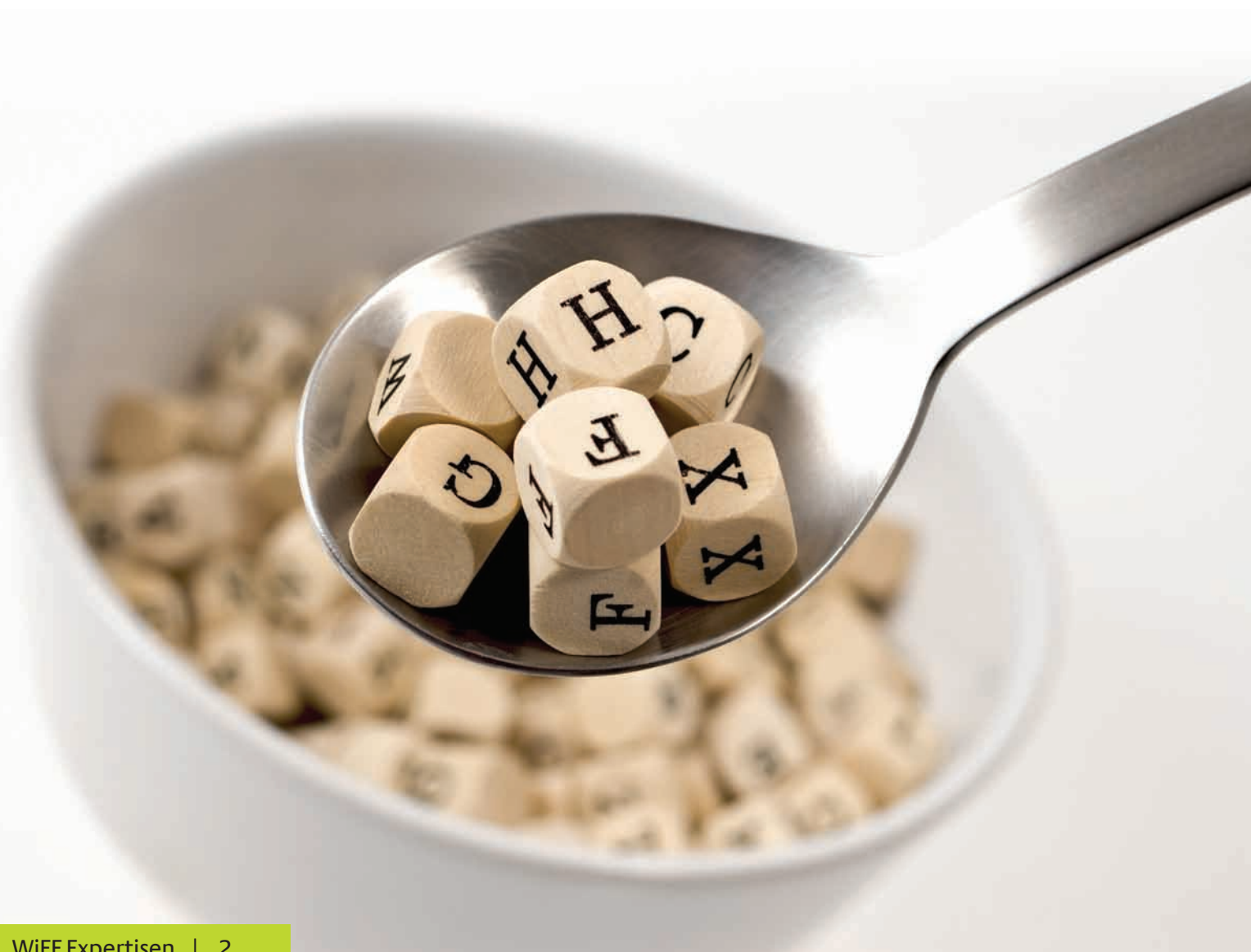


Gudula List

Frühpädagogik als Sprachförderung

Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e. V.

2. Auflage

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstraße 2, 81541 München

Telefon: +49 (0)89 62306-173

E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)

Koordination: Nina Rehbach

Lektorat: Jürgen Barthelmes

Umschlaggestaltung: Brandung, Leipzig

Gestaltung, Satz Innenteil: Anja Rohde

Titelfoto: Claudia Paulussen © Fotolia.com

Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.dji.de

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-64-8

Gudula List

Frühpädagogik als Sprachförderung

Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte

Expertise für das Projekt

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die vorliegende Expertise von Gudula List wurde im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt.

Die Vergabe von Expertisen ist einer der projektspezifischen Ansätze der WiFF. So werden Wissen und Erkenntnisse über zentrale Anliegen der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte zusammengetragen und aufbereitet. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Ergebnisse der Expertisen werden in Expertengruppen beraten, fließen in die weitere Projektgestaltung ein und werden der Fachöffentlichkeit präsentiert mit dem Ziel, die aktuellen fachlichen, fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen anzuregen.

In der vorliegenden, von der WiFF-Expertengruppe zur Sprachförderung verabschiedeten Arbeit, werden Kompetenzen beschrieben, die für eine qualifizierte Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen erforderlich sind. Die Darstellung der Forschungsergebnisse zum kindlichen Spracherwerb macht deutlich, wie eng und vielfältig dieser Prozess mit dem Alltagserleben und -handeln der Kinder verwoben ist. Über diese Zusammenhänge müssen Fachkräfte ebenso informiert sein wie über grundlegende Merkmale von Erhebungs- und Beobachtungsinstrumenten sowie von Evaluationsverfahren, die zurzeit in großem Umfang eingesetzt werden. Die fundierte Darstellung der dafür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen soll Anbieter von Weiterbildungen zur Sprachförderung bei der Entwicklung von qualifizierten Angeboten unterstützen, wird aber sicher auch für Dozentinnen und Dozenten in der Ausbildung von Interesse sein.

München, im Mai 2010



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

	Vorbemerkung	6
1	Grundlagenwissenschaftliche Forschung zum kindlichen Spracherwerb	8
1.1	Laute, Prosodie und sprachförderliche Interaktion im ersten Lebensjahr	8
1.2	Mehrsprachigkeit	8
1.3	Lernprozesse beim Erwerb der Lautsysteme und basaler morpho-syntaktischer Regeln in den Primärsprachen	11
1.4	Wörter, Formeln und ihre Bedeutungen	12
1.5	Spracherwerb im Zusammenhang von kognitiver und sozialer Entwicklung	14
1.6	Entwicklungsfördernde Aktivitäten und Interaktionen in den Einrichtungen für das Sprachenlernen	16
2	Diagnostische Instrumente zur Ermittlung des Sprachstands	18
2.1	Tests	19
2.2	Screenings (Filter- oder Aussiebverfahren)	20
2.3	Informelle Verfahren zur Sprachstandserhebung	21
3	Konzepte zur kontinuierlichen Beobachtung und Sprachförderung	25
3.1	Beobachtungsverfahren	25
3.2	Verfahren der Sprachförderung	26
4	Zu Problemen der Evaluation von Sprachförderung	31
5	Fazit – Stichpunkte für Anforderungen der Qualifizierung zur Erstellung von Materialien für die Aus- und Weiterbildung	33
5.1	Fachliche Kompetenzen und die Fähigkeit der Umsetzung in professionelle Praxis	33
5.1.1	Wissen über Sprachen	33
5.1.2	Wissen über die kindliche Entwicklung sprachlicher Strukturen	34
5.1.3	Wissen über die Entwicklung kindlicher Sprachhandlungsfähigkeit	34
5.1.4	Entwicklungspsychologisches Wissen	35
5.2	Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Sprachdiagnostik und eingeführter Maßnahmen der Sprachförderung	35
5.2.1	Sprachstandserhebungen	35
5.2.2	Beobachtungsverfahren im Kita-Alltag	35
5.2.3	Maßnahmen zur Sprachförderung	35
5.3	Kenntnisse über die Möglichkeiten interner Evaluationen und Bereitschaft zur Mitwirkung	36
6	Literatur	37
7	Verzeichnis der erwähnten diagnostischen Instrumente und Förderkonzepte in alphabetischer Reihenfolge der Titel	40

Vorbemerkung

Im Bereich *Spracherwerb – Sprachstandserhebung – Sprachförderung* (sowie in anderen Qualifizierungsbereichen) sollen alle frühpädagogischen Ausbildungsebenen mit Kenntnissen, Informationen und Materialien versorgt werden, die dem „aktuellen Stand von Wissenschaft und Fachdiskurs“ entsprechen. Demnach sind Handreichungen und Empfehlungen für die Praxis zu entwickeln, die den „neuen fachlichen Herausforderungen der Frühpädagogik“ gerecht werden (siehe Grundsatzverlautbarung zur *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Förderung WiFF*, des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF* und der *Robert Bosch Stiftung* in Zusammenarbeit mit dem *Deutschen Jugendinstitut DJI*).

In dieser Expertise werden wichtige Erkenntnisse der Grundlagenwissenschaften zum kindlichen Spracherwerb (Entwicklungspsychologie und Sprachwissenschaft) beschrieben, ferner wird exemplarisch und nach Kriterien sortiert die unübersichtliche Landschaft der in der Praxis üblichen diagnostischen Instrumente der Sprachstandserhebungen und der Sprachförderangebote betrachtet.

Diese Arbeit dient dazu, ausgewählte Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele als Maßstäbe des Wissens und Handelns der Fachkräfte für Weiterbildungen im Bereich der Sprachlichen Bildung vorzustellen.

Sprachliche Bildung steht für eine Querschnittsaufgabe der Einrichtungen. Der im Folgenden verwendete Begriff *Sprachförderung* meint nicht nur das Training sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, sondern bezieht auch die individuelle Unterstützung und Förderung ein, und zwar in Form professioneller Anregungen zur Gestaltung von Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie innerhalb von Kindergruppen, die Heranwachsende in die Lage versetzen, Lernprozesse und Problemlösungen in Eigenaktivität auszuführen.

Die Ergebnisse und Methoden der Grundlagenwissenschaften zu Prozessen des Spracherwerbs sind jeweils vielfältig differenziert: Sie setzen unterschiedliche Akzente und sind verschiedenen Konzeptionen von *Sprache* verpflichtet. Dementsprechend bietet die einschlägige Forschung ein schwer überschaubares

Spektrum von zunächst *unsortierten* Aussagen an, die nicht ohne Weiteres in die Praxis zu übertragen sind. Deshalb müssen zuerst verlässliche Informationen ausgewählt und systematisiert werden. Differenzen, Widersprüchlichkeiten sowie die begrenzte Reichweite einzelner Aussagen sollen dabei kenntlich bleiben.

Mit anderen Worten: der „aktuelle Stand von Wissenschaft und Fachdiskurs“ ist vielgestaltig, eine Tatsache, die gegenüber den Anwendern nicht völlig geglättet werden darf. Die zu entwickelnden Materialien für die Praxis sind dann in einer *anderen Form* zu verfassen als im Sprachgebrauch der Wissenschaften – und damit auch im Sprachgebrauch dieser Expertise.

Als Markenzeichen für eine Selbstreflexion gilt innerhalb der Wissenschaften der Grundsatz, dass einzelne Erkenntnisse immer im Gefüge von Vorannahmen und Bedingungen zu verorten sind, und demnach ihre Anwendbarkeit auf veränderte Bedingungsgefüge jeweils neu zu bedenken ist. Entsprechende Anforderungen an Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle werden auch an Fachkräfte im Bildungswesen gestellt – nur auf andere Handlungs- und Wissensformen bezogen: Die Reflexion auf das eigene Tun ist immer als ein bedeutsamer Teil der pädagogischen Aufgabe zu verstehen.

Die Perspektiven für den Bereich der Sprache in der Frühpädagogik sind weit zu öffnen, um einen Tunnelblick allein auf die verbalen Äußerungen von Kindern zu vermeiden und die eigene Kommunikationspraxis gegenüber Kindern und in Kindergruppen hinsichtlich ihrer Wirkungen auf das Entwicklungsgeschehen insgesamt zu durchschauen. Dem eigenen Kommunikations- und Sprachverhalten kommt dabei eine Vorbildfunktion zu, sowohl im Hinblick auf Korrektheit, wie auch auf Diskursfähigkeit und Angemessenheit der Sprachstile in der Interaktion mit Kindern, Familienangehörigen und im Team.

Zur Gliederung dieser Expertise

In Kapitel 1 werden entlang dem kindlichen Entwicklungsverlauf aktuelle linguistische und entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse vorgestellt, soweit sie für die Elementarpädagogik relevant sind.¹

In Kapitel 2 und Kapitel 3 werden exemplarisch einige im Gebrauch befindliche *sprachdiagnostische Instrumente* sowie Beispiele von *Sprachförderangeboten* jeweils nach bestimmten Grundsatzfragen besprochen: Welche Informationen benötigt die Praxis, um anhand der Menge an Verfahren beurteilen zu können, was sie im Einzelnen zu leisten imstande sind und was nicht.

In Kapitel 4 werden in Rückbezug auf die in Kapitel 2 und 3 behandelten Instrumente die Probleme der *Evaluation* von Sprachförderung angesprochen.

Das Kapitel 5 als Fazit zeigt in systematischer Form Aspekte auf, die im Licht vorliegender Forschung sowie im Hinblick auf die Anforderungen der Praxis essentiell erscheinen und daher als *Kriterien* für die Herstellung und Implantierung qualifizierender Materialien für die Aus- und Weiterbildung in Frage kommen. In den Teilen zuvor sind diese Gesichtspunkte aus den Zusammenhängen hergeleitet und dort bereits explizit als *Merkposten* markiert worden.

1 Auf den Einbezug *neurolinguistischer/neuropsychologischer* Forschungsergebnisse wird dabei ausdrücklich verzichtet. Zweifellos fördern die Neurowissenschaften in ihren Forschungslaboratorien wichtige Erkenntnisse auch über die kindliche Entwicklung zu Tage. Diese Erkenntnisse betreffen einstweilen aber vorrangig die Mikroebene intra- und interzellulärer Prozesse und die Funktionen von Neurotransmittern und anderen Botenstoffen zwischen den Synapsen; sie können jedoch bisher *keine unmittelbare Relevanz* für pädagogisches Handeln beanspruchen. Auch die gewiss interessanten Nachweise aus bildgebenden Tomografen und elektrischen Ableitungen über die im Lauf des Spracherwerbs stattfindende Verlagerung von gesamt-cerebralen Aktivitäten in die (meist) linke Hemisphäre, und dort über die Differenzierung in vordere und hintere Bereiche des Cortex, sind für die Fragestellungen dieser Expertise wenig ergiebig. Dieser Vorbehalt bei der Übermittlung von Aussagen aus der Hirnforschung an die Praxis rechtfertigt sich auch dadurch, dass aktuell viel populäres Schrifttum über *hirngerechtes Lernen* oder *Neurodidaktik* kursiert, das sich gern als naturwissenschaftlich begründet ausgibt und damit Laien und pädagogische Fachkräfte gleichermaßen in ungerechtfertigte Gewissheiten versetzen kann – was seriöse Neurologen ähnlich einschätzen (Das Manifest 2004).

1 Grundlagenwissenschaftliche Forschung zum kindlichen Spracherwerb²

1.1 Laute, Prosodie und sprachförderliche Interaktion im ersten Lebensjahr

Die frühe Sprachwahrnehmung und die vorlexikalische Lautproduktion von Säuglingen hat jüngst viel Aufmerksamkeit in der Forschung gefunden, insbesondere im Zusammenhang mit bereits im ersten Lebensjahr angebahnten Vorbereitungen auf später greifende Wahrnehmungen sprachstruktureller Art (Juszyk 1997). Säuglinge stellen sich früh auf rhythmische und intonatorische Merkmale der Sprachen ein, die sie alltäglich umgeben, und tun dies auch produktiv kund, sobald sie mit dem *kanonischen* Lallen beginnen, indem sie sich aktiv mit rhythmischen Silbenwiederholungen in die Melodien einschalten, die auf sie zukommen. Im Effekt scheint sie dies mit der Möglichkeit auszustatten, sich auf lexikalische und syntaktische Muster und Wortstellungsgewohnheiten in ihren Sprachen zu präparieren.

Für die Praxis der frühen Pflege und förderlichen Begleitung ist in diesem Zusammenhang besonders die *Art und Weise der dyadischen Interaktion* mit kleinen Kindern von Bedeutung. Ein rhythmisch authentisch vorgebrachtes Sprachangebot im direkten und nahen Kontakt, das Kindern Zeit für die eigenen Artikulationen einräumt, sie erweiternd aufgreift und zurückspielt, verhilft offenbar kleinen Kindern, solche durchaus bereits „sprachlich“ zu nennenden Interaktionen auszubauen. Ab etwa 18 Monaten werden sie sich mehr und mehr mit Inhalten anreichert an ihnen beteiligen.

Da die meisten Erwachsenen die für ihre Lebenswelten gültigen Normen über fürsorglichen Umgang mit Kin-

dern internalisiert haben, verfügen sie über eine intuitive Begabung, Babys ganz früh in Dialoge einzubinden und, begleitet von intensivem nonverbalen Verhalten, die erforderliche sprachliche Anregung kindgerecht anzubieten: mit gedämpftem Sprechtempo, vielen Wiederholungen, deutlicher aber natürlicher Sprachmelodie und lebhaften Betonungen.

Diese Art der Ansprache wird oft *motherese* oder *kindgerichtete* Sprache genannt und ist in westlichen Kulturkreisen sehr verbreitet. Sie scheint dem kindlichen Spracherwerb zugutezukommen und die Interaktionsfreude anzuregen. Kleine Kinder profitieren (zumindest in der ersten Lebensperiode) bei ihrer sozialen und sprachlichen Entwicklung von einer intensiv *kindgerichteten verbalen und nonverbalen dyadischen Interaktion* mit Betreuungspersonen. Allzu *mütterliche* Adaptation an kleine Kinder kann jedoch auch Unterforderung bedeuten – insbesondere mit steigendem Alter und wachsendem Interesse der Kinder am direkten Gegenüber sowie an Kommunikations- und Handlungssituationen insgesamt (Barton/Tomasello 1994).

Der Spracherwerb ist von Beginn an im Gange. Dennoch wird diese Expertise sich auf das Alter ab dem zweiten Jahr konzentrieren, da Erhebungen des Sprachstands und systematische Sprachförderung im Allgemeinen erst ab diesem Alter, meist dem dritten oder vierten Lebensjahr, einsetzen. Für die ersten Monate ist die Unterstützung des Spracherwerbs derart eng mit körperlicher Nähe in der dialogischen Beziehungspflege verwoben, so dass dieses Thema für das Personal in Krippen am besten als Bestandteil eines eigenen Ausbildungskomplexes verhandelt wird, wie dies in der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) vorgesehen ist.

1.2 Mehrsprachigkeit

Das Aufwachsen von Kindern in mehrsprachigen Umgebungen ist weltweit keineswegs der Ausnahmefall, obgleich man dies so wahrnehmen könnte, wenn man die Literaturlage zum kindlichen Spracherwerb betrachtet. Die verfügbaren Studien beziehen sich nämlich überwiegend auf das *einsprachige* Kind. Zudem gibt es in der Spracherwerbsforschung eine Dominanz der englischsprachigen Literatur (auch außerhalb des englischen Sprachraums). Wird in der Spracherwerbs-

2 Mit bibliografischen Nachweisen wird in dieser Expertise zurückhaltend umgegangen, da in Fachkreisen die Kenntnis grundlegender Fachliteratur vorausgesetzt werden darf. Verwiesen wird vorzugsweise auf solche Publikationen, die sich für eine Einarbeitung in Empfehlungen an die Praxis eignen.

forschung kindliche Mehrsprachigkeit behandelt, dann findet man vor allem Dokumentationen über Kinder, die in mehrsprachigen Familien aufwachsen und von Anfang an mehr oder weniger systematisch in unterschiedlichen Sprachen angesprochen werden, das heißt, sie genießen einen mehrfachen simultanen Erstspracherwerb. Diese Berichte stammen häufig von linguistischen oder psychologischen Fachleuten, die den Spracherwerb ihrer eigenen Kinder oder den von Kindern beschreiben, die ihnen gut vertraut sind. Dabei bringen sie der Mehrsprachigkeit dieser Kinder ein ausgeprägtes Interesse entgegen. Man darf diese Situation unumwunden privilegiert nennen.

