden gehen sollen. Die sind auch nicht budgetiert.

I: Ah, okay, das ist gut zu wissen.

B2: Aber manchmal habe ich auch Eltern, das vielleicht auch / Die sehen die Notwendigkeit selbst nicht. Die haben ein maximal auffälliges Kind, aber sie sind total entspannt und dann denke ich mir, bin ich auch entspannt. Ich empfehle es, aber da wird

nichts passieren. Also habe ich jetzt aktuell auch einen Papa, wo ich dann auch gesagt habe, also ich gebe es in Ihre Hand. Ich stelle jetzt den Bedarf, also der Ist-Stand fest, so wie es ist. Sie gehen damit zum Kinderarzt, besprechen es mit ihm, und dann entscheiden Sie gemeinsam mit dem Kinderarzt, wie SIE weiter verfahren wollen. Und da weiß ich, da läuft NICHTS.

I: Ja, gut, man kann die Leute nicht zwingen, das ist dann leider so.

B2: Da bin ich dann auch / Also mittlerweile / Ich glaub das lernt man mit den Jahren. Da bin ich auch total entspannt. Wir sagen auch den jungen Kolleginnen, ihr könnt die Welt nicht retten. Wir haben unsere Grenzen, oder die Beratung hat ihre Grenzen, und da bin ich ganz entspannt. Ich unterstütze die Eltern, die das sehen und die das wollen sehr. Aber bei den anderen bin ich raus.

I: Ja, geht ja auch gar nicht anders. Muss man sich auch ein bisschen distanzieren davon. Okay, dann kommen wir zum vorletzten Thema schon, und zwar zum dialogischen Lesen. Sie hatten ja schon kurz gesagt, Sie führen da nichts durch bei sich in der Einrichtung. Nur jetzt mal ganz allgemein gefragt, wie ist denn Ihr Wissensstand zu diesem Konzept und hat es jemals in Ihrer Arbeit eine Rolle gespielt? Habe Sie jemals damit gearbeitet?

B2: Ne, ich hab / Ich habe glaube ich nicht mal / Also, ich gehe schon auf so Kongresse und so, und das gab es auch als Thema, aber ich bin nie hingegangen, weil es für mich kein Thema ist, auch in der Beratung nicht. Was ich mal gehört habe, war die dialogische Bilderbuchbetrachtung, sowas. Also mein Wissensstand ist da wirklich, muss ich zugeben, sehr gering. (lacht)

I: Das ist für mich aber auch interessant. Darum geht es ja auch so ein bisschen, das mal abzuklopfen, einfach wie das aussieht, ob das genutzt wird oder eben nicht.

B2: Dadurch, dass ich ja keine Förderung mache / Ich bin auch nicht mehr im Schulkindergarten, also ich habe ja 20 Jahre im Schulkindergarten gearbeitet / Da war es mit Sicherheit Thema. Aber da bin ich auch seit zwei Jahren draußen, deswegen / (lacht)

I: Okay, kein Thema aktuell, gut! Dann kommen wir schon zum letzten Punkt, und zwar für wie relevant halten Sie denn das Thema Frühförderung allgemein und auch das Konzept des dialogischen Lesens dann vielleicht auch eben in der Ausbildung und in den Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte?

B2: Also erstmal ein: Frühförderung ist natürlich unerlässlich. Ohne die Frühförderung, und das ist ja auch so ein bisschen grad Politikum / Die SBBZs sind ja relativ schlecht personell versorgt. Anteilig soll auch die Frühförderung runtergefahren werden, kann ich natürlich nachvollziehen. Das heißt, wenn die Schule zu 80 Prozent versorgt ist, dann sollte auch die Frühförderung nur noch zu 80 Prozent versorgt sein. DAS ist fatal. Ja, kann ich ein Stück weit nachvollziehen, aber ich finde da spart man oder wie auch immer/ Also man muss da genau aufpassen, weil je weniger Frühförderung macht, je weniger präventiv können wir arbeiten, je weniger Kinder werden beraten, je weniger Eltern auch, je schlechter vorbereitet, kommen die Kinder entweder in die allgemeine Schule oder die Eltern sind nicht gut beraten, darüber, was es halt noch gibt an Unterstützung. Also, ich fände jetzt, mit dem Bereich sollte man auf gar keinen Fall irgendwie sparen, weil es wird irgendwann mal schulisch auf uns zurückfallen wird. Das dialogische Lesen ist natürlich/ Es ist eigentlich ein schulisches Thema, oder ist es eher als Bilderbuch-Betrachtung gemeint?

I: Beides. Sowohl als auch also. Es geht sowohl um die Bilderbuchbetrachtung als auch um das spätere Lesen. Aber die Bilderbuchbetrachtung ist in dem Sinne ja dann auch lesen.

B2: Weil jetzt müssen sie mich eigentlich aufklären, was, was ist da der Unterschied zwischen dem normalen Bilderbuch vorlesen, sage ich mal, zu dem dialogischen? Ich meine, ich kann mir vorstellen, ich frage das Kind irgendwas /

I: Genau, es geht darum, das Kind, sprachlich anzuregen. Und dann gibt es ja verschiedenste Bilderbücher, die dann verschiedenste grammatikalische Dinge schon so ein bisschen vorgeben, die man da dann evozieren kann bei den Kindern. Also das Kind in die Sprache reinzubringen, den Wortschatz vom Kind so ein bisschen abzuklopfen und auch zu fördern. Solche Sachen also /

B2: Ist natürlich / Also von dem her kenne ich mich da doch ein bisschen aus. Ich mache ja einen Eltern-Workshop, wo das unter anderem Thema ist. Das heißt bei mir natürlich nicht Dialogisches Lesen. (lacht) Aber ich zeige den Eltern / Ich habe so verschiedene Bilderbücher, die ich dann vorstelle und erkläre den Eltern, was sie mit welchem Bilderbuch, welche grammatikalische Struktur zum Beispiel, sie fördern können. Das finde ich super und total wichtig. Also ich finde, wenn die Eltern / Wenn mehr Eltern das auch wüssten / Also ich habe bei uns auch so eine Literaturliste mit Büchern, die sprachförderlich sind. Die müsste man vielleicht mal wieder erneuern. Aber das finde ich ganz, ganz wichtig, dass man sowas den Eltern an die Hand gibt. NEBEN, aber ich finde

das ist so ein Bereich. NEBEN spielen, NEBEN sprachförderlicher Grundhaltung, NEBEN Modellierungstechniken. Aber Eltern sollten da von allem so ein bisschen was wissen.

I: Okay! Welche Rolle hat denn das Thema Frühförderung bei Ihnen im Studium gespielt?

B2: Gar keine.

I: Okay, spannend!

B2: Ich habe, würde ich mal spontan sagen, keine einzige Vorlesung gehabt zum Thema Frühförderung. Aber ich glaube, das war auch die Zeit, also das ist ja nun auch ein paar Jahre her.

I: So viel mehr gibt es aber heute auch noch nicht.

B2: Man wird auch nicht für den Job im Studium wirklich vorbereitet. Ich habe EINE einzige Vorlesung zur Therapie gehabt, und die war / Das war lächerlich. Weil das war auch nicht praktikabel. Das war aber normal damals. Ich weiß nicht, wie es jetzt ist. Es war viel Theorie, die man / Mit der man nichts anfangen konnte. Wir hatten ja jetzt auch nicht kein ISP, ich hatte nicht mal Therapiepraktikum, kein Professionalisierungspraktikum.

I: Gab's alles nicht?

B2: Gar nichts. Blockpraktika natürlich. Ja, und dann war man im Referendariat, und ich war an der [redacted] und die haben damals überhaupt keine Therapiestunden gehabt großartig. Ich glaube zwei Therapiestunden pro Klasse. Da dachte ich: Okay, ich habe da dann auch nie die Therapie gesehen. Ja, und dann habe ich irgendwann hier angefangen später. Und dann hieß es, du machst jetzt Einzeltherapie. Ja, mittlerweile kann ich das, klar. Aber das war alles selbst beigebracht dann.

I: Mit der mit der Zeit dann selbst Erfahrungen gesammelt, okay!

B2: Also das ist in der Beratung nicht anders. Also im Hinblick auf Beratung, sowas gab es im Studium gar nicht. Aber ich finde / Viele Dinge kann man sich jetzt, also was Beratung betrifft, auch nicht wirklich anlesen, anlernen. Da muss man / Entweder man kann es und man / Ich finde, es gehört so eine gewisse Empathie dazu, der gute Umgang mit Kindern, natürlich ein gewisses Fachwissen, wie sind die Strukturen und so um zu

wissen, was kann ich empfehlen. Wie ist die Sprachentwicklung? Aber ich finde auch beraten kann auch nicht jeder.

I: Muss man schon bisschen für gemacht sein, auch dann.

B2: Habe ich jetzt Ihre Frage beantwortet?

I: Ja, doch genau. Gibt es irgendwelche Aspekte, zu denen Sie sich für Ihre Arbeit in der Frühförderung Weiterbildungsangebote wünschen würden, wo es keine dazu gibt?

B2: Ich finde der gesamte Sprach-Bereich ist sehr, sehr stiefmütterlich. Also ich bin in der DGS und wir bieten ja schon auch ein paar Fortbildungen an. Aber wenn ich so in den normalen Fortbildungskatalog gucke, ganz, ganz wenig. Also im sonderpädagogischen Bereich SOWIESO. Was Sprache betrifft über das ZSL aber auch ganz wenig. Also da würde ich mir generell Fortbildungen wünschen. Aber ich würde mir das therapeutische eher wünschen. Dass zu verschiedenen sprachtherapeutischen Bereichen was angeboten wird. Wir haben jetzt zum Beispiel zum Glück aktuell eine Grundschullehrerin, die bei uns die HOLA-Ausbildung macht und die hat bei ihrer Masterarbeit als Thema so eine spezielle Stotterer-Therapie. Die hat jetzt praktisch im Rahmen dessen uns eine Fortbildung gegeben und bereitet uns auch Material vor für eine Stotterer-Therapie und das ist natürlich super. Aber da würde ich mir also / Ich kenne mich jetzt halt durch Schulkindergarten, in Artikulationstherapie sehr gut aus. Aber ich habe viele Kollegen, die dann sagen, ich habe schon lange irgendwie keine Artikulationstherapie gemacht, kannst DU mir mal helfen? Also, ich finde solche therapeutischen Sachen, das würde ich mir wünschen, was Fortbildungen betrifft. Ja generell vielleicht auch noch mal / Wir sind ja doch einige Jahre schon im Job, vielleicht noch mal: Was hat sich vielleicht auch Sprachheilpädagogik bezogen oder im Hinblick auf Sprachentwicklung / Hat sich da vielleicht mal irgendwie wieder was verändert? Was gibt es da für Neuerungen? Gut durch, die DGS, sage ich mal, kriegen wir da schon auch viel mit oder kriege ich viel mit. Aber das hat jetzt an sich nichts mit dem System zu tun und sag ich mal, wenn man das jetzt nicht macht, dann kriegt man da nichts mit. Also finde auch, das ist sehr stiefmütterlich, was so Fortbildungen betrifft. Also ich würde mir wünschen, dass da in die Richtung Sprache ein bisschen mehr gemacht wird.

I: Gut, dann kommen wir zur Abschlussfrage, und zwar, was würden Sie denn angehenden Sprachbehindertenpädagog*innen gerne mit auf den Weg geben bezüglich der Arbeit in der Frühförderung?

B2: Sich einfach darauf einzulassen, also einfach mal versuchen. Durch das sonderpädagogische Handlungsfeld ist es ja schon so, dass zumindest unsere Referendare und Referendarinnen hier da schon Einblicke in die Frühförderung bekommen, weil die sich schon meistens auch eben eine Sprachfördergruppe im Frühförderbereich aussuchen zu machen. Also das heißt, sie haben da schon auch schon Berührungspunkte gehabt mit der Frühförderung. Ja, wobei eigentlich sind die jungen Kolleginnen, die wir bekommen, schon alle auch interessiert das zu machen. Es gibt ganz selten mal Kolleginnen die sagen: nein das will ich auf gar keinen Fall machen. Wobei das ist schon auch so, dass ich nicht jeden frage, ob er in die Frühförderung geht. Wenn ich so das Gefühl habe, die sind im Unterricht besser aufgehoben, sag ich mal positiv, dann lass ich die im Unterricht. Und guck schon, natürlich abgesprochen mit der Schulleitung, dass ich Kollegen nehme, wo ich denke, das können die auch und es macht denen Spaß. Man kann niemanden in die Frühförderung schicken, der es nicht WILL.

I: Das macht keinen Sinn dann, ja.

B2: Genau, also, ich muss schon Leute haben, die dafür zu Brennen und das machen die meisten eigentlich schon. Also wie gesagt, einfach mal ausprobieren, ob einem das gefällt. Aber ich finde, warum studiert man Sprachbehindertenpädagogik? Schon auch, weil einen so die Sprachentwicklung interessiert. Warum auch immer es dann vielleicht auch immer mit dem Logopädie-Studium oder so nicht geklappt hat. Weiß ich nicht / Es gibt ja schon verschiedene Wege dahin. Das heißt / Und das ist ja noch damit / Also in der Frühförderung komme ich ja genau mit solchen Themen in Verbindung oder in Kontakt. Dass ich denke, DA kann ich ja jetzt gucken, was braucht dieses Kind und kann ich die Mama vielleicht auch anleiten. Also auch das haben wir schon mal gemacht, dass ich dann nochmal einen Termin ausgemacht habe und der Mama gezeigt habe wie sie zum Beispiel einen Laut im Wort mit dem Kind auch zuhause üben kann. Deswegen, also einfach machen und mal gucken, ob es Spaß macht.

I: Gut, okay. Wollen Sie abschließend noch was sagen? Noch was ergänzen?

B2: Nein. (lacht)

I: Okay, dann bedanke ich mich!

Postskript:

- Angenehme, entspannte und offene Gesprächsatmosphäre
- Kurze Störung während des Gesprächs durch Klingeln des Telefons, Interview wurde dadurch aber nicht beeinträchtigt
- Interview in der Beratungsstelle, welche im Schulgebäude liegt

Befragte 3:

Geschlecht	weiblich
Berufsausbildung	Studium Sonderpädagogik (Staatsexamen)
Zusatzqualifikationen	Fortbildung zur Leitung und Organisation einer Beratungsstelle
Berufserfahrung als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache	5 Jahre
Berufserfahrung als Fachkraft in der Frühförderung insgesamt	5 Jahre
Anzahl der derzeit betreuten Kinder	Etwa 200 pro Jahr, davon aktuell 10 Kinder in Einzelförderung, 14 Kinder in Psychomotorik-Kurs, 17 Kinder in Vorschulkurs
Anteil der Stunden des Deputats, welche in der Frühförderung genutzt werden	30 % (Leitung der Beratungsstelle)

Interview vom 15.05.2023, Aufzeichnungsbeginn nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B3 = Befragte 3

I: Vielen Dank, dass Sie sich heute die Zeit für mich nehmen. So also, die erste Frage wäre, was sind die Hauptaufgaben und Arbeitsschwerpunkte Ihrer Arbeit als Frühförderfachkraft?

B3: Ich spreche jetzt nur von mir erstmal und nicht allgemein von unserer Beratungsstelle. Also ich mache tatsächlich jetzt die Beratungsgespräche. Also die Eltern melden sich bei uns, wenn sie Fragen zu der Sprachentwicklung von ihrem Kind haben oder wenn die so auffällig war oder der Kindergarten sie schickt und dann mache ich die Erstberatung und verteile dann die Kinder quasi eben auf die verschiedene Kursangebote auf, die wir haben, oder verweise auf Logopädie, Ergotherapie, Schulkindergarten, je nachdem, wo dann einfach Bedarf ist.

I: Okay, Sie sind quasi so die erste Anlaufstelle, die dann weiterverteilt. Okay, welche Anteile haben die jeweiligen Aufgaben so an Ihrer Gesamttätigkeit? Erklärt sich jetzt wahrscheinlich relativ eindeutig. Sie fördern nicht mehr selbst im Moment.

B3: Nein, im Moment nicht. Also ich hätte einen Vorschulkurs mitgemacht, aber dann war / Wegen Corona, durfte ich ja nicht in die Klasse, weil ich schwanger bin und bei Beratungen konnte man halt den Abstand einhalten. Deswegen habe ich jetzt keine

Fördertätigkeit mehr gehabt, sondern nur noch die Beratung, die Organisation eben und die Telefongespräche. Also die sind bei uns ziemlich viel, weil wir ja für den ganzen [redacted], zuständig sind, Und da höre ich halt den Anrufbeantworter ab und führe die Telefonate.

I: Okay, gut. Welche Rolle spielt die Diagnostik, in der Frühförderung bei Ihnen?

B3: Sehr große Rolle, gerade jetzt bei der Erstberatung. Also das geht ja dann viel um Diagnostik. Ich gucke das Kind an, berate dann die Eltern aufgrund von der Diagnostik. Wo geht es hin, was kann man machen? Und ja, also sehr große Rolle. Aber wir nutzen hier für die Erstberatung eher informelle Diagnostik und dann gucken wir / Also gucke ich jetzt mittlerweile / Braucht man noch eine formelle Diagnostik, oder kann man so irgendwie das Kind schon verteilen?

I: Okay, gut, also, Sie haben jetzt hier gar nicht so standardisierte Verfahren vorrätig liegen dann?

B3: Doch wir haben auch standardisierte Verfahren. Aber die Frau [redacted] hat ja die Beratungsstelle aufgebaut, und ich nutze ihre Bögen, die sie damals gemacht hat und die sind ja informell, also angelehnt an formelle Testverfahren, an standardisierte, aber halt so aufgedröselt, dass es für uns passt. Und wenn ich aber denke, ich habe jetzt irgendwie überhaupt gar keinen Einblick in die Grammatik-Fähigkeiten gehabt, da würde ich gerne noch irgendwas genauer wissen, dann kann man sowas noch nachschieben.

I: Okay, gut. In welchen Entwicklungsbereichen wird noch Diagnostik gemacht? Jetzt neben der sprachlichen Entwicklung.

B3: Ja, wir machen ganzheitliche Diagnostik. Wir gucken auch immer nach der motorischen Entwicklung und nach so Vorschulfähigkeiten, wenn es Vorschulkinder sind. Und visuelle Fähigkeiten, gerade bei Vorschulkindern. Ja, die Bereiche gucken wir noch mit an. Kognitiv ist schwierig, macht man eher nicht, weil es ja noch Kindergartenalter ist. Ja, also kognitiv macht man eher weniger Tests.

I: Okay, gut. Wie sieht denn die Zielgruppe des Angebots der Frühförderung im Bereich Sprache genau aus?

B3: Also, das ist schwierig, weil wir sehr oft Kinder haben mit dem Problem Deutsch als Zweitsprache. Das ist ja eigentlich nicht unsere Zielgruppe beziehungsweise nur dann, wenn das Kind auch Probleme in der Erstsprache hat. Das ist schwierig, das immer einzuschätzen. Also, da rufe ich oft im Kindergarten an, weil viele Eltern sagen, alles

super in der Erstsprache. Wenn man dann im Kindergarten spricht, haben die oftmals irgendwie eine Fachkraft, die zufällig die gleiche Sprache spricht und dann schon sagt, doch nicht so super. Oder manchmal ist es auch anders, wo man wirklich merkt, es ist nur ein Problem mit Deutsch als Zweitsprache. Nur in Anführungszeichen. Wir sind halt leider dann nicht zuständig, aber hier im [redacted] gibt es leider kein Angebot für diese Kinder so richtig.

I: Das heißt, nehmen Sie diese Kinder dann trotzdem hier auch auf?

B3: Kommt so ein bisschen auf die Kapazität an und wie gravierend die Probleme sind. Wenn jetzt ein Kind wirklich fast gar kein Deutsch sprechen kann, dann nimmt man es manchmal doch auf, auch wenn es vielleicht ein Zweitsprachproblem ist. Aber wenn es wirklich nur so Wortschatzprobleme sind und das Kind eigentlich doch spricht und nur Grammatik und Wortschatz betroffen ist, dann nehmen wir das eigentlich nicht auf, weil wir einfach die Kapazität leider nicht haben.

I: Aber ist das ein großer Anteil, dass Sie so mehrsprachige Kinder kriegen?

B3: Ja es kommen viele, weil viele Kindergärten das auch nicht wissen, beziehungsweise sie wissen es. Aber sagen dann, wo soll man das Kind hinschicken? Verstehe ich auch. Aber eigentlich ist es Aufgabe vom Kindergarten, da irgendwelche DAZ-Gruppen anzubieten. Das Problem ist auch, es gibt ja auch die Beratungsstelle für Lernen, hier in [redacted] oder in [redacted]. Das Problem ist halt auch, die sagen halt auch, sie sind für DAZ eigentlich nicht zuständig.

I: Das heißt, diese Kinder sind so ein bisschen in der Schwebe und gehören eigentlich nirgends so richtig rein?

B3: Das ist eigentlich eine Aufgabe vom allgemeinen Kindergarten sowie später auch von der Grundschule. Aber ich verstehen es, die haben halt auch so viele Aufgaben, dass die halt keine DAZ-Förderung machen können.

I: Haben Sie da irgendwie spezielles Material nochmal für die Diagnostik?

B3: Also nein, wir machen die gleiche Diagnostik, wie wir auch bei einsprachigen Kindern machen. Aber Material hätten wir spezielles. Also wir haben DAZ-Materialien hier. Also, wir haben auf jeden Fall hier “Kikos” Material für Zweisprachigkeit. Spezielle Tests macht man eher weniger, weil wir, haben ja diese informellen eh da und standardisierte macht man dann eher weniger. Es geht dann eher darum rauszufinden, wie ist es denn bei der Erstsprache, ist die auch betroffen?

I: Haben Sie da spezielle Fortbildungen nochmal irgendwie im Bereich Mehrsprachigkeit? Gibt es da Angebote?

B3: Es gibt Angebote auf jeden Fall. Aber es ist eigentlich, deswegen gehen wir da auch nicht so gerne auf Fortbildungen hin, ja nicht unsere Aufgabe. Von daher, ja, ist schwierig.

I: Okay, wie oft erleben Sie es, dass Kinder hierher kommen, die mehrsprachig sind und tatsächlich eine Sprachentwicklungsstörung haben?

B3: Kommt vor, aber es ist nicht der Hauptanteil. Also es kommt schon vor, aber der Hauptanteil, wenn es zweisprachige Kinder sind, ist es meistens so, dass das Problem tatsächlich Deutsch als Zweitsprache ist.

I: Dass der Kontakt zur deutschen Sprache nicht genug oder nicht ausreichend war?

B3: Ja, das daheim, was ja gut ist, die Erstsprache gesprochen wird und dann gehen die in den Kindergarten und manchmal sind sie aber oft krank oder haben im Kindergarten Freunde, die auch die gleiche Erstsprache sprechen, und dann fehlt einfach Deutsch.

I: Gut, dann nochmal eine Frage zur Zielgruppe. Welche sprachlichen Auffälligkeiten haben denn die Kinder, die jetzt dann hier durch Sie betreut werden?

B3: Durchweg alle Sprachebenen. Also Aussprache beziehungsweise Phonetik-Phonologie, Semantik, Pragmatik, Grammatik, Sprachverständnis, auditive Wahrnehmung.

I: Okay, haben Sie Redeflussstörungen hier auch?

B3: Eher weniger. Ich glaube, ich habe jetzt einmal ein Kind gehabt, wo die Frage war, ist es Entwicklungsstottern oder richtiges Stottern? Das war ein ganz kleines Kind. Sonst sind Redeflussstörungen eher selten bei uns.

I: Gut. Sind manche Auffälligkeiten häufiger als andere?

B3: Schwierig, also ich glaube, es sind schon viele Kinder mit der Aussprache. klar das fällt auf, so Ausspracheprobleme. Und auditiv sind es auch einige, wo man merkt / So Sprachverständnis, auditive Wahrnehmung haben wir auch einige.

I: Okay.

B3: Würde ich jetzt so vom Gefühl her sagen.

I: Okay, wer erkennt denn meistens diese sprachlichen Auffälligkeiten zuerst und stellt dann den Kontakt zu Ihnen als Beratungsstelle her?

B3: Also, durch die ESU kriegt man ganz viele Kinder von dieser Einschulungsuntersuchung. Also die schicken ganz, ganz viele. Der Kindergarten schickt viele und teilweise sind es auch die Kinderärzte, die an uns verweisen.

I: Okay, das heißt, die Eltern werden durch eine dritte Stelle an euch dann verwiesen.

B3: Also, es ist selten, dass sich ein Elternteil von sich aus meldet. Sondern die sagen dann im Gespräch meistens, der Kindergarten hat gesagt, das und das ist auffällig, oder die ESU schickt uns, oder der Kinderarzt schickt uns also meistens läuft es so ab. Es eigentlich seltenst der Fall, dass Eltern von sich aus hier anrufen.

I: Gut, vielleicht, weil viele auch nicht wissen, dass es das Angebot gibt.

B3: Ja, genau, also doch meistens durch Kindergarten, Kinderarzt, ESU.

I: Okay, gut. Dann, die nächste Frage dürfen Sie gerne auch ein bisschen rückblickend beantworten. Da geht es um die Förderung. Sie sagen, Sie fördern im Moment ja jetzt aktuell gerade nicht, aber Sie haben ja gefördert. Genau also, wie gestalten Sie denn die Förderung der Kinder, die Sie betreuen?

B3: Also ich fand immer, das war sehr, sehr aufwendig. Das sagen auch alle, die hier in der Frühförderung arbeiten, weil es einfach so individuell ist. Also das heißt, man guckt sich das Kind an. Meistens habe ich dann doch noch mal einen Sprachtest gemacht, also wo ich einfach gesehen habe, wo steht das Kind gerade, und was kommt jetzt als nächstes. Und dann habe ich mir einen Bereich ausgesucht, wo ich dachte, da ist der größte Förderbedarf und habe darauf dann die Förderung aufgebaut. Dabei immer geguckt, für was interessiert sich das Kind, und dann daran die Förderung ausgerichtet, also sehr individuell. Wir haben ja immer zwei Kinder, da haben wir dann immer bei der Verteilung schon geguckt, dass es ungefähr passt, dass die Sprachprobleme im gleichen Bereich ungefähr haben und meistens zwei Mädels oder zwei Jungs, dass die Interessen auch ein bisschen passen und dann sehr spielerisch aufgebaut. Und Bewegungsförderung immer mit drin. Also, wir haben ja hier diesen Bewegungsraum wo einfach klar ist zehn Minuten ein bisschen Bewegung und dann einfach ja / Hausaufgabe geben wir auch immer. Einfach, weil einmal in der Woche eine Förderung, das reicht

einfach nicht. Also, das sagen wir den Eltern auch so, dass da einfach daheim dann auch nochmal weiter geübt werden muss.

I: Wie sehen diese Hausaufgaben aus?

B3: Das ist meistens ein Blatt, auch meistens spielerisch irgendwas, wo die Kinder auch daheim alleine bearbeiten können und es kommt auch auf das Alter an. Wenn es ein Vorschulkind ist natürlich ein bisschen schwieriger und wir sind ja immer den Kontakt mit den Eltern. Denen wird es dann auch nochmal erklärt und wenn die Kinder kleiner sind, gibt es auch manchmal keine Hausaufgabe, weil es einfach gar nicht geht oder halt irgendwas ganz spielerisch.

I: Und wie lange sind diese Fördereinheiten dann?

B3: Also für zwei Kinder insgesamt in der Woche 45 Minuten. Genau also zwei Kinder und die Sonderpädagogin 45 Minuten und danach habe ich immer noch so zehn Minuten eingeplant um mit den Eltern zu sprechen und dann hatten wir ja noch die Kurse. Das ist ein bisschen einfacher, weil wir da eben die Konzepte haben und die Kopiervorlagen und da wird einfach / Also vorher wird schon auch geguckt. Also, wir übernehmen es jetzt nicht einfach so. Aber wir haben schon mal so eine grobe Orientierung. Im Vorschulkurs werden die und die Bereiche gefördert, wir haben die Materialien dazu und dann wird natürlich / Manchmal sind es Gruppen, wo du weißt: Okay, in einer Stunde ist das mit dem Reimen abgehandelt, die können es alle, oder manchmal haben wir halt zwei, drei Stunden dafür eingeplant.

I: Okay, gut. Das heißt, Sie haben diese zwei Kurse jetzt im Moment?

B3: Zwei Vorschulkurse und zwei Psychomotorikkurse. Und im Psychomotorikkurs haben wir jetzt einen für, ich glaube, Drei- bis Vierjährige und einen für die Vier- bis Fünfjährigen. Und da geht es um bewegungsunterstützte Sprachförderung. Da werden immer Bewegungslandschaften aufgebaut, meistens mit einem Bilderbuch noch gearbeitet und dann eine Sprachförderung dazu gemacht.

I: Okay, gut zum Thema Beratung. Wen beraten Sie?

B3: Eltern, genau die Eltern berate ich. Mit dem Kind mache ich natürlich dann einen Test, damit ich auch einen Eindruck habe vom Kind. Es rufen auch vom Kindergarten Erzieherinnen an, aber halt anonym. Die sagen dann, ich habe hier ein Kind, das ist so und so, was kann ich tun. Dann berate ich die auch. Aber eigentlich ist unsere Hauptaufgabe die Beratung von Eltern.

I: Okay, was sind denn Themen dieser Beratungsgespräche? Also mit welchen Themen kommen die Eltern?

B3: Viele kommen wegen der Einschulung. Das war jetzt ganz viel in letzter Zeit, jetzt flacht es gerade ein bisschen ab. Also wenn die einfach nicht wissen, wo soll mein Kind auf die Schule gehen und dann auch teilweise geschickt werden vom Rektor oder vom Kindergarten oder eben von der ESU. Und da geht es ja auch immer im Hinblick auf die Einschulung dann oder wenn die Kinder kleiner sind, wenn die Sprache stagniert, wenn ein Kind einfach mit vier immer noch nur Zwei-Wortäußerungen macht oder so, dann kommen die Eltern auch.

I: Okay, gut. Welche Anliegen haben die Bezugsperson? Geht es dann primär darum: Was ist das? Was kann ich machen?

B3: Genau, wie kann ich meinem Kind helfen, dass es spricht, dass sie halt selber merken oder vom Kindergarten darauf aufmerksam gemacht wurden oder vom Kinderarzt, irgendwas stimmt nicht und sie dann einfach Hilfe wollen. Also, die meisten wollen wirklich Hilfe und es ist auch immer so der Zwiespalt. Wenn ich dann sage, ich kann das Kind vormerken für eine Förderung, aber es reicht halt nicht für alle Kinder. Also da müssen wir gerade / Die zweier Förderungen sind eigentlich sehr beliebt, aber ich krieg nicht alle unter. Also da muss man echt stark aussortieren und es ist echt schwierig, weil die Eltern eigentlich gerne / Die Wenigsten kommen und sagen nach einer Beratung ich habe keine Zeit für eine Förderung oder ich habe kein Auto oder ich schaffe es nicht. Die meisten wollen wirklich auch ein Förderangebot haben.

I: Zu wie viel sind Sie im Moment hier in der Frühförderstelle?

B3: Also, wir haben 23 Stunden. Wie gesagt, ich mache die Leitung, die [redacted] arbeitet noch ein paar Stunden mit. Die [redacted] und die [redacted]. Also wir sind zu viert.

I: Okay, gut. Gibt es spezielle Förderkonzepte, die Sie hier alle anwenden. Oder gestaltet jede Fachkraft, die hier arbeitet, die Förderung individuell?

B3: Die Einzelförderung, also bei uns ja zweier Förderungen, die macht jeder individuell. Für die Kurse, wie gesagt, haben wir diese Förderkonzepte, die erarbeitet wurden. Meistens von Anwärterinnen, die das als Handlungsfeld dann erarbeitet haben. Da haben wir Konzepte. Aber für die / Also wir haben hier schon Ordner und Materialien, was man nehmen kann, aber das ist so individuell, da tut eigentlich jeder sich am Kind orientieren. Ich weiß nicht, ob es ein RICHTIGES Förderkonzept ist, aber wir haben schon eigentlich das Ziel, dass wir ganzheitlich arbeiten. Klar die Sprache im Fokus,

aber auch, wenn ich die Erstberatung mache. Ich gucke auch nach visueller Wahrnehmung, motorischer Entwicklung und so. Und das wird dann in der Förderung halt aufgegriffen. Also dieses ganzheitliche Konzept, auch mit Bewegung zur Sprache, oder ja, wie gesagt, halt alle Sinnesebene einbezogen, nicht nur die Sprache. Jetzt also, das haben wir schon, aber ja, ich weiß nicht, ob es jetzt so ein richtiges Förderkonzept ist.

I: Schon irgendwo. Was ich mit Förderprogrammen noch so ein bisschen Hinterkopf habe, war sowas wie POPT, Wortschatzsammler, sowas. Das ist eher Logopädie dann wahrscheinlich, wo sowas eingesetzt wird oder?

B3: Ja, ich glaube, das sagt jedem von uns schon was. Wir kennen diese Programme. Aber es ist jetzt nicht so, dass wir ein festgelegtes Programm haben und sagen, da orientieren wir uns bei den zweier Förderungen. Also es ist wirklich am Kind orientiert. Das macht es auch so schwierig, weil halt jeder sich daheim dann ein eigenes Konzept und eine Förderung überlegt. Aber man kann es halt auch nicht für andere Kinder dann immer übertragen. Also, ich habe ja vier Jahre lang Förderungen gemacht. Ich glaube, ich habe KEINE Förderung eins zu eins für eine andere Gruppe übernehmen können.

I: Ja, das geht meistens einfach nicht. Dann nächster Aspekt: umweltbedingte sprachliche Auffälligkeiten. Sehen Sie sowas hier häufig, und wenn ja, wie gehen Sie damit um?

B3: Also wenn die Eltern schlechte Sprachvorbilder sind, sowas? Ja das sehen wir schon. Also, ich sehe beides. Ich sehe Eltern nicht ganz toll irgendwie mit dem Kind hier interagieren, wo ich denke: Wahnsinn! Und bestärke dann auch die Eltern. Aber ich sehe auch Eltern, die ein Tablet dabei haben und dann dem Kind das Tablet in die Hand drücken und sagen, ich spreche jetzt erst mal mit der Frau [redacted]. Ich spreche das schon an. Aber es ist halt immer schwierig bei einer Erstberatung. Da muss ja erst das Vertrauen so ein bisschen da sein. In der zweier Förderung geht es dann schon besser, wenn man die Eltern ein paar Mal gesehen hat. Aber ja, das ist immer so eine Gradwanderung, weil wir ja erst mal das Vertrauen aufbauen müssen und meistens die Eltern, wo ich sage, es liegt vielleicht wirklich jetzt am Elternhaus, dass das Kind Probleme mit der Sprache hat, die wollen dann auch keine Förderung. Die kommen dann her, weil es der Kindergarten gesagt hat oder die ESU sie schickt oder der Kinderarzt und dann hören sie sich das an. Und wenn sie eine Förderung machen, dann kommen sie da zwei, drei Mal und dann ist irgendwas oder das Kind ist dauernd krank und abgemeldet oder manchmal auch gar nicht abgemeldet.

I: Aber grundsätzlich nehmen Sie die Kinder dann schon auch auf?

B3: Klar. Die brauchen ja eigentlich dringend Förderung. Aber das ist wie gesagt / Wir gehen ja nicht in die Kindergärten, das ist so ein Unterschied zu manchen anderen Beratungsstellen, sondern die Eltern müssen mit ihrem Kind hierher kommen und das schaffen viele einfach nicht / Dann das zu organisieren, dass sie hier her kommen für die Beratung, das kriegen sie hin, aber dann wirklich jede Woche einmal zu kommen plus Hausaufgabe zu machen, das nicht.

I: Und haben Sie irgendwie noch Möglichkeiten weitere Maßnahmen zu treffen?

B3: Nein, das ist ja alles freiwillig. Und das ist auch so, wenn die Eltern da nicht wollen / Wir sagen das auch, gerade bei den zweier Förderungen, wenn die zwei dreimal unabgemeldet fehlen, spreche wir das auch an und sagen, wir haben so viele Kinder auf der Warteliste und wir brauchen einfach diese Ebene, dass das Kind immer kommt, außer es ist mal krank oder ein Kind hat mal im Kindergarten eine tolle Veranstaltung. Das ist gar kein Problem. Aber wenn Kind hat dreimal unabgemeldet fehlt, dann wird es halt schwierig. Das merkt man aber auch, ob die Eltern Interesse haben an der Förderung oder ob sie eigentlich überhaupt kein Interesse haben. Und wie gesagt, wir sind hier freiwillig und es muss nicht gemacht. Auch die Beratung. Der Kindergarten kann zwar sagen, ich empfehle das, aber die müssen nicht kommen. Auch nach der ESU müssen die nicht kommen.

I: Hm okay, ja, schwierig. Ist halt dann doch nur ein Angebot.

B3: Ja, schwierig auf der einen Seite, aber auf der anderen Seite ist auch gut. Weil mit Zwang, jetzt, wie es in der Schule ist, mit Schulpflicht oder so, ist auch nicht immer gut. Von daher, wir sind freiwillig, wir können beraten, und dann ist aber auch klar: hier ist unsere Grenze. Und wir geben das auch oft in die Hand von den Eltern, dass ich sage, gerade wenn es kleinere Kinder sind, rufen sie in einem halben Jahr noch mal an, wir gucken nach der Entwicklung und wenn die sich dann nicht mehr melden, dann ist es so.

I: Ja, gut dann ist es also schon die Verantwortung der Eltern. Gut, dann kommen wir zum nächsten Aspekt, und zwar, wie effektiv ist denn Ihrer Erfahrung nach die Art der Frühförderung, die Sie hier machen und von was wird diese vielleicht beeinflusst?

B3: Ich würde ja gerne sagen, es ist sehr, sehr effektiv. Aber es ist echt total unterschiedlich. Manchmal hat man Kinder, wo man nach zehn Fördersitzungen sieht, okay, super, das hat jetzt echt alles super gut gefruchtet. Das Kind kann hier mit gutem

Gewissen entlassen werden und kann auf die Grundschule gehen. Alles toll! Wir haben aber auch Kinder, die haben wir ein Jahr lang hier in der Frühförderung und es muss dann trotzdem zu uns auf die Schule. Weil Ziel ist ja eigentlich, dass sie auf die Grundschule gehen können und man sieht aber, das reicht einfach nicht aus hier. Genauso auch mit den Kursen / Also es gibt auch Kinder, die einfach voll gut vom Vorschulkurs profitieren oder vom Psychomotorikkurs, wo man danach sagt: hey, klasse! Und wo die Eltern auch sehr zufrieden sind. Aber wir haben auch Kinder, wo nach dem Vorschulkurs / Wo wir dann sagen müssen, es braucht nochmal eine Förderung oder es muss doch auf unserer Schule, also beides. Ich glaube die Eltern spielen eine große Rolle tatsächlich. Wie die das Kind dann noch unterstützen. Aber auch einfach die Aufnahmefähigkeit vom Kind, auch die kognitive Entwicklung dann. Ich glaube, das spielt auch mit rein und die Motivation, das ist auch immer so / Man merkt, wenn Kinder gerne hierherkommen, dann läuft es auch gut. Aber es gibt natürlich auch Kinder, die gar keine Lust drauf haben.

I: Ja gut, das ist dann wie immer.

B3: So diese Beziehungsebene spielt da einfach auch eine große Rolle. Die meisten Kinder kommen wirklich gerne her, das muss ich echt sagen. Also egal zu wem. Logo machen ja viele Kinder gar nicht so gerne. Aber weil sie ja eben hier zwei Kinder sind, alles sehr spielerisch ist mit der Bewegung, berichten viele Eltern, dass sie sehr viel lieber zu uns kommen wie in die Logo. Bei den Kursen kommt es immer drauf an, wie der Kurs so ist, ob das Kind da Anschluss findet. Da ist noch mal ein bisschen anders, weil es halt eben im Kurs ist. Die Gruppendynamik ist da dann dabei. Wobei in den Psychomotorikkurs kommen sie glaube ich auch noch lieber, weil da einfach viel Bewegung ist und im Vorschulkurs ist das schon arg auf Schule getrimmt. Manche machen das gerne, andere sind da dann nicht so begeistert.

I: Ja das ist dann ein bisschen strenger eben. Okay, gut. Welche Rolle spielt denn die Elternarbeit hier bei Ihnen?

B3: Die Eltern sind sehr wichtig. Auch in den Kursen gucken wir immer / Gerade wenn jetzt Anwärterinnen dabei sind, die entwickeln meistens noch mal ein Konzept dann zur Elternarbeit. Das heißt, ein Elternkaffee parallel zum Kurs oder ein Elternseminar, wo die Eltern dann zwei, dreimal kommen. Wie gesagt, nach der zweier Förderung sprechen wir eigentlich immer zehn Minuten mit den Eltern nochmal darüber wie die Förderung lief, was man daheim noch machen kann. Auch bei der Beratung, die ich jetzt mache, sind die Eltern im Fokus. Also zuerst mal mit den Eltern sprechen, dann das Kind

anschauen, dann nochmal mit den Eltern sprechen. Also, da legen wir sehr viel Wert drauf auf die Elternarbeit.

I: Gut, super. Dann kommen wir zum dialogischen Lesen. Und zwar erst mal mit der Frage, was wissen Sie denn über das Konzept des dialogischen Lesens?

B3: Ich hatte das auch im Studium, dass es darum geht, also Bilderbücher mit dem Kind gemeinsam zu lesen und nicht nur vorlesen, sondern quasi so ein Frage-Antwort Spiel, wenn ich es jetzt mal so sagen darf.

I: Genau gut, das ist sehr gut. Bei mir im Studium hat es gar keine Rolle gespielt. Ich hatte dazu keine einzige Veranstaltung.

B3: Wir hatten einen an der Uni, der hatte da ganz viel drüber geforscht und hatte da solche Seminare gemacht und also, da habe ich viele gemacht, und ich habe es auch viel genutzt in der Förderung.

I: Das wäre jetzt die nächste Frage. Welche Rolle spielt das Konzept hier in der Frühförderung?

B3: Also wieder abhängig / Also wobei / Im Psychomotorikkurs kommt es eigentlich immer vor. Also meistens bauen wir die Förderung im Psychomotorikkurs auf ein Bilderbuch auf. Immer unterschiedlich je nach Alter vom Kind und dann wird einfach zu dem Bilderbuch eine Bewegungslandschaft dann aufgebaut und vorher wird das Buch gemeinsam mit den Kindern gelesen oder besprochen. Und ich habe das auch in meinen zweier Förderungen gerne gemacht. Ich habe mit den Kindern am Anfang oder am Ende so das Ritual gehabt zu lesen, gerade wenn es Wortschatzarbeit war. Also wenn das betroffen war, haben wir ganz oft Bilderbücher zusammen gelesen.

I: Okay, gut, bei welchen sprachlichen Auffälligkeiten, Wortschatz haben Sie jetzt gerade schon kurz angesprochen, ist das Konzept besonders effektiv, Ihrer Erfahrung nach?

B3: Also, ich habe es viel bei Semantik und Pragmatik eingesetzt. Ich denke, man kann es auch viel bei Aussprache einsetzen. Nur da muss man halt dann gute / Also das kostet halt viel Arbeit, denke ich, im Vorhinein. Weil du musst ja dann wirklich auf die Aussprache-Schwierigkeit, die das Kind hat, geeignete Bilderbücher und geeignete Stellen finden. Bei Wortschatz ist das natürlich einfacher, wenn ich jetzt sage, wir machen Thema Gemüse, dann wähle ich ein Buch mit Gemüse aus. Da ist es einfacher.

I: Hm, hm!

B3: Okay, oder beim Bereich Sprachverständnis habe ich das auch oft gemacht, da ist das auch ganz gut. (…)

I: Welche Rolle spielt das Konzept, wenn Sie mehrsprachige Kinder haben?

B3: Da ist es auch sehr wichtig, würde ich sagen. Weil das einfach gut für den Wortschatzerwerb ist und auch die Kinder da mit Bild / Gerade bei Bilderbüchern ja gleich die Bilder dazu präsentiert werden und das wichtig ist, dass man direkt eine Verbindung darstellen kann.

I: Welche Rolle spielt das Konzept im Hinblick auf die Beratung der Eltern?

B3: Also, wir hatten das tatsächlich, weiß ich noch / In einem Psychomotorikkurs war das auch Thema, wie die Eltern daheim das umsetzen können. So ein Bilderbuch anschauen, damit es eine sprachförderliche Situation wird. Jetzt nicht vorlesen und dem Kind sage hör zu und sei still, sondern halt das so nutzen, dass es eine Sprachförderung ist. Das haben wir tatsächlich mal gemacht, weiß ich noch, so ein Seminar für Eltern, wie sie einfach sprachförderlich vorlesen können.

I: Okay, wie ist da die Erfahrung? Nehmen die Eltern das an? Kriegen Sie da Rückmeldungen?

B3: Also, wir haben tatsächlich / Es gibt auch mal Kurse, wo dann nur ein, zwei Eltern kommen von acht Kindern. Das gab es auch schon. Aber der Großteil, muss ich sagen, sind sehr interessiert und sind total dankbar, wenn so Eltern-Kurse noch angeboten werden. Das merkt man auch immer. Also wir machen da auch das ja auch nur freiwillig. Also wir sagen auch, wer Interesse hat, kommt. Oder wir fragen vorher ab, ob es Interesse an Eltern-Kursen gibt und nur dann bieten wir es auch an. Und vor allem halt eben, wenn Anwärterinnen drin sind, gerade wegen Personal halt. Es ist immer schwierig, wenn man dann sagt, nur, Eltern-Kurs. Weil wo sind dann die Kinder in der Zeit zwecks Betreuung und so. Deswegen ist es immer gut, wenn die Anwärter dabei sind und die eben sagen, okay, ich mache einen Eltern-Kurs und dann kann nämlich die Sonderpädagogin mit den Kindern in der Zeit den ganz normalen Vorschulkurs machen oder so.

I: Okay, ja, klar das macht Sinn.

B3: Gut, dann gab es ja auch mal noch den [redacted]EKIK, den [redacted]-Eltern-Kind-Kurs. Den gab es, als ich noch Anwärterin war, aber den gibt es nicht mehr. Da ging es auch viel ums Vorlesen. Das war für Ein- bis Zweijährige Kinder, glaube ich, also so ganz Kleine,

wo Probleme hatten mit der Sprachentwicklung. DA waren die Eltern eben auch die komplette Zeit im Kurs dabei. Das war so wie eine Krabbelgruppe, sag ich mal und da weiß ich noch, da war das dialogische Lesen auch wichtig. Also, das wurde auch mit den Eltern besprochen.

I: Okay, das war dann auch ein Angebot hier im Rahmen der Frühförderstelle?

B3: Ja genau. Aber den haben wir nicht mehr, weil einfach irgendwie war es dann auch problematisch mit dem Personal. Da hast immer echt viele Leute gebraucht. Wenn da so kleine Kinder einfach da sind. Und Eltern von so kleinen Kindern melden sich fast gar nicht mehr hier vom Alter her. Die sind dann doch meistens schon drei und für die haben wir eher den Psychomotorikkurs. Und bei so ganz kleinen rufen Eltern sehr selten an.

I: Die warten dann vielleicht eher ab wahrscheinlich.

B3: Genau, die warten ab. Also das haben wir sehr selten jetzt. Wir sind am überlegen, ob wir nächstes Schuljahr für Dreijährige was machen. Aber eher so ein Psychomotorikkurs. Einfach nochmal ein bisschen umstrukturiert für Dreijährige, weil da jetzt vier, fünf Eltern angerufen hatten. Aber bei diesen ganz Kleinen ist das dialogische Lesen auf jeden Fall auch Thema gewesen, das weiß ich noch.

I: Ja klar, gerade bei den Kleinen ist das ja eine gute Möglichkeit, um da einzusteigen in die Sprachförderung. Okay, gut. Dann kommen wir zum letzten größeren Thema. Und zwar: Für wie relevant halten Sie denn das Thema Frühförderung allgemein und speziell auch das Konzept des dialogischen Lesen in der Ausbildung und in den Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte?

B3: Frühförderung ist extrem wichtig! Man weiß ja mittlerweile, wie wichtig die Förderung im Kleinkindalter ist oder im frühen Alter, dass quasi die Chancen für Kinder sich verbessern, wenn sie einfach gut die Sprache beherrschen, gut deutsch sprechen können und dann in die Grundschule gehen. Und da machen wir, glaube ich, schon eine gute Arbeit, wo wir einfach eine gute Anlaufstelle sind für Eltern, die da Frage haben und für Kinder, die da Probleme haben. Das glaube ich schon und ich glaube auch, dass das dialogische Lesen da auch eine gute Rolle spielen kann. Also nicht für alle Kinder. Wenn ein Kind kein Bilderbuch anschaut, ist es schwierig, das dann in eine Förderung einzubauen. Aber wenn die Kinder das gerne machen oder man merkt es entwickelt sich Interesse daran, wenn ich dem Kind was vorlese, dann glaube ich schon, dass das eine gute Einstiegsmethode oder Abschlussmethode sein kann.

I: Okay, gut. Welche Rolle hat denn das Thema Frühförderung in Ihrem Studium gespielt?

B3: Hm gar nicht so groß. Also nein, es gab es diese Handlungsfelder. Aber ich glaube, ich habe nicht mal Frühförderung gewählt gehabt, sondern irgendein anderes Handlungsfeld. Und dann im Referendariat war das, wo das Interesse geweckt wurde, wo man dann auch gesehen hat, was es ist. Muss ehrlich sagen, im Studium war es auch nicht so ganz klar, was ist Frühförderung überhaupt? Und dann an der Schule hat man es kennengelernt und gedacht, oh, das ist doch ein cooler Bereich, und da hat man ja dann auch das Handlungsfeld in Frühförderung gemacht und sich dann halt nochmal weitergebildet. Aber im Studium also klar, es gab Angebote zur Frühförderung. Ich hab glaub eins, zwei Seminare besucht, aber mein Augenmerk lag eigentlich nicht auf der Frühförderung.

I: Spannend!

B3: Bei Ihnen war das bestimmt anders oder?

I: Nein tatsächlich nicht. Im Studium gab es da auch nicht viel mehr. Ich hab mich ja dann für das Professionalisierungspraktikum dann für den Bereich der Frühförderung entschieden gehabt, weil es mich halt interessiert hat und weil im Studium wenig dazu kam. Vor allem halt fachrichtungsbezogen kam dazu gar nix so. Es gab dieses allgemeine Handlungsfeld Frühförderung, aber das war halt so sehr oberflächlich gehalten und so einen richtigen Einblick bekommen hat man halt nicht.

B3: Ja.

I: Hm!

B3: Also aus dem Studium hilft eigentlich nur eher so die Sprachebenen. Genau das hilft auch viel. Jetzt, so muss ich ehrlich sagen, wo ich denke, okay, ich hatte einen guten Überblick über die Sprachebenen, über die Sprachentwicklung, was jetzt einfach verdammt wichtig ist. Aber so richtig gewusst, was machen die Frühförderstellen oder was macht eine Beratungsstelle, habe ich erst dann, als ich im Referendariat war.

I: Ja, auch dieser Aufbau von dem System, wie ist diese Beratungsstelle / Dass die an die SBBZs angegliedert ist und so weiter, dass da die Sonderpädagogen mit ein paar Stunden aus dem Schulbereich rausgehen und so / Das hat man so alles gar nicht vermittelt bekommen.

B3: Ja, genau, das war bei mir auch so. Ja die Praxis fehlt dann doch sehr. Also, man hat zwar das ISP gemacht, aber selbst im war das ja mehr so: dann gibt es da halt noch die Beratungsstelle. Aber du konzentrierst die jetzt auf Unterricht. Das ist da dann ja der Fokus.

I: Ja, genau das ist ja dann das erste Mal so richtig selbstständiges Unterrichten. Bei mir war das ISP ja noch während dem ersten Corona-Lockdown. Da war sowieso gar nichts mit man guckt mal irgendwo noch in eine Beratungsstelle rein oder so. Das war ja alles absolut abgeriegelt.

B3: Das ist noch mal anders. Also doch angeguckt haben wir es schon, aber es war dann so: nein, du bleibst im Unterricht und dann war auch nicht ganz klar, okay, was läuft denn da eigentlich in der Beratungsstelle überhaupt. (lacht)

I: Ja das kenne ich. Welche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten gibt es denn in Bezug auf Frühförderung allgemein oder das Konzept des dialogischen Lesens?

B3: Also beim dialogischen Lesen weiß ich es jetzt nicht, was es dazu gibt. Also ich denke vielleicht gibt es da von diesem LFB was, diese Lehrerfortbildungen. Vielleicht gibt es da was zum dialogischen Lesen. Zur Frühförderung muss ich sagen, sind wir ganz gut aufgestellt mit der [redacted], das ist die am staatlichen Schulamt für die regionale Arbeitsstelle Frühförderung. Und die schickt mir immer quasi Fortbildungsangebote für die Frühförderung zur Weiterbildung und ich leite das dann quasi ans Team weiter. Dann sucht man sich da was raus. Wir waren jetzt erst am Mittwoch auf dem Praxistag Frühförderung an der [redacted] in [redacted]. Das war echt richtig cool gemacht. Das war der erste Praxistag von dieser regionalen Arbeitsstelle und das wollen die jetzt jedes Jahr durchziehen. Also, da gab es einen Impulsvortrag von der Frau [redacted], die hat was über familienorientierte Diagnostik vorgestellt. Und dann gab es verschiedene Workshops und ich war dann im Workshop für AVWS, also auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung. Dann gab es da noch so paar andere Themen. Ja, das war echt cool. Also, da sind wir eigentlich gut aufgestellt, also die schickt mir ja immer recht viele Angebote, wo man hin kann. Und in Bad-Wildbad war ich auch schon. Da waren glaub auch schon die Frau [redacted] und die Frau [redacted] auch auf Fortbildung. Also, da gibt es eigentlich Vieles. Zum dialogischen Lesen habe ich mich jetzt ehrlich zu sagen / Nicht mehr so das Augenmerk draufgelegt. Ich denke, dass es da in unserem Online Verzeichnis, wo es die Fortbildungen gibt, sicherlich was gibt, aber gemacht habe ich da nichts.

I: Gut. Gibt es denn Aspekte, zu welchen Sie sich ein Weiterbildungsangebot wünschen würden, wo es bisher keines gab, wo Sie irgendwie schon mal gedacht haben, da wäre noch was gut.

B3: Nein, eigentlich finde ich, gibt es echt viele Fortbildungsangebote. Die Zeit ist es halt immer, die fehlt einfach. Das Ding ist halt, ich hab das jetzt auch gemerkt, wenn man so wie ich jetzt nicht mehr so viel in der Klasse ist, ist es echt angenehm, auf einmal wie viel ich für die Beratungsstelle machen kann. Am Anfang, wo ich noch nicht schwanger war, hatte ich einfach acht Stunden hier plus Klassenleitung in meiner Klasse. Also, das heißt, Frühförderung war halt ein Bereich, wo man halt mit abgedeckt hat. Wenn ich da noch irgendwie drei Tage auf Fortbildung gehe. Das ist eigentlich nicht machbar. Von daher, ich finde, es gibt ja viele Fortbildungsangebote. Der zeitliche Aspekt ist halt immer problematisch.

I: Okay, das heißt, Sie bräuchten eigentlich viel mehr Stunden in der Frühförderung in der Beratungsstelle?

B3: Ja das wäre super. Also wir haben halt echt den ganzen [redacted] Jetzt gerade geht es, das sind immer so Schwankungen, dann irgendwie von der Anruferzahlen her. Gerade wenn es um die Einschulung geht oder ein neues Schuljahr startet, das sind dann sehr, sehr viele Anrufe und dann sind 23 Stunden eben doch wenig.

I: Ja, kann ich mir vorstellen.

B3: Und aber das es ja immer mit der Fortbildung / Auch jetzt nicht speziell in der Frühförderung, dass es ja nicht wirklich Zeit gibt für eine Fortbildung. Weil du machst das ja dann quasi in deiner Unterrichtszeit und dann fällt halt Unterricht aus und der muss dann vertreten werden. Das ist schwierig.

I: Es muss immer alles abgedeckt sein, dann irgendwie.

B3: Also, wir sind personell gerade echt / Es ist echt sehr knapp. Und dann denkt man / Also das habe ich mir immer gedacht: okay, wenn ich jetzt auf Fortbildung gehe, dann muss meine Klasse vielleicht daheim bleiben, und das ist halt dann ja (…) sehr schwierig.

I: Hm so eine Abwägungssache: was macht man dann?

B3: Dann geht man halt vielleicht auf eine Fortbildung im Jahr, was relativ wenig ist, aber es geht halt nicht mehr.

I: Gut, dann kommen wir zum Abschluss, und zwar noch eine Frage. Was würden Sie den angehenden Sprachbehindertenpädagog*innen gerne mit auf den Weg geben bezüglich der Arbeit in der Frühförderung im Förderbereich Sprache?

B3: Dass es echt Spaß macht, finde ich. Dass man vielleicht wirklich vorher gar nicht so richtig weiß, was ist das? Und ich weiß auch noch, wo ich angefangen habe, dachte ich, oh, wie mache ich das jetzt, wie baue ich eine Förderung auf? Aber ja, wie gesagt, ich glaube, das ist immer individuell vom Kind abhängig und wenn man sich darauf einlässt und da Spaß dran hat, mit so kleinen Kindern zu arbeiten, ist es echt gewinnbringend, glaube ich. Und ich fand es immer ganz schön, nicht nur Schule zu haben, sondern irgendwie noch einen anderen Bereich. Es wird einfach nicht langweilig. Also ich finde, Frühförderungen ist schon ein Bereich, mit viel Aufwand, auch die Terminabsprachen und so. Das muss man ja alles eigenverantwortlich machen, wo du eigentlich keine extra Stunden dafür bekommst. Wenn ich jetzt denke, du bist im sonderpädagogischen Dienst oder im Schulkindergarten, ist ja alles organisiert, aber so musst du es halt mit den Eltern immer organisieren und gerade diese Organisationsprozesse, die nehmen viel Zeit in Anspruch. Wenn die Förderung da mal läuft und du die zehn Einheiten mal hattest, ist es super. Aber diese Organisation im Vorfeld: welche Kinder nehme ich? passen die zusammen? können die Eltern an dem Tag? Also, es ist oft, dass ich Kinder an Kolleginnen gebe und sage: Ruf mal an, und dann geht's einfach terminlich nicht, dann muss nochmal getauscht werden, und das ist schon aufwendig, aber es lohnt sich schon auch.

I: Ja.

B3: Hm!

I: Okay. Möchten Sie abschließend sonst noch was ergänzen, noch etwas sagen?

B3: Nein, ich glaub, ich hab echt viel geredet. (lacht)

I: Das ist perfekt. (lacht) Super, also, vielen Dank für Ihre Zeit!

B3: Sehr, sehr gerne!

Postskript:

- Angenehme offene Gesprächsatmosphäre
- Keine Störungen während des Gesprächs
- Interview zur Mittagszeit
- Interview in der Beratungsstelle, welche außerhalb des Schulgebäudes liegt

Befragte 4:

Geschlecht	weiblich
Berufsausbildung	Studium M.A. Sonderpädagogik
Zusatzqualifikationen	Fortbildung zur Prävention von Kindesmissbrauch
Berufserfahrung als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache	1 Jahr
Berufserfahrung als Fachkraft in der Frühförderung insgesamt	1 Jahr
Anzahl der derzeit betreuten Kinder	Etwa 200 pro Jahr, davon aktuell 10 Kinder in Einzelförderung, 14 Kinder in Psychomotorik-Kurs, 17 Kinder in Vorschulkurs
Anteil der Stunden des Deputats, welche in der Frühförderung genutzt werden	20 %

Interview vom 02.06.2023, Aufzeichnungsbeginn nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B4 = Befragte 4

I: Dann fangen wir mal an mit der ersten Frage. Also, was sind denn die Hauptaufgaben und Arbeitsschwerpunkte Ihrer Arbeit als Frühförderfachkraft?

B4: Ja, also zurzeit vor allem Förderung, Therapie, quasi. Also meine Beratungsstellenleitung gibt mir dann die Kinder und ich gucke, ob das passt. Ich muss dann die Eltern erst mal anrufen und gucken, ob das terminlich alles zusammenpasst. Und dann werden die Kinder, wenn es klappt, nach Themenbereichen zusammengesteckt, ja und dann fördern.

I: Fördern und therapieren, okay. Das heißt, machen Sie vorher dann auch eine Diagnostik um die /

B4: Nein, also klar ich kann dann am Ende noch mal so ein kleines Screening machen und so. Aber jetzt, richtige Diagnostik mache ich eigentlich nicht, weil die Anamnese wurde ja gemacht, also da steht eigentlich schon viel drin. Und dann während Fördersitzungen, merkt man ja auch / Also man schreibt dann natürlich auch mit, was auffällt oder welche Schwierigkeiten bestehen. Aber jetzt so richtige Diagnostik, würde ich sagen, mache ich nicht. Es gibt das SCREENIKS, was wir machen. Das mache ich manchmal auch zum Einstieg, wenn ich noch nicht ganz sicher bin, was jetzt der Inhalt sein soll. Aber jetzt wirklich viele Tests oder so mache ich nicht.

I: Ja, verstehe.

B4: Hm. (…)

I: Ist Elternberatung auch ein Teil, was Sie noch machen?

B4: Also, es gibt auf jeden Fall halt nach der Therapie, also nach den Fördersitzungen, dann mal ein Gespräch, wie es weitergeht mit dem Kind. Auch zum Beispiel in Richtung Vorschulkurs oder doch eine andere Schulart, je nachdem. Einfach, dass man den Eltern da eben auch Ratschläge gibt. Aber das ist relativ offen. Also es ist kein protokolliertes Gespräch oder sowas, sondern ganz offen.

I: Gut. Welche Anteile haben die jeweiligen Aufgaben? Also haben Sie hauptsächlich dann diese Fördertätigkeit?

B4: Genau. Wobei dieses ganze Organisieren ist schon auch teilweise / Also vor allem, wenn du halt wieder neue Kinder bekommst und die dann wieder irgendwie einbauen musst in deinen Schulalltag. Also klar, man hat seine festen Stunden und so, das versuche ich dann schon auch den Eltern zu sagen, dass es nur da und da geht. Aber bis man die dann auch erreicht hat und das ist schon sehr zeitaufwendig.

I: Hm okay. Wie sieht denn die Zielgruppe von dem Angebot, der Frühförderung bei Ihnen genau aus?

B4: Also die Zielgruppe sollte schon / Es sollten schon Kinder sein mit Sprachauffälligkeiten. Aber klar, das ist oft auch / Kommen Kinder mit DAZ. Wo man dann erst merkt, während wir die Förderung machen, dass da halt viele Probleme wegen der Mehrsprachigkeit auftauchen. Oder man sagt dann auch mal, es geht vielleicht in Richtung Lernen. Aber jetzt abweisen tun wir die natürlich nicht. Es gibt aber auch / Das ist eigentlich gut bei uns, dass es da noch die Beratungsstelle von GENT gibt, wo man dann drauf verweisen kann. Genau also, wir würden jetzt keine Kinder abweisen, außer es wären jetzt Kinder mit vielen Sprachauffälligkeiten und viele DAZ. Dann würden wir die natürlich die mit den Sprachauffälligkeiten vorziehen.

I: Okay, das heißt, welche sprachlichen Auffälligkeiten sehen Sie so am häufigsten in der Beratungsstelle?

B4: Aussprache ist schon sehr häufig, Wortschatz, eben in Bezug auf DAZ, da ist es halt sehr häufig. Sonst auch mal grammatikalische Auffälligkeiten, so Probleme mit dem

Plural oder so, die Satzstellung. Ja also eigentlich kommt schon alles irgendwie mal vor. Hm, und Aussprache ist schon das häufigste, würde ich sagen.

I: Okay, haben Sie Redeflussstörungen? Kommt das auch mal vor oder eher weniger?

B4: Also, ich hatte das jetzt noch nicht, aber ich bin auch noch nicht lange dabei. Kann ich jetzt nicht so viel dazu sagen, also eher weniger, würde ich sagen.

I: Okay. Wer initiiert denn die Frühförderung für die Kinder, die dann zu Ihnen kommen?

B4: Das sind teilweise Erzieher, denen auffällt, dass die Kinder Auffälligkeiten haben oder die Eltern selbst, die sind meistens da schon ganz sensibel dafür. Oder eben durch die Untersuchung vom Arzt, Kinderarzt.

I: Okay, gut. Wie gestalten Sie denn die Förderung der Kinder, die Sie betreuen?

B4: In 2-er Gruppen und dann eigentlich schon ziemlich individuell. Also manchmal kann ich auch Themen gleich benutzen, weil eben die Schwerpunkte gleich sind. Zum Beispiel, ich hatte jetzt viele DAZ Kinder und da habe ich dann ein Wortschatzfeld für alle genommen, weil die hatten alle Lücken. Also, da kannst du alles machen, eigentlich was Wortschatz betrifft. Klar und bei Aussprache macht es halt / Je nachdem, was da gerade im Vordergrund steht. Das ist halt schon schwierig bei Aussprache, weil du musst ja beide Kinder therapieren. Und dann muss man irgendwie den Schnittpunkt finden. Genau. Aber ich gehe dann schon meistens so vor, dass man verschiedene Sachen in der Stunde macht. Also nicht nur dann auf einen Laut zu schauen die ganze Zeit zum Beispiel, sondern ich mache am Anfang vielleicht erst mal so allgemeinere Dinge, Vorläufersachen, phonologische Bewusstheit oder Mengen erkennen oder Spiele und dann halt diesen Schwerpunkt und am Ende noch mal so eine Auflockerung. Entweder man geht in den Rhythmikraum oder halt Turnraum und macht da ein paar Bewegungsangebote oder man macht nochmal ein Spiel in irgendeiner Form, genau.

I: Genau okay, also geht viel über spielerisches Lernen dann?

B4: Ja, wobei ich auch schon viele Arbeitsblätter benutze, weil ich halt viele Vorschulkinder auch habe. Also es sind gar nicht so viele junge Kinder. Das sind schon meistens Kinder, die ein Jahr vor der Schule stehen, also kommen die doch erst relativ spät dann, also ich habe tatsächlich nicht so viele junge Kinder. Also ich habe schon meistens Fünfjährige.

I: Hm gut, eigentlich sagt man ja, die Frühförderangebote beginnen schon viel früher, sobald die Kinder anfangen sollten mehr zu sprechen.

B4: Ja genau, die könnte schon mit 2, also VIEL früher zu uns kommen. Aber das passiert eigentlich nie. Jetzt soll im nächsten Schuljahr, eventuell, wenn das Personal da ist, ein Kurs stattfinden. Für Psychomotorik für Dreijährige. Da sind wohl jetzt sechs, sieben Kinder oder so. Aber also, ich hatte jetzt noch keine kleinen Kinder, so ganz kleine quasi.

I: Gut, wie sieht denn das aus mit Beratungen? Beratet ihr auch in der Kita nochmal, dann Erzieher oder so?

B4: Nein, das beschränkt sich nur auf die Beratungsstelle, also die Eltern kommen zu uns. Weil das halt auch wieder ein Riesenaufwand auch für die Förderkräfte ist, die das machen. Genau und das macht eben jetzt noch die Frau [redacted] und die Frau [redacted] teilweise noch. Und im nächsten Schuljahr dann ich, beziehungsweise nach den Pfingstferien jetzt eigentlich schon ich, weil die Frau [redacted] ja in Mutterschutz geht.

I: Okay, gut. Gibt es irgendwelche Förderkonzepte, die ihr alle als Frühförderkräfte einsetzt in der Einrichtung, oder macht da jeder quasi individuell so ein bisschen seine eigene Planung für die Förderung?

B4: Konzept würde ich jetzt nicht sagen. Was wir viel nutzen, sind diese Trolli-Hefte gerade für Aussprache. Weil ich finde, ich bin jetzt halt kein Logopäde, ich finde es auch relativ schwierig, da Laute anzubahnen und die sind eigentlich ganz schön aufgebaut, spielerisch so ein bisschen. Also wir haben halt viele Spiele dort und so, aber es gibt jetzt kein Konzept oder so.

I: Also, ihr habt einfach viele Materialien für die Förderung in der Beratungsstelle?

B4: Genau, jeder kann dann gucken, was er macht. Ja, also, es macht jeder individuell, eigentlich. Nur in den Kursen natürlich nicht. In den Kursen gibt es schon die vorgegebenen Konzepte, sag ich jetzt mal.

I: Gut, Sie haben vorhin schon Mehrsprachigkeit und DAZ ein bisschen angesprochen. Inwiefern unterscheidet sich da vielleicht eine Förderung und die Planung der Förderung von Kindern, die nicht mehrsprachig aufwachsen? Gibt's da Unterschiede?

B4: Ja, wir haben schon viele mehrsprachige Kinder. Ich versuche es halt, ziemlich selbsterklärend aufzubauen. Also sind jetzt nicht so Kinder, die gar nichts verstehen.

Aber was ich gemerkt habe ist, dass man einfach nicht zu viel auf einmal macht. Gerade beim Wortschatz. Ich habe, glaube ich, zehn Wochen lang nur ein Thema gehabt und wirklich nicht viele Wörter und man hat das Gefühl, es bleibt irgendwie trotzdem nicht so richtig hängen. Oder es ist halt wie so ein Tropfen auf den heißen Stein, finde ich. Und vor allem, du hast nur eine dreiviertel Stunde und das ist einfach zu wenig, um da einen Wortschatz aufzubauen oder so. Die haben ja dann auch nicht nur Wortschatzprobleme, sondern auch Grammatik, und das ist halt einfach / Das können wir nicht auffangen. Das muss auch im Alltag stattfinden. Deswegen finde ich es halt auch schwierig. Wir sagen immer, das ist eigentlich nicht unsere Aufgabe. Klar, wir nehmen die Kinder dann, wenn wir Kapazitäten haben, aber eigentlich muss es im Alltag mit den Eltern, mit der Kita während dem Spielen irgendwie gefördert werden. Vielmehr alltagsintegriert auch nicht nur eine gute Dreiviertelstunde. Und das sind ja auch manchmal Kinder, die halt auch nicht so motiviert sind und dann gehen sie wieder raus und reden mit den Eltern wieder irgendwas anderes auf Polnisch oder Serbisch oder arabisch und ja es ist halt wirklich wie ein Tropfen auf den heißen Stein, leider!

I: Okay, wurden Sie irgendwie für die Förderung von den mehrsprachigen Kindern nochmal geschult? Haben Sie da noch mal eine Fortbildung in die Hand gekriegt?

B4: Nein, ich weiß nur vom Studium halt noch / Es gibt so eine Plattform wo man so einen Fragebogen in verschiedenen Sprachen irgendwie ausdrucken kann. Aber das habe ich bis jetzt auch noch nicht gemacht. Also die Eltern verstehen mich eigentlich schon, die können auch so gebrochen deutsch. Es ist nicht so, dass die wirklich komplett gar nichts verstehen in der Regel.

I: Gut, nächste Frage wäre, wie gehen Sie denn damit um, wenn Sie den Eindruck haben, das sprachliche Auffälligkeiten von einem Kind umweltbedingt sind, beispielsweise durch ein zu gering anregendes sprachliches Umfeld?

B4: Hm, also ich versuche das schon den Eltern zu sagen, dass man zu Hause auch viel machen kann. Gerade auch Bilderbücher anschauen, geht ja ganz einfach oder auch über Dinge sprechen, einfach mit dem Kind kommunizieren, also nicht über dem Kind, sondern einfach, mit dem Kind zu kommunizieren.

I: Okay, haben Sie den Eindruck, dass das angenommen wird von Eltern?

B4: Teils, teils. Also ich hab ja auch im Referendariat das dialogische Lesen eingeführt und da habe ich auch einen Eltern-Kurs gemacht. Da war zum Beispiel auch ein Vater, dem war das gar nicht so bewusst. Als ich gesagt habe, gucken sie doch ein Buch an

und sowas. Da kam dann die Frage: Wie, das bringt schon was? Also, ich glaube, manchen ist das nicht so bewusst, dass es schon viel hilft, einfach nur drüber zu sprechen. Es muss ja gar nicht so eine Therapie sein, wie sie das von uns quasi kennen oder so. Ja, und manche, denke ich, die nehmen das auf. Aber ob sie es jetzt umsetzen, ist halt die Frage. Manche sind halt nicht so engagiert. Es gibt halt wirklich engagierte Eltern, die auch immer fragen, was sie tun können, und andere, die kommen und gehen wieder. Ganz unterschiedlich, finde ich.

I: Gut. Haben Sie die Möglichkeit zusätzlich irgendwelche Maßnahmen zu ergreifen, wenn Sie jetzt den Eindruck haben, die Eltern sind da nicht so hintendran, und es passiert gar nichts?

B4: Nein, die Frühförderung geht ja nach dem Prinzip der Freiwilligkeit. Das heißt, wir dürfen eigentlich auch nichts machen. Also natürlich, wenn es Kindeswohlgefährdung wäre oder so klar / Aber jetzt so bezüglich Sprachaufbau und so weiter sind wir da / Eigentlich haben wir da kein Recht, sage ich mal, das ist wirklich alles freiwillig. Und wir können ja froh sein, wenn sie überhaupt dann kommen. Genau.

I: Gut, wie effektiv ist denn Ihrer Erfahrung nach die Art der Frühförderung, die hier in der Beratungsstelle gemacht wird?

B4: Also ich habe jetzt keine Statistiken oder sowas. (lacht) Ich habe schon das Gefühl, dass es hier sehr gut aufgebaut ist. Es wurde jetzt jahrelang halt auch optimiert. Gerade die Kurse finde ich richtig gut. Auch für die Kinder, dass sie mal im Gruppensetting gefördert werden und auch mal sehen, so könnte es in der Schule dann sein. Oder jetzt auch der Psychomotorikkurs mit der Bewegung / Also das finde ich schon sehr ausgeklügelt. Jetzt klar, es gibt immer noch Verbesserungsansätze, Sachen die man da immer noch optimieren kann. Aber das finde ich eigentlich echt gut. Auch wie die Beratungsgespräche laufen und wie das dann weitergegeben wird und so fand ich eigentlich recht effektiv. Also nicht zu viel Dokumentation und so weiter, sondern es gibt dann diese Anamnesebogen, wo dann alles erstmal so draufsteht, was das Kind angeht auch die Vorgeschichte und so weiter. Ja, und ich denke, es ist halt einfach so aufgebaut, dass es für jeden möglichst wenig Aufwand ist für das, was dann rauskommt. Von daher denke ich, passt es für mich eigentlich ganz gut. Wir müssen ja auch die Frühfördersitzungen protokollieren. Also was wir gemacht haben und dann auch für einen selber halt welche Auffälligkeiten da sind, ja genau. (…)

I: Okay, gut. Also, man sieht dann auch schon Fortschritte bei den Kindern, dass /

B4: Ja auf jeden Fall. Also, es gibt halt auch große Unterschiede. Also bei manchen merkt man schon nach der zweiten Sitzung: oha, der ist jetzt irgendwie / Gerade bei Vorschulkindern, wo der Kindergarten sagt, sie wissen nicht, ob das Kind schulfähig ist / Und dann kommen sie und dann merkt man am Anfang sind sie ganz aufgeregt und können sich gar nicht konzentrieren und dann nach der dritten Fördersitzung merkt man irgendwie hat das Kind vielleicht schon das Gefühl jetzt dafür bekommen, wie es ist. Also da kriegt man schon Fortschritte mit. Klar, es gibt auch Kinder, die stagnieren. Also da habe ich auch zum Beispiel einen, den habe ich jetzt schon sehr lange, der ist schon irgendwie motiviert. Aber halt auch sehr unkonzentriert und immer nicht so ganz bei der Sache. Man fragt sich immer, was kann man noch anders machen, dass es halt irgendwie ankommt. Also es ist von dem Kind abhängig. Ich denke, es muss halt auch von sich motiviert sein. Das ist, glaube ich, so mit das Hauptding, dass das Kind von sich aus auch motiviert ist. Wenn die Kinder nicht mitmachen, bringt es gar nichts. Wenn ich da was an die dran rede und das Kind hat eigentlich gar keine Lust drauf und will eigentlich lieber im Kindergarten sein. Das ist ja oft auch das Problem, dass die Frühförderung während der Kindergartenzeit stattfindet. Da müssen die dann rausgenommen werden. Manchmal gehen die dann den ganzen Tag einfach nicht in den Kindergarten, weil es für die Eltern irgendwie Planungsschwierigkeiten gibt, keine Ahnung. Also das ist denke ich manchmal nicht optimal.

I: Okay, ja, gut, das ist natürlich dann klar. Wie sieht es denn aus mit Bildungshintergrund der Eltern? Sozioökonomischer Status? Wirkt sich das auch auf die Effektivität der Förderung aus? Habe Sie da Erfahrungen?

B4: Also ich weiß jetzt nicht vom sozioökonomischen Status (…) Aber man merkt schon, wenn Eltern engagiert sind. Dass sie dann zu Hause auch was mit den mit den Kindern machen oder auch in die Logo oder Ergo gehen, dass die da einfach hin dran sind. Und es gibt halt einfach Eltern, denen ist das nicht so bewusst. Die gehen mit dem Kind hier hin und gehen wieder, aber machen dann zu Hause nichts aktiv. Und das finde ich, merkt man schon, ich weiß es nicht, vom sozioökonomischen Status würde ich jetzt / Ja, also ja eigentlich schon, wenn ich so darüber nachdenke.

I: Ja, gut. Die Rolle der Elternarbeit haben wir schon eben so ein bisschen angeschnitten. Das heißt, Ihre Elternarbeit besteht worin genau?

B4: Ich muss die Eltern anrufen und Termine ausmachen, natürlich mit den Kindern zusammen. Dann eigentlich immer kurz besprechen nach der Sitzung, was gelaufen ist oder was jetzt die Hausaufgabe ist und ganz am Ende dann einfach noch mal darüber

reden, wie es weitergeht, ob und es jetzt für sie abgeschlossen wäre oder ob sie noch Bedarf haben oder ob sie es vorstellen können in den Vorschulkurs zu gehen oder wie überhaupt der Werdegang aussieht. Auf welche Schule das Kind geht oder eventuell auch den Ratschlag geben, Ergo zu machen oder Logo oder so, das geht schon.

I: Okay, gut, dann kommen wir zum letzten Thema, und zwar zum dialogischen Lesen. Genau jetzt erst mal die Anfangsfrage, was wissen Sie denn über das Konzept des dialogischen Lesen?

B4: Ich habe meine Masterarbeit darüber geschrieben. Von daher, ist es mir auf jeden Fall bekannt und ich habe ja auch im Referendariat noch das Konzept eingeführt in dem Psychomotorikkurs, das auch weitergeführt wurde jetzt.

I: Okay, das heißt, die haben das jetzt fest integriert?

B4: Genau, ich hatte ja das mit dem Buch “Chamäleon Kunterbunt” gemacht und die haben das jetzt als Konzept etabliert, dass das dazugenommen wird immer.

I: Cool! Welche Rolle spielt das Konzept jetzt momentan bei Ihrer Arbeit in der Frühförderung?

B4: Leider nicht so viel, weil ich gemerkt habe, dass viele Kinder gar nicht mehr mit Büchern umgehen können. Also, ich habe es am Anfang schon öfter mal probiert mit Büchern, aber es gab dann halt immer ein Kind, das keine Lust hatte und es halt voll torpediert hat. Also, man hat es halt ganz offen gemacht, man stellt ja Fragen und man muss ja gar nicht die Texte lesen und so. Aber wenn dann die Kinder nicht dabei sind, macht es eigentlich keinen Sinn und das ist dann so ein bisschen schade. Was ich jetzt zum Beispiel im Unterricht auch viel nutze, sind so Wimmelbilder, wo man einfach mal darüber spricht, also nicht mal ein Buch, sondern einfach nur ein Bild. Ich finde, es ist ja auch schon ähnlich. Das finde ich eigentlich auch ganz praktisch.

I: Hm.

B4: Genau also, das mache ich auch, also in der Frühförderung, Wimmelbilder, wo man einfach mal drüber sprechen kann, genau einfach so ein bisschen reduziert. Und wenn das nicht so ein ganzes Buch ist, dann ist ja manchmal leichter für die Kinder.

I: Ist die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder dann nicht hoch genug, oder woran liegt das?

B4: Ja und vor allem muss es ja dann auch zur Lebenswelt passen vom Thema her. Das finde ich auch immer so ein bisschen schwierig rauszufinden, ob das dann angenommen wird. Gerade am Anfang. Ich wollte es mal als Einstieg machen, also zum Kennenlernen und so. Aber wenn man das Kind gar nicht kennt und wenn das dann überhaupt keinen Bezug zu Büchern hat, dann kommt da natürlich nicht viel. Da sind so Wimmelbilder dann ganz gut.

I: Dann haben Sie den Eindruck, dass die Kinder generell ZUHAUSE dann wenig Kontakt zu Büchern haben?

B4: Ja, also jetzt / (…) Von der Frühförderung her weiß ich jetzt nicht so, aber in der Schulklasse habe ich schon das Gefühl, dass ein Teil halt sehr wenig mit Büchern zu tun hat leider.

I: Okay, gut. Aus Ihrer Erfahrung bisher, wie effektiv ist denn das Konzept? Bei welchen sprachlichen Auffälligkeiten setzt man es am geschicktesten ein?

B4: Bei Wortschatzproblemen ist es ziemlich gut einzusetzen, auch so pragmatische Sachen, Erzählkompetenz fördern, das, finde ich, geht eigentlich ganz gut damit. Klar, man kann auch mal so Zielstrukturen einbauen mit zum Beispiel Akkusativ. Sowas wie: “Der Junge geht zu DEM Baum”. Oder Präpositionen gehen natürlich auch. Also, prinzipiell kann man ja alles fördern, damit aber ich glaube, das das gängigste Ding ist Wortschatz, glaube ich.

I: Okay, gut, welche Rolle spielt das Konzept im Hinblick auf die Beratung der Eltern oder generell Bezugspersonen der Kinder in der Frühförderung? Empfehlen Sie das?

B4: Also, ich habe es noch nicht angesprochen, tatsächlich. Also ich habe ja, wie gesagt, im Referendariat dann diesen Eltern-Kurs gemacht, wo ich das Konzept so vorgestellt habe. Ich glaube, es ist auch schwierig, sowas als Konzept zu empfehlen. Also ich glaube, ich würde es gar nicht mehr so als DAS dialogische Lesen betiteln, sondern einfach: wie schaue ich Bilderbücher an, oder wie kann ich das im Alltag fördern oder so. Also dass man gar nicht so / Da steht so ein Riesenkonzept drüber, weil im Prinzip ist es ja ganz intuitiv. Ich denke, dass die Eltern es besser annehmen dann. Genau, also ich sage jetzt nicht zu den Eltern, machen sie das dialogische Lesen, sondern ich sage, gucken sie auch Bilderbücher an, fragen sie das Kind dabei viel und so. Korrigieren sie ihr Kind nicht so explizit, sondern eher so indirekt und so. Also, das sage ich schon, aber ich sage jetzt nicht das, das Dialogisches Lesen heißt. Ich glaube, da können die Eltern nichts damit anfangen. Höchstens ich würde es halt vorher vorstellen.

I: Hm, aber das heißt das Bilderbuch anschauen, Bilderbuch lesen empfehlen Sie schon?

B4: Ja. Ja, doch das schon.

I: Wird es angenommen von den Eltern? Kriegen Sie da Rückmeldung?

B4: Ja, doch! Manche sagen, wir haben zu Hause auch das Buch oder so. Ganz unterschiedlich eigentlich. Manche sagen auch, er will kein Buch anschauen, oder das bringt gar nichts. Das variiert dann schon auch stark.

I: Gut, für wie relevant halten Sie denn das Thema Frühförderung jetzt im Allgemeinen und dann auch das dialogische Lesen in der Ausbildung und auch für Weiterbildungsmöglichkeiten für Sonderpädagog*innen?

B4: Frühförderung ist sehr relevant. Es ist halt einfach präventiv. Ich finde, damit kann man einfach schon viel auffangen auch für die Kinder, dass sie da nicht so viel nicht schaden davon nehmen und aber halt einfach da abgeholt werden, wo sie sind. Damit sie dann in der Schule halt auch ihre Chancen nutzen können.

I: Hm! Also frühzeitig quasi die Kinder schon auffangen.

B4: Genau also, ich sehe da schon großes Potenzial darin präventiv zu arbeiten und ich finde es eigentlich schade, dass so wenige Stunden dafür genutzt werden dürfen. Ich meine klar, wir hier in der Schule können uns nicht beschweren, aber andere Schulen haben halt gar keine Stunden mehr dafür oder machen gar keine eigene Förderung. Die gehen ja nur noch zu Beratungen und das finde ich halt schon schade. Aber klar, wenn kein Personal und kein Geld da ist, geht es natürlich auch nicht. Von daher ist das schade! Und zum dialogischen Lesen in der Ausbildung / Also ich fand es ein recht gutes Thema, sehr spannend und halt auch schnell umsetzbar. Also ist halt sehr praktisch veranlagt finde ich, und ich kann damit sehr gut arbeiten. Ich habe da verschiedene Erfahrungen machen können. Sowohl im Kindergarten, habe das ja gemacht für meine Masterarbeit, dann hier in der Schule habe ich es ja auch gemacht. Ich finde es ist einfach ein schönes Thema auch mit Bilderbüchern, was ja auch so ein Medium ist, irgendwie, das nicht mehr so präsent ist im Kinderalltag. Ich meine klar, es gibt ja jetzt auch diese Online Bücher, das kann man ja auch so ein bisschen mischen. Aber dass es halt auch nicht verloren geht, das fände ich halt auch irgendwie schade, weil man damit halt auch viel sprachlich fördern kann. Auch für die Eltern ist das ja eigentlich ein einfaches Medium zu nutzen, um die Kinder zu unterstützen.

I: Welche Rolle hat jetzt Frühförderung und auch Dialogisches Lesen bei Ihnen im Studium gespielt? Hatten Sie da Veranstaltungen dazu?

B4: Also, das dialogische Lesen kam mal, ich glaube beim Herrn [redacted]. Und da habe ich mich dann erst mal so gefragt / Also ich habe gedacht, das hört sich schon ganz interessant an. Und dann habe ich eben in meinem Professionalisierungspraktikum eben auch das Praktikum im Kindergarten gemacht, wo ich dann auch so dialogische Lesens Sitzungen gemacht habe mit Kindern und das dann halt auch transkribiert und so und dann halt für meine Masterarbeit genutzt. Genau, das war dann schon auch ein großes Thema bei mir im Studium. Aber so in Veranstaltungen, jetzt direkt oder so war es nie ein großes Thema.

I: Hatten Sie Veranstaltungen zur Frühförderung nochmal explizit?

B4: Nein, das war bei uns ein Aufbaustudium. Oder so eine Zusatzqualifikation. Das hätte man dann ZUSÄTZLICH noch machen können. Also es kam halt, wenn dann in den verschiedenen sprachlichen Bereichen nochmal so. Aber es war dann eher so, nicht auf Frühförderung, sondern so generell auf Förderung, Wortschatzförderung, Pragmatikförderung oder so. Also die verschiedenen sprachlichen Bereiche wurden halt noch mal auseinander genommen, aber jetzt im Bereich Frühförderung weniger. Also, ich glaube, ich hatte eine Veranstaltung bei der Frau [redacted], aber das waren dann so Sachen, die man in der Praxis eher nicht einsetzen würde.

I: Ja, okay, also nichts wo Sie sagen, das war jetzt irgendwie relevant, dass Sie hierhin gekommen sind in die Schule und dann irgendwie schon Vorwissen zum Bereich Frühförderung hatten?

B4: Also, wir hatten dann nochmal so eine Förderplanung zu zweit, wo wir in der Schule waren und ein Kind gefördert haben. Aber es war halt in der SCHULE dann schon keine Vorschule oder keine Frühförderung? Ja, also eher weniger.

I: Haben Sie auch schon genutzt, was es an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten gibt in Bezug auf Frühförderung oder das dialogische Lesen, seid Sie hier in der Schule sind?

B4: Ähm, also, Fortbildung / Da war ich jetzt letztens auf diesen Praxistag für Frühförderung, aber da war das jetzt nicht so das Thema. Da war Diagnostik im Vordergrund gestanden und ich war dann bei bei Hören, also auditive Wahrnehmung und Verarbeitung. Ich habe jetzt noch nicht nachgeschaut, ob es da explizit Angebote für Dialogisches Lesen gibt, weil ich halt auch selber aber eigentlich schon genug weiß.

Ich glaube, ich hätte andere Baustellen, die ich mir weiterbilden müsste. Von daher kann ich dazu nicht so viel sagen, aber kann schon sein, dass es da was gibt.

I: Gut, gibt es irgendwelche Aspekte zu Ihrer Arbeit in der Frühförderung, wo Sie sich ein Weiterbildungsangebot wünschen würden?

B4: Ja, also, man denkt sich schon oft auch so den Aufbau von den Stunden / Das ist halt schon alles sehr individuell. Ob es da vielleicht doch wie vorhin gesagt / Dass es Konzepte gibt, die optimiert fördern oder so. Ich meine im Studium hat man auch gelernt, Rituale und so weiter. Ja, aber es wäre dann irgendwie doch noch mal schön, wenn da von außen auch noch mal jemand sagt, so und so / Das ist dann schon sehr frei alles, also mir persönlich einfach auch zu frei. Ich hätte manchmal gerne so eine Vorgabe, einfach das und das und hier und da oder von dort und dort. Das finde ich manchmal auch so ein bisschen viel Aufwand den du da betreibst, um das richtige rauszufinden, dann auch verschiedene Plattformen hier und da / Und dann haben wir das Material dort. Und also ich fände es auch gut, wenn es so einen Online Speicher gäbe, wo man einfach drauf zugreifen könnte. Weil ja, dann kopiere ich da ein Arbeitsblatt. Dann habe ich es im Ordner, das andere habe ich online, das andere in der Beratungsstelle. Also ja, das ist halt kompliziert, man muss halt immer alles sich zusammensuchen. So ein Online Tool wäre super, aber es ist ja auch im Unterricht dasselbe. (lacht)

I: Vielleicht kommt es irgendwann mal, dass es sowas gibt. Würden Sie noch irgendwas gerne angehenden Sonderpädagog*innen im Bereich Sprache mit auf den Weg geben wollen, was die Arbeit in der Frühförderung angeht?

B4: Ich würde nicht zu viel machen, erst mal das Kind kennenlernen und nicht so viel neues auf einmal. Einfach wiederholen, das schadet den Kindern auf keinen Fall. Also, ich habe das jetzt auch selbst gemerkt. Ich habe das eine Spiel jedes Mal gespielt, weil die Kinder das dann auch wollten. Und ich dachte, es ist doch langweilig. Aber wenn es gut ist und wenn das für die Kinder passt und wenn es dann auch noch was fördert, ist das eigentlich so die perfekte Mischung. Ich habe mich da auch ertappt dabei, dass ich irgendwie 1000 verschiedene Sachen vorbereite und dann nur zur Hälfte komme, weil ich halt immer Angst habe, dass ich zu wenig Angebot habe. Genau also einfach, weniger ist mehr und Wiederholungen tun gut.

I: Okay, gut. Möchten Sie abschließend noch irgendwas sagen, was ergänzen? Fällt Ihnen noch was ein?

368 B4: Ich finde Frühförderung ist ein sehr schöner Bereich und auch ein sehr wichtiger
369 Bereich, der auch oft, glaube ich, zu kurz kommt und auch zu wenig an Aufmerksamkeit
370 und Anerkennung manchmal bekommt.

371 I: Hm!

372 B4: Ja, genau!

373 I: Gut, perfekt. Dankeschön!

Postskript:

- Angenehme offene Gesprächsatmosphäre
- Keine Störungen während des Gesprächs
- Interview morgens in den Pfingstferien im Lehrerzimmer des SBBZ

Befragte 5:

Geschlecht	weiblich
Berufsausbildung	Studium Sonderschullehramt
Zusatzqualifikationen	Fortbildungen allgemein zu Frühförderung und Diagnostik
Berufserfahrung als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache	23 Jahre
Berufserfahrung als Fachkraft in der Frühförderung insgesamt	23 Jahre
Anzahl der derzeit betreuten Kinder	Etwa 250, 15 Kinder in Vorschulgruppe, 4-6 Kinder in [redacted]-Kurs (2-3 Mal pro Jahr)
Anteil der Stunden des Deputats, welche in der Frühförderung genutzt werden	50 % (Leitung der Beratungsstelle)

Interview vom 14.06.2023, Aufzeichnungsbeginn nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B5 = Befragte 5

I: Also, was sind denn die Hauptaufgaben und Arbeitsschwerpunkte Ihrer Arbeit als Frühförderfachkraft?

B5: Also seit vier bis fünf, nein sechs, sieben Jahren schon eigentlich, vor allem Sprachstandserhebungen und Gruppen haben wir schon auch noch. Aber für die Hauptanzahl der Kinder sind das Sprachstandserhebungen da kommen, die Eltern einmal, manchmal zweimal und das wars.

I: Okay das heißt da wird dann außer einer ausführlichen Diagnostik nichts gemacht?

B5: Genau.

I: Okay. Schreiben Sie da dann kurze Gutachten für die Kinder oder wie dokumentieren Sie das?

B5: Das können wir gar nicht leisten bei 250, 270 Kindern. Also, wir haben so einen Kurzbogen entwickelt und da kreuzen wir dann an und schreiben kurz rein, wenn die Eltern wollen. Ansonsten kriegen sie das Protokoll von dem Computer-Auswertungsprogramm mit, wenn es ältere Kinder sind. Und wenn ich das aber noch weiter verwenden muss, zum Beispiel für einen Antrag, wenn die Kinder an einem SBBZ eingeschult werden sollen, dann ergänze ich das natürlich.

I: Okay, das heißt, mit welchen Verfahren machen Sie diese Sprachstandserhebungen?

B5: Also mit Vorschulkindern oder ab 4 meistens mache ich mit dem Computer das SCREENIKS Programm, einfach, dass man so eine Einschätzung hat. Dann den Ravensburger Lautprüfbogen, Dysgrammatiker-Material vom Ravensburger, aber da nehmen wir eigentlich nur noch ab und zu mal Bilder raus. Ansonsten den MUSEPRO wenn es sein sollte und Freispiel. Dann auch Fragen, natürlich. Also Anamnese. Gegebenenfalls ruft man auch mal im Kindergarten an, wenn sich jetzt irgendwas ganz komisch entwickelt oder wenn ich den Eindruck habe, das Kind hat beim Hörverstehen Probleme, dann rufe ich schon mal im Kindergarten an und dann gucke ich mir die Kinder im Kindergarten an.

I: Okay, gut. Das heißt, der größte Anteil Ihrer Aufgaben ist dann tatsächlich die Diagnostik hier?

B5: Ja. Und wir hatten uns erhofft durch die Gründung einer IF im Landkreis, dass sich das entspannt hat. Aber wir merken gar nichts. Weil eigentlich ist das ja nicht Frühförderung was wir hier machen. Aber dadurch, dass wir halt die einzige Frühförderstelle im Landkreis sind für Sprache / (…)

I: Die IF ist in [redacted], oder?

B5: Genau, aber die sind auch schon bis unters Dach voll und komplett ausgelastet.

I: Wissen Sie, ob die Förderungen, also kleine Gruppenförderungen oder Einzelförderungen machen dort?

B5: Einzelförderung machen sie auf alle Fälle also Heilpädagogik, Logo, Ergo und machen sie noch was ? Das weiß ich jetzt gerade gar nicht. Und Diagnostik halt, dann machen sie den IDS glaube ich. Und sie wollten mal Kleingruppen anbieten, aber das gestaltet sich halt auch schwierig, weil da muss man ja die gleichen Förderschwerpunkte einigermaßen haben.

I: Kooperieren Sie da in irgendeiner Form?

B5: Also, wir sind schon in Kontakt, aber seit einem Jahr warten wir eigentlich auf eine Rückmeldung von der IF, dass die wieder auf uns zukommen, das war so ausgemacht. Aber die sind, glaube ich, einfach überlastet.

I: Okay, gut. Welche Entwicklungsbereiche diagnostizieren Sie denn, wenn Sie die Kinder hier haben, also jetzt außer sprachliche Fähigkeiten?

B5: Also ein bisschen Motorik, je nachdem, was man jetzt überprüft. Also vielen kommt es jetzt nur darauf an, dass die ESU auffällig war und dann wollen die halt noch mal eine aktuelle Sprachstandsdiagnostik. Da gucke ich mir jetzt die Motorik nicht unbedingt an. Wenn jetzt aber das Kind schon irgendwie komisch da reinläuft, dann denke ich, okay, schauen wir nochmal. Und Wahrnehmung, ein bisschen Merkfähigkeit, sowas. Aber das Hauptaugenmerk liegt auf Sprache und viele WOLLEN auch gar nicht, das mehr angeguckt wird, habe ich jetzt schon gemerkt die letzte Zeit. Wenn man dann die Eltern fragt, ob das Kind Ergo hat. Dann sagen sie ja, aber das ist ja jetzt nicht relevant für Sprache. Dann muss ich denen sagen: doch, ist es wohl. Und sie wollen das dann auch gar nicht, dass man das so umfassend anschaut. Und wie gesagt, wir haben auch wenig Zeit, einfach bei den VIELEN Kindern. Das muss dann irgendwie innerhalb einer bis anderthalb Stunden über die Bühne gehen. Das ist schon traurig! Und da sind wir auch nicht zufrieden.

I: Wie geht es dann für diese Kinder weiter, wenn sie da dann was feststellen?

B5: Also, wir überlegen dann mit den Eltern, was für eine Förderung man machen kann. Manchmal passt eine Gruppe, manchmal auch nicht, manchmal ist dann Logo angezeigt, manchmal Ergo. Dann gibt man auch diesen Bogen mit und dann verschreibt der Arzt. Meistens zumindest.

I: Okay, das heißt, Sie sind die Zwischenstation, quasi, damit sie eine Verordnung kriegen vom Kinderarzt?

B5: Genau. Und zwei, drei Kinderärzte schicken auch ERSTMAL zu uns, bevor sie überhaupt / Da verliert man einfach unheimlich viel Zeit. Und wenn die Eltern hier anrufen dann sage ich den Eltern immer, lassen Sie sich, egal wo, auf zwei, drei Wartelisten setzen und abgesagt ist schnell. Weil Einzeltherapie, also so Art Logopädie, können wir auch gar nicht leisten. Das haben wir wieder früher auch gemacht.

I: Sie sind zu dritt, jetzt hier in der Frühförderstelle?

B5: Also hier jetzt in [redacted] sind wir zu zweit eigentlich und die Kollegin, die halt krank ist. die kommt zu den Kursen. Und die hat in [redacted], da ist unser Schulkindergarten, noch zwei Stunden Beratung von hier und da macht die dann eventuell solche Sachen. Also eigentlich so wie wir hier. Also, sie hat mehr einzelne Geschichten, wie wir. Wir können es überhaupt nicht leisten.

I: Schwierig.

B5: Na ja, es ist aber auch gut, dass wir nicht noch mehr in der Frühförderung sind, weil sonst müsste man noch / Dann hat jeder noch weniger Stunden, weil die Stunden sind ja gedeckelt und dann muss man sich noch mehr absprechen, auch mit dem Raum und allem und dann wird es kompliziert.

I: 21 Stunden haben Sie insgesamt hier?

B5: Ja.

B5: Ja, das ist natürlich auch nicht viel für den ganzen [redacted]-Kreis, für 125 Kindergärten sind wir zuständig und das ist schon heftig. Also was wir uns wünschen würden wären zwei volle Deputate für die Frühförderung, um das zu leisten, dann könnte man auch präventiv arbeiten.

I: Ja, okay, gut das verstehen ich. Kommen wir zum nächsten Themenpunkt, und zwar die Zielgruppe ihres Angebots in der Frühförderung. Wie sieht die Zielgruppe genau aus?

B5: Also, es kommen Kinder zwischen zwei und sechs, sieben Jahren, also bis zur Einschulung sind wir zuständig. Und also so ganz junge haben wir ganz, ganz selten.

I: Hm.

B5: Weil da denke ich auch immer, wenn sie halt gerade so am Anfang sind, dann kann man recht wenig machen. Man kann das Sprachverständnis vielleicht abprüfen, aber lautlich braucht man da noch gar nicht anfangen. Und so die Masse kommt eigentlich so mit dreieinhalb, vier, wenn sich da noch nichts getan hat oder wenn sie wirklich ganz, ganz viele Lautersetzungen haben und natürlich Richtung Einschulung, dann kommt auch nochmal ein Haufen.

I: Nach der Einschulungsuntersuchung dann quasi, oder?

B5: Manchmal auch davor, wenn es den Eltern schon bewusst ist, manchmal nach der ESU. Wenn die die Eltern dann schicken.

I: Gut, welche sprachlichen Auffälligkeiten sehen Sie denn am häufigsten?

B5: Also, am aller, aller häufigsten ist eigentlich Aussprache, weil das fällt als erstes auf und halt Grammatik. Ja, also ich sag immer, Grammatik ist die Königsklasse, die kommt immer ganz nach hinten, und Wortschatz. Auch mittlerweile / Also ich weiß nicht, ob es an Corona lag, viel Sprachverständnisprobleme. Late-Talker sind ganz gehäuft seit

einem Jahr. So viele Late-Talker hatten wir noch nie und Stotterer sind ganz selten und Mutismus auch.

I: Gut, wer erkennt denn die sprachlichen Auffälligkeiten zuerst und initiiert dann die Frühförderung?

B5: Also, eigentlich, wir arbeiten ja nur im Auftrag der Eltern und meistens rufen schon die Eltern an. Aber auf Hinweis durch einen Kindergarten oder wenn sie sich einfach Sorgen machen, weil jetzt gleichaltrige Kinder halt besser sprechen als ihr eigenes. Gehäuft rufen aber auch Erzieherinnen an, weil die Eltern das nicht schaffen, sprachlich oder auch sozial, und dann sage ich denen aber immer, die Eltern müssen sich schon melden.

I: Okay, das heißt, Sie dürfen gar nicht tätig werden, bevor die Eltern nicht Kontakt zu Ihnen aufgenommen haben.

B5: Ja und das ist schwierig, aber die müssen auch einverstanden sein mit allem. Also, wenn ich in die Kindergärten gehe, sind die Eltern oft nicht dabei, aber ich lasse mir das vorher unterschreiben, dass sie wissen, wer ich bin und was ich mache.

I: Ja gut. Wie gestalten Sie denn die Förderung der Kinder, die Sie hier betreuen? Also, wie eben schon gesagt, Einzelförderungen finden nicht statt. Sie haben aber diese Gruppen, diese Fördergruppen. Wie sieht das aus? Wie sind die gestaltet? Wie sind die aufgebaut?

B5: Also die Vorschulgruppe / Da waren wir zu dritt und da haben wir einen gemeinsamen Anfang gehabt, unten in der Halle. Da hat man erstmal ein bisschen gezählt, vorwärts und rückwärts, dann auch Namen geklatscht, dann immer ein Bewegungsspiel, da mussten sie vielleicht / Das war ein Störgeräusch und sie mussten dann trotzdem was verstehen und dann zum richtigen Punkt laufen. Also, es war einfach so ein bisschen ein Türöffner, sagen wir so, und danach sind die Kinder in drei Gruppen gegangen, also zu jedem Kollegen und dann hat man Schwerpunkte gehabt. Also der eine hatte dann Aussprache, der nächste hatte vielleicht Graphomotorik, der dritte hatte Wortschatz und pro Thema waren das dann immer drei Unterthemen und dann haben die Kinder wöchentlich gewechselt. Wenn wir dreimal durch waren, kam ein neues Oberthema. Wir hatten aber auch schon wegen dialogischen Lesen / Wir hatten es auch schon mal anhand von Bilderbüchern aufgehängt. Da war praktisch immer einen Termin, wo das Bilderbuch vorgestellt wurde und dann ging man am zweiten, dritten, vierten

Termin praktisch in die Gruppen und dann war wieder ein neues Bilderbuch dran und dann ging es wieder von vorne los.

I: Okay und dann wurde zum Beispiel Wortschatzarbeit halt anhand der Bilderbuch gemacht oder wie sah das aus?

B5: Genau oder was haben wir da alles gemacht? Also ich hab meistens Graphomotorik gehabt, aber das ist ja sprechen und bewegen praktisch, und Grammatik habe wir eher weniger / Viel, viel Wortschatz. Mundmotorik haben wir auch mit eingebaut.

I: Okay, ist das auch ein großes Thema mit der Mundmotorik noch im Vorschulkurs?

B5: Hm, die sprechen ja / Also man versteht ja fast nix.

I: Und die kommen dann erst SO spät zu Ihnen?

B5: Ja das gibt es leider immer wieder. Wobei, die müssten eigentlich alle Logo haben und haben es halt nicht.

I: Weil die Kinderärzte dann nicht reagieren?

B5: Ja die sagen halt immer, dass sich das noch verwächst. Aber wenn 15 Laute nicht richtig gesprochen werden, gibt sich das eigentlich nie, also nicht bis zur Einschulung. Dann muss man Logo machen und zwar dringend. Ja und dann ist da noch die Beratung bezüglich der Förderung. Das geht schon auch in den Beratungsgesprächen dann teilweise. Also wenn jetzt da relativ wenig rauskommt bei einem Kind, zum Beispiel wenn halt nur ein Laut auffällig ist, dann gebe ich da schon ein paar Tipps und Übungen mit heim. Oder wir treffen uns dann mal drei Monate später nochmal und schauen wie ist der Stand. Hat sich was verändert, hat sich was verbessert?

I: Okay, wie sehen solche Beratungsgespräche mit Eltern aus? Wenn jetzt dann irgendwie was festgestellt wurde, wie viel Zeit haben sie für solche Beratungsgespräche beispielsweise?

B5: Eigentlich eine Zeitstunde. Weil wir immer ein bisschen versetzt zum Unterricht / Also wenn die Schüler dann die Pause haben / Und dann immer ein bisschen versetzt / Weil manche Kinder erschreckt es einfach, wenn jetzt alle in die Pause stürmen und dann fangen wir halt eine Viertelstunde später an. Wir müssen aber dann nach der Frühförderung in den Unterricht, also haben wir eigentlich ein bisschen weniger Zeit. Eine Zeitstunde plane ich immer ein, merke aber auch die letzte Zeit, dass die Auffälligkeiten sehr komplex werden und dass eine Stunde nicht mehr reicht. Also

Sprache ist das kleinste Problem mittlerweile. Wahrnehmung, Verhalten, Motorik sind viel größere Baustellen. Und da reicht die Stunde nicht. Also, wir haben immer noch einen Puffer, bevor man in den Unterricht muss. Aber letzte Woche haben die an die zwei Stunden gedauert die Gespräche. Das ist auch für das Kind ja anstrengend, weil das darf dann da spielen und was anschauen, was Malen in der Zeit, wenn wir besprechen. Das ist auch nicht so günstig, dass das Kind da dann dabei ist. Aber dadurch, dass die manchmal 50 Kilometer Anfahrt haben, kann ich halt nicht sagen, kommen Sie nächste Woche nochmal, dann besprechen wir das. Das machen die Wenigsten. Und aufgrund der hohen Anzahl von Kindern kriegen wir es auch nicht anders hin. Also, wir müssen das irgendwie in einen Termin bringen, weil allen hinterher telefonieren und dann noch mal die Ergebnisse zu besprechen. Das schaffen wir auch nicht. Also, es ist einfach eine Zeitfrage.

I: Ist wirklich schwierig. Ja, das ist einfach durch das große Einzugsgebiet /

B5: Wir sind zwar ungefähr mittig im Landkreis, aber bis [redacted] und bis [redacted] haben wir Einzugsgebiet, das ist halt schon ein Stück. Und deswegen sehen die Termine halt so aus.

I: Okay, gut. Dann kommen wir nochmal ein bisschen zur Förderung, da sie ja jetzt keine Einzelförderung oder Kleingruppenförderung in dem Sinne machen, sondern nur mit den Kindern diese Kurse, spielen so Förderkonzepte und sowas wahrscheinlich im Moment keine Rolle oder?

B5: Nein, im Moment gar nicht.

I: Okay, dann kommen wir zum Thema Mehrsprachigkeit. Welche Rolle spielt das denn?

B5: Also, wir haben immer mehr mehrsprachige Kinder und da gestaltet sich die Beratung auch sehr, sehr schwierig. Also theoretisch müssten wir sieben, acht Sprachen sprechen. Manchmal bringen sie einen Dolmetscher mit oder halt eine Person aus dem Familienkreis, die besser deutsch sprechen kann, manchmal auch das Geschwisterkind zum Übersetzen. Und ja, also es ist wirklich schwierig, aber es macht mittlerweile, glaube ich, schon mindestens die Hälfte aus der betreuten Kinder, glaube ich, müsste ich mal durchgucken. Aber so ungefähr, das sind schon viele.

I: Okay, gibt es da spezielle Förderkonzepte, spezielle Diagnostikverfahren die Sie nutzen?

B5: Also, es gäbe den SREEMIK, den haben wir leider noch nicht installiert. Aber ich mache es immer so / Also, wenn jemand ist dabei ist, der übersetzen kann, dann sage ich immer, dann sag mir mal in deiner Muttersprache und da fällt den Betreuenden oft auf: oh ja, da haben sie auch Probleme! Ansonsten ist es echt schwierig. Also ich habe auch schon gesagt, ich möchte eigentlich eine Übersetzungsapp, aber ich habe kein Diensthandy.

I: Ja, ist halt schwierig einzuschätzen. Man kann sich ja dann auch nicht immer hundertprozentig auf Aussagen der Bezugspersonen verlassen, ob es in der Muttersprache hundertprozentig ist.

B5: Genau, meistens sagen die dann, da ist kein Problem. Wenn man dann aber in die Tiefe geht, heißt es auf einmal: Oh, ja im türkischen, oder was auch immer fällt es auch auf. Aber es gestaltet sich wirklich schwierig.

I: Okay. Haben Sie da speziell noch mal eine Weiterbildung im Bereich Mehrsprachigkeit oder irgendwas, wenn das einen großen Anteil macht?

B5: Bisher nicht.

B5: Okay, gibt es da Angebote für Sie? Wissen Sie das, also speziell auf Frühförderung nochmal bezogen?

B5: Also, ich habe jetzt die letzten zwei Jahre nicht geschaut, aber es gab bestimmt vereinzelt mal was. Aber für Sprache ist immer wenig angeboten. Gerade auch Sprachstörungen / Also, wir würden uns so gerne mal was aktuelles / Weil wir sind halt einfach Jahre raus aus dem ganzen Studium. Ja da gibt es bestimmt Sachen. Aber hier, im [redacted] ist eh immer schwierig, weil wir letzte Zipfel von Baden-Württemberg sind und wir haben eben immer ewige Anfahrtsstrecken. Also, wenn in Stuttgart was wegen zwei Stunden ist / Das lohnt sich überhaupt gar nicht, da steht man mehr im Stau, sodass man das nicht machen würde. Also, ich sage immer, ich würde gerne nach [redacted] gehen, aber das geht auch nicht. Das geht schon, man kann sich einschreiben oder an der Uni oder so. Aber für eine Fortbildung können wir da eher nicht hin, weil es eben ein anderes Bundesland ist. Also es ist schwierig.

I: Gut. Dann kommen wir zum nächsten Punkt, zum Thema umweltbedingte sprachliche Auffälligkeiten. Wie gehen Sie damit um, wenn Sie so was vermuten?

B5: Also das sind ja einfach die Aufwachsbedingungen der Kinder dann. Also, es gibt bei uns keinen Unterschied. Die dürfen alle kommen, die werden alle gefördert, es ist ja keine Therapie bei uns.

I: Das heißt, Sie machen trotzdem eine Diagnostik und gucken sich die Auffälligkeiten vom Kind an?

B5: Also im Prinzip wissen wir das ja vorher alles gar nicht. Die Kinder kommen ganz normal und dann kriegt man schon im Gespräch raus, wie das soziale Miteinander ist, oder dass sie jetzt gerade im Klinsch mit jemandem liegen oder wie auch immer, die Eltern. Das kriegt man dann schon raus, oftmals, aber da machen wir überhaupt keinen Unterschied. Das Kind ist ja trotzdem behindert, dadurch und für mich macht das keinen Unterschied. Die Kinder können nichts dafür, wenn jetzt die Eltern nichts mit ihnen reden oder so. Das merkt man ganz, ganz oft auch im [redacted]-Kurs, der ist so angelehnt an das Heidelberger Elterntraining. Also wir haben da Inhalte rausgenommen und wenn man dann so ganz normale Sachen sagt mit Fingerspielen, Verse, Reime, Rhythmus oder Mundmotorik im Alltag, sind sie immer ganz überrascht, die Eltern. Und dann denke ich mir, Mensch, das sollte NORMAL sein. Aber das muss man mittlerweile sagen.

I: Okay. Haben sie da den Eindruck, dass das vom Bildungshintergrund der Eltern ein bisschen abhängt, inwiefern da ein Gespür dafür ist?

B5: Nicht unbedingt. Wir hatten auch schon sehr gebildete Eltern und die haben aber auch nicht vorgelesen oder haben halt auch sich wenig mit dem Kind beschäftigt oder halt gleich alles abgelehnt mit: nein, das geht nicht. Dann sag ich, sehen sie es als Therapieeinheit. Also, es ist nicht mehr so selbstverständlich wie früher einfach. Das, was unsere oder meine Oma mit mir gemacht hat, was selbstverständlich war im Umgang mit Kindern, das muss man heute sagen.

I: Okay, das erklärt vielleicht auch, warum immer mehr Kinder dann auch hier landen und die Hilfe brauchen. Haben Sie die Möglichkeit, wenn Sie jetzt den Eindruck haben, dass tatsächlich sprachliche Auffälligkeiten umweltbedingt sind, irgendwelche zusätzlichen Hilfen für eine Familie zu arrangieren?

B5: Also, wir haben dann schon / Vom [redacted]-Kreis gibt es so ein Frühe-Hilfen-System, da gibt es so ein Heft auch. Das geben wir dann manchmal mit oder sagen: melden Sie sich da und da nochmal. Vielleicht auch in der IF oder beim Jugendamt oder so. Also, das machen wir schon, aber jetzt so richtig vermitteln ist auch schwierig, wenn

man die nur einmal, zweimal sieht. Manchmal, wie gesagt, telefonieren wir dann mit dem Kindergarten und sprechen dann mit denen, dass die das ein bisschen anschieben dann.

I: Okay, gut. Jetzt bestehen ja bei Ihnen keine Kapazitäten für Einzelförderung der Kinder. Was sind die Gründe dafür?

B5: Zu wenige Frühförderstunden.

I: Okay, das haben wir vorhin schon gesagt. Sie bräuchten mehr Leute, mehr Stunden,

B5: Vor allem mehr Stunden. Und dann fehlen sie halt in der Schule.

I: Okay, das ist ja dann aber ein strukturelles Problem. Das liegt dann ja daran, dass die Frühförderstellen so an den Schulen angegliedert sind und da in einen Topf mit den mit den Schulstunden mehr oder weniger geworfen werden, oder?

B5: Ja, ja. Und es ist einfach, von oben / Sehen die das nicht. Aber es schreit ja gerade aus allen Ecken, dass die Kinder sprachauffällig sind, dass sie nicht mehr lesen können. Woran liegt das wohl? Da sollten sie mal an der Basis was ändern und in den Kindergärten nicht noch irgendein Gesetz da draufdrücken, was man nicht umsetzen kann. Also unser Schulkindergarten, der zu uns gehört, der ist ein [redacted] und allein die Entfernung ist ja schon Quatsch. Und er liegt auch am einen Zipfel von unserem Kreis. Das heißt ab der Mitte haben die Kinder keine Chance mehr in den Schulkindergarten zu gehen und es sind auch maximal zwölf Plätze, die mittlerweile aber nicht mehr besetzt werden können, weil die Kinder so verhaltensauffällig sind, dass man nur noch acht bis neun Kinder betreuen kann. Also das wird auch immer weniger. Wir hatten auch immer noch die Möglichkeit, dass nach Bayern ausweichen. Die haben jetzt auch kein Personal mehr und deswegen können die praktisch unsere Arbeit, was wir leisten müssten, nicht noch übernehmen. Und da ist jetzt auch die Türe zu. Also, wir bräuchten dringend zwei Gruppen noch einmal in der Mitte, einmal oben für sprachauffällige Kinder. DRINGEND! Und dann wird halt auf das schöne Gesetz verwiesen, was jetzt verankert ist und das können die Kindergärten gar nicht machen ohne Personal. Wie sollen sie das machen?

I: Was genau besagt das Gesetz?

B5: Das ist im Sozialgesetzbuch, aber welche, welche Nummer keine Ahnung. Also, dass jeder Kindergarten praktisch eine inklusive Gruppe eröffnen kann. Das ist dann die Kinderzahl unter Erzieherschlüssel, also weniger Kinder auf die Erzieher aber das können sie ja gar nicht machen. Die können ja nicht weniger Kinder praktisch betreuen

mit dem gleichen Erzieherpersonal, wenn es viel zu viel Kinder gibt. Es steht halt jetzt schön auf dem Papier. Die nächsten fünf Jahre, wird sich da nix tun. Und darauf wird halt gepocht, dass das jetzt verankert ist. Und ich vermute deswegen / Also die Frühförderung ist ja schon immer gedeckelt. Keine einzige Stunde mehr also wir kriegen ab und zu vom Unterricht welche mit rein, sonst könnten wir gar nicht die Gruppen so fahren. Wir haben glaube ich, 13 zusätzliche Stunden eingebracht.

I: Schwierig. Okay, wenn Sie jetzt Einzelförderung machen könnten, wie würden Sie es denn gerne machen? Wie würden Sie es gestalten?

B5: Also, im Prinzip ist es wie eine logopädische Einheit. Es kommt drauf an. Also ich mache auch gern bewegungsunterstützte Lautanbahnung, weil wenn auch gar nichts mehr beim Kind geht, so kriegt man es immer. Wir haben auch mal eine Psychomotorikgruppe gehabt, da hat man es auch immer gekriegt, einfach über den Körper.

I: Gut! Welche Rolle spielt denn die Elternarbeit bei Ihrer Arbeit in der Frühförderung?

B5: Hm. (…)

I: Gibt es denn Eltern-Kurse speziell nochmal?