Mehrsprachiges Aufwachsen von Anfang an muss keine Überforderung bedeuten, insbesondere wenn es ausdrücklich begrüßt und gefördert wird. Falls dennoch Probleme auftauchen, etwa die zeitweilige Verweigerung einer der Sprachen durch das Kind, müssen die Gründe hierfür im sozialen und motivationalen Bereich gesucht werden, und nicht in einer prinzipiellen Beschränkung der Lernfähigkeit.

Als eine besonders wichtige Herausforderung wird nun aber von der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) der Bedarf an Sprachdiagnostik und Sprachförderung für die große Zahl der Kinder eingeschätzt, die mit der deutschen Sprache erst dann intensiver in Berührung kommen, wenn sie Krippen und Kindergärten besuchen, also bei Kindern, die zu Hause wenig oder kein (oder fehlerhaftes) Deutsch angeboten bekommen. Für sie muss in vorschulischen Einrichtungen das Möglichste getan werden, um frühe Mehrsprachigkeit zu fördern und so den Erwerb der für das Fortkommen der Kinder unabdingbar wichtigen Landessprache zu unterstützen. Die bildungspolitische Brisanz liegt auf der Hand: Kinder dürfen beim Eintritt in die Schule nicht von vornherein im Nachteil sein, und Bildungsdefizite dürfen den Wohlstand der Bevölkerung insgesamt nicht gefährden.

Die Situation von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, in denen häufig auch nach langer Aufenthaltsdauer nicht hinreichend über die deutsche Sprache verfügt wird, ist eine völlig andere als die des simultanen Erstspracherwerbs in einem eher bildungsbeflissenen Milieu. Denn hier kommen Faktoren ins Spiel, die den Erwerb des Deutschen beeinflussen können, beispielsweise Ökonomische Verhältnis-

se, die häusliche Mitgift an Vorbild und Bildungsangeboten, Erziehungsziele und Erziehungsstile, Geschlecht oder die Position in der Geschwisterreihe.

Für die einsprachige Entwicklung liegen viele Daten zu einigen dieser Einflussfaktoren vor, und für die eher privilegierte Mehrsprachigkeit von Anfang an gibt es immerhin die erwähnten Dokumentationen. Die empirische Forschung der kindlichen Sprachentwicklung unter Bedingungen der Migration steckt dagegen hierzulande noch in den Anfängen (Jeuk 2003). Sie wird vielen Parametern gerecht werden müssen, und zwar weit über bislang vorherrschende sprachimmanente Aspekte hinaus (Rothweiler 2006; Habertzettl 2005).

Obwohl also die Erkenntnislage über den vorschulischen Erwerb des Deutschen durch Migrantenkinder als hinzukommender Sprache noch nicht befriedigend ist, muss die Spracherwerbsforschung sich schon jetzt bereitfinden, die Praxis mit entsprechendem Wissen auszustatten, das nützlich und anwendbar in die Didaktik des Elementarbereichs eingebracht werden kann. Zwangsläufig muss dabei vor allem auf den Erkenntnissen aus der (üppig bestückten) internationalen Spracherwerbsforschung aufgebaut werden, die sich überwiegend mit zunächst einsprachigen Kindern befasst hat. In den nachfolgenden Abschnitten wird dies deutlich werden (vgl. ausführlicher hierzu List 2007, Expertise für das DJI).

Mit Blick auf Kinder aus immigrierten Familien kann es durchaus sachdienlich sein, sich zunächst auf Erkenntnisse zu beziehen, die über den einsprachigen Erwerb vorliegen, denn auch diese Kinder kommen keineswegs sprachlos in die Einrichtungen. Sie haben sich, ebenso wie Kinder, die mit einer deutschen Variante als Erstsprache aufwachsen, in ihren ersten Monaten und Jahren auf implizite (d. h. ohne bewusste Aufmerksamkeit auf das Lernen gerichtete) Weise bereits grundlegende Sprachhandlungsfähigkeiten angeeignet und Erfahrungen darüber gemacht, wie Sprache eingesetzt wird – dass man damit Wünsche äußern, Einverständnis herbeiführen, Widerspruch leisten, Erklärungen erhalten kann. Und sie haben, wie alle Kinder, mit Sprache ihre ersten Beziehungen gestaltet und damit begonnen, sich mit Hilfe der Sprache in der nahen Umwelt zu orientieren.

Dies alles weiter zu pflegen, wird ihnen niemand verwehren wollen. Allein deswegen wäre es unsinnig,

andere Familiensprachen als Deutsch in den Einrichtungen nicht willkommen zu heißen. Es geht bei der hinzukommenden Sprache ja nicht um etwas von Grund auf Neues, sondern eher um das Finden und Beherrschenlernen von funktionellen Entsprechungen in einem anderen Medium. Dabei muss die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass bereits zuverlässig eingeübte Gewohnheiten des Verstehens und des Redens dem Erwerb des neuen Mediums sowohl zugutekommen wie ihm auch hinderlich sein können – insbesondere wegen formal-grammatischer Unterschiede.

Es geht also weniger darum, bis zu welchem Alter ein Kind eine hinzukommende Sprache *genau wie die erste* erwerben kann, das heißt, von Grund auf und womöglich schneller – sondern eher um folgende Frage:

Inwieweit können implizite Lernprozesse, die jeden frühen Spracherwerb beherrschen, mobilisiert werden, um die bereits angebahnte Sprachfähigkeit mit einem weiteren System anzureichern, bevor ab dem Alter von etwa drei/vier Jahren stärker aufmerksamkeitsebenen und auch bewusster auf Sprachen ausgerichtete Lernprozesse hinzutreten?

Wegen der Vielfalt an zu berücksichtigenden Faktoren ist es schwer möglich, für den Erwerb des Deutschen als hinzutretender weiterer Sprache einheitliche Entwicklungsverläufe für verschiedene Ausgangssprachen zu liefern. Für Erzieherinnen/Erzieher sollten jedoch Übersichten über die besonderen *Stolpersteine* des Deutschen zugänglich gemacht werden, die auch Kontraste des Deutschen zu stark vertretenen Migrantensprachen enthalten. **MERKPOSTEN 1**

Selbstverständlich sind dabei strikte Festlegungen, die womöglich an fixen Altersstufen ausgerichtet sind, zu vermeiden, denn Kinder können sich in der Zeitstrecke ihrer Entwicklung sehr verschieden verhalten.

Krippen und Kindertagesstätten können die Förderung von Mehrsprachigkeit nicht alleine schultern. Es ist notwendig, dass die Einrichtungen den Kontakt zu den *Elternhäusern* der Kinder suchen (Ulich u. a. 2005), um möglichst intensiv die Kooperation mit den Familienmitgliedern zu pflegen: **MERKPOSTEN 2**

– Kooperation heißt, ein Verständnis für die dringende Anforderung des Deutschlernens zu wecken und zugleich die Versicherung zu vermitteln, dass die häusliche Kommunikation in der Familiensprache respektiert wird.

– Kooperation heißt aber auch, dass die Familien die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder aktiv unterstützen und sich auch selbst in dieser Hinsicht befleißigen, ferner dass sie gut informiert werden über das, was in den Einrichtungen geschieht, beispielsweise über Interaktions- und Erziehungsstile, die dort im Vordergrund stehen, aber auch über die Inhalte und Tätigkeiten im Kita-Alltag.

Mehrsprachigkeit stellt sich im frühen Alter nicht durch Unterricht oder als abstraktes *Sprache lernen* ein, sondern entsteht in der Einrichtung sowie zu Hause – wenn die Sprachen an für die Kinder interessante Themen gebunden und für das Miteinander-Spielen und Miteinander-Handeln bedeutsam sind. Nicht zu unterschätzen ist insbesondere das Lernen von anderen Kindern gerade für jene, die eine weitere Sprache zeitversetzt hinzu erwerben. Auch hier gibt es große Unterschiede zwischen Kindern in Temperament und sozialer Zugewandtheit. Natürlich spielt auch die sprachliche Zusammensetzung der Kindergruppen eine große Rolle: Wo nicht genügend Kinder da sind, die andere in die deutsche Sprache hineinziehen, kann sich eine Anschlussmotivation, die dem Sprachenlernen zugutekommt, schwerlich entwickeln.

MERKPOSTEN 3

Mehrsprachigkeit muss in Kindergruppen nicht als Ballast empfunden werden (Jampert 2002) – im Gegenteil: es kann äußerst anregend sein, die von den Kindern mitgebrachten Sprachen zur Geltung zu bringen, nicht nur weil Wertschätzung von kindlichem Sprachbesitz in jedem Fall geboten ist, sondern auch, weil es *allen* Kindern, auch denjenigen, die von Hause aus mit der Verkehrssprache aufwachsen, Anregung bietet, über Sprachen nachzudenken, mit ihnen zu spielen und *quersprachige Neugier* zu entwickeln (List/List 2004). Das bedeutet, dass Kinder, aufmerksam auf unterschiedliche Medien geworden, davon profitieren können, um die Sprachen zu unterscheiden, zwischen ihnen zu wechseln und zu lernen, quer durch sie hindurch zu fragen und zu handeln.

Kinder gehen in der Regel ungeniert, produktiv und spielerisch nicht nur mit der eigenen, sondern auch mit anderen Sprachen um, ohne dass sie dabei durch *sanktionierendes Lehren* gestört sein wollen. Unter guten Bedingungen lassen sich schon früh metasprachliche Kompetenzen anbahnen, wenn Sprachen nicht nur als Medien für den Transport von Inhalten erlebt

werden, sondern auch das Interesse an ihrer Formenvielfalt erwacht. Für die Hinführung zur Schrift kann dies eine gute Vorbereitung sein. **MERKPOSTEN 4**

1.3 Lernprozesse beim Erwerb der Lautsysteme und basaler morpho-syntaktischer Regeln in den Primärsprachen

Fachkräfte, die frühen kindlichen Spracherwerb begleiten, benötigen Informationen über die Art der Lernprozesse, die jedoch nicht für alle Bereiche der Sprachen in gleichem Maße gelten:

Kinder erwerben in ihren Primärsprachen im Laufe der Zeit nebenbei (implizit) *Lautsysteme*, d. h. sie verfügen dann über Gesetzmäßigkeiten, die für prosodische (metrisch-rhythmische), phonetische (lautbildende) und phonologische (bedeutungsmäßige Funktionen der Laute) gelten. Dies trifft auch für grundlegende *grammatische* Regeln der Wortstellung in Sätzen und sprachenspezifisch gültige Regelungen für Genus, Numerus, Artikelgebrauch und Flexionen. Diese Erwerbsprozesse werden allein durch die Wahrnehmung und die Verarbeitung der Sprachen ange regert, die in ihrer Nähe an sie gerichtet werden sowie durch das eigene Tun, d. h. durch ihre Artikulationen, die sie daraufhin selbst produzieren.

Diese Prozesse (evolutionär gesichert und damit zuverlässig) setzen schon in frühestem Alter ein und entwickeln sich bis ins Vorschulalter hinein in typischen Verläufen, wenn auch keineswegs nach immer gleichem Zeitplan (vgl. Kapitel 1.1).

Für den primären Spracherwerb gibt es keine *leichten* und *schwierigeren* Sprachen. Alle Kinder, die hören können und keine schwerwiegenden organischen Schäden haben, lernen diese Grundzüge der in ihrer Umgebung bestehenden Lautsprachen. Um ein solches Lernen in Gang zu bringen, sind die jeweiligen Sprachangebote eine notwendige Bedingung, jedoch spielen dabei nicht unbedingt Reichhaltigkeit oder die Nähe zu hochsprachlichen Normen eine Rolle.

Die Lernprozesse der Lautsysteme sowie der basalen syntaktischen Regeln in Primärsprachen benötigen im Prinzip also keine zusätzliche Förderung, solange gewährleistet ist, dass die Kinder in Sprachkontakte und gemeinsame Handlungen eingebunden werden. Andere Bereiche sprachlicher Kompetenzen – wie Wortschatz, dialogische Qualitäten, formal und in-

haltlich komplexes Argumentieren, Erzählfähigkeiten, Variationen im Sprachgebrauch, subtiles Verstehensvermögen – sind dagegen entschieden auf reichhaltige Anregungen und Lerngelegenheiten angewiesen.

Fachkräfte müssen in drei Richtungen gut mit Informationen versorgt werden:

Formen von Entwicklungsverläufen

Diese Formen gestalten sich nicht kontinuierlich im Sinne von beständiger Zunahme an Quantität und Korrektheit.

Lautsysteme sind in den Sprachen unterschiedlich: überall jedoch werden typische Verkürzungen, Ersetzungen und Vertauschungen beobachtet, die mit der noch geringen Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und nicht zuletzt mit den noch in der Entwicklung befindlichen organischen Voraussetzungen (Kehlkopfausbildung, Zungenstellung, Zahnbildung) zusammenhängen. Diese Entwicklungsmuster sind für viele Sprachen bekannt. Für das Deutsche müssen sie für Fachkräfte in möglichst einfacher Form verfügbar gemacht werden. **MERKPOSTEN 5**

Erzieherinnen und Erzieher benötigen Informationen über Entwicklungsverläufe im natürlichen Erwerb der basalen Grammatik des Deutschen.

MERKPOSTEN 6

Für die *Wortstellung in Sätzen* und vor allem für *morphologische Besonderheiten* (mit komplizierten Pluralbildungen und Flexionen) fallen Entwicklungsmuster auf, die U-förmig verlaufen. Das heißt: Kinder in jüngerem Alter benutzen durchaus *korrekte Formen*, die sie geläufig imitieren, zu einem späteren Zeitpunkt jedoch – und zwar auf der (nicht bewussten) Suche nach Regeln – können sie so lange Übergeneralisierungen produzieren, bis sie im Regelgebrauch sicherer werden (beispielsweise: Schühe statt Schuhe, gegesst statt gegessen).

Solche völlig normalen Verläufe müssen Fachkräfte kennen, damit sie die Kinder mit den nötigen Rückmeldungen versorgen, aber nicht als *Fehler* registrieren, was im Grunde genommen Anzeichen für produktives Lernen sind.

Auffälligkeiten: Verzögerungen und Störungen der Entwicklung

Auch wenn im Regelfall die basalen Erwerbsprozesse unauffällig verlaufen, gibt es doch bei einem kleinen Teil der Kinder (die Angaben schwanken in der Literatur zwischen 5 und 15%) Auffälligkeiten, die auf eine ernsthafte *Verzögerung* oder *Störung der Entwicklung* hindeuten.

Fachkräfte sollten solche Signale im Sinne einer möglichst frühen Erkennung von Problemen wahrnehmen, um mit den Eltern Kontakt aufzunehmen und sich gegebenenfalls medizinischen Beistandes zur Abklärung organischer Verursachungen oder professioneller sprachheiltherapeutischer bzw. logopädischer Hilfe zu versichern, da Regeleinrichtungen für diese Art Diagnostik und für Therapie nicht zuständig sind. Dabei ist ein enger Kontakt zwischen den Institutionen therapeutischer Maßnahmen und der Kindertageseinrichtung notwendig und wünschenswert.

Für die Sensibilisierung in diesem Bereich sind klare Handreichungen erforderlich. **MERKPOSTEN 7**

Förderung von Kindern mit Deutsch als hinzukommender Sprache

Kinder, die Deutsch erst in den Kindertageseinrichtungen regelmäßiger kennenlernen, die Anfänge des Erwerbs von Lautsystem und Grammatik jedoch bereits in einer anderen Sprache erfahren haben, bedürfen der besonderen Förderung beim Deutschwerb speziell in diesen Bereichen (vgl. MERKPOSTEN 1).

Im Vorschulalter kann eine solche Förderung *keine Lehre* sein. Allerdings ist es unabdingbar, dass Fachkräfte ein *explizites Wissen* über Typologien von Sprachen sowie speziell über die Lautstrukturen und die Grammatik des Deutschen ausbilden. **MERKPOSTEN 8**

Die geläufige und korrekte Verfügung über die deutsche Sprache reicht nicht aus, denn schließlich haben deutschsprachige Erzieherinnen und Erzieher die entsprechenden Regeln ihrer Primärsprache selbst auf implizite Weise gelernt, mit dem Effekt, dass sie diese Regeln nicht notwendigerweise selbst erklären können. Sie benötigen demnach ein explizites Wissen, um Kindern mit anderer Ausgangssprache den Zugang zum Deutschen zu erleichtern.

Phonetik (Lautbildung), Phonologie (bedeutungsmäßige Funktion der Laute) und Syntax (Satzbau, Satzlehre) sind traditionelle Domänen der klassischen for-

malen Linguistik. Das gilt auch für die Semantik (Bedeutung sprachlicher Zeichen) und Pragmatik (Sprachliches Handeln), doch diese beiden Bereiche sind in Systemen komplizierter darzustellen. Daher weisen die linguistische Spracherwerbsforschung und ihre Anwendungen besondere Stärken in den formalstrukturellen Bereichen auf. So lässt sich deutlich an den später zu behandelnden sprachdiagnostischen Instrumenten ebenso wie an vielen Sprachförderprogrammen ablesen, dass – abgesehen vom Lexikon – meist die sprachstrukturellen Elemente im Vordergrund stehen.

Dieser Tatbestand bringt gewisse Konflikte für die Praxis in den Einrichtungen mit sich und erklärt die verbreitete Skepsis insbesondere gegenüber Sprachstandserhebungen: Einerseits sind die Fachkräfte mit Blick auf die Notwendigkeit einer Sprachförderung bei den ihnen anvertrauten Kindern alarmiert. Andererseits sind gerade die sprachstrukturellen *Anfangserrungenschaften* für Kinder mit Deutsch als Erstsprache nicht das eigentliche Problem. So richtet sich die besorgte Aufmerksamkeit insbesondere auf diejenigen Kinder, die Deutsch als hinzukommende Sprache erwerben. Zur Beurteilung ihrer sprachlichen Kompetenzen sind jedoch die gebräuchlichen diagnostischen Verfahren eingeschränkt geeignet, denn sie überprüfen zumeist ausschließlich die Fähigkeiten im Deutschen. Damit liegt die Gefahr eines verzerrten Eindrucks über den Entwicklungsstand und die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes nahe, was bei Fachkräften zu unangemessenem pädagogischen Handeln führen könnte.

Demnach sind den pädagogischen Fachkräften Informationen über mehrsprachige Kompetenzen im Zusammenhang mit dem kognitiven und sozialen Entwicklungsstand zur Verfügung zu stellen. **MERKPOSTEN 9**

1.4 Wörter, Formeln und ihre Bedeutungen

Mit Beginn des zweiten Lebensjahres produzieren Kinder in der Regel erste *Wörter*, die jedoch nicht der Erwachsenensprache entsprechen müssen, denn auch *Protowörter* (Urwörter) wie beispielsweise *mimi* (für Milch) gelten als Wörter, wenn sie über Situationsgrenzen hinaus einen stabilen Bezug zu dem „Gemein-

ten“, haben. Die Entdeckung, dass Dinge, Personen und Handlungen *einen Namen haben*, steht am Anfang des Aufbaus eines individuellen Lexikons, der lebenslang anhält, denn sowohl der allgemeine Sprachwandel wie die persönliche Ausdehnung der Interessen verlangen nach immer neuen lexikalischen Elementen:

- Kinder benennen zuerst die vertrauten Menschen und die Gegenstände oder Tätigkeiten, die für sie von Bedeutung sind.
- Später lernen Kinder, dass
 - ein Ding nicht nur *einen* Namen haben kann (Auto, Volvo, PKW),
 - ein und derselbe Name für Verschiedenes stehen kann (Bank, Hof),
 - Wörter willkürliche (*arbiträre*) Vereinbarungen unter Sprachgemeinschaften sind.