B5: Also im [redacted]-Kurs, der ist ja geteilt in zwei. Die Kinder gehen in den Kinderkurs und einer von uns macht einen Eltern-Kurs parallel. Das muss man auch parallel machen, wegen der Entfernung, und der läuft eigentlich immer recht gute. Und sonst hatte ich auch schon mal einen Elternnachmittag in einem Kindergarten oder ein Elternabend mal zu dialogischem Vorlesen. Das ist auch schon ein paar Jahre her. Ja oder halt auch am Telefon, mittlerweile weil viele dann auch anrufen. Nur online nicht, weil das finde ich extrem schwierig, was Sprache angeht. Weil da muss ja die Kamera perfekt funktionieren bei beiden und dann ist es oft verzerrt, das macht die Verständigung schwierig. Also das ist für Sprache, finde ich Quatsch. Online funktioniert so für allgemeine Sachen ja, aber nicht, wenn man ein Kind angucken soll. Das funktioniert nicht.

I: Okay, gut, dann, wir haben es eben ja schon kurz angesprochen, dass dialogische Lesen. Was wissen Sie darüber, und von wo wissen sie das, was sie wissen? War das Thema im Studium, oder /

B5: Damals noch nicht. Also vielleicht mal irgendwie Bilderbuch Betrachtung, das gab's bei uns eigentlich auch nicht im Studium. Wie bin ich da dazugekommen? Also, ich

glaube, ich hab halt viel, viel, viel recherchiert damals auch. Und Bücher war schon immer so meins. Der ganze Koffer da in der Ecke ist voller Bücher. Meine eigenen Kinder haben auch selber gern Bücher angeguckt. Genau, also im Eltern-Kurs spielt es halt eine Rolle bei [redacted]. Dann gibt es, wie gesagt, mal einen Elternabend und je nachdem, wie man die Vorschulgruppe gestaltet. Wenn wir es über Bilderbücher machen, ist es ja auch wieder Thema. Aber ansonsten ja / Also ich finde halt immer, im Prinzip macht man das ja schon immer so. Es gibt ja das klassische und das dialogische Vorlesen. Aber meistens nutzt man das ja eher gemischt. Letztes Mal bei Eltern-Kurs, da waren sie dann trotzdem überrascht was man machen könnte mit einfachen Mitteln.

I: Wird das Konzept von den Eltern angenommen. Kriegen Sie da Rückmeldungen?

B5: Ja also ich frage schon nach, konnten sie schon was ausprobieren? Haben sie was umsetzen können?

I: Ja, okay, und wie ist da so die Resonanz?

B5: Also, viele sagen schon, das haben wir mal ausprobiert und jetzt läuft es besser. Also auch, wenn sie einfach an die Altersangaben auf den Büchern halten. Die Vorlesebücher selbst können sie gerade bei auffälligen Kindern echt vergessen. Da können sie die für Babys nehmen und können da was schönes daraus machen. Weil viele denken halt sie müssen jetzt Pippi Langstrumpf vorlesen. Und das funktioniert halt nicht und bringt ja halt auch nichts. Und im Kinderkurs machen wir das mit der Raupe Nimmersatt immer. Ich habe so ein großes Buch gemalt und halt die Realgegenstände werden dann immer hingelegt als roter Faden und dann funktioniert es ganz gut. Wobei sie sind jetzt recht klein. Die sind dreieinhalb bis vier. Aber mit Erst- und Zweitklässlern funktioniert es genauso.

I: Kann man noch weiterhin dann auch gut verwenden. Okay, bei welchen sprachlichen Auffälligkeiten bringt das dialogische Lesen Ihrer Meinung nach denn besonders viel?

B5: Eigentlich bei fast allen. Also Wortschatz natürlich, dass man noch mal ganz gezielt gucken kann. Grammatik, weil bei der Raupe Nimmersatt zum Beispiel halt immer das gleiche Schema, der gleiche Satz wiederholt wird, ist das super. Das Sprachverständnis auch und Aussprache am Rande aber schon auch. Also wenn sie jetzt immer /Medisin/ sagen, dann halt das Wort Schmetterling immer wieder wiederholen, bis sie es richtig sagen.

I: Wie ist denn Ihre Erfahrungen bei mehrsprachigen Kindern mit dem dialogischen Lesen, die jetzt mit der deutschen Sprache vielleicht noch nicht so gut zurecht kommen?

B5: Gut, weil eigentlich haben sie ja durch das Bild immer eine Rückmeldung oder durch die Gegenstände oder was man da hinlegt. Und von dem her ist es oft ein Anker, einfach nochmal, dass sie sich dann vielleicht sich das Wort doch eher merken könnte. Und man kann auch fragen: Weißt du, wie das bei dir heißt? Wobei das immer schwierig ist mit dem übersetzen, aber manchmal kommt es spontan.

I: Okay, dann kommen theoretisch schon zum Abschluss. Für wie relevant halten Sie denn das Thema Frühförderungen jetzt allgemein und auch das dialogische Lesen in der Ausbildung und zwecks Weiterbildungsmöglichkeiten?

B5: Also, ich finde es wichtig, aber wie gesagt, es ist eigentlich ein Randthema im Studium und ein Randthema auch an der Schule. Die Studenten und Praktikanten gucken immer auch bei mir rein aber dann sage ich, das ist eigentlich nicht dein Hauptgeschäft. Weil da gibt es halt auch nicht so viele Stellen. Und im Studium gab es ein paar Vorlesungen dazu, also kann man nicht vergleichen mit jetzt. Ich weiß nicht, wie es jetzt ist. Aber wahrscheinlich auch nicht so viele. Also, es gab ein bisschen was mit Rhythmik. Das gab es als Fach noch früher. Und da gab es was zur Frühförderung und Psychomotorik und so was. Aber es wird nicht so wichtig behandelt, wie es eigentlich sein sollte. Sagen wir es mal so.

I: Okay, gut, wir haben vorhin schon kurz über Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesprochen. Da haben Sie ja schon gesagt, das ist etwas schwierig.

B5: Ja halt gerade Frühförderung und Sprache ist schwierig. Also so allgemeine Sachen wie Dokumentation in der Frühförderung oder sowas, das gibt es schon immer mal wieder und auch Einstieg in die Frühförderung. Also, das ist ja dann in Bad Wildbad für uns. Aber jetzt direkt Frühförderung und Sprache / Weil es gibt halt nicht so viel Sprachheilschulen / (…)

I: Ja, genau damit haben wir die nächste Frage auch schon beantwortet. Nämlich was Sie sich wünschen würden als Möglichkeit zur Fortbildung.

B5: Wir geben es auch immer wieder am Schulamt, dass da einfach mehr zu Sprache sein sollte. Aber die haben halt auch niemanden, der sich da auskennt.

I: Okay, was würden Sie denn angehenden Sprachbehindertenpädagog*innen noch mit auf den Weg geben wollen bezüglich der Arbeit in der Frühförderung im Bereich Sprache?

B5: Ja schon, dass es wenig Einsatzmöglichkeiten gibt, aber dass es trotzdem sehr wichtig ist. Also auch Klasse eins, zwei, da profitiert man von der Frühförderung unheimlich. Weil im Prinzip kann man da sehr viel umsetzen. Und, dass man KEINE Medien in der Frühförderung braucht, finde ich, sondern reale Dinge. Die Kinder werden eh schon so zugemüllt mit Medien.

I: Gut, okay. Wollen Sie noch etwas Abschließendes sagen?

B5: Nein, ich glaube nicht.

I: Gut. Okay, dann vielen Dank!

Postskript:

- Entspannte Gesprächsatmosphäre
- Keine Störungen während des Gesprächs, nur leichte Nebengeräusche aus einem Klassenzimmer
- Interview im Raum der Beratungsstelle, welcher im Schulgebäude liegt

Befragte 6:

Geschlecht	weiblich
Berufsausbildung	Studium Sonderschullehramt
Zusatzqualifikationen	Fortbildungen allgemein zu Frühförderung
Berufserfahrung als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache	18 Jahre
Berufserfahrung als Fachkraft in der Frühförderung insgesamt	18 Jahre
Anzahl der derzeit betreuten Kinder	Etwa 250, 15 Kinder in Vorschulgruppe, 4-6 Kinder in [redacted]-Kurs (2-3 Mal pro Jahr)
Anteil der Stunden des Deputats, welche in der Frühförderung genutzt werden	20 %

Interview vom 14.06.2023, Aufzeichnungsbeginn nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B6 = Befragte 6

I: Gut, also, die erste Kategorie der Fragen bezieht sich auf ihre Arbeitsschwerpunkte in der Frühförderung. Was sind denn so ihre Hauptaufgaben und Arbeitsschwepunkte?

B6: Im Moment ist es so, dass die Hauptaufgabe eigentlich so die Beratung ist. Beratung, Diagnostik / Und die Förderung an sich. Also haben wir im Moment eigentlich ich nur in Gruppen. Also wir haben zwei Gruppen das [redacted], das ist für die kleineren und die Vorschulgruppe genau für die Vorschulkinder eben. Also das sind so diese zwei Hauptschwerpunkte.

I: Welche Anteile hat was ungefähr? Machen sie mehr Diagnostik, mehr Beratung? Hält sich das die Waage?

B6: Das hält sich eigentlich die Waage. Weil, sobald wir eine Diagnostik machen, beraten wir auch die Eltern, also von daher, das ist eigentlich immer so mit eingebunden und hängt zusammen.

I: Wie ist denn die Diagnostik gestaltet bei ihnen? Welche Verfahren nutzen sie? Haben sie standardisierte Verfahren? Machen sie Spontanspracherhebungen?

B6: Also, es kommt immer aufs Kind an. Natürlich kommt es auch auf das Alter an, aber wir nutzen auf jeden Fall standardisierte Verfahren, wenn möglich. Dann einfach

Beobachtungen in der Situation, auch informelle Testungen, vor allem im Bereich zum Beispiel Motorik oder Wahrnehmung, da oft eher im informellen Bereich. Standardisiert dann eher im sprachlichen Bereich.

I: Sie haben es gerade schon so kurz angerissen. Welche Entwicklungsbereiche diagnostizieren Sie denn neben Sprache?

B6: Genau also meistens eben gucken wir nach der Motorik noch, weil bei Sprache und Motorik ist ja einfach ein Zusammenhang da ist. Feinmotorik und Grobmotorik schauen wir einfach in der Beobachtung und wir gucken noch gerne so nach den Wahrnehmungsbereichen. Wie ist so die auditive Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit, solche Geschichten oder auch Wahrnehmungsverarbeitung.

I: Gut, wie genau sieht denn die Zielgruppe Ihres Angebots in der Frühförderung im Bereich Sprache aus?

B6: Also, wir haben wirklich so von den von Dreijährigen bis Vorschulkinder, da haben wir alles und es ist komplett vielfältig. Es ist von Aussprache, Grammatik, Wahrnehmung, Sprachverständnis, Wortschatz / Da ist eigentlich alles dabei. Stottern haben wir auch ab und zu mal und mutistische Kinder aber eher selten. Aber man merkt einfach, dass es vielfältiger wird. Also ist es nicht mehr so, dass man ein Kind hat, das jetzt zum Beispiel nur Ausspracheprobleme hat, sondern es ist immer mehr so, dass die Kinder in vielen Bereichen oder immer mehr Bereichen auffällig sind.

I: Okay, also in immer mehr sprachlichen Bereichen oder generell auch immer mehr anderen Entwicklungsbereichen?

B6: In mehr sprachlichen Bereichen, wo man einfach vorher vielleicht zwei Auffälligkeitsbereiche hatte, hat man jetzt vier. Und zusätzlich ist es oft so, dass die Kinder dann auch vielleicht mit Körperkoordination / Also die Eltern kommen und erzählen, dass sie zum Beispiel noch zusätzlich Ergo haben. Also man merkt schon, dass es ja ausufernder ist.

I: Und das ist in den letzten Jahren jetzt mehr aufgefallen?

B6: Ja Ich finde so die letzten, ich sag mal, fünf, sechs Jahre wird es immer mehr, dass die Kinder doch in viel mehr Bereichen Schwierigkeiten haben auch vielleicht sich selbst auch zu steuern. Das ist auch so ein Faktor.

I: Haben Sie eine Vermutung, woher das kommt, dass es sich so vermehrt?

B6: Also ich habe oft das Gefühl, dass die Medien ein Faktor sind, also der Medienkonsum. Dass das viel zu früh erfolgt, dass durch den Medienkonsum weniger Dialoge passieren zu Hause, weniger Kommunikation geschieht, dass die Kinder dann einfach doch ein bisschen in Anführungszeichen ruhig gestellt werden. Und auch wenn man die Kinder jetzt zum Beispiel hier in der Schule berichten hört, dann hört man das schon so ein bisschen raus. Und es gibt ja einfach auch Studien dazu, die belegen, dass solche Faktoren Auswirkungen haben.

I: Spannend, dass Sie das dann auch so direkt hier sehen, dass sich das so auswirkt.

B6: Also entweder ist es wirklich so, dass das Klientel irgendwie wechselt, aber das ist festzustellen, dass die Bereiche mehr werden und die Probleme einfach vielfältiger. Und so haben die Kinder nicht nur ja, ich sage mal ein, zwei Baustellen, sondern sie haben vier, fünf, sechs Baustellen.

I: Also, ich hab mich da im Rahmen meiner Bachelorarbeit mit beschäftigt. Thema: Bildungshintergrund der Eltern, Armut in Familien. Tritt es gehäuft in Familien auf, die von von solchen Lebenslagen betroffen sind, oder ist das übergreifend?

B6: Es ist übergreifend, habe ich das Gefühl. Eher das. Also, wenn ich jetzt eine sozial schwache Familie habe oder Familien mit Migrationshintergrund, dann ist es schon oft noch schwieriger. Aber es betrifft auch Familien, die eigentlich sozial gut gestellt sind und jetzt nicht irgendwie in Armut oder irgendwie da so grenzwertig leben, sondern auch die Kinder haben, oft vielfältige Probleme.

I: Okay, gut, wer initiiert denn die Frühförderung für die Kinder? Also wie kommen die zu Ihnen?

B6: Sie werden oft von Kindergärten geschickt, von Kinderärzten, manchmal einfach auch durch Mund-zu-Mund-Propaganda, weil die Eltern irgendwie auf der Suche sind und merken, es ist irgendwie schwierig mit der Sprache. Dann kommen sie oft zu uns und ansonsten ab und zu durch andere Stellen, dass mal eine Ergo oder oder ein Physio sagt: Mensch, vielleicht nach der Sprache mal schauen, gehen sie doch mal dazu Beratung hin, aber das meiste sind Kindergarten und eigentlich die Ärzte.

I: Okay, wie gestalten Sie denn die Förderung der Kinder, die hier zu Ihnen kommen und betreut werden?

B6: Also, wir haben eben die verschiedenen Gruppen. Wir haben eigentlich im Moment nur Gruppenangebote, also [redacted] für die kleinen, die Vorschulgruppe für die Älteren und

Einzelförderung ist im Moment einfach nicht möglich, weil die Stunden einfach nicht da sind. Die restlichen Stunden gehen wirklich für Diagnostik und Beratung drauf. Also meistens ist es so, dass Eltern sich melden und die kommen hierher für ein Beratungsgespräch. Dann wird auch gleich eine Diagnostik möglichst angeschlossen. Die kommen dann eventuell nochmal zu einem zweiten Gespräch oder Beratungstermin in einem viertel bis halben Jahr, um einen Vergleichswert eventuell zu haben, nachdem man so Ziele vereinbart hat. Aber genau, das ist so leider im Moment nicht so die Förderung, die man sich wünschen würde. Kinder einzeln zu fördern mal oder in Zweiergruppen zu fördern, das ist im Moment einfach nicht machbar.

I: Haben Sie das aber schon gemacht in der Vergangenheit, dass Sie kleinere Gruppen oder einzelne Kinder gefördert haben?

B6: Also hier an der Schule hatte ich das jetzt noch nicht, aber ich war vorher an einer anderen Schule und da habe ich das immer so machen können. Wir hatten eine große Gruppe damals und eben auch Kleinere, also so eins, zwei Kinder, je nachdem wie problematisch oder auffällig das Kind war und wie viel Zeit man gebraucht hat. Aber im Moment ist es einfach, wie sagt, vom zeitlichen her nicht möglich, weil wir einfach SO viele Anfragen haben für Beratungen von Eltern, die einfach erst mal einen Ansprechpartner und Hilfe brauchen.

I: Ich würde an der Stelle eine Frage vorziehen, und zwar, weil Sie gerade gesagt haben, Sie haben ja schon Einzelförderungen gemacht oder zweier Förderungen gemacht. Wie haben Sie die denn gestaltet? Also wie war die aufgebaut? Gab es da spezielle Konzepte, an die Sie sich gehalten haben, oder war das individuell?

B6: Also man hat immer erst auch so eine Diagnostik gemacht und geschaut wo die Schwierigkeiten des Kindes liegen. Und dann aber versucht, das umfassend zu fördern, also nicht nur jetzt gezielt immer einen Laut zu üben, sondern wirklich die verschiedenen Bereiche von Sprache. Also Bewegung reinzubringen, die Wahrnehmung mit zu schulen, dann natürlich auch gezielte sprachliche Übungen. Egal, ob es jetzt Aussprache ist, Grammatik, oder einfach eine Übung durch Interaktion und Kommunikation. Und dann gab es bei uns immer so einen Hausaufgaben Teil, wo einfach die Möglichkeit war, über die Woche zu üben und dann in der nächsten Woche nochmal zu schauen: Wie geht es weiter?

I: Gut. Dann haben wir eben schon kurz die Elternberatung angesprochen. Sie machen hier die Diagnostik und beraten dann die Eltern. Was sind denn Themen in diesen

Beratungsgesprächen? Also, mit welchen Anliegen kommen Eltern spezifisch auf Sie zu?

B6: Genau. Also, die Eltern kommen eigentlich immer mit dem Anliegen, erst mal zu wissen, auf welchem Stand ist ihr Kind also wie schlimm ist denn alles. Und suchen dann ja Rat oder Hilfestellung: An wen wende ich mich? Wo kann ich mit meinem Kind hin? Was ist die richtige Förderung? Das sind so die Fragen meistens der Eltern.

I: Okay. An welche Stellen können Sie den die Familien vermitteln, wenn jetzt hier die Möglichkeit nicht besteht, so eine Einzelförderung oder so zu machen? Wenn das Kind sowas vielleicht bräuchte, gibt es da andere Stellen?

B6: Also, wir haben im Moment eigentlich nur die Möglichkeit, an die Logopädie zu verweisen. Je nachdem, was das Kind braucht, an die Ergotherapie. Dann ist noch die interdisziplinäre Frühförderstelle da, wobei die auch im Moment sehr ausgelastet sind. Genau ansonsten kann man einfach gucken, manchmal läuft, an anderen Frühförderstellen, zum Beispiel Psychomotoriktherapie noch. Also, dass man da einfach guckt, wo man vielleicht noch was findet, wo noch Plätze frei sind. Oder eben zu gucken, können wir die Kinder hier in die Gruppen dann aufnehmen. Das muss man schauen, je nachdem halt, wie es wieder mit dem Alter passt.

I: Okay, aber das heißt es ist für die Eltern dann schon auch mit einem großen Aufwand verbunden, mitunter. Je nachdem, wo sie dann ihr Kind zur Förderung hinbringen müssen, sind das weite Strecken dann auch zum Teil, die zurückgelegt müssen oder?

B6: Genau also allein schon für die Logopädie gibt es viele Wartelisten. Es ist nicht mehr so, dass man zum Logopäden um die Ecke geht und je nachdem auch welche Angebote vielleicht irgendwo anders laufen, kann das schon mal Minimum eine Viertelstunde, 20 Minuten Fahrt mit dem Auto sein.

I: Okay, ist das für die Eltern grundsätzlich möglich, oder haben Sie da auch die Erfahrung, dass manche Eltern sagen, das können wir gar nicht leisten? Haben vielleicht kein eigenes Auto oder so?

B6: Das gibt es ab und zu, dass die Eltern kein Auto haben, dass es schwierig ist zu leisten. Aber WENN die Eltern das WOLLEN und ihrem Kind wirklich helfen wollen, dann finden sie auch meistens eine Möglichkeit das umzusetzen. Also sei es durch Fahrgemeinschaften, Freunde, die helfen mit dem Fahren, dann geht es schon. Aber hier im Landkreis spielt die Entfernung schon eine große Rolle. Wir merken das auch im Schulkindergarten, der ist einfach extrem weit entfernt, für die Kinder eine Fahrt mit dem

Bus und so weiter, dass dann viele Eltern doch den Schulkindergarten zum Beispiel ablehnen, weil sie sagen, nein, also die Fahrt wollen sie dem Kind nicht zumuten. Das ist einfach strukturell bei uns schlecht.

I: Okay. Welche Rolle spielt denn die Mehrsprachigkeit bei Ihrer Arbeit in der Förderung?

B6: Also wir haben immer mehr Kinder, die mit einer anderen Muttersprache aufwachsen, das nimmt stark zu und die Probleme werden auch dadurch immer größer. Auch, dass schon die Eltern kaum deutsch sprechen, finde ich es schon schwierig, sich zu verständigen mit den Eltern. Und mit den Kindern ist es einfach so, dass man da viel im Bereich Wortschatz erst mal übt, viel versucht, Interaktion, Kommunikation zu leisten, dass Kinder einfach so Handlungen sprachbegleitend verstehen lernen. Und dann so Stück für Stück einfach zu gucken, wo sind weitere Problemfelder in der Sprache, die man dann vielleicht irgendwie durch die Logopädie unterstützend / Also, dass die da dann helfen können.

I: Wie sieht den die Diagnostik aus, wenn Sie mehrsprachige Kinder haben, wenn Sie auch sagen, es ist schwierig, mit den Eltern sich zu verständigen. Anamnese ist ja dann wahrscheinlich auch erschwert oder?

B6: Genau also, das ist schwer. Wir haben das auch schon immer mal gehabt, dass ein Dolmetscher mit dabei war, oder jemand aus der Verwandtschaft, der dann übersetzt hat. Genau mit den Kindern schauen wir einfach, je nachdem, wie viel sie sprechen, werden dann eben weniger standardisierte Tests genommen, sondern informelle Beobachtungen. Erst mal, um zu schauen, um dann erst mal lieber die Entwicklung zu beobachten. Wie sieht es denn aus? Was passiert in einem halben Jahr, wenn wir jetzt sagen, diese Förderung wäre gut, also zum Beispiel die Logopädie und noch eine Gruppe? Was kann man im Kindergarten tun? Braucht das Kind eine Integrationshilfe oder, oder? Und dann zu gucken nach einem halben Jahr, kann man dann vielleicht ein standardisiertes Verfahren verwenden. Also die Kinder kommen dann meistens nochmal.

I: Okay, gut. Dann das Thema der umweltbedingten sprachlichen Auffälligkeiten. Wie gehen Sie damit um? Also sehen Sie das häufig, oder?

B6: Man sieht es immer wieder mal, aber ich würde es jetzt nicht als komplett häufig bezeichnen. Also ich habe schon immer das Gefühl, die Eltern, die hierher kommen, sind zum größten Teil wirklich bemüht, ihrem Kind eine gute Förderung zukommen zu lassen. Manchmal natürlich hat man den Eindruck, dass sie von ihren Möglichkeiten einfach

begrenzt sind, aber trotzdem, in ihren Möglichkeiten versuchen sie das Beste. Gerade wenn es eben um diese Faktoren geht, versuchen wir einfach so Tipps mit an die Hand zu geben. Also an den Eltern zu sagen, es ist wichtig, dass sie immer wieder mit ihrem Kind lesen, Bilderbuch anschauen, singen, Fingerspiele machen. Also einfach wirklich diese Praxis, alltäglichen Dinge, aber die wirklich viel durch die Medien verloren gegangen sind. Und manche Eltern nehmen das wirklich gut an. Manche sind resistent, das erleben wir in der Schule auch. Da geht es dann gerade so weiter, egal wie sehr man sich bemüht oder wie viele Gespräche man hat, es ändert sich dann manchmal nicht. Aber ich finde, es ist eher ein geringerer Teil noch wo das leider so ist.

I: Wenn Sie da jetzt den Eindruck haben bei Familien, dass das vom Elternhaus her kommt und, dass da vielleicht tatsächlich die Entwicklung vom Kind gefährdet ist, haben Sie da die Möglichkeit, weitere Maßnahmen irgendwie an die Familie heranzutragen, die zusätzlich die Familie unterstützen?

B6: Also wir jetzt direkt hier an der Beratungsstelle haben eigentlich nur die Möglichkeit, wenn sie jetzt zum Beispiel im [redacted] Kurs drin sind. Da haben wir jetzt so ein parallel einen Eltern-Kurs, den wir anbieten, wo den Eltern einfach mal klargemacht wird: wie findet sprachliche Entwicklung statt, was benötigt ein Kind, wie kann man fördern, und das wird eigentlich ganz gut angenommen. Wir haben das Gefühl, da kommt immer was an bei den Eltern. Ansonsten haben wir nur die Möglichkeit, dann eben wieder an Beratungsstellen zu verweisen, zum Beispiel an die Erziehungsberatungsstelle. Das ist einfach ganz gut, dann darüber zu sprechen, damit dann auch die Eltern sich mal reflektieren und man sieht, woran es liegt. Was haben wir noch für Möglichkeiten? Also ja, eigentlich verweisen wir dann an andere Beratungsstellen oder geben eben so ein paar Tipps mit an die Hand. Aber wir sehen die Eltern ja eben oft nur ein oder zweimal in einem Jahr und dann erfolgt eventuell eine Aufnahme in eine Gruppe. Aber weil wir einfach keinen wöchentlichen Kontakt dann immer haben, wo man so ein bisschen steuern könnte ist das schwierig da zu intervenieren und ihre Familien irgendwie so ein bisschen zu lenken.

I: Okay, gut. Kapazitäten zur einzelnen Förderung von Kindern bestehen hier nicht in der Einrichtung momentan. Wie würden Sie sich das denn wünschen? Was wäre denn gut für die Kinder, die hierherkommen?

B6: Wir bräuchten erst mal mindestens das Doppelte an Stundenzahl, wenn nicht sogar mehr. Und eigentlich auch mehr Räumlichkeiten. Also, das sind so die Umweltfaktoren, die man eigentlich bräuchte, die strukturellen Dinge, die geschaffen werden müssten.

Und dann hätte man einfach wirklich Zeit, sich dem Problem anzunehmen und auch den Eltern eine Möglichkeit zu bieten, eine andere Förderung noch anzubieten, außer jetzt die Logopädie. Weil die Logopädie ist schon sehr auf den Bereich Sprache getrimmt, weniger umfassend und ganzheitlich. Also, dass man halt einfach sagt, wir beziehen auch noch in die Förderung / Also, wenn das Kind eine dreiviertel Stunde bei uns ist, dann könnte ich die Bewegung mit einbeziehen, dann kann ich die Wahrnehmung einbeziehen, Merkfähigkeit, also alles Mögliche einbeziehen, was dann auch wieder wichtig wäre für den Schulstart. Man könnte zwischendrin auch wieder eine beobachtende Diagnostik machen und dann eben wieder den nächsten Schritt planen und das wäre echt schön, wenn wir das hätten. Aber ich glaube, das bleibt erst mal ein Wunschtraum, leider.

I: Hm, ja. Wie effektiv ist Ihrer Erfahrung nach jetzt die Art der Frühförderung, die Sie jetzt im Moment hier machen können?

B6: Also, wir bekommen immer wieder Rückmeldungen, von unseren Gruppen, von den kleinen, von den [redacted]. Da sind die Kinder immer so zwischen drei, vier, viereinhalb, Richtung fünf fast / Da machen wir es auch so, dass wir uns mit den Kindergärten nochmal kurzschließen nach diesen zehn Einheiten und es ist oft so, dass wirklich positive Rückmeldungen kommen, dass sich in dieser Zeit was getan hat. Sei es dadurch, was wir was tun plus, dass die Eltern Informationen an die Hand bekommen und zu Hause eben auch mehr, also unbewusst, für die Kinder gearbeitet wird. Und ja also, dass sie da auch sprachlich teilweise dann Fortschritte machen. Also, das ist nicht immer, aber das ist häufig so. Und von den Vorschulgruppeneltern bekommt man immer wieder die Rückmeldung, dass das hilft, dass es unterstützt, dass die Kinder vorwärts kommen. Wie gesagt, auch nicht immer bei jedem Kind, es gibt immer Kinder, die brauchen einfach noch mehr Zeit.

I: Das heißt, Ihr Eindruck ist aber schon auch, dass diese Arbeit mit den Eltern und diese Beratung der Eltern spezifisch im Hinblick auf Maßnahmen, die sie im Alltag umsetzen können, dass sich das positive auswirkt.

B6: Auf jeden Fall, genau. Also Elternberatung finde ich fast genauso wichtig wie die Förderung des Kindes an sich. Eigentlich braucht es immer beides, weil wenn die Eltern nicht informiert sind, was passiert denn mit meinem Kind? Was brauche ich? Und einfach so ein paar Hintergrundinformationen haben, wie baut sich das dann auf? Dann ist das Verstehen schwierig. Warum soll ich das denn machen? Und wenn sie es verstehen, dann setzen sie es auch anders um.

I: Ja, okay, wie stehen Sie denn zum Thema Hausfrühförderung? Haben Sie da in der vorherigen Beratungsstelle zum Beispiel Erfahrung mit gemacht?

B6: Also, Hausfrühförderung kenne ich jetzt eher aus dem Geistigbehinderten-Bereich. Ich habe das aber noch nie gemacht. Aber ich habe selbst eine hörbehinderte Tochter und zu uns kam die Hausfrühförderung. Das fand ich sehr, SEHR gut. Also deshalb glaube ich, dass das Konzept auf jeden Fall super gut wäre und auch toll, wenn man es umsetzen könnte. Es ist einfach so, dass ein Austausch stattfindet zwischen der Fachkraft und den Eltern auf einer anderen Ebene und auch noch mal in einem komplett anderen Umfeld. Die Fachkraft sieht einfach das Kind in seiner Entwicklung und ist aber gleichzeitig auch da und unterhält sich auch mal mit Mutter, Vater. Sie sieht Situationen und gibt nochmal Tipps an die Hand. Also von daher kann man spezifischer beraten auf jeden Fall, weil man dann einfach diesen Einblick hat und man das sieht. Hätten wir mehr Zeit, hätten wir vielleicht die Möglichkeit, einfach mal in Kindergärten zu gehen. Wir haben keine Ahnung, 50 Kindergärten, ich weiß es gar nicht, oder noch mehr Kindergärten, die wir betreuen müssten, die wir eigentlich betreuen. Aber wir haben nie die Möglichkeit zu sagen, jetzt gehe ich mal für drei, vier, fünf Stunden in diesem Kindergarten oder dann in den nächsten. Also die Frau [redacted] macht es immer wieder, wenn wir es irgendwie freischaufeln können und zum Beispiel dann Bedarf bei zwei, drei Kindern schon vorliegt. Dann versucht sie dahin zu gehen und einfach da mal zu gucken und in der Situation zu beobachten. Aber das ist halt schwierig, weil die Kapazitäten fehlen.

I: Okay, das heißt, die Förderung leidet schon sehr unter diesen fehlenden Kapazitäten?

B6: Auf jeden Fall, auf JEDEN Fall. Und im Endeffekt sind es dann halt immer die Kinder, die darunter leiden und auch die Eltern. Weil einfach die Förderung fehlt, weil nicht genug Stunden da sind, nicht genug Fachkräfte da sind.

I: Okay. Wir hatten jetzt gerade schon über Elternarbeit gesprochen. Eltern-Kurse, haben Sie gesagt, bieten Sie an.

B6: Genau, in Verbindung mit dem einen Kurs.

I: Dann kommen wir zum Thema Dialogisches Lesen. Was wissen Sie denn über das Konzept des dialogischen Lesens?

B6: Also, wir machen das eigentlich schon immer. Ich habe das jetzt nicht spezifisch gelernt in meiner Ausbildung, in meinem Studium oder so. Sondern bei mir war es einfach so, dass ich immer schon immer gern in der Frühförderung war und das schon

immer gerne gemacht habe, auch versucht habe, im Studium immer Kurse zu nehmen, weil es mich eben interessiert hat und weil ich einfach das Gefühl habe, ich kann mit kleinen Kindern gut umgehen. Und das dialogische Lesen ist wirklich / Das kommt bei mir auch vom Gefühl heraus und man merkt einfach, dass die Kinder da ganz anders drauf ansprechen, dass da was anderes passiert, als wenn ich da nur irgendwas runter rattere beim Lesen. Und ja, ich finde es total wichtig, ABER es kommt hier zum Beispiel auch zu kurz. Also, wenn ich jetzt so gerade hier in der Frühförderung / Da haben wir schon jetzt die Möglichkeit, zum Beispiel im [redacted]-Kurs oder in der Vorschulgruppe, das mit einzubeziehen. Aber so ganz allgemein ist es, glaube ich / Also, wie gesagt, es finden nur Beratung und Diagnostik statt. Und wir KÖNNTEN so viel tun, also gerade auch Dialogisches Lesen, viel Wortschatzarbeit, Sprachverständnis fördern. Man kann so viel Arbeit eigentlich damit machen, aber es fehlt.

I: Das heißt, wenn Sie es anwenden, dann mit größeren Kindergruppen innerhalb der Kurse?

B6: Genau, wir haben eigentlich jetzt nie die Möglichkeit, das mit den Kindern einfach mal / Wobei, doch wenn ich jetzt zum Beispiel das Kind das erste Mal hier habe / Wenn ein Kind Bilderbücher mag, versuche ich auch übers Bilderbuch, also eigentlich über das dialogische Erforschen des Bilderbuchs / Ich lese dann meistens nicht, sondern es geht dann nur um dieses dialogische, den Wortschatz zu erforschen und anzuschauen, Sprachverständnis zu überprüfen. Dann mache ich darüber quasi auch so bisschen eine informelle Diagnostik. Genau aber, wie gesagt, dass da zum Beispiel jede Woche dasselbe Kind käme und man dann einfach die Zeit hat, mal 20 Minuten so das Dialogisches Lesen zu machen, das ist nicht möglich.

I: In Bezug auf Elternberatung spielt es da eine Rolle, also geben Sie das Eltern mit an die Hand, wenn die hier her kommen?

B6: Das versuchen wir schon als Tipp immer in der Beratung. Dass man sagt, lesen sie mit ihrem Kind, schauen sie die Bücher an, fragen sie nach Wörtern, schauen sie, ob das Kind versteht, was sie meinen. Lassen sie das Kind selbst benennen. Also, das gibt man als Tipp eigentlich jedes Mal mit, und im [redacted]-Kurs wird es auch nochmal wirklich separat besprochen. Warum mache ich das denn? Welche Hintergründe hat das? Da geht man halt tiefer, da haben die Eltern wirklich so mindestens eine Stunde oder zwei sogar, wo es wirklich darum geht.

I: Nehmen die Eltern das an? Wird es zu Hause umgesetzt? Haben Sie da irgendwie Rückmeldungen?

B6: Also, ich würde mal sagen, so 70 Prozent setzen es um, das würde ich jetzt sagen. Es gibt schon manche, die kommen so allgemein einfach nicht so richtig in die Puschen. Aber ich glaube, von der Mehrzahl wird es umgesetzt, das ist schön. Und ich denke, das merkt man dann auch wieder so an den Rückmeldungen vom Kindergarten, weil die Kinder sich entwickelt haben. Also die Eltern nehmen schon was mit, machen was zuhause und das merkt man dann auch wieder an der Entwicklung. Und dem Kindergarten fällt es dann auch eben meistens auf.

I: Ja, klar, okay. Dann kommen wir quasi schon zum Abschluss. Für wie relevant halten Sie denn das Thema Frühförderung jetzt allgemein und dann auch eben das dialogische Lesen in Bezug auf Ausbildung und Weiterbildungsmöglichkeiten?

B6: Ich halte die Frühförderung für EXTREM wichtig. Also, unsere Politiker propagieren die ganze Zeit frühe Förderung. Aber leider fließt immer noch zu wenig Geld. Das sieht man ja, sonst hätten wir schon längst mehr Kapazitäten. Ich halte es für sehr wichtig, weil was in den ersten Jahren passiert, ist einfach da und kann grundgelegt werden. Deshalb finde ich es eigentlich auch wichtig, dass gerade in der Ausbildung beziehungsweise in der Pädagogik überhaupt, dass man eigentlich die Grundlagen kennen sollte und weiß, wie entwickeln sich Kinder, wie entwickelt sich Sprache. Unsere heutige Gesellschaft besteht aus Sprache. Wer nicht lesen und aus dem Text eine Information entnehmen kann, hat es schon extrem schwer. Und deshalb finde ich, sollten so grundlegende Dinge eigentlich in der Ausbildung immer da sein. Und jetzt das dialogische Lesen / Wie gesagt, ich habe das in der Ausbildung überhaupt nicht so wirklich als Punkt kennengelernt oder sondern bei mir ist es jetzt eher so eine intuitive Geschichte gewesen, die erfolgt ist. Aber ich würde es als sinnvoll erachten, wenn man da so einen Fokus drauf legen würde, weil einfach extrem viel damit passieren kann. Man kann halt so viele Bereiche damit fördern, das ist echt sehr gewinnbringend. Von Grammatik über Wortschatz über Sprachverständnis, alles. Oder auch die Wahrnehmung, weil die Kinder schauen und es sind wirklich alle Sinne mit einbezogen. Also von daher wäre ein größerer Fokus darauf wirklich gut.

I: Okay. Welche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten würden Sie sich denn wünschen noch in Bezug auf die Frühförderung? Gibt's irgendwie Themenbereiche, wo Sie sagen, das wäre mir wichtig?

B6: Ich habe bisher ganz grundlegende Weiterbildungen zur Frühförderung gemacht, also so rechtliche Geschichten und allgemeine Sachen. Was ich mir wünschen würde / Also, im Moment ist es wirklich so die letzten Jahre, dass ich eher weniger nach

Fortbildung geguckt habe, weil die Zeit überhaupt nicht reicht. Aber was für mich ein wichtiger Punkt wäre, ist immer mehr die Kinder mit Mehrsprachigkeit. Also ob man da eben gezielt Fortbildungen finden kann , die ich einfach mal besuchen würde. Vielleicht gibt es die und ich habe einfach jetzt nicht danach geschaut, weil einfach die Zeit nicht bleibt. Aber das wäre auf jeden Fall ein Punkt, den ich anvisieren würde, weil es wird immer komplizierter, immer schwieriger, und die Kinder zeigen ja oft auch in der Muttersprache schon Sprachauffälligkeiten. Wie gehe ich denn damit um? Wie unterstütze ich die Kinder noch mehr? Wobei man natürlich auch immer sieht, wenn die Eltern schon kaum, also die zweite Sprache, Deutsch, sprechen, dann ist es natürlich schwierig für die Kinder, da überhaupt einen Erwerb zu erhalten.

I: Okay, was würden Sie denn jetzt angehenden Sprachbehindertenpädagog*innen gerne noch mit auf den Weg geben bezüglich der Arbeit in der Frühförderung im Bereich Sprache?

B6: Man sollte immer so ein bisschen seine Intuition mit reinbringen. Man hat vieles im Gefühl, und man sieht oder erkennt, wo Probleme sind. Ich denke, es ist gut, wenn man einfach auf jeden Fall eine gute Basis hat, dass man weiß, wie findet diese Entwicklung statt. So kann ich schneller sehen, wo liegen Probleme, wo kann ich ansetzen und dann einfacher intervenieren. Aber zwischendrin auch den Bauch ruhig mal sprechen lassen, weil der hilft oft. Und das hilft auch so im Kontakt mit den Eltern, finde ich. Und wir haben vorhin schon über diese Medien gesprochen. Also ich weiß nicht, ob das nur so ein Ding von mir ist, aber ich habe wirklich immer mehr das Gefühl, es wird so viel ersetzt, so viel handelnder Umgang wird durch dieses Digitale ersetzt und das macht die Entwicklung der Kinder teilweise kaputt oder das hemmt einfach. Deshalb so wenig wie möglich davon einsetzen und so viel erfahrenes Handeln den Kindern ermöglichen wie es geht. Wenn man ein gutes Hintergrundwissen hat, und die Erfahrung kommt dann von allein.

I: Genau okay. Gibt es irgendwas, was Sie abschließend noch ergänzen wollen, was Sie noch sagen wollen?

B6: Also, ich fand das Interview jetzt wirklich nett. Weil es ist irgendwie ganz gut, dass man sich zwischendrin dann doch auch mal wieder hinterfragt und reflektiert. Das kommt oft zu kurz. Das ist bei uns in der Schule eben auch so, dass man eigentlich mal so Dinge vereinbart hat, wie mehr Reflexion, dass mein Kollege vielleicht auch reinkommt und den Unterricht reflektiert. Das ist natürlich im Moment mit dem Lehrermangel gar nicht möglich. Und dann tut so was mal gut, wenn man mal wieder so hinterfragt, was haben wir denn für Konzepte und wie läuft das alles bei uns. Von daher vielen Dank!

382 I: Das freut mich, auch von mir vielen Dank!

Postskript:

- Entspannte Gesprächsatmosphäre
- Kurze Unterbrechung während des Gesprächs, um ein Fenster zu schließen, da Lautstärke auf dem Pausenhof störend war. Dadurch aber keine Beeinflussung des Interviews.
- Interview im Raum der Beratungsstelle, welcher im Schulgebäude liegt

Befragte 7:

Geschlecht	weiblich
Berufsausbildung	Studium Sonderschullehramt (Schwerpunkte Lernen und Hören, nicht Sprache)
Zusatzqualifikationen	Verschiedene Fortbildungen, kein Erweiterungsstudium im Bereich Frühförderung
Berufserfahrung als Sonderpädagog*in im Förderschwerpunkt Sprache	16 Jahre
Berufserfahrung als Fachkraft in der Frühförderung insgesamt	16 Jahre
Anzahl der derzeit betreuten Kinder	Etwa 300 pro Jahr, 2 Fördergruppe á 10 Kinder pro Jahr, wenig Einzelförderung in Kitas (20-30 Kinder pro Jahr)
Anteil der Stunden des Deputats, welche in der Frühförderung genutzt werden	80 % (Leitung der Beratungsstelle)

Interview vom 21.06.2023, Aufzeichnungsbeginn nach Erfassung der Informationen des Kurzfragebogens

I = Interviewerin; B7 = Befragte 7

I: Dann fangen wir mal an mit der ersten Fragenkategorie. Was sind denn die Hauptaufgaben und Arbeitsschwerpunkte in Ihrer Arbeit als Frühförderfachkraft?

B7: Also, wir haben Schwerpunkt Sprache, Sprachentwicklung. Wir haben bei uns hier den Schwerpunkt tatsächlich auf Diagnostik und Beratung und wenig auf Förderung. Also das ist mal so die Hauptgewichtung, dass wir viele, viele Beratungen durchführen, viele Kurzberatungen und dann noch möglichst in einer Förderplan-Entwicklung beteiligt sind und dann aber die Förderung im Kindergarten oder anderswo stattfindet.

I: Okay, das heißt, anteilig hat die Beratung den größten Anteil an ihre Aufgaben hier?

B7: Ja Diagnostik und Beratung würde ich zusammennehmen.

I: Welche Rolle spielt die Diagnostik für Sie genau? Welche Bereiche diagnostizieren sie in der kindlichen Entwicklung?

B7: Also im Frühbereich diagnostizieren wir hauptsächlich schwerpunktmäßig Sprachentwicklung, Sprachentwicklungsstand. Um zu schauen, was ist altersentsprechend, was ist nicht altersentsprechend auch um möglichst ein bisschen

einzugrenzen, was ist Mehrspracherwerb, oder was ist ein einsprachiger Spracherwerb. Und wie sind da die Bedingungen und die Gegebenheiten für einen gelingenden Spracherwerb. Also, das ist am wichtigsten, ist unser wichtigster Punkt, den wir anschauen. Aber wir schauen immer auch mit auf die informell / Mit auf die andere Entwicklungsbereiche wie Motorik, wie Kognition, Wahrnehmung und so weiter. Einfach weil es im Beratungszusammenhang schon wichtig ist. Oft geht es ja auch darum, tatsächlich weiter zu begleiten oder weiter zu vermitteln, wenn die Eltern einfach da noch Anlaufstellen brauchen, dass wir schon ein bisschen gucken können, okay, hören, ist noch ein Thema und anderes.

I: Okay, das heißt, Sie vermitteln dann auch eventuell weiter an andere Beratungsstellen?

B7: Genau, wir vermitteln weiter an andere Beratungsstellen. Wir unterstützen die Eltern, wenn es darum geht, ob Logopädie eine Frage ist, dass wir denen auch erklären können: Gehen sie zu ihrem Arzt, und was brauchen sie dazu, und wie funktioniert das. Selber verordnen tun wir natürlich nicht, das sind wir nicht eingebunden, aber wir können die Eltern schon unterstützen, zu sagen, frag doch noch mal nach. Wir haben das und das gesehen, die können dann auch unsere Dokumentation, unseren Bericht mit dazunehmen und das hilft manchmal den Eltern auch zu fragen, was sie eigentlich fragen wollen und sie kriegen von uns natürlich auch die Anlaufstellen genannt wie SPZ, Pädaudiologie und andere Beratungsstellen auf jeden Fall.

I: Gut. Wenn Sie Diagnostik durchführen, nutzen Sie hauptsächlich standardisierte Verfahren oder nutzen Sie eher informelle Verfahren?

B7: Also im Frühbereich viel informell, tatsächlich. Einfach, weil der Entwicklungsbereich zwischen null und Einschulung so breit ist, also von der Alterseinordnung, dass wir da viel informell machen. Aber natürlich orientiert an standardisierten Entwicklungsschritten. Aber das hat sich sehr bewährt, dass wir da einfach mit viel Erfahrung und mit vielseitigen Möglichkeiten / Also ich nehme aus dem einen Test da, ich nehme aus dem anderen Test das, muss aber nicht den ganzen Test auswerten. Es kommt immer auf die Fragestellung auch an. Wenn wir tatsächlich eine sehr klare Einordnung brauchen, auch ein bisschen eine Abgrenzung von Sprache und Kognition, dann müssen es natürlich formale Verfahren sein, aber für die Beratung an sich, nutzen wir sehr viel informelles.

I: Okay, gut. Wie sieht denn die Zielgruppe Ihres Angebots hier in der Frühförderung im Bereich Sprache genau aus?

B7: Kinder bis zur Einschulung sind die Zielgruppe der Frühförderung und wir erreichen sehr viele Familien, sehr viele Kinder über die Kitas. Also wir haben den Kontakt über die Einrichtungen und halten da immer den Kontakt zu den Leitungen und zu den Teams, weil so die Eltern auf uns aufmerksam gemacht werden können. Darüber bestehen die meisten Kontakte. Also da haben wir uns auch unser Einzugsgebiet aufgeteilt, dass die Kolleginnen da immer wieder auch Informationen streuen, dass die Teams immer informiert sind, also an den Kitas, was wir machen, wer wir sind, welche Ansprechpartner es gibt. Das ist der größte Teil, dass einfach da die Kontaktvermittlung funktioniert. Andere kommen über andere Beratungsstellen, die melden sich dann direkt hier in der Beratungsstelle oder vom Kinderarzt verwiesen oder von anderen Stellen. Manchmal finden die Eltern auch den Weg alleine. Aber die meisten Kontakte haben wir tatsächlich über die Kindergärten.

I: Okay, mit welchen sprachlichen Auffälligkeiten kommen die Kinder hier bei Ihnen meistens an?

B7: Die kommen mit allen sprachlichen Auffälligkeiten, also angefangen mit Aussprachethematik aber auch mit Sprachverständnis, Grammatik, Sprachproduktion natürlich. Großes Thema ist immer das Thema Mehrsprachigkeit, genau Wahrnehmungsverarbeitung, wo man dann einfach auch gucken muss, können wir da / Also wo muss man ansetzen? Aber die Kinder, die an uns gemeldet werden und die wir anschauen, haben alle Sprachbereiche.

I: Gut. Sind bestimmte sprachliche Bereiche häufiger, die Sie hier sehen, die auffällig sind als andere?

B7: Naja, das Thema Mehrsprachigkeit ist natürlich nimmt immer mehr Raum und braucht auch immer mehr Aufmerksamkeit, auch weil wir da ein bisschen ein Zuständigkeitsproblem haben, weil in erster Linie ein Zweit- oder Mehrspracherwerb nicht Aufgabe der Sonderpädagogik ist. Gleichzeitig sind die Kinder aber da und haben Schwierigkeiten im Spracherwerb. Also da ist es dann oft ein bisschen knifflig, aber die nehmen auf jeden Fall zu, die Anfragen, weil es einfach da dann oft um um auch das Abklären geht. Ist es ein regelgerechter Mehrspracherwerb, oder ist das quasi eine Kombination aus Mehrsprachigkeit und Sprachstörung. Das ist dann nicht immer leicht rauszufinden was eigentlich vorliegt.

I: Nehmen Sie mehrsprachige Kinder, wenn sie jetzt den Eindruck haben, es liegt hauptsächlich wirklich an der Mehrsprachigkeit, dass das Kind ein sprachliches Problem hat / Nehmen Sie solche Kinder trotzdem in Fördermöglichkeiten auf, die Sie haben?

B7: Naja, nach den Kapazitätsgrenzen, die wir haben, eher nein. Aber es ist oft so schwer auseinanderzuhalten, dass wir schauen / Also, wenn es hier Fördermöglichkeiten gibt und die Kinder daran teilnehmen können, dann ja. Aber es ist uns schon klar, dass das eigentlich nicht die Aufgabe der Sonderpädagogik ist, aber die Förderung hilft ja.

I: Ja, das auf jeden Fall. Gut, wer erkennt denn meistens die sprachlichen Auffälligkeiten bei den Kindern zuerst und stellt dann wirklich den Kontakt zu Ihnen her?

B7: Also in der Art, wie wir vorgehen, am ehesten die Kindergartenteams, also die Fachkräfte in den Kindergärten, die dann die Eltern ansprechen, weil sie wissen, es gibt uns, es gibt eine frühe Beratung. Und wenn die informiert sind, dann wissen die auch, dass es die in verschiedenen Schwerpunkten gibt und haben vielleicht dann schon ein bisschen eine Idee wen sie denn am ehesten jetzt mal noch um Beratung fragen könnten. Also das passiert SEHR häufig.

I: Die schicken die Eltern dann quasi zu Ihnen?

B7: Genau. Und wir haben einfach auch ein System von / Wir geben immer unsere Anmeldeformalitäten schon an die Kindergärten, dass die, wenn sie die dann Eltern ansprechen, schon sagen können, hier ist eine Anmeldung, da ist ein erstes Einverständnis dabei, dass die überhaupt Kontakt mit uns aufnehmen dürfen beziehungsweise wir uns dann auch melden dürfen und schon mal ein Austausch stattfinden kann. Das versuchen wir an alle Kindergärten schon immer wieder neu in jedem Kindergartenjahr oder jedem Schuljahr auszugeben, damit sie wissen, es gibt uns und was sie machen können. Und dann kommt eine Anmeldung oder es kommt ein Anruf oder die Eltern melden sich selber. Das ist unterschiedlich, aber das ist der gängigste Weg, weil DIE einfach die Kinder in der Gruppe erleben und dann sehen und Fragen haben zur Entwicklung.

I: Okay, gut. Wie gestalten Sie denn hier die Förderung der Kinder, die Sie betreuen, im Rahmen der Förderung?

B7: Also hier im Haus haben wir zwei Frühfördergruppen. Eine ist eine Vorschulgruppe, da kommen die Kinder einmal in der Woche für ungefähr anderthalb Stunden ohne Eltern. Die werden also von den Eltern gebracht und abgeholt und sind hier zu einem Format, ich mit einer Kollegin zusammen zu zweit durchführe. Dabei ist klar ein Schwerpunkt Sprachförderung, sprachförderliches Verhalten, Vorläuferfertigkeiten der Sprache für den Lese-Rechtschreiberwerb, aber auch Vorläuferfertigkeiten in den

anderen Bereichen. Also Feinmotorik, Rhythmik, ist immer ein Teil, den wir hier in der Frühförderung auf jeden Fall immer einbauen. Genau, mit allen Bereichen, also Wortschatzerwerb oder Wortschatzerweiterung, Artikulationsförderung, Grammatikentwicklung. Also, dass wir so alle Aspekte, Sprachverstehen sowieso, im Blick haben und immer in so ein bestehendes Stundenformat einbauen.

I: Okay, wie viele Stunden kommen die Kinder da beziehungsweise wie viele Wochen sind das?

B7: Inzwischen haben wir es fortlaufend, also die können einfach, wenn sie das wollen, das ganze Vorschuljahr einmal die Woche kommen. Das kommt aber drauf an, wie die Eltern das auch organisieren können, weil wir da natürlich auf die Eltern angewiesen sind, dass sie die Kinder bringen und, dass sie das mit ihrem Terminkalender und ihrer Arbeit einrichten können. Aber dann können die das das ganze Vorschuljahr machen, wenn sie es wollen.

I: Okay, und dann haben Sie einen zweiten Kurs noch?

B7: Genau, noch einen Eltern-Kind Kurs für die Jüngeren. Mit einem Elternteil oder mit der Oma, das kommt immer drauf an, wer da zuständig ist. Und das findet auch einmal in der Woche statt. DA sind wir eigentlich auch zwei Kolleginnen. Die eine ist jetzt im Moment dauerhaft krank, also ich mache es im Moment alleine, das ist aber nicht ganz so das Format, das es eigentlich sein soll. Das ist eine kürzere Zeitspanne jetzt. Das ist einfach dem geschuldet, weil ich es alleine mache und weil das sonst für die Kinder nicht machbar ist, wenn wir uns nicht aufteilen. Da ist EIGENTLICH der Schwerpunkt wirklich die Anleitung der Eltern und eine Information und Vorbild geben dafür, wie Interaktion geht, wie sprachförderliches Verhalten in alltäglichen Situationen aussieht, in Spielsituationen, in Vorlesesituationen. Gleichzeitig mit so methodischen, also sprachförderlichen, sprachheilpädagogischen Ansätzen, sodass die Eltern einfach verstehen und sehen können, an uns, wie geht es, was kann man da machen? Und gleichzeitig auch eine Anleitung der Eltern in einem Format, alle in verschiedenen Abständen, ohne die Kinder, also in Form von einem Eltern-Workshop, damit die Informationen kriegen zum Thema Sprachentwicklung und Sprachförderung, aber auch zu Interaktion und Bindung. Und, wenn die das in der Gruppe möchten, wirklich persönlich zu ihrer Situation mit ihrem Kind oder auch in Einzelgesprächen, eine Rückmeldung von uns und Beratung. Also das wird immer so in Abständen eingebaut und diese Gruppe ist im Prinzip auch fortlaufend, hat immer mal dann auch eine wechselnde Besetzung. Also wir haben jetzt in im vergangenen Herbst tatsächlich mit

Kindern unter drei angefangen. Also dann waren auch zweijährige Kinder drin, die dann zwischendurch eine Kindergarteneingewöhnung hatten. Da haben sie dann pausiert und jetzt kommen sie wieder. Also, das ist ganz offen da.

I: Okay, gut. Aber Einzelförderung oder Kleingruppenförderung haben Sie hier jetzt im Haus nicht?

B7: Hier im Haus nicht, nein. Das ist dann möglich, wenn die Kolleginnen, die in den verschiedenen Kitas Ansprechpartnerin sind, mit Diagnostik und Beratung und mit allem soweit durch sind, dass sie dann auch Fördermöglichkeiten haben, dann findet das eher IN den Kitas statt. Und Hausfrühförderung machen wir gar nicht.

I: Okay gut, jetzt haben wir eben das Thema Elternberatung, Elternarbeit schon so ein bisschen gehabt. Was würden Sie denn sagen? Welche Rolle spielt die Arbeit mit den Eltern in Ihrer Tätigkeit hier?

B7: Also in der Tätigkeit hier, was die Gruppen angeht, spielt es eine große Rolle. In der Eltern-Kind-Gruppe ist es fast der wichtigste Bestandteil. Also klar arbeiten wir da auch mit den Kindern, aber da ist es eigentlich der wichtige Bestandteil, dieses Miteinander und dieses Gespann zu erleben und anzuleiten und denen die Möglichkeit zum Lernen und zum am Modell abschauen zu geben. In der Beratung in den Kitas nimmt das einen kleineren Anteil ein, wobei es immer auch die Möglichkeit gibt, dass wir zum Beispiel bei einem Elternabend einfach auch mal mit dabei sind und entweder unsere Arbeit vorstellen grundsätzlich oder wenn es ein thematischer Elternabend ist, dass wir da dann einen Input gestalten. Das wäre sowas wie in den Gruppen dann in den Elternabend bringen oder was zu unterstützte Kommunikation, mal in dem Team oder an einem Elternabend auch vorstellen, was es da für Möglichkeiten gibt. Aber das ist eher die Ausnahme. Also das ist nicht unsere erste Anlaufstelle, dass wir sagen, wir gehen auf alle Elternabende oder / Weil wir uns ja an die einzelnen Kinder und einzelnen Familien richten mit unserem Auftrag, eigentlich. Also wir sind ja mehr für das Kind als für das Ganze zuständig.

I: Okay, gut. Wenn Sie die Förderung, oder auch die Kolleginnen die Förderung mit einzelnen Kindern durchführen / Haben Sie da bestimmte Förderkonzepte, die durchgeführt werden, oder ist das eher eine individuelle Gestaltung und Reaktionen auf die einzelnen Kinder?

B7: Ja, es ist beides, würde ich sagen. Es ist ähnlich wie in der Diagnostik, dass es natürlich klar immer individuell abhängig von der Fragestellung für das Kind ist und von

den Förderideen, die sich daraus ergeben. Aber natürlich haben wir Dinge, an denen wir uns / Also, die wir einfach so grundsätzlich immer haben, also ein Wortschatzsammler-Konzept zum Beispiel oder eine Kontextoptimierung. Aber das sind ja so die klassischen, also die hat man immer irgendwie im Kopf, weil man damit so gut zeitlich kleine Situationen schaffen kann, an denen man dann kontinuierlich arbeiten kann. Oder im Bereich Sprachverstehen, dass man irgendwie das Monitoring im Blick hat. Aber da sagen wir jetzt nicht, wir führen alle dieses Programm durch, sondern das sind eher so die übergeordneten Ideen und Konzepte, die wir alle im Kopf haben und dann gucken, was stimmen wir auf dieses Kind ab. Und was hat es auch mit dem Thema im Kindergarten also mit dem Jahresthema, mit dem Gruppenthema / Einfach, dass man sich da versucht abzustimmen, damit es natürlich auch sinnvoll in den Kindergartenalltag oder in den Förderalltag reinpasst. Wenn eine Logopädin noch beteiligt ist, versuchen wir, uns abzustimmen. Wobei auch da unser Angebot eher nachrangig ist. Wir sind ja wirklich ein zusätzliches Angebot. Wenn die Kinder logopädisch gut versorgt sind und wir sowieso wenig Kapazität haben, sagen wir auch oft, alles klar Da findet eine Förderung statt und im Kindergarten ist das Kind vielleicht noch in ein Sprachförderprogramm von deren Seite eingebunden und geht zur Logopädie. Dann können wir uns auch eher zurückziehen.

I: Okay gut, alles klar. Genau dann Mehrsprachigkeit, wäre die nächste Frage. Die haben wir ja vorher schon geklärt. Nur eine kurze Frage noch dazu. Wenn Sie mehrsprachige Kinder hier haben, haben Sie da spezielle Förderkonzepte und sind Sie im Bereich der Mehrsprachigkeit irgendwie nochmal spezifisch geschult worden, nachdem Sie sagen, dass das immer bedeutsamer wird?