Das Registrieren und Zählen der unterschiedlichen Wörter (*tokens*), die Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr aktiv produzieren, hat sich in der Vergangenheit zu einem prominenten Feld für die Beurteilung des Stands der Sprachentwicklung ausgebildet. So ist beispielsweise *die Zahl 50* (um 18 Monate) zur magischen Ziffer geworden, die einen normalen Entwicklungsverlauf verspricht, oder – wenn sie unterschritten wird – erste Alarmzeichen anklingen lässt (Grimm 2003).

Fraglos müssen Kinder einen hinreichenden Bestand an Wörtern zur Verfügung haben, um sich auf diesem Hintergrund schneller noch mehr Wörter anzueignen und um damit Aussagen hervorzubringen. Worterwerb und syntaktische Entwicklung stehen also in einer engen Beziehung zueinander. Daher kann es sinnvoll sein, die Aufmerksamkeit auf den Umfang des in den ersten Jahren zunehmenden Vokabelschatzes zu richten.

Jedoch verfolgen Kinder bei der Zuordnung von Sprache und Welterfahrung nicht nur die Strategie, sich einzelne lexikalische Einheiten anzueignen und diese miteinander zu kombinieren, sie nehmen auch kompakte Wendungen (Formeln) auf, die sie aufschnappen und auf ihre Weise verkürzen:

- guck-ma-hier – verkürzt auf uckma;
- magst-ne-banane – nane;
- komm-ma-her – komma.

Vor Jahrzehnten wurde in der Spracherwerbsforschung bereits darauf hingewiesen (Peters 1983; Nel-

son 1973), dass die erhöhte Aufmerksamkeit auf einzelne *Wörter* den Blick auf das Spektrum der kindlichen Erwerbsstrategien verengen könnte und womöglich mit der Auswahl der Probanden-Kinder sowie mit den angewandten Forschungsmethoden zu tun hat. Die für viele Folgeforschungen maßgeblichen frühen Dokumentationen (Brown 1958) über den lexikalischen Erwerb beruhen nämlich zumeist auf Beobachtungen von erstgeborenen Kindern aus bildungsinteressiertem Milieu, wo Eltern gerade gegenüber dem ersten Kind zu einem *referentiellen Stil* tendieren, indem sie Sprache als Mittel einsetzen, um Einzelheiten der kindlichen Wahrnehmungswelt deutlich artikuliert und wiederholend zu benennen und damit die Kinder zur Imitation gut verständlicher Einzelwörter (oder Fragmenten hiervon) anzuregen, die sich entsprechend leichter transkribieren lassen als die weniger gut verständlichen Formeln, die als Gestalten wahrgenommen und produziert werden.

Diesen formelhaften Sprachgebrauch hat man *expressiv* oder *holistisch* genannt; er wird möglicherweise verstärkt von jüngeren Geschwistern angewandt, die die Gespräche der Erwachsenen mit ihren älteren Geschwistern verfolgen – vielleicht auch insgesamt eher von Eltern, die nicht besonders auf den Einzelwörterwerb ihrer Kinder konzentriert sind, sondern Sprache von vornherein stärker als Mittel der sozialen Regulierung (Fragen, Verbote, Zurechtweisungen usw.) einsetzen.

In ihrem Spracherwerb müssen Kinder beides bewältigen:

- Zergliederung von Äußerungen in Einzelelemente, die variabel verfügbar und regelgerecht kombiniert werden müssen, um allmählich sicheres Verstehen und *kreative* kompositorische Sprachproduktionen zu leisten.
- Formelhafte Komplexe, die später auch idiomatische Wendungen einschließen („Wie geht’s denn immer“; „Jetzt reicht’s mir aber“; „Er hat sie über den Tisch gezogen“) – ein bedeutsamer Teil erwachsener Sprachverfügung, der den *nativen Sprecher* kenntlich macht, indem die Wendungen genau in der konventionalisierten Form benutzt werden müssen (man trifft die Bedeutung nicht, wenn man sagt „Er hat sie über einen Tisch gezogen“).

Erzieherinnen und Erzieher sollten Kenntnis über die unterschiedlichen Strategien beim Erwerb der lexika-

lischen Systeme haben, um sie in der Interaktion aufgreifen und anreichern zu können. **MERKPOSTEN 10**

Gerade für Kinder, die dem Deutschen als neue Sprache begegnen, können situationsangemessene Formeln wichtig sein. Diese Kinder erfassen die Handlungskontexte in den entsprechenden Situationen, können sich schon mit geringen Mitteln kommunikativ bewähren und gewöhnen sich überdies in die Lautmelodie der neuen Sprache ein.

Für den lexikalischen Erwerb ist jedoch nicht die wachsende Zahl der verfügbaren Einzelwörter und Formeln an sich maßgeblich, sondern der Gewinn an *Bedeutungen*, das heißt an Repräsentationen von Inhalten und Gebrauchskontexten, der dem sprachlichen Handeln zugrunde liegt (Füssenich/Geisel 2008; Füssenich 2002; Levy/Nelson 1994). Hierfür wiederum ist die kontinuierliche *Erweiterung* mit Erfahrung und Wissen im Lauf der Entwicklung entscheidend.

Die Frage ist also nicht so sehr: Wann äußert ein Kind ein Wort? – sondern eher: Wie verändert sich die Bedeutung, die ein Kind mit Wörtern verbindet in Richtung auf die Vielfalt an Aspekten und Konnotationen, über die Erwachsene verfügen können. Es ist ein langer Weg von *Papa* als einem der ersten Wörter bis zum Verständnis von Verwandtschaftsbeziehungen und kulturellen Rollenerwartungen. Und: In welcher Weise treibt die Entwicklung von Wörtern und ihren Bedeutungen die Verstehensleistungen und die syntaktischen Ausdrucksmöglichkeiten voran? Und umgekehrt: Wie verhelfen die wachsenden syntaktischen Möglichkeiten zur Anreicherung der mentalen Repräsentationen? Solche Fragen zu bearbeiten stellt ein besonders wichtiges Terrain der sprachlichen Anregungen im Kindergartenalter dar. **MERKPOSTEN 11**

1.5 Spracherwerb im Zusammenhang von kognitiver und sozialer Entwicklung

Der Spracherwerb von Kindern steht nicht für sich, sondern spielt sich in Wechselwirkung mit anderen sich entwickelnden Kapazitäten ab, wie

- Wahrnehmung,
- Einordnung und Bewerten von Gegenständen, Lebewesen und Ereignissen,
- Aushandeln und Ausführen von Intentionen zusammen mit anderen Menschen,
- Erkennen der Bedürfnisse und Motive anderer,

- Einsicht in Abläufe und Begründungen für Geschehnisse,
- Aneignung von Symbolen für Kategorien und Klassen in der wahrgenommenen und vorgestellten Welt.

Erzieherinnen und Erzieher sollten zumindest in Umrissen über diese Zusammenhänge informiert werden. Mit einer undeutlichen Aufforderung, sich auf *Ganzheitlichkeit* einzulassen, ist die Aufgabe, Spracherwerb im Kontext der kindlichen Entwicklung *insgesamt* zu fördern, nicht einzulösen.

In der internationalen Kognitions- und Sprachpsychologie werden die Wechselwirkungen des Spracherwerbs mit der geistigen und sozialen Entwicklung untersucht und diskutiert. Mit Blick auf Sprachförderung im Vorschulalter erscheinen vor allem drei Aspekte als bedeutsam:

Der Zusammenhang mit der Gedächtnistätigkeit

Ohne implizite Aktivierung oder explizite Vergewärtigung von Erfahrungen ist kein Handeln, auch kein sprachliches Handeln, möglich.

Der gesamte kindliche Entwicklungsgang basiert auf der Ausbildung der verschiedenen Gedächtnistypen, die unter anderem für die Entstehung des *Bewusstseins* und für die Ausbildung von *Selbstkonzepten* entscheidend sind. Die entsprechende Forschungsliteratur ist jedoch nicht leicht zugänglich (populäre Schriften sind wenig verlässlich; seriöse und zugleich leserfreundliche Lektüren wie beispielsweise Welzer 2005 können in der Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern kaum verpflichtend eingesetzt werden).

Erzieherinnen und Erzieher benötigen keine Detailkenntnisse über die verschiedenen miteinander interagierenden Gedächtnissysteme (wie prozedurales Gedächtnis für routinierte Handlungsfolgen, episodisches Gedächtnis für Selbsterlebtes, semantisches Gedächtnis für im weitesten Sinne medial vermitteltes Wissen). Sie brauchen auch keine spezifischen Kenntnisse über die Beiträge der Neuropsychologie und Neuropathologie, die solche Unterscheidungen von Gedächtnistypen erst begründet haben. Sie sollten sich jedoch bewusst sein, wie wichtig für Kinder die Gespräche sind über das, was sie selbst mit anderen erlebt haben. Und sie sollten den Stellenwert des Weltwissens einschätzen können, das (beispielsweise beim

Bilderbuchanschauen oder bei Phantasiespielen) an sie herangetragen wird, denn dieses wird mit dem eigenen Erfahrungsschatz verflochten und zu vielfältigen Wissensstrukturen ausgebaut.

Der Zusammenhang mit der Ausbildung von Kooperationsfähigkeit und Sozialkompetenz

Die Entwicklung vom noch ganz auf das eigene Erleben konzentrierten Kleinkind zum Vorschulkind, das sich in Gemeinschaften einzufügen beginnt und kulturell angepasste Verhaltensweisen ausbildet, verlangt die Ausbildung *sozialer Kognitionen* (Tomasello 2009/2008; Astington 2000/1993): Die eigene Perspektive auf das Geschehen muss geöffnet werden, um Wünsche, Bedürfnisse und Erfahrungen anderer Menschen mit einzubeziehen. Damit ist mehr gemeint als allein das *Mitempfinden*, das man bereits bei kleinen Kindern beobachten kann. Es geht um das Begreifen, wie andere zu ihrem Wissen und zu ihren Einstellungen gelangen und wie sich ihr Handeln hieraus begründet. Dies wiederum ist der Boden, auf dem sich eine immer genauere Reflexion auf das entwickeln kann, was das eigene Ich ausmacht und wie sich das eigene Handeln erklären lässt.

Die psychologische Forschung über diese verzweigte und komplizierte Entwicklungsaufgabe wird in der letzten Zeit vielfach mit dem schwierig zu übersetzenden Terminus *theory of mind* verknüpft, der jedoch zu vage gefasst ist und der bis zum Überdruß mit den immer gleichen experimentellen Aufgaben zur Berücksichtigung des „falschen Glaubens“ eines Gegenübers verbunden wird. In Wahrheit hängt hiervon die Herausbildung der Person insgesamt mit ihrer Handlungsfähigkeit in sozialen, kulturell geprägten Kontexten ab. Diese Entwicklung ist intensiv mit dem Spracherwerb ab etwa vier Jahren verwoben und markiert ein echtes Arbeitsfeld für Sprachanregung und Sprachförderung im Kindergarten (sowie darüber hinaus).

Fachkräfte werden nicht in die Verästelungen der Forschung einsteigen, aber sie müssen in ihrer Arbeit realisieren, wie intensiv der Erkenntnisgewinn der Kinder mit der zunehmenden Verfügung über sprachliche Mittel (verstehend und produzierend) zusammenhängt. So sind in diesem Zusammenhang beispielsweise Nebensatzkonstruktionen wichtige Signale:

„Ich glaub, sie ist traurig, weil Peter ihr Lieblingsbuch genommen hat“; „Ich krieg nasse Füße, das kommt daher, dass morgens noch Tau auf der Wiese ist“.

Auch Vorformen solcher Äußerungen („Sie weint, der Peter hat das Buch genommen“) müssen auf dem Weg zu elaborierteren Formen ernst genommen und erweitert werden. Nicht zuletzt kommen hier die subtilen Wortbedeutungen ins Spiel, die Nuancen eines Wortfelds bezeichnen (beispielsweise die Unterschiede zwischen *wissen – glauben – meinen*); erst die Verfügung hierüber verleiht der Sprachkompetenz die eigentliche *systemische* Qualität.

Der Zusammenhang von Antizipationsfähigkeit, Handlungsplanung und Handlungskontrolle mit der Entwicklung der inneren Sprache

Nach Vygotskijs Vorstellungen über die kindliche Entwicklung (2002/1934) gilt für alle höheren geistigen Funktionen das Gesetz der allmählichen Verinnerlichung von äußerer, zunächst gemeinsam mit anderen verrichteter Tätigkeit. So liegt der Ursprung des Sprechens in konkreten gemeinsamen Handlungen, die allmählich durch verbale Anteile ergänzt und ersetzt werden (beispielsweise das Zeigen auf Dinge, denen die geteilte Aufmerksamkeit gilt). Das Selbstständigwerden, die Möglichkeit also, nachzudenken und planvoll selbsttätig zu handeln, beruht darauf, dass Vorgänge, die zunächst mit Unterstützung abliefen und interaktionell organisiert waren, zunehmend in Gedanken vorbereitet und bewerkstelligt werden (Deplazes 2006; Lee/Smagorinsky 2000; Moll 1990).

Mit der Weiterentwicklung der verbalen Kompetenzen erringt ein Kind allmählich die Fähigkeit, auch mit sich selbst zu kommunizieren. Zunächst geschieht dies hörbar und lässt sich beobachten, wenn Kinder ihre Handlungen sprachlich kommentieren und damit beginnen, Absichten zu formulieren. Dieses nur der Form nach äußere, aber funktionell bereits mit dem Denken verknüpfte Sprechen steht für den Übergang zur inneren Sprachform. Ihr ist zu verdanken, dass sich, beginnend mit der Vorschulzeit, Begriffs- und Vorstellungswelten entwickeln, die über die aktuelle Situation hinausweisen, mit denen Zustände und Geschehnisse nicht nur so wahrgenommen werden, wie sie sich der Anschauung bieten, sondern auch daraufhin bedacht werden können, wie sie zustande kamen und wie sie sich verändern können.

Fachkräfte sollten über Grundzüge dieser Entwicklungen informiert sein, nicht zuletzt um ihre eigene Funktion in den „Zonen der nächsten Entwicklung“ einschätzen und Kinder auf dem Weg zum selbstständigen Denken begleiten zu können.

MERKPOSTEN 12

Die hier angedeuteten Vorgänge sind im Kindergartenalter bedeutsam für die Anreicherung der bis dahin vorherrschenden impliziten Lernstrategien, die zunächst einmal ganz ohne Reflexion für die Einübung des konkreten und sozialen Handelns im Hier und Jetzt gesorgt haben und zum Teil auch weiterhin sorgen werden. In diesem Alter beginnen Kinder mit mentalen Repräsentationen von Dingen auch dann umzugehen, wenn sie nicht zugegen sind und sich Ereignisse vorzustellen, die sie selbst noch nicht erlebt haben.

Sprache beginnt über die schon eingespielten kommunikativen Dienste hinaus neue, sozialisatorische wie individualisierende Funktionen zu übernehmen, die künftig manifest werden. Spätestens ab dieser Zeit kann sich aus entwicklungspsychologischer Sicht Sprachförderung nicht allein auf *Verbales* beziehen – in der Annahme, der allmähliche Zugewinn an sprachlichen Mitteln in Richtung auf Normen-Erwartungen könne mit einem isolierenden Blick allein auf das Kind sowie auf sein Sprechen und seine Reaktionen auf das Sprechen anderer beobachtet und wenn nötig durch Training verstärkt werden. Nur in ganz wenigen Materialien zur *Sprachförderung* (wie: *Kinder-Sprache stärken* 2009) ist ein derart weites Spektrum sprachlicher Funktionen im Blick, indem sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen zusammengebunden gefördert werden. In der *Sprachstands-Diagnostik* bleiben diese Dimensionen fast gänzlich unberührt (vgl. Kapitel 3 und 4).

1.6 Entwicklungsfördernde Aktivitäten und Interaktionen in den Einrichtungen für das Sprachenlernen

Kinder spielen und handeln nicht miteinander, um Sprachen zu lernen, sondern sie erweitern ihre Sprachfähigkeiten, indem sie Fantasie entwickeln, mit ihren erwachsenen Bezugspersonen kooperieren, Pläne schmieden, Probleme erkennen und gemeinsam lö-

sen. Fachkräfte sind dazu aufgerufen, in den Einrichtungen Aktivitäten und Interaktionen anzuregen und zu begleiten, in denen sich diese Entwicklungsprozesse entfalten können.

Grundlegende Qualifikationen hierfür sind *Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit* im Team sowie mit den Kindern (Leu u. a. 2007, Modul: Der Austausch mit Kindern) und eigene *vorbildhafte sprachliche Fähigkeiten* vonseiten der Fachkräfte in Dialog und Diskurs, mit denen kindliche Äußerungen angeregt, aufgegriffen und erweitert werden, was die Kinder auch zu Fragen, Verständnissicherungen und Erklärungsversuchen ermuntert. **MERKPOSTEN 13**

Von früh an sind für kindliches Lernen die Wiederholungen geregelter Abfolgen und Alltagsroutinen konstitutiv. Jerome Bruner (1983/2002) hat dies als Eingewöhnung in *Formate* (Interaktionsrituale) beschrieben, anhand derer die Erwachsenen ihre Kinder mit kulturellen Gewohnheiten vertraut machen.

In den Einrichtungen sollten die Fachkräfte solche *Alltags- und Organisationsformate*, die viel mit den Regelungen in Gruppen zu tun haben, für alle verbindlich machen: Abschiednehmen von den Personen, die die Kinder bringen; Begrüßung in den Gruppen; Essgewohnheiten; Abläufe von Spielen; Aufräumen und Ausruhen. Dadurch werden nicht zuletzt die Kinder zu sozialer Kooperation angeregt. **MERKPOSTEN 14**

Aus der Arbeit der pragmatischen Fachrichtungen der Spracherwerbsforschung liegen auch für das Vorschulalter Erkenntnisse über zahlreiche Muster interaktiven Sprachhandelns vor: Frage – Antwort, Aufforderung – Widerspruch, Ersuchen um Kooperation – Bitte und Entsprechung, Tadel – Rechtfertigung (Kraft/Meng 2009; Kraft 1995; Redder 1987).

Auch die Konversations- und Diskurslinguistik liefert wichtiges Material zur Evozierung von Gesprächen (Hausendorf/Quasthoff 1996). Diese Forschungen sollten für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften so aufbereitet werden, dass konkrete Anregungen für den Kita-Alltag systematisch abrufbar werden, denn Erzieherinnen und Erzieher benötigen Handreichungen, die sie zu fantasiereicher Gestaltung von Situationen befähigen, in denen Kinder untereinander oder zusammen mit den Fachkräften *Standardmuster interaktiver Handlungen* durchspielen und sprachlich erfolgreiches Handeln einüben können. **MERKPOSTEN 15**

Für Vorschulkinder ist das Spiel die vorherrschende Tätigkeit. Demnach haben die pädagogischen Fachkräfte die sich entwickelnden *Spielformate* systematisch zu durchschauen und zu fördern.

MERKPOSTEN 16

Beim Miteinanderspielen entwickeln sich Kooperativität, Fantasie und Sprache im Verbund (Andresen 2005; Vygotskij 1973/1981). Als besonders bedeutsam für die Ausbildung und das interaktive Ausleben von Fantasiewelten gelten Symbolspiele, Rollenspiele und Regelspiele (Andresen 2002; Oerter 1999). Ab dem vierten Lebensjahr werden vor allem Rollenspiele zur bevorzugten Spielform unter Kindern und sind fester Bestandteil des Kindergartenalltags. Im Rollenspiel zeigt sich die in der Entwicklung befindliche Symbolfähigkeit. Sie äußert sich nicht nur darin, dass für Objekte und Handlungen Stellvertreter ausgehandelt und akzeptiert werden, sondern auch darin, dass Interaktionen mit gemeinsam beratenen und erfundenen Bedeutungen gefüllt im Vorgriff auf das Zurechtfinden in der Erwachsenenwelt spielerisch Handlungsroutinen erprobt und die Angemessenheit von Gedanken, Äußerungen oder Verweigerungen eingeübt werden.