B7: Also wir haben keine speziellen Förderkonzepte, wobei wir schon die Erfahrung haben, dass unsere Ansätze eigentlich gut passen. Und das mit der Schulung und Weiterbildung und so weiter / Also klar, es gibt Weiterbildungsangebote, aber wir haben jetzt nicht, weil der Bedarf so groß ist, automatisch ein Fortbildungsangebot. Also, da muss sich jeder tatsächlich individuell drum kümmern, gucken, welche Angebote gibt es. Das ist, finde ich, noch was / Da muss noch auch einiges passieren. Also klar, es gibt Angebote, aber es gibt nicht immer die Möglichkeit, die wahrzunehmen. Und natürlich muss da auch so die Einstellung und das Verständnis von / Wie wichtig ist es da auch genau hinzugucken und genau zu unterscheiden und zu gucken, was brauchen die Kinder tatsächlich? Da müssen wir noch und können wir noch viel uns weiterentwickeln tatsächlich.

I: Gut, wie gehen Sie denn damit um, wenn Sie Kinder sehen, bei denen Sie den Eindruck haben, dass die sprachlichen Auffälligkeiten umweltbedingt sind durch familiäre Bedingungen, durch die Umstände, in denen die Kinder aufwachsen, beispielsweise?

B7: Was meinen Sie? Also wie beraten wir da?

I: Genau wie beraten Sie, nehmen Sie solche Kinder in die Förderung auf? Wie wir das gehandhabt?

B7: Also grundsätzlich machen wir erst mal keinen Unterschied, was die Ursachen sind, wenn man sie dann überhaupt rausfinden kann. Und natürlich versuchen wir alle Kinder in eine Förderung zu bringen. Ob es denn dann immer unsere ist, ist die Frage. Aber natürlich, zu beraten und auch wirklich zu verknüpfen, zu vernetzen, dass die Familie und das Kind Unterstützung bekommt. Aber da können wir auch nur Angebote machen. Also wir sind ja wirklich auch nur da, um zu informieren und zu beraten und ein Angebot zu machen. Oft gar nicht bezüglich dem, was WIR machen, sondern da könntet ihr euch nicht noch hinwenden, da gibt es auch einen Eltern-Workshop, da gibt es, was weiß ich, auch ein umfassendes Angebot im SPZ, was die familientherapeutische Betreuung irgendwie noch mit einbezieht. Da können wir aber auch nur anregen, die Eltern können das annehmen oder nicht. Das beruht ja auf Freiwilligkeit. Wenn es sehr gravierend wäre, würde man auch gemeinsam mit dem Kindergarten, wenn man ein Einverständnis hat von der entsprechenden Familie, natürlich schon sagen, okay, ich sehe da was, habt ihr da eigentlich auch ein Auge drauf? Vor allem wenn es tatsächlich Richtung Kindeswohl geht, dann muss man da natürlich seine Beobachtungen mit einfließen lassen. Aber wenn wir es einfach nur als nicht förderlich erachten, dann versuchen wir das einfach schon zu thematisieren. Aber das Angebot an die Eltern ist nur ein ANGEBOT.

I: Okay, aber da hilft Ihnen, denke ich, schon auch die enge Zusammenarbeit mit den Kitateams.

B7: Ja auf jeden Fall, weil die natürlich immer ein viel engeres Verhältnis zu den Familien haben und die Eltern, wenn es gut läuft, da auch ein Vertrauensverlust haben und wir da ja nur punktuell dazukommen. Manchmal hilft es, dass wir punktuell dazukommen, weil es die Teams in den Kitas unterstützt. Da kommt nochmal eine Fachkraft und die sagt das AUCH, was wir die ganze Zeit schon sagen. Das hilft manchmal so in der Elternarbeit und manchmal ist es aber auch okay, dass wir uns mit den Teams austauschen und die das mit in ihre Entwicklungsgespräche und Elternarbeit nehmen OHNE, dass wir da jetzt

so präsent sind. Das ist unterschiedlich, das entscheidet man immer dann auch mit den Fachkräften, je nachdem wie auch einfach die Verhältnisse zu den Familien jeweils sind.

I: Okay, wie effektiv ist denn Ihrer Erfahrung nach die Art der Förderung mit den kleinen Gruppen, die Sie jetzt hier haben, und der Zusammenarbeit mit den Kitas für die Förderung der Kinder und die Beratung der Eltern?

B7: Also, ich würde es ein bisschen auseinandernehmen. Ich finde die Förderung in den Gruppen hier vor Ort tatsächlich sehr effektiv, weil es einfach eine sehr kleine Gruppe ist und weil einmal in der Eltern-Kind-Gruppe diese Elternanleitung und diese Stärkung der Eltern, finde ich, den größten Anteil einfach hat über die Entwicklung der Kinder. Dass sie informierter sind, dass die sich kompetenter fühlen und Ideen haben oder die Entwicklung der Kinder besser verstehen. Also, ich finde, das ist sehr effektiv. WENN die Eltern sich darauf einlassen und das tatsächlich eine Weile machen. Dann finde ich, entsteht da tatsächlich viel. Auch in der Vorschulgruppe finde ich die Förderung effektiv. Ich kann sie natürlich nur in diesem Rahmen beobachten. Ich würde da jetzt nicht unbedingt auf gleich die große Kindergartengruppe oder dann später die Schulklasse schließen, aber auch da sehe ich schon wirklich einen großen Nutzen. Einfach weil es auch noch mal so isoliert ist, weil es wirklich intensiv, dieses Vorläuferfähigkeits-Thema, dass die Kinder wirklich nochmal eine extra Schulvorbereitung kriegen in allen Bereichen / Aber natürlich auch noch mal sprachlich und alles, was dann in der Schule mit Leselehrgang kommt, dass die da schon mal NOCH intensiver darauf vorbereitet sind / Und da sehe ich einfach auch die präventive Aufgabe der Frühförderung schon wirklich gut umgesetzt. In den Beratungen in den allgemeinen Kitas kann ich / Für Förderung würde ich jetzt nicht so ein großes effektiv da hinsetzen. Aber ich denke, was Information und Beratung angeht, für Familien, aber auch für die Teams, das schon. Für den Förderaspekt jetzt eher nicht, weil ich da einfach finde, dass unser Anteil klein ist.

I: Gut, alles klar. Dann kommen wir zum vorletzten großen Punkt und zwar zum dialogischen Lesen. Genau vorab mal die Frage, was wissen Sie denn über dieses Konzept dieses Konzept des dialogischen Lesens?

B7: Also ich weiß, dass es das gibt. (lacht) Und ich habe einfach über verschiedene Veranstaltungen und auch über verschiedene Kollegen und verschiedene Teams, in denen ich einfach bin und schon war und Kontakte, die ich habe, einfach die Umsetzung erleben dürfen oder mitkriegen dürfen. Wir versuchen, es selber in den Gruppen auch einzusetzen. Also wir machen es nicht kontinuierlich, aber wenn wir mit Bilderbüchern arbeiten, dann versuchen wir natürlich da auch / Also klar, dass ist auch unser großes

Ziel in den Gruppen, dass die Kinder einen großen Anteil haben und, dass da viel Interaktion stattfindet. Vom Konzept selber / Also, ich könnte es jetzt nicht genau beschreiben.

I: Alles klar, gut. Sie haben gesagt, Sie führen es auf jeden Fall teilweise durch. In den Gruppen, die Sie haben, spielt das eine große Rolle, eine untergeordnete Rolle, wie häufig kommt es zum Einsatz?

B7: Also Bilderbücher an sich kommen nicht immer zum Einsatz. Also, die sind nicht fest in das Format dieser Stunden eingebaut. Es ist eher so, dass es / Also es gibt in diesem Format immer diese Phase der Einführung und Erarbeitung eines Themas und da ist eben manchmal ein Bilderbuch das Thema. Beziehungsweise aus einem Bilderbuch ergibt sich ein Thema und DANN setzen wir es ein. Das ist sozusagen diese Einführungs- und Erarbeitungsphase in einem Stuhlkreis oder Sitzkreis, indem dann viel Wortschatzarbeit auch gemacht wird. Wir unterstützen dann mit Metacom noch, mit Lautgebärden und auch mit DGS-Gebärden, wenn dies für die Kinder passend ist. Da setzen wir es ein. Aber es ist nicht in jeder Stunde, sondern es ist immer vom Thema abhängig. Eher situationsabhängig. Es ist nicht wie in einem Kindergarten, das es einfach jeden Tag ein Leseanteil gibt und da wird es immer eingesetzt, sondern das ist eben bei uns in den Gruppen dann immer vom Thema abhängig.

I: Okay, gut. Bei welchen sprachlichen Auffälligkeiten ist das Konzept in Ihrer Erfahrung nach besonders gut geeignet, besonders effektiv?

B7: Es ist für das Sprachverstehen ganz hervorragend, ist für Wortschatzarbeit immer gut. Es ist für Pragmatik gut, dass die Kinder einfach in ihren Anteil, ihren Part übernehmen können, gerade wenn es Bücher sind, die wiederholt eingesetzt werden, dass die Kinder da einfach wirklich sehr aktiv sein können, sprachlich. Eigentlich alle Bereiche. Was habe ich vergessen? Grammatik. Ich finde einfach das Arbeiten mit Büchern, jetzt mal unabhängig vom Konzept, birgt einfach so viel. Das ist auch das, was wir den Eltern immer, immer, immer nahelegen, dass sie sich damit beschäftigen.

I: Also beraten Sie da schon auch im Hinblick auf das richtige Verhalten bei einer Vorlesesituation?

B7: Ja erstmal halt grundsätzlich für den Einsatz von Bilderbüchern und wir beraten aber schon auch / Das versuchen wir dann in den Gruppen. Da können wir es natürlich dann auch gut anleiten, weil wir es vormachen und weil wir es modellieren können und so. Aber auch in anderen Situationen versuchen wir das dann schon und sagen, nehmen

sie nicht das Buch und lesen sie den vielen Text, der da drin steht, sondern nehmen sie das Buch und schauen sie, was da passiert. Also dass wir schon versuchen, auch da ein Gespür zu geben für was da alles drinsteckt.

I: Nehmen die Eltern das an? Wie ist da so Ihre Erfahrung?

B7: Also, das kommt auf die einzelnen an. Wenn es Eltern sind, die da offen sind und die da auch ein Verständnis für entwickeln, dass es nicht darum geht vorzulesen, was da drei Seiten lang über die Feuerwehr drin steht, dann ja. Die nehmen es gerne an und gucken sich auch was ab. Aber es gibt auch immer wieder Eltern, die Vorlesen wahrscheinlich auch selbst nicht erlebt haben als interaktiv und dann halt es irgendwie wie eine Wissensvermittlung oder so ansehen. Also, das kommt immer drauf an, auch ob die Eltern da überhaupt verstehen, was wir ihnen vermitteln wollen. Also am liebsten nehme ich Bücher OHNE Text, damit diese Gefahr gar nicht besteht, weil da SO VIEL passiert, ohne dass da was steht. Auf der anderen Seite nehmen wir natürlich schon auch die Eltern im mehrsprachigen Bereich / Da versuchen wir dann schon auch zu sagen, nehmt doch einfache Bilderbücher, die ihr selber sprachlich bewältigen könnt und guckt mal, was ihr damit machen könnt.

I: Also spielt das Konzept auch im Bereich der Mehrsprachigkeit dann eine große Rolle?

B7: Ich finde schon ja. Weil da oft noch viel mehr die Idee ist, entweder ich kann die Sprache nicht lesen, also kann ich mit Büchern nicht arbeiten oder mich beschäftigen mit meinem Kind, oder ich kann nicht gut genug Deutsch und dann kann ich doch nicht vorlesen. Also, dass man da schon auch dann wirklich beraten kann, was kann man denn mit diesem Buch alles machen? Und wofür kann ich es nehmen? Unabhängig von dem Text, der da drin steht.

I: Okay, gut, dann kommen wir schon so ein bisschen zum Abschluss des Interviews. Für wie relevant halten Sie denn das Thema Frühförderung jetzt im allgemeinen und dann auch das Konzept des dialogischen Lesens in Bezug auf die Ausbildung und Weiterbildungsmöglichkeiten für Sonderpädagog*innen?

B7: Die Frühförderung halte ich für sehr relevant und für sehr wichtig. Ich würde mal sagen, der Bedarf ist so groß und die Kapazitäten reichen nirgends aus, sodass man eigentlich denken könnte, wir brauchen mehr und mehr und mehr davon. Auch im Zusammenspiel mit der Situation der allgemeinen Kitas, die auch einen Fachkräftemangel haben, die möglicherweise nicht mehr so die umfassende Förderung hinkriegen, die sie vielleicht früher hingekriegt haben, wo die Sprachentwicklung und die

Entwicklung insgesamt natürlich ein großes Thema ist, und wo immer mehr Kinder mit besonderem Förderbedarf auch sind. Also was die heute alles meistern müssen. Da finde ich die Bedeutung sehr groß und immer größer. Aber gleichzeitig sind die Grenzen ganz klar erreicht.

I: Welche Rolle hat denn das Thema Frühförderung gespielt in Ihrem Studium damals?

B7: Das ist natürlich auch schon echt eine Weile her. Natürlich gab es da Vorlesungen, die eine oder andere, also ich erinnere mich schon noch, dass wir eine Dozentin hatten, deren Thema das war. Die aber tatsächlich zu der Zeit gerade dabei war, wirklich Frühförderung mit zu etablieren und auch wissenschaftlich dran mitzuarbeiten, zu begründen, wie wichtig ist letztendlich so eine ILEB-Begleitung im frühen Bereich. Also das war eine Zeit, da hat es noch wenig Rolle gespielt im Studium, in der Ausbildung. Danach ging es dann so ein bisschen los, dass auch ein Therapiepraktikum und solche Dinge in die Ausbildung eingebaut waren, aber bei mir selber war da noch sehr wenig.

I: Okay, gut. Welche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten haben Sie denn jetzt in Bezug auf Frühförderung beispielsweise schon wahrgenommen? Welche gibt es da denn?

B7: Achso, also wahrgenommen habe ich schon sehr viele. Also grundsätzlich kriegen wir ein Fortbildungsangebot über ZSL, also was sozusagen der Lehrerfortbildungsrahmen ist, und da gibt es einen Bereich Frühförderung, der auch am wachsen ist, würde ich jetzt mal sagen. Also, es ist schon immer so, dass es im Bereich Frühförderung weniger Angebote als jetzt gibt als im Bereich Unterricht. Aber da hat sich schon wirklich viel getan. Und da gibt es jetzt tatsächlich auch die Abteilungen, die nur für Frühförderung und Schulkindergarten, das würde ich jetzt mal zusammennehmen, zuständig sind. Und die gibt es in allen Bereichen. Da gibt es immer wieder Angebote tatsächlich zum Thema Gesprächsführung und Beratung, was ich sehr wichtig finde, gerade für so Kolleginnen und Kollegen aus älteren Generationen, die das tatsächlich in der Ausbildung gar nicht hatten. Entweder man ist ein Naturtalent, da kann man sich aber nicht drauf verlassen, und das ist ja auch nicht Sinn der Sache. Also, ich finde schon, dass es da nötig ist, da auch wirklich sich auszubilden und sich weiterzubilden und zu gucken, wie können Gespräche gut und angenehm und zielführend geführt werden. Genau aber auch im fachlichen Bereich gibt es dann immer wieder Angebote zur Diagnostik, aber auch zu Förderkonzepten und so weiter. Und was ich alles schon gemacht habe, ich könnte es versuchen aufzuzählen, also aus diesen ganzen Bereichen. Also, ich meine, ich mache es jetzt schon eine Weile, und dadurch, dass ich

dann ja auch in die Leitung hier habe und dann auch in den übergeordneten Bereich mit der Arbeitsstelle Frühförderung reingewachsen bin, habe ich da natürlich nochmal mehr gemacht.

I: Okay. Wissen Sie oder haben Sie vielleicht selber auch schon mitbekommen, ob es spezifisch für das dialogische Lesen Fortbildungsangebote gibt?

B7: Also, da bin ich jetzt bei unserem Angebot jetzt noch nicht drauf gestoßen. Aber es gibt ja immer auch noch andere Angebote, an denen wir durchaus auch teilnehmen können. Also zum Beispiel das Heidelberger Elterntraining. Da gibt es natürlich immer Angebote. Das ist dann was, da sind dann die einen oder anderen ein bisschen zurückhaltend, weil wir die dann privat bezahlen, wenn wir da Fortbildungen wahrnehmen. Und eben das andere Angebot für uns Lehrerinnen, das dann vom Land bezahlt wird. Das ZEL hat ja auch jede Menge Angebote hier in Heidelberg im Bereich Sprache, Wahrnehmung und auch Förderung. Also, wenn ich so ans FRITZ denke, das Frühinterventionszentrum, die machen auch immer Angebote. Aber klar, das ist dann sozusagen für uns kostenpflichtig. Aber die Angebote können wir alle wahrnehmen. Wir kriegen auch vom Heilpädagogenverband immer das ganze Fortbildungsprogramm. Also, die Möglichkeiten gibt es und es gibt ja auch die DGS, also jetzt für den Schwerpunkt Sprache und da sind auch immer Veranstaltungen und entweder die eigenen Kongresse und eben Fortbildungsangebote, die dann sozusagen entweder landesweit oder bundesweit angeboten werden.

I: Okay, gibt es irgendwelche Aspekte oder Themen, zu denen Sie sich Weiterbildungsangebote wünschen würden, die Sie bisher nicht gefunden haben?

B7: Ach, grundsätzlich ist nicht alles immer zu jeder Zeit angeboten. Aber ich finde schon, dass es viele Möglichkeiten gibt. Ich denke, um meine Lehrerinnen-Kolleginnen noch mehr anzuregen, wäre es natürlich wünschenswert, wenn der Zugang günstiger wäre, zum Beispiel. Und es ist natürlich auch immer ein Abwägen, was zu finden, was nicht während der Arbeitszeit stattfindet, weil dann fällt der Unterricht aus. Also das ist vor allem, weil unsere Kolleginnen in beiden Bereichen eingesetzt sind problematisch. Die sind nicht nur in der Frühförderung, sondern sind auch im Unterricht. Das heißt, das muss auch koordiniert werden. Aber es gibt schon Angebote, ich denke, da könnte man auch noch reger dran teilnehmen.

I: Also, es mangelt nicht an Angeboten?

B7: Eigentlich nicht. Ich glaube, es mangelt im Moment an zu wenig Zeit bei zu vielen Aufgaben. Das würde ich jetzt eher denken, dass dann vielleicht die Fortbildungen doch eher hinten anstehen. Was ich sehr schade ist.

I: Das stimmt. Kommen wir zur Abschlussfrage. Was würden Sie denn angehenden Sprachbehindertenpädagog*innen mit auf den Weg geben wollen bezüglich der Arbeit in der Frühförderung im Bereich Sprache

B7: Ich finde, dass es ein SEHR wichtiger Bereich ist, die Frühförderung allgemein, aber im Bereich Sprache besonders. Und würde wirklich mir wünschen und das auch ihnen wünschen, dass man früh Informationen und Einblick in Frühförderung bekommt, um Frühförderung zu kennen zu lernen und verstehen zu lernen und so die verschiedenen Aspekte tatsächlich auch zu begreifen. Damit man dann entsprechend sich einarbeiten kann. Also so dieser Präventionsgedanke, den finde ich tatsächlich immens wichtig. Aber es ist natürlich einmal der Anker, dass es bei den Sonderpädagoginnen angebunden ist, also die Idee: okay, wir fragen früh an und haben dann noch Zeit und haben dann, möglicherweise, bist zur Einschulung schon Dinge irgendwie in Angriff genommen. Gleichzeitig ist aber auch die Vernetzung mit allen Beteiligten im System immens wichtig, weil einfach klar ist, die Teams in den Kitas müssen auch die Idee haben, nehmen wir uns früh jemanden mit ins Boot und arbeiten gemeinsam dran. Also ich finde, das ist mit einer der wichtigsten Aspekte, sich immer wieder zu vernetzen und Informationen zu verteilen und einzuholen, zu gucken, wen gibt es alles in unserer Region, was können wir alles zur Unterstützung nehmen, was brauchen die Familien, was brauchen die Kinder und welche Informationen brauchen auch die Fachleute. Also ich finde das auch ein sehr wichtiges Thema. Und ich finde, das auch ein riesiger Aspekt der Frühförderung Vernetzung ist und Systemkenntnis. Kräfte zu bündeln.

I: Gut. Möchten Sie abschließend noch was ergänzen? Noch irgendwas sagen?

B7: Nein. (lacht)

I: Okay gut, danke für Ihre Zeit.

<u>Postskript:</u>

- Angenehme, entspannte und offene Gesprächsatmosphäre
- Kurze Störung während des Gesprächs um ein Fenster zu schließen, aber keine Beeinträchtigung des Interviews
- Interview vormittags im Raum der Beratungsstelle, welcher im Schulgebäude liegt

I.V Qualitative Inhaltanalyse nach Mayring

Kodierleitfaden

Kategorie 1: Arbeitsschwerpunkte und Aufgaben der Frühförderfachkräfte	**Definition**	**Anwendung**	**Ankerbeispiel**
K1a: Arbeitsschwerpunkte und Aufgaben sowie deren Anteile an der Gesamttätigkeit	Kategorie 1a umfasst Erzählungen der Befragten zu ihren Hauptaufgaben und Arbeitsschwerpunkten als Frühförderfachkraft sowie dazu, welche Anteile die Aufgaben an ihrer gesamten Tätigkeit in der Frühförderung einnehmen.	Beratung Diagnostik Förderung Organisation & Verwaltung	„Die Beratung der Eltern, das ist so eigentlich der Schwerpunkt, und die Diagnostik eben bei den Kindern, die im Kindergarten oder eben hier in der Beratungsstelle vorgestellt werden.“ (Interview 2, Z. 4-6)
K1b: Rolle und Gestaltung der Diagnostik	Kategorie 1b umfasst alle Erzählungen zur Rolle und Gestaltung der Diagnostik, welche die Befragten durchführen.	Informelle oder standardisierte Verfahren Ausführlichkeit der durchgeführten Diagnostik In die Diagnostik einbezogene Entwicklungsbereiche	„Also im Frühbereich diagnostizieren wir hauptsächlich schwerpunktmäßig Sprachentwicklung, Sprachentwicklungsstand. Um zu schauen, was ist altersentsprechend, was ist nicht altersentsprechend auch um möglichst ein bisschen einzugrenzen, was ist Mehrspracherwerb, oder was ist ein einsprachiger Spracherwerb. Und wie sind da die Bedingungen und die Gegebenheiten für einen gelingenden Spracherwerb. Also, das ist am

			wichtigsten, ist unser wichtigster Punkt, den wir anschauen. Aber wir schauen immer auch mit auf die informell / Mit auf die andere Entwicklungsbereiche wie Motorik, wie Kognition, Wahrnehmung und so weiter.“ (Interview 7, Z. 12-19)

Kategorie 2: Zielgruppe der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache	**Definition**	**Anwendung**	**Ankerbeispiel**
K2a: Alter der Kinder	Kategorie 2a erfasst, was die Befragten bezüglich des Alters der Kinder berichten, an welche sich ihr Angebot der Frühförderung richtet und welches Alter die Kinder haben, die das Angebot tatsächlich nutzen.	Altersangaben	„B4: Also es sind gar nicht so viele junge Kinder. Das sind schon meistens Kinder, die ein Jahr vor der Schule stehen, also kommen die doch erst relativ spät dann, also ich habe tatsächlich nicht so viele junge Kinder. Also ich habe schon meistens Fünfjährige. I: Hm gut, eigentlich sagt man ja, die Frühförderangebote beginnen schon viel früher, sobald die Kinder anfangen sollten mehr zu sprechen. B4: Ja genau, die könnte schon mit 2, also VIEL früher zu uns kommen. Aber das passiert eigentlich nie. Jetzt soll im

			nächsten Schuljahr, eventuell, wenn das Personal da ist, ein Kurs stattfinden. Für Psychomotorik für Dreijährige. Da sind wohl jetzt sechs, sieben Kinder oder so. Aber also, ich hatte jetzt noch keine kleinen Kinder, so ganz kleine quasi.“ (Interview 4, Z. 74-84)
K2b: Sprachliche Auffälligkeiten	Kategorie 2b erfasst die Aussagen der Befragten zu den verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten, welche sie bei den betreuten Kindern beobachten sowie zur Häufigkeit der beobachteten sprachlichen Auffälligkeiten.	Beobachtete sprachliche Auffälligkeiten und deren Häufigkeit	„B6: Es ist von Aussprache, Grammatik, Wahrnehmung, Sprachverständnis, Wortschatz / Da ist eigentlich alles dabei. Stottern haben wir auch ab und zu mal und mutistische Kinder aber eher selten. Aber man merkt einfach, dass es vielfältiger wird. Also ist es nicht mehr so, dass man ein Kind hat, das jetzt zum Beispiel nur Aussprachepobleme hat, sondern es ist immer mehr so, dass die Kinder in vielen Bereichen oder immer mehr Bereichen auffällig sind. I: Okay, also in immer mehr sprachlichen Bereichen oder generell auch immer mehr anderen Entwicklungsbereichen?

			B6: In mehr sprachlichen Bereichen, wo man einfach vorher vielleicht zwei Auffälligkeitsbereiche hatte, hat man jetzt vier.“ (Interview 6, Z. 30-39)
K2c: Sonstige Entwicklungsauffälligkeiten	Kategorie 2c erfasst alle Aussagen der Befragten zu Entwicklungsauffälligkeiten, welche sie bei Kindern beobachten, die sie im Rahmen der Frühförderung begutachten, welche nicht die sprachliche Entwicklung betreffen.	Entwicklungsauffälligkeiten außer sprachliche Auffälligkeiten	„Und zusätzlich ist es oft so, dass die Kinder dann auch vielleicht mit Körperkoordination / Also die Eltern kommen und erzählen, dass sie zum Beispiel noch zusätzlich Ergo haben. Also man merkt schon, dass es ja ausufernder ist.“ (Interview 6, Z. 39-42)
K2d: Initiation der Frühfördermaßnahmen für Kinder	Kategorie 2d erfasst alle Aussagen der Befragten zu den Personen bzw. Personengruppen, welche die Frühförderung der Kinder initiieren und den Kontakt zur Beratungsstelle für Frühförderung herstellen oder aufnehmen.	Kinderärzt*innen Eltern Erzieher*innen (Kindergärten) Ergotherapeut*innen Physiotherapeut*innen Einschulungsuntersuchung	„Sie werden oft von Kindergärten geschickt, von Kinderärzten, manchmal einfach auch durch Mund-zu-Mund-Propaganda, weil die Eltern irgendwie auf der Suche sind und merken, es ist irgendwie schwierig mit der Sprache. Dann kommen sie oft zu uns und ansonsten ab und zu durch andere Stellen, dass mal eine Ergo oder oder ein Physio sagt: Mensch, vielleicht nach der Sprache mal schauen, gehen sie doch mal dazu Beratung hin, aber das meiste sind Kindergarten und eigentlich die Ärzte.“ (Interview 6, Z. 70-75)

Kategorie 3: Praxis der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache	**Definition**	**Anwendung**	**Ankerbeispiel**
K3a: Form und Gestaltung der Förderangebote	Kategorie 3a erfasst die Form des Angebots der Frühförderung in Bezug auf die tatsächliche Förderung der Kinder und die Gestaltung dieser Förderangebote.	Gruppenangebote Kleingruppenförderung Einzelförderung	„Also, wir haben eben die verschiedenen Gruppen. Wir haben eigentlich im Moment nur Gruppenangebote, also [redacted] für die kleinen, die Vorschulgruppe für die Älteren und Einzelförderung ist im Moment einfach nicht möglich, weil die Stunden einfach nicht da sind. Die restlichen Stunden gehen wirklich für Diagnostik und Beratung drauf. Also meistens ist es so, dass Eltern sich melden und die kommen hierher für ein Beratungsgespräch. Dann wird auch gleich eine Diagnostik möglichst angeschlossen. Die kommen dann eventuell nochmal zu einem zweiten Gespräch oder Beratungstermin in einem viertel bis halben Jahr, um einen Vergleichswert eventuell zu haben, nachdem man so Ziele vereinbart hat. Aber genau, das ist so leider im Moment nicht so die Förderung, die man sich wünschen würde. Kinder einzeln zu fördern mal oder in Zweiergruppen zu fördern, das ist im

			Moment einfach nicht machbar.“ (Interview 6, Z. 78-88)
K3b: Erfahrungen mit umweltbedingten Sprachauffälligkeiten	Kategorie 3b erfasst die Erfahrungen der Fachkräfte mit umweltbedingten sprachlichen Auffälligkeiten und wie sie damit umgehen.	Umweltbedingte sprachliche Auffälligkeiten und der Umgang damit	„B5: Also das sind ja einfach die Aufwachsbedingungen der Kinder dann. Also, es gibt bei uns keinen Unterschied. Die dürfen alle kommen, die werden alle gefördert, es ist ja keine Therapie bei uns. I: Das heißt, Sie machen trotzdem eine Diagnostik und gucken sich die Auffälligkeiten vom Kind an? B5: Also im Prinzip wissen wir das ja vorher alles gar nicht. Die Kinder kommen ganz normal und dann kriegt man schon im Gespräch raus, wie das soziale Miteinander ist, oder dass sie jetzt gerade im Klinsch mit jemandem liegen oder wie auch immer, die Eltern. Das kriegt man dann schon raus, oftmals, aber da machen wir überhaupt keinen Unterschied. Das Kind ist ja trotzdem behindert, dadurch und für mich macht das keinen Unterschied. Die Kinder können nichts dafür, wenn jetzt die Eltern nichts mit ihnen reden oder so. Das merkt man ganz, ganz oft auch im [redacted]-Kurs, der ist so

			angelehnt an das Heidelberger Elterntraining. Also wir haben da Inhalte rausgenommen und wenn man dann so ganz normale Sachen sagt mit Fingerspielen, Verse, Reime, Rhythmus oder Mundmotorik im Alltag, sind sie immer ganz überrascht, die Eltern. Und dann denke ich mir, Mensch, das sollte NORMAL sein. Aber das muss man mittlerweile sagen. I: Okay. Haben sie da den Eindruck, dass das vom Bildungshintergrund der Eltern ein bisschen abhängt, inwiefern da ein Gespür dafür ist? B5: Nicht unbedingt. Wir hatten auch schon sehr gebildete Eltern und die haben aber auch nicht vorgelesen oder haben halt auch sich wenig mit dem Kind beschäftigt oder halt gleich alles abgelehnt mit: nein, das geht nicht. Dann sag ich, sehen sie es als Therapieeinheit. Also, es ist nicht mehr so selbstverständlich wie früher einfach. Das, was unsere oder meine Oma mit mir gemacht hat, was

			selbstverständlich war im Umgang mit Kindern, das muss man heute sagen. I: Okay, das erklärt vielleicht auch, warum immer mehr Kinder dann auch hier landen und die Hilfe brauchen. Haben Sie die Möglichkeit, wenn Sie jetzt den Eindruck haben, dass tatsächlich sprachliche Auffälligkeiten umweltbedingt sind, irgendwelche zusätzlichen Hilfen für eine Familie zu arrangieren? B5: Also, wir haben dann schon / Vom [redacted]-Kreis gibt es so ein Frühe-Hilfen-System, da gibt es so ein Heft auch. Das geben wir dann manchmal mit oder sagen: melden Sie sich da und da nochmal. Vielleicht auch in der IF oder beim Jugendamt oder so. Also, das machen wir schon, aber jetzt so richtig vermitteln ist auch schwierig, wenn man die nur einmal, zweimal sieht. Manchmal, wie gesagt, telefonieren wir dann mit dem Kindergarten und sprechen dann mit denen, dass die das ein bisschen anschieben dann.“ (Interview 5, Z. 233-266)

K3c: Themen in Beratungsgesprächen	Kategorie 3c erfasst welche Themen in Beratungsgesprächen der Fachkräfte eine Rolle spielen.	Erziehung Unterstützung des Kindes zuhause Logopädie und weitere Unterstützungsmöglichkeiten für das Kind organisieren Verweis an andere Beratungsstellen Unterstützungsmöglichkeiten durch den Kindergarten Unterstützung für Eltern Jugendamt	„B2: Alles. Alles. Das ist also jetzt gerade das Telefonat, das ich gerade geführt habe / Das sind Erziehungsfragen, wo die Eltern sagen, das schaffe ich aber nicht. Ja, wo man merkt, wenn die Eltern von / Also wüsste ich jetzt gar nicht, wo ich anfangen soll. Also natürlich fragen, wie kann ich mein Kind zu Hause unterstützen? So wie organisiere ich das mit der Logopädie? Wie bekomme ich Logopädie, wie sind die Adressen? Was gibt's für Möglichkeiten, das Kind noch zu unterstützen, von Logopädie, Ergotherapie, Heilpädagogik, Eingliederungshilfe und bis hin zu dem Übergang Richtung und Schulkindergarten. Ob jetzt Sprache oder vielleicht auch geistige Entwicklung. Wie kann der Kindergarten auch das Kind noch unterstützen? Was muss man vielleicht auch in der Familie verändern, damit das Kind sprachlich oder auch anders gut unterstützt wird? Wie gesagt, was muss man noch diagnostisch weiterführend tun? Manchmal verweisen wir auch an andere Beratungsstellen. Also

			inhaltlich ist das wirklich offen. Das macht es aber auch spannend. Aber ich weiß auch wenn die hierherkommen erst mal nicht, was mich erwartet. Ich weiß das Alter manchmal. Ich telefoniere schon vorher mit den Eltern, bevor sie kommen, und frage dann schon auch, hat das Kind schon Ergo oder Logo. Also so ein bisschen was weiß ich schon. In welchem Kindergarten geht das Kind / Aber ich weiß nicht, mit welcher Fragestellung die Eltern kommen. Deswegen ist da die Bandbreite schon groß. Oder Thema ist auch natürlich oft Mehrsprachigkeit. Ist es eine Sprachentwicklungsstörung oder ist es nur ein verzögerter Erstspracherwerb? Auch das gibt's natürlich, wie gesagt wir geben auch Adressen aus, wo sich die Eltern noch hinwenden können. I: Das ist sehr vielfältig. B2: Ja auch zum Beispiel / Also wir kriegen immer mehr Eltern, auch mit psychischen Erkrankungen, wo man dann einfach gucken muss, was können die Eltern noch für eine

			Unterstützung bekommen? Was lassen die auch zu? Ist das Jugendamt schon mit drin in der Familien? Also auf sowas müssen wir schon auch schauen.“ (Interview 2, Z. 123-148)

Kategorie 4: Mehrsprachigkeit in der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache	**Definition**	**Anwendung**	**Ankerbeispiel**
K4a: Anteil mehrsprachiger Kinder in der Frühförderung	Kategorie 4a umfasst alle Aussagen der Befragten zum Anteil der von ihnen betreuten mehrsprachigen Kinder und der Problematik der Zuständigkeit für die Förderung dieser Kinder.	Anteil mehrsprachiger Kinder Problematik der Zuständigkeit bei sprachlichen Auffälligkeiten mehrsprachiger Kinder	„B3: Also, das ist schwierig, weil wir sehr oft Kinder haben mit dem Problem Deutsch als Zweitsprache. Das ist ja eigentlich nicht unsere Zielgruppe beziehungsweise nur dann, wenn das Kind auch Probleme in der Erstsprache hat. Das ist schwierig, das immer einzuschätzen. Also, da rufe ich oft im Kindergarten an, weil viele Eltern sagen, alles super in der Erstsprache. Wenn man dann im Kindergarten spricht, haben die oftmals irgendwie eine Fachkraft, die zufällig die gleiche Sprache spricht und dann schon sagt, doch nicht so super. Oder manchmal ist es auch anders, wo man wirklich merkt, es ist nur ein Problem mit Deutsch als Zweitsprache. Nur in

			Anführungszeichen. Wir sind halt leider dann nicht zuständig, aber hier im [redacted]-Kreis gibt es leider kein Angebot für diese Kinder so richtig. I: Das heißt, nehmen Sie diese Kinder dann trotzdem hier auch auf? B3: Kommt so ein bisschen auf die Kapazität an und wie gravierend die Probleme sind. Wenn jetzt ein Kind wirklich fast gar kein Deutsch sprechen kann, dann nimmt man es manchmal doch auf, auch wenn es vielleicht ein Zweitsprachproblem ist. Aber wenn es wirklich nur so Wortschatzprobleme sind und das Kind eigentlich doch spricht und nur Grammatik und Wortschatz betroffen ist, dann nehmen wir das eigentlich nicht auf, weil wir einfach die Kapazität leider nicht haben. I: Aber ist das ein großer Anteil, dass Sie so mehrsprachige Kinder kriegen? B3: Ja es kommen viele, weil viele Kindergärten das auch nicht wissen, beziehungsweise sie wissen es. Aber sagen dann, wo soll man das Kind

			hinschicken? Verstehe ich auch. Aber eigentlich ist es Aufgabe vom Kindergarten, da irgendwelche DAZ-Gruppen anzubieten. Das Problem ist auch, es gibt ja auch die Beratungsstelle für Lernen, hier in [redacted] oder in [redacted]. Das Problem ist halt auch, die sagen halt auch, sie sind für DAZ eigentlich nicht zuständig. I: Das heißt, diese Kinder sind so ein bisschen in der Schwebe und gehören eigentlich nirgends so richtig rein? B3: Das ist eigentlich eine Aufgabe vom allgemeinen Kindergarten sowie später auch von der Grundschule. Aber ich verstehen es, die haben halt auch so viele Aufgaben, dass die halt keine DAZ-Förderung machen können.“ (Interview 3, Z. 45-73)
K4b: Spezifische Weiterbildung der Fachkräfte	Kategorie 4b umfasst Aussagen der Befragten dazu, ob sie spezifische Weiterbildungen für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern gemacht haben.	Wahrnehmung von spezifischen Weiterbildungsangeboten	„Es gibt Angebote auf jeden Fall. Aber es ist eigentlich, deswegen gehen wir da auch nicht so gerne auf Fortbildungen hin, ja nicht unsere Aufgabe. Von daher, ja, ist schwierig.“ (Interview 3, Z. 83-85)

K4c: Praxis der Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern	Kategorie 4c umfasst alle Aussagen der Befragten zur Gestaltung der Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern und damit einhergehenden Problemen.	Eingesetzte Diagnostikverfahren Anamnese Probleme in der Kommunikation mit Eltern Dolmetscher	„Also das versuchen wir durch Fragen der Anamnese rauszufinden. Das ist natürlich / Da muss man sich darauf verlassen, dass die Eltern einem die richtigen Angaben machen. Außer Russisch und Türkisch können wir jetzt hier / Wir haben den SCREENIKS, wir haben einen türkischen Lautprüfbogen / Können wir jetzt diagnostisch nichts machen, außer dass ich eine gute Anamnese mache. Das ich schon, wie gesagt, die Eltern genau frage. Aber wenn die Eltern sagen, in der Muttersprache ist alles super, dann ist es natürlich / Dann muss ich sagen, dann ist das ein verzögerter Zweitspracherwerb, und dann muss ich aber auch die Eltern aufklären, was dann die Folge davon ist. Dann ist es für mich keine Indikation für Logopädie zum Beispiel, außer das Kind hat in der Artikulation große Probleme, dann ist natürlich nochmal was anderes. Aber es spielt schon eine große Rolle. Also, wir haben auch diese Elternbriefe zum Beispiel zur Mehrsprachigkeit gebe ich viel weiter. Wir informieren die Eltern darüber wie ist es geschickt ist das zu handhaben. Wenn sie von Geburt an

			eben, so sag ich mal, dieses personenbezogene Konzept umsetzen / Da muss man genau fragen, wie machen sie das mit den Sprachen zu Hause. Aber ja schon, aber auch spannend!“ (Interview 2, Z. 155-170)

Kategorie 5: Effektivität der Frühförderung	**Definition**	**Anwendung**	**Ankerbeispiel**
	Kategorie 5 umfasst alle Aussagen der Befragten zu ihrer Einschätzung der Effektivität des Angebots der Frühförderung ihrer Einrichtung.	Effektivität der Gruppenangebote, Kleingruppenförderung, Beratung Individuelle Unterschiede der Effektivität bei verschiedenen Kindern Einflussfaktoren auf die Effektivität der Frühfördermaßnahmen	„B3: Ich würde ja gerne sagen, es ist sehr, sehr effektiv. Aber es ist echt total unterschiedlich. Manchmal hat man Kinder, wo man nach zehn Fördersitzungen sieht, okay, super, das hat jetzt echt alles super gut gefruchtet. Das Kind kann hier mit gutem Gewissen entlassen werden und kann auf die Grundschule gehen. Alles toll! Wir haben aber auch Kinder, die haben wir ein Jahr lang hier in der Frühförderung und es muss dann trotzdem zu uns auf die Schule. Weil Ziel ist ja eigentlich, dass sie auf die Grundschule gehen können und man sieht aber, das reicht einfach nicht aus hier. Genauso auch mit den Kursen / Also es gibt auch Kinder, die einfach

			voll gut vom Vorschulkurs profitieren oder vom Psychomotorikkurs, wo man danach sagt: hey, klasse! Und wo die Eltern auch sehr zufrieden sind. Aber wir haben auch Kinder, wo nach dem Vorschulkurs / Wo wir dann sagen müssen, es braucht nochmal eine Förderung oder es muss doch auf unserer Schule, also beides. Ich glaube die Eltern spielen eine große Rolle tatsächlich. Wie die das Kind dann noch unterstützen. Aber auch einfach die Aufnahmefähigkeit vom Kind, auch die kognitive Entwicklung dann. Ich glaube, das spielt auch mit rein und die Motivation, das ist auch immer so / Man merkt, wenn Kinder gerne hierherkommen, dann läuft es auch gut. Aber es gibt natürlich auch Kinder, die gar keine Lust drauf haben. I: Ja gut, das ist dann wie immer. B3: So diese Beziehungsebene spielt da einfach auch eine große Rolle. Die meisten Kinder kommen wirklich gerne her, das muss ich echt sagen. Also egal zu wem. Logo machen ja viele Kinder gar nicht so gerne. Aber weil sie ja eben hier zwei Kinder sind, alles

			sehr spielerisch ist mit der Bewegung, berichten viele Eltern, dass sie sehr viel lieber zu uns kommen wie in die Logo. Bei den Kursen kommt es immer drauf an, wie der Kurs so ist, ob das Kind da Anschluss findet. Da ist noch mal ein bisschen anders, weil es halt eben im Kurs ist. Die Gruppendynamik ist da dann dabei. Wobei in den Psychomotorikkurs kommen sie glaube ich auch noch lieber, weil da einfach viel Bewegung ist und im Vorschulkurs ist das schon arg auf Schule getrimmt. Manche machen das gerne, andere sind da dann nicht so begeistert.“ (Interview 3, Z. 270-297)

Kategorie 6: Elternarbeit	**Definition**	**Anwendung**	**Ankerbeispiel**
	Kategorie 6 umfasst alle Aussagen der Befragten zur Bedeutung und Gestaltung der Elternarbeit bei ihrer Arbeit als Frühförderfachkraft.	Beratung der Eltern und Absprachen begleitend zu Förderangeboten Eltern-Kurse	„Ich muss die Eltern anrufen und Termine ausmachen, natürlich mit den Kindern zusammen. Dann eigentlich immer kurz besprechen nach der Sitzung, was gelaufen ist oder was jetzt die Hausaufgabe ist und ganz am Ende dann einfach noch mal darüber reden, wie es weitergeht, ob und es jetzt für sie abgeschlossen wäre oder

			ob sie noch Bedarf haben oder ob sie es vorstellen können in den Vorschulkurs zu gehen oder wie überhaupt der Werdegang aussieht. Auf welche Schule das Kind geht oder eventuell auch den Ratschlag geben, Ergo zu machen oder Logo oder so, das geht schon.“ (Interview 4, Z. 206-212)

Kategorie 7: Dialogisches Lesen	**Definition**	**Anwendung**	**Ankerbeispiel**
K7a: Wissensstand der Fachkräfte bezüglich des Konzeptes	Kategorie 7a umfasst alle Aussagen der Befragten bezüglich ihres Wissenstandes zum Konzept des Dialogischen Lesens.	Wissen über das Konzept	„Ich habe meine Masterarbeit darüber geschrieben. Von daher, ist es mir auf jeden Fall bekannt und ich habe ja auch im Referendariat noch das Konzept eingeführt in dem Psychomotorikkurs, das auch weitergeführt wurde jetzt.“ (Interview 4, Z. 60-67)
K7b: Rolle des Konzeptes im Alltag der Fachkräfte	Kategorie 7b umfasst alle Aussagen der Befragten bezüglich der Rolle des Konzept des Dialogischen Lesens in ihrer alltäglichen Arbeit in der Frühförderung.	Anwendung des Konzeptes durch die Fachkräfte	„Ich mache ja einen Eltern-Workshop, wo das unter anderem Thema ist. Das heißt bei mir natürlich nicht Dialogisches Lesen. (lacht) Aber ich zeige den Eltern / Ich habe so verschiedene Bilderbücher, die ich dann vorstelle und erkläre den Eltern,

			was sie mit welchem Bilderbuch, welche grammatikalische Struktur zum Beispiel, sie fördern können. Das finde ich super und total wichtig. Also ich finde, wenn die Eltern / Wenn mehr Eltern das auch wüssten / Also ich habe bei uns auch so eine Literaturliste mit Büchern, die sprachförderlich sind. Die müsste man vielleicht mal wieder erneuern. Aber das finde ich ganz, ganz wichtig, dass man sowas den Eltern an die Hand gibt. NEBEN, aber ich finde das ist so ein Bereich. NEBEN spielen, NEBEN sprachförderlicher Grundhaltung, NEBEN Modellierungstechniken. Aber Eltern sollten da von allem so ein bisschen was wissen.“ (Interview 2, Z. 345-356)
K7c: Erfahrungen zum Einsatz bei verschiedenen Sprachauffälligkeiten	Kategorie 7c umfasst alle Aussagen der Befragten bezüglich ihrer Erfahrungen mit dem Konzept bei verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten.	Möglichkeiten verschiedene sprachliche Entwicklungsbereiche mit dem Dialogischen Lesen zu fördern	„Bei Wortschatzproblemen ist es ziemlich gut einzusetzen, auch so pragmatische Sachen, Erzählkompetenz fördern, das, finde ich, geht eigentlich ganz gut damit. Klar, man kann auch mal so Zielstrukturen einbauen mit zum Beispiel Akkusativ. Sowas wie: “Der Junge geht zu DEM Baum”. Oder

			Präpositionen gehen natürlich auch. Also, prinzipiell kann man ja alles fördern, damit aber ich glaube, das das gängigste Ding ist Wortschatz, glaube ich.“ (Interview 4, Z. 252-257)

Kategorie 8: Meinungen und Erfahrungen zum Thema Frühförderung und Dialogisches Lesen in der Aus- und Weiterbildung	**Definition**	**Anwendung**	**Ankerbeispiel**
K8a: Nutzung von Weiterbildungsangeboten	Kategorie 8a umfasst alle Aussagen der Befragten zur Nutzung von Angeboten zur Fort- und Weiterbildung in Bezug auf die Themen Frühförderung und das Konzept des Dialogischen Lesens.	Wahrgenommene Fort- und Weiterbildungen Wissen über Angebote der Fort- und Weiterbildung	„Ähm, also, Fortbildung / Da war ich jetzt letztens auf diesen Praxistag für Frühförderung, aber da war das jetzt nicht so das Thema. Da war Diagnostik im Vordergrund gestanden und ich war dann bei bei Hören, also auditive Wahrnehmung und Verarbeitung. Ich habe jetzt noch nicht nachgeschaut, ob es da explizit Angebote für Dialogisches Lesen gibt, weil ich halt auch selber aber eigentlich schon genug weiß. Ich glaube, ich hätte andere Baustellen, die ich mir weiterbilden müsste. Von daher kann ich dazu nicht so viel sagen, aber kann

			schon sein, dass es da was gibt.“ (Interview 4, Z. 331-337)
K8b: Bedeutung der Themen in der Ausbildung	Kategorie 8b umfasst alle Aussagen der Befragten zu ihrer Einschätzung der Bedeutung der Themen Frühförderung und Dialogisches Lesen in der Ausbildung von Fachkräften und der Rolle der Themen in der eigenen Ausbildung.	Erfahrungen mit der Rolle der Themen in der eigenen Ausbildung Einschätzung der Bedeutung der Themen für die Ausbildung von Fachkräften	„B4: Also, das dialogische Lesen kam mal, ich glaube beim Herrn [redacted]. Und da habe ich mich dann erst mal so gefragt / Also ich habe gedacht, das hört sich schon ganz interessant an. Und dann habe ich eben in meinem Professionalisierungspraktikum eben auch das Praktikum im Kindergarten gemacht, wo ich dann auch so dialogische Lesens Sitzungen gemacht habe mit Kindern und das dann halt auch transkribiert und so und dann halt für meine Masterarbeit genutzt. Genau, das war dann schon auch ein großes Thema bei mir im Studium. Aber so in Veranstaltungen, jetzt direkt oder so war es nie ein großes Thema. I: Hatten Sie Veranstaltungen zur Frühförderung nochmal explizit? B4: Nein, das war bei uns ein Aufbaustudium. Oder so eine Zusatzqualifikation. Das hätte man dann ZUSÄTZLICH noch machen

			können. Also es kam halt, wenn dann in den verschiedenen sprachlichen Bereichen nochmal so. Aber es war dann eher so, nicht auf Frühförderung, sondern so generell auf Förderung, Wortschatzförderung, Pragmatikförderung oder so. Also die verschiedenen sprachlichen Bereiche wurden halt noch mal auseinander genommen, aber jetzt im Bereich Frühförderung weniger. Also, ich glaube, ich hatte eine Veranstaltung bei der Frau [redacted], aber das waren dann so Sachen, die man in der Praxis eher nicht einsetzen würde.“(Interview 4, Z. 306-322)

Kategorie 9: Probleme in der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache	**Definition**	**Anwendung**	**Ankerbeispiel**
	Kategorie 9 umfasst alle Aussagen der Befragten zu Problemen, welche sie im Alltag ihrer Arbeit als Frühförderfachkräfte erleben und beobachten und mit denen sie umgehen müssen.	Wenige Frühförderstunden Wenig Personal Kinderärzte verschreiben keine Logopädie Keine Zeit für Fortbildungen	„B3: Die Zeit ist es halt immer, die fehlt einfach. Das Ding ist halt, ich hab das jetzt auch gemerkt, wenn man so wie ich jetzt nicht mehr so viel in der Klasse ist, ist es echt angenehm, auf einmal wie viel ich für die Beratungsstelle machen kann. Am Anfang, wo ich noch

		Großes Einzugsgebiet Keine Zeit für Förderung der betreuten Kinder	nicht schwanger war, hatte ich einfach acht Stunden hier plus Klassenleitung in meiner Klasse. Also, das heißt, Frühförderung war halt ein Bereich, wo man halt mit abgedeckt hat. Wenn ich da noch irgendwie drei Tage auf Fortbildung gehe. Das ist eigentlich nicht machbar. Von daher, ich finde, es gibt ja viele Fortbildungsangebote. Der zeitliche Aspekt ist halt immer problematisch. I: Okay, das heißt, Sie bräuchten eigentlich viel mehr Stunden in der Frühförderung in der Beratungsstelle? B3: Ja das wäre super. Also wir haben halt echt den ganzen [redacted]. Jetzt gerade geht es, das sind immer so Schwankungen, dann irgendwie von der Anruferzahlen her. Gerade wenn es um die Einschulung geht oder ein neues Schuljahr startet, das sind dann sehr, sehr viele Anrufe und dann sind 23 Stunden eben doch wenig. I: Ja, kann ich mir vorstellen. B3: Und aber das es ja immer mit der Fortbildung / Auch jetzt nicht speziell in

			der Frühförderung, dass es ja nicht wirklich Zeit gibt für eine Fortbildung. Weil du machst das ja dann quasi in deiner Unterrichtszeit und dann fällt halt Unterricht aus und der muss dann vertreten werden. Das ist schwierig. I: Es muss immer alles abgedeckt sein, dann irgendwie. B3: Also, wir sind personell gerade echt / Es ist echt sehr knapp. Und dann denkt man / Also das habe ich mir immer gedacht: okay, wenn ich jetzt auf Fortbildung gehe, dann muss meine Klasse vielleicht daheim bleiben, und das ist halt dann ja (…) sehr schwierig. I: Hm so eine Abwägungssache: was macht man dann? B3: Dann geht man halt vielleicht auf eine Fortbildung im Jahr, was relativ wenig ist, aber es geht halt nicht mehr.“ (Interview 1, Z. 60-67)

Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Kategorie 1: Arbeitsschwerpunkte und Aufgaben der Frühförderfachkräfte

Fall	Zeilen	Originaltext	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	9-21	B1: Also Diagnostik und Beratung, würde ich sagen. Und zwar von den Eltern und den Einrichtungen. I: Also Kindergärten oder / B1: Kindergärten, Krippen, Tagesmutter. Eine Tagesmutter hatte ich diese Woche. I: Okay. Und welche Anteile haben die jeweiligen Aufgaben an ihrer gesamten Tätigkeit? Also wie viel ist Beratung, wie viel ist Diagnostik? Hält sich das die Waage? B1: Das ist ja auch von jedem Kind unterschiedlich und auch vom Auftrag. Also, wenn es ein Kind ist, welches kurz vor der Einschulung steht, dann ist natürlich viel Diagnostik gefragt. Dann muss man ja auch tatsächlich schauen, wie ist der Stand in ALLEN Bereichen, um eine Aussage machen zu können. Und wenn es ein kleines Kind ist, dann machen wir ja auch keinen Intelligenztest an. Dann geht es darum zu erfassen: Was ist der Förderbedarf? Wie kann es besser teilhaben?	Die Befragte beschreibt, dass sie ihre Hauptaufgaben in der Durchführung von Diagnostik und der Beratung von Bezugspersonen der Kinder sieht, beispielsweise Kindergärten, Krippen und Tagesmütter. Die Anteile von Beratung und Diagnostik hängen davon ab, welche Fragestellung ein Kind mitbringt. Bei Kindern vor der Einschulung macht sie mehr Diagnostik, bei jungen Kindern spielt die Beratung eine größere Rolle.	Hauptaufgaben: Diagnostik und Beratung, Anteile der Aufgaben im Alltag abhängig von individuellen Fragestellungen bei Kindern	K1a

		Was ist kommunikativ los? Und dann ist natürlich mehr Beratung und auch Vernetzung /			
1	290-296	Viele denken halt wir sind hier noch so die Sprachförder-Tanten und das sind wir schon lange nicht mehr. Also, es geht einfach darum, dass man tatsächlich so ein System auch erfasst, dass man sich da auch wirklich die Zeit nimmt, um zu gucken wie sich das Kind entwickelt, wo sind da so auch im familiären System, im Kindergarten, wo es sind da Barrieren, wo sind ein paar Ressourcen? Was kann man da machen? Viel einfach Vernetzungsarbeit und ich glaube das /	Die Befragte sieht ihre Aufgabe nicht mehr in der Förderung einzelner Kinder, sondern in der Erfassung der Barrieren und Ressourcen im Umfeld eines Kindes und in der Vernetzung.	Aufgabe ist nicht mehr reine Sprachförderung von Kind, sondern Erfassung von Ressourcen und Barrieren im Umfeld des Kindes & Vernetzung	K1a
2	4-6	Die Beratung der Eltern, das ist so eigentlich der Schwerpunkt, und die Diagnostik eben bei den Kindern, die im Kindergarten oder eben hier in der Beratungsstelle vorgestellt werden.	Die Befragte sieht ihre Hauptaufgaben in der Beratung der Eltern und Diagnostik für die vorgestellten Kinder.	Beratung der Eltern, Diagnostik für vorgestellte Kinder	K1a
2	26-34	I: Ja, okay, gut, wie ist denn anteilig die Verteilung der Aufgaben, zum Beispiel jetzt zwischen Beratung und Diagnostik? Hält sich das die Waage? Machen Sie mehr Beratung, mehr Diagnostik? Also sie persönlich jetzt? B2: Ganz individuell. Ich würde jetzt sagen, fast hälftig, weil es gibt manchmal Eltern / Wenn die Beratung jetzt hier in der Beratungsstelle eineinhalb Stunden geht, teste ich das Kind zehn Minuten, und die Eltern brauchen aber über eine Stunde, weil die so ein hohen Beratungsbedarf	Die Befragte beschreibt, dass die Anteile der beiden Aufgaben Beratung und Diagnostik je nach Kind unterschiedlich viel Zeit beanspruchen. Insgesamt gibt sie an, dass die Aufgaben jeweils etwa 50 % ihrer Zeit beanspruchen.	Beratung und Diagnostik zu gleichen Teilen	K1a

		haben und manchmal teste ich über eine Stunde und bin relativ schnell fertig mit der Beratung. Also ich glaube, im Schnitt hält es sich ungefähr die Waage. halb halb.			
3	4-20	B3: Ich spreche jetzt nur von mir erstmal und nicht allgemein von unserer Beratungsstelle. Also ich mache tatsächlich jetzt die Beratungsgespräche. Also die Eltern melden sich bei uns, wenn sie Fragen zu der Sprachentwicklung von ihrem Kind haben oder wenn die so auffällig war oder der Kindergarten sie schickt und dann mache ich die Erstberatung und verteile dann die Kinder quasi eben auf die verschiedene Kursangebote auf, die wir haben, oder verweise auf Logopädie, Ergotherapie, Schulkindergarten, je nachdem, wo dann einfach Bedarf ist. I: Okay, Sie sind quasi so die erste Anlaufstelle, die dann weiterverteilt. Okay, welche Anteile haben die jeweiligen Aufgaben so an Ihrer Gesamttätigkeit? Erklärt sich jetzt wahrscheinlich relativ eindeutig. Sie fördern nicht mehr selbst im Moment. B3: Nein, im Moment nicht. Also ich hätte einen Vorschulkurs mitgemacht, aber dann war / Wegen Corona, durfte ich ja nicht in die Klasse, weil ich schwanger bin und bei Beratungen konnte man halt den Abstand einhalten. Deswegen habe ich	Die Befragte gibt an, dass sie persönlich aktuell aufgrund einer Schwangerschaft nur Beratungsgespräche führe und keine Förderangebote für die Kinder durchführe. Sie koordiniert die Zuteilung der Kinder zu den Förderangeboten der Einrichtung und ist für die Organisation der Beratungsstelle verantwortlich.	Beratungsgespräche, Koordination der Förderangebote, Organisation der Beratungsstelle wegen Schwangerschaft	K1a

		jetzt keine Fördertätigkeit mehr gehabt, sondern nur noch die Beratung, die Organisation eben und die Telefongespräche. Also die sind bei uns ziemlich viel, weil wir ja für den ganzen [redacted] Kreis, zuständig sind, Und da höre ich halt den Anrufbeantworter ab und führe die Telefonate.			
3	168-172	Eltern, genau die Eltern berate ich. Mit dem Kind mache ich natürlich dann einen Test, damit ich auch einen Eindruck habe vom Kind. Es rufen auch vom Kindergarten Erzieherinnen an, aber halt anonym. Die sagen dann, ich habe hier ein Kind, das ist so und so, was kann ich tun. Dann berate ich die auch. Aber eigentlich ist unsere Hauptaufgabe die Beratung von Eltern.	Die Befragte gibt an, dass sie hauptsächlich Eltern und Erzieher*innen berate. Die Hauptaufgabe sei aber die Beratung von Eltern.	Beratung hauptsächlich von Eltern, teilweise auch von Erzieher*innen	K1a
4	3-7	Ja, also zurzeit vor allem Förderung, Therapie, quasi. Also meine Beratungsstellenleitung gibt mir dann die Kinder und ich gucke, ob das passt. Ich muss dann die Eltern erst mal anrufen und gucken, ob das terminlich alles zusammenpasst. Und dann werden die Kinder, wenn es klappt, nach Themenbereichen zusammengesteckt, ja und dann fördern.	Die Befragte gibt an, dass ihre Hauptaufgabe in der Förderung bzw. Therapie der Kinder bestehe. Sie ist auch für die Koordination von Terminen zur Förderung mit den Eltern der von ihr betreuten Kinder verantwortlich.	Förderung / Therapie, Koordination von Terminen mit Eltern	K1a
4	20-25	I: Ist Elternberatung auch ein Teil, was Sie noch machen? B4: Also, es gibt auf jeden Fall halt nach der Therapie, also nach den Fördersitzungen, dann	Die Befragte führt keine ausführlichen Beratungsgespräche mit den Eltern, sondern tauscht sich nach den einzelnen	Kurze Gespräche mit Eltern nach Fördereinheiten	K1a

		mal ein Gespräch, wie es weitergeht mit dem Kind. Auch zum Beispiel in Richtung Vorschulkurs oder doch eine andere Schulart, je nachdem. Einfach, dass man den Eltern da eben auch Ratschläge gibt. Aber das ist relativ offen. Also es ist kein protokolliertes Gespräch oder sowas, sondern ganz offen.	Fördersitzungen mit den Eltern über Fortschritte und Entwicklungen aus.		
4	26-32	I: Gut. Welche Anteile haben die jeweiligen Aufgaben? Also haben Sie hauptsächlich dann diese Fördertätigkeit? B4: Genau. Wobei dieses ganze Organisieren ist schon auch teilweise / Also vor allem, wenn du halt wieder neue Kinder bekommst und die dann wieder irgendwie einbauen musst in deinen Schulalltag. Also klar, man hat seine festen Stunden und so, das versuche ich dann schon auch den Eltern zu sagen, dass es nur da und da geht. Aber bis man die dann auch erreicht hat und das ist schon sehr zeitaufwendig.	Den größten Anteil hat die Förderung der Kinder. Die Organisation der Förderung, die Absprachen mit den Eltern nehmen allerdings auch viel Zeit in Anspruch.	Größter Anteil: Förderung, danach die Organisation und Absprachen mit den Eltern	K1a
5	3-6	B5: Also seit vier bis fünf, nein sechs, sieben Jahren schon eigentlich, vor allem Sprachstandserhebungen und Gruppen haben wir schon auch noch. Aber für die Hauptanzahl der Kinder sind das Sprachstandserhebungen da kommen, die Eltern einmal, manchmal zweimal und das wars.	Die Hauptaufgaben sind seit einigen Jahren die Diagnostik und die Förderung in Gruppen.	Diagnostik und Förderung in Gruppen als Hauptaufgaben	K1a

5	27-29	I: Okay, gut. Das heißt, der größte Anteil Ihrer Aufgaben ist dann tatsächlich die Diagnostik hier? B5: Ja.	Die Diagnostik beansprucht die meiste Zeit der Befragten in der Frühförderung.	Diagnostik nimmt größten Teil der Zeit ein	K1a
6	3-7	Im Moment ist es so, dass die Hauptaufgabe eigentlich so die Beratung ist. Beratung, Diagnostik / Und die Förderung an sich. Also haben wir im Moment eigentlich ich nur in Gruppen. Also wir haben zwei Gruppen das [redacted], das ist für die kleineren und die Vorschulgruppe genau für die Vorschulkinder eben. Also das sind so diese zwei Hauptschwerpunkte.	Die Hauptaufgaben der Befragten sind Beratung, Diagnostik und Förderung nimmt einen kleineren Teil der Aufgaben ein.	Hauptaufgaben: Beratung, Diagnostik Förderung anteilig weniger	K1a
6	8-12	I: Welche Anteile hat was ungefähr? Machen sie mehr Diagnostik, mehr Beratung? Hält sich das die Waage? B6: Das hält sich eigentlich die Waage. Weil, sobald wir eine Diagnostik machen, beraten wir auch die Eltern, also von daher, das ist eigentlich immer so mit eingebunden und hängt zusammen.	Beratung und Diagnostik sind die Hauptaufgaben und nehmen etwa gleich viel Zeit in Anspruch.	Beratung und Diagnostik in gleichen Anteilen	K1a
7	3-7	Wir haben bei uns hier den Schwerpunkt tatsächlich auf Diagnostik und Beratung und wenig auf Förderung. Also das ist mal so die Hauptgewichtung, dass wir viele, viele Beratungen durchführen, viele Kurzberatungen und dann noch möglichst in einer Förderplan-Entwicklung beteiligt sind und dann aber die Förderung im Kindergarten oder anderswo stattfindet.	Die Befragte beschreibt, dass die Hauptaufgabe ihrer Institution in der Durchführung von Diagnostik und der Beratung bestehe. Die Förderung der Kinder finde eher im Kindergarten oder durch andere Stellen statt.	Hauptaufgaben: Beratung, Diagnostik Förderung eher durch Kita und andere Stellen	K1a

1	25-38	B1: Also ich würde Diagnostik nicht als DIE Hauptaufgabe bezeichnen. Das kommt auf die Fragestellung drauf an. Also wir nehmen uns wirklich auch Zeit herauszufinden, was die Menschen wissen wollen und gehen nicht gleich mit Tests auf die Kinder los. I: Okay, das heißt, Sie machen Diagnostik, dann erst mal auch, indem sie viele Gespräche führen mit Bezugspersonen von den Kindern? B1: Hm, genau. Wenn die Frage ist: warum spricht mein Kind nicht? Dann muss man ein bisschen abklopfen, an was könnte es liegen. Aber wenn die Frage ist: mein Kind kann nicht spielen mit anderen Kindern und ist ausgeschlossen im Kindergarten, oder schreit immer nur, oder fliegt jetzt dann demnächst aus dem Kindergarten raus, weil es immer nur schreit, dann gucken wir natürlich nicht so sehr an, was könnte es liegen? Weil manchmal ist es auch einfach zu früh für diese Frage, sondern dann gucken wir, wie kann man es verbessern? Also Teilhabe zu sichern ist eigentlich unsere Aufgabe, unsere Hauptaufgabe. Und das ist dann je nach Alter des Kindes verschieden zu handhaben.	Die Befragte beschreibt, dass Diagnostik nicht immer zu Beginn einer Beratung durch Tests durchgeführt wird. Sie stützt sich auf eine ausführliche Anamnese und versucht herauszufinden, wo genau das Problem des Kindes liegt und wie sie dessen Situation verbessern kann, damit seine Teilhabe gesichert ist.	Diagnostik primär durch ausführliche Anamnese und mit dem Ziel der Sicherung der kindlichen Teilhabe	K1b
2	9-25	I: Okay, wie wird die Diagnostik gestaltet? Also führen Sie standardisierte Verfahren durch oder Fragebögen, oder / ?	Die Diagnostik wird bei Besuchen in der Kita eher auf informellen Verfahren	Diagnostik bei Besuchen in Kitas informell, in	K1b

		B2: Eigentlich sowohl als auch. Also wir haben standardisierte Verfahren. Die setzen wir eigentlich vor allem in der Beratungsstelle, wenn die Eltern IN die Beratungsstelle kommen, ein, weil es einfach ein Zeitfaktor ist. So ein Sprachentwicklungstest braucht einfach ein bisschen mehr Zeit. Wenn wir draußen in den Kindergärten testen, dann haben wir meistens informelle Verfahren, wo wir einfach aufgrund der Erfahrung dann den Eltern Rückmeldung geben. Wenn Kinder nicht testbar sind, dann gehen wir auch manchmal einfach in die Gruppe und beobachten. I: Alles klar, ja, okay. In welchen Entwicklungsbereichen, also neben Sprache diagnostizieren Sie denn? B2: Kognition diagnostizieren wir auch. Also, zuerst wird immer die Sprache angeschaut. Das ist für uns das Wichtigste und wenn wir dann merken, wir sollten noch in anderen Bereichen gucken, dann gucken wir schon auch eventuell nach der Schulreife, nach der Kognition, auditive Wahrnehmung gucken wir uns an, visuelle Wahrnehmung auch, aber eher nur rudimentär. Das sind so die wichtigsten Bereiche. Und	aufgebaut, um effizienter diagnostizieren zu können. Bei der Durchführung einer Diagnostik in der Beratungsstelle werden auch standardisierte Verfahren eingesetzt. Diagnostik wird neben Sprache auch in den Bereichen Kognition, Schulreife, auditive Wahrnehmung, visuelle Wahrnehmung durchgeführt.	Beratungsstelle auch standardisierte Tests Diagnostizierte Bereiche: Sprache (Mehrsprachigkeit), Kognition, Schulreife, auditive Wahrnehmung, visuelle Wahrnehmung.	

		Mehrsprachigkeit natürlich, aber das gehört ja auch wieder zur Sprache.			
3	21-42	I: Okay, gut. Welche Rolle spielt die Diagnostik, in der Frühförderung bei Ihnen? B3: Sehr große Rolle, gerade jetzt bei der Erstberatung. Also das geht ja dann viel um Diagnostik. Ich gucke das Kind an, berate dann die Eltern aufgrund von der Diagnostik. Wo geht es hin, was kann man machen? Und ja, also sehr große Rolle. Aber wir nutzen hier für die Erstberatung eher informelle Diagnostik und dann gucken wir / Also gucke ich jetzt mittlerweile / Braucht man noch eine formelle Diagnostik, oder kann man so irgendwie das Kind schon verteilen? I: Okay, gut, also, Sie haben jetzt hier gar nicht so standardisierte Verfahren vorrätig liegen dann? B3: Doch wir haben auch standardisierte Verfahren. Aber die Frau [redacted] hat ja die Beratungsstelle aufgebaut, und ich nutze ihre Bögen, die sie damals gemacht hat und die sind ja informell, also angelehnt an formelle Testverfahren, an standardisierte, aber halt so aufgedröselt, dass es für uns passt. Und wenn ich aber denke, ich habe jetzt irgendwie überhaupt gar keinen Einblick in die Grammatik-Fähigkeiten gehabt, da würde ich gerne noch irgendwas	Die Befragte beschreibt, dass die Diagnostik eine sehr große Rolle spielt, da sie die Grundlage für die Zuteilung der Kinder zu Förderangeboten darstellt. Es wird zunächst in der Erstberatung eine informelle Diagnostik durchgeführt, welche von der ehemaligen Leitung der Frühförderstelle auf Basis verschiedener standardisierter Verfahren entwickelt wurde. Wenn nach der ersten Diagnostik weitere Verfahren benötig werden, um ein genaueres Bild des Kindes zu erhalten, sind standardisierte Testverfahren in der Beratungsstelle verfügbar. Diagnostik wird möglichst ganzheitlich gestaltet. Es wird neben den sprachlichen Fähigkeiten nach den motorischen Fähigkeiten und Vorschulfähigkeiten, bei	Große Rolle der Diagnostik, eher informell, bei Bedarf auch standardisierte Tests, diagnostizierte Bereiche: sprachliche Fähigkeiten, motorische Fähigkeiten und Vorschulfähigkeiten, Kognition eher selten	K1b

		genauer wissen, dann kann man sowas noch nachschieben. I: Okay, gut. In welchen Entwicklungsbereichen wird noch Diagnostik gemacht? Jetzt neben der sprachlichen Entwicklung. B3: Ja, wir machen ganzheitliche Diagnostik. Wir gucken auch immer nach der motorischen Entwicklung und nach so Vorschulfähigkeiten, wenn es Vorschulkinder sind. Und visuelle Fähigkeiten, gerade bei Vorschulkindern. Ja, die Bereiche gucken wir noch mit an. Kognitiv ist schwierig, macht man eher nicht, weil es ja noch Kindergartenalter ist. Ja, also kognitiv macht man eher weniger Tests.	Vorschulkindern, geschaut. Eine Diagnostik im Bereich Kognition wird selten durchgeführt, da die Kinder meist noch im Kindergartenalter sind.		
4	8-17	I: Fördern und therapieren, okay. Das heißt, machen Sie vorher dann auch eine Diagnostik um die / B4: Nein, also klar ich kann dann am Ende noch mal so ein kleines Screening machen und so. Aber jetzt, richtige Diagnostik mache ich eigentlich nicht, weil die Anamnese wurde ja gemacht, also da steht eigentlich schon viel drin. Und dann während Fördersitzungen, merkt man ja auch / Also man schreibt dann natürlich auch mit, was auffällt oder welche Schwierigkeiten bestehen. Aber jetzt so richtige Diagnostik, würde ich sagen,	Für diese Befragte spielt die Diagnostik eine geringere Rolle. Sie nutzt die Informationen, welche eine Kollegin im Rahmen der Anamnese erhoben hat und führt nur bei Bedarf nochmal einzelne Verfahren durch, wenn Unsicherheiten bestehen bezüglich des Förderschwerpunktes.	Keine große Rolle der Diagnostik, nutzt die Anamnesedaten der Kollegin	K1b

		mache ich nicht. Es gibt das SCREENIKS, was wir machen. Das mache ich manchmal auch zum Einstieg, wenn ich noch nicht ganz sicher bin, was jetzt der Inhalt sein soll. Aber jetzt wirklich viele Tests oder so mache ich nicht.			
5	7-26	I: Okay das heißt da wird dann außer einer ausführlichen Diagnostik nichts gemacht ? B5: Genau. I: Okay. Schreiben Sie da dann kurze Gutachten für die Kinder oder wie dokumentieren Sie das? B5: Das können wir gar nicht leisten bei 250, 270 Kindern. Also, wir haben so einen Kurzbogen entwickelt und da kreuzen wir dann an und schreiben kurz rein, wenn die Eltern wollen. Ansonsten kriegen sie das Protokoll von dem Computer-Auswertungsprogramm mit, wenn es ältere Kinder sind. Und wenn ich das aber noch weiter verwenden muss, zum Beispiel für einen Antrag, wenn die Kinder an einem SBBZ eingeschult werden sollen, dann ergänze ich das natürlich. I: Okay, das heißt, mit welchen Verfahren machen Sie diese Sprachstandserhebungen? B5: Also mit Vorschulkindern oder ab 4 meistens mache ich mit dem Computer das SCREENIKS	Die Befragte führt in den Beratungsgesprächen mit den Eltern eine ausführliche Diagnostik mit den Kindern durch. Dokumentiert werden die Ergebnisse auf einem extra dafür entwickelten Kurzbogen. Sollten nähere Informationen benötigt werden, da ein Kind beispielsweise in ein SBBZ eingeschult werden soll, werden diese Infos ergänzt. Diagnostiziert wird meist computerbasiert mit einem Screening-Programm für sprachliche Fähigkeiten (SKREENIKS). Ansonsten werden noch weitere standardisierte Verfahren eingesetzt und es wird das Freispiel genutzt, um informell zu diagnostizieren. Auch die Anamnese spielt eine wichtige	Diagnostik spielt große Rolle, wird bei Erstberatung durchgeführt Eingesetzt werden informelle und standardisierte Verfahren, Anamnese & Beobachtung in der Kita	K1b

		Programm, einfach, dass man so eine Einschätzung hat. Dann den Ravensburger Lautprüfbogen, Dysgrammatiker-Material vom Ravensburger, aber da nehmen wir eigentlich nur noch ab und zu mal Bilder raus. Ansonsten den MUSEPRO wenn es sein sollte und Freispiel. Dann auch Fragen, natürlich. Also Anamnese. Gegebenenfalls ruft man auch mal im Kindergarten an, wenn sich jetzt irgendwas ganz komisch entwickelt oder wenn ich den Eindruck habe, das Kind hat beim Hörverstehen Probleme, dann rufe ich schon mal im Kindergarten an und dann gucke ich mir die Kinder im Kindergarten an.	Rolle. Es werden auch Erzieher*innen in der Kita des Kindes befragt, falls dies notwendig ist. Teilweise besucht die Befragte die Kinder auch in der Kita und beobachtet sie dort im Rahmen der Diagnostik.		
5	46-52	I: Okay, gut. Welche Entwicklungsbereiche diagnostizieren Sie denn, wenn Sie die Kinder hier haben, also jetzt außer sprachliche Fähigkeiten? B5: Also ein bisschen Motorik, je nachdem, was man jetzt überprüft. Also vielen kommt es jetzt nur darauf an, dass die ESU auffällig war und dann wollen die halt noch mal eine aktuelle Sprachstandsdiagnostik. Da gucke ich mir jetzt die Motorik nicht unbedingt an. Wenn jetzt aber das Kind schon irgendwie komisch da reinläuft, dann denke ich, okay, schauen wir nochmal. Und Wahrnehmung, ein bisschen Merkfähigkeit, sowas.	Der Fokus der Diagnostik liegt meist auf der Sprache des Kindes. Teilweise wird noch die Motorik genauer betrachtet, falls sie der Befragten auffällig erscheint. Auch die Wahrnehmung und Merkfähigkeit des Kindes werden teilweise überprüft.	diagnostizierte Bereiche: sprachliche Fähigkeiten, motorische Fähigkeiten, Wahrnehmung, Merkfähigkeit	K1b
6	15-19	Also, es kommt immer aufs Kind an. Natürlich kommt es auch auf das Alter an, aber wir nutzen	Die Diagnostik wird an das Kind angepasst. Es werden	Standardisierte Verfahren bei sprachlichen	K1b

		auf jeden Fall standardisierte Verfahren, wenn möglich. Dann einfach Beobachtungen in der Situation, auch informelle Testungen, vor allem im Bereich zum Beispiel Motorik oder Wahrnehmung, da oft eher im informellen Bereich. Standardisiert dann eher im sprachlichen Bereich.	bevorzugt standardisierte Tests eingesetzt, aber auch Beobachtungen und informelle Testungen genutzt. Standardisierte Tests werden eher im sprachlichen Bereich eingesetzt, informelle in den Bereichen Motorik oder Wahrnehmung.	Fähigkeiten, sonst eher informelle Diagnostik	
6	22-26	Genau also meistens eben gucken wir nach der Motorik noch, weil bei Sprache und Motorik ist ja einfach ein Zusammenhang da ist. Feinmotorik und Grobmotorik schauen wir einfach in der Beobachtung und wir gucken noch gerne so nach den Wahrnehmungsbereichen. Wie ist so die auditive Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit, solche Geschichten oder auch Wahrnehmungsverarbeitung.	Es wird neben der Sprache auch in den Bereichen Motorik und Wahrnehmung diagnostiziert. Die auditive Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit und Wahrnehmungsverarbeitung der Kinder werden auch beachtet.	diagnostizierte Bereiche: sprachliche Fähigkeiten, motorische Fähigkeiten (Fein- und Grobmotorik), auditive Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit, Wahrnehmungsverarbeitung	K1b
7	12-20	Also im Frühbereich diagnostizieren wir hauptsächlich schwerpunktmäßig Sprachentwicklung, Sprachentwicklungsstand. Um zu schauen, was ist altersentsprechend, was ist nicht altersentsprechend auch um möglichst ein bisschen einzugrenzen, was ist Mehrspracherwerb, oder was ist ein einsprachiger Spracherwerb. Und wie sind da die Bedingungen und die Gegebenheiten für einen gelingenden Spracherwerb. Also, das ist am wichtigsten, ist	Das Hauptaugenmerk legt die Befragte bei der Diagnostik auf die Sprachentwicklung der Kinder, um festzustellen wo die Probleme der Kinder liegen und ob es sich um einsprachige oder mehrsprachige aufwachsende Kinder handelt. Die Aufwachsbedingungen der Kinder und Faktoren, die den	Fokus auf Bereich Sprache, sonstige diagnostizierte Bereiche:, motorische Fähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wahrnehmungsfähigkeiten	K1b

		unser wichtigster Punkt, den wir anschauen. Aber wir schauen immer auch mit auf die informell / Mit auf die andere Entwicklungsbereiche wie Motorik, wie Kognition, Wahrnehmung und so weiter. Einfach weil es im Beratungszusammenhang schon wichtig ist.	Spracherwerb beeinflussen versucht sie dabei in den Fokus zu stellen. Neben den sprachlichen Fähigkeiten bezieht die Befragte auch motorische Fähigkeiten, kognitive Fähigkeiten und die Wahrnehmungsfähigkeiten des Kindes in die Diagnostik ein.		
7	37-46	Also im Frühbereich viel informell, tatsächlich. Einfach, weil der Entwicklungsbereich zwischen null und Einschulung so breit ist, also von der Alterseinordnung, dass wir da viel informell machen. Aber natürlich orientiert an standardisierten Entwicklungsschritten. Aber das hat sich sehr bewährt, dass wir da einfach mit viel Erfahrung und mit vielseitigen Möglichkeiten / Also ich nehme aus dem einen Test da, ich nehme aus dem anderen Test das, muss aber nicht den ganzen Test auswerten. Es kommt immer auf die Fragestellung auch an. Wenn wir tatsächlich eine sehr klare Einordnung brauchen, auch ein bisschen eine Abgrenzung von Sprache und Kognition, dann müssen es natürlich formale Verfahren sein, aber für die Beratung an sich, nutzen wir sehr viel informelles.	Im frühen Kindesalter basiert die Diagnostik der Befragten meist auf informellen Verfahren. Sie beruft sich dabei auf die langjährige Erfahrung der Mitarbeiterinnen der Beratungsstelle, welche die Diagnostik durchführen und wissen, welche Teile von einzelnen standardisierten Tests sie gezielt nutzen können. Komplett werden standardisierte Verfahren meist nur eingesetzt, wenn sprachliche Auffälligkeiten mit kognitiven Fähigkeiten in Bezug gebracht werden sollen, um eine klarere Einordnung der	Viel informelle Diagnostik, standardisierte Verfahren bei Fragestellungen zu Sprache und Kognition	K1b

			Problematik des Kindes vorzunehmen.		

Kategorie 2: Zielgruppe der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache

Fall	Zeilen	Originaltext	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	42-49	Also, bei uns kommen tatsächlich Kinder schon sehr klein. Also jetzt nachher kommt eine Familie, da ist das Mädchen drei und der Junge ist zwei. Das ist uns ganz wichtig, dass die Eltern dann kommen können, wenn sie Fragen haben. Also ist ja immer noch so, dass viele Kinderärzte sagen: das wächst sich aus und mit vier reicht auch noch. Und da sind aber die Sorgen von den Eltern oft schon so groß und wir gucken wirklich, dass wir die früh kriegen und die kommen auch. Also im Gegensatz zu anderen Beratungsstellen, im Schwerpunkt Lernen oder so haben wir wirklich viele Kleine auch und können die dann über einen langen Zeitraum auch begleiten.	Die Befragte gibt an, dass sie meist sehr junge Kinder betreue, welche zwei bis drei Jahre alt seien. Viele Eltern kommen schon früh zur Beratungsstelle, da sie sich Sorgen um die Sprachentwicklung ihres Kindes machen. Obwohl die Kinderärzt*innen häufig sagen, dass die Eltern abwarten können, stellen sie ihre Kinder trotzdem schon früh vor und werden lange von den Fachkräften begleitet.	Kinder ab dem Alter von 2 Jahren, Eltern kommen schon früh obwohl Kinderärzt*innen zum Abwarten raten	K2a
3	377-384	B3: Und Eltern von so kleinen Kindern melden sich fast gar nicht mehr hier vom Alter her. Die sind dann doch meistens schon drei und für die haben wir eher den Psychomotorikkurs. Und bei so ganz kleinen rufen Eltern sehr selten an.	Die Befragte beschreibt, dass in sich in ihrer Beratungsstelle wenige Eltern von Kindern melden, welche jünger als drei Jahre alt sind. Aktuell haben sich einige Eltern von	Kinder sind meist älter als drei Jahre, einige wenige sind drei Jahre alt	K2a

		I: Die warten dann vielleicht eher ab wahrscheinlich. B3: Genau, die warten ab. Also das haben wir sehr selten jetzt. Wir sind am überlegen, ob wir nächstes Schuljahr für Dreijährige was machen. Aber eher so ein Psychomotorikkurs. Einfach nochmal ein bisschen umstrukturiert für Dreijährige, weil da jetzt vier, fünf Eltern angerufen hatten.	dreijährigen Kindern bei ihr gemeldet, meist sind die Kinder allerdings schon älter.		
4	74-84	B4: Also es sind gar nicht so viele junge Kinder. Das sind schon meistens Kinder, die ein Jahr vor der Schule stehen, also kommen die doch erst relativ spät dann, also ich habe tatsächlich nicht so viele junge Kinder. Also ich habe schon meistens Fünfjährige. I: Hm gut, eigentlich sagt man ja, die Frühförderangebote beginnen schon viel früher, sobald die Kinder anfangen sollten mehr zu sprechen. B4: Ja genau, die könnte schon mit 2, also VIEL früher zu uns kommen. Aber das passiert eigentlich nie. Jetzt soll im nächsten Schuljahr, eventuell, wenn das Personal da ist, ein Kurs stattfinden. Für Psychomotorik für Dreijährige. Da sind wohl jetzt sechs, sieben Kinder oder so. Aber	Die Befragte gibt an, dass sie hauptsächlich mit Kindern im Vorschulalter arbeite und weniger mit jüngeren Kindern. Die Kindern könnten ab dem Alter von zwei Jahren in der Beratungsstelle betreut werden, dies passiere jedoch sehr selten, da die meisten Eltern ihre Kinder erst im Alter von fünf Jahren vorstellen.	Kinder im Vorschulalter (5 Jahre alt), sehr selten jüngere Kinder, Kinder ab 2 Jahren könnten betreut werden	K2a

		also, ich hatte jetzt noch keine kleinen Kinder, so ganz kleine quasi.			
5	92-100	B5: Also, es kommen Kinder zwischen zwei und sechs, sieben Jahren, also bis zur Einschulung sind wir zuständig. Und also so ganz junge haben wir ganz, ganz selten. I: Hm. B5: Weil da denke ich auch immer, wenn sie halt gerade so am Anfang sind, dann kann man recht wenig machen. Man kann das Sprachverständnis vielleicht abprüfen, aber lautlich braucht man da noch gar nicht anfangen. Und so die Masse kommt eigentlich so mit dreieinhalb, vier, wenn sich da noch nichts getan hat oder wenn sie wirklich ganz, ganz viele Lautersetzungen haben und natürlich Richtung Einschulung, dann kommt auch nochmal ein Haufen.	Die Befragte gibt an, dass sie für Kinder ab dem Alter von zwei Jahren bis zur Einschulung zuständig sei. Die meisten Kinder, welche sie betreut, sind zwischen dreieinhalb und vier Jahren alt oder stehen kurz vor der Einschulung.	Meist Kinder zwischen dreieinhalb und vier Jahren oder vor der Einschulung	K2a
6	29-30	Also, wir haben wirklich so von den von Dreijährigen bis Vorschulkinder, da haben wir alles und es ist komplett vielfältig.	Die Befragte gibt an, dass sie Kinder ab dem Alter von drei Jahren bis zur Einschulung betreue.	Ab drei Jahre bis Einschulung	K2a
7	49	Kinder bis zur Einschulung sind die Zielgruppe der Frühförderung.	Die Befragte gibt an, dass sie Kinder bis zu deren Einschulung als Zielgruppe ihres Angebots der Frühförderung sehe.	Bis zur Einschulung	K2a

1	49-51	Und von den Auffälligkeiten können hier alle Menschen kommen, die sich Sorgen um die Sprache und die Kommunikation ihres Kindes machen.	Alle Auffälligkeiten im Bereich der Sprache und Kommunikation der Kinder sind Anlass für eine Vorstellung der Kinder in der Beratungsstelle.	Auffälligkeiten aller Art bezüglich Sprache und Kommunikation	K2b
1	143-150	Und was wir sehr viel haben, sind echt Kinder mit so einer mutistischen Tendenz. Das ist wirklich sehr angestiegen in den letzten Jahren und jetzt nach Corona noch mehr. Dieses sozialphobische ist ein Thema, was sich über Corona entwickelt hat. Diese Phase, wo eigentlich Kinder dann anfangen, sich zu verabreden / Mit vier dann der erste Kindergeburtstag, da gehen die raus, das halt alles nicht stattgefunden. Und wir haben da seit Jahren eigentlich einen Anstieg und jetzt nach Corona noch stärker. Viele mehrsprachige Kinder mit so einer mutistischen Tendenz vor allem. Also, da ist echt noch mal so ein richtiger Block gewachsen.	Nach der Corona-Pandemie hat die Befragte den Eindruck, dass sie vermehrt Kinder mit mutistischen Tendenzen betreue, welche sich auf sozialphobisches Verhalten zurückführen ließen. Dies betrifft Kinder, welche wenige soziale Kontakte während der Pandemie hatten und unter anderem auch mehrsprachige Kinder.	Mutismus vermehrt durch geringe Sozialkontakte während Corona-Pandemie	K2b
3	98-108	B3: Durchweg alle Sprachebenen. Also Aussprache beziehungsweise Phonetik-Phonologie, Semantik, Pragmatik, Grammatik, Sprachverständnis, auditive Wahrnehmung. I: Okay, haben Sie Redeflussstörungen hier auch? B3: Eher weniger. Ich glaube, ich habe jetzt einmal ein Kind gehabt, wo die Frage war, ist es Entwicklungsstottern oder richtiges Stottern? Das	Die betreuten Kinder zeigen Auffälligkeiten auf allen Sprachebenen. Redeflussstörungen beobachtet die Befragte eher selten bei den Kindern, welche sie betreut. Am häufigsten sind ihrer Erfahrung nach die Störungen der Aussprache,	Alle Sprachebenen, selten Redeflussstörungen, am häufigsten Aussprachestörungen, Sprachverständnisstörungen und Störungen der auditiven Wahrnehmung	K2b

		war ein ganz kleines Kind. Sonst sind Redeflussstörungen eher selten bei uns. I: Gut. Sind manche Auffälligkeiten häufiger als andere? B3: Schwierig, also ich glaube, es sind schon viele Kinder mit der Aussprache. klar das fällt auf, so Ausspracheprobleme. Und auditiv sind es auch einige, wo man merkt / So Sprachverständnis, auditive Wahrnehmung haben wir auch einige.	weil dies den Eltern zuerst auffalle und sie die Kinder dann in der Beratungsstelle vorstellen. Viele Kinder haben ihrer Erfahrung nach außerdem Probleme in den Bereichen Sprachverständnis und auditive Wahrnehmung.		
4	46-52	B4: Aussprache ist schon sehr häufig, Wortschatz, eben in Bezug auf DAZ, da ist es halt sehr häufig. Sonst auch mal grammatikalische Auffälligkeiten, so Probleme mit dem Plural oder so, die Satzstellung. Ja also eigentlich kommt schon alles irgendwie mal vor. Hm, und Aussprache ist schon das häufigste, würde ich. I: Okay, haben Sie Redeflussstörungen? Kommt das auch mal vor oder eher weniger? B4: Also, ich hatte das jetzt noch nicht, aber ich bin auch noch nicht lange dabei. Kann ich jetzt nicht so viel dazu sagen, also eher weniger, würde ich sagen.	Sehr häufig betreut die Befragte Kinder mit Aussprachestörungen. Viele Kinder, welche mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen haben außerdem Wortschatzdefizite. Sie beschreibt, dass sie generell Auffälligkeiten auf allen Sprachebenen erlebt. Redeflussstörungen hat sie in ihrer kurzen Zeit der Tätigkeit in der Frühförderung noch nicht erlebt.	Alle Sprachebenen, selten Redeflussstörungen, am häufigsten Aussprachestörungen	K2b
5	105-110	Also, am aller, aller häufigsten ist eigentlich Aussprache, weil das fällt als erstes auf und halt Grammatik. Ja, also ich sag immer, Grammatik ist	Am häufigsten sieht die Befragte Aussprachestörungen bei den betreuten Kindern.	Alle Sprachebenen, selten Redeflussstörungen und Mutismus, am häufigsten	K2b

		die Königsklasse, die kommt immer ganz nach hinten, und Wortschatz. Auch mittlerweile / Also ich weiß nicht, ob es an Corona lag, viel Sprachverständnisprobleme. Late-Talker sind ganz gehäuft seit einem Jahr. So viele Late-Talker hatten wir noch nie und Stotterer sind ganz selten und Mutismus auch.	Dies liegt daran, dass es den Eltern schnell auffalle, vermutet sie. Auch Störungen der Grammatikentwicklung und des Wortschatzes beobachtet sie regelmäßig. Seit der Corona-Pandemie nimmt sie vermehrt Late-Talker auf. Redeflussstörungen und Mutismus erlebt sie sehr selten.	Aussprachestörungen, seit Corona-Pandemie vermehrt Late-Talker	
6	30-39	B6: Es ist von Aussprache, Grammatik, Wahrnehmung, Sprachverständnis, Wortschatz / Da ist eigentlich alles dabei. Stottern haben wir auch ab und zu mal und mutistische Kinder aber eher selten. Aber man merkt einfach, dass es vielfältiger wird. Also ist es nicht mehr so, dass man ein Kind hat, das jetzt zum Beispiel nur Ausspracheprobleme hat, sondern es ist immer mehr so, dass die Kinder in vielen Bereichen oder immer mehr Bereichen auffällig sind. I: Okay, also in immer mehr sprachlichen Bereichen oder generell auch immer mehr anderen Entwicklungsbereichen? B6: In mehr sprachlichen Bereichen, wo man einfach vorher vielleicht zwei Auffälligkeitsbereiche hatte, hat man jetzt vier.	Die Befragte beschreibt, dass sie sprachliche Auffälligkeiten auf allen Sprachebenen beobachte und auch hin und wieder Kinder mit Redeflussstörungen betreue. Mutistische Kinder seien sehr selten in der Beratungsstelle. Generell betont sie, dass die Kinder seit einigen Jahren vermehrt Auffälligkeiten in vielen Bereichen der Sprachentwicklung zeigen und sehr komplexe Kombinationen von Problemen gehäuft auftreten.	Alle Sprachebenen, selten Redeflussstörungen, kaum Mutismus, seit einiger Zeit vermehrt komplexe sprachliche Auffälligkeiten auf mehreren Sprachebenen	K2b

7	63-68	Die kommen mit allen sprachlichen Auffälligkeiten, also angefangen mit Aussprachethematik aber auch mit Sprachverständnis, Grammatik, Sprachproduktion natürlich. Großes Thema ist immer das Thema Mehrsprachigkeit, genau Wahrnehmungsverarbeitung, wo man dann einfach auch gucken muss, können wir da / Also wo muss man ansetzen? Aber die Kinder, die an uns gemeldet werden und die wir anschauen, haben alle Sprachbereiche.	Die Befragte beobachtet Auffälligkeiten auf allen Sprachebenen und mit verschiedensten sprachlichen Auffälligkeiten.	Alle Sprachebenen	K2b
1	51-65	B1: Und es sind halt oft auch schwerere Entwicklungsbeeinträchtigungen dabei. Also wir haben tatsächlich auch viele frühkindlich autistische Kinder hier, wo wir dann aber auch schon gucken, dass wir sie dann auch wieder weiter verweisen, wieder los werden, böse gesagt, weil wir das ja einfach auch gar nicht leisten können. Und dann guckt man mit der Kollegin von GENT, dass man vielleicht einen gemeinsamen Termin macht oder anruft und die Eltern weiterschickt. Aber die kommen oft hier an, weil Eltern fällt auf: mein Kind spricht nicht. Denen fällt nicht auf: das hat andere Interessen oder es kommuniziert nicht, oder es lebt viel in der eigenen Welt. Das fällt Eltern nicht so auf, das ist nicht das, was man sieht und dann kommen die hierher. I: Hm, ja, klar, logisch. Die Sprache fällt dann als erstes ins Auge.	Die Befragte beschreibt, dass sie neben sprachlichen Auffälligkeiten auch viele Kinder mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen, beispielsweise mit frühkindlichem Autismus in der Beratungsstelle vorgestellt bekommt. Diese Kinder werden von ihr dann an andere Beratungsstellen verwiesen, da die Ursache der sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes nicht in ihren Zuständigkeitsbereich fallen. Die Eltern bringen die Kinder zur Beratungsstelle mit dem Schwerpunkt Sprache, da	Tiefgreifende Entwicklungsstörungen (frühkindlicher Autismus), Aufmerksamkeitsprobleme (ADHS)	K2c

		B1: Bei uns kommt alles / Auch viele Kinder mit so einer fluktuierenden Aufmerksamkeit, viele, die dann irgendwann mal einen ADHS-Stempel kriegen, kommen ja auch gar nicht zur Sprache. Oder haben ganz lange eine undeutliche Sprache. Also, das ist schon eine wilde Mischung hier.	ihnen diese Auffälligkeiten eher auffallen als andere. Die Befragte sieht auch bei vielen Kinder Probleme mit der Aufmerksamkeit, welche mit der Zeit auch häufig die Diagnose ADHS erhalten.		
2	107-116	Teilweise ist es ja auch so, dass die Kinder gar nicht unbedingt jetzt, die wir vorgestellt bekommen haben, in der Sprache ihr großes Problem haben oder ihren großen Unterstützungsbedarf, sondern häufig sind es eher andere Bereiche. Und viele Erzieher sagen, die Eltern waren zumindest bereit, dass SIE kommen. Thema Sprache ist eher, sag ich mal, positiv besetzt. Das ist nicht schon so Richtung Behinderung. Also das haben wir oft, dass dann die nur bei uns bereit sind und wir aber so der Türöffner für Beratung sind. Und wir sagen dann, da sollte vielleicht mal eine allgemeine Entwicklungsdiagnostik gemacht werden, oder gehen sie da mal an die Frühförderstelle oder so. Und wenn das dann schon mal positiv besetzt ist dann gehen die Eltern oft den nächsten Schritt auch eher.	Die Befragte beschreibt, dass sie häufig die Anlaufstelle für Eltern mit Kindern mit verschiedensten Entwicklungsauffälligkeiten ist. Der Bereich Sprache wird von vielen Eltern als positiv und weniger als Behinderung wahrgenommen, weshalb sie eher bereit sind sich an die Beratungsstelle für diesen Bereich zu wenden, als beispielsweise an eine Beratungsstelle mit einem anderen Schwerpunkt. Nach der Beratung durch die Befragte seien die Eltern dann eher bereit sich nochmals von anderen Fachkräfte beraten zu lassen.	Beratungsstelle für Sprache ist erste Anlaufstelle für Eltern von Kindern mit diversen Entwicklungsauffälligkeiten	K2c

4	35-43	Also die Zielgruppe sollte schon / Es sollten schon Kinder sein mit Sprachauffälligkeiten. Aber klar, das ist oft auch / Kommen Kinder mit DAZ. Wo man dann erst merkt, während wir die Förderung machen, dass da halt viele Probleme wegen der Mehrsprachigkeit auftauchen. Oder man sagt dann auch mal, es geht vielleicht in Richtung Lernen. Aber jetzt abweisen tun wir die natürlich nicht. Es gibt aber auch / Das ist eigentlich gut bei uns, dass es da noch die Beratungsstelle von GENT gibt, wo man dann drauf verweisen kann. Genau also, wir würden jetzt keine Kinder abweisen, außer es wären jetzt Kinder mit vielen Sprachauffälligkeiten und viele DAZ. Dann würden wir die natürlich die mit den Sprachauffälligkeiten vorziehen.	Die Befragte beschreibt, dass viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bei ihrer Beratungsstelle vorgestellt werden. Diese Kinder werden auch in die Förderung aufgenommen, wenn nicht zu viele Kinder mit Sprachauffälligkeiten, welche nicht durch Mehrsprachigkeit begründet sind, vorgestellt werden. Der Fokus der Beratungsstelle liege nicht auf den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Einige Kinder verweist die Befragte auch hin und wieder an die Beratungsstellen mit den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung.	Deutsch als Zweitsprache, Lernen, Geistige Entwicklung	K2c
6	39-42	Und zusätzlich ist es oft so, dass die Kinder dann auch vielleicht mit Körperkoordination / Also die Eltern kommen und erzählen, dass sie zum Beispiel noch zusätzlich Ergo haben. Also man merkt schon, dass es ja ausufernder ist.	Die Befragte gibt an, dass sie bei vielen Kindern Probleme mit der Körperkoordination beobachte. Viele Eltern berichten dann auch, dass die Kinder bereits Ergotherapie erhalten.	Körperkoordination	K2c

1	68-78	B1: Ganz gemischt. Die Kinderärzte schicken Familien, aber auch Kindergärten, Kinderkrippen. Und viele Eltern wissen es einfach, auch jetzt hier in der Stadt. I: Aber es ist schon so, dass die Eltern diejenigen sein müssen, die mit ihrem Kind hierher kommen. Für einen ersten Termin dann, oder? B1: Also, die Eltern sind immer der Auftraggeber, da achten wir auch drauf. Weil oft werden die Eltern quasi einfach geschickt und dann sind die auch nicht offen für eine Beratung und dann ist es auch rausgeschmissene Zeit. Die haben wir nicht. Also, wir sind nicht dafür da, irgendwelche Eltern zu beraten oder den Eltern zu sagen, dass ihr Kind ein Problem hat. Das hätten die Kindergärten oft gern. Das machen wir nicht, sondern die Eltern müssen eigene Fragen haben und dann kann die Vorstellung hier erfolgen, an der Beratungsstelle oder eben vor Ort.	Die Eltern finden den Weg zur Beratungsstelle oft, da sie über das Angebot Bescheid wissen. Meist werden sie aber auch von Kinderärzt*innen, Kindergärten oder Kinderkrippen auf das Angebot aufmerksam gemacht. Grundsätzlich müssen die Eltern aber bereit für eine Zusammenarbeit sein und freiwillig die Beratung erbeten, damit eine Kooperation gelingen kann.	Eltern, teilweise geschickt von Kinderärzt*innen, Kindergärten, Kinderkrippen	K2d
2	37-73	B2: Alle Menschen, vor allem Eltern, Erzieher, Fachkräfte, die Unterstützung und Beratung brauchen. Da gibt es keine spezielle / Also eigentlich sind es natürlich die Eltern vornehmlich, aber sehr wohl auch die Erzieher, wo die Kinder in die Einrichtung gehen.	Die Befragte beschreibt, dass viele Kontakte über die Kindergärten hergestellt werden. Sie erklärt, dass das System der Beratung in ihrer Institution auf der Zusammenarbeit mit den Kindergärten im Einzugsgebiet	Kontakt hauptsächlich über die Kitas im Einzugsgebiet, aber auch über Kinderärzt*innen und Einschulungsuntersuchung	K2d

		I: Okay, also kommt es dann auch vor, dass die Kindergärten sich an Sie wenden primär und gar nicht die Eltern direkt? B2: Genau, wir haben ein spezielles System aufgebaut, dass wir am Anfang des Schuljahres alle Kindergärten in unserem Einzugsgebiet, das sind ungefähr 160, Tendenz ein bisschen mehr. Also alle Kindergärten werden am Anfang des Schuljahres alle angemailt mit dem Angebot, dass wir praktisch in die Kindergärten raus gehen und uns die Kinder im Hinblick auf die Sprachentwicklung anschauen. Und von den 160 Kindergärten gab es zum Beispiel letztes Schuljahr einen Rücklauf von 93 Kindergärten, die das Angebot angenommen haben und eingefordert haben, teilweise auch mehrmals. Und da haben wir letztes Jahr, ich glaube, draußen waren es knapp 800 Kinder gesehen. Das heißt praktisch, die schreiben uns eine E-Mail zurück: Wir hätten gerne, dass jemand kommt. Und wir haben zwölf, 13 Kolleginnen, die praktisch rausgehen. Jeder hat so einen Bereich, praktisch ein Ort, an dem er dann alle Kindergärten betreut, und wenn von denen eine Anfrage kommt, dann verweise ich weiter oder bediene die halt selber macht einen Termin aus. Und dann werden praktisch die Kinder uns auf Anraten der Erzieher	beruhe. Die Kindergärten sind über das Angebot der Beratungsstelle informiert und können per E-Mail jederzeit eine Kollegin der Frühförderung anfordern, damit diese ein oder mehrere Kinder begutachtet. Die Frühförderfachkräfte gehen dann direkt in die Kindergärten. Bevor dies geschieht, holen sich die Erzieher*innen das Einverständnis der Eltern und klären diese über das Angebot auf. Dies ermöglicht es den Fachkräfte, möglichst viele Kinder im Einzugsgebiet zu erreichen und stellt sicher, dass die Eltern über das Angebot informiert werden. Manche Eltern werden auch von Kindergärten oder dem Kinderarzt, sowie nach der Einschulungsuntersuchung an die Beratungsstellen direkt verwiesen.		

		vorgestellt. Die Erzieher fragen dann die Eltern ob die damit einverstanden wären, weil ihnen etwas aufgefallen ist. Die sagen den Eltern, da käme jemand, der würde gucken, und die meisten sind da eigentlich auch einverstanden. Es kann natürlich auch sein, dass beim letzten Elterngespräch in der Kita eh darum ging und die Eltern sagen, dass sie sich da Sorgen machen. Und dann sagt eben die Erzieherin, ah, da kommt jemand, die Frau [redacted] kommt jetzt demnächst, und da können wir doch mal das Kind dann vorstellen. Also meistens kommt es schon eher vom Kindergarten aus. Also ich frag häufig, die Eltern, die sind bei der Überprüfung natürlich dabei, was da ihr Wunsch, dass das Kind vorgestellt wurde oder kam die Empfehlung vom Kindergarten? Dann kommt schon meistens raus, dass es der Kindergarten empfohlen hat. Aber das ist praktisch nur die Überprüfung außerhalb, und die ist auch kürzer. Also das ist keine, wie gesagt, riesige Diagnostik, sondern das machen wir meistens kürzer. Wenn die Eltern hierher kommen, dann sind die häufig schon einen Schritt weiter. Manchen wird schon empfohlen von der Einschulungsuntersuchung oder vom Kinderarzt oder so, dass sie mal hierher kommen sollen. Aber häufig kommen die her und sagen, ich mache mir Sorgen, ich wünsche mir Beratung. Häufig haben die schon auch einen teilweise ein Leidensdruck,			

		wenn sie von sich aus hier in die Beratungsstelle kommen.			
3	113-120	B3: Also, durch die ESU kriegt man ganz viele Kinder von dieser Einschulungsuntersuchung. Also die schicken ganz, ganz viele. Der Kindergarten schickt viele und teilweise sind es auch die Kinderärzte, die an uns verweisen. I: Okay, das heißt, die Eltern werden durch eine dritte Stelle an euch dann verwiesen. B3: Also, es ist selten, dass sich ein Elternteil von sich aus meldet. Sondern die sagen dann im Gespräch meistens, der Kindergarten hat gesagt, das und das ist auffällig, oder die ESU schickt uns, oder der Kinderarzt schickt uns also meistens läuft es so ab. Es eigentlich seltenst der Fall, dass Eltern von sich aus hier anrufen.	Die Kinder werden meist durch die Einschulungsuntersuchung an die Beratungsstelle verwiesen. Viele Eltern werden auch vom Kindergarten oder dem Kinderarzt zur Frühförderung geschickt. Wenige Eltern melden sich, ohne dass sie von einer anderen Stelle auf das Angebot der Beratungsstelle verwiesen wurden.	Einschulungsuntersuchung am häufigsten, Kindergarten, Kinderarzt, selten melden sich Eltern von sich aus	K2d
4	54-56	Das sind teilweise Erzieher, denen auffällt, dass die Kinder Auffälligkeiten haben oder die Eltern selbst, die sind meistens da schon ganz sensibel dafür. Oder eben durch die Untersuchung vom Arzt, Kinderarzt.	Die Erzieher*innen im Kindergarten weisen die Eltern auf die Frühförderung hin. Einige Eltern sind sensibel für die Thematik Sprachentwicklung und melden sich von sich aus. Weitere werden vom Kinderarzt geschickt.	Kindergarten, Kinderarzt, Eltern melden sich von sich aus	K2d

5	102-103	Manchmal auch davor, wenn es den Eltern schon bewusst ist, manchmal nach der ESU. Wenn die die Eltern dann schicken.	Manche Eltern melden sich von sich aus, andere werden von der Einschulungsuntersuchung an die Frühförderung verwiesen.	Eltern melden sich von sich aus, Einschulungsuntersuchung	K2d
5	113-118	Also, eigentlich, wir arbeiten ja nur im Auftrag der Eltern und meistens rufen schon die Eltern an. Aber auf Hinweis durch einen Kindergarten oder wenn sie sich einfach Sorgen machen, weil jetzt gleichaltrige Kinder halt besser sprechen als ihr eigenes. Gehäuft rufen aber auch Erzieherinnen an, weil die Eltern das nicht schaffen, sprachlich oder auch sozial, und dann sage ich denen aber immer, die Eltern müssen sich schon melden.	Die Eltern melden sich oft, weil sie sich selbst Sorgen um die Sprachentwicklung ihres Kindes machen. Teilweise werden sie aber auch erst vom Kindergarten auf die Auffälligkeiten aufmerksam gemacht. Es melden sich auch viele Erzieher*innen direkt bei der Befragten, wobei dann auf die Zuständigkeit der Eltern für die Aufnahme in die Frühförderung hingewiesen werden muss.	Eltern von sich aus, vom Kindergarten aufmerksam gemacht, viele Erzieher*innen	K2d
6	70-75	Sie werden oft von Kindergärten geschickt, von Kinderärzten, manchmal einfach auch durch Mund-zu-Mund-Propaganda, weil die Eltern irgendwie auf der Suche sind und merken, es ist irgendwie schwierig mit der Sprache. Dann kommen sie oft zu uns und ansonsten ab und zu durch andere Stellen, dass mal eine Ergo oder ein Physio sagt: Mensch, vielleicht nach der Sprache mal schauen, gehen sie doch mal dazu Beratung	Die Eltern werden meist von Kindergärten oder Kinderärzt*innen geschickt. Manchmal spricht sich das Angebot auch durch Phsyio- oder Ergotherapeut*innen herum.	Meist Kindergärten und Kinderärzt*innen, manchmal Physio- oder Ergotherapeut*innen	K2d

		hin, aber das meiste sind Kindergarten und eigentlich die Ärzte.			
7	49-53	Wir erreichen sehr viele Familien, sehr viele Kinder über die Kitas. Also wir haben den Kontakt über die Einrichtungen und halten da immer den Kontakt zu den Leitungen und zu den Teams, weil so die Eltern auf uns aufmerksam gemacht werden können. Darüber bestehen die meisten Kontakte.	Die meisten Kontakte entstehen über die Kitas im Einzugsgebiet der Beratungsstelle.	Kindergärten	K2d
7	57-60	Andere kommen über andere Beratungsstellen, die melden sich dann direkt hier in der Beratungsstelle oder vom Kinderarzt verwiesen oder von anderen Stellen. Manchmal finden die Eltern auch den Weg alleine. Aber die meisten Kontakte haben wir tatsächlich über die Kindergärten.	Manche Eltern werden von anderen Beratungsstellen auf das Angebot aufmerksam gemacht oder von Kinderärzt*innen geschickt. Manche Eltern wenden sich von sich aus an der Befragte.	Andere Beratungsstellen, Kinderärzt*innen, Eltern von sich aus	K2d
7	90-107	B7: Also in der Art, wie wir vorgehen, am ehesten die Kindergartenteams, also die Fachkräfte in den Kindergärten, die dann die Eltern ansprechen, weil sie wissen, es gibt uns, es gibt eine frühe Beratung. Und wenn die informiert sind, dann wissen die auch, dass es die in verschiedenen Schwerpunkten gibt und haben vielleicht dann schon ein bisschen eine Idee wen sie denn am ehesten jetzt mal noch um Beratung fragen könnten. Also das passiert SEHR häufig. I: Die schicken die Eltern dann quasi zu Ihnen?	Die Kindergärten wissen über das Angebot der frühen Beratung Bescheid und erhalten die Anmeldeformulare für die Beratungsstelle bereits vorab. Diese können dann die Eltern um ihr Einverständnis bitten und sich dann direkt mit der Frühförderung in Verbindung setzen.	Kindergärten werden ganz direkt einbezogen, um Kontakt zu Kindern und Eltern aufzubauen	K2d

		B7: Genau. Und wir haben einfach auch ein System von / Wir geben immer unsere Anmeldeformalitäten schon an die Kindergärten, dass die, wenn sie die dann Eltern ansprechen, schon sagen können, hier ist eine Anmeldung, da ist ein erstes Einverständnis dabei, dass die überhaupt Kontakt mit uns aufnehmen dürfen beziehungsweise wir uns dann auch melden dürfen und schon mal ein Austausch stattfinden kann. Das versuchen wir an alle Kindergärten schon immer wieder neu in jedem Kindergartenjahr oder jedem Schuljahr auszugeben, damit sie wissen, es gibt uns und was sie machen können. Und dann kommt eine Anmeldung oder es kommt ein Anruf oder die Eltern melden sich selber. Das ist unterschiedlich, aber das ist der gängigste Weg, weil DIE einfach die Kinder in der Gruppe erleben und dann sehen und Fragen haben zur Entwicklung.			

Kategorie 3: Praxis der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache

Fall	Zeilen	Originaltext	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	209-223	B1: Das [redacted]? Ja, das ist ein Eltern-Kind-Kurs. Eine Kollegin macht den Eltern-Kurs. Also, die kommen zusammen an, dann gibt es einen gemeinsamen Anfang, und dann gehen	Die Befragte beschreibt, dass es in ihrer Einrichtung zwei Kurs-Angebote gibt. Einzel- oder Kleingruppenförderung	Zwei Gruppenangebote für Eltern und Kinder	K3a

		zwei Kolleginnen mit den Kindern in ein kleines Förderangebot. Das ist in der Turnhalle. Das findet im Schulkindergarten von uns statt und die spielen also richtige Therapie oder Förderung ist es ja nicht in zehn Terminen. Aber die gucken nach den Kindern und die Kollegin macht dann einen Eltern-Kurs. I: Ah, okay, gut, und für die Vorschulkinder ist es dann quasi / Sind da die Eltern auch dabei, oder ist das im Vorschulkurs / B1: Da ist es auch so, dass die Eltern dabei sind. Da geht es aber auch viel um die Einschulung. So Themen wie: Wie kriegt man Geld fürs Mittagessen? Wie macht man das mit dem Busfahren, mit dem Trennen? Wie stelle ich mein Kind drauf ein, dass es dort auch auf Toilette gehen muss? Also die Dinge praktisch, aber auch darauf zu gucken / Jedes Kind soll an seinem Wohnort auch noch Freizeitbeschäftigung haben. Wie macht man Hausaufgaben, gibt es einen Platz dafür? Also da ist eine große Bandbreite an Themen wichtig, aber einen Termin machen wir immer nur zum Vorlesen.	findet nicht statt. Es gibt einen Kurs für Eltern von Kindern im Alter von drei bis vier Jahren. Der Kurs ist als Eltern-Kind-Kurs konzipiert. Während zehn Terminen werden die Kinder von zwei Fachkräften betreut und es werden spielerische Förderangebote durchgeführt, während eine Fachkraft mit dem Eltern über wichtige Aspekte der Sprachentwicklung und deren Förderung spricht. Bei einem zweiten Kurs für Kinder im Vorschulalter und deren Eltern, welcher auf dem selben Prinzip beruht, werden die Eltern über verschiedenste Themen im Zusammenhang mit der bevorstehenden Einschulung ihrer Kinder informiert.		
3	127-166	B3: Also ich fand immer, das war sehr, sehr aufwendig. Das sagen auch alle, die hier in der Frühförderung arbeiten, weil es einfach so individuell ist. Also das heißt, man guckt sich das	Die Befragte beschreibt, dass sie in ihrer Einrichtung die Kinder in Zweiergruppen fördert. Momentan ist dies	Förderung der Kinder in Zweiergruppen durch eine Fachkraft wöchentlich für 45 Minuten, zwei Kursangebote	K3a

		Kind an. Meistens habe ich dann doch noch mal einen Sprachtest gemacht, also wo ich einfach gesehen habe, wo steht das Kind gerade, und was kommt jetzt als nächstes. Und dann habe ich mir einen Bereich ausgesucht, wo ich dachte, da ist der größte Förderbedarf und habe darauf dann die Förderung aufgebaut. Dabei immer geguckt, für was interessiert sich das Kind, und dann daran die Förderung ausgerichtet, also sehr individuell. Wir haben ja immer zwei Kinder, da haben wir dann immer bei der Verteilung schon geguckt, dass es ungefähr passt, dass die Sprachprobleme im gleichen Bereich ungefähr haben und meistens zwei Mädels oder zwei Jungs, dass die Interessen auch ein bisschen passen und dann sehr spielerisch aufgebaut. Und Bewegungsförderung immer mit drin. Also, wir haben ja hier diesen Bewegungsraum wo einfach klar ist zehn Minuten ein bisschen Bewegung und dann einfach ja / Hausaufgabe geben wir auch immer. Einfach, weil einmal in der Woche eine Förderung, das reicht einfach nicht. Also, das sagen wir den Eltern auch so, dass da einfach daheim dann auch nochmal weiter geübt werden muss. I: Wie sehen diese Hausaufgaben aus? B3: Das ist meistens ein Blatt, auch meistens spielerisch irgendwas, wo die Kinder auch daheim	allerdings aufgrund einer Schwangerschaft nicht mer Ihre Kolleginnen machen dies genauso. Dafür werden immer zwei Kinder mit ähnlichen sprachlichen Auffälligkeiten zur selben Zeit als Kleingruppe von einer Fachkraft betreut. Um diese Förderung zu ermöglichen, müssen die Fachkräfte sich zu Beginn ein genaues Bild der sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder machen, um passende Teams bilden zu können. Die Förderung der Kinder wird dann von jeder Fachkraft sehr individuell gestaltet. Spielerische Förderung und Bewegungsangebote spielen immer eine große Rolle. Die Kinder bekommen meist eine kleine Hausaufgabe, um sicherzustellen, dass die Eltern mit den Kindern zuhause bis zur nächsten Fördersitzung die betreffenden Aspekte üben. Die Fördereinheiten für die Zweiergruppen dauern	für drei- bis fünfjährige Kinder und Kinder vor der Einschulung	

		alleine bearbeiten können und es kommt auch auf das Alter an. Wenn es ein Vorschulkind ist natürlich ein bisschen schwieriger und wir sind ja immer den Kontakt mit den Eltern. Denen wird es dann auch nochmal erklärt und wenn die Kinder kleiner sind, gibt es auch manchmal keine Hausaufgabe, weil es einfach gar nicht geht oder halt irgendwas ganz spielerisch. I: Und wie lange sind diese Fördereinheiten dann? B3: Also für zwei Kinder insgesamt in der Woche 45 Minuten. Genau also zwei Kinder und die Sonderpädagogin 45 Minuten und danach habe ich immer noch so zehn Minuten eingeplant um mit den Eltern zu sprechen und dann hatten wir ja noch die Kurse. Das ist ein bisschen einfacher, weil wir da eben die Konzepte haben und die Kopiervorlagen und da wird einfach / Also vorher wird schon auch geguckt. Also, wir übernehmen es jetzt nicht einfach so. Aber wir haben schon mal so eine grobe Orientierung. Im Vorschulkurs werden die und die Bereiche gefördert, wir haben die Materialien dazu und dann wird natürlich / Manchmal sind es Gruppen, wo du weißt: Okay, in einer Stunde ist das mit dem Reimen abgehandelt, die können es alle, oder manchmal haben wir halt zwei, drei Stunden dafür eingeplant.	insgesamt 45 Minuten und finden einmal pro Woche statt. Danach hat die Befragte noch etwa zehn Minuten Zeit, um mit den Eltern zu sprechen und diese über aktuelle Entwicklungen und die Hausaufgabe des Kindes zu informieren. Neben der Förderung der Kinder in Zweiergruppen bietet die Institution der Befragte zwei Kursangebote. Ein Kurs ist für drei- bis fünfjährige Kinder und basiert auf bewegungsunterstützter Sprachförderung durch Psychomotorik. Der zweite Kurs ist ein Angebot für Kinder, welche vor der Einschulung stehen.		