Wenn diese Spiele als Anlass für die Sprachförderung wahrgenommen werden sollen, dann kommt es nicht nur darauf an, dem verbalen Austausch zu folgen und ihn anzuregen, denn im interaktiven Fantasienspiel ist das, was *nicht* gesagt wird, ähnlich wichtig wie Geäußertes. Die Fachkräfte sollten demnach Deutungsverfahren zur Verfügung haben, um interpretieren zu können, was in den Köpfen der Kinder vorgeht oder was ein Kind beispielsweise bei mitspielenden Kindern als bekannt voraussetzt und deshalb gar nicht erst äußert. Sie sollten auch explizit für sich deuten können, welches Rollenwissen sich bei Kindern offenbart, wenn sie sich gegenseitig Regieanweisungen geben. Die Verbalität ist dabei nicht nur im Hinblick auf Zielerreichung und Angemessenheit hin zu beobachten und zu bewerten, sie muss mit Blick auf die Förderung sozial-kognitiver Leistungen auch als Symptom für konzeptuelle Leistungen verstanden werden, die dem Geäußerten zugrunde liegen.

Textkompetenz und *Erzählfähigkeit* entwickeln sich im späteren Vorschulalter und bedürfen der Anregung und Unterstützung in den Einrichtungen, denn in ihnen offenbaren sich wachsende Weltkenntnisse

ebenso wie die zunehmende Berücksichtigung der Verständnismöglichkeiten bei den Zuhörern. Es gibt reichhaltig wissenschaftliche Untersuchungen über Monologe und Geschichten von Kindern im Hinblick auf lineare und hierarchische Wohlgeformtheit (ihre *Geschichtengrammatik*). Auch die Etappenfolge kindlicher Erzählfähigkeit ist substanziell empirisch festgehalten, was beispielsweise den Zusammenhang sowie die interne temporale und kausale Struktur der Narrationen betrifft, die sich zunehmend den Erwachsenenmodellen angleichen (Becker 2001; Boueke u. a. 1995).

Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die jeweiligen Besonderheiten von Texttypen (beispielsweise Tatsachenberichte mit fiktiven Erzählungen zu kontrastieren). In jüngerer Zeit werden insbesondere die Funktionen von Erzählungen über selbst Erlebtes erforscht. Jerome Bruner (1990/1997) hat mit seinem Team eine ganze Forschungsrichtung angestoßen, die als *narrative Psychologie* bezeichnet wird (Brockmeier 2001): Dabei wird die Person als ein sich im Lebenslauf veränderndes erzählendes Ich begriffen, die sich für ihr Selbstverständnis einen sinnvollen Zusammenhang im kulturellen Kontext schafft, indem sie anderen ihre Geschichte erzählt, und diese dabei immer wieder neu nach Alltäglichem und Besonderem (dem jeweils Erzählwürdigen) gewichtet, bewertet und verfasst.

Für diesen Zusammenhang ist besonders relevant, dass die Entstehung der Autobiografie als konstruktive *gemeinschaftliche* Leistung von Kindern mit ihren Betreuern aufgefasst wird, bei der zunächst die Erwachsenen die Regie führen (Nelson/Fivush 2004). Die Kinder kommen erst im Vorschulalter langsam in den Stand, ihre explizierbaren Selbstkonzepte zu entwickeln. Das unterstreicht den Stellenwert, der – neben der Entwicklung fiktiver Erzählfähigkeit – dem Reden über selbst Erlebtes für die gesamte Entwicklung von Kindern zukommt.

Das Personal in vorschulischen Einrichtungen muss Kompetenzen ausbilden, um die verschiedenen Typen von Erzählungen (informative Berichte, erzählte Fiktion, selbstbezogene Erinnerung) durch anregende Situationen und Materialien in Gang zu bringen und durch Nachfragen und Ergänzungen zu fördern.

MERKPOSTEN 17

Seit einiger Zeit wird vordringlich für Vorschuleinrichtungen die Bildungsaufgabe akzentuiert, die Kinder für *Literalität* zu sensibilisieren – das heißt, alles, was über das sprachliche Handeln in der unmittelbaren Kommunikation hinausreicht:

- Dekontextualisierte, nicht nur auf Inhalte, sondern auch auf Formelemente der Sprachen gerichtete Aufmerksamkeit
- Neugier auf Schrift
- Erkunden der vielfachen Funktionen der Schrift.

Um Kindern *vor* dem gezielten Erwerb von Lesen und Schreiben gezielt Anregungen geben zu können, ist die Präsenz von Buchstaben sowie von Schrift- und Bilderbüchern in den Einrichtungen nicht mehr wegzudenken. Insbesondere die Aktivitäten des *gemeinsamen Lesens* von Bildergeschichten und des *Erzählens* von Geschichten zu Bildern sowie der Kommunikation über allgegenwärtige Schrift im Alltag sind hier förderlich. Ebenso gilt es, die eigenen motorischen Leistungen der Kinder beim Malen und Zeichnen (und das Darüber Reden) anzuregen sowie Buchstaben (in unterschiedlichen Sprachen) *malen* zu lassen.

MERKPOSTEN 18

Dazu gibt es international hinreichend Literatur – angefangen von Ferreiro/Teberosky 1979, die den Beginn der *pre-school-literacy*-Bewegung markieren, bis zu den deutschsprachigen Studien, die sich unmittelbar für die Aus- und Weiterbildung anbieten (Füssenich/Geisel 2008; Andresen 2005; Ulich 2003).

Aktivitäten, die zum Lesen und Schreiben und Darüber Reden hinführen, sind Schritte zu einem metasprachlichen Bewusstsein, an die in der Grundschule angeknüpft werden kann. Dies ist auch ein Feld, über das die Kooperation mit den Eltern gesucht werden muss, denn bekanntlich sind die Ausstattung mit Schriftlichem, die Praxis des Umgangs mit Büchern sowie die Anregung der Kinder in diesen Bereichen von Familie zu Familie unterschiedlich (Elfert/Rabkin 2007). Zur Qualifikation des Fachpersonals in diesem Bereich gehört nicht zuletzt der eigene Umgang mit Literalität.

2 Diagnostische Instrumente zur Ermittlung des Sprachstands

Über die im deutschen Sprachraum verwendeten Sprachstandserhebungen liegen umfangreiche Referate und Beurteilungen vor, wobei insbesondere die Expertisen von Fried (2004) und Ehlich u. a. (2005) zu erwähnen sind. Ihnen ist zu verdanken, dass die in den letzten Jahren zunehmend unübersichtliche Landschaft der Verfahren abgebildet, wenn auch noch nicht hinreichend *geordnet* worden ist. Eine Würdigung dieser Expertisen ist unter dem speziellen Gesichtspunkt der Kinder mit Migrationshintergrund unmittelbar nach deren Erscheinen vorgelegt worden (Gogolin u. a. 2005). Darüber hinaus gibt es einen Leitfaden von Kany/Schöler (2007), in dem auch allgemeindiagnostische Probleme verhandelt werden.

In dieser Expertise kann es nicht darum gehen, die angeführten Berichte zu aktualisieren oder ihnen eine weitere Bestandsaufnahme hinzuzufügen. Im Folgenden werden vielmehr Gesichtspunkte herausgearbeitet, die in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern vermittelt werden müssen, um Entscheidungen für den Einsatz solcher Instrumente anzuleiten und Interpretationen der jeweiligen Befunde zu erleichtern. Daher werden lediglich Beispiele für *Typen der Verfahren* gegeben, deren Einzelheiten in der angeführten Literatur ausgebreitet sind.³

Erzieherinnen und Erzieher müssen in den Stand gesetzt werden, zwischen den Kategorien und Leistungen von *Tests*, *Screenings* und eher *informellen Sprachstandserhebungen* zu unterscheiden und ihre jeweilige Aussagekraft einzuschätzen.

MERKPOSTEN 19

3 Für die Verfahren werden im Text nur Abkürzungen und Kurztitel benutzt; die detaillierten bibliografischen Nachweise befinden sich im Anschluss an das Literaturverzeichnis: Verzeichnis der erwähnten diagnostischen Instrumente und Förderkonzepte in alphabetischer Reihenfolge der Titel, S. 38.

Eine über die genannten Kategorien hinweg unterschiedslose Verwendung des Wortes „Test“ kann nur zur Orientierungslosigkeit führen.⁴

2.1 Tests

Testkonstruktion und Testpraxis werden von der Psychodiagnostik als von ihr professionell zu verwaltemde Bereiche aufgefasst. In diesem engeren Sinne sind Tests zwar ein unentbehrliches Instrument der Diagnostik, jedoch nur bedingt für eine Anwendung im Kita-Alltag geeignet. Einige *Grundprinzipien* der Konstruktion und Interpretation von Tests im Unterschied zu anderen Formen der Feststellung von Kompetenzen sollten dem Fachpersonal jedoch im Umriss verdeutlicht werden.

Bei Tests kann von folgenden Konstanten ausgegangen werden:

- Allgemein gesprochen ist das Interesse der Psychologie zwar auf Individualität ausgerichtet, dennoch wird die Person stets dann in Bezugsrahmen verortet, wenn es darum geht, Leistungen oder Eigenschaften *quantitativ* zu bestimmen. Deshalb spielen Normen eine große Rolle, um die Position eines Einzelnen im Vergleich zu Bezugsgruppen festzumachen.
- Mit Tests wird angestrebt, für Konstrukte, die nicht direkt beobachtbar sind (wie Intelligenz oder Leistungsbereitschaft) Kennwerte zu finden, die sich durch beobachtbares Verhalten operationalisieren und an ihm ablesen lassen. Dabei herrscht Konsens darüber, dass das Hauptproblem der Testtheorie darin besteht, die Gültigkeit (*Validität*) eines Messinstruments zu bestimmen – neben der Absicherung der Unabhängigkeit von Testergebnissen von der Person, die das Verfahren mit einem Probanden durchführt (*Objektivität*) und der *Reliabilität*, also der Zuverlässigkeit, dass bei wiederholten Messungen keine unterschiedlichen Werte erzielt werden. Damit soll abgesichert werden, dass ein Test tat-

sächlich misst, was er zu messen verspricht. Häufig gilt als Ausweis für Validität eine befriedigende Korrelation mit anderen Messinstrumenten, die vergleichbare Konstrukte mit anderen Mitteln prüfen, was natürlich die Gefahr einer Selbstbestätigungsschleife mit sich bringen kann.

- Ansonsten sind *Tests* jedoch *harte Instrumente* im dem Sinne, dass sie langwierige Prozesse der repräsentativen Datenerhebung, der wiederholten Analyse und Selektion ihrer Aufgaben sowie der Erstellung von Normen mittels statistischer Verfahren durchlaufen. Dank der hohen Anforderungen, die in methodischer Hinsicht an einen Test gestellt werden, ist sichergestellt, dass damit – vorausgesetzt er wird professionell nach den Instruktionen durchgeführt, und die Testperson ist nicht in irgendeiner Weise indisponiert – tatsächlich für den entsprechenden Ausschnitt von Fähigkeiten oder Eigenschaften der *Standort einer Person* im Vergleichsrahmen bestimmt werden kann. Eben dies ist durch Verfahren gewährleistet, mit denen statistisch abgesicherte *Normen* für Subpopulationen oder Altersspannen erarbeitet werden.

In Deutschland sind zur Ermittlung des Stands der Sprachentwicklung vor der Schule nur wenige derart methodisch anspruchsvolle Verfahren im Einsatz, genau genommen weniger als ein Dutzend (Kany/Schöler 2007, S. 120–146):

- Tests zur Erfassung von *Ausschnitten* der Sprachproduktion und Sprachrezeption: Wortschatz (AWST 3–5), Lautbildung (LBT), Lautunterscheidung (LUT)
- Tests zur Prüfung des *Spektrums* von Leistungen: HSET, SETK-2, SETK-3–5 (von dem eine Kurzform SSV existiert), KISTE oder die Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen von Kauschke/Siegmüller. Diese Verfahren verstehen sich nicht nur als Leistungsprüfungen, sondern auch als förderdiagnostische Instrumente, d. h. sie liefern im Ergebnis Profile, die für ein Individuum jeweils erwartungsgemäß unter- oder überdurchschnittliche Leistungen in Teilbereichen ausweisen. Sie können damit Hinweise auf jene Bereiche geben, in denen ein Förderbedarf besteht.

Da diese Tests jedoch fast ausschließlich strukturell-linguistische Kennwerte ermitteln, können ihre Ergebnisse auch lediglich Hinweise auf entsprechende

4 Dabei ist zu bedenken, dass die diagnostische Fachsprache enge Grenzen zieht, die erst einmal respektiert werden sollten. Der Alltagssprachliche Gebrauch des Wortes *Test* überdehnt diesen Bereich bei Weitem. In der Praxis, die mit Sprachstandserhebungen umgeht, können Differenzierungen bei der Einschätzung einzelner Verfahren nur hilfreich sein.

Defizite geben. Bei aller methodischen Verlässlichkeit von Tests wird daher für die Praxis nach der Validität solcher Werte als Stellvertreter für jene *komplexe Sprachkompetenz* zu fragen sein, auf deren Förderung in den Einrichtungen die Bemühungen gerichtet sind. Diese Frage spielt auch in die später zu behandelnde Problematik von Evaluationen der Förderarbeit hinein.

Pädagogisches Fachpersonal, das mit den Ergebnissen solcher psychologischer Tests umgeht, muss die methodischen *Prinzipien* (und nicht die Details) standardisierter Tests mit vollziehen können. Eine verkürzte Kritik, das heißt, ein Vorbehalt gegenüber dieser oder jener Testaufgabe, ist bei allem, was während einer soliden Testentwicklung geleistet wurde, unangebracht. Denn Tests gehen von einer *Normalverteilung* der Kennwerte aus. Das bedeutet, dass viele Positionen sich um einen Mittelpunkt sortieren, und sich gegen die beiden Enden der Verteilung immer weniger Positionen befinden.

Diese Praxis hat eine lange Tradition und kann viel Plausibilität für sich beanspruchen. Im Leistungsspektrum müssen eben *alle*, von sehr geringen bis zu weit überdurchschnittlichen Aufgabenerfüllungen Platz haben. Gegenüber der immer wieder in der Praxis zu hörenden Befürchtung, bestimmte Aufgaben eines Prüfverfahrens seien für eine Kindergruppe oder ein konkretes Kind „zu schwer“, kann zumindest bei standardisierten Tests gelassen entgegnet werden.

Eine andere in der Praxis häufig vorgebrachte Sorge ist die, dass einem Kind ein „Fehler“ angekreuzt wird, wenn es zum Beispiel im *HSET* mit kleinen Holzfiguren den Auftrag nicht der Anweisung entsprechend ausführt: „Die Mutter wird von dem kleinen Kind gewaschen“ – es sei doch seinen Erfahrungen gefolgt, dass eher umgekehrt kleine Kinder von ihren Müttern gewaschen werden. Natürlich ist es völlig richtig, dass ein 40 Monate altes Kind mit seiner Aufgabenerfüllung erfreulicherweise eine Menge von dem offenbart, was es über seinen Alltag bereits weiß. Aber es geht in diesem Untertest um etwas anderes, nämlich um die Entschlüsselung einer syntaktischen Struktur, und niemand erwartet, dass Kinder dieses Alters sich in diesem Untertest schon regelmäßig so verhalten, wie es die Testkonstruktion als „richtig“ im Sinne hat.

Eine wichtige Einschränkung, die bisher für alle standardisierten Tests zur Sprachentwicklung gilt,

muss allerdings gegenüber dem Fachpersonal verdeutlicht werden:

Alle diese Tests sind für *einsprachig* mit Deutsch aufwachsende Kinder *normiert* worden. Keines der Verfahren kann für sich beanspruchen, die *sprachliche Kompetenz* von Kindern zu messen, die mehr als eine Sprache praktizieren und womöglich im Deutschen noch ungenügende Praxis haben.

Sprachentwicklungstests sind daher, gerade wenn sie sorgfältig normiert wurden, im Grunde genommen wenig brauchbar für Kinder, die eine andere Familiensprache als Deutsch in die Einrichtungen mitbringen. Zumindest dürfen die Testergebnisse bei diesen Kindern nicht unangemessen interpretiert werden. Um beim Beispiel aus dem *HSET* zu bleiben: Ein Kind mit anderer als deutscher Familiensprache wird unter Umständen viel hartnäckiger bei der „falschen“ Aufgabenausführung bleiben (also zeigen, wie die Mutter das Kind wäscht), weil es möglicherweise nur einzelne Wörter, nicht aber die syntaktische Struktur verstanden hat, und durch seine Reaktion nicht nur Weltwissen kundgibt, sondern für sich eine eigene (deutsche) Aussage zu konstruieren versucht.

2.2 Screenings (Filter- oder Aussiebverfahren)

Diese Verfahren werden benutzt, um zeitökonomisch und flächendeckend Kinder „herauszusieben“, die eine ungünstige Prognose für spätere Leistungen signalisieren. Streng genommen sollten nur solche Verfahren *Screenings* genannt werden, die methodische Ansprüche erfüllen, wie sie auch für Tests gelten (Kany/Schöler 2007, S. 146–157).⁵ So sollten beispielsweise die in ihnen enthaltenen Aufgaben einer intensiven Prüfung im Hinblick auf Schwierigkeit und Trennschärfe unterworfen worden sein, damit ein auch statistisch begründeter Verlass auf die *Schnittstelle* gegeben ist, die zwischen altersgemäßer Entwicklung und Förderbedarf trennt.

Screenings dürfen im Grunde nicht für sich alleine stehen: Sie verlangen entweder eine anschließende

⁵ Auch hier findet man (wie im Fall von Tests) verbreitet einen lockeren alltagssprachlichen Gebrauch vor, denn manche der informellen Verfahren zur Sprachstandserhebung geben sich ebenfalls als Screenings aus.

genauere Diagnostik bei denjenigen Kindern, denen ein Risiko attestiert wird (beispielsweise die Durchführung des SETK-3–5 oder anderer Instrumente, wenn die Screening-Kurzform SSV Entsprechendes ergeben hat) oder nach Fördermaßnahmen, die gezielt für den Bereich entwickelt wurden, auf den die schlechte Prognose hinweist.

Im Folgenden werden typische Screeningverfahren erwähnt, die diesen klassischen Kriterien genügen:

- Das *Bielefelder Screening* zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (*BISC*) ist für das letzte Kindergartenjahr vorgesehen und dient der Feststellung von Risikokindern sowie von gezielten Fördermaßnahmen vor Schuleintritt. Dafür stehen die *Würzburger Trainingsprogramme* (Hören, Lauschen, Lernen) zur Verfügung, die in engem Zusammenhang mit *BISC* entwickelt wurden.
- *HASE* ist ein mit geringem Zeitaufwand und computerunterstützt durchführbares Screening der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit, das ebenfalls der Prognose von Schwierigkeiten beim kommenden Schriftspracherwerb dient. Auch hier werden die *Würzburger Trainingsprogramme* als ein Folgeangebot für Risikokinder empfohlen.⁶

Die Beispiele zeigen, dass für standardisierte Screenings zwei miteinander zusammenhängende Merkmale gelten:

- Standardisierte Screenings richten sich in der Regel auf einen *engen* Ausschnitt des Leistungsprofils und beanspruchen eine *prognostische* Aussage für einen anderen, wiederum *eingegrenzten* Leistungsbereich.
- Standardisierte Screenings weisen auf die Notwendigkeit von Folgeuntersuchungen oder Folgeförderung hin, was angesichts der Enge eines Leistungsbereichs auch *gezielt* geschehen kann.

Für viele informelle Sprachstandserhebungen, die „Screenings“ genannt werden, gelten genau diese Kennzeichen aber nicht, denn sie zielen meist auf ein *breiteres* Spektrum an sprachlichen Leistungen ab und können daher Empfehlungen für eine Förderung keineswegs so gezielt aussprechen wie testtheoretisch bewährte Instrumente. Sie nehmen indessen die typische Leistung standardisierter Screenings für sich in Anspruch, nämlich trennen zu können zwischen unauffälliger Entwicklung und Förderbedarf.

In diesem, politisch ja ausdrücklich unterstützten Zweck liegt die hauptsächliche *Problematik vieler Sprachstandserhebungen*: Sie sind vielfach nicht fachgerecht konstruiert und führen dennoch zu weitreichenden Entscheidungen.