		I: Okay, gut. Das heißt, ihr habt diese zwei Kurse jetzt im Moment? B3: Zwei Vorschulkurse und zwei Psychomotorikkurse. Und im Psychomotorikkurs haben wir jetzt einen für, ich glaube, Drei- bis Vierjährige und einen für die Vier- bis Fünfjährigen. Und da geht es um bewegungsunterstützte Sprachförderung. Da werden immer Bewegungslandschaften aufgebaut, meistens mit einem Bilderbuch noch gearbeitet und dann eine Sprachförderung dazu gemacht.			
3	199-211	Die Einzelförderung, also bei uns ja zweier Förderungen, die macht jeder individuell. Für die Kurse, wie gesagt, haben wir diese Förderkonzepte, die erarbeitet wurden. Meistens von Anwärterinnen, die das als Handlungsfeld dann erarbeitet haben. Da haben wir Konzepte. Aber für die / Also wir haben hier schon Ordner und Materialien, was man nehmen kann, aber das ist so individuell, da tut eigentlich jeder sich am Kind orientieren. Ich weiß nicht, ob es ein RICHTIGES Förderkonzept ist, aber wir haben schon eigentlich das Ziel, dass wir ganzheitlich arbeiten. Klar die Sprache im Fokus, aber auch, wenn ich die Erstberatung mache. Ich gucke auch nach visueller Wahrnehmung, motorischer	Die Kursangebote beruhen auf Konzepten, welche meist von Anwärter*innen für das Lehramt Sonderpädagogik im Rahmen von deren Ausbildung erarbeitet wurden und sich mit der Zeit so etabliert haben. Das Ziel es dabei immer ganzheitlich zu fördern, die Sprache aber in den Fokus zu stellen.	Konzepte für Förderkurse von Anwärter*innen erarbeitet, ganzheitliche Förderung mit Fokus auf Sprache	K3a

		Entwicklung und so. Und das wird dann in der Förderung halt aufgegriffen. Also dieses ganzheitliche Konzept, auch mit Bewegung zur Sprache, oder ja, wie gesagt, halt alle Sinnesebene einbezogen, nicht nur die Sprache. Jetzt also, das haben wir schon, aber ja, ich weiß nicht, ob es jetzt so ein richtiges Förderkonzept ist.			
3	354-365	Es gibt auch mal Kurse, wo dann nur ein, zwei Eltern kommen von acht Kindern. Das gab es auch schon. Aber der Großteil, muss ich sagen, sind sehr interessiert und sind total dankbar, wenn so Eltern-Kurse noch angeboten werden. Das merkt man auch immer. Also wir machen da auch das ja auch nur freiwillig. Also wir sagen auch, wer Interesse hat, kommt. Oder wir fragen vorher ab, ob es Interesse an Eltern-Kursen gibt und nur dann bieten wir es auch an. Und vor allem halt eben, wenn Anwärterinnen drin sind, gerade wegen Personal halt. Es ist immer schwierig, wenn man dann sagt, nur Eltern-Kurs. Weil wo sind dann die Kinder in der Zeit zwecks Betreuung und so. Deswegen ist es immer gut, wenn die Anwärter dabei sind und die eben sagen, okay, ich mache einen Eltern-Kurs und dann kann nämlich die Sonderpädagogin mit den Kindern in der Zeit den ganz normalen Vorschulkurs machen oder so.	Zusätzlich werden vereinzelt bei Interesse Eltern-Kurse angeboten. Dies ist meist nur möglich, wenn genug Personal vorhanden ist, um parallel die Kinder zu betreuen.	Eltern-Kurse werden bei Interessen angeboten	K3a
4	58-74	B4: In 2-er Gruppen und dann eigentlich schon ziemlich individuell. Also manchmal kann ich auch Themen gleich benutzen, weil eben die	Die Befragte fördert die Kinder in Zweiergruppen. Die Gestaltung der Förderung ist	Zweier-Gruppen zur Förderung	K3a

		Schwerpunkte gleich sind. Zum Beispiel, ich hatte jetzt viele DAZ Kinder und da habe ich dann ein Wortschatzfeld für alle genommen, weil die hatten alle Lücken. Also, da kannst du alles machen, eigentlich was Wortschatz betrifft. Klar und bei Aussprache macht es halt / Je nachdem, was da gerade im Vordergrund steht. Das ist halt schon schwierig bei Aussprache, weil du musst ja beide Kinder therapieren. Und dann muss man irgendwie den Schnittpunkt finden. Genau. Aber ich gehe dann schon meistens so vor, dass man verschiedene Sachen in der Stunde macht. Also nicht nur dann auf einen Laut zu schauen die ganze Zeit zum Beispiel, sondern ich mache am Anfang vielleicht erst mal so allgemeinere Dinge, Vorläufersachen, phonologische Bewusstheit oder Mengen erkennen oder Spiele und dann halt diesen Schwerpunkt und am Ende noch mal so eine Auflockerung. Entweder man geht in den Rhythmikraum oder halt Turnraum und macht da ein paar Bewegungsangebote oder man macht nochmal ein Spiel in irgendeiner Form, genau. I: Genau okay, also geht viel über spielerisches Lernen dann? B4: Ja, wobei ich auch schon viele Arbeitsblätter benutze, weil ich halt viele Vorschulkinder auch habe.	dabei sehr individuell an die Kinder angepasst. Die einzelnen Fördereinheiten versucht sie abwechslungsreich zu gestalten und neben spielerischen Sequenzen auch Bewegung einzubauen. Sie nutzt viele Arbeitsblätter, da sie viele Vorschulkinder betreut.		

4	85-89	I: Gut, wie sieht denn das aus mit Beratungen? Beratet ihr auch in der Kita nochmal, dann Erzieher oder so? B4: Nein, das beschränkt sich nur auf die Beratungsstelle, also die Eltern kommen zu uns. Weil das halt auch wieder ein Riesenaufwand auch für die Förderkräfte ist, die das machen.	Eine direkte Zusammenarbeit mit den Kindergärten im Einzugsgebiet besteht nicht.	Keine Zusammenarbeit mit Kindergärten im Einzugsgebiet	K3a
4	92-103	I: Okay, gut. Gibt es irgendwelche Förderkonzepte, die ihr alle als Frühförderkräfte einsetzt in der Einrichtung, oder macht da jeder quasi individuell so ein bisschen seine eigene Planung für die Förderung? B4: Konzept würde ich jetzt nicht sagen. Was wir viel nutzen, sind diese Trolli-Hefte gerade für Aussprache. Weil ich finde, ich bin jetzt halt kein Logopäde, ich finde es auch relativ schwierig, da Laute anzubahnen und die sind eigentlich ganz schön aufgebaut, spielerisch so ein bisschen. Also wir haben halt viele Spiele dort und so, aber es gibt jetzt kein Konzept oder so. I: Also, ihr habt einfach viele Materialien für die Förderung in der Beratungsstelle? B4: Genau, jeder kann dann gucken, was er macht. Ja, also, es macht jeder individuell, eigentlich. Nur in den Kursen natürlich nicht. In	Die Befragte beschreibt, dass in ihrer Einrichtung keine konkreten Förderkonzepte zur Sprachförderung eingesetzt werden. Die Fachkräfte können allerdings auf einen großen Pool an Fördermaterial zugreifen, welches sie für die individuelle Gestaltung ihrer Fördereinheiten nutzen.	Keine Förderkonzepte, aber großer Materialpool	K3a

		den Kursen gibt es schon die vorgegebenen Konzepte, sag ich jetzt mal.			
5	124-142	I: Ja gut. Wie gestalten Sie denn die Förderung der Kinder, die Sie hier betreuen? Also, wie eben schon gesagt, Einzelförderungen finden nicht statt. Sie haben aber diese Gruppen, diese Fördergruppen. Wie sieht das aus? Wie sind die gestaltet? Wie sind die aufgebaut? B5: Also die Vorschulgruppe / Da waren wir zu dritt und da haben wir einen gemeinsamen Anfang gehabt, unten in der Halle. Da hat man erstmal ein bisschen gezählt, vorwärts und rückwärts, dann auch Namen geklatscht, dann immer ein Bewegungsspiel, da mussten sie vielleicht / Das war ein Störgeräusch und sie mussten dann trotzdem was verstehen und dann zum richtigen Punkt laufen. Also, es war einfach so ein bisschen ein Türöffner, sagen wir so, und danach sind die Kinder in drei Gruppen gegangen, also zu jedem Kollegen und dann hat man Schwerpunkte gehabt. Also der eine hatte dann Aussprache, der nächste hatte vielleicht Graphomotorik, der dritte hatte Wortschatz und pro Thema waren das dann immer drei Unterthemen und dann haben die Kinder wöchentlich gewechselt. Wenn wir dreimal durch waren, kam ein neues Oberthema. Wir hatten aber auch schon wegen dialogischen Lesen / Wir hatten es auch schon mal anhand von	Die Befragte beschreibt, dass es keine Einzel- oder Kleingruppenförderung in ihrer Einrichtung gibt. Es gibt Gruppenangebote zur Förderung der Kinder in verschiedenen Altersgruppen von drei Jahren bis zur Einschulung. Diese werden von mehreren Fachkräften gemeinsam gestaltet und zielen auf eine ganzheitliche Förderung der Kinder ab.	Keine Einzel- oder Kleingruppenförderung, Gruppenangebote	K3a

		Bilderbüchern aufgehängt. Da war praktisch immer einen Termin, wo das Bilderbuch vorgestellt wurde und dann ging man am zweiten, dritten, vierten Termin praktisch in die Gruppen und dann war wieder ein neues Bilderbuch dran und dann ging es wieder von vorne los.			
5	188-192	I: Okay, gut. Dann kommen wir nochmal ein bisschen zur Förderung, da sie ja jetzt keine Einzelförderung oder Kleingruppenförderung in dem Sinne machen, sondern nur mit den Kindern diese Kurse, spielen so Förderkonzepte und sowas wahrscheinlich im Moment keine Rolle oder? B5: Nein, im Moment gar nicht.	Die Befragte beschreibt, dass sie aktuell nicht mit Förderkonzepten für verschiedene sprachliche Bereiche arbeitet, da keine Einzelförderung stattfindet.	Keine Nutzung von Förderkonzepten	K3a
6	78-88	Also, wir haben eben die verschiedenen Gruppen. Wir haben eigentlich im Moment nur Gruppenangebote, also [redacted] für die kleinen, die Vorschulgruppe für die Älteren und Einzelförderung ist im Moment einfach nicht möglich, weil die Stunden einfach nicht da sind. Die restlichen Stunden gehen wirklich für Diagnostik und Beratung drauf. Also meistens ist es so, dass Eltern sich melden und die kommen hierher für ein Beratungsgespräch. Dann wird auch gleich eine Diagnostik möglichst angeschlossen. Die kommen dann eventuell nochmal zu einem zweiten Gespräch oder Beratungstermin in einem viertel bis halben Jahr,	Die Befragte beschreibt, dass es in ihrer Einrichtung aktuell nur Gruppenangebote zur Förderung gibt, da nicht ausreichend Stunden für die Frühförderung zur Verfügung stehen, um Einzelförderungen zu ermöglichen. Es gibt einen Kurs für Kinder ab drei Jahren und einen Kurs für Kinder ab fünf Jahren, welche vor der Einschulung stehen. Die Stunden, welche nicht für die Gruppenförderung genutzt	Förderung nur in Gruppen, keine Einzel- oder Kleingruppenförderung	K3a

		um einen Vergleichswert eventuell zu haben, nachdem man so Ziele vereinbart hat. Aber genau, das ist so leider im Moment nicht so die Förderung, die man sich wünschen würde. Kinder einzeln zu fördern mal oder in Zweiergruppen zu fördern, das ist im Moment einfach nicht machbar.	werden, werden für Beratungsgespräche und Diagnostik genutzt.		
7	110-132	B7: Also hier im Haus haben wir zwei Frühfördergruppen. Eine ist eine Vorschulgruppe, da kommen die Kinder einmal in der Woche für ungefähr anderthalb Stunden ohne Eltern. Die werden also von den Eltern gebracht und abgeholt und sind hier zu einem Format, ich mit einer Kollegin zusammen zu zweit durchführe. Dabei ist klar ein Schwerpunkt Sprachförderung, sprachförderliches Verhalten, Vorläuferfertigkeiten der Sprache für den Lese-Rechtschreiberwerb, aber auch Vorläuferfertigkeiten in den anderen Bereichen. Also Feinmotorik, Rhythmik, ist immer ein Teil, den wir hier in der Frühförderung auf jeden Fall immer einbauen. Genau, mit allen Bereichen, also Wortschatzerwerb oder Wortschatzerweiterung, Artikulationsförderung, Grammatikentwicklung. Also, dass wir so alle Aspekte, Sprachverstehen sowieso, im Blick haben und immer in so ein bestehendes Stundenformat einbauen. I: Okay, wie viele Stunden kommen die Kinder da beziehungsweise wie viele Wochen sind das?	Die Befragte gibt an, dass es in ihrer Einrichtung keine Einzelförderung gibt. Es gibt zwei Frühfördergruppen. Zu einem Angebot für Vorschulkinder können diese einmal pro Woche für etwa 90 Minuten von ihren Eltern gebracht werden. Dabei steht eine umfassende Förderung der kindlichen Sprache auf allen Ebenen im Fokus, sowie die Förderung von Vorläuferfertigkeiten für die Schule. Das Angebot besteht während des gesamten Schuljahres fortlaufend und die Kinder können das Angebot während der gesamten Zeit nutzen. Ein zweites Gruppenangebot ist ein Eltern-Kind-Kurs für	Keine Einzel- oder Kleingruppenförderung, Gruppenangebote	K3a

		B7: Inzwischen haben wir es fortlaufend, also die können einfach, wenn sie das wollen, das ganze Vorschuljahr einmal die Woche kommen. Das kommt aber drauf an, wie die Eltern das auch organisieren können, weil wir da natürlich auf die Eltern angewiesen sind, dass sie die Kinder bringen und, dass sie das mit ihrem Terminkalender und ihrer Arbeit einrichten können. Aber dann können die das das ganze Vorschuljahr machen, wenn sie es wollen. I: Okay, und dann haben Sie einen zweiten Kurs noch? B7: Genau, noch einen Eltern-Kind Kurs für die Jüngeren. Mit einem Elternteil oder mit der Oma, das kommt immer drauf an, wer da zuständig ist. Und das findet auch einmal in der Woche statt. DA sind wir eigentlich auch zwei Kolleginnen.	jüngere Kinder und deren Eltern oder andere enge Bezugspersonen.		
7	136-158	B7: Da ist EIGENTLICH der Schwerpunkt wirklich die Anleitung der Eltern und eine Information und Vorbild geben dafür, wie Interaktion geht, wie sprachförderliches Verhalten in alltäglichen Situationen aussieht, in Spielsituationen, in Vorlesesituationen. Gleichzeitig mit so methodischen, also sprachförderlichen, sprachheilpädagogischen Ansätzen, sodass die Eltern einfach verstehen und sehen können, an	Im Eltern-Kind-Kurs liegt der Schwerpunkt auf der Anleitung der Eltern im Umgang mit ihrem Kind und es wird ihnen sprachförderliches Verhalten erklärt und gezeigt. Dabei ist auch Raum um einzelne Eltern individuell zu ihrer Situation zu beraten. Die Gruppe wird	Gestaltung Eltern Kind Kurs, manchmal Förderung in Kitas, keine Einzelförderung, keine Hausfrühförderung	K3a

		uns, wie geht es, was kann man da machen? Und gleichzeitig auch eine Anleitung der Eltern in einem Format, alle in verschiedenen Abständen, ohne die Kinder, also in Form von einem Eltern-Workshop, damit die Informationen kriegen zum Thema Sprachentwicklung und Sprachförderung, aber auch zu Interaktion und Bindung. Und, wenn die das in der Gruppe möchten, wirklich persönlich zu ihrer Situation mit ihrem Kind oder auch in Einzelgesprächen, eine Rückmeldung von uns und Beratung. Also das wird immer so in Abständen eingebaut und diese Gruppe ist im Prinzip auch fortlaufend, hat immer mal dann auch eine wechselnde Besetzung. Also wir haben jetzt in im vergangenen Herbst tatsächlich mit Kindern unter drei angefangen. Also dann waren auch zweijährige Kinder drin, die dann zwischendurch eine Kindergarteneingewöhnung hatten. Da haben sie dann pausiert und jetzt kommen sie wieder. Also, das ist ganz offen da. I: Okay, gut. Aber Einzelförderung oder Kleingruppenförderung haben Sie hier jetzt im Haus nicht? B7: Hier im Haus nicht, nein. Das ist dann möglich, wenn die Kolleginnen, die in den verschiedenen Kitas Ansprechpartnerin sind, mit Diagnostik und Beratung und mit allem soweit durch sind, dass sie	ebenfalls während des gesamten Schuljahres fortlaufend angeboten und die Eltern können so oft teilnehmen, wie sie möchten. Wenn Kapazitäten vorhanden sind bieten die Fachkräfte der Institution in den Kindergärten des Einzugsgebietes manchmal Fördereinheiten an, momentan ist dies nicht möglich. Einzelförderung ist ebenso wenig möglich wie Hausfrühförderung.		

		dann auch Fördermöglichkeiten haben, dann findet das eher IN den Kitas statt. Und Hausfrühförderung machen wir gar nicht.			
7	177-191	I: Okay, gut. Wenn Sie die Förderung, oder auch die Kolleginnen die Förderung mit einzelnen Kindern durchführen / Haben Sie da bestimmte Förderkonzepte, die durchgeführt werden, oder ist das eher eine individuelle Gestaltung und Reaktionen auf die einzelnen Kinder? B7: Ja, es ist beides, würde ich sagen. Es ist ähnlich wie in der Diagnostik, dass es natürlich klar immer individuell abhängig von der Fragestellung für das Kind ist und von den Förderideen, die sich daraus ergeben. Aber natürlich haben wir Dinge, an denen wir uns / Also, die wir einfach so grundsätzlich immer haben, also ein Wortschatzsammler-Konzept zum Beispiel oder eine Kontextoptimierung. Aber das sind ja so die klassischen, also die hat man immer irgendwie im Kopf, weil man damit so gut zeitlich kleine Situationen schaffen kann, an denen man dann kontinuierlich arbeiten kann. Oder im Bereich Sprachverstehen, dass man irgendwie das Monitoring im Blick hat. Aber da sagen wir jetzt nicht, wir führen alle dieses Programm durch, sondern das sind eher so die übergeordneten Ideen und Konzepte, die wir alle im Kopf haben	Wenn Kapazitäten für die Förderung einzelner Kinder bestehen, wird nicht nach konkreten Förderkonzepten gearbeitet. Diese sind den Fachkräften allerdings bekannt und sie greifen auf dieses Wissen zurück um eine individuell an die Kinder angepasste Förderung zu gestalten.	Nutzung von Förderkonzepten nur indirekt als Inspiration für individuelle Förderung	K3a

		und dann gucken, was stimmen wir auf dieses Kind ab.			
1	132-141	Also, das haben wir natürlich. Wir sind ja in der Stadt und wir haben uns so regional eingeteilt. Jeder hat so einen Bereich. Mir gehört [redacted] Aber das ist so, naja, die Bronx von Karlsruhe und da sehe ich natürlich viele anregungsbedingte Geschichten. Und wir haben das jetzt auch ganz stark nach Corona gesehen, dass es sehr schwierig ist, da auch zu differenzieren: Was ist eigentlich einfach diese Zeit und die Schließung der Kitas, die ja immer noch oft geschlossen sind, das weiß ja nur niemand, der nicht in den Kindergarten unterwegs ist. So eine inkonstante Förderung ist halt einfach schlecht, gerade für diese mehrsprachigen Kinder. Also jetzt gehe ich zwei Wochen in den Kindergarten, dann mal wieder nicht. Da kommt die Mehrsprachigkeit, die zweite Sprache, bei den Kindern einfach auch gar nicht an.	Die Befragte betreut im Einzugsgebiet ihrer Beratungsstelle ein Gebiet, in welchem sie gehäuft Kinder erlebt, welche durch zu geringe sprachliche Anregung Probleme mit der Sprachentwicklung zeigen. Sie ist der Meinung, dass diese Kinder, welche häufig mehrsprachig aufwachsen, während der Corona-Pandemie sehr unter einer inkonstanten Förderung durch wiederkehrende Schließungen der Kindergärten gelitten haben.	Erlebt in einem Stadtteil viele umweltbedingte Sprachauffälligkeiten, Kita-Schließungen während der Corona-Pandemie als Faktor	K3b
1	153-167	B1: Ganz klar. Also umweltbedingte Auffälligkeiten sehen wir ganz klar. Anregungsbedingte Probleme auf jeden Fall, also wir sind eben auch Stadtgebiet. I: Okay, wenn jetzt so die Anregung für die Kinder nicht vorhanden ist, wie ist da ihre Erfahrung? Wenn sie da jetzt die Eltern beraten, fruchtet das,	Viele Kinder haben ihrer Erfahrung nach keinen Kindergartenplatz und die Eltern haben somit wenig Möglichkeiten, ihrem Kind eine Förderung zu ermöglichen. Besonders Familien, mit geringen finanziellen Ressourcen können ihr Kind	Familien mit wenigen finanziellen Ressourcen haben schlechtere Voraussetzungen für Förderung der Kinder	K3b

		beziehungsweise kommt da bei den Eltern dann was an? B1: Das Problem ist ja, dass die Eltern das oft nicht entscheiden können, ob und wie ihr Kind gefördert wird, weil sie oft keinen Kindergartenplatz haben. Gerade in [redacted], da bekommt kein Kind vorm vierten Geburtstag einen Kindergartenplatz, weil es schlicht und einfach keine Kindergartenplätze gibt. In diesem Stadtteil mit über 10.000 Einwohnern ist es ein absoluter Mangel, und wer kann sein Kind dann irgendwo hinfahren? Das ist halt für die obere Gesellschaftsschicht möglich und die anderen lassen das Kind daheim. Also die Eltern, haben es nicht in der Hand. Auch diese Geschichten mit, wir haben ein Logo-Rezept, aber haben keine Therapie. Die kriegen das einfach nicht auf die Reihe. Es gibt lange Wartelisten, und dann sind halt die weniger gut situierten die, die von den Listen runterfliegen.	nicht in einen weiter entfernten Kindergarten bringen. Diesen Familien fällt es außerdem häufiger schwer für ihr Kind einen Platz in der Logopädie zu erhalten, da sie die Organisation nicht verstehen.		
1	314-316	Psychische Krankheiten der Eltern, Alkoholismus, Trennungsgeschichten, Depressionen, kein Kindergartenplatz. Also, es gibt viele Sachen, die ein Kind dran hindern, weiterzukommen.	Verschiedene Faktoren in der Umwelt der Kinder können deren sprachliche Entwicklung negativ beeinflussen. Ihrer Erfahrung nach können diese Faktoren psychische Krankheiten der Eltern,	Verschiedene Faktoren beeinflussen Sprachentwicklung negativ	K3b

			Depressionen oder Alkoholprobleme sein.		
2	200-207	Was ich selten habe ist, wenn ich jetzt, sage ich mal, aus einem bildungsfernen Elternhaus, Eltern habe, wo ich dann Kinder habe mit wenig Wortschatz. Das ist anderes wenn dazu kommt dann noch zusätzlich, dass ich ein Kind habe mit der Sprachentwicklungsstörung und das kriegt halt wenig Unterstützung von zuhause. Dann sind so obligatorische Sachen wie einen Verein suchen, regelmäßig in den Kindergarten bringen, Besuchszeiten dort ausweiten, das Kind schon früh bringen, spät holen. Sachen, die dann wahrscheinlich jeder empfehlen würden. Da drehen wir uns auch im Kreis, aber mehr gibt's halt nicht.	Die Befragte beschreibt, dass sie es selten erlebe, dass Kinder allein durch eine wenig anregende Umwelt sprachliche Auffälligkeiten zeigen. Sie beobachtet allerdings, dass dies für Kinder, welche zusätzlich eine Sprachentwicklungsstörung aufweisen, ein größeres Problem darstellt. Diese Kinder brauchen ihrer Erfahrung nach viel Unterstützung. Sie empfiehlt in solchen Fällen, dass die Kinder in einem Verein angemeldet werden und die Besuchszeiten im Kindergarten auszuweiten, um mehr sprachliche Kontakte zu ermöglichen.	Wenig Anregung besonders negativ für Kinder mit Sprachentwicklungsstörung, Vereinsmitgliedschaft und ausgeweitete Kindergartenbesuchszeiten als Empfehlung	K3b
3	225-258	B3: Also wenn die Eltern schlechte Sprachvorbilder sind, sowas? Ja das sehen wir schon. Also, ich sehe beides. Ich sehe Eltern ganz toll irgendwie mit dem Kind hier interagieren, wo ich denke: Wahnsinn! Und bestärke dann auch die Eltern. Aber ich sehe auch Eltern, die ein Tablet	Die Befragte erlebt immer wieder Eltern, welche ihrem Kind durch eine intensive Nutzung digitaler Geräte wenig sprachliche Interaktion ermöglichen. Sie versucht dies	Nutzung digitaler Geräte anstelle von sprachlicher Interaktion, Kinder fehlen häufig bei Förderangeboten	K3b

		dabei haben und dann dem Kind das Tablet in die Hand drücken und sagen, ich spreche jetzt erst mal mit der Frau [redacted]. Ich spreche das schon an. Aber es ist halt immer schwierig bei einer Erstberatung. Da muss ja erst das Vertrauen so ein bisschen da sein. In der zweier Förderung geht es dann schon besser, wenn man die Eltern ein paar Mal gesehen hat. Aber ja, das ist immer so eine Gradwanderung, weil wir ja erst mal das Vertrauen aufbauen müssen und meistens die Eltern, wo ich sage, es liegt vielleicht wirklich jetzt am Elternhaus, dass das Kind Probleme mit der Sprache hat, die wollen dann auch keine Förderung. Die kommen dann her, weil es der Kindergarten gesagt hat oder die ESU sie schickt oder der Kinderarzt und dann hören sie sich das an. Und wenn sie eine Förderung machen, dann kommen sie da zwei, drei Mal und dann ist irgendwas oder das Kind ist dauernd krank und abgemeldet oder manchmal auch gar nicht abgemeldet. I: Aber grundsätzlich nehmt ihr die Kinder dann schon auch auf? B3: Klar. Die brauchen ja eigentlich dringend Förderung. Aber das ist wie gesagt / Wir gehen ja nicht in die Kindergärten, das ist so ein Unterschied zu manchen anderen	zu thematisieren, wenn sie etwas Vertrauen zu den Eltern aufbauen konnte. Viele dieser Eltern sind allerdings auch nicht interessiert an den Förderangeboten der Einrichtung, sondern melden sich nur, weil sie von ihrem Kinderarzt oder dem Kindergarten darum gebeten wurden. Die Kinder erscheinen, wenn sie an einem Förderangebot teilnehmen, eher selten und fehlen unentschuldigt. Für viele Eltern ist es ihrer Erfahrung nach nicht möglich die Kinder regelmäßig einmal pro Woche zur Förderung in die Beratungsstelle zu bringen. Da keine Besuche in den Kindergärten angeboten werden, wäre dies aber für eine regelmäßige Förderung der Kinder von großer Bedeutung. Die Befragte beschreibt, dass sie keine Möglichkeiten hat die Kinder zu unterstützen, wenn		

		Beratungsstellen, sondern die Eltern müssen mit ihrem Kind hierher kommen und das schaffen viele einfach nicht / Dann das zu organisieren, dass sie hier her kommen für die Beratung, das kriegen sie hin, aber dann wirklich jede Woche einmal zu kommen plus Hausaufgabe zu machen, das nicht. I: Und haben Sie irgendwie noch Möglichkeiten weitere Maßnahmen zu treffen? B3: Nein, das ist ja alles freiwillig. Und das ist auch so, wenn die Eltern da nicht wollen / Wir sagen das auch, gerade bei den zweier Förderungen, wenn die zwei dreimal unabgemeldet fehlen, sprechen wir das auch an und sagen, wir haben so viele Kinder auf der Warteliste und wir brauchen einfach diese Ebene, dass das Kind immer kommt, außer es ist mal krank oder ein Kind hat mal im Kindergarten eine tolle Veranstaltung. Das ist gar kein Problem. Aber wenn Kind hat dreimal unabgemeldet fehlt, dann wird es halt schwierig. Das merkt man aber auch, ob die Eltern Interesse haben an der Förderung oder ob sie eigentlich überhaupt kein Interesse haben. Und wie gesagt, wir sind hier freiwillig und es muss nicht gemacht. Auch die Beratung. Der Kindergarten kann zwar sagen, ich empfehle das, aber die müssen nicht kommen. Auch nach der ESU müssen die nicht kommen.	deren Eltern sie nicht freiwillig regelmäßig zu den Angeboten bringen.		

4	134-148	B4: Hm, also ich versuche das schon den Eltern zu sagen, dass man zu Hause auch viel machen kann. Gerade auch Bilderbücher anschauen, geht ja ganz einfach oder auch über Dinge sprechen, einfach mit dem Kind kommunizieren, also nicht über dem Kind, sondern einfach, mit dem Kind zu kommunizieren. I: Okay, haben Sie den Eindruck, dass das angenommen wird von Eltern? B4: Teils, teils. Also ich hab ja auch im Referendariat das dialogische Lesen eingeführt und da habe ich auch einen Eltern-Kurs gemacht. Da war zum Beispiel auch ein Vater, dem war das gar nicht so bewusst. Als ich gesagt habe, gucken sie doch ein Buch an und sowas. Da kam dann die Frage: Wie, das bringt schon was? Also, ich glaube, manchen ist das nicht so bewusst, dass es schon viel hilft, einfach nur drüber zu sprechen. Es muss ja gar nicht so eine Therapie sein, wie sie das von uns quasi kennen oder so. Ja, und manche, denke ich, die nehmen das auf. Aber ob sie es jetzt umsetzen, ist halt die Frage. Manche sind halt nicht so engagiert. Es gibt halt wirklich engagierte Eltern, die auch immer fragen, was sie tun können, und andere, die kommen und gehen wieder. Ganz unterschiedlich, finde ich.	Die Befragte beschreibt, dass ihrer Erfahrung nach vielen Eltern nicht bewusst ist, wie sie die Sprachentwicklung ihres Kindes zuhause mit einfachen Mitteln fördern können. Sie empfiehlt den Familien möglichst viel mit dem Kind zu kommunizieren und Bilderbücher einzusetzen um Gesprächsanlässe zu schaffen. Einige Eltern nehmen diese Empfehlungen an, andere sind weniger engagiert und nutzen die Möglichkeiten der Förderung des Kindes zuhause nicht.	Eltern fehlt Wissen über Wege der Sprachförderung zuhause	K3b

5	233-266	B5: Also das sind ja einfach die Aufwachsbedingungen der Kinder dann. Also, es gibt bei uns keinen Unterschied. Die dürfen alle kommen, die werden alle gefördert, es ist ja keine Therapie bei uns. I: Das heißt, Sie machen trotzdem eine Diagnostik und gucken sich die Auffälligkeiten vom Kind an? B5: Also im Prinzip wissen wir das ja vorher alles gar nicht. Die Kinder kommen ganz normal und dann kriegt man schon im Gespräch raus, wie das soziale Miteinander ist, oder dass sie jetzt gerade im Klinsch mit jemandem liegen oder wie auch immer, die Eltern. Das kriegt man dann schon raus, oftmals, aber da machen wir überhaupt keinen Unterschied. Das Kind ist ja trotzdem behindert, dadurch und für mich macht das keinen Unterschied. Die Kinder können nichts dafür, wenn jetzt die Eltern nichts mit ihnen reden oder so. Das merkt man ganz, ganz oft auch im [redacted]-Kurs, der ist so angelehnt an das Heidelberger Elterntraining. Also wir haben da Inhalte rausgenommen und wenn man dann so ganz normale Sachen sagt mit Fingerspielen, Verse, Reime, Rhythmus oder Mundmotorik im Alltag, sind sie immer ganz überrascht, die Eltern. Und dann denke ich mir, Mensch, das sollte NORMAL sein. Aber das muss man mittlerweile sagen.	Die Befragte beschreibt, dass sie auch Kinder mit umweltbedingten sprachlichen Auffälligkeiten aufnimmt, da sie zu Beginn einer Vorstellung des Kindes nicht weiß, was die Ursache für die sprachlichen Auffälligkeiten sind. Sie beschreibt, dass gerade diese Kinder auch eine Förderung brauchen. Im Eltern-Kurs erlebt sie es häufig, dass die Eltern wenig über sprachförderliches Verhalten im Alltag wissen und weniger intuitiv sprachförderliche Dinge wie Reime und Fingerspiele einsetzen. Eine Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Eltern kann sie dabei nicht feststellen, da diese Problematik bei Eltern mit verschiedenen Bildungshintergründen zu beobachten ist. Um Familien zu unterstützen, deren Kinder von umweltbedingten sprachlichen	Kinder werden aufgenommen, Eltern zeigen weniger intuitiv sprachförderliches Verhalten, System Frühe Hilfen & IF & Jugendamt & Kita als weitere Unterstützung	K3b

		I: Okay. Haben sie da den Eindruck, dass das vom Bildungshintergrund der Eltern ein bisschen abhängt, inwiefern da ein Gespür dafür ist? B5: Nicht unbedingt. Wir hatten auch schon sehr gebildete Eltern und die haben aber auch nicht vorgelesen oder haben halt auch sich wenig mit dem Kind beschäftigt oder halt gleich alles abgelehnt mit: nein, das geht nicht. Dann sag ich, sehen sie es als Therapieeinheit. Also, es ist nicht mehr so selbstverständlich wie früher einfach. Das, was unsere oder meine Oma mit mir gemacht hat, was selbstverständlich war im Umgang mit Kindern, das muss man heute sagen. I: Okay, das erklärt vielleicht auch, warum immer mehr Kinder dann auch hier landen und die Hilfe brauchen. Haben Sie die Möglichkeit, wenn Sie jetzt den Eindruck haben, dass tatsächlich sprachliche Auffälligkeiten umweltbedingt sind, irgendwelche zusätzlichen Hilfen für eine Familie zu arrangieren? B5: Also, wir haben dann schon / Vom [redacted]-Kreis gibt es so ein Frühe-Hilfen-System, da gibt es so ein Heft auch. Das geben wir dann manchmal mit oder sagen: melden Sie sich da und da nochmal. Vielleicht auch in der IF oder beim	Auffälligkeiten betroffen sind, empfiehlt die Befragte das System der Frühen Hilfen. Auch der Besuch der Interdisziplinären Frühförderstelle oder die Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt sind Empfehlungen, welche sie einigen Familien bereits mitgegeben hat. Häufig nimmt sie auch Kontakt zum Kindergarten des Kindes auf, da die Erzieher*innen einen intensiveren Kontakt zu den Familien haben und sich meist erfolgreicher um die Initiation notwendiger Maßnahmen kümmern können.		

		Jugendamt oder so. Also, das machen wir schon, aber jetzt so richtig vermitteln ist auch schwierig, wenn man die nur einmal, zweimal sieht. Manchmal, wie gesagt, telefonieren wir dann mit dem Kindergarten und sprechen dann mit denen, dass die das ein bisschen anschieben dann.			
6	44-67	B6: Ja Ich finde so die letzten, ich sag mal, fünf, sechs Jahre wird es immer mehr, dass die Kinder doch in viel mehr Bereichen Schwierigkeiten haben auch vielleicht sich selbst auch zu steuern. Das ist auch so ein Faktor. I: Haben Sie eine Vermutung, woher das kommt, dass es sich so vermehrt? B6: Also ich habe oft das Gefühl, dass die Medien ein Faktor sind, also der Medienkonsum. Dass das viel zu früh erfolgt, dass durch den Medienkonsum weniger Dialoge passieren zu Hause, weniger Kommunikation geschieht, dass die Kinder dann einfach doch ein bisschen in Anführungszeichen ruhig gestellt werden. Und auch wenn man die Kinder jetzt zum Beispiel hier in der Schule berichten hört, dann hört man das schon so ein bisschen raus. Und es gibt ja einfach auch Studien dazu, die belegen, dass solche Faktoren Auswirkungen haben.	Die Befragte beschreibt, dass sie den Eindruck hat, dass die Kinder durch einen vermehrt stattfindenden Medienkonsum weniger sprachliche Interaktion in den Familien erleben. Sie stellt diese Problematik in Familien mit verschiedenen Bildungshintergründen fest. Ihrer Erfahrung nach ist es jedoch häufiger bei Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau oder einem Migrationshintergrund.	Medienkonsum als Ursache für umweltbedingte sprachliche Auffälligkeiten	K3b

		I: Spannend, dass Sie das dann auch so direkt hier sehen, dass sich das so auswirkt. B6: Also entweder ist es wirklich so, dass das Klientel irgendwie wechselt, aber das ist festzustellen, dass die Bereiche mehr werden und die Probleme einfach vielfältiger. Und so haben die Kinder nicht nur ja, ich sage mal ein, zwei Baustellen, sondern sie haben vier, fünf, sechs Baustellen. I: Also, ich hab mich da im Rahmen meiner Bachelorarbeit mit beschäftigt. Thema: Bildungshintergrund der Eltern, Armut in Familien. Tritt es gehäuft in Familien auf, die von solchen Lebenslagen betroffen sind, oder ist das übergreifend? B6: Es ist übergreifend, habe ich das Gefühl. Eher das. Also, wenn ich jetzt eine sozial schwache Familie habe oder Familien mit Migrationshintergrund, dann ist es schon oft noch schwieriger. Aber es betrifft auch Familien, die eigentlich sozial gut gestellt sind und jetzt nicht irgendwie in Armut oder irgendwie da so grenzwertig leben, sondern auch die Kinder haben, oft vielfältige Probleme.			

6	188-206	I: Wenn Sie da jetzt den Eindruck haben bei Familien, dass das vom Elternhaus her kommt und, dass da vielleicht tatsächlich die Entwicklung vom Kind gefährdet ist, haben Sie da die Möglichkeit, weitere Maßnahmen irgendwie an die Familie heranzutragen, die zusätzlich die Familie unterstützen? B6: Also wir jetzt direkt hier an der Beratungsstelle haben eigentlich nur die Möglichkeit, wenn sie jetzt zum Beispiel im [redacted] Kurs drin sind. Da haben wir jetzt so ein parallel einen Eltern-Kurs, den wir anbieten, wo den Eltern einfach mal klargemacht wird: wie findet sprachliche Entwicklung statt, was benötigt ein Kind, wie kann man fördern, und das wird eigentlich ganz gut angenommen. Wir haben das Gefühl, da kommt immer was an bei den Eltern. Ansonsten haben wir nur die Möglichkeit, dann eben wieder an Beratungsstellen zu verweisen, zum Beispiel an die Erziehungsberatungsstelle. Das ist einfach ganz gut, dann darüber zu sprechen, damit dann auch die Eltern sich mal reflektieren und man sieht, woran es liegt. Was haben wir noch für Möglichkeiten? Also ja, eigentlich verweisen wir dann an andere Beratungsstellen oder geben eben so ein paar Tipps mit an die Hand. Aber wir sehen die Eltern ja eben oft nur ein oder zweimal in einem Jahr und dann erfolgt eventuell eine	Die Befragte erklärt, dass sie den Eltern am besten während des Eltern-Kind-Kurses zeigen kann, wie sie die Sprache ihres Kindes fördern können. Sollte eine Familie weitere Beratung benötigen, verweist sie diese manchmal auch an Erziehungsberatungsstellen. Dadurch, dass sie die Familien nicht in regelmäßigen zeitlichen Abständen sieht, ist es für sie schwierig ihnen langfristig die Unterstützung zu bieten, welche sie bräuchten.	Eltern-Kind-Kurs ist gut für Anleitung der Eltern, Verweis an Erziehungsberatungsstellen, Kontakt zu Familien ist nicht intensiv genug	K3b

		Aufnahme in eine Gruppe. Aber weil wir einfach keinen wöchentlichen Kontakt dann immer haben, wo man so ein bisschen steuern könnte ist das schwierig da zu intervenieren und ihre Familien irgendwie so ein bisschen zu lenken.			
7	224-252	B7: Also grundsätzlich machen wir erst mal keinen Unterschied, was die Ursachen sind, wenn man sie dann überhaupt rausfinden kann. Und natürlich versuchen wir alle Kinder in eine Förderung zu bringen. Ob es denn dann immer unsere ist, ist die Frage. Aber natürlich, zu beraten und auch wirklich zu verknüpfen, zu vernetzen, dass die Familie und das Kind Unterstützung bekommt. Aber da können wir auch nur Angebote machen. Also wir sind ja wirklich auch nur da, um zu informieren und zu beraten und ein Angebot zu machen. Oft gar nicht bezüglich dem, was WIR machen, sondern da könntet ihr euch nicht noch hinwenden, da gibt es auch einen Eltern-Workshop, da gibt es, was weiß ich, auch ein umfassendes Angebot im SPZ, was die familientherapeutische Betreuung irgendwie noch mit einbezieht. Da können wir aber auch nur anregen, die Eltern können das annehmen oder nicht. Das beruht ja auf Freiwilligkeit. Wenn es sehr gravierend wäre, würde man auch gemeinsam mit dem Kindergarten, wenn man ein Einverständnis hat von der entsprechenden Familie, natürlich schon sagen, okay, ich sehe da	Die Befragte beschreibt, dass sie Kinder mit umweltbedingten sprachlichen Auffälligkeiten auch in Förderangebote ihrer Einrichtung aufnehme. Sie Versuche dann die Familien zu beraten, welche zusätzlichen Angebote es noch gibt, welche sie wahrnehmen können. Aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit liegt es aber in der Hand der Eltern die Angebote dann tatsächlich zu nutzen. Die enge Kooperation mit den Kindergärten im Einzugsgebiet empfindet sie als hilfreich, da diese eher ein Vertrauensverhältnis zu den Familien aufbauen können und daher eher einen Einfluss auf die Eltern haben.	Kinder werden in Förderangebote integriert, weitere Angebote werden Familien empfohlen, Kooperation mit Kitas ist hilfreich	K3b

		was, habt ihr da eigentlich auch ein Auge drauf? Vor allem wenn es tatsächlich Richtung Kindeswohl geht, dann muss man da natürlich seine Beobachtungen mit einfließen lassen. Aber wenn wir es einfach nur als nicht förderlich erachten, dann versuchen wir das einfach schon zu thematisieren. Aber das Angebot an die Eltern ist nur ein ANGEBOT. I: Okay, aber da hilft Ihnen, denke ich, schon auch die enge Zusammenarbeit mit den Kitateams. B7: Ja auf jeden Fall, weil die natürlich immer ein viel engeres Verhältnis zu den Familien haben und die Eltern, wenn es gut läuft, da auch ein Vertrauensverhältnis haben und wir da ja nur punktuell dazukommen. Manchmal hilft es, dass wir punktuell dazukommen, weil es die Teams in den Kitas unterstützt. Da kommt nochmal eine Fachkraft und die sagt das AUCH, was wir die ganze Zeit schon sagen. Das hilft manchmal so in der Elternarbeit und manchmal ist es aber auch okay, dass wir uns mit den Teams austauschen und die das mit in ihre Entwicklungsgespräche und Elternarbeit nehmen OHNE, dass wir da jetzt so präsent sind. Das ist unterschiedlich, das entscheidet man immer dann auch mit den Fachkräften, je nachdem wie auch einfach die Verhältnisse zu den Familien jeweils sind.			

2	123-148	B2: Alles. Alles. Das ist also jetzt gerade das Telefonat, das ich gerade geführt habe / Das sind Erziehungsfragen, wo die Eltern sagen, das schaffe ich aber nicht. Ja, wo man merkt, wenn die Eltern von / Also wüsste ich jetzt gar nicht, wo ich anfangen soll. Also natürlich fragen, wie kann ich mein Kind zu Hause unterstützen? So wie organisiere ich das mit der Logopädie? Wie bekomme ich Logopädie, wie sind die Adressen? Was gibt's für Möglichkeiten, das Kind noch zu unterstützen, von Logopädie, Ergotherapie, Heilpädagogik, Eingliederungshilfe und bis hin zu dem Übergang Richtung und Schulkindergarten. Ob jetzt Sprache oder vielleicht auch geistige Entwicklung. Wie kann der Kindergarten auch das Kind noch unterstützen? Was muss man vielleicht auch in der Familie verändern, damit das Kind sprachlich oder auch anders gut unterstützt wird? Wie gesagt, was muss man noch diagnostisch weiterführend tun? Manchmal verweisen wir auch an andere Beratungsstellen. Also inhaltlich ist das wirklich offen. Das macht es aber auch spannend. Aber ich weiß auch wenn die hierherkommen erst mal nicht, was mich erwartet. Ich weiß das Alter manchmal. Ich telefoniere schon vorher mit den Eltern, bevor sie kommen, und frage dann schon auch, hat das Kind schon Ergo oder Logo. Also so ein bisschen was weiß ich schon. In welchem Kindergarten geht das Kind / Aber ich weiß nicht,	Die Befragte erklärt, dass die Themen in den Beratungsgesprächen, welche sie mit Eltern führt sehr vielfältig sind. Einige Themen beziehen sich auf die Organisation von Therapien, die Möglichkeiten der Eltern das Kind zuhause zu unterstützen oder die Notwendigkeit der Veränderung der kindlichen Umgebung. Es ist für die Befragte außerdem immer von Bedeutung während der Erstberatung ein genaues Bild der Auffälligkeiten des Kindes und möglicher Ursachen dafür zu erhalten. Sie beschreibt, dass sie vermehrt Eltern mit psychischen Erkrankungen erlebe. Dies sei herausfordernd, da sie dann auch ein Auge darauf haben müsse, welche Unterstützung die Eltern möglicherweise noch benötigen.	Vielfältige Themen, vermehrt Eltern mit psychischen Erkrankungen	K3c

		mit welcher Fragestellung die Eltern kommen. Deswegen ist da die Bandbreite schon groß. Oder Thema ist auch natürlich oft Mehrsprachigkeit. Ist es eine Sprachentwicklungsstörung oder ist es nur ein verzögerter Erstspracherwerb? Auch das gibt's natürlich, wie gesagt wir geben auch Adressen aus, wo sich die Eltern noch hinwenden können. I: Das ist sehr vielfältig. B2: Ja auch zum Beispiel / Also wir kriegen immer mehr Eltern, auch mit psychischen Erkrankungen, wo man dann einfach gucken muss, was können die Eltern noch für eine Unterstützung bekommen? Was lassen die auch zu? Ist das Jugendamt schon mit drin in der Familien? Also auf sowas müssen wir schon auch schauen.			
3	175-181	Viele kommen wegen der Einschulung. Das war jetzt ganz viel in letzter Zeit, jetzt flacht es gerade ein bisschen ab. Also wenn die einfach nicht wissen, wo soll mein Kind auf die Schule gehen und dann auch teilweise geschickt werden vom Rektor oder vom Kindergarten oder eben von der ESU. Und da geht es ja auch immer im Hinblick auf die Einschulung dann oder wenn die Kinder kleiner sind, wenn die Sprache stagniert, wenn ein Kind einfach mit vier immer noch nur Zwei-Wortäußerungen macht oder so, dann kommen die Eltern auch.	Die Befragte erklärt, dass sie viele Familien betreue, die aufgrund der anstehenden Einschulung ihres Kindes Kontakt zur Beratungsstelle für Frühförderung aufnehmen. Andere melden sich, da sie besorgt sind, wenn ihr Kleinkind sich sprachlich nicht weiterentwickelt.	Einschulung, Stagnation der Sprachentwicklung	K3c

3	184-186	Genau, wie kann ich meinem Kind helfen, dass es spricht, dass sie halt selber merken oder vom Kindergarten darauf aufmerksam gemacht wurden oder vom Kinderarzt, irgendwas stimmt nicht und sie dann einfach Hilfe wollen.	Die Eltern kommen meist mit dem Anliegen auf die Befragte zu, dass sie wissen möchten, wie sie ihr Kind unterstützen können.	Eltern wollen Wissen bezüglich der Möglichkeiten zur Unterstützung ihres Kindes	K3c
6	115-118	Genau. Also, die Eltern kommen eigentlich immer mit dem Anliegen, erst mal zu wissen, auf welchem Stand ist ihr Kind also wie schlimm ist denn alles. Und suchen dann ja Rat oder Hilfestellung: An wen wende ich mich? Wo kann ich mit meinem Kind hin? Was ist die richtige Förderung? Das sind so die Fragen meistens der Eltern.	Die Eltern wollen wissen, wie der Stand der Sprachentwicklung ihres Kindes zu bewerten ist und wie sie es richtig fördern können.	Stand der Sprachentwicklung und Fördermöglichkeiten	K3c

Kategorie 4: Mehrsprachigkeit in der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache

Fall	**Zeilen**	**Originaltext**	**Paraphrase**	**Generalisierung**	**Reduktion**
1	107-117	B1: Wir haben von der Mehrsprachigkeit das auch mal so ein bisschen statistisch erfasst. Und auch da ist es so, dass wir uns jetzt eingependelt haben mit den mehrsprachigen Kindern, so wie es der Bevölkerung auch entspricht. Also jetzt in der Stadt haben wir ja mehr als 30 Prozent mehrsprachig aufwachsende Kinder und so ist auch jetzt hier bei uns angekommen.	Die Befragte gibt an, dass etwa 30 % der betreuten Kinder mehrsprachig aufwachsen. Es seien in den vergangenen Jahren mehr mehrsprachige Kinder in der Beratungsstelle vorgestellt worden, da die Kinderärzt*innen sensibler auf sprachliche Auffälligkeiten bei Mehrsprachigkeit reagieren.	30 % mehrsprachige Kinder, Kinderärzt*innen sind sensibler und schicken Eltern zu Beratungsstelle	K4a

		I: Okay, also spielt auch eine große Rolle, dann jetzt mittlerweile, die Mehrsprachigkeit? B1: Also, es war ja so, dass ganz lange / Da gibt es ja viele Studien. Das haben Sie sicher auch gelernt. Dass Kinderärzte die mehrsprachigen Kinder einfach durchgewunken haben. Und das finde ich, ist nicht mehr so. Es wird auch bei Mehrsprachigen genauer geguckt, und deswegen stimmt hier auch der Anteil. 30 Prozent von den Kindern, die hier ankommen, wachsen mehrsprachig auf.			
2	151-155	Also, wir kommen regelmäßig damit in Kontakt. Ich würde mal sagen, mindestens die Hälfte der Kinder, die ich sehe, hat einen Migrationshintergrund. Und es sind aber schon von den Kindern, die ich sehe, mindestens / Also von denen wieder die Hälfte, würde ich sagen, sind Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung die auch in der Muttersprache große oder kleinere Probleme haben, je nachdem.	Die Befragte gibt an, dass die Hälfte der von ihr betreuten Kinder einen Migrationshintergrund habe und mehrsprachig aufwachse. Wiederum die Hälfte dieser Kinder habe tatsächlich eine Sprachentwicklungsstörung.	50 % der betreuten Kinder wachsen mehrsprachig auf	K4a
3	45-73	B3: Also, das ist schwierig, weil wir sehr oft Kinder haben mit dem Problem Deutsch als Zweitsprache. Das ist ja eigentlich nicht unsere Zielgruppe beziehungsweise nur dann, wenn das Kind auch Probleme in der Erstsprache hat. Das ist schwierig, das immer einzuschätzen. Also, da rufe ich oft im Kindergarten an, weil viele Eltern	Die Befragte gibt an, dass sie viele mehrsprachige Kinder betreue. Sie empfindet es als herausfordernd herauszufinden, ob die Kinder eine Sprachentwicklungsstörung	Viele mehrsprachige Kinder, Problematik der Zuständigkeit für die Förderung mehrsprachig aufwachsender Kinder ohne Sprachentwicklungsstörung	K4a

		sagen, alles super in der Erstsprache. Wenn man dann im Kindergarten spricht, haben die oftmals irgendwie eine Fachkraft, die zufällig die gleiche Sprache spricht und dann schon sagt, doch nicht so super. Oder manchmal ist es auch anders, wo man wirklich merkt, es ist nur ein Problem mit Deutsch als Zweitsprache. Nur in Anführungszeichen. Wir sind halt leider dann nicht zuständig, aber hier im [redacted] gibt es leider kein Angebot für diese Kinder so richtig. I: Das heißt, nehmen Sie diese Kinder dann trotzdem hier auch auf? B3: Kommt so ein bisschen auf die Kapazität an und wie gravierend die Probleme sind. Wenn jetzt ein Kind wirklich fast gar kein Deutsch sprechen kann, dann nimmt man es manchmal doch auf, auch wenn es vielleicht ein Zweitsprachproblem ist. Aber wenn es wirklich nur so Wortschatzprobleme sind und das Kind eigentlich doch spricht und nur Grammatik und Wortschatz betroffen ist, dann nehmen wir das eigentlich nicht auf, weil wir einfach die Kapazität leider nicht haben. I: Aber ist das ein großer Anteil, dass Sie so mehrsprachige Kinder kriegen?	aufweisen, welche auch ihre Erstsprache betrifft, oder ob es sich rein um eine Problematik handelt, welche auf den Erwerb mehrerer Sprachen zurückzuführen ist. Sie erklärt außerdem, dass das Angebot der Frühförderung eigentlich nur auf Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen beschränkt ist. Eine Angebot der Sprachförderung für mehrsprachig aufwachsende Kinder ohne Sprachentwicklungsstörung besteht im Landkreis der Beratungsstelle allerdings nicht, weshalb die Kinder auch in Förderangebote der Frühförderung integriert werden, wenn Kapazitäten vorhanden sind. Sie beschreibt, dass die Förderung dieser Kinder eigentlich Aufgabe der Kindergärten sei, welche diese jedoch selten erfüllen.		

		B3: Ja es kommen viele, weil viele Kindergärten das auch nicht wissen, beziehungsweise sie wissen es. Aber sagen dann, wo soll man das Kind hinschicken? Verstehe ich auch. Aber eigentlich ist es Aufgabe vom Kindergarten, da irgendwelche DAZ-Gruppen anzubieten. Das Problem ist auch, es gibt ja auch die Beratungsstelle für Lernen, hier in [redacted] oder in [redacted]. Das Problem ist halt auch, die sagen halt auch, sie sind für DAZ eigentlich nicht zuständig. I: Das heißt, diese Kinder sind so ein bisschen in der Schwebe und gehören eigentlich nirgends so richtig rein? B3: Das ist eigentlich eine Aufgabe vom allgemeinen Kindergarten sowie später auch von der Grundschule. Aber ich verstehen es, die haben halt auch so viele Aufgaben, dass die halt keine DAZ-Förderung machen können.			
4	107-123	Ja, wir haben schon viele mehrsprachige Kinder. Ich versuche es halt, ziemlich selbsterklärend aufzubauen. Also sind jetzt nicht so Kinder, die gar nichts verstehen. Aber was ich gemerkt habe ist, dass man einfach nicht zu viel auf einmal macht. Gerade beim Wortschatz. Ich habe, glaube ich, zehn Wochen lang nur ein Thema gehabt und wirklich nicht viele Wörter und man hat das Gefühl,	Die Befragte gibt an viele mehrsprachige Kinder im Rahmen der Förderung zu betreuen. Auch sie gibt an, dass die Förderung der Kinder aber meist eigentlich nicht ihre Zuständigkeit sei, da die Kinder keine	Viele mehrsprachige Kinder in Förderung, eigentlich nicht ihre Zuständigkeit	K4a

		es bleibt irgendwie trotzdem nicht so richtig hängen. Oder es ist halt wie so ein Tropfen auf den heißen Stein, finde ich. Und vor allem, du hast nur eine dreiviertel Stunde und das ist einfach zu wenig, um da einen Wortschatz aufzubauen oder so. Die haben ja dann auch nicht nur Wortschatzprobleme, sondern auch Grammatik, und das ist halt einfach / Das können wir nicht auffangen. Das muss auch im Alltag stattfinden. Deswegen finde ich es halt auch schwierig. Wir sagen immer, das ist eigentlich nicht unsere Aufgabe. Klar, wir nehmen die Kinder dann, wenn wir Kapazitäten haben, aber eigentlich muss es im Alltag mit den Eltern, mit der Kita während dem Spielen irgendwie gefördert werden. Vielmehr alltagsintegriert auch nicht nur eine gute Dreiviertelstunde. Und das sind ja auch manchmal Kinder, die halt auch nicht so motiviert sind und dann gehen sie wieder raus und reden mit den Eltern wieder irgendwas anderes auf Polnisch oder Serbisch oder arabisch und ja es ist halt wirklich wie ein Tropfen auf den heißen Stein, leider!	Sprachentwicklungsstörung aufweisen. Sie ist der Meinung, dass diese Kinder eine intensivere und alltagsintegrierte Förderung benötigen, welche sie nicht leisten kann.		
5	194-200	Also, wir haben immer mehr mehrsprachige Kinder und da gestaltet sich die Beratung auch sehr, sehr schwierig. Also theoretisch müssten wir sieben, acht Sprachen sprechen. Manchmal bringen sie einen Dolmetscher mit oder halt eine Person aus dem Familienkreis, die besser deutsch	Die Befragte beschreibt, dass sie immer mehr mehrsprachige Kinder betreue und mittlerweile etwa die Hälfte der betreuten Kinder mehrsprachig aufwachsen. Sie empfindet es	Etwa die Hälfte der betreuten Kinder ist mehrsprachig, Problem der Kommunikation mit Eltern	K4a

		sprechen kann, manchmal auch das Geschwisterkind zum Übersetzen. Und ja, also es ist wirklich schwierig, aber es macht mittlerweile, glaube ich, schon mindestens die Hälfte aus der betreuten Kinder, glaube ich, müsste ich mal durchgucken. Aber so ungefähr, das sind schon viele.	als große Herausforderung mit den Eltern der Kinder zu kommunizieren, wenn diese kein Deutsch sprechen.	aufgrund von Sprachbarrieren	
6	150-151	Also wir haben immer mehr Kinder, die mit einer anderen Muttersprache aufwachsen, das nimmt stark zu und die Probleme werden auch dadurch immer größer.	Die Befragte beschreibt, dass sie immer mehr mehrsprachige Kinder betreue.	Immer mehr mehrsprachige Kinder	K4a
7	71-79	Naja, das Thema Mehrsprachigkeit ist natürlich nimmt immer mehr Raum und braucht auch immer mehr Aufmerksamkeit, auch weil wir da ein bisschen ein Zuständigkeitsproblem haben, weil in erster Linie ein Zweit- oder Mehrspracherwerb nicht Aufgabe der Sonderpädagogik ist. Gleichzeitig sind die Kinder aber da und haben Schwierigkeiten im Spracherwerb. Also da ist es dann oft ein bisschen knifflig, aber die nehmen auf jeden Fall zu, die Anfragen, weil es einfach da dann oft um auch das Abklären geht. Ist es ein regelgerechter Mehrspracherwerb, oder ist das quasi eine Kombination aus Mehrsprachigkeit und Sprachstörung. Das ist dann nicht immer leicht rauszufinden was eigentlich vorliegt.	Die Befragte beschreibt, dass das Thema Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung gewinne. Sie nennt auch die Problematik der Zuständigkeit für die Förderung der Kinder, da nicht immer klar sei ob eine Sprachentwicklungsstörung vorliege oder nicht. Dies sei teilweise sehr schwer zu diagnostizieren.	Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung, Problem der Zuständigkeit, Schwierigkeit der Diagnostik	K4a
1	118-120	I: Haben Sie da spezifisch dann nochmal Weiterbildungsmaßnahmen gehabt in den letzten Jahren zum Thema Mehrsprachigkeit?	Die Befragte gibt an, dass es zahlreiche Weiterbildungsangebote zum	Viele Weiterbildungsangebote,	K4b

		B1: Ja sicher, da gibt es mittlerweile ganz viel.	Thema Mehrsprachigkeit gebe und sie auch schon Angebote wahrgenommen habe.	selbst schon wahrgenommen	
2	173-177	Ja, also, ich habe mal / Wie heißt sie denn, die Dame, die den SCREEMIK und SCREENIKS entwickelt hat? Bei der habe ich eine Fortbildung gemacht, deren Namen mir jetzt nicht einfällt. Wir haben hier auch Infomaterialen. Also wir kommen von der, von der Literatur her einiges da. Und wir tauschen uns so viel im Team aus. Wir lesen, uns immer mal wieder ein, was neues raus kommt.	Die Befragte gibt an bereits Weiterbildungsangebote zum Thema genutzt zu haben. Im Team finde außerdem ein Austausch über neu erschienene Literatur zum Thema statt.	Angebote wahrgenommen, Austausch im Team zu neuer Literatur	K4b
3	81-85	I: Haben Sie da spezielle Fortbildungen nochmal irgendwie im Bereich Mehrsprachigkeit? Gibt es da Angebote? B3: Es gibt Angebote auf jeden Fall. Aber es ist eigentlich, deswegen gehen wir da auch nicht so gerne auf Fortbildungen hin, ja nicht unsere Aufgabe. Von daher, ja, ist schwierig.	Die Befragte gibt an, dass es zwar Angebote zur Fortbildung gebe, sie diese aber nicht wahrnehme, da die Betreuung der Kinder nicht ihre Aufgabe sei.	Angebote werden nicht wahrgenommen wegen Zuständigkeitsproblem	K4b
4	126-130	Nein, ich weiß nur vom Studium halt noch / Es gibt so eine Plattform wo man so einen Fragebogen in verschiedenen Sprachen irgendwie ausdrucken kann. Aber das habe ich bis jetzt auch noch nicht gemacht. Also die Eltern verstehen mich eigentlich schon, die können auch so gebrochen deutsch. Es ist nicht so, dass die wirklich komplett gar nichts verstehen in der Regel.	Sie hat noch keine Angebote zum Thema wahrgenommen.	Keine Angebote wahrgenommen	K4b

5	215-221	I: Okay. Haben Sie da speziell noch mal eine Weiterbildung im Bereich Mehrsprachigkeit oder irgendwas, wenn das einen großen Anteil macht? B5: Bisher nicht. B5: Okay, gibt es da Angebote für Sie? Wissen Sie das, also speziell auf Frühförderung nochmal bezogen? B5: Also, ich habe jetzt die letzten zwei Jahre nicht geschaut, aber es gab bestimmt vereinzelt mal was. Aber für Sprache ist immer wenig angeboten.	Sie hat bisher keine Weiterbildung für das Thema Mehrsprachigkeit wahrgenommen.	Keine Angebote wahrgenommen	K4b
6	348-357	Aber was für mich ein wichtiger Punkt wäre, ist immer mehr die Kinder mit Mehrsprachigkeit. Also ob man da eben gezielt Fortbildungen finden kann , die ich einfach mal besuchen würde. Vielleicht gibt es die und ich habe einfach jetzt nicht danach geschaut, weil einfach die Zeit nicht bleibt. Aber das wäre auf jeden Fall ein Punkt, den ich anvisieren würde, weil es wird immer komplizierter, immer schwieriger, und die Kinder zeigen ja oft auch in der Muttersprache schon Sprachauffälligkeiten. Wie gehe ich denn damit um? Wie unterstütze ich die Kinder noch mehr? Wobei man natürlich auch immer sieht, wenn die Eltern schon kaum, also die zweite Sprache, Deutsch, sprechen, dann ist es natürlich schwierig	Die Befragte beschreibt, dass sie bisher aus Zeitgründen keine Weiterbildung zum Thema wahrgenommen habe, dies aber als sehr wichtig ansehe.	Bisher aus Zeitgründen keine Angebote wahrgenommen	K4b

		für die Kinder, da überhaupt einen Erwerb zu erhalten.			
7	208-216	Also klar, es gibt Weiterbildungsangebote, aber wir haben jetzt nicht, weil der Bedarf so groß ist, automatisch ein Fortbildungsangebot. Also, da muss sich jeder tatsächlich individuell drum kümmern, gucken, welche Angebote gibt es. Das ist, finde ich, noch was / Da muss noch auch einiges passieren. Also klar, es gibt Angebote, aber es gibt nicht immer die Möglichkeit, die wahrzunehmen. Und natürlich muss da auch so die Einstellung und das Verständnis von / Wie wichtig ist es da auch genau hinzugucken und genau zu unterscheiden und zu gucken, was brauchen die Kinder tatsächlich? Da müssen wir noch und können wir noch viel uns weiterentwickeln tatsächlich.	Die Befragte erklärt, dass es zwar Weiterbildungsangebote gebe, aber sich jede Fachkraft selbst um die Organisation einer Teilnahme kümmern müsse, was im Alltag häufig nicht ohne weiteres möglich sei.	Organisation von Teilnahme durch einzelne Fachkräfte selbst, Teilnahme ist nicht immer möglich	K4b
1	120-127	Und wir haben auch die Diagnostik da angepasst. Wir haben den kleinen SET da, den man machen kann. Und wir haben einen Bogen entwickelt oder weiterentwickelt, den haben wir schon seit 15 Jahren hier für mehrsprachige Kinder. Wie man das auch erfassen kann / Wir geben da selber auch Fortbildungen dazu. Wichtig ist dann halt einfach diese Differenzialdiagnostik, die oft ja nicht an einem Punkt einfach entschieden werden kann, sondern wo man einfach auch so einen Prozess begleiten muss und gucken, wie läuft es denn dann weiter, wenn das Kind gefördert wird?	Die Befragte erklärt, dass sie die Diagnostik für mehrsprachige Kinder mithilfe geeigneter standardisierter Verfahren und einem selbst vor 15 Jahren entwickelten Testbogen durchführe. Ihre Einrichtung biete außerdem Fortbildungen zu dem Thema an.	Standardisierte Verfahren und selbst entwickelter Testbogen, bietet Fortbildungen zum Thema an	K4c

2	155-170	Also das versuchen wir durch Fragen der Anamnese rauszufinden. Das ist natürlich / Da muss man sich darauf verlassen, dass die Eltern einem die richtigen Angaben machen. Außer Russisch und Türkisch können wir jetzt hier / Wir haben den SCREENIKS, wir haben einen türkischen Lautprüfbogen / Können wir jetzt diagnostisch nichts machen, außer dass ich eine gute Anamnese mache. Das ich schon, wie gesagt, die Eltern genau frage. Aber wenn die Eltern sagen, in der Muttersprache ist alles super, dann ist es natürlich / Dann muss ich sagen, dann ist das ein verzögerter Zweitspracherwerb, und dann muss ich aber auch die Eltern aufklären, was dann die Folge davon ist. Dann ist es für mich keine Indikation für Logopädie zum Beispiel, außer das Kind hat in der Artikulation große Probleme, dann ist natürlich nochmal was anderes. Aber es spielt schon eine große Rolle. Also, wir haben auch diese Elternbriefe zum Beispiel zur Mehrsprachigkeit gebe ich viel weiter. Wir informieren die Eltern darüber wie ist es geschickt ist das zu handhaben. Wenn sie von Geburt an eben, so sag ich mal, dieses personenbezogene Konzept umsetzen / Da muss man genau fragen, wie machen sie das mit den Sprachen zu Hause. Aber ja schon, aber auch spannend!	Die Befragte beschreibt, dass sie im Rahmen der Diagnostik stark auf die Anamnese setze. Weiterhin wird ein standardisiertes Verfahren eingesetzt, wenn es geeignet ist. Bei der Diagnostik sei der Austausch mit den Eltern teilweise schwierig, wenn es um die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in seiner Erstsprache gehe.	Anamnese, standardisierte Verfahren, Problematik beim Austausch mit Eltern bezüglich Einschätzung sprachlicher Kompetenzen in Erstsprache	K4c
3	74-80	I: Haben Sie da irgendwie spezielles Material nochmal für die Diagnostik?	Die Diagnostik unterscheide sich nicht von der Diagnostik	Keine Unterschiede zur Diagnostik bei	K4c

		B3: Also nein, wir machen die gleiche Diagnostik, wie wir auch bei einsprachigen Kindern machen. Aber Material hätten wir spezielles. Also wir haben DAZ-Materialien hier. Also, wir haben auf jeden Fall hier “Kikos” Material für Zweisprachigkeit. Spezielle Tests macht man eher weniger, weil wir, haben ja diese informellen eh da und standardisierte macht man dann eher weniger. Es geht dann eher darum rauszufinden, wie ist es denn bei der Erstsprache, ist die auch betroffen?	bei einsprachigen Kindern. Der Fokus liege darauf herauszufinden, ob das Kinder sprachliche Auffälligkeiten in der Erstsprache zeige.	einsprachigen Kindern, Fokus auf Feststellung von Auffälligkeiten in der Erstsprache	
5	203-214	B5: Also, es gäbe den SREEMIK, den haben wir leider noch nicht installiert. Aber ich mache es immer so / Also, wenn jemand dabei ist, der übersetzen kann, dann sage ich immer, dann sag mir mal in deiner Muttersprache und da fällt den Betreuenden oft auf: oh ja, da haben sie auch Probleme! Ansonsten ist es echt schwierig. Also ich habe auch schon gesagt, ich möchte eigentlich eine Übersetzungsapp, aber ich habe kein Diensthandy. I: Ja, ist halt schwierig einzuschätzen. Man kann sich ja dann auch nicht immer hundertprozentig auf Aussagen der Bezugspersonen verlassen, ob es in der Muttersprache hundertprozentig ist. B5: Genau, meistens sagen die dann, da ist kein Problem. Wenn man dann aber in die Tiefe geht,	Die Befragte beschreibt, dass sie keine speziell für mehrsprachige Kinder geeignete Verfahren zur Diagnostik habe. Sie versuche über die Bezugspersonen herauszufinden, wie gut die sprachliche Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache entwickelt sind, was allerdings nicht immer leicht ist. Viele Eltern schätzen die Fähigkeiten ihres Kindes zunächst als gut ein und stellen erst bei mehrfachen detaillierten Nachfragen Auffälligkeiten fest.	Keine speziellen Verfahren, Anamnese durch Bezugspersonen	K4c

		heißt es auf einmal: Oh, ja im türkischen, oder was auch immer fällt es auch auf. Aber es gestaltet sich wirklich schwierig.			
6	162-172	Genau also, das ist schwer. Wir haben das auch schon immer mal gehabt, dass ein Dolmetscher mit dabei war, oder jemand aus der Verwandtschaft, der dann übersetzt hat. Genau mit den Kindern schauen wir einfach, je nachdem, wie viel sie sprechen, werden dann eben weniger standardisierte Tests genommen, sondern informelle Beobachtungen. Erst mal, um zu schauen, um dann erst mal lieber die Entwicklung zu beobachten. Wie sieht es denn aus? Was passiert in einem halben Jahr, wenn wir jetzt sagen, diese Förderung wäre gut, also zum Beispiel die Logopädie und noch eine Gruppe? Was kann man im Kindergarten tun? Braucht das Kind eine Integrationshilfe oder, oder? Und dann zu gucken nach einem halben Jahr, kann man dann vielleicht ein standardisiertes Verfahren verwenden. Also die Kinder kommen dann meistens nochmal.	Die Befragte beschreibt, dass sie zunächst nur eine Anamnese mit den Bezugspersonen des Kindes durchführe. Meist werde die Entwicklung der Kinder zunächst beobachtet und nach einiger Zeit eine erneute Diagnostik mithilfe standardisierter Verfahren durchgeführt.	Zunächst Anamnese, nach Beobachtung der Entwicklung später eventuell standardisierte Verfahren	K4c

Kategorie 5: Effektivität der Frühförderung

Fall	Zeilen	Originaltext	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2	212-240	Also, ich finde es natürlich effektiv, sonst hätten wir da auch schon mal was verändert, wobei wir schon immer mal wieder auch reflektieren und überlegen, funktioniert es so, macht es noch Sinn? Also, wir sind auch mal immer wieder am Verteilen der Stunden, wo wir sehen, in dem Bereich sind wir gar nicht mehr so angefragt aber an anderer Stelle brauchen wir Stunden. Also dann verschieben wird das schon auch. Wie gesagt, die Stunden sind ja auch flexibel eigentlich einsetzbar. An welchen Faktoren machen wir / Ja, wir machen das schon daran fest, wie gut diese Zusammenarbeit auch mit den Kindergärten draußen funktioniert. Wir könnten natürlich auch sagen, wir nehmen hier noch mal Stunden aus der Beratungsstelle direkt weg von den Stunden, wo wir halt hier vor Ort beraten und gehen eher raus, weil es vielleicht noch wichtiger ist. Also so als erster Kontakt mit den Eltern ist es schon extrem wichtig, dass wir da sehr, sehr niederschwellig sind, dass die Eltern nicht / Wir haben ja ein sehr großes Einzugsgebiet. Dass die halt nicht von [redacted] eine Stunde mit dem Bus manchmal herkommen müssen. Und die sind dann sehr dankbar, wenn wir rausgehen, und wenn sie uns	Die Befragte erlebt die Gestaltung der Frühförderung ihrer Einrichtung als sehr effektiv. Durch eine enge Zusammenarbeit mit den Kindergärten im Einzugsgebiet ist das Angebot für alle Eltern sehr niederschwellig erreichbar. Wenn sie mehr Kapazitäten hätte, würde sie gerne noch einen Eltern-Kurs anbieten, da sie dies auch als sehr effektiv einschätzt.	Zufriedenheit mit Effektivität durch Niederschwelligkeit des Angebotes	K5

		dann aber schon mal gesehen haben, dann sagen sie: Okay, da nehme ich den weiten Weg in Kauf und fahre hierher. Also, ich finde es schon sehr effektiv, und für die Eltern einfach ein gutes Angebot. Deswegen würde ich da jetzt aktuell nichts ändern. Wir sind noch am überlegen, so einen Eltern-Workshop zum Beispiel / In [redacted] gibt es ja dieses [redacted] von der Beratungsstelle. Das finde ich schon eine tolle Sache. Aber ich glaube, die haben einfach auch nochmal / Die sind kompakter in [redacted]. Also, da sind die Wege für die Eltern nicht so weit. Wenn ich jetzt überlege, ich hätte schon vielleicht fünf, sechs Eltern, die auch interessiert sind, die dankbar wären über so ein Angebot, und ich sage, okay, die kommen zehnmal hierher, aber ob die in der Lage sind / Jetzt, der eine kommt aus [redacted], der andere aus [redacted], für eineinhalb Stunden. Ja, da weiß ich nicht. Ich glaube, da gebe ich den Eltern lieber Material und / Ist natürlich DANN NICHT so effektiv wie so ein Workshop oder so ein Angebot. Aber ja, also wir sind immer überlegen, jedes Jahr aufs Neue, weil wir finden das schon schön. Aber aktuell läuft es, wie es läuft da sind wir so ganz zufrieden.			
3	270-297	B3: Ich würde ja gerne sagen, es ist sehr, sehr effektiv. Aber es ist echt total unterschiedlich. Manchmal hat man Kinder, wo man nach zehn Fördersitzungen sieht, okay, super, das hat jetzt	Die Befragte erklärt, dass die Effektivität der Fördermaßnahmen ihrer Einrichtung sehr stark von den	Effektivität der Förderung abhängig von Motivation der Kinder	K5

		echt alles super gut gefruchtet. Das Kind kann hier mit gutem Gewissen entlassen werden und kann auf die Grundschule gehen. Alles toll! Wir haben aber auch Kinder, die haben wir ein Jahr lang hier in der Frühförderung und es muss dann trotzdem zu uns auf die Schule. Weil Ziel ist ja eigentlich, dass sie auf die Grundschule gehen können und man sieht aber, das reicht einfach nicht aus hier. Genauso auch mit den Kursen / Also es gibt auch Kinder, die einfach voll gut vom Vorschulkurs profitieren oder vom Psychomotorikkurs, wo man danach sagt: hey, klasse! Und wo die Eltern auch sehr zufrieden sind. Aber wir haben auch Kinder, wo nach dem Vorschulkurs / Wo wir dann sagen müssen, es braucht nochmal eine Förderung oder es muss doch auf unserer Schule, also beides. Ich glaube die Eltern spielen eine große Rolle tatsächlich. Wie die das Kind dann noch unterstützen. Aber auch einfach die Aufnahmefähigkeit vom Kind, auch die kognitive Entwicklung dann. Ich glaube, das spielt auch mit rein und die Motivation, das ist auch immer so / Man merkt, wenn Kinder gerne hierherkommen, dann läuft es auch gut. Aber es gibt natürlich auch Kinder, die gar keine Lust drauf haben. I: Ja gut, das ist dann wie immer.	Kindern und deren Motivation abhänge. Grundsätzlich werde das Angebot von den meisten Kindern gut angenommen, wenn es spielerisch gestaltet sei.		

		B3: So diese Beziehungsebene spielt da einfach auch eine große Rolle. Die meisten Kinder kommen wirklich gerne her, das muss ich echt sagen. Also egal zu wem. Logo machen ja viele Kinder gar nicht so gerne. Aber weil sie ja eben hier zwei Kinder sind, alles sehr spielerisch ist mit der Bewegung, berichten viele Eltern, dass sie sehr viel lieber zu uns kommen wie in die Logo. Bei den Kursen kommt es immer drauf an, wie der Kurs so ist, ob das Kind da Anschluss findet. Da ist noch mal ein bisschen anders, weil es halt eben im Kurs ist. Die Gruppendynamik ist da dann dabei. Wobei in den Psychomotorikkurs kommen sie glaube ich auch noch lieber, weil da einfach viel Bewegung ist und im Vorschulkurs ist das schon arg auf Schule getrimmt. Manche machen das gerne, andere sind da dann nicht so begeistert.			
4	159-173	Also ich habe jetzt keine Statistiken oder sowas. (lacht) Ich habe schon das Gefühl, dass es hier sehr gut aufgebaut ist. Es wurde jetzt jahrelang halt auch optimiert. Gerade die Kurse finde ich richtig gut. Auch für die Kinder, dass sie mal im Gruppensetting gefördert werden und auch mal sehen, so könnte es in der Schule dann sein. Oder jetzt auch der Psychomotorikkurs mit der Bewegung / Also das finde ich schon sehr ausgeklügelt. Jetzt klar, es gibt immer noch	Die Befragte beschreibt, dass sie die Förderangebote der Frühförderung ihrer Einrichtung als sehr gut empfindet. Die Maßnahmen seien über Jahre hinweg weiterentwickelt worden und sehr effektiv. Allerdings seien Erfolge bei	Förderangebote sind effektiv, allerdings abhängig von der Motivation der Kinder	K5

		Verbesserungsansätze, Sachen die man da immer noch optimieren kann. Aber das finde ich eigentlich echt gut. Auch wie die Beratungsgespräche laufen und wie das dann weitergegeben wird und so fand ich eigentlich recht effektiv. Also nicht zu viel Dokumentation und so weiter, sondern es gibt dann diese Anamnesebogen, wo dann alles erstmal so draufsteht, was das Kind angeht auch die Vorgeschichte und so weiter. Ja, und ich denke, es ist halt einfach so aufgebaut, dass es für jeden möglichst wenig Aufwand ist für das, was dann rauskommt. Von daher denke ich, passt es für mich eigentlich ganz gut. Wir müssen ja auch die Frühfördersitzungen protokollieren. Also was wir gemacht haben und dann auch für einen selber halt welche Auffälligkeiten da sind, ja genau. (…)	den Kindern abhängig von deren Motivation.		
4	194-203	I: Okay, ja, gut, das ist natürlich dann klar. Wie sieht es denn aus mit Bildungshintergrund der Eltern? Sozioökonomischer Status? Wirkt sich das auch auf die Effektivität der Förderung aus? Habe Sie da Erfahrungen? B4: Also ich weiß jetzt nicht vom sozioökonomischen Status (…) Aber man merkt schon, wenn Eltern engagiert sind. Dass sie dann zu Hause auch was mit den mit den Kindern machen oder auch in die Logo oder Ergo gehen, dass die da einfach hin dran sind. Und es gibt halt	Die Befragte beschreibt, dass die Effektivität der Fördermaßnahmen vom Engagement der Eltern abhänge. Meist seien Eltern mit einem höheren Bildungshintergrund engagierter und sich ihres Einflusses auf den Erfolg der Maßnahmen eher bewusst, als	Effektivität abhängig von Engagement der Eltern und deren Bildungshintergrund	K5

		einfach Eltern, denen ist das nicht so bewusst. Die gehen mit dem Kind hier hin und gehen wieder, aber machen dann zu Hause nichts aktiv. Und das finde ich, merkt man schon, ich weiß es nicht, vom sozioökonomischen Status würde ich jetzt / Ja, also ja eigentlich schon, wenn ich so darüber nachdenke.	Eltern mit einem geringen Bildungshintergrund.		
6	226-237	Also, wir bekommen immer wieder Rückmeldungen, von unseren Gruppen, von den kleinen, von den [redacted]. Da sind die Kinder immer so zwischen drei, vier, viereinhalb, Richtung fünf fast / Da machen wir es auch so, dass wir uns mit den Kindergärten nochmal kurzschließen nach diesen zehn Einheiten und es ist oft so, dass wirklich positive Rückmeldungen kommen, dass sich in dieser Zeit was getan hat. Sei es dadurch, was wir was tun plus, dass die Eltern Informationen an die Hand bekommen und zu Hause eben auch mehr, also unbewusst, für die Kinder gearbeitet wird. Und ja also, dass sie da auch sprachlich teilweise dann Fortschritte machen. Also, das ist nicht immer, aber das ist häufig so. Und von den Vorschulgruppeneltern bekommt man immer wieder die Rückmeldung, dass das hilft, dass es unterstützt, dass die Kinder vorwärts kommen. Wie gesagt, auch nicht immer bei jedem Kind, es gibt immer Kinder, die brauchen einfach noch mehr Zeit.	Die Befragte erlebt die Fördermaßnahmen ihrer Einrichtung als sehr effektiv. Sie erhält viele positive Rückmeldungen von Eltern und Kindergärten bezüglich der Entwicklung der betreuten Kinder. Sie empfindet vor allem die Kombination der Anleitung der Eltern zu sprachförderlichem Verhalten im Alltag und der Förderung der Kinder als effektiv.	Maßnahmen sind effektiv, positive Rückmeldungen, Eltern-Kurs und Förderung der Kinder in Kombination ist effektiv	K5

7	256-275	Also, ich würde es ein bisschen auseinandernehmen. Ich finde die Förderung in den Gruppen hier vor Ort tatsächlich sehr effektiv, weil es einfach eine sehr kleine Gruppe ist und weil einmal in der Eltern-Kind-Gruppe diese Elternanleitung und diese Stärkung der Eltern, finde ich, den größten Anteil einfach hat über die Entwicklung der Kinder. Dass sie informierter sind, dass die sich kompetenter fühlen und Ideen haben oder die Entwicklung der Kinder besser verstehen. Also, ich finde, das ist sehr effektiv. WENN die Eltern sich darauf einlassen und das tatsächlich eine Weile machen. Dann finde ich, entsteht da tatsächlich viel. Auch in der Vorschulgruppe finde ich die Förderung effektiv. Ich kann sie natürlich nur in diesem Rahmen beobachten. Ich würde da jetzt nicht unbedingt auf gleich die große Kindergartengruppe oder dann später die Schulklasse schließen, aber auch da sehe ich schon wirklich einen großen Nutzen. Einfach weil es auch noch mal so isoliert ist, weil es wirklich intensiv, dieses Vorläuferfähigkeits-Thema, dass die Kinder wirklich nochmal eine extra Schulvorbereitung kriegen in allen Bereichen / Aber natürlich auch noch mal sprachlich und alles, was dann in der Schule mit Leselehrgang kommt, dass die da schon mal NOCH intensiver darauf vorbereitet sind / Und da sehe ich einfach auch die präventive Aufgabe der Frühförderung schon	Die Befragte empfindet die Förderung in den von der Einrichtung angebotenen Fördergruppen als sehr effektiv. Sie ist der Meinung, dass die Beratung und Anleitung der Eltern besonders viel zur Effektivität beitrage.	Angebot ist sehr effektiv, besonders die Anleitung und Beratung der Eltern	K5

		wirklich gut umgesetzt. In den Beratungen in den allgemeinen Kitas kann ich / Für Förderung würde ich jetzt nicht so ein großes effektiv da hinsetzen. Aber ich denke, was Information und Beratung angeht, für Familien, aber auch für die Teams, das schon. Für den Förderaspekt jetzt eher nicht, weil ich da einfach finde, dass unser Anteil klein ist.			

Kategorie 6: Elternarbeit

Fall	Zeilen	Originaltext	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	176-195	B1: Wir arbeiten ganz eng mit den Eltern zusammen, weil die alles letztendlich auch an das Kind hintragen und auch die Haltung finde ich ganz arg wichtig. Nur wenn die ELTERN davon überzeugt sind, dass das jetzt wichtig ist für ein Kind, wird es da auch angreifen. Also von daher ist das schon / Also die sind schon unsere wichtigsten Ansprechpartner. I: Gut, wie gestalten Sie die Elternarbeit? Geben sie den Eltern Materialien, beispielsweise auch zum Leihen? Also ich kenne es von anderen Frühförderstellen, dass zum Beispiel auch Leih-Materialien da sind, die Eltern mitgegeben werden können oder sowas.	Die Befragte beschreibt, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern essentiell sei, da die Eltern den größten Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder haben. Sie stelle den Eltern Informationen bereit, wie sie ihr Kind individuell am besten zuhause unterstützen können und legt viel Wert darauf, die Eltern zu bestärken und alles positiv zu gestalten.	Elternarbeit sehr wichtig, da Einfluss der Eltern auf Entwicklung der Kinder besonders groß	K6

		B1: Nein also zur Ausleihe gibt es das bei uns nicht. Also, wir haben, wie gesagt, diese Einlegeblätter mit Informationen, wo wir so verschiedene Themen haben. Aber ICH zum Beispiel, ich verwende das auch oft gar nicht, weil mir das zu komplex ist, dann nehme ich nur den Umschlag und mach den Eltern einen Zettel rein mit dem was ich wichtig finde. Was uns wichtig ist, ist, dass man den Eltern auch nicht sagt: Okay, jetzt ist es ganz schlecht, ganz fürchterlich. Wir sagen immer, es ist wie eine Baustelle. Wir haben jetzt angefangen, wir sehen uns dann wieder und dann gucken wir, was sich entwickelt hat. Wir haben so einen Kühlschrank-Zettel bei den Kleinen, die noch nicht sprechen können. Das ist so die Schatzkiste, das ist ein Schatz drauf und da dürfen die dann die Wörter, die neu dazukommen, eintragen und das soll am Kühlschrank hängen. Und wir gucken schon, dass wir das positiv gestalten für die Eltern.			
2	252-260	I: Dadurch, dass Sie ja viel mit den Eltern zusammenarbeiten, spielt Elternarbeit, denke ich, mal eine sehr große Rolle eben für Sie. B2: Ja, Elternarbeit nicht unbedingt im herkömmlichen Sinn, sondern wirklich halt als Beratung und Begleitung der Eltern, als Unterstützer, sage ich mal, der Eltern. Manchmal	Die Befragte erlebt sich als Beraterin und Unterstützerin der Eltern. Sie erlebt, dass viele Eltern dankbar sind, wenn sie ihnen dabei hilft den Kindern notwendige Therapierezepte zu verschaffen, wenn Kinderärzt*innen die	Beratung und Unterstützung der Eltern von großer Bedeutung	K6

		kommen die Eltern auch verzweifelt und sagen: ich bin schon so lange dran und der Kinderarzt will aber nicht. Und dann sage ich, schreibe ihnen was, und dann geht es plötzlich. Ja, finde ich dann auch ganz schön, wenn die Eltern dann was schriftlich haben, und dann sind die auch ganz dankbar, und dann funktionierts. Aber natürlich auch nicht immer.	Bemühungen der Eltern nicht unterstützen.		
2	285-298	B2: Aber manchmal habe ich auch Eltern, das vielleicht auch / Die sehen die Notwendigkeit selbst nicht. Die haben ein maximal auffälliges Kind, aber sie sind total entspannt und dann denke ich mir, bin ich auch entspannt. Ich empfehle es, aber da wird nichts passieren. Also habe ich jetzt aktuell auch einen Papa, wo ich dann auch gesagt habe, also ich gebe es in Ihre Hand. Ich stelle jetzt den Bedarf, also der Ist-Stand fest, so wie es ist. Sie gehen damit zum Kinderarzt, besprechen es mit ihm, und dann entscheiden Sie gemeinsam mit dem Kinderarzt, wie SIE weiter verfahren wollen. Und da weiß ich, da läuft NICHTS. I: Ja, gut, man kann die Leute nicht zwingen, das ist dann leider so. B2: Da bin ich dann auch / Also mittlerweile / Ich glaub das lernt man mit den Jahren. Da bin ich auch total entspannt. Wir sagen auch den jungen Kolleginnen, ihr könnt die Welt nicht retten. Wir	Die Befragte erlebt es immer wieder, dass Eltern die Empfehlungen der Fachkräfte ablehnen und keine Maßnahmen zur Unterstützung ergreifen wollen. Sie kann in diesem Fall nichts gegen den Willen der Eltern unternehmen.	Manche Eltern nehmen Empfehlungen der Fachkräfte nicht an	K6

		haben unsere Grenzen, oder die Beratung hat ihre Grenzen, und da bin ich ganz entspannt. Ich unterstütze die Eltern, die das sehen und die das wollen sehr. Aber bei den anderen bin ich raus.			
3	300-308	Die Eltern sind sehr wichtig. Auch in den Kursen gucken wir immer / Gerade wenn jetzt Anwärterinnen dabei sind, die entwickeln meistens noch mal ein Konzept dann zur Elternarbeit. Das heißt, ein Elternkaffee parallel zum Kurs oder ein Elternseminar, wo die Eltern dann zwei, dreimal kommen. Wie gesagt, nach der zweier Förderung sprechen wir eigentlich immer zehn Minuten mit den Eltern nochmal darüber wie die Förderung lief, was man daheim noch machen kann. Auch bei der Beratung, die ich jetzt mache, sind die Eltern im Fokus. Also zuerst mal mit den Eltern sprechen, dann das Kind anschauen, dann nochmal mit den Eltern sprechen. Also, da legen wir sehr viel Wert drauf auf die Elternarbeit.	Die Elternarbeit ist in der Einrichtung der Befragten von großer Bedeutung. Von Lehramtsanwärter*innen werden immer wieder Eltern-Kurse angeboten, welche sie sehr wichtig findet. Auch im Rahmen der Förderung werden fortlaufend Gespräche mit den Eltern geführt und es findet ein Austausch über das Kind statt.	Eltern-Kurse und fortlaufender Austausch mit den Eltern ist wichtig	K6
4	206-212	Ich muss die Eltern anrufen und Termine ausmachen, natürlich mit den Kindern zusammen. Dann eigentlich immer kurz besprechen nach der Sitzung, was gelaufen ist oder was jetzt die Hausaufgabe ist und ganz am Ende dann einfach noch mal darüber reden, wie es weitergeht, ob und es jetzt für sie abgeschlossen wäre oder ob sie noch Bedarf haben oder ob sie es vorstellen können in den Vorschulkurs zu gehen oder wie überhaupt der Werdegang aussieht. Auf welche	Die Elternarbeit der Befragten besteht in der Vereinbarung und Organisation von Förderterminen für die Kinder und dem Austausch über Entwicklungen oder weitere Fördermöglichkeiten. Auch die Beratung bezüglich der	Elternarbeit vielfältig: Organisation, Information, Beratung	K6

		Schule das Kind geht oder eventuell auch den Ratschlag geben, Ergo zu machen oder Logo oder so, das geht schon.	Beschulungsform ist von Bedeutung.		
5	313-318	Also im [redacted]-Kurs, der ist ja geteilt in zwei. Die Kinder gehen in den Kinderkurs und einer von uns macht einen Eltern-Kurs parallel. Das muss man auch parallel machen, wegen der Entfernung, und der läuft eigentlich immer recht gute. Und sonst hatte ich auch schon mal einen Elternnachmittag in einem Kindergarten oder ein Elternabend mal zu dialogischem Vorlesen. Das ist auch schon ein paar Jahre her. Ja oder halt auch am Telefon, mittlerweile weil viele dann auch anrufen.	Die Elternarbeit findet für die Befragte meist im Rahmen des angebotenen Eltern-Kurses statt. Viele Eltern berät sie auch telefonisch.	Elternarbeit in Elter-Kurs der Einrichtung, telefonische Beratungen	K6
6	241-246	Also Elternberatung finde ich fast genauso wichtig wie die Förderung des Kindes an sich. Eigentlich braucht es immer beides, weil wenn die Eltern nicht informiert sind, was passiert denn mit meinem Kind? Was brauche ich? Und einfach so ein paar Hintergrundinformationen haben, wie baut sich das dann auf? Dann ist das Verstehen schwierig. Warum soll ich das denn machen? Und wenn sie es verstehen, dann setzen sie es auch anders um.	Die Befragte erklärt, dass sie die Beratung der Eltern als genauso wichtig empfindet, wie die unmittelbare Förderung der Kinder. Die Eltern setzen ihrer Erfahrung nach die Förderung der Kinder selbst besser um, wenn sie die Hintergründe der Sprachentwicklung und deren Förderung besser verstehen.	Elternarbeit von großer Bedeutung, Information der Eltern wichtig für Effektivität der Förderung.	K6
6	249-258	Also, Hausfrühförderung kenne ich jetzt eher aus dem Geistigbehinderten-Bereich. Ich habe das aber noch nie gemacht. Aber ich habe selbst eine hörbehinderte Tochter und zu uns kam die	Die Befragte hat als Mutter einer hörbehinderten Tochter selbst die Effektivität der Hausfrühförderung als sehr	Hausfrühförderung wird als sehr effektiv eingeschätzt, kann leider nicht durchgeführt werden	K6

		Hausfrühförderung. Das fand ich sehr, SEHR gut. Also deshalb glaube ich, dass das Konzept auf jeden Fall super gut wäre und auch toll, wenn man es umsetzen könnte. Es ist einfach so, dass ein Austausch stattfindet zwischen der Fachkraft und den Eltern auf einer anderen Ebene und auch noch mal in einem komplett anderen Umfeld. Die Fachkraft sieht einfach das Kind in seiner Entwicklung und ist aber gleichzeitig auch da und unterhält sich auch mal mit Mutter, Vater. Sie sieht Situationen und gibt nochmal Tipps an die Hand. Also von daher kann man spezifischer beraten auf jeden Fall, weil man dann einfach diesen Einblick hat und man das sieht.	positiv erlebt und würde diese selbst gerne durchführen.		
6	272-274	I: Eltern-Kurse, haben Sie gesagt, bieten Sie an. B6: Genau, in Verbindung mit dem einen Kurs.	Es werden Eltern-Kurse angeboten.	Elternkurse	K6
7	160-176	I: Welche Rolle spielt die Arbeit mit den Eltern in Ihrer Tätigkeit hier? B7: Also in der Tätigkeit hier, was die Gruppen angeht, spielt es eine große Rolle. In der Eltern-Kind-Gruppe ist es fast der wichtigste Bestandteil. Also klar arbeiten wir da auch mit den Kindern, aber da ist es eigentlich der wichtige Bestandteil, dieses Miteinander und dieses Gespann zu erleben und anzuleiten und denen die Möglichkeit zum Lernen und zum am Modell abschauen zu geben. In der Beratung in den Kitas nimmt das	Die Befragte beschreibt, dass die Elternarbeit vor allem im Rahmen des angebotenen Eltern-Kind-Kurses in Form von Beratung und Anleitung stattfinde. Sie empfindet dies als sehr wichtig. Im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Kindergärten des Einzugsgebietes der Beratungsstelle für Frühförderung spiele die	Elternarbeit im Rahmen des Eltern-Kind-Kurses als Beratung und Anleitung, selten informierende Elternabende in Kitas	K6

		einen kleineren Anteil ein, wobei es immer auch die Möglichkeit gibt, dass wir zum Beispiel bei einem Elternabend einfach auch mal mit dabei sind und entweder unsere Arbeit vorstellen grundsätzlich oder wenn es ein thematischer Elternabend ist, dass wir da dann einen Input gestalten. Das wäre sowas wie in den Gruppen dann in den Elternabend bringen oder was zu unterstützte Kommunikation, mal in dem Team oder an einem Elternabend auch vorstellen, was es da für Möglichkeiten gibt. Aber das ist eher die Ausnahme. Also das ist nicht unsere erste Anlaufstelle, dass wir sagen, wir gehen auf alle Elternabende oder / Weil wir uns ja an die einzelnen Kinder und einzelnen Familien richten mit unserem Auftrag, eigentlich. Also wir sind ja mehr für das Kind als für das Ganze zuständig.	Elternarbeit eine geringere Rolle. Manchmal gebe es Elternabende, an welche sie einen thematischen Input für die Eltern aufbereite. Dies sei allerdings eher selten der Fall.		

Kategorie 7: Dialogisches Lesen

Fall	Zeilen	Originaltext	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	199-202	Also, ich finde, das ist ein ganz tolles Konzept. Da haben wir hier auch schon Fortbildungen dazu gemacht. Wir haben hier eigentlich auch alle dieses Heidelberger Elterntraining / Die hatten wir mal als Inhausschulung hier. Von daher haben wir da schon Wissen dafür.	Die Befragte gibt an bereits Fortbildungen zum Konzept des Dialogischen Lesens besucht zu haben und auch im Rahmen des „Heidelberger	Fortbildungen besucht und „Heidelberger Elterntraining“	K7a

			Elterntrainings“ bereits Wissen darüber erhalten zu haben.		
2	337-339	Weil jetzt müssen sie mich eigentlich aufklären, was, was ist da der Unterschied zwischen dem normalen Bilderbuch vorlesen, sage ich mal, zu dem dialogischen? Ich meine, ich kann mir vorstellen, ich frage das Kind irgendwas /	Die Befragte äußert Unsicherheit bei der Unterscheidung des Dialogischen Lesens vom klassischen Vorlesen.	Unsicherheiten bezüglich der Definition des Konzeptes	K7a
3	311-313	Ich hatte das auch im Studium, dass es darum geht, also Bilderbücher mit dem Kind gemeinsam zu lesen und nicht nur vorlesen, sondern quasi so ein Frage-Antwort Spiel, wenn ich es jetzt mal so sagen darf.	Die Befragte erklärt, dass sie im Studium Grundwissen über die Durchführung des Konzeptes erhalten hat.	Grundwissen über Durchführung im Studium erhalten	K7a
3	316-318	Wir hatten einen an der Uni, der hatte da ganz viel drüber geforscht und hatte da solche Seminare gemacht und also, da habe ich viele gemacht, und ich habe es auch viel genutzt in der Förderung.	Sie hat Seminare zum Konzept während des Studiums besucht und es selbst genutzt für die Förderung von Kindern.	Seminare zum Konzept im Studium besucht	K7a
4	216-218	Ich habe meine Masterarbeit darüber geschrieben. Von daher, ist es mir auf jeden Fall bekannt und ich habe ja auch im Referendariat noch das Konzept eingeführt in dem Psychomotorikkurs, das auch weitergeführt wurde jetzt.	Die Befragte gibt an, ihre Masterarbeit über das Konzept verfasst zu haben. Während ihres Vorbereitungsdienstes habe sie das Konzept in einen Frühförderkurs eingeführt.	Masterarbeit zum Konzept verfasst, während Vorbereitungsdienst in Fördergruppe eingeführt	K7a
5	324-331	I: Okay, gut, dann, wir haben es eben ja schon kurz angesprochen, dass dialogische Lesen. Was wissen Sie darüber, und von wo wissen sie das, was sie wissen? War das Thema im Studium, oder /	Die Befragte gibt an, im Studium kein Wissen zum Konzept erhalten zu haben. Sie habe sich aus eigenem Interesse an Büchern selbst	Wissen durch Interesse und eigene Recherchen	K7a

		B5: Damals noch nicht. Also vielleicht mal irgendwie Bilderbuch Betrachtung, das gab's bei uns eigentlich auch nicht im Studium. Wie bin ich da dazugekommen? Also, ich glaube, ich hab halt viel, viel, viel recherchiert damals auch. Und Bücher war schon immer so meins. Der ganze Koffer da in der Ecke ist voller Bücher. Meine eigenen Kinder haben auch selber gern Bücher angeguckt.	damit auseinandergesetzt und dazu recherchiert.		
6	282-285	Und das dialogische Lesen ist wirklich / Das kommt bei mir auch vom Gefühl heraus und man merkt einfach, dass die Kinder da ganz anders drauf ansprechen, dass da was anderes passiert, als wenn ich da nur irgendwas runter rattere beim Lesen.	Die Befragte beschreibt, dass sie kein spezifisches Wissen durch Fortbildungen erhalten habe, sondern Vorlesesituationen nach Gefühl gestalte, damit sie den Kindern gefallen.	Kein spezifisches Wissen, handelt in Vorlesesituationen intuitiv	K7a
7	279-287	Also ich weiß, dass es das gibt. (lacht) Und ich habe einfach über verschiedene Veranstaltungen und auch über verschiedene Kollegen und verschiedene Teams, in denen ich einfach bin und schon war und Kontakte, die ich habe, einfach die Umsetzung erleben dürfen oder mitkriegen dürfen. Wir versuchen, es selber in den Gruppen auch einzusetzen. Also wir machen es nicht kontinuierlich, aber wenn wir mit Bilderbüchern arbeiten, dann versuchen wir natürlich da auch / Also klar, dass ist auch unser großes Ziel in den	Die Befragte gibt an, grundsätzlich über das Konzept Bescheid zu wissen. Sie hat ihr Wissen über das Konzept über verschiedene Veranstaltungen oder durch Kolleg*innen erhalten. Genau beschreiben kann sie das Konzept allerdings nicht.	Wissen ist durch Veranstaltungen und Kolleg*innen vorhanden, genaue Beschreibung des Konzeptes nicht möglich	K7a

		Gruppen, dass die Kinder einen großen Anteil haben und, dass da viel Interaktion stattfindet. Vom Konzept selber / Also, ich könnte es jetzt nicht genau beschreiben.			
1	202-207	Aber wir haben ja keine Zeit es anzuwenden. Das heißt, eins unserer Einlegeblätter für die Eltern ist tatsächlich zum Thema Bilderbuch lesen. Und wir haben als einzige Fördermöglichkeit dieses [redacted]. Da macht die Kollegin auch mindestens einen Termin zum Vorlesen. Und jetzt haben wir eine Vorschulgruppe, immer kurz vor der Einschulung laufen, wo die künftigen Erstklässler drin sind. Da haben wir auch jeweils einen Termin fürs Buch lesen, vorlesen, etablieren von Lesezeiten auch.	Die Befragte erklärt, dass in ihrer Einrichtung wenig Zeit für die Anwendung des Konzeptes besteht. Sie beschreibt, dass sie Eltern über die Möglichkeiten der Förderung durch das Vorlesen informiere und das Thema auch in den Fördergruppen der Einrichtung von Bedeutung sei. Es gebe pro Gruppe einen Termin zum Thema Vorlesen.	Wenig Zeit für Anwendung, Information von Eltern, Anwendung bei einem Termin in Fördergruppen	K7b
1	259-266	Aber natürlich ist es so ein Bereich, den wir ganz viel in die Kindergärten mitnehmen, also gerade bei den kleinen Kindern. Wenn es dann darum geht, was kann der Kindergarten auch den Kindern anbieten eben auch zum Beispiel für diese schweigenden Kinder, dann ist immer ein Teil drin, wo man sagt, okay, diese Sprachinsel im Kindergarten, wir haben eine Zeit und da gibt es ein Bilderbuch. Da kann ein Kind auch von zu Hause ein Bilderbuch mitbringen und wir erklären dann wie man das gestalten kann. Also es ist ja	Die Befragte gibt an, dass sie das Konzept im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Kindergärten häufig empfehle, da die Erzieher*innen es gut in den Alltag integrieren können und besonders sehr junge Kinder und Kinder, welche wenig sprechen dadurch fördern können.	Beratung der Kindergärten bezüglich Einsatz des Konzeptes	K7b

		einfach auch eine schöne Möglichkeit, um Kontakt zu bekommen und Sprache zu fördern.			
1	269-270	Das ist schon eine gute Möglichkeit, aber, wie gesagt, die Zeiten, wo ich mich mal hinsetzen kann, und mit einem Kind ein Bilderbuch angucken, das ist schon sehr selten.	Sie beschreibt, dass sie selbst sehr wenig zeitliche Möglichkeiten für den Einsatz den Konzeptes hat.	Wenig Zeit für den Einsatz des Konzeptes	K7b
2	345-356	Ich mache ja einen Eltern-Workshop, wo das unter anderem Thema ist. Das heißt bei mir natürlich nicht Dialogisches Lesen. (lacht) Aber ich zeige den Eltern / Ich habe so verschiedene Bilderbücher, die ich dann vorstelle und erkläre den Eltern, was sie mit welchem Bilderbuch, welche grammatikalische Struktur zum Beispiel, sie fördern können. Das finde ich super und total wichtig. Also ich finde, wenn die Eltern / Wenn mehr Eltern das auch wüssten / Also ich habe bei uns auch so eine Literaturliste mit Büchern, die sprachförderlich sind. Die müsste man vielleicht mal wieder erneuern. Aber das finde ich ganz, ganz wichtig, dass man sowas den Eltern an die Hand gibt. NEBEN, aber ich finde das ist so ein Bereich. NEBEN spielen, NEBEN sprachförderlicher Grundhaltung, NEBEN Modellierungstechniken. Aber Eltern sollten da von allem so ein bisschen was wissen.	Die Befragte beschreibt, dass sie das Thema der Sprachförderung durch Bilderbücher im Eltern-Kurs behandle. Es werde jedoch nicht als Konzept mit dem Titel Dialogisches Lesen vorgestellt.	Thema Sprachförderung mit Bilderbüchern in Eltern-Kurs, Titel des Konzeptes wird nicht genutzt	K7b
3	321-328	B3: Also wieder abhängig / Also wobei / Im Psychomotorikkurs kommt es eigentlich immer vor. Also meistens bauen wir die Förderung im	Die Befragte gibt an, dass das Konzept die Grundlage eines Kurses zur Förderung ihrer	Grundlage von Kursangebot, Einsatz in	K7b

		Psychomotorikkurs auf ein Bilderbuch auf. Immer unterschiedlich je nach Alter vom Kind und dann wird einfach zu dem Bilderbuch eine Bewegungslandschaft dann aufgebaut und vorher wird das Buch gemeinsam mit den Kindern gelesen oder besprochen. Und ich habe das auch in meinen zweier Förderungen gerne gemacht. Ich habe mit den Kindern am Anfang oder am Ende so das Ritual gehabt zu lesen, gerade wenn es Wortschatzarbeit war. Also wenn das betroffen war, haben wir ganz oft Bilderbücher zusammen gelesen.	Einrichtung bilde. Auch im Rahmen der Förderung der Kinder in Zweiergruppen wende sie das Konzept an und setze es als Ritual ein.	Zweiergruppenförderung als Ritual	
3	345-351	I: Welche Rolle spielt das Konzept im Hinblick auf die Beratung der Eltern? B3: Also, wir hatten das tatsächlich, weiß ich noch / In einem Psychomotorikkurs war das auch Thema, wie die Eltern daheim das umsetzen können. So ein Bilderbuch anschauen, damit es eine sprachförderliche Situation wird. Jetzt nicht vorlesen und dem Kind sage hör zu und sei still, sondern halt das so nutzen, dass es eine Sprachförderung ist. Das haben wir tatsächlich mal gemacht, weiß ich noch, so ein Seminar für Eltern, wie sie einfach sprachförderlich vorlesen können.	Das sprachförderliche Verhalten beim Vorlesen wurde Eltern im Rahmen eines Eltern-Kurses vorgestellt, damit sie es zuhause im Alltag einsetzen können.	Vorstellung des sprachförderlichen Vorlesens für die Eltern im Rahmen von Eltern-Kurs	K7b

3	367-373	Gut, dann gab es ja auch mal noch den [redacted]EKIK, den [redacted]-Eltern-Kind-Kurs. Den gab es, als ich noch Anwärterin war, aber den gibt es nicht mehr. Da ging es auch viel ums Vorlesen. Das war für Ein- bis Zweijährige Kinder, glaube ich, also so ganz Kleine, wo Probleme hatten mit der Sprachentwicklung. DA waren die Eltern eben auch die komplette Zeit im Kurs dabei. Das war so wie eine Krabbelgruppe, sag ich mal und da weiß ich noch, da war das dialogische Lesen auch wichtig. Also, das wurde auch mit den Eltern besprochen.	Die Befragte erklärt, dass es in der Vergangenheit einen Kurs für Eltern mit ihren ein- bis zweijährigen Kindern in ihrer Einrichtung gab, in welchem das Konzept thematisiert wurde.	In Vergangenheit Konzept in Kurs für junge Kinder thematisiert	K7b
4	219-249	I: Okay, das heißt, die haben das jetzt fest integriert? B4: Genau, ich hatte ja das mit dem Buch “Chamäleon Kunterbunt” gemacht und die haben das jetzt als Konzept etabliert, dass das dazugenommen wird immer. I: Cool! Welche Rolle spielt das Konzept jetzt momentan bei Ihrer Arbeit in der Frühförderung? B4: Leider nicht so viel, weil ich gemerkt habe, dass viele Kinder gar nicht mehr mit Büchern umgehen können. Also, ich habe es am Anfang schon öfter mal probiert mit Büchern, aber es gab dann halt immer ein Kind, das keine Lust hatte und es halt voll torpediert hat. Also, man hat es halt	Die Befragte erklärt, dass das Konzept im Rahmen eines Kursangebotes ihrer Einrichtung von ihr etabliert worden sei und seitdem konsequent die Grundlage des Kurses darstelle. Im Rahmen der Förderung der Kinder in Zweiergruppen spiele das Konzept eine geringere Rolle, als sie es sich wünschen würde, da die Kinder weniger gerne mit Büchern arbeiten wollen. Sie nutze vermehrt Wimmelbilder, da diese von den Kindern eher angenommen würden als	Konzept als Grundlage von Kursangebot, bei Kleingruppen eher Wimmelbilder eingesetzt als Bücher	K7b

		ganz offen gemacht, man stellt ja Fragen und man muss ja gar nicht die Texte lesen und so. Aber wenn dann die Kinder nicht dabei sind, macht es eigentlich keinen Sinn und das ist dann so ein bisschen schade. Was ich jetzt zum Beispiel im Unterricht auch viel nutze, sind so Wimmelbilder, wo man einfach mal darüber spricht, also nicht mal ein Buch, sondern einfach nur ein Bild. Ich finde, es ist ja auch schon ähnlich. Das finde ich eigentlich auch ganz praktisch. I: Hm. B4: Genau also, das mache ich auch, also in der Frühförderung, Wimmelbilder, wo man einfach mal drüber sprechen kann, genau einfach so ein bisschen reduziert. Und wenn das nicht so ein ganzes Buch ist, dann ist ja manchmal leichter für die Kinder. I: Ist die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder dann nicht hoch genug, oder woran liegt das? B4: Ja und vor allem muss es ja dann auch zur Lebenswelt passen vom Thema her. Das finde ich auch immer so ein bisschen schwierig rauszufinden, ob das dann angenommen wird. Gerade am Anfang. Ich wollte es mal als Einstieg machen, also zum Kennenlernen und so. Aber	ganze Bücher. Sie hat den Eindruck, dass viele Kinder in ihrem Alltag wenig Umgang mit Büchern erleben und daher wenig Interesse daran zeigen.		

		wenn man das Kind gar nicht kennt und wenn das dann überhaupt keinen Bezug zu Büchern hat, dann kommt da natürlich nicht viel. Da sind so Wimmelbilder dann ganz gut. I: Dann haben Sie den Eindruck, dass die Kinder generell ZUHAUSE dann wenig Kontakt zu Büchern haben? B4: Ja, also jetzt / (…) Von der Frühförderung her weiß ich jetzt nicht so, aber in der Schulklasse habe ich schon das Gefühl, dass ein Teil halt sehr wenig mit Büchern zu tun hat leider.			
4	260-271	Also, ich habe es noch nicht angesprochen, tatsächlich. Also ich habe ja, wie gesagt, im Referendariat dann diesen Eltern-Kurs gemacht, wo ich das Konzept so vorgestellt habe. Ich glaube, es ist auch schwierig, sowas als Konzept zu empfehlen. Also ich glaube, ich würde es gar nicht mehr so als DAS dialogische Lesen betiteln, sondern einfach: wie schaue ich Bilderbücher an, oder wie kann ich das im Alltag fördern oder so. Also dass man gar nicht so / Da steht so ein Riesenkonzept drüber, weil im Prinzip ist es ja ganz intuitiv. Ich denke, dass die Eltern es besser annehmen dann. Genau, also ich sage jetzt nicht zu den Eltern, machen sie das dialogische Lesen, sondern ich sage, gucken sie auch Bilderbücher an, fragen sie das Kind dabei viel und so.	Sie erklärt, dass sie den Eltern die Prinzipien des Konzeptes im Rahmen der Beratung zu vermitteln versucht. In diesem Zusammenhang bezeichnet sie das Konzept allerdings nicht als solches, sondern versucht es möglichst verständlich und vereinfacht darzulegen.	Vermittlung von wichtigen Prinzipien des Konzeptes an Eltern	K7b

		Korrigieren sie ihr Kind nicht so explizit, sondern eher so indirekt und so. Also, das sage ich schon, aber ich sage jetzt nicht das, das Dialogisches Lesen heißt. Ich glaube, da können die Eltern nichts damit anfangen. Höchstens ich würde es halt vorher vorstellen.			
5	331-337	Genau, also im Eltern-Kurs spielt es halt eine Rolle bei [redacted]. Dann gibt es, wie gesagt, mal einen Elternabend und je nachdem, wie man die Vorschulgruppe gestaltet. Wenn wir es über Bilderbücher machen, ist es ja auch wieder Thema. Aber ansonsten ja / Also ich finde halt immer, im Prinzip macht man das ja schon immer so. Es gibt ja das klassische und das dialogische Vorlesen. Aber meistens nutzt man das ja eher gemischt. Letztes Mal bei Eltern-Kurs, da waren sie dann trotzdem überrascht was man machen könnte mit einfachen Mitteln.	Das Konzept wird in der Einrichtung der Befragten im Rahmen der Eltern-Kurse und der Förderkurse für die Kinder thematisiert, beziehungsweise eingesetzt.	Eltern-Kurse und Einsatz in Förderkursen	K7b
5	338-351	I: Wird das Konzept von den Eltern angenommen. Kriegen Sie da Rückmeldungen? B5: Ja also ich frage schon nach, konnten sie schon was ausprobieren? Haben sie was umsetzen können? I: Ja, okay, und wie ist da so die Resonanz? B5: Also, viele sagen schon, das haben wir mal ausprobiert und jetzt läuft es besser. Also auch,	Die Befragte beschreibt, dass sie von vielen Eltern positive Rückmeldungen erhalte, nachdem diese das Konzept selbst zuhause eingesetzt haben.	Eltern geben positive Rückmeldungen zum Einsatz des Konzeptes	K7b

		wenn sie einfach an die Altersangaben auf den Büchern halten. Die Vorlesebücher selbst können sie gerade bei auffälligen Kindern echt vergessen. Da können sie die für Babys nehmen und können da was schönes daraus machen. Weil viele denken halt sie müssen jetzt Pippi Langstrumpf vorlesen. Und das funktioniert halt nicht und bringt ja halt auch nichts. Und im Kinderkurs machen wir das mit der Raupe Nimmersatt immer. Ich habe so ein großes Buch gemalt und halt die Realgegenstände werden dann immer hingelegt als roter Faden und dann funktioniert es ganz gut. Wobei sie sind jetzt recht klein. Die sind dreieinhalb bis vier. Aber mit Erst- und Zweitklässlern funktioniert es genauso.			
6	285-302	B6: Und ja, ich finde es total wichtig, ABER es kommt hier zum Beispiel auch zu kurz. Also, wenn ich jetzt so gerade hier in der Frühförderung / Da haben wir schon jetzt die Möglichkeit, zum Beispiel im [redacted]-Kurs oder in der Vorschulgruppe, das mit einzubeziehen. Aber so ganz allgemein ist es, glaube ich / Also, wie gesagt, es finden nur Beratung und Diagnostik statt. Und wir KÖNNTEN so viel tun, also gerade auch Dialogisches Lesen, viel Wortschatzarbeit, Sprachverständnis fördern. Man kann so viel Arbeit eigentlich damit machen, aber es fehlt.	Die Befragte gibt an, dass sie das Konzept aufgrund fehlender Kapazitäten nicht für die Förderung einzelner Kinder einsetzen könne. Es werde aber mit den Gruppen im Rahmen der Kursangebote eingesetzt und sie nutze es im Rahmen der informellen Diagnostik in den Bereichen Wortschatz und Sprachverständnis.	Keine Einzelförderung möglich, Einsatz in Gruppenangeboten, Einsatz für informelle Diagnostik	K7b