2.3 Informelle Verfahren zur Sprachstandserhebung

Diese Verfahren machen den Hauptanteil der Instrumente aus, die in der Praxis Anwendung finden. Informelle Verfahren sind solche, die wesentliche testkonstruktive Gütekriterien nicht aufweisen und daher keine statistisch gesicherten Normierungen vorlegen können. Sie sind damit in gewisser Weise „freier“ in ihrer Gestaltung und bieten dementsprechend insgesamt ein buntes Angebot.

Die Aufgaben, die diese Verfahren enthalten, stehen jedoch keineswegs von vornherein überzeugender da, was das ökologisch valide Verhältnis zu den Kompetenzen betrifft, über die sie Aussagen machen wollen, als die erwähnten Tests und Screeningverfahren, die immerhin wenigstens rechnerisch abgesichert sind. Denn informelle Verfahren spiegeln jene Plausibilitäten wider, die für die Konstrukteure maßgeblich waren, sie stehen also für deren Verständnis (und ihren Sachverstand), welche Sprachleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt der kindlichen Entwick-

6 Dieses Verfahren stellt über seinen Hauptzweck hinaus eine Entscheidungshilfe in Aussicht, die mehrsprachige Kinder betrifft, die zunächst der Risikogruppe zugeordnet wurden: Sie können möglicherweise in solche unterteilt werden, die eine Sprachentwicklungsstörung befürchten lassen und einer Therapie zugeführt werden müssten (die Störung würde dann alle Sprachen betreffen), und in solche, die lediglich einen Förderbedarf wegen unzureichender Deutschkenntnisse haben. Diese Erwartung der Testentwickler stützt sich darauf, dass etwa die Hälfte der Testaufgaben entweder das Nachsprechen von *Kunstwörtern* (wie PUKAWORE) verlangen oder die Wiedergabe von einfachen Zahlenfolgen (zwischen 1 und 10), die auch bei Kindern mit nicht deutscher Familiensprache in Deutsch vorausgesetzt werden. Um diesen zusätzlichen Vorteil des *HASE* zu begründen, müsste geprüft werden, was bei allen Tests, die mit Kunst- oder Zauberwörtern arbeiten, zu problematisieren wäre: Nicht-Wörter, also solche, denen keine einzelsprachliche Bedeutung zugeordnet werden kann, sind ja keineswegs „Neutren“, denn sie werden in der Regel mit den Intonationskonturen vorgegeben, die sich nach den Testsprachen richten. Theoretisch ist das ein interessantes Thema. In die Praxis spielt es nur insoweit hinein, als bei Sprachstandserhebungen eine gewisse Skepsis angebracht ist, ob Kunstwörter tatsächlich im Hinblick auf die auditive Wahrnehmung als universell gelten können.

lung verfügbar sein sollten. Im Grunde ist diese Lage für die Praxis nicht unkomfortabel, denn sie bietet den Einrichtungen eine breite Palette zur Auswahl an. Vielerorts werden jedoch bestimmte Verfahren verpflichtend gemacht, so dass von den Einrichtungen selbst wenig Einfluss auf die Konsequenzen genommen werden kann, die aus den Ergebnissen gezogen werden.

Gerade bei den verbindlich gemachten Sprachstandserhebungen ist es demnach wichtig, dass über ihre Aussagekraft und die Beziehungen zu der in den Einrichtungen praktizierten Förderpraxis Klarheit besteht. Deshalb werden im Folgenden einige Punkte allgemeiner Art angeführt, die für die Beurteilung solcher Verfahren in Frage kommen: **MERKPOSTEN 20**

- Wurde das Instrument bei einer hinreichend großen Zahl von Kindern erprobt?
Diese Voraussetzung ist von erheblicher Bedeutung, denn man sollte davon ausgehen dürfen, dass im Laufe dieses Prozesses Korrekturen und Revisionen erfolgt sind. Damit wäre zumindest eine Annäherung an die bei standardisierten Tests und Screenings obligatorische Aufgabenanalyse gegeben.
- Sind die Bewertungskriterien für die Einschätzung von Sprachleistungen eindeutig?
Auf der Basis von Einschätzungen wie „nie – manchmal – häufig – immer“ kann kein von der durchführenden Person unabhängiges Ergebnis erwartet werden.
- Liegen genaue und gut verständliche Durchführungs- und Auswertungsanweisungen vor?
Dieses Kriterium ist entscheidend für die Vertrauensbildung bei den anwendenden Personen in der Praxis. Zumindest näherungsweise könnte dies das Gütekriterium der Objektivität kompensieren, das für standardisierte Verfahren verpflichtend ist, denn präzise Anweisungen verhelfen dazu, die Abhängigkeit von den jeweils Durchführenden zu verringern.
- Ist das Verfahren zeitökonomisch vertretbar und lässt sich seine Handhabung durch eine zumutbare Maßnahme an die Durchführenden vermitteln? Auch dies ist wesentlich für die Akzeptanz durch die Praxis.
- Inwieweit berücksichtigt das Verfahren die Mehrsprachigkeit von Kindern, die die deutsche Sprache zeitversetzt erwerben?

Damit ist bekanntlich ein besonders heikler Punkt angesprochen.

Von vielen Trägerschaften werden bestimmte Sprachstandserhebungen verbindlich vorgeschrieben, in anderen Fällen können die Einrichtungen selbst entscheiden, welche Instrumente sie verwenden.

Bei denjenigen Verfahren, die selbst angewandt werden, muss unbedingt Routine in der Durchführung, Auswertung und Interpretation gefordert werden sowie die strikte Einhaltung der jeweiligen Anweisungen. **MERKPOSTEN 21**

Im Folgenden wird (stellvertretend für die unübersichtliche Vielfalt) nur eine Auswahl von vier Verfahren in Umrissen vorgestellt, die auf diese Fragen unterschiedlich reagieren. Zwei davon (*DELFIN 4* und *LiSeDaZ*) sind in der weiter oben genannten Übersichtsliteratur noch nicht besprochen worden. Sortiert werden sie hier im Hinblick auf den *Zeitpunkt*, zu dem ihre Durchführung empfohlen wird, denn dieser ist ausschlaggebend für die Konsequenzen einer nachfolgenden Förderung.

Zeitpunkt: kurz vor Schulbeginn

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Bayern-Hessen-Screening-Modell für Schulanfänger

Dieses Verfahren bildet in vielen Punkten einen Kontrast zu gängigen Sprachstandserhebungen und lässt bei den anderen Beispielen deren Merkmale deutlich hervortreten.

Das Verfahren hat den Termin des Einschulungsgesprächs als einheitlichen Anlass für die Durchführung und ist für die Kinder mit nicht deutscher Erstsprache als klar definierte Zielgruppe gedacht. Im Blick steht allein die deutsche Sprache, die Mehrsprachigkeit bei den Kindern bleibt unberücksichtigt.

Das *Bayern-Hessen-Screening* besteht aus mehreren Teilen, in denen mit dem Kind Gespräche geführt und Spiele gemacht werden. Wenn ein Kind sich bereits bei den ersten Teilen als sprechfreudig in Deutsch erweist, müssen nicht alle Teile durchgeführt werden. Die Ökonomie der Durchführung ist somit gut gewährleistet. Die Beurteilung zielt ganz pragmatisch und kurzfristig auf die Empfehlung: entweder für die Einweisung in eine Regelklasse oder für eine Regelklasse mit mehr oder weniger Förderauflagen, bzw. nach Abklärung

einer Entwicklungsstörung (meist bei wenigen Kindern) für den Besuch einer separaten Deutschlernklasse.

Bei diesem Verfahren werden lediglich Anregungen für die Gespräche gegeben und es bestehen keine Auflagen, auf bestimmte sprachliche Aspekte zu achten oder Inkorrektheiten zu registrieren; allein die Sprech- und Kommunikationsbereitschaft werden beurteilt, die jedoch durchaus auch Anzeichen für die Stimmungslage in der Situation oder für überdauerndes generelles Temperament sein könnten. Detaillierte Auswertungsanleitungen werden demzufolge nicht gebraucht. Fördermaßnahmen werden, wo sie nötig erscheinen, zur Auflage gemacht, in der Durchführung jedoch *den Schulen* überlassen, so dass ein Zusammenhang der Erhebung mit Folgerungen für die Art der Sprachförderung nicht besteht.

Zeitpunkt: letztes Kindergartenjahr

HAVAS-5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen)

Die Besonderheit dieses Verfahrens besteht darin, dass es dezidiert die Mehrsprachigkeit der Kinder einbezieht. Die Autoren empfehlen es zwar auch für Kinder mit deutscher Erstsprache, jedoch liegt das Material für Kinder, deren Familiensprache Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch ist, auch in diesen Sprachen vor und wird in den Fällen in jeweils *beiden* Sprachen durchgeführt. So kann eine umfassende Beschreibung der sprachlichen Qualifikation in dem Bereich, den das Verfahren prüft, gelingen.

Das Material besteht aus einer Bilderfolge, zu der die Kinder im Gespräch mit der Erzieherin/dem Erzieher eine Geschichte erzählen sollen. Es ist nicht unumstritten, ob diese Aufgabe für Fünfjährige angemessen ist, die sich ja im Allgemeinen noch am Anfang des Erwerbs der selbstständigen Erzählkompetenz befinden, und demzufolge eine große Variationsbreite zu erwarten ist. Durchführende sind hier die Personen, die mit den Kindern vertraut sind. Sie sollen möglichst auch selbst die Auswertungen vornehmen.

Die Erhebung dauert nicht länger als 15 Minuten, doch die Auswertung der Tonbandprotokolle ist recht aufwendig. Sie soll narrative Gesichtspunkte wie die Nennung der Akteure und die Beschreibung des Geschehens differenziert bewerten, aber auch sprach-

strukturelle Werte wie Stellung des Verbs im Satz, Verbindung von Sätzen, Präpositionen und Wortschatz aufzeichnen. Die Anleitungen zur Auswertung sind ausführlich und mit Beispielen versehen. Es bedarf jedoch einer intensiven Schulung, um sie *geläufig* anzuwenden. Das Verfahren wurde an einer großen Zahl von Kindern erprobt, und auch an den Schulungen ist damit kontinuierlich gearbeitet worden.

Aus *HAVAS-5* resultiert ein individuelles Profil, von dem die Autoren sich verlässliche Informationen für eine gezielte Förderung versprechen. Hier muss man allerdings einschränkend feststellen, dass für Fünfjährige, mit denen das Verfahren durchgeführt wird, wenig Zeit im Kindergarten verbleibt, um eine Förderung individuell den Erwartungen entsprechend zu leisten. Vielerorts ist es das letzte Kindergartenjahr, das für zusätzlich benötigte Sprachschulung bei den Kindern vorgesehen ist. In diesen Fällen handelt es sich zwar weniger, wie bei *HAVAS-5* angestrebt, um *individuelle* Förderung sprachlicher Kompetenzen, sondern eher um ein einheitliches Training in bestimmten Bereichen grammatischer Schwierigkeiten des Deutschen. Auch für solche Fälle muss angemerkt werden, dass das letzte Jahr im Kindergarten für eine erfolgreiche Förderung kaum ausreichend erscheint. Vertretbar dürfte das späte Eingreifen wohl wirklich nur bei der Folgeförderung nach Durchführung der oben beschriebenen („harten“) standardisierten Screenings sein, die sich ganz gezielt auf diejenigen Teilkompetenzen richten, deren prognostische Aussagekraft für schulische Leistungen erwiesen ist.

Die beeindruckende Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei *HAVAS-5* legt im Prinzip eine Folgeförderung in *allen* Sprachen der Kinder nahe, wo die Profile entsprechende Hinweise geben. Dies aber ist in der Regel von den Institutionen kaum zu leisten. Falls die Durchführung des Verfahrens in der Familiensprache eines Kindes lediglich aufzeigen sollte, dass seine Deutschkenntnisse stark von den Kapazitäten in der Familiensprache abweichen, müsste dann aus Gründen der Praktikabilität diskutiert werden, ob nicht (wie immer verlässliche) Auskünfte des Elternhauses hinreichen könnten, um einzuschätzen, dass die erste Sprache keine Auffälligkeiten zeigt. Dann wäre man darin bestärkt, sich um eine intensive Förderung des Deutschen zu bemühen.

Zeitpunkt: zwei Jahre vor der Einschulung

Delfin 4 (seit März 2007 in Nordrhein-Westfalen verbindlich vorgeschrieben)

Ein erheblicher Vorteil dieses Verfahrens liegt zunächst beim früheren Zeitpunkt sowie bei den klar definierten Folgerungen für die Förderung bis zum Schuleintritt. Die Schuladministration in NRW verfährt am striktesten in den gesetzlichen Vorschriften zu den Fragen,

- wann welche Untersuchungsteile von wem durchgeführt werden müssen,
- wie die Auswertung zu geschehen habe,
- wie die Elternhäuser informiert und zur Teilnahme verpflichtet werden.

Es gibt zwei Stufen und Termine, die für das ganze Bundesland gelten: Der erste Teil ist ein virtueller „Besuch im Zoo“, der mit vier Kindern, die nacheinander an die Reihe kommen, von einer Erzieherin/von einem Erzieher durchgeführt wird. Die Kinder müssen Handlungsanweisungen folgen, Kunstwörter nachsprechen, Bildbeschreibungen angeben und Sätze nachsprechen. Das Protokoll führt eine Lehrerin/ein Lehrer der Grundschule. Danach werden Punkte für jeden Untertest bestimmt, die in *Standardwerte* umgerechnet und zusammen addiert werden.

Diese Werte sind, da alle Vierjährigen im Land einbezogen waren, aufgrund einer großen Zahl errechnet worden – was jedoch nicht bedeutet, dass dieses Verfahren im strikten Sinne als normiert gelten kann. Für die Umrechnung in *Standardwerte* liegen zwei verschiedene Bewertungstabellen vor, mit einem Schnitt exakt beim vierten Geburtstag („vor vier Jahren, nach vier Jahren“). Diese schlichte Zweiteilung kann man als eine recht rigide Maßnahme ansehen. Im Ergebnis besagt die Durchführung von *Delfin 4* für Kinder, die „im grünen Bereich liegen“, dass keine weiteren Folgerungen anstehen. Kinder, die im „gelben Bereich abschneiden“, müssen, damit es zu einer Entscheidung kommen kann, einzeln in einem zweiten Durchgang erneut geprüft werden, der Folgendes enthält: Bilder nach Begriffen aussortieren, Sätze nachsprechen, Pluralformen bei „Unsinnswörtern“ bilden. Diejenigen Kinder, die im „roten Bereich liegen“, erhalten ohne Verpflichtung zum zweiten Teil eine Bescheinigung der Notwendigkeit einer zusätzlichen Sprachförderung, für die das Land Mittel zur Verfügung stellt.

Im Unterschied zum *Bayern-Hessen-Screening*, das sprachliche Korrektheit im Deutschen gar nicht einbezieht, und im Unterschied zu *HAVAS-5*, das dies sehr vorsichtig tut, richten sich die zu vergebenden Punktwerte bei *Delfin 4* ganz strikt nach der formal-linguistischen Korrektheit der deutschen Hoch- und Schriftsprache. Undeutliche oder nur verschwommen wahrnehmbare Äußerungen werden schlecht bewertet. Das ist bei Vierjährigen problematisch, insbesondere bei Kindern mit anderer Ausgangssprache als Deutsch. Die Mehrsprachigkeit von Kindern spielt bei diesem Verfahren keine Rolle.

Ein beträchtlicher Vorteil der Vorgehensweise in Nordrhein-Westfalen liegt dagegen darin, dass ein unfängliches Handbuch für Folgeförderung vorliegt, das kostenlos an die Einrichtungen verteilt wurde. Eine Passung von Sprachstandserhebung und nachfolgender Förderpraxis ist hier gegeben.

Zeitpunkt: ab 3 Jahre

LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache)

Dieses von der Landesstiftung Baden-Württemberg in Auftrag gegebene Verfahren entstand an den Universitäten Frankfurt am Main und Mannheim; nach einer Erprobung an zahlreichen Kindergärten und Grundschulen in beiden Städten werden die Ergebnisse gegenwärtig systematisiert. Eine Normierung ist im Gang, daher könnte dieses Verfahren in Zukunft tatsächlich *Testqualität* erhalten. Im Internet ist das Verfahren bereits ausführlich vorgestellt.

Intention ist die frühzeitige Erfassung förderungsbedürftiger Kinder, vor allem mit Deutsch als Zweitsprache, sowie eine differenzierte Feststellung des individuellen Förderbedarfs. Nach einer Schulung kann das Verfahren von Erzieherinnen/Erziehern und Lehrerinnen/Lehrern in etwa 30 Minuten durchgeführt werden.

Die Erhebung möchte der „Komplexität des Systems Sprache“ gerecht werden, einsprachige und mehrsprachige Kinder in ihren unterschiedlichen Bedürfnissen berücksichtigen und ausdrücklich eine Orientierung an der Schriftsprache vermeiden. Dabei wird mit hübsch gezeichneten Szenen gearbeitet, auf die Kinder (im Sprachproduktionsteil) Fragen beantworten sollen, beispielsweise: „Warum macht der Hund ein so trauriges Gesicht?“ Hauptsatz-Nebensatz-Kon-

struktionen werden dabei besonders herausgefordert.

Die kindlichen Äußerungen werden mit Blick auf Satzstruktur, Flexion, Wortbildung, Genus, Kasus sowie auf pragmatische Angemessenheit bewertet. Im Verstehensteil sollen die Kinder durch ihre Äußerungen und durch Zeigen kundtun, dass sie Fragen und Aussagen verstanden haben (beispielsweise durch *W-Fragen*: „Wem helfen die Kinder aus der Tonne?“) oder definite und indefinite Artikel und Negationen verstehen. Unterschiedliche Entwicklungsprofile für deutschsprachige Kinder sowie für Kinder mit anderer Ausgangssprache, die aus größeren Stichproben gewonnen wurden, lassen Ableitungen für individuelle Förderinhalte gewinnen.

Als Beispiele wurden hier mit Bedacht hinreichend unterschiedliche Sprachstandserhebungen ausgewählt, um zusammen mit den vorangestellten allgemeinen Kriterien für die Diskussion Anregungen zu Vertiefungen und Ergänzungen zu bieten.

3 Konzepte zur kontinuierlichen Beobachtung und Sprachförderung

Die Verfahren der durchlaufenden Beobachtung werden im Folgenden zusammen mit den Verfahren der Sprachförderung vorgestellt. Beide Verfahrensweisen sind langfristig angelegt und dienen nicht (wie die besprochenen Erhebungsinstrumente) einer punktuellen Entscheidung über Notwendigkeit, Sinnfälligkeit oder Beschaffenheit einer Fördermaßnahme – sie können vielmehr eng mit der Förderung verbunden werden.

3.1 Beobachtungsverfahren

Instrumente zur Beobachtung bieten den Vorteil, wesentlich mehr in den Blick zu nehmen als nur die Verbalität von Kindern. Andererseits sind sie keineswegs einfach zu handhaben, da Beobachtungen, die sich Erzieherinnen und Erzieher zunächst im Alltag selbstverständlich zutrauen, fehleranfällig sind.

Bei mangelnder Anweisung besteht die Tendenz,

dass Verfahren der Beobachtung unstrukturiert erfolgen und daher subjektive und selektive Wahrnehmungen als objektiv registriert werden (Erdfelder 1994). Aus diesem Grunde werden im Folgenden einige Gesichtspunkte bzw. Fragestellungen allgemeiner Art besonders hervorgehoben, die für die Beurteilung der Qualität der Verfahren relevant sind:

MERKPOSTEN 22

- Wie erschöpfend und überzeugend, dabei knapp und handhabbar, sind die Beobachtungsrichtlinien formuliert? Hiermit steht und fällt jegliche Vergleichbarkeit und angenäherte Objektivität der Daten.
- Wie weit öffnet sich die Beobachtungsperspektive über die verbale Produktion hinaus auf das non-verbale und interaktive Handeln der Kinder? Wie präzise sind die Hinweise auf die Zusammenhänge von Sprache, Handlung und kognitiver Kompetenz?
- Welche Beachtung erfahren die Familiensprachen der Kinder?
- Werden die Elternhäuser mit einbezogen bzw. an der Erstellung der Daten beteiligt?
- Beziehen die Beobachtenden ihr eigenes Verhalten mit ein? Das ist bei teilnehmender Beobachtung eher selbstverständlich als bei nicht teilnehmender Beobachtung, aber auch dort von Belang.
- Wie weit sind die Kinder selbst als Konstrukteure der Beobachtungsprotokolle berücksichtigt?

Bei denjenigen Verfahren, die in den Einrichtungen eingesetzt werden, müssen die Fachkräfte mit der Durchführung, Dokumentation und Interpretation vertraut sein. Kooperationen im Team sind gerade beim Einsatz von Beobachtungsverfahren unbedingt erforderlich. **MERKPOSTEN 23**

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Verfahren vorgestellt, die auf beispielgebende Instrumente verweisen und jeweils einige der angeführten Kriterien erfüllen:

Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen

Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern

Diese vom *Institut für Frühpädagogik* in München (IFP) entwickelten Verfahren haben inzwischen große Ver-

breitung in mehreren Bundesländern gefunden. Das gilt insbesondere für *Sismik*, das eigens für die Beobachtung von Migrantenkindern zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt konzipiert worden ist, das heißt für Kinder, die in ihren Familien nicht mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen.

Bei der Beobachtung werden die Familiensprachen „im Ansatz berücksichtigt“, das bedeutet: die Erzieherinnen und Erzieher müssen diese Sprachen nicht selbst beherrschen, jedoch Informationen über die Kommunikationsgewohnheiten in den Familien einholen und im Kita-Alltag beobachten, in welchem Maß und bei welchen Gelegenheiten die von zu Hause mitgebrachten Sprachen eingesetzt werden. Das Hauptaugenmerk liegt bei der Beobachtung einer (zwar skalierten aber nicht eindeutigen) Registrierung der Sprachgewohnheiten von Kindern im Deutschen hinsichtlich linguistischer Kriterien, jedoch insbesondere im Hinblick auf Sprachlern-Motiviertheit und pragmatische Angemessenheit.

Sismik wurde in großem Ausmaß bundesweit erprobt und liegt seit 2003 als ausführlicher und solide erarbeiteter Beobachtungsbogen mit einem gut verständlichen Begleitheft vor. Das Verfahren versteht sich nicht als bloße Anleitung zur gezielten Beobachtung der Kinder in den gängigen Sprachlernsituationen des Kindergartenalltags, sondern will zugleich als Schulung der Aufmerksamkeit vonseiten der Erzieherinnen und Erzieher wahrgenommen werden.

Sismik bietet den Fachkräften die Möglichkeit, beim angeleiteten Beobachten das eigene Verhalten zu reflektieren; außerdem kann dieses Verfahren als Anregung für die Kommunikation unter Kolleginnen/Kollegen aufgefasst werden, um zu einer „gemeinsamen Sprache für das ganze Team“ finden zu können. Das Verfahren erfüllt damit den Anspruch, die kontinuierliche Aufzeichnung der Entwicklung einzelner Kinder mit einer reflektierten Schwerpunktbildung in der Förderpraxis zu verbinden. Über diese sinnvollen Einsatzmöglichkeiten hinaus sind *Sismik* und *Seldak* jedoch nicht als Instrumente der Sprachstandserhebung zu verstehen.

Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten: Sprach-erwerb beobachten, dokumentieren, fördern

Dieses im Rahmen der *Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport* entwickelte, erprobte und

seit 2006 vorliegende Verfahren enthält zwar weniger ausführliche Beobachtungshinweise als *Sismik*, löst aber den Anspruch ein, „Teil der Bildungsbiografie“ eines Kindes zu sein, die kontinuierlich über die Kindergartenzeit durch regelmäßige *Bildungsinterviews* erhoben wird.

Das Sprachlerntagebuch konzentriert sich auf den Erwerb des Deutschen als Erst-, Zweit- oder Drittsprache mit der explizit gemachten Einschränkung, dass hiermit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern nur ein Teil der gesamten Sprachkompetenz abgebildet wird. Zur Mitarbeit der Familienangehörigen wird gezielt aufgefordert.

Die Besonderheit besteht darin, dass der Dokumentationsteil nicht nur mit *Mein Sprachlerntagebuch* überschrieben ist, sondern tatsächlich viel Raum lässt für die Eigenproduktion (in Worten und Bildern) der Kinder selbst. Das Tagebuch löst damit durchaus einen Besitzerstolz auf ein eigenes Werk aus.

Für die Kooperation zwischen Kita und Grundschule ist von der Berliner Senatsverwaltung die *Lerndokumentation Sprache* als Fortsetzung entwickelt worden.

3.2 Verfahren der Sprachförderung

Sprachförderung ist inzwischen im Kindergartenalltag präsent – bzw. zumindest ein Thema, auch wenn bislang die Zusammenhänge zwischen Sprachstandserhebungen und Sprachförderung theoretisch noch nicht befriedigend geklärt sind. **MERKPOSTEN 24**

Keineswegs sind alle Konzepte (wenn man sie als solche einschätzen darf) soweit explizit verfügbar, dass man genaueren Einblick nehmen kann. Unter den mittlerweile publizierten Verfahren gibt es erhebliche Akzent- sowie Qualitätsunterschiede. In dem hilfreichen Kompendium von Jampert u. a. (2007) werden mehr als 25 verschiedene Maßnahmen nach einem einheitlichen Besprechungsraster (Konzeption, Grundlagen, Durchführung) ausführlich vorgestellt und gewürdigt.

Zur Ortung und Bewertung von Sprachförderkonzepten werden im Folgenden einige Aspekte aufgeführt: **MERKPOSTEN 25**

– Institutioneller Aspekt

Geschieht die Förderung integriert in das Tagesgeschehen der Einrichtung (mit Konzentration auf

einzelne, einige oder alle Kinder einer Gruppe) oder wird sie separat und räumlich getrennt in Einzel- oder Gruppenförderung außerhalb des Tagesgeschehens organisiert?

Mischformen und Abstufungen sind dabei möglich, beispielsweise das Verfahren nach der Regel des *Mittelpunktkindes* (Reich 2008, S. 65f.), die vorsieht, dass einzelne Kinder innerhalb der Gruppe jeweils besondere Zuwendung und Sprechanregung erhalten, hierfür jedoch nicht aus der Gemeinschaft herausgenommen werden.

– *Personaler Aspekt*

Wird die Sprachförderung durch externe Fachkräfte durchgeführt oder durch die Erzieherinnen/Erzieher der Einrichtung selbst?

Wenn letzteres der Fall ist: Welche besondere Schulung erhalten die Durchführenden im Hinblick auf das jeweils vorgesehene Programm?

– *Inhaltlicher Aspekt*

Werden Fachkräfte für einen engeren Ausschnitt der Deutschförderung geschult? Oder wird die Sprachförderung als Interaktion breiter angelegt, so dass eine Reflexion der Erzieherinnen und Erzieher über ihre eigene Rolle herausgefordert ist und Sprachförderung zu einer Anregung und Begleitung der Entwicklung insgesamt werden kann?

Diese Fragestellungen überkreuzen sich insofern, als eine von der Gruppe getrennte Einzelförderung oder eine entsprechende Förderung weniger Kinder (oder auch eine Maßnahme für die gesamte Gruppe, die zeitlich vom sonstigen Kita-Geschehen separat geschieht) eher dazu tendieren können, sich auf die Produktion und Rezeption von Schwierigkeiten der deutschen Sprache zu konzentrieren. Eine in den Alltag integrierte Förderung jedoch ermöglicht mehr Spielraum für die Beachtung von *Sprache in Handlungszusammenhängen*.

In Kapitel 1 dieser Expertise ist ausgeführt worden, dass aus spracherwerbstheoretischer Sicht manches für ein Verständnis von Sprachförderung im Sinne der zweiten Alternative spricht – zumal wohl nur in diesem Fall eine Sprachförderung die Chance mit sich bringt, zugleich als eine Art Weiterbildung im Sinne komplexer Selbstreflexion der pädagogischen Fach-

kräfte zu wirken.⁷ Unter dem Druck der bildungspolitischen Situation herrscht jedoch bei vielen Trägerschaften eher eine Tendenz zu gezielten (nur scheinbar ökonomischen, weil preiswerten) *rein linguistisch* orientierten *Trainingsverfahren* vor. Damit mag zwar ein enger Bezug zwischen einer eigens für eine Fördermaßnahme ausgewählten Sprachstandserhebung gegeben sein. Eine komplexe Entwicklungsförderung wird damit aber nicht geleistet.

Diese widersprüchliche Lage verursacht bei Fachleuten in der Praxis vielfach Irritation, mit der sie sich allein gelassen fühlen. Dies aber muss thematisiert werden. Materialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung können dazu verhelfen, die unterschiedlichen Förderkonzepte mitsamt ihren jeweiligen Hintergründen systematisch aufzuklären. **MERKPOSTEN 26** Nur auf diese Weise kann zur Qualifikation selbstständig verantworteter pädagogischer Praxis beigetragen werden.

Im Folgenden werden exemplarisch vier Konzepte besprochen, wobei sich jeweils zwei im Hinblick auf die vorangestellten Gesichtspunkte deutlich unterscheiden.

Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern

Dieses Programm wurde von dem Schweizer Linguisten Zvi Penner entwickelt und in der vom Autor gegründeten Firma *Kon-lab GmbH* hergestellt. Es ist auch in Deutschland verbreitet.

Der Autor betrachtet sein Programm unter Verweis auf die nativistisch ausgerichtete *generative Spracherwerbstheorie* als theoretisch begründet. Er geht darüber hinaus von der problematischen Voraussetzung aus, dass Migrantenkinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen sich in ihren Defiziten direkt mit solchen deutschsprachig aufwachsenden Kindern vergleichen lassen, die unter einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung leiden. Entsprechend sind die Übungen eng an *sprachtherapeutische* Maßnahmen angelehnt. Sie bemühen sich jedoch nicht wie diese um einen kommunikativen Alltagsbezug, sondern wollen ausdrücklich jene abstrakteren Kompetenzen

7 Hans H. Reich (2008) sowie Tracy/Lemke (2009) verfolgen bei aller Konzentration auf Sprachstrukturen im Wesentlichen diese Perspektive und bieten gute Hinweise auf sprachpädagogisches Handeln und Fördern.

trainieren, die für ein situationsunabhängiges Sprechen erforderlich sind und die von fremdsprachigen Kindern ohne gezielte Intervention nicht erworben werden könnten (Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern 2003, S. 6).

Das Programm erscheint einerseits durch multimediale Materialvielfalt attraktiv, andererseits zielt es eng auf bestimmte formale Gesichtspunkte der Sprachbeherrschung ab, deren Auswahl wenig überzeugend begründet wird. Das auf etwa ein Jahr angelegte Programm sieht drei- bis fünfmal pro Woche Übungen von circa zehn bis 15 Minuten vor, die abgetrennt vom übrigen pädagogischen Geschehen entweder mit einzelnen Kindern oder mit der ganzen Gruppe (in dem Fall also nicht nur mit Migrantenkindern) durchgeführt werden sollen. Der individuelle Kenntnisstand im Deutschen wird dabei nicht berücksichtigt.

Drei Module bauen dabei aufeinander auf:

Unter *lexikalischem Wissen* wird die Wahrnehmung von Wortgrenzen und Veränderungen von Wörtern, beispielsweise bei der Pluralbildung verstanden, die auf der Verarbeitung des deutschen Sprachrhythmus beruht. In diesem Sinne werden drei Monate lang Silbenstruktur, Betonungsmuster und Wortbildung eingeübt.

Das zweite Modul umfasst bis zu sechs Monaten und soll die *Basisgrammatik* der deutschen Sprache erschließen. Damit sind vor allem die grammatischen Funktionen von Artikeln und die Zweitstellung des gebeugten Verbs im Hauptsatz gemeint.

Mit dem dritten Modul stehen für den Rest der Förderzeit Beziehungen zwischen *Grammatik und Satzbedeutung* im Vordergrund, wie Aktiv-Passivformen, zeitliche Abfolgen, Referenzen auf Bestimmtes und Allgemeines sowie Präpositionen.

Das Material ist nicht im Buchhandel, sondern nur direkt über Bestellung im Internet (<http://www.bildung-von-anfang-an.de>) vom Autor zu erhalten; hierzu gehört auch das Handbuch, das als unübersichtlich kritisiert wird (Kany 2007, S. 790). Erzieherinnen und Erzieher, die das Programm anwenden, erhalten kostenpflichtige Schulungen zu den einzelnen Modulen.

Deutsch für den Schulstart

Dieses Förderprogramm hat einige Gemeinsamkeiten mit dem Programm von Zvi Penner: Beide Program-

me sind *linguistisch* orientiert und zielen allein auf produktive und rezeptive *verbale* Fähigkeiten ab. Sie sind ausdrücklich für *Migrantenkinder* entwickelt. Sie setzen auf implizite Lernprozesse nach dem Muster der frühen Stadien des Erstspracherwerbs, bemühen sich jedoch um die Förderung von eher kontextunabhängiger Sprache, wie sie im Schulalter gefordert wird.

Deutsch für den Schulstart wurde im Seminar für Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg von Erika Kaltenbacher und Hana Klages für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund entwickelt. Es versteht sich als Vorbereitung auf die Schule im letzten Kindergartenjahr und sieht auch die Möglichkeit vor, die Förderung in den ersten Schuljahren fortzuführen.

Das Curriculum basiert auf jahrelanger sprachdiagnostischer und linguistisch orientierter Spracherwerbsforschung der Autorinnen (Kaltenbacher/Klages 2007; Kaltenbacher 1990) und kann durch die in den wissenschaftlichen Publikationen ausgewiesene Systematik ebenso überzeugen wie durch Anschaulichkeit des Materials, die in der Internetvorstellung an Beispielen illustriert werden (<http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/index.html>). Anders als bei Zvi Penner (*Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*, 2003) wird dem unterschiedlichen Sprachstand der Kinder bei Beginn der Förderung durch verschiedene Einstiegsphasen Rechnung getragen. Es handelt sich um ein Intensivprogramm von mindestens fünf Stunden wöchentlich. Damit soll kompensiert werden, dass Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in Einrichtungen mit einem hohen Anteil an zugewanderten Kindern nicht nur wenig, sondern auch vielfach fehlerhaftes Deutsch von anderen Kindern hören (Kaltenbacher/Klages 2006, S. 81). Es ist verdienstvoll, dies hervorzuheben, denn selten wird dieses Problem angesprochen, obgleich es zu den gravierenden und unbewältigten Rahmenbedingungen vieler Einrichtungen zählt.

Das Programm ist nicht öffentlich einsehbar, sondern kann wie das von Zvi Penner nur direkt bei den Autorinnen im Internet bestellt werden. Die Beschreibung dort ist jedoch ähnlich ausführlich wie die des *Kon-lab*, so dass hier näher darauf eingegangen werden kann.

Insgesamt sind bei diesem Programm 500 Spiele entwickelt worden, die fünf Förderbereiche abdecken:

Wortschatz – dabei wird insbesondere auf die systemischen Vernetzungen (Wortfelder, Begriffshierarchien, Wortbildung) Wert gelegt wird.

Grammatik – dabei werden bevorzugt solche Bereiche geübt, die Migrantenkinder besondere Probleme bereiten können (wie Satzstrukturen mit unterschiedlichen Positionen des Verbs und Konjugationen von Verben und Genusformen).

Text – durch Geschichten, Beschreibungen, Anweisungen sollen die Kinder mit unterschiedlichen Texttypen bekannt gemacht werden.

Phonologische Bewusstheit – entsprechende Übungen sollen auf das Lesen- und Schreibenlernen vorbereiten.

Mathematische Vorläuferfertigkeiten wie Zählfähigkeit, Kenntnis räumlicher und kausaler Beziehungen werden mit passendem Spielmaterial angebahnt. Informationen und Materialien über die Elternarbeit gehören zum Materialpaket.

Die Anweisungen zu den Spielen und Übungen sind, wie man den Beispielen im Internet entnehmen kann, offenbar so ausführlich und mit genauen Vorschlägen für die Redeanteile der Förderkräfte ausgestattet, dass der Umgang mit dem Material gut angeleitet erscheint. Erzieherinnen und Erzieher, die das Material erwerben, werden zur Teilnahme an einer Wochenendschulung durch die Autorinnen verpflichtet. Es besteht auch die Möglichkeit einer kostpflichtigen Praxisbegleitung.

Im Unterschied zu diesen linguistischen Programmen sind die beiden im Folgenden darzustellenden Projekte *pädagogisch* und *entwicklungspsychologisch* orientiert. Sie richten sich (wenn auch mit besonderem Augenmerk auf Kinder aus zugewanderten Familien und deutschsprachig aufwachsende Kinder aus wenig anregenden Verhältnissen) auf Entwicklungsförderung für *alle* Kinder in der Einrichtung und fordern ausdrücklich die Selbstbeobachtung und Dokumentation der Durchführenden. Ein Unterschied zwischen beiden Projekten besteht darin, dass das zunächst beschriebene Programm von Elke Schlösser ganz auf situationsintegrierte *Alltagskommunikation* abgestellt ist, während das zweite, ein Projekt des *Deutschen Jugendinstitutes* (DJI), darüber hinaus auf jene sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten abzielt, die *explizite* Handlungsplanung und sprachliche Begründung ver-

langen, also über verbales erfolgreiches Handeln im unmittelbar gegebenen Situationskontext hinausreichen. In dieser Hinsicht weist das DJI-Projekt Berührungen mit den beiden linguistisch orientierten Konzepten auf, die ebenfalls auf Bildungssprache hin arbeiten.

Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder

Das Programm von Schlösser entstand im Rahmen der Tätigkeit der *Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen* (Düren) und ist nach längerer Erprobung in einer Vorbereitungsgruppe 2001 veröffentlicht worden (Schlösser 2004). Es ist aus der Praxis heraus entwickelt und beansprucht keine sprach-erwerbtheoretisch oder linguistisch fundierten Grundlagen. Langfristig versteht Schlösser die Arbeit mit dem Konzept als eine Art im Team organisierter, aus pädagogischem Alltagshandeln gewonnener Weiterbildung von Fachkräften. Sie werden ausdrücklich aufgefordert, die Anregungen des Programms eigenständig zu nutzen, Ideen und Variationen einzubringen und mit dem Programm zu experimentieren. Die Förderung soll einen festen Platz im Kita-Alltag haben und wöchentlich ein- bis zweimal in möglichst kleinen Gruppen etwa eine halbe Stunde lang stattfinden.

Der Grundwortschatz sowie die Erweiterung sprachlicher Ausdruckfähigkeit im Deutschen stehen im Vordergrund. Das Material besteht aus Bausteinen, die Themen aus der Lebenswelt der Kinder darstellen, wie Familie, die eigene Person, Kindergarten, Stadtteil, Kranksein, Essen und Trinken. Sie sind einheitlich aufgebaut nach den jeweiligen sprachlichen *Zielen* (Wortschatz und Aussagen), nach der Art und Weise der *Umsetzung* (Gedichte, Lieder, Fingerspiele, Gruppengespräche usw.) sowie nach den jeweiligen *Materialien* und *Spielanregungen*.

Im Anschluss an jede Einheit ist eine Rückschau vorgesehen, die von den Erzieherinnen und Erziehern in *Reflexionsbögen* festgehalten wird, und in die Entwicklungsfortschritte der einzelnen Kinder eingetragen werden können; ferner lassen sich dabei Notizen und Bewertungen zur Durchführung vornehmen. Diese Dokumentationen sollen die Grundlage für Beratun-

gen im Team und für Gespräche mit den Eltern sein.

Die Anregung zur Zusammenarbeit mit Eltern ist ein besonderes Anliegen der Autorin. Sie möchte dies als Beitrag zur interkulturellen Verständigung verstanden wissen und sie hat dazu einen eigenen Band mit vielen Anregungen vorgelegt (Schlösser 2004).

Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial

Dieses Materialpaket ist 2009 erschienen (Jampert u. a. 2009) und von der Arbeitsgruppe im *Deutschen Jugendinstitut* entwickelt worden, der bereits das umfangreiche Kompendium von Maßnahmen zur Sprachförderung zu verdanken ist (Jampert u. a. 2007). Die Arbeitsgruppe hat vorbereitend zur Veröffentlichung des eigenen Materials einen Grundlagenband publiziert, in dem der konzeptionelle Rahmen für dieses Projekt dargelegt wird (Jampert u. a. 2006).

Deutlicher als bei anderen Maßnahmen wird hier sprachliche Förderung als *Querschnittsaufgabe* für die pädagogische Arbeit während der gesamten Kindergartenzeit verstanden. Sprachförderung geschieht also nicht separat und berücksichtigt auch „nicht nur das wahrnehmbare sprachliche Verhalten von Kindern, sondern auch das Verständnis der Kinder davon, was sie tun und sagen“ (Jampert u. a. 2006, S. 13); der elementarpädagogische Zeitraum wird als Entwicklungsphase verstanden, „in der die Kinder mit Hilfe der Sprache ihr Handlungswissen erweitern um ein explizites Wissen, über das sie verbal Auskunft geben können“ (ebd.) und in der sie beginnen, sich der Sprache als Medium zur Symbolisierung zu bedienen, um sich Vorstellungswelten und Handlungsmöglichkeiten zu erschließen, die über den Kontext des bereits selbst Erfahrenen hinausführen.

Die Materialien sollen den Fachkräften systematische Anleitungen geben, um sowohl eher klassisches Bildungsgut in den Einrichtungen (Musik und Bewegung) als auch neue Herausforderungen für die pädagogische Arbeit (Medien, Naturwissenschaften) mit Sprachförderung zu verknüpfen. Sie sind das Ergebnis einer intensiven Zusammenarbeit mit der Schulung von Fachkräften in elf über die Bundesrepublik verteilten Kindertageseinrichtungen. Die fünf Hefte, die alle mit vielen Beispielen kindlicher Äußerungen, Fotos und anderen Dokumentationen aus dieser Arbeit aus-

gestattet sind, enthalten in ansprechender Form Informationen über Folgendes:

- Verlauf und Funktionen des kindlichen Spracherwerbs (Heft 1)
- Ausführliche Erläuterungen und systematische Anregungen zu den Sprachförderpotenzialen in den einzelnen Bildungsbereichen (Hefte 2a und 2b)
- Grundsätze der Förderung von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen (Heft 3)
- Orientierungsleitfäden, die als Beobachtungshilfen für sprachliche Bereiche (Laute und Prosodie, Wörter und Bedeutungen, Syntax und Morphologie) sowie für kognitive und kommunikative Leistungen organisiert sind und viele Beispiele aus der Praxiserfahrung enthalten (Heft 4).

Ähnlich wie das Förderkonzept von Schlösser, jedoch mit deutlichem systematischem und theoretischem Hintergrund, lässt sich dieses Material als erfahrungsbasierte und fundierte Grundlage für eine im Team zu organisierende Form der Weiterbildung *qua reflektierter Tätigkeit* verstehen. Wie an dem Material eindrucksvoll abzulesen ist, hat es diese Funktion für die beteiligten Einrichtungen voll erfüllt.

Gute Vertrautheit mit dem Material und mit der Durchführung sind unerlässlich – nach welchen Konzepten Sprachförderung in den Einrichtungen auch immer durchgeführt wird. Anders als bei der Handhabung von Sprachstandserhebungen spielt bei der Förderung das Eingehen auf die individuellen Kinder eine große Rolle. Sprachförderung ist Teamleistung.

MERKPOSTEN 27

4 Zu Problemen der Evaluation von Sprachförderung

Institutionen, die Sprachförderung durch finanzielle Zuwendungen ermöglichen, wollen (auch mit Blick auf finanzielle Etats und Steuermittel) in Erfahrung bringen, ob die Mittel *erfolgreich* eingesetzt werden. Ebenso möchten die pädagogischen Teams und Fachkräfte in den Einrichtungen einschätzen, ob ihre Arbeit den beabsichtigten Ertrag bringt. Dies sind Gründe für die Forderung nach *Evaluation*, die sich in *externe* (Durchführung mittels Prüfverfahren von nicht an der Förderung beteiligten Fachleuten) und *interne* Evaluationen (von den Einrichtungen selbst organisiert) einteilen lässt.

Interne Evaluationen sollten durch übergeordnete Beratung und Supervision unterstützt werden.

Externe wie *interne* Evaluationen sind gleichermaßen mit dem Problem konfrontiert, dass es sich bei Förderungen stets um geplante *Zusatzmaßnahmen* handelt, die in Entwicklungsvorgänge eingreifen, auf die neben der „natürlichen“ Weiterentwicklung mit dem Alter viele andere Einflüsse einwirken (wie Einflüsse häuslicher Art oder Einflüsse der praktisch-pädagogischen Durchführung von Maßnahmen im Kita-Alltag). Dieses Problem muss im jüngeren Kindesalter noch viel stärker berücksichtigt werden als im späteren Schulalter, wo ein Zuwachs an bestimmten Fachkompetenzen leichter den gezielten Einflüssen zum Beispiel eines Unterrichtskonzepts zugeordnet werden kann.

Externe Evaluationen

Aufgrund der Annahme, eine Evaluation durch Außenstehende sei zuverlässiger, wird häufig für externe Evaluationen plädiert, da sie mehr Objektivität als interne Evaluationen beanspruchen könnten. Diese Annahme ist nur dann berechtigt, wenn für Vorher-Nachher-Vergleiche von Leistungen Instrumente eingesetzt werden, die sich *tatsächlich* auf das beziehen, was die Fördermaßnahme intendiert und beinhaltet hat.

Externe Evaluationen können nur dann gut begründet werden, wenn sie wissenschaftlichen Ansprüchen

genügen, also eine Kontrolle zumindest der wichtigsten Variablen garantiert ist. Hierzu gehören nicht zuletzt die Vergleichbarkeit der Durchführung der Förderung und der Rahmenbedingungen in den Einrichtungen.

Sinnvoll können solche *extern* durchgeführten Evaluationen dort sein, wo es bei der Förderung um eingegrenzte sprachstrukturelle Formen geht (wie Pluralbildung, Artikel oder Aktiv-Passiv-Formen der deutschen Sprache). Allerdings würde sich eine solche Evaluation dem Vorwurf des tautologischen Vorgehens aussetzen, wenn sie sich auf die Registrierung des Zuwachses an genau den eingeübten Formen selbst beschränken sollte. Man würde in einem solchen Fall abstraktere Prüfungen vor und nach der Förderung benutzen, also beispielsweise einen standardisierten Sprachentwicklungstest heranziehen, um festzustellen, ob ein längerfristig angelegtes Training bestimmter ausgewählter Formen „ausstrahlt“ auf allgemeiner definierte Kompetenzen, für die es altersmäßig differenzierte Normen gibt, mit denen sich ein „natürlicher“ Kompetenzfortschritt herausrechnen ließe.

Interne Evaluationen

Diese Form der Evaluation bietet sich für Maßnahmen an, die einen breiten, handlungsorientierten Ansatz der Sprachförderung verfolgen. Sie müssen nicht weniger aussagekräftig als *externe* sein, wenn sie sachgerecht durchgeführt werden. Die Planung und Durchführung einer solchen Evaluation, für die die Einrichtungen Anleitung und Unterstützung brauchen, stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar und kann sich keinesfalls damit begnügen, bloße Anmutungen der an der Förderung Beteiligten zu registrieren, dass sie gute Arbeit geleistet hätten.

Für solche Vorhaben gibt es *unerlässliche Voraussetzungen*: Zunächst einmal muss für das zu evaluierende Förderkonzept eine Verbindlichkeit für alle an der Durchführung Beteiligten herrschen, ferner muss die Transparenz über die Vorgehensweisen im Team gegeben sein. Die Entwicklungsvorgänge und der Zuwachs von Kompetenzen müssen von den Beteiligten nachvollziehbar dokumentiert werden.

MERKPOSTEN 28

Wenn solche Grundvoraussetzungen bei der Durchführung einer Fördermaßnahme erfüllt sind, kann eine *interne Evaluation* in Form der *Analyse der Doku-*

mentationen, in Form *systematischer Befragungen* der Beteiligten (auch der Kinder und der Angehörigen) und in Form von gut angeleiteten *gegenseitigen Beobachtungen im Team* eine sehr sachgerechte Kontrolle leisten und Rückmeldungen erbringen, die der weiteren Arbeit zugutekommen. Anders als standardisierte Sprachentwicklungstests mit formalisierten Ergebnissenwerten, die nur indirekt auf Kompetenzkonstrukte hinweisen können, vermögen solche Evaluationen Fortschritte sichtbar zu machen, die unmittelbar die Entwicklung komplexerer Sprachhandlungskompetenzen betreffen.

Beispiel: *Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder*

Das seit 2002 von der *Landesstiftung Baden-Württemberg* geförderte Projekt hat zahlreiche Einrichtungen des Landes einbezogen und ihnen die Wahl gelassen (!), welche Förderkonzeption (eine eingeführte und publizierte oder eine eigenhändig zusammengestellte) sie über ein Jahr hinweg (mit insgesamt 120 Förderstunden) in Gruppen von jeweils acht Kindern durchführen möchten. Das Unternehmen wurde wissenschaftlich unter anderem von der *Pädagogischen Hochschule Weingarten* begleitet (erste Publikationen über deren externe Evaluation liegen vor: Gasteiger Klicpera u. a. 2007; Knapp u. a. 2006).

Als grobe Einschätzung von Kompetenzveränderungen zwischen einem ersten und einem zweiten Messzeitpunkt sind ein nicht-sprachlicher Intelligenztest sowie der *SSV* eingesetzt worden (Sprachscreening für das Vorschulalter, das Aufgaben zur Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für Nichtwörter sowie Nachsprehaufgaben von Sätzen enthält). Es ergaben sich wenig interpretierbare Unterschiede zwischen den geförderten und einer Kontrollgruppe nicht geförderter Kinder (Gasteiger Klicpera 2007, S. 179). Das kann nicht verwundern (und sollte nicht zu verkürzten Schlüssen führen), denn die Zusammenhänge zwischen der heterogenen Förderungspraxis in den einzelnen Einrichtungen und der Art der Überprüfung durch den *SSV* sind gänzlich undurchsichtig.

Über die bloße Testdurchführung hinaus wurden von der Arbeitsgruppe bei Teilstichproben noch weitere Beobachtungen und Analysen durchgeführt, von der Art, wie sie auch qualifizierte interne Evaluationen

leisten können – unter anderem Videoanalysen von inszenierten Sprachlernsituationen, die ausgesprochen interessante Erträge versprechen (Knapp u. a. 2006, 103–113). Auch diese qualitativen Teile der Evaluation sind extern durch die wissenschaftliche Begleitung erfolgt und könnten Material erbringen, das zu Fortbildungszwecken geeignet ist. Es lässt sich aber fragen und diskutieren, ob nicht gerade *interne* Evaluationen (unter der Voraussetzung kompetenter Planung und Supervision), die direkt von den *Handelnden in der Praxis* realisiert werden, eine sinnvolle Möglichkeit bieten, um gut kommunizierbare und multiplizierbare Richtlinien und Maßnahmen zu erarbeiten. Solche Evaluierungsstrategien benötigen eine fachgerechte, beratende Begleitung von außen, weil kaum eine Einrichtung aus sich heraus in der Lage sein wird, entsprechende Vorbereitungen und Anleitungen zu entwickeln.

Im Rahmen der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* ließe sich ein *Pool von Prinzipien und Anleitungen* herstellen, aus dem die Einrichtungen sich bedienen könnten, um sich der Ergebnisse ihrer Arbeit zu versichern.

Für die Einübung der Fachkräfte in solche Verfahren müssten entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten vorgesehen werden. Im Endeffekt ist es schließlich die kontinuierlich kooperative und reflektierte *Arbeit in den Einrichtungen selbst*, die in die allgemeine und professionelle Verbesserung der Sprachförderung einmünden muss.

Bezogen auf die im Kapitel 3 dieser Expertise besprochenen Förderinstrumente lässt sich sagen, dass die enger linguistisch orientierten Programme (von Penner und Kaltenbacher/Klages) am ehesten geeignet wären, durch eine *externe Evaluation* mit standardisierten Tests für linguistische Teilkompetenzen überprüft zu werden. Solche Evaluationen zielen auf die Bewertung der *Instrumente*, können jedoch plausibel nur dann aussagekräftig sein, wenn garantiert ist, dass die *Durchführung der Sprachförderung* in den untersuchten Gruppen vergleichbar ist. Bei aufwendig angelegten Evaluationen (beispielsweise Hofmann u. a. 2008), bei denen die Wirkung von spezifischer Sprachförderung (*Programm von Zvi Penner, Deutsch für den Schulstart* und *LiSe-DaZ*) mit der Wirkung unspezifischer Förderung verglichen wurde, ist dies zum

Teil berücksichtigt worden: Zumindest für die Durchführung mit den drei spezifischen Verfahren war immerhin sichergestellt worden, dass die beteiligten Erzieherinnen und Erzieher an einer Weiterbildung für das jeweilige Programm teilgenommen hatten. Dennoch räumen die Autorinnen und Autoren ein, dass es in Zukunft um genauere Untersuchung von Rahmenbedingungen in den Einrichtungen sowie von Vermittlungsmethoden und fachlicher Förderkompetenz der Erzieherinnen/Erzieher gehe (ebd. S. 297 f.).

Den Intentionen der beiden anderen geschilderten Verfahren würden externe Evaluationen kaum gerecht werden. Elke Schlösser (2004) versteht Selbstkontrolle bei den Fachkräften als Bestandteil der Förderung; sie hat zwar deren Rückmeldungen ausgewertet, um das Verfahren zu modifizieren und anzureichern, doch die Autorin würde dies vermutlich nicht als *Evaluation* verstehen. Das Konzept ist außerdem zu bewusst auf die Variabilität bei der Durchführung und Eigeninitiative der Fachkräfte angelegt, als dass ein einheitlicher Maßstab für seine Bewertung möglich wäre. Für das DJI-Projekt, das wesentlich systematischer gestaltet ist und pädagogische Maßnahmen sehr präzise anleitet, wäre eine gründlich geplante und ausformulierte Anleitung zur *internen* Evaluation durch die Einrichtungen dagegen gut denkbar.

Bei solchen internen Evaluationen der praktischen Arbeit müsste auf den vielfach berufenen Vergleich einer *Experimentalgruppe* mit einer *Kontrollgruppe* verzichtet werden. Ein solcher Vergleich kann nur sinnvoll sein, wenn es um eine externe Evaluation von Instrumenten bei konstanter Durchführung und gut kontrollierter Gruppenzusammensetzung geht. Der methodische Grundsatz von parallelisierten *Experimental- und Kontrollgruppen* hat seinen Platz in experimentellen Forschungssituationen, in denen (durch strenge Auswahl von Stichproben, Aufgaben und anderen Bedingungen) möglichst viele mutmaßliche Einflussfaktoren unter Kontrolle stehen, um die Wirkung einiger gesteuerter (unabhängiger) Variablen auf wenige *abhängige Kennwerte* zu ermitteln. Für den Kindergartenalltag erscheint dies ganz unmöglich, da es hier um eine kontinuierliche Beobachtung sowie um die fördernde Begleitung und Beeinflussung von Kompetenzerweiterungen auf breiter Basis geht.

5 Fazit – Stichpunkte für Anforderungen der Qualifizierung zur Erstellung von Materialien für die Aus- und Weiterbildung

Im Folgenden werden die bisher notierten *Merkposten* nach Themenkomplexen sortiert, zusammengefasst und mit Rückverweisen auf die entsprechenden Ausführungen im Text versehen.

Um die weiteren Diskussionen in der Expertengruppe über Inhalte und Formen der zu erstellenden Qualifikationsmaterialien anzuregen, werden sie mit Blick auf erwartbare fachliche Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern umformuliert. Die praktische Umsetzung des stichpunktartig aufgelisteten Fachwissens ist jedoch stets auf persönliche Kompetenzen angewiesen – wie Interaktions- und Teamfähigkeit, Selbstbeobachtung sowie die Bereitschaft, die eigene pädagogische Arbeit zu reflektieren.

5.1 Fachliche Kompetenzen und die Fähigkeit der Umsetzung in professionelle Praxis

5.1.1 Wissen über Sprachen

- Grundwissen über Sprachtypologien sowie explizite Kenntnisse über die phonetisch/phonologischen und syntaktisch/morphosyntaktischen Systeme des Deutschen (MERKPOSTEN 8, S. 12) sind unabdingbar und müssen der Praxis in kompakter Form zur Verfügung gestellt werden, vor allem (aber nicht nur), um Kindern mit einer anderen Ausgangssprache den Zugang zum Deutschen zu erleichtern und ihnen über „Stolpersteine“ bei der Entwicklung hinwegzuhelfen.
- Kenntnisse über die wichtigsten Kontraste des Deutschen zu Lautsystemen und Grammatiken von im Kindergarten stark vertretenen Migrantensprachen sind erforderlich (MERKPOSTEN 1, S. 10), um besonders hartnäckige Lernschwierigkeiten zu erkennen und zu überbrücken. Dabei ist es wichtig zu

unterscheiden zwischen Vorkommnissen, die in der Entwicklung zeitweise auch bei deutschsprachigem Hintergrund auftreten (beispielsweise Auslassungen von Artikeln) und solchen, die bei Kindern mit anderer als deutscher Ausgangssprache strukturell bedingt sein können.

5.1.2 Wissen über die kindliche Entwicklung sprachlicher Strukturen

- Erforderlich sind Kenntnisse über den Verlauf der phonetischen/phonologischen Entwicklung im Deutschen mit seinen typischen (normalen) Stadien der Verkürzung und Vertauschung. Sie sind zum Teil den sich noch entwickelnden Artikulationsorganen und der noch geringen Kapazität des Arbeitsgedächtnisses geschuldet (MERKPOSTEN 5, S. 11), zum Teil auch der komplizierten Lautung (etwa Konsonantenhäufungen) des Deutschen. Nur auf dem Hintergrund entsprechenden Wissens kann eine unauffällige Entwicklung gefördert und Sensibilität für besondere Vorkommnisse entwickelt werden, die einer sprachtherapeutischen Begutachtung und notfalls einer von außen zu leistenden Therapie bedürfen (MERKPOSTEN 5, S. 11 und MERKPOSTEN 7, S. 12).
- Die Schritte und Verläufe bei der Entwicklung der *syntaktischen und morphosyntaktischen Regelsysteme* des Deutschen müssen bekannt sein (MERKPOSTEN 6, S. 11), um adäquate Rückmeldungen zu geben (statt expliziter Fehlerkorrektur: richtigstellende Erweiterung, Rückfragen, was gemeint sei). Dazu müssen den Fachkräften Informationen zur Verfügung stehen ebenso zur Entwicklung der Lautsysteme, um Auffälligkeiten zu registrieren, die auf ernsthafte Störungen hinweisen und therapiebedürftig sein könnten (MERKPOSTEN 7, S. 12).
- Kenntnisse über Strategien beim *lexikalisch/semantischen* Erwerb sind erforderlich, um sowohl die Flüssigkeit und Funktion *holistischer Erwerbsstrategien* zu würdigen und anzuregen sowie zugleich durch Angebote von Variationen innerhalb von Äußerungen die zergliedernden Strategien des Verstehens und der Ausdrucksfähigkeit zu fördern (MERKPOSTEN 10, S. 14).
- Aufmerksamkeit auf die *Veränderungen von Bedeutungen* der Wort- und Satzebene im Laufe der Entwicklung ist geboten (MERKPOSTEN 11, S. 14). Sie ver-

hilft zum Verständnis dessen, was Kinder meinen mit dem, was sie sagen, und ermöglicht die Unterstützung bei der semantischen Entwicklung, die wiederum zur Triebkraft für den Ausbau syntaktischer Fähigkeiten werden kann.