		I: Das heißt, wenn Sie es anwenden, dann mit größeren Kindergruppen innerhalb der Kurse? B6: Genau, wir haben eigentlich jetzt nie die Möglichkeit, das mit den Kindern einfach mal / Wobei, doch wenn ich jetzt zum Beispiel das Kind das erste Mal hier habe / Wenn ein Kind Bilderbücher mag, versuche ich auch übers Bilderbuch, also eigentlich über das dialogische Erforschen des Bilderbuchs / Ich lese dann meistens nicht, sondern es geht dann nur um dieses dialogische, den Wortschatz zu erforschen und anzuschauen, Sprachverständnis zu überprüfen. Dann mache ich darüber quasi auch so bisschen eine informelle Diagnostik. Genau aber, wie gesagt, dass da zum Beispiel jede Woche dasselbe Kind käme und man dann einfach die Zeit hat, mal 20 Minuten so das Dialogische Lesen zu machen, das ist nicht möglich.			
6	305-311	Das versuchen wir schon als Tipp immer in der Beratung. Dass man sagt, lesen sie mit ihrem Kind, schauen sie die Bücher an, fragen sie nach Wörtern, schauen sie, ob das Kind versteht, was sie meinen. Lassen sie das Kind selbst benennen. Also, das gibt man als Tipp eigentlich jedes Mal mit, und im [redacted]-Kurs wird es auch nochmal wirklich separat besprochen. Warum mache ich	Sie beschreibt, dass sie es im Rahmen der Elternberatung immer empfehle mit Büchern zu arbeiten und, dass im Rahmen eines Kurs-Angebotes den Eltern auch Hintergrundwissen dazu vermittelt werde.	Empfehlung bei Elternberatung, Hintergrundwissen für Eltern in Eltern-Kurs	K7b

		das denn? Welche Hintergründe hat das? Da geht man halt tiefer, da haben die Eltern wirklich so mindestens eine Stunde oder zwei sogar, wo es wirklich darum geht.			
7	291-302	Also Bilderbücher an sich kommen nicht immer zum Einsatz. Also, die sind nicht fest in das Format dieser Stunden eingebaut. Es ist eher so, dass es / Also es gibt in diesem Format immer diese Phase der Einführung und Erarbeitung eines Themas und da ist eben manchmal ein Bilderbuch das Thema. Beziehungsweise aus einem Bilderbuch ergibt sich ein Thema und DANN setzen wir es ein. Das ist sozusagen diese Einführungs- und Erarbeitungsphase in einem Stuhlkreis oder Sitzkreis, indem dann viel Wortschatzarbeit auch gemacht wird. Wir unterstützen dann mit Metacom noch, mit Lautgebärden und auch mit DGS-Gebärden, wenn dies für die Kinder passend ist. Da setzen wir es ein. Aber es ist nicht in jeder Stunde, sondern es ist immer vom Thema abhängig. Eher situationsabhängig. Es ist nicht wie in einem Kindergarten, das es einfach jeden Tag ein Leseanteil gibt und da wird es immer eingesetzt, sondern das ist eben bei uns in den Gruppen dann immer vom Thema abhängig.	Die Befragte beschreibt, dass Bilderbücher in einigen Einheiten der Kurs-Angebote ihrer Einrichtung eingesetzt werden. Grundsätzlich ist das Konzept aber nicht fester Bestandteil der Förderung der Kinder.	Wird manchmal in Kursen eingesetzt	K7b
7	312-320	I: Also beraten Sie da schon auch im Hinblick auf das richtige Verhalten bei einer Vorlesesituation?	Sie erklärt, dass sie versuche den Eltern im Rahmen der Beratung die Vorteile und Möglichkeiten von	Empfehlung und Information im Rahmen der Elternberatung	K7b

		B7: Ja erstmal halt grundsätzlich für den Einsatz von Bilderbüchern und wir beraten aber schon auch / Das versuchen wir dann in den Gruppen. Da können wir es natürlich dann auch gut anleiten, weil wir es vormachen und weil wir es modellieren können und so. Aber auch in anderen Situationen versuchen wir das dann schon und sagen, nehmen sie nicht das Buch und lesen sie den vielen Text, der da drin steht, sondern nehmen sie das Buch und schauen sie, was da passiert. Also dass wir schon versuchen, auch da ein Gespür zu geben für was da alles drinsteckt.	Vorlesesituationen für die Sprachförderung aufzuzeigen.		
3	331-344	B3: Also, ich habe es viel bei Semantik und Pragmatik eingesetzt. Ich denke, man kann es auch viel bei Aussprache einsetzen. Nur da muss man halt dann gute / Also das kostet halt viel Arbeit, denke ich, im Vorhinein. Weil du musst ja dann wirklich auf die Aussprache-Schwierigkeit, die das Kind hat, geeignete Bilderbücher und geeignete Stellen finden. Bei Wortschatz ist das natürlich einfacher, wenn ich jetzt sage, wir machen Thema Gemüse, dann wähle ich ein Buch mit Gemüse aus. Da ist es einfacher. I: Hm, hm!	Die Befragte gibt an, dass sie das Konzept für die Förderung von Semantik, Pragmatik, Aussprache, Sprachverständnis und auch für die Förderung mehrsprachiger Kinder einsetze.	Semantik, Pragmatik, Aussprache, Sprachverständnis, mehrsprachiger Kinder	K7c

		B3: Okay, oder beim Bereich Sprachverständnis habe ich das auch oft gemacht, da ist das auch ganz gut. (…) I: Welche Rolle spielt das Konzept, wenn Sie mehrsprachige Kinder haben? B3: Da ist es auch sehr wichtig, würde ich sagen. Weil das einfach gut für den Wortschatzerwerb ist und auch die Kinder da mit Bild / Gerade bei Bilderbüchern ja gleich die Bilder dazu präsentiert werden und das wichtig ist, dass man direkt eine Verbindung darstellen kann.			
4	252-257	Bei Wortschatzproblemen ist es ziemlich gut einzusetzen, auch so pragmatische Sachen, Erzählkompetenz fördern, das, finde ich, geht eigentlich ganz gut damit. Klar, man kann auch mal so Zielstrukturen einbauen mit zum Beispiel Akkusativ. Sowas wie: “Der Junge geht zu DEM Baum”. Oder Präpositionen gehen natürlich auch. Also, prinzipiell kann man ja alles fördern, damit aber ich glaube, das das gängigste Ding ist Wortschatz, glaube ich.	Die Befragte beschreibt, dass sie das Konzept für die Förderung des Wortschatzes, der Pragmatik, der Erzählkompetenz und der Grammatik einsetze.	Wortschatz, Pragmatik, Erzählkompetenz, Grammatik	K7c
5	354-366	B5: Eigentlich bei fast allen. Also Wortschatz natürlich, dass man noch mal ganz gezielt gucken kann. Grammatik, weil bei der Raupe Nimmersatt zum Beispiel halt immer das gleiche Schema, der gleiche Satz wiederholt wird, ist das super. Das	Das Konzept sei für die Förderung vieler sprachlicher Bereiche geeignet. Sie setze es im Rahmen der Förderung von Wortschatz, Grammatik,	Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis, Aussprache, Mehrsprachigkeit	K7c

		Sprachverständnis auch und Aussprache am Rande aber schon auch. Also wenn sie jetzt immer /Medisin/ sagen, dann halt das Wort Schmetterling immer wieder wiederholen, bis sie es richtig sagen. I: Wie ist denn Ihre Erfahrungen bei mehrsprachigen Kindern mit dem dialogischen Lesen, die jetzt mit der deutschen Sprache vielleicht noch nicht so gut zurecht kommen? B5: Gut, weil eigentlich haben sie ja durch das Bild immer eine Rückmeldung oder durch die Gegenstände oder was man da hinlegt. Und von dem her ist es oft ein Anker, einfach nochmal, dass sie sich dann vielleicht sich das Wort doch eher merken könnte. Und man kann auch fragen: Weißt du, wie das bei dir heißt? Wobei das immer schwierig ist mit dem übersetzen, aber manchmal kommt es spontan.	Sprachverständnis und Aussprache ein. Auch bei Mehrsprachigkeit biete das Konzept gute Fördermöglichkeiten.		
6	338-340	Man kann halt so viele Bereiche damit fördern, das ist echt sehr gewinnbringend. Von Grammatik über Wortschatz über Sprachverständnis, alles. Oder auch die Wahrnehmung, weil die Kinder schauen und es sind wirklich alle Sinne mit einbezogen.	Das Konzept bietet ihrer Erfahrung nach Fördermöglichkeiten für viele sprachliche Bereiche und die Wahrnehmung der Kinder.	Grammatik, Wortschatz, Sprachverständnis, Wahrnehmung	K7c
7	305-311	Es ist für das Sprachverstehen ganz hervorragend, ist für Wortschatzarbeit immer gut. Es ist für Pragmatik gut, dass die Kinder einfach in	Das Konzept eignet sich ihrer Erfahrung nach besonders für die Förderung von	Sprachverständnis, Wortschatz, Pragmatik, Grammatik	K7c

		ihren Anteil, ihren Part übernehmen können, gerade wenn es Bücher sind, die wiederholt eingesetzt werden, dass die Kinder da einfach wirklich sehr aktiv sein können, sprachlich. Eigentlich alle Bereiche. Was habe ich vergessen? Grammatik. Ich finde einfach das Arbeiten mit Büchern, jetzt mal unabhängig vom Konzept, birgt einfach so viel. Das ist auch das, was wir den Eltern immer, immer, immer nahelegen, dass sie sich damit beschäftigen.	Sprachverständnis, Wortschatz, Pragmatik und Grammatik.		
7	334-340	I: Also spielt das Konzept auch im Bereich der Mehrsprachigkeit dann eine große Rolle? B7: Ich finde schon ja. Weil da oft noch viel mehr die Idee ist, entweder ich kann die Sprache nicht lesen, also kann ich mit Büchern nicht arbeiten oder mich beschäftigen mit meinem Kind, oder ich kann nicht gut genug Deutsch und dann kann ich doch nicht vorlesen. Also, dass man da schon auch dann wirklich beraten kann, was kann man denn mit diesem Buch alles machen? Und wofür kann ich es nehmen? Unabhängig von dem Text, der da drin steht.	Auch für die Förderung mehrsprachiger Kinder sei das Konzept gut geeignet.	Mehrsprachigkeit	K7c

Kategorie 8: Meinungen und Erfahrungen zum Thema Frühförderung und Dialogisches Lesen in der Aus- und Weiterbildung

Fall	Zeilen	Originaltext	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	258-259	Wir machen keine Fortbildungen, weil das schlicht und einfach unser Deputat nicht mehr hergibt.	Die Befragte gibt an, dass es in ihrer Einrichtung für die Fachkräfte nicht möglich sei Fortbildungen zu machen, da sie zu wenig zeitliche Ressourcen zur Verfügung haben.	Keine Fort- und Weiterbildungen wahrgenommen	K8a
2	391-413	Ich finde der gesamte Sprach-Bereich ist sehr, sehr stiefmütterlich. Also ich bin in der DGS und wir bieten ja schon auch ein paar Fortbildungen an. Aber wenn ich so in den normalen Fortbildungskatalog gucke, ganz, ganz wenig. Also im sonderpädagogischen Bereich SOWIESO. Was Sprache betrifft über das ZSL aber auch ganz wenig. Also da würde ich mir generell Fortbildungen wünschen. Aber ich würde mir das therapeutische eher wünschen. Dass zu verschiedenen sprachtherapeutischen Bereichen was angeboten wird. Wir haben jetzt zum Beispiel zum Glück aktuell eine Grundschullehrerin, die bei uns die HOLA-Ausbildung macht und die hat bei ihrer Masterarbeit als Thema so eine spezielle Stotterer-Therapie. Die hat jetzt praktisch im Rahmen dessen uns eine Fortbildung gegeben und bereitet uns auch Material vor für eine Stotterer-Therapie und das ist natürlich super. Aber da würde ich mir also / Ich kenne mich jetzt	Die Befragte beschreibt, dass es ihrer Erfahrung nach wenige Fortbildungsangebote speziell für Sprachbehindertenpädagog*innen gebe. Sie habe zu den Themen daher noch keine Fortbildungsangebote wahrgenommen, welche speziell auf den Schwerpunkt der kindlichen Sprachförderung ausgerichtet waren und würde sich in diesem Bereich mehr Angebote wünschen.	Es gibt zu wenige spezifische Fortbildungsangebote für den Bereich Sprache in der Sonderpädagogik	K8a

		halt durch Schulkindergarten, in Artikulationstherapie sehr gut aus. Aber ich habe viele Kollegen, die dann sagen, ich habe schon lange irgendwie keine Artikulationstherapie gemacht, kannst DU mir mal helfen? Also, ich finde solche therapeutischen Sachen, das würde ich mir wünschen, was Fortbildungen betrifft. Ja generell vielleicht auch noch mal / Wir sind ja doch einige Jahre schon im Job, vielleicht noch mal: Was hat sich vielleicht auch Sprachheilpädagogik bezogen oder im Hinblick auf Sprachentwicklung / Hat sich da vielleicht mal irgendwie wieder was verändert? Was gibt es da für Neuerungen? Gut durch, die DGS, sage ich mal, kriegen wir da schon auch viel mit oder kriege ich viel mit. Aber das hat jetzt an sich nichts mit dem System zu tun und sag ich mal, wenn man das jetzt nicht macht, dann kriegt man da nichts mit. Also finde auch, das ist sehr stiefmütterlich, was so Fortbildungen betrifft. Also ich würde mir wünschen, dass da in die Richtung Sprache ein bisschen mehr gemacht wird.			
3	446-465	Also beim dialogischen Lesen weiß ich es jetzt nicht, was es dazu gibt. Also ich denke vielleicht gibt es da von diesem LFB was, diese Lehrerfortbildungen. Vielleicht gibt es da was zum dialogischen Lesen. Zur Frühförderung muss ich sagen, sind wir ganz gut aufgestellt mit der [redacted], das ist die am staatlichen	Die Befragte gibt an, dass sie nicht gut über das Angebot von spezifischen Fortbildungen zum Konzept des Dialogischen Lesens Bescheid wisse. Zum Thema Frühförderung gebe es diverse Angebot für sie und ihr Team,	Zum Dialogischen Lesen nichts wahrgenommen und keine Kenntnis über Angebote, Thema Frühförderung gut	K8a

		Schulamt für die regionale Arbeitsstelle Frühförderung. Und die schickt mir immer quasi Fortbildungsangebote für die Frühförderung zur Weiterbildung und ich leite das dann quasi ans Team weiter. Dann sucht man sich da was raus. Wir waren jetzt erst am Mittwoch auf dem Praxistag Frühförderung an der [redacted] in [redacted]. Das war echt richtig cool gemacht. Das war der erste Praxistag von dieser regionalen Arbeitsstelle und das wollen die jetzt jedes Jahr durchziehen. Also, da gab es einen Impulsvortrag von der Frau [redacted], die hat was über familienorientierte Diagnostik vorgestellt. Und dann gab es verschiedene Workshops und ich war dann im Workshop für AVWS, also auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung. Dann gab es da noch so paar andere Themen. Ja, das war echt cool. Also, da sind wir eigentlich gut aufgestellt, also die schickt mir ja immer recht viele Angebote, wo man hin kann. Und in [redacted] war ich auch schon. Da waren glaub auch schon die Frau [redacted] und die Frau [redacted] auch auf Fortbildung. Also, da gibt es eigentlich Vieles. Zum dialogischen Lesen habe ich mich jetzt ehrlich zu sagen / Nicht mehr so das Augenmerk draufgelegt. Ich denke, dass es da in unserem Online Verzeichnis, wo es die Fortbildungen gibt,	welche sie auch hin und wieder wahrnehme.	abgedeckt mit Fortbildungen	

		sicherlich was gibt, aber gemacht habe ich da nichts.			
4	331-337	Ähm, also, Fortbildung / Da war ich jetzt letztens auf diesen Praxistag für Frühförderung, aber da war das jetzt nicht so das Thema. Da war Diagnostik im Vordergrund gestanden und ich war dann bei Hören, also auditive Wahrnehmung und Verarbeitung. Ich habe jetzt noch nicht nachgeschaut, ob es da explizit Angebote für Dialogisches Lesen gibt, weil ich halt auch selber aber eigentlich schon genug weiß. Ich glaube, ich hätte andere Baustellen, die ich mir weiterbilden müsste. Von daher kann ich dazu nicht so viel sagen, aber kann schon sein, dass es da was gibt.	Sie gibt an, dass sie Fortbildungen im Bereich Frühförderung wahrgenommen habe. Zum Dialogischen Lesen habe sie nichts wahrgenommen und wisse auch nicht über das Angebot zu dem Thema Bescheid, da sie ihr Wissen dazu als ausreichend einschätze.	Zum Dialogischen Lesen nichts wahrgenommen und keine Kenntnis über Angebote, Thema Frühförderung gut abgedeckt mit Fortbildungen	K8a
5	381-385	Ja halt gerade Frühförderung und Sprache ist schwierig. Also so allgemeine Sachen wie Dokumentation in der Frühförderung oder sowas, das gibt es schon immer mal wieder und auch Einstieg in die Frühförderung. Also, das ist ja dann in [redacted] für uns. Aber jetzt direkt Frühförderung und Sprache / Weil es gibt halt nicht so viel Sprachheilschulen / (…)	Die Befragte gibt an, dass es ausreichend allgemeine Fortbildungen für den Bereich der Frühförderung gebe. Das Angebot für den Bereich Sprache in der Frühförderung sei jedoch sehr gering.	Es gibt zu wenige spezifische Fortbildungsangebote für den Bereich Sprache in der Frühförderung	K8a
7	364-377	I: Okay, gut. Welche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten haben Sie denn jetzt in Bezug auf Frühförderung beispielsweise schon wahrgenommen? Welche gibt es da denn?	Die Befragte gibt an sehr zufrieden mit dem Fortbildungsangebot im Bereich Frühförderung zu sein. Es gebe diverse Angebote und sie	Zufriedenheit mit Angebot für Frühförderung, selbst zahlreiche wahrgenommen	K8a

		B7: Achso, also wahrgenommen habe ich schon sehr viele. Also grundsätzlich kriegen wir ein Fortbildungsangebot über ZSL, also was sozusagen der Lehrerfortbildungsrahmen ist, und da gibt es einen Bereich Frühförderung, der auch am wachsen ist, würde ich jetzt mal sagen. Also, es ist schon immer so, dass es im Bereich Frühförderung weniger Angebote jetzt gibt als im Bereich Unterricht. Aber da hat sich schon wirklich viel getan. Und da gibt es jetzt tatsächlich auch die Abteilungen, die nur für Frühförderung und Schulkindergarten, das würde ich jetzt mal zusammennehmen, zuständig sind. Und die gibt es in allen Bereichen. Da gibt es immer wieder Angebote tatsächlich zum Thema Gesprächsführung und Beratung, was ich sehr wichtig finde, gerade für so Kolleginnen und Kollegen aus älteren Generationen, die das tatsächlich in der Ausbildung gar nicht hatten.	habe selbst schon zahlreiche wahrgenommen.		
7	388-390	I: Okay. Wissen Sie oder haben Sie vielleicht selber auch schon mitbekommen, ob es spezifisch für das dialogische Lesen Fortbildungsangebote gibt? B7: Also, da bin ich jetzt bei unserem Angebot jetzt noch nicht drauf gestoßen.	Zum Dialogischen Lesen hat sie noch kein Angebot wahrgenommen und auch noch keines bekommen.	Kein Angebot zum Dialogischen Lesen bekannt oder wahrgenommen	K8a
2	357-386	I: Okay! Welche Rolle hat denn das Thema Frühförderung bei Ihnen im Studium gespielt?	Die Befragte erklärt, dass das Thema Frühförderung in ihrem	Frühförderung spielte keine Rolle im Studium, generell	K8b

		B2: Gar keine. I: Okay, spannend! B2: Ich habe, würde ich mal spontan sagen, keine einzige Vorlesung gehabt zum Thema Frühförderung. Aber ich glaube, das war auch die Zeit, also das ist ja nun auch ein paar Jahre her. I: So viel mehr gibt es aber heute auch noch nicht. B2: Man wird auch nicht für den Job im Studium wirklich vorbereitet. Ich habe EINE einzige Vorlesung zur Therapie gehabt, und die war / Das war lächerlich. Weil das war auch nicht praktikabel. Das war aber normal damals. Ich weiß nicht, wie es jetzt ist. Es war viel Theorie, die man / Mit der man nichts anfangen konnte. Wir hatten ja jetzt auch nicht kein ISP, ich hatte nicht mal Therapiepraktikum, kein Professionalisierungspraktikum. I: Gab's alles nicht? B2: Gar nichts. Blockpraktika natürlich. Ja, und dann war man im Referendariat, und ich war an der [redacted] und die haben damals überhaupt keine Therapiestunden gehabt großartig. Ich glaube zwei Therapiestunden pro	Studium keine Rolle gespielt habe und sie keine Veranstaltungen dazu erlebt habe. Sie habe sich generell sehr unvorbereitet gefühlt für den Start in das Berufsleben als Sonderpädagogin, da ihr Wissen zu den Bereichen Therapie und Beratung gefehlt habe. Dieses Wissen habe sie sich über die Jahre selbst angeeignet.	schlechte Vorbereitung auf Praxis durch Studium	

		Klasse. Da dachte ich: Okay, ich habe da dann auch nie die Therapie gesehen. Ja, und dann habe ich irgendwann hier angefangen später. Und dann hieß es, du machst jetzt Einzeltherapie. Ja, mittlerweile kann ich das, klar. Aber das war alles selbst beigebracht dann. I: Mit der mit der Zeit dann selbst Erfahrungen gesammelt, okay! B2: Also das ist in der Beratung nicht anders. Also im Hinblick auf Beratung, sowas gab es im Studium gar nicht. Aber ich finde / Viele Dinge kann man sich jetzt, also was Beratung betrifft, auch nicht wirklich anlesen, anlernen. Da muss man / Entweder man kann es und man / Ich finde, es gehört so eine gewisse Empathie dazu, der gute Umgang mit Kindern, natürlich ein gewisses Fachwissen, wie sind die Strukturen und so um zu wissen, was kann ich empfehlen. Wie ist die Sprachentwicklung? Aber ich finde auch beraten kann auch nicht jeder.			
3	402-413	I: Okay, gut. Welche Rolle hat denn das Thema Frühförderung in Ihrem Studium gespielt? B3: Hm gar nicht so groß. Also nein, es gab es diese Handlungsfelder. Aber ich glaube, ich habe nicht mal Frühförderung gewählt gehabt, sondern irgendein anderes Handlungsfeld. Und dann im	Die Befragte beschreibt, dass das Thema Frühförderung in ihrem Studium eher untergeordnete Rolle gespielt habe. Sie wusste bis zu ihrem Vorbereitungsdienst nicht viel darüber und lernte den Bereich erst dann besser kennen.	Frühförderung spielte untergeordnete Rolle im Studium	K8b

		Referendariat war das, wo das Interesse geweckt wurde, wo man dann auch gesehen hat, was es ist. Muss ehrlich sagen, im Studium war es auch nicht so ganz klar, was ist Frühförderung überhaupt? Und dann an der Schule hat man es kennengelernt und gedacht, oh, das ist doch ein cooler Bereich, und da hat man ja dann auch das Handlungsfeld in Frühförderung gemacht und sich dann halt nochmal weitergebildet. Aber im Studium also klar, es gab Angebote zur Frühförderung. Ich hab glaub eins, zwei Seminare besucht, aber mein Augenmerk lag eigentlich nicht auf der Frühförderung.			
3	433-436	Ja die Praxis fehlt dann doch sehr. Also, man hat zwar das ISP gemacht, aber selbst im war das ja mehr so: dann gibt es da halt noch die Beratungsstelle. Aber du konzentrierst die jetzt auf Unterricht. Das ist da dann ja der Fokus.	Das Studium habe sie nur unzureichend auf die Praxis der Arbeit in der Frühförderung vorbereitet.	Vorbereitung auf Arbeit in der Frühförderung durch Studium unzureichend	K8b
4	306-322	B4: Also, das dialogische Lesen kam mal, ich glaube beim Herrn [redacted]. Und da habe ich mich dann erst mal so gefragt / Also ich habe gedacht, das hört sich schon ganz interessant an. Und dann habe ich eben in meinem Professionalisierungspraktikum eben auch das Praktikum im Kindergarten gemacht, wo ich dann auch so dialogische Lesens Sitzungen gemacht habe mit Kindern und das dann halt auch transkribiert und so und dann halt für meine Masterarbeit genutzt. Genau, das war dann schon	Die Befragte gibt an im Studium Veranstaltungen zum Konzept des Dialogischen Lesens besucht zu haben. Der Bereich der Frühförderung sei in ihrem Studium von keinerlei Bedeutung gewesen und hätte ausschließlich als Zusatzqualifikation studiert werden können.	Veranstaltungen zum Dialogischen Lesen im Studium, Frühförderung nur als Zusatzqualifikation angeboten an Hochschule	K8b

		auch ein großes Thema bei mir im Studium. Aber so in Veranstaltungen, jetzt direkt oder so war es nie ein großes Thema. I: Hatten Sie Veranstaltungen zur Frühförderung nochmal explizit? B4: Nein, das war bei uns ein Aufbaustudium. Oder so eine Zusatzqualifikation. Das hätte man dann ZUSÄTZLICH noch machen können. Also es kam halt, wenn dann in den verschiedenen sprachlichen Bereichen nochmal so. Aber es war dann eher so, nicht auf Frühförderung, sondern so generell auf Förderung, Wortschatzförderung, Pragmatikförderung oder so. Also die verschiedenen sprachlichen Bereiche wurden halt noch mal auseinander genommen, aber jetzt im Bereich Frühförderung weniger. Also, ich glaube, ich hatte eine Veranstaltung bei der Frau [redacted], aber das waren dann so Sachen, die man in der Praxis eher nicht einsetzen würde.			
5	370-378	Also, ich finde es wichtig, aber wie gesagt, es ist eigentlich ein Randthema im Studium und ein Randthema auch an der Schule. Die Studenten und Praktikanten gucken immer auch bei mir rein aber dann sage ich, das ist eigentlich nicht dein Hauptgeschäft. Weil da gibt es halt auch nicht so viele Stellen. Und im Studium gab es ein paar Vorlesungen dazu, also kann man nicht	Die Befragte erklärt, dass das Thema Frühförderung in ihrem Studium eher weniger von Bedeutung war und es nur sehr wenige Veranstaltungsangebote dazu gab.	Geringe Rolle im eigenen Studium und nur wenige Veranstaltungen angeboten	K8b

		vergleichen mit jetzt. Ich weiß nicht, wie es jetzt ist. Aber wahrscheinlich auch nicht so viele. Also, es gab ein bisschen was mit Rhythmik. Das gab es als Fach noch früher. Und da gab es was zur Frühförderung und Psychomotorik und so was. Aber es wird nicht so wichtig behandelt, wie es eigentlich sein sollte. Sagen wir es mal so.			
6	277-282	Ich habe das jetzt nicht spezifisch gelernt in meiner Ausbildung, in meinem Studium oder so. Sondern bei mir war es einfach so, dass ich immer schon immer gern in der Frühförderung war und das schon immer gerne gemacht habe, auch versucht habe, im Studium immer Kurse zu nehmen, weil es mich eben interessiert hat und weil ich einfach das Gefühl habe, ich kann mit kleinen Kindern gut umgehen.	Die Befragte erklärt, dass sie über die Arbeit in der Frühförderung nicht viel während ihres Studiums gelernt habe. Sie habe immer schon Interesse an der Arbeit mit kleinen Kindern gehabt und versucht während des Studiums die wenigen Angebote zu dem Thema wahrzunehmen.	Wenige Angebote im Studium	K8b
6	324-337	Ich halte die Frühförderung für EXTREM wichtig. Also, unsere Politiker propagieren die ganze Zeit frühe Förderung. Aber leider fließt immer noch zu wenig Geld. Das sieht man ja, sonst hätten wir schon längst mehr Kapazitäten. Ich halte es für sehr wichtig, weil was in den ersten Jahren passiert, ist einfach da und kann grundgelegt werden. Deshalb finde ich es eigentlich auch wichtig, dass gerade in der Ausbildung beziehungsweise in der Pädagogik überhaupt, dass man eigentlich die Grundlagen kennen sollte und weiß, wie entwickeln sich Kinder, wie	Sie ist der Meinung, dass die präventive Arbeit der Frühförderung von großem Wert ist und mehr Kapazitäten geschaffen werden müssten. In der Ausbildung von Fachkräften müsste dem Thema daher mehr Beachtung geschenkt werden, damit es mehr in den Fokus der gesellschaftlichen Wahrnehmung rückt. Sie erachtet auch das Dialogische Lesen als wichtigen	Es braucht mehr Kapazitäten für präventive Arbeit in der Frühförderung, Themen Frühförderung und Dialogisches Lesen sollten größere Rolle in Ausbildung von Fachkräften spielen	K8b

		entwickelt sich Sprache. Unsere heutige Gesellschaft besteht aus Sprache. Wer nicht lesen und aus dem Text eine Information entnehmen kann, hat es schon extrem schwer. Und deshalb finde ich, sollten so grundlegende Dinge eigentlich in der Ausbildung immer da sein. Und jetzt das dialogische Lesen / Wie gesagt, ich habe das in der Ausbildung überhaupt nicht so wirklich als Punkt kennengelernt oder sondern bei mir ist es jetzt eher so eine intuitive Geschichte gewesen, die erfolgt ist. Aber ich würde es als sinnvoll erachten, wenn man da so einen Fokus drauf legen würde, weil einfach extrem viel damit passieren kann.	Aspekt, welcher in der Ausbildung der Fachkräfte thematisiert werden sollte, da es vielfältige Fördermöglichkeiten bietet.		
7	355-361	I: Welche Rolle hat denn das Thema Frühförderung gespielt in Ihrem Studium damals? B7: Das ist natürlich auch schon echt eine Weile her. Natürlich gab es da Vorlesungen, die eine oder andere, also ich erinnere mich schon noch, dass wir eine Dozentin hatten, deren Thema das war. Die aber tatsächlich zu der Zeit gerade dabei war, wirklich Frühförderung mit zu etablieren und auch wissenschaftlich dran mitzuarbeiten, zu begründen, wie wichtig ist letztendlich so eine ILEB-Begleitung im frühen Bereich. Also das war eine Zeit, da hat es noch wenig Rolle gespielt im Studium, in der Ausbildung.	Die Befragte erklärt, dass das Thema Frühförderung zur Zeit ihres Studiums eine geringe Rolle gespielt habe. Sie habe aber eine Dozentin an der Hochschule erlebt, die ihren Fokus auf das Thema gelegt hatte und konnte daher einige Veranstaltungen dazu wahrnehmen.	Frühförderung spielte im Studium geringe Rolle, nur durch eine Dozentin Möglichkeit Veranstaltungen zu besuchen	K8b

Kategorie 9: Probleme in der Frühförderung im Förderschwerpunkt Sprache

Fall	Zeilen	Originaltext	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	101-107	Also, wir haben einfach zu wenig Stunden für zu viele Kinder. Wir haben ein riesiges Einzugsgebiet. Wir hatten vor Corona wirklich schon einen riesigen Run auf uns, weil Sprache einfach DAS Thema ist. Die Leute schauen auf Sprache auch viel mehr. Manchmal denkt man auch, okay, ist es notwendig, schon so früh auf die Entwicklung zu gucken. Aber alle Kindergärten machen ja ihre Grenzsteine und also der Kinderarzt, die U-Untersuchungen, die sind viel genauer als vor 20 Jahren. Es wird genauer geguckt, und es ist gut.	Die Befragte erklärt, dass ihre Beratungsstelle für Frühförderung über zu wenige zeitliche Kapazitäten verfügt, um den Bedarf des großen Einzugsgebietes abzudecken.	Zu wenig zeitliche Kapazitäten für großes Einzugsgebiet	K9
1	228-235	Also, sonderpädagogische Frühförderung finde ich total wichtig. Da haben wir auch die Rückmeldung, weil wir sind ja hier in [redacted], und viele Menschen, die in Rheinland-Pfalz wohnen, arbeiten ja trotzdem hier in der Stadt. Also wir haben jede Woche drei bis fünf Anrufe aus der Pfalz. Weil dort gibt es ja keine sonderpädagogische Frühförderung. Die haben ja NUR die Frühförderzentren. Und die rufen STÄNDIG an, weil sie einfach dieses Angebot auch gerne hätten, dass jemand in den Kindergarten kommt, dass es niederschwellig ist,	Sie beschreibt, dass in Rheinland-Pfalz kein vergleichbares Angebot wie in Baden-Württemberg existiert und sie daher zusätzlich viele Anfragen aus dem Nachbarbundesland bekommt. Diese muss sie dann immer ablehnen.	Zusätzlich Anfragen aus Nachbarbundesland aufgrund von dort fehlendem Angebot	K9

		dass es nicht über die Krankenkasse läuft, es wird schon echt gesucht.			
1	320-336	B1: Klar, wir, wir sind ja hier eng an der Schule dran. Ich weiß, dass drüben ganz viele Stunden fehlen und bin immer froh, dass wir hier eine Schulleitung haben, die nicht immer ständig an den Frühförderstunden schneidet, aber für die nächsten Jahre sieht es einfach schlecht aus. Also wir haben jetzt ja für nächstes Jahr noch nicht mal alle Klassenlehrer und haben hier zwei Kolleginnen, die in Rente gehen in der Frühförderung, und ich weiß gar nicht, wie das ersetzt wird. Und deswegen finde ich das so wichtig, dass man auch an allen Stellen drauf guckt. Was ist eigentlich Frühförderung und welche Möglichkeiten haben wir hier in Baden-Württemberg? Weil das wären echt viele Stunden. Wenn man alle Frühförderstunden in die Schulen, in die Sonderschulen, einsetzen würde, dann wäre das so das Problem mit den Sonderschullehrern gelöst, aber ich glaube, dann würde es fehlen in dem anderen Bereich. I: Und dann hätte man an anderer Stelle wieder ein Problem. B1: Genau, weil die anderen Systeme ja auch nicht aufgreifen können. Wir haben hier das SPZ [redacted] in der Nähe. Die haben ja fast zwei	Die Befragte beschreibt, dass es an ihrer Einrichtung einen massiven Personalmangel gebe. Im Bereich der Schule seien zu wenige Lehrkräfte vorhanden und auch im Bereich der Frühförderung werden aufgrund von Pensionierung bald Fachkräfte fehlen. Sie befürchtet, dass Fachkräfte daher priorisiert in der Schule eingesetzt werden und die Kapazitäten der Frühförderung daher weiter reduziert werden könnten. Dies würde ihrer Meinung nach die	Personalmangel an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit möglichen Auswirkungen auf Kapazitäten der Frühförderung	K9

		Jahre Wartezeit und das Frühförderzentrum in der Stadt, also die IF, die haben ja auch ein Jahr Wartezeit, und von daher würde das quasi das System vollends sprengen. Aber hoffen wir, dass es nicht dazu kommt.			
2	79-107	Wir fördern gar nicht. Also dadurch können sie sich auch vorstellen / Wir bekommen ja vom Schulamt praktisch Stunden zugeteilt, die dann erstmal mit der mit der Schulversorgung nichts zu tun haben. Die kriegen wir ganz speziell für die Frühförderung, um die Frühförderung zu organisieren. Und dann darf es schon jede Beratungsstelle selber machen. Also ich könnte auch sagen, ich kriege 54 Stunden, weil wir halt ein riesiges Einzugsgebiet, auch haben. Da könnte ich jetzt sagen, wir machen alle 54 Stunden hier in der Beratungsstelle, die müssen alle zu uns kommen. Dann würden wir natürlich nie im Leben so viele Kinder sehen. Dam könnte ich auch sagen, von den 54 Stunden mache ich zehn Stunden Frühförderung, das heißt ich mache vielleicht eine Fördergruppe hier. Aber als ich dann auch die Beratungsstellenleitung übernommen habe, war das System schon so, und ich finde es extrem sinnvoll. So eine Gruppe war natürlich auch nett. Aber wenn ich überlege, so Effektivität, sag ich mal, und auch Nutzen dieser Gruppe / Das heißt, ich kann keine spezielle Sprachtherapie anbieten, das macht auch gar	Die Befragte beschreibt, dass sie aufgrund der limitierten Anzahl an Stunden, welche sie für die Arbeit der Beratungsstelle für Frühförderung einsetzen kann, die Entscheidung treffen musste, ob sie mehr Zeit für die konkrete Förderung weniger Kinder oder für die Beratung möglichst vieler Eltern nutzt. Sie habe den Eindruck durch die Beratung viel erreichen zu können und wendet daher den Großteil der verfügbaren Stunden dafür auf. Allerdings kann sie somit keine Förderangebote für die betreuten Kinder ermöglichen.	Entscheidung zwischen Beratung und Förderung aufgrund zu geringer zeitlicher Kapazitäten	K9

		keinen Sinn. Wir sind Lehrer, die haben relativ viele Ferien. Also, wenn ich so eine Artikulationstherapie mache, dann muss ich das schon wirklich regelmäßig machen, dann sollte das nicht so häufig unterbrochen sein, vielleicht auch sogar zweimal die Woche. Also, das geht schon mal nicht. Dann könnte ich eine Mundmotorik-Fördergruppe machen, vielleicht oder Kasustherapie oder was auch immer / Wo ich dann denke, dann leite ich lieber die Eltern vielleicht an im Elterngespräch, lasse denen Material zukommen, empfehle Logopädie, das kann dann wiederum regelmäßig erfolgen. Also, wir haben für uns die Entscheidung getroffen, so eine Sprachfördergruppe ist weniger effektiv als eine gute Beratung. Eine Selbsthilfe für die Eltern, wir haben relativ viel Material auch für Eltern, dass wir denen an die Hand geben. Natürlich hat man da auch Grenzen. Manche Eltern sind einfach nicht dazu in der Lage, ihr Kind zu unterstützen. Und der Bedarf an Beratung ist einfach bei uns im Einzugsgebiet so, dass ich jetzt nicht sagen könnte / Wir haben also insgesamt 34 Stunden, die wir RAUSgehen. Ich könnte jetzt nicht zehn Stück einfach kappen, oder auch nur fünf und machen dafür eine Frühfördergruppe. Da, glaube ich, ist die Beratung draußen wichtiger.			

2	261-283	I: Machen Sie die Erfahrung öfter, dass Kinderärzte da eher die Bremse reinhauen und das dann nicht vorangeht? B2: Doch machen wir schon häufiger. Ob das natürlich so stimmt, wie die Eltern uns das sagen, wissen wir auch nicht, aber das ist schon so. Aber ich versuche dann auch bei den Eltern einfach so ein bisschen / Wie soll ich sagen, Verständnis auch für die Kinderärzte aufzubringen. Ich sage, dann auch immer, die sind ja halt auch budgetiert und je nachdem, wann sie im Quartal kommen / Wenn sie Ende des Quartals kommen, dann hat er einfach vielleicht kein Budget mehr. Und fände es dann zwar auch schön wenn der Kinderarzt sagen würde, ich sehe den Bedarf aber es tut mir leid, ich kann Ihnen jetzt kein Rezept für Logo verschreiben, kommen sie so einfach in drei Wochen wieder, dann geht es wieder. Oder, dass der Kinderarzt sagt, bei mir ist erschöpft, aber gehen sie doch zum HNO-Arzt oder gehen sie zu IHREM Hausarzt, dann kann es wenigstens anfangen. Das habe ich aber noch nie gehört, dass sowas ein Kinderarzt sagt. Ich sag den Eltern im Vorfeld, erster Ansprechpartner ist der Kinderarzt, wenn der aber, warum auch immer, die Notwendigkeit nicht sieht, TROTZ des Berichts, dann gehen sie mal zum HNO-Arzt, was ich ja sowieso häufig empfehle, dass man mal das	Die Befragte erklärt, dass sie häufig die Erfahrung mache, dass Eltern von Kinderärzt*innen nicht die benötigten Rezepte für Therapien ausgestellt bekommen. Sie beschreibt, dass das Problem meist darin bestehe, dass das Budget der Kinderärzt*innen für die Ausstellung dieser Rezepte schnell erschöpft ist und zeigt die Möglichkeit auf die Rezepte in solchen Fällen über andere Ärzte einzuholen.	Ausstellung von Rezepten für notwendige Therapien der Kinder scheitert an erschöpftem Budget der Kinderärzt*innen	K9

		Gehör noch überprüft, wenn es nicht schon erfolgt ist. Wenn auch DER nicht mitmacht, warum auch immer, wäre es auch noch die Möglichkeit über einen Hausarzt, der Hausarzt von einem der Elternteile kann das auch verschreiben. Und wenn die vielleicht sogar schon in der Audiologie angedockt sind, dann kann man auch darüber / Die sind nicht budgetiert. Genau die sind nicht budgetiert und so zum Beispiel Kieferorthopäden / Wenn ich so Kinder mit Überbiss sehe oder so, dann sage, ich denen, dass sie zum Kieferorthopäden gehen sollen. Die sind auch nicht budgetiert.			
2	321-331	Die SBBZs sind ja relativ schlecht personell versorgt. Anteilig soll auch die Frühförderung runtergefahren werden, kann ich natürlich nachvollziehen. Das heißt, wenn die Schule zu 80 Prozent versorgt ist, dann sollte auch die Frühförderung nur noch zu 80 Prozent versorgt sein. DAS ist fatal. Ja, kann ich ein Stück weit nachvollziehen, aber ich finde da spart man oder wie auch immer/ Also man muss da genau aufpassen, weil je weniger Frühförderung macht, je weniger präventiv können wir arbeiten, je weniger Kinder werden beraten, je weniger Eltern auch, je schlechter vorbereitet, kommen die Kinder entweder in die allgemeine Schule oder die Eltern sind nicht gut beraten, darüber, was es halt noch gibt an Unterstützung. Also, ich fände jetzt,	Die Befragte gibt an, dass aufgrund des massiven Personalmangels an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren auch die personelle Versorgung im Bereich der Frühförderung bald reduziert werde. Dies sehe sie als fatal an, da dadurch die präventive Arbeit der Frühförderung gefährdet werde und sich die Probleme langfristig in den Bereich der	Präventive Arbeit der Frühförderung wegen Personalmangel gefährdet	K9

		mit dem Bereich sollte man auf gar keinen Fall irgendwie sparen, weil es wird irgendwann mal schulisch auf uns zurückfallen wird.	schulischen Bildung der Kinder verlagern wird.		
3	187-196	B3: Wenn ich dann sage, ich kann das Kind vormerken für eine Förderung, aber es reicht halt nicht für alle Kinder. Also da müssen wir gerade / Die zweier Förderungen sind eigentlich sehr beliebt, aber ich krieg nicht alle unter. Also da muss man echt stark aussortieren und es ist echt schwierig, weil die Eltern eigentlich gerne / Die Wenigsten kommen und sagen nach einer Beratung ich habe keine Zeit für eine Förderung oder ich habe kein Auto oder ich schaffe es nicht. Die meisten wollen wirklich auch ein Förderangebot haben. I: Zu wie viel seid ihr im Moment hier in der Frühförderstelle? B3: Also, wir haben 23 Stunden. Wie gesagt, ich mache die Leitung, die [redacted] arbeitet noch ein paar Stunden mit. Die [redacted] und die [redacted]. Also wir sind zu viert.	Die Befragte erklärt, dass sie nicht genügend zeitliche und personelle Ressourcen in der Frühförderung ihrer Einrichtung zu Verfügung habe, um den großen Bedarf an Förderung für die Kinder im großen Einzugsgebiet der Einrichtung abzudecken.	Zu wenig personelle und zeitliche Ressourcen um Förderbedarf abzudecken	K9
3	469-475	Die Zeit ist es halt immer, die fehlt einfach. Das Ding ist halt, ich hab das jetzt auch gemerkt, wenn man so wie ich jetzt nicht mehr so viel in der Klasse ist, ist es echt angenehm, auf einmal wie viel ich für die Beratungsstelle machen kann. Am Anfang, wo ich noch nicht schwanger war, hatte	Sie beschreibt, dass es generell schwierig sei den Aufgaben im schulischen Bereich und der Frühförderung gleichzeitig gerecht zu werden.	Schwierigkeit der doppelten Zuständigkeit der Fachkräfte im schulischen Bereich und der Frühförderung	K9

		ich einfach acht Stunden hier plus Klassenleitung in meiner Klasse. Also, das heißt, Frühförderung war halt ein Bereich, wo man halt mit abgedeckt hat. Wenn ich da noch irgendwie drei Tage auf Fortbildung gehe. Das ist eigentlich nicht machbar.			
3	478-496	I: Okay, das heißt, Sie bräuchten eigentlich viel mehr Stunden in der Frühförderung in der Beratungsstelle? B3: Ja das wäre super. Also wir haben halt echt den ganzen [redacted] Jetzt gerade geht es, das sind immer so Schwankungen, dann irgendwie von der Anruferzahlen her. Gerade wenn es um die Einschulung geht oder ein neues Schuljahr startet, das sind dann sehr, sehr viele Anrufe und dann sind 23 Stunden eben doch wenig. I: Ja, kann ich mir vorstellen. B3: Und aber das es ja immer mit der Fortbildung / Auch jetzt nicht speziell in der Frühförderung, dass es ja nicht wirklich Zeit gibt für eine Fortbildung. Weil du machst das ja dann quasi in deiner Unterrichtszeit und dann fällt halt Unterricht aus und der muss dann vertreten werden. Das ist schwierig.	Die Befragte beschreibt, dass aufgrund der knappen zeitlichen Ressourcen und der doppelten Zuständigkeit der Fachkräfte im Bereich der schulischen Bildung und der Frühförderung schwierig sei Zeit für den Besuch von Fortbildungen zu finden.	Doppelte Zuständigkeit und zu wenig Zeit als Grund wenige Fortbildungen besuchen zu können	K9

		I: Es muss immer alles abgedeckt sein, dann irgendwie. B3: Also, wir sind personell gerade echt / Es ist echt sehr knapp. Und dann denkt man / Also das habe ich mir immer gedacht: okay, wenn ich jetzt auf Fortbildung gehe, dann muss meine Klasse vielleicht daheim bleiben, und das ist halt dann ja (…) sehr schwierig. I: Hm so eine Abwägungssache: was macht man dann? B3: Dann geht man halt vielleicht auf eine Fortbildung im Jahr, was relativ wenig ist, aber es geht halt nicht mehr.			
4	287-293	Genau also, ich sehe da schon großes Potenzial darin präventiv zu arbeiten und ich finde es eigentlich schade, dass so wenige Stunden dafür genutzt werden dürfen. Ich meine klar, wir hier in der Schule können uns nicht beschweren, aber andere Schulen haben halt gar keine Stunden mehr dafür oder machen gar keine eigene Förderung. Die gehen ja nur noch zu Beratungen und das finde ich halt schon schade. Aber klar, wenn kein Personal und kein Geld da ist, geht es natürlich auch nicht. Von daher ist das schade!	Die Befragte sieht ein großes Problem darin, dass aufgrund der wenigen für die Frühförderung zur Verfügung stehenden Stunden und Gelder die präventive Arbeit immer weniger wird.	Präventive Arbeit leidet unter zu wenigen verfügbaren Stunden und Geldern	K9

5	66-89	I: Okay, das heißt, Sie sind die Zwischenstation, quasi, damit sie eine Verordnung kriegen vom Kinderarzt? B5: Genau. Und zwei, drei Kinderärzte schicken auch ERSTMAL zu uns, bevor sie überhaupt / Da verliert man einfach unheimlich viel Zeit. Und wenn die Eltern hier anrufen dann sage ich den Eltern immer, lassen Sie sich, egal wo, auf zwei, drei Wartelisten setzen und abgesagt ist schnell. Weil Einzeltherapie, also so Art Logopädie, können wir auch gar nicht leisten. Das haben wir wieder früher auch gemacht. I: Sie sind zu dritt, jetzt hier in der Frühförderstelle? B5: Also hier jetzt in [redacted] sind wir zu zweit eigentlich und die Kollegin, die halt krank ist. die kommt zu den Kursen. Und die hat in [redacted], da ist unser Schulkindergarten, noch zwei Stunden Beratung von hier und da macht die dann eventuell solche Sachen. Also eigentlich so wie wir hier. Also, sie hat mehr einzelne Geschichten, wie wir. Wir können es überhaupt nicht leisten. I: Schwierig. B5: Na ja, es ist aber auch gut, dass wir nicht noch mehr in der Frühförderung sind, weil sonst müsste man noch / Dann hat jeder noch weniger Stunden,	Die Befragte beschreibt, dass viele Kinderärzt*innen den Eltern kein Rezept für notwendige Therapien ausstellen, bevor diese nicht ihr Kinder den Fachkräften der Frühförderung vorgestellt haben. Durch die hohe Auslastung der Beratungsstelle gehe daher für viele Kinder viel Zeit verloren, in welcher sie keine Therapie erhalten. Generell sei zu wenig Zeit für die Arbeit der Frühförderung vorhanden, da das Einzugsgebiet sehr groß sei. Sie ist der Meinung, dass zwei Fachkräfte mit einem vollen Deputat in der Frühförderung eingesetzt werden müssten, um eine gute Beratung und Förderung der Familien und der Kinder zu gewährleisten. Nur so sieht sie die Möglichkeit auch die präventive Arbeit zu erbringen.	Kinderärzt*innen stellen keine Therapierezepte aus, zu wenig Zeit für großes Einzugsgebiet	K9

		weil die Stunden sind ja gedeckelt und dann muss man sich noch mehr absprechen, auch mit dem Raum und allem und dann wird es kompliziert. I: 21 Stunden haben Sie insgesamt hier? B5: Ja. B5: Ja, das ist natürlich auch nicht viel für den ganzen [redacted]-Kreis, für 125 Kindergärten sind wir zuständig und das ist schon heftig. Also was wir uns wünschen würden wären zwei volle Deputate für die Frühförderung, um das zu leisten, dann könnte man auch präventiv arbeiten.			
5	149-156	B5: Hm, die sprechen ja / Also man versteht ja fast nix. I: Und die kommen dann erst SO spät zu Ihnen? B5: Ja das gibt es leider immer wieder. Wobei, die müssten eigentlich alle Logo haben und haben es halt nicht. I: Weil die Kinderärzte dann nicht reagieren? B5: Ja die sagen halt immer, dass sich das noch verwächst. Aber wenn 15 Laute nicht richtig gesprochen werden, gibt sich das eigentlich nie, also nicht bis zur Einschulung. Dann muss man Logo machen und zwar dringend.	Die Befragte erklärt, dass viele Kinderärzt*innen die sprachlichen Auffälligkeiten von Kindern nicht richtig einschätzen und dadurch viel zu spät Therapien einleiten und die Kinder erst sehr spät die notwendige Förderung erhalten.	Kinderärzt*innen schätzen sprachliche Auffälligkeiten nicht richtig ein und verschreiben keine Therapien	K9

5	267-302	I: Okay, gut. Jetzt bestehen ja bei Ihnen keine Kapazitäten für Einzelförderung der Kinder. Was sind die Gründe dafür? B5: Zu wenige Frühförderstunden. I: Okay, das haben wir vorhin schon gesagt. Sie bräuchten mehr Leute, mehr Stunden, B5: Vor allem mehr Stunden. Und dann fehlen sie halt in der Schule. I: Okay, das ist ja dann aber ein strukturelles Problem. Das liegt dann ja daran, dass die Frühförderstellen so an den Schulen angegliedert sind und da in einen Topf mit den mit den Schulstunden mehr oder weniger geworfen werden, oder? B5: Ja, ja. Und es ist einfach, von oben / Sehen die das nicht. Aber es schreit ja gerade aus allen Ecken, dass die Kinder sprachauffällig sind, dass sie nicht mehr lesen können. Woran liegt das wohl? Da sollten sie mal an der Basis was ändern und in den Kindergärten nicht noch irgendein Gesetz da draufdrücken, was man nicht umsetzen kann. Also unser Schulkindergarten, der zu uns gehört, der ist in [redacted] und allein die Entfernung ist ja schon Quatsch. Und er liegt auch am einen Zipfel von unserem Kreis. Das heißt ab	Die Befragte beschreibt, dass für die Arbeit in der Frühförderung viel zu wenige Stunden zur Verfügung stehen und sie daher der Nachfrage des großen Einzugsgebietes nicht nachkommen könne. Der Schulkindergarten, welcher zur Einrichtung gehöre, liege außerdem so weit am Rand des großen Einzugsgebietes, dass für die meisten Kinder ein Besuch gar nicht möglich sei. Außerdem gebe es viel zu wenige Betreuungsplätze in diesem Kindergarten und es würden zusätzliche Gruppen an anderen Standorten im Einzugsgebiet benötigt. Die Befragte verweist auf das die Kindergärten des Landes Baden-Württembergs betreffende Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG), welches ihrer Meinung nach	Wenig Zeit, zu großes Einzugsgebiet, Schulkindergarten am Rand des Einzugsgebietes und zu wenige Plätze, Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)	K9

		der Mitte haben die Kinder keine Chance mehr in den Schulkindergarten zu gehen und es sind auch maximal zwölf Plätze, die mittlerweile aber nicht mehr besetzt werden können, weil die Kinder so verhaltensauffällig sind, dass man nur noch acht bis neun Kinder betreuen kann. Also das wird auch immer weniger. Wir hatten auch immer noch die Möglichkeit, dass nach Bayern ausweichen. Die haben jetzt auch kein Personal mehr und deswegen können die praktisch unsere Arbeit, was wir leisten müssten, nicht noch übernehmen. Und da ist jetzt auch die Türe zu. Also, wir bräuchten dringend zwei Gruppen noch einmal in der Mitte, einmal oben für sprachauffällige Kinder. DRINGEND! Und dann wird halt auf das schöne Gesetz verwiesen, was jetzt verankert ist und das können die Kindergärten gar nicht machen ohne Personal. Wie sollen sie das machen? I: Was genau besagt das Gesetz? B5: Das ist im Sozialgesetzbuch, aber welche, welche Nummer keine Ahnung. Also, dass jeder Kindergarten praktisch eine inklusive Gruppe eröffnen kann. Das ist dann die Kinderzahl unter Erzieherschlüssel, also weniger Kinder auf die Erzieher aber das können sie ja gar nicht machen. Die können ja nicht weniger Kinder praktisch betreuen mit dem gleichen Erzieherpersonal,	dazu beitrage, dass in den nächsten Jahren nicht die erforderlichen zusätzlichen auf die Sprachförderung spezialisierten Gruppen im Einzugsgebiet eingerichtet werden.		

		wenn es viel zu viel Kinder gibt. Es steht halt jetzt schön auf dem Papier. Die nächsten fünf Jahre, wird sich da nix tun. Und darauf wird halt gepocht, dass das jetzt verankert ist. Und ich vermute deswegen / Also die Frühförderung ist ja schon immer gedeckelt. Keine einzige Stunde mehr also wir kriegen ab und zu vom Unterricht welche mit rein, sonst könnten wir gar nicht die Gruppen so fahren. Wir haben glaube ich, 13 zusätzliche Stunden eingebracht.			
6	143-148	Aber hier im Landkreis spielt die Entfernung schon eine große Rolle. Wir merken das auch im Schulkindergarten, der ist einfach extrem weit entfernt, für die Kinder eine Fahrt mit dem Bus und so weiter, dass dann viele Eltern doch den Schulkindergarten zum Beispiel ablehnen, weil sie sagen, nein, also die Fahrt wollen sie dem Kind nicht zumuten. Das ist einfach strukturell bei uns schlecht.	Die Befragte gibt an, dass die Größe des Einzugsgebietes der Einrichtung problematisch sei, da die Eltern große Strecken zurücklegen müssen und der Schulkindergarten für viele Kinder zu weit entfernt ist, um einen Besuch zu ermöglichen.	Einzugsgebiet zu groß, Entfernungen daher zu weit	K9
6	207-223	I: Okay, gut. Kapazitäten zur einzelnen Förderung von Kindern bestehen hier nicht in der Einrichtung momentan. Wie würden Sie sich das denn wünschen? Was wäre denn gut für die Kinder, die hierherkommen? B6: Wir bräuchten erst mal mindestens das Doppelte an Stundenzahl, wenn nicht sogar mehr. Und eigentlich auch mehr Räumlichkeiten. Also,	Die Befragte beschreibt, dass in ihrer Einrichtung zu wenig Zeit für eine ganzheitliche Förderung der betreuten Kinder über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehe. Es würden weiterhin mehr Räumlichkeiten benötigt, um	Zu wenig Zeit für ganzheitliche individuelle Förderung, zu wenig Räumlichkeiten für Förderung	K9

		das sind so die Umweltfaktoren, die man eigentlich bräuchte, die strukturellen Dinge, die geschaffen werden müssten. Und dann hätte man einfach wirklich Zeit, sich dem Problem anzunehmen und auch den Eltern eine Möglichkeit zu bieten, eine andere Förderung noch anzubieten, außer jetzt die Logopädie. Weil die Logopädie ist schon sehr auf den Bereich Sprache getrimmt, weniger umfassend und ganzheitlich. Also, dass man halt einfach sagt, wir beziehen auch noch in die Förderung / Also, wenn das Kind eine dreiviertel Stunde bei uns ist, dann könnte ich die Bewegung mit einbeziehen, dann kann ich die Wahrnehmung einbeziehen, Merkfähigkeit, also alles Mögliche einbeziehen, was dann auch wieder wichtig wäre für den Schulstart. Man könnte zwischendrin auch wieder eine beobachtende Diagnostik machen und dann eben wieder den nächsten Schritt planen und das wäre echt schön, wenn wir das hätten. Aber ich glaube, das bleibt erst mal ein Wunschtraum, leider.	die Förderung der Kinder möglich zu machen.		
6	258-267	Hätten wir mehr Zeit, hätten wir vielleicht die Möglichkeit, einfach mal in Kindergärten zu gehen. Wir haben keine Ahnung, 50 Kindergärten, ich weiß es gar nicht, oder noch mehr Kindergärten, die wir betreuen müssten, die wir eigentlich betreuen. Aber wir haben nie die Möglichkeit zu sagen, jetzt gehe ich mal für drei, vier, fünf Stunden in diesem Kindergarten oder dann in den	Aufgrund fehlender zeitlicher Kapazitäten kann sie nicht in den Kindergärten des Einzugsgebietes präsent sein und vor Ort Kinder mit einem möglichen Förderbedarf begutachten.	Keine zeitlichen Ressourcen für Arbeit in den Kindergärten des Einzugsgebietes	K9

		nächsten. Also die Frau [redacted] macht es immer wieder, wenn wir es irgendwie freischaufeln können und zum Beispiel dann Bedarf bei zwei, drei Kindern schon vorliegt. Dann versucht sie dahin zu gehen und einfach da mal zu gucken und in der Situation zu beobachten. Aber das ist halt schwierig, weil die Kapazitäten fehlen.			
6	268-271	I: Okay, das heißt, die Förderung leidet schon sehr unter diesen fehlenden Kapazitäten? B6: Auf jeden Fall, auf JEDEN Fall. Und im Endeffekt sind es dann halt immer die Kinder, die darunter leiden und auch die Eltern. Weil einfach die Förderung fehlt, weil nicht genug Stunden da sind, nicht genug Fachkräfte da sind.	Die Kinder seien die Leittragenden, da ihnen aufgrund der fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen die notwendige Förderung verwehrt bleibe.	Kindern bleibt Förderung verwehrt	K9
7	132-136	Die eine ist jetzt im Moment dauerhaft krank, also ich mache es im Moment alleine, das ist aber nicht ganz so das Format, das es eigentlich sein soll. Das ist eine kürzere Zeitspanne jetzt. Das ist einfach dem geschuldet, weil ich es alleine mache und weil das sonst für die Kinder nicht machbar ist, wenn wir uns nicht aufteilen.	Die Befragte beschreibt, dass sie aufgrund von langfristiger Krankheit einer Kollegin das Gruppen-Förderangebot der Einrichtung allein durchführe und daher weniger Zeit dafür aufbringen könne.	Dauerhafte Krankheit von Personal schränkt Fördermöglichkeiten ein	K9

I.VI Genehmigung der Veröffentlichung

Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung:

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel:

Frühförderung in der Sprachbehindertenpädagogik: Erfahrungen von Fachkräften zu verschiedenen sprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern und der Rolle des Dialogischen Lesens in der Sprachförderung

Heidelberg, 16.12.2023 Unterschrift: L. Georgiev