5.1.3 Wissen über die Entwicklung kindlicher Sprachhandlungsfähigkeit

- Fachkräfte brauchen explizite Kenntnisse über die Formate, die für die Organisation des Alltags in der Einrichtung maßgeblich sind, sowie Routine bei ihrer Sicherstellung im sozialen Miteinander (MERKPOSTEN 14, S. 16). Sie müssen wissen (und mit diesem Wissen umgehen können), dass Kinder auf geregelte Abläufe des Alltagsgeschehens angewiesen sind, um sich (gegenüber dem engeren Familienkreis) im erweiterten sozialen Rahmen zurechtzufinden.
- Für den Erwerb von *Dialog- und Diskursfähigkeiten* ist die Eingewöhnung in Standardmuster interaktiver Handlungen erforderlich: Sprecherwechsel bei Fragen, Auffordern, Erklären, Rechtfertigen, Widerspruch einlegen (MERKPOSTEN 15, S. 16). Entsprechende Vorgaben der pragmatischen Fachrichtungen müssen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte ausgearbeitet werden.
- Die Entwicklung der *Erzählfähigkeit* macht in der späteren Vorschulzeit große Fortschritte, wenn sie kompetent angeregt wird. Dies ist ein vordringliches Aufgabenfeld in den Einrichtungen, denn hiermit wird die mentale Konstruktion von zeitlichen und kausalen Ereignisfolgen ebenso befördert wie die empathische Einfühlung in die eingeführten Akteure sowie die Sensibilität gegenüber Verstehensbedürfnissen der Zuhörer. Erzieherinnen und Erzieher müssen zum Erzählen kompetent anregen können, passende Materialien bereitstellen, adäquate Rückfragen platzieren und entsprechende Rückmeldungen geben können. Sie müssen auch zur Beachtung der jeweiligen Besonderheiten von Texttypen (Tatsachenberichte, fiktive und autobiografische Erzählungen) auffordern können (MERKPOSTEN 17, S. 17).
- Die sich entwickelnde *Textfähigkeit* führt zu dekontextualisierter Sprache hin und stellt damit einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Literalität dar (MERKPOSTEN 4, S. 11). Erzieherinnen und Erzieher müssen es verstehen, Anreize zu geben für das In-

teresse an weiteren als nur den mündlichen symbolischen Medien (MERKPOSTEN 18, S. 18). Das Betrachten von Bilderbüchern sowie das gemeinsame Erzählen über deren Inhalte, überhaupt der Umgang mit Schriftlichem (wie Bücher, Zeitungen, Reklame, Schriftzüge des eigenen Namens) gehören zu jenen Aktivitäten in den Einrichtungen, die der Motivierung zum späteren systematischen Lernen von Lesen und Schreiben dienen. Dies ist ein Feld, das in besonderer Weise gute Kontakte zu den häuslich Verantwortlichen nahelegt, denn Kitas müssen manches kompensieren, was zu Hause nicht genügend zur Verfügung steht, und sie können vieles leisten, um Eltern zur Mitarbeit anzuregen.

5.1.4 Entwicklungspsychologisches Wissen

- Die Zusammenhänge des Spracherwerbs mit anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung müssen in Grundzügen vertraut sein, insbesondere die Verbindungen zwischen der Entwicklung von Kognition und Gedächtnistätigkeit mit dem Spracherwerb, die Verbindungen zwischen Spracherwerb und sozialer Entwicklung sowie die sich entwickelnden Funktionen der äußeren und inneren Sprache für das Denken (MERKPOSTEN 12, S. 16). Wenn Erzieherinnen und Erzieher sich allein auf die äußere Seite der Sprache von Kindern konzentrieren, droht die Unterstützung des Spracherwerbs zum Training zu werden. Fördern lässt sich die kindliche Gesamtentwicklung nur dann, wenn die Sprache der Kinder im Kontext ihrer Handlungen und Interaktionen genau beobachtet und interpretiert wird, und die Verarbeitung sprachlicher Anregungen durch die Kinder sensibel registriert und aufgegriffen wird. Ohne zumindest grundlegendes entwicklungspsychologisches Wissen kann das nicht geleistet werden.
- Entwicklungspsychologisches Wissen ist insbesondere unentbehrlich, um die geistigen und sozialen Kapazitäten von Kindern einzuschätzen, die eine andere Sprache als Deutsch in die Einrichtungen mitbringen. Nur so können falsche Rückschlüsse von noch unzureichendem Deutsch auf den Entwicklungsstand der Kinder insgesamt verhindert werden (MERKPOSTEN 9, S. 12).
- In der Vorschulzeit ist das Spiel *die* dominante Tätigkeit, die Entwicklung vorantreibt. Spielkompe-

tenz entfaltet sich systematisch zu immer komplexeren Formen (MERKPOSTEN 16, S. 17). Zu Hause und in den Einrichtungen steht das Spielen zwar schon immer im Vordergrund. Um jedoch seinem Stellenwert für den Spracherwerb sowie für die soziale und kognitive Entwicklung gerecht zu werden und die Spielentwicklung kompetent zu beobachten und zu begleiten, brauchen Erzieherinnen und Erzieher Einsichten insbesondere in die Funktionen von Fantasie-, Regel- und Rollenspielen.

5.2 Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Sprachdiagnostik und eingeführter Maßnahmen der Sprachförderung

5.2.1 Sprachstandserhebungen

- Wissen über unterschiedliche Typen von Verfahren der *Sprachstandserhebung* mit ihren verschiedenen methodischen Voraussetzungen (Tests und Screenings im engeren Sinne, informelle Verfahren) muss ebenso vorausgesetzt werden (MERKPOSTEN 19, S. 18) wie die Kenntnis wichtiger Kriterien zur Beurteilung ihrer Stärken und Schwächen (MERKPOSTEN 20, S. 22).
- Bei den Verfahren zur Sprachstandserhebung, die in den Einrichtungen selbst durchgeführt werden, muss unbedingte Sicherheit in der Durchführung, Auswertung und Interpretation gefordert werden sowie die strikte Einhaltung der jeweiligen Anweisungen (MERKPOSTEN 21, S. 22).

5.2.2 Beobachtungsverfahren im Kita-Alltag

- Kenntnisse und eine gründliche Beschäftigung mit eingeführten *Beobachtungsverfahren* sowie Kriterien zur Beurteilung sind erforderlich (MERKPOSTEN 22, S. 25).
- Bei denjenigen Verfahren, die in der Einrichtung selbst eingesetzt werden, muss die Vertrautheit mit der Durchführung und Dokumentation vorausgesetzt werden. Kooperationen im Team sind hierfür unabdingbar (MERKPOSTEN 23, S. 25).

5.2.3 Maßnahmen zur Sprachförderung

- Erzieherinnen und Erzieher müssen einen Überblick über die wichtigen existierenden *Förderkonzepte* haben sowie über Kriterien zu ihrer Beurteilung verfügen (MERKPOSTEN 24 und 25, S. 26).

- Die in der Einrichtung angewandten Fördermaßnahmen verlangen Routine bei der kompetenten Durchführung, Dokumentierung und Interpretation. Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, auf Förderbedürfnisse einzelner Kinder individuell einzugehen (MERKPOSTEN 26, S. 30).
- Wo Sprachförderkonzepte, die in den Einrichtungen eingesetzt werden, in einem Bezug zu dort verwendeten Sprachstandserhebungen stehen, sind (im Team) dringend die Zusammenhänge zu reflektieren, die zwischen beidem bestehen, oder eben auch nicht erkennbar sind (MERKPOSTEN 24, S. 26; MERKPOSTEN 27, S. 30).

5.3 Kenntnisse über die Möglichkeiten interner Evaluationen und Bereitschaft zur Mitwirkung

- Erzieherinnen und Erzieher müssen bereit sein, die Wirkungen ihrer Arbeit begutachten zu lassen und sich selbstkritisch an internen Evaluationen zu beteiligen.
- Die Mitarbeit bei internen Evaluationen ist in besonderem Maße eine Teamleistung. Die wünschbare (und eigentlich unerlässliche) Unterstützung durch Supervision von außen kann nur wirken, wenn das ganze Team zur Kooperation bereit ist und absolute Verbindlichkeit herrscht (MERKPOSTEN 28, S. 31).

6 Literatur

- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen
- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart
- Astington, Janet W. (1993): *The child's discovery of the mind*. Cambridge: Harvard UP (Dt.: *Wie Kinder das Denken entdecken*. München 2000)
- Barton, Michelle E./Tomasello, Michael (1994): *The rest of the family: the role of fathers and siblings in early language development*. In: Gallaway, Clare/Richards, Brian J. (Eds.): *Input and interaction in language development*. Cambridge: CUP, pp. 109–134
- Becker, Tabea (2001): *Kinder lernen erzählen: Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Bartmannsweiler
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München
- Brockmeier, Jens (Ed.) (2001): *Narrative and identity. Biography, self and culture*. Amsterdam: Benjamins
- Brown, Roger (1958): *Words and things*. New York: The Free Press of Glencoe
- Bruner, Jerome (1983): *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton (Dt.: *Wie das Kind sprechen lernt*, 2. Aufl. Bern 2002)
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press (Dt.: *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg 1997)
- Das Manifest (2004): *Hirnforschung im 21. Jahrhundert. Elf führende Neurowissenschaftler über Gegenwart und Zukunft der Hirnforschung*. In: *Gehirn & Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung*, 2004, S. 30–35
- Deplazes, Adrian (2006): *Inneres Sprechen. Vom Handeln zum sprachlichen Denken. Fallanalysen*. Bern: Haupt
- Ehlich, Konrad u. a. (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Elfert, Maren/Rabkin, Gabriela (Hrsg.) (2007): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy: Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart
- Erdfelder, Edgar (1994): *Erzeugung und Verwendung empirischer Daten*. In: Herrmann, Theo/Tack, Werner H. (Hrsg.): *Methodische Grundlagen der Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie B II*, 1. Göttingen, S. 47–97
- Ferreiro, Emilia/Teberosky, Ana (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (English translation: *Literacy before Schooling*. Exeter/London: Heinemann)
- Fried, Lilian (2004): *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger*. München http://www.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf
- Füssenich, Iris (2002): *Semantik*. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren*. 5. Aufl. München
- Füssenich, Iris/Geisel, Carolin (2008): *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. München
- Gasteiger Klicpera, Barbara/Patzelt, Doreen/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Vomhof, Beate (2007): *Sprachförderung im Vorschulalter: Welche Kinder profitieren ausreichend und welche nicht? Bericht über erste Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Sprachförderung im Vorschulalter*. In: de Langen-Müller, Ulrike/Maihack, Volker (Hrsg.): *Früh genug – aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept?* Köln, S. 165–183
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster
- Grimm Hannelore (2003): *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. 2. erw. Aufl. Göttingen
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellung in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen
- Hofmann, Nicole/Polotzek, Silvana/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2008): *Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte*. In: *Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 3, S. 291–300
- Jampert, Karin (2002): *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2007): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. 2. erw. Aufl. Weimar

- Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (unter Mitarbeit von Anne Sens) (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar
- Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Anne/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechthild (2009): Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial, 5 Hefte. Deutsches Jugendinstitut. Weimar
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrant*innen-Kinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg
- Jusczyk, Peter W. (1997): The discovery of spoken language. Cambridge, Mass: MIT Press
- Kaltenbacher, Erika (1990): Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Eine Entwicklungsstudie. Tübingen
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 80–97
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2007): Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau, S. 135–151
- Kany, Werner (2007): Sprachförderprogramme. In: Schöler, Hermann/Welling, Alfons (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen, S. 767–814
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2007): Fokus: Sprachstandsdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin
- Knapp, Werner/Vomhof, Beate/Gasteiger Klicpera, Barbara/Kucharz, Diemut (2006): Sprachförderung für Vorschulkinder. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 98–114
- Kraft, Barbara (1995): Beobachtungen zum Erwerb kooperationsorganisierender Sprechhandlungen bei drei- bis sechsjährigen Vorschulkindern. In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen, S. 38–63
- Kraft, Barbara/Meng, Katharina (2009): Gespräche im Kindergarten. Dokumente einer Längsschnittbeobachtung in Berlin-Prenzlauer Berg 1980–1983. Mannheim: amandes, Institut für Deutsche Sprache
- Lee, Carol D./Smagorinsky, Peter (Eds.) (2000): Vygotskian perspectives on literacy research. Constructive meaning through collaborative inquiry. Cambridge: CUP
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar
- Levy, Elena/Nelson, Katherine (1994): Words in discourse: A dialectical approach to the acquisition of meaning and use. In: Journal of Child Language 21, S. 367–389
- List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf
- List, Günther/List, Gudula (2004): Sprachliche Heterogenität, „Quersprachigkeit“ und sprachliches Lernen. In: Quetz, Jürgen/Solmecke, Gert (Hrsg.): Brücken schlagen. Fächer – Sprachen – Institutionen. Berlin, S. 89–104
- Moll, Luis C. (Ed.) (1990): Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology. Cambridge University Press
- Nelson, Katherine (1973): Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society in Child Development, series no. 149, 1–2
- Nelson, Katherine/Fivush, Robyn (2004): The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. In: Psychological Review 111, pp. 486–511
- Oerter, Rolf (1999). Psychologie des Spiels: Ein handlungstheoretischer Ansatz. 3. Aufl. Weinheim
- Penner, Zvi (1999): Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung. Gebrauchsanweisungen für die BenutzerInnen. Schriftenreihe des Heilpädagogischen Seminars Zürich, 14 A. Luzern: Edition SZH/SPC
- Peters, Ann M. (1983): The units of language acquisition. London: Cambridge University Press
- Redder, Angelika (1987): Modalverben im kindlichen Diskurs. In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Wortschatz-Erwerb. Bern: Lang, S. 30–58
- Reich, Hans H. (unter Mitarbeit von Gerlinde Knisel-Scheuring) (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleo, Conxita (Ed.): Interfaces in multilingualism: acquisition, representation and processing. Amsterdam: Benjamins, pp. 91–113
- Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster
- Tomasello, Michael (2008): The origins of human communication. Cambridge, Mass.: MIT Press (Dt.: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt 2009)

- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.* Tübingen
- Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytautas (Hrsg.) (2009): *Sprache macht stark: Offensive Bildung.* Berlin
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: *Kindergarten heute*, Heft 3, S. 6–18
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendiek, Monika (2005): *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen.* 2. Aufl. Weinheim
- Vygotskij, Lew S. (1973): *Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes.* (deutsch zuerst in): *Ästhetik und Kommunikation* 11, S. 16–37. Wieder abgedruckt in: Röhrs, H. (Hrsg.) (1981): *Das Spiel – Urphänomen des Lebens.* Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 129–146
- Vygotskij, Lew S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen.* Weinheim (Original: 1934)
- Welzer, Harald (2005): *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung.* München

7 Verzeichnis der erwähnten diagnostischen Instrumente und Förderkonzepte in alphabetischer Reihenfolge der Titel

Die Angaben sind uneinheitlich, da manche Verfahren nicht im offiziellen Verlagswesen erscheinen. Wo Anschaffungspreise ausfindig gemacht werden konnten, sind sie – unter Vorbehalt – angegeben.

- AWSR 3-5 – Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (Kiese-Himmel, C.). 2. Aufl. Göttingen 1966: Testzentrale, • 148,-
- BISC Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten (Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H.). 2. Aufl. Göttingen 2002: Hogrefe, • 138,-
- Delfin 4 – Diagnose und Förderung der Sprachkompetenz von Kindern zwei Jahre vor der Grundschule (Fried, L.). Düsseldorf 2007: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Deutsch für den Schulstart (Kaltenbacher, E./Klages, H.). Heidelberg: Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie. Informationen unter <http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/index.html>. Die Materialien (ca. • 120,-) sind nur direkt zu beziehen, und Schulungen (• 120,-) nur durch die Autorinnen zulässig
- HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik (Brunner, M./Schöler, H.). Wertingen 2001: Westra, • 98,-
- HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (Reich, H.H./Roth, H.-J.). Hamburg 2004: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- Hören, Lauschen, Lernen mit den Würzburger Trainingsprogrammen, 1 und 2 (Küspert, P./Schneider, W./Plume, E.). 5. Aufl. Göttingen 2006/2004: Vandenhoeck & Ruprecht • 108,50/145,90
- HSET – Heidelberger Sprachentwicklungstest (Grimm, H./Schöler, H.). 2. Aufl. Göttingen, 1991: Hogrefe, • 242,-
- Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Bayern-Hessen-Screening-Modell für Schulanfänger. (Hölscher, P.) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur 2002
- Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial, 5 Hefte (Jampert, K./Zehnbaumer, A./Best, P./Sens, A./Leuckefeld, K./Laier, M.) Deutsches Jugendinstitut. Weimar: verlag das netz 2009, • 29,90
- KISTE – Kindersprachtest für das Vorschulalter (Häuser, D./Kasielke, E./Scheidereiter, U.). Göttingen 1994: Testzentrale, • 124,-
- LBT – Lautbildungstest für Vorschulkinder (Fried, L.). Weinheim 1980: Beltz, • 59,-
- LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (Schulz, P./Tracy, R./Wenzel, R.). Landesstiftung Baden Württemberg, Universitäten Frankfurt/M. und Mannheim
- LUT – Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (Fried, L.). Weinheim 1980: Beltz, • 65,-
- Mein Sprachlernetagebuch (Hogan, S. mit Mitarbeiterinnen). Berlin 2006: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
- Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern (Penner, Z.). Berg, Tg. Schweiz 2003: Konlab. Informationen unter: <http://www.bildung-von-anfang-an.de>. Die Materialien sind nur direkt im Internet zu bestellen und kosten ca. • 585,-, die Schulungen • 288,-
- Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke, C./Sieg Müller, J.). Amsterdam: Elsevier, • 269,-
- Sag mal was. Sprachförderung für Vorschulkinder. Landesstiftung Baden-Württemberg, Informationen unter: <http://www.sagmalwas-bw.de>
- Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Ulich, M./Mayr, T.). Staatsinstitut für Frühpädagogik. Freiburg 2006: Herder, • 8,95
- SETK-2 – Sprachentwicklungstest für zwei- bis dreijährige Kinder (Grimm, H./Aktas, M./Frevert, S.). Göttingen 2000: Testzentrale, • 318,-
- SETK-3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (Grimm, H./Aktas, M./Frevert, S.). Göttingen 2001: Testzentrale, • 398,-
- Sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertagesstätten. (Ulich, M./Mayr, T.). Staatsinstitut für Frühpädagogik. Freiburg 2003: Herder, • 6,95
- SSV – Sprachscreening für das Vorschulalter (Grimm, H./Aktas, M./Frevert, S.). Göttingen 2003: Testzentrale, • 189,-
- Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder (Schlösser, E.). 6. Aufl. Münster: Ökotoxia Verlag, • 35,80

Zur Autorin



Dr. Gudula List

Professorin a.D. (geb. 1938), Studium der Psychologie und Sprachwissenschaft in Freiburg und Konstanz, war an verschiedenen Hochschulen tätig, zuletzt in der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Entwicklungs-, Kognitions- und Sozialpsychologie, insbesondere im Hinblick auf Sprachentwicklung, sprachliche Interaktion und Mehrsprachigkeit. Seit einiger Zeit konzentriert sie sich auf den kindlichen Spracherwerb und seine Förderung im Elementarbereich.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF



Band 7:
Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff:
Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven

Bisher erschienen:

- Band 6:**
Barbara Zollinger:
Sprachverstehen
- Band 5:**
Annedore Pregel: Inklusion in der Frühpädagogik
- Band 4:**
Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren
- Band 3:**
Aiga von Hippel/Rita Grimm:
Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte
- Band 2:**
Gudula List: Frühpädagogik als Sprachförderung
- Band 1:**
Rolf Janssen: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik



Band 1:
Thomas Rauschenbach/
Matthias Schilling:
Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen

In Kürze:

- Band 2:**
Brigitte Rudolph: Anschlussfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an das Hochschulsystem – aus Sicht der Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen
- Band 3:**
Marina Mayer: Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten



WiFF Wegweiser Weiterbildung erscheinen ab 2011.

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik



Ergebnisse der WiFF Kooperationen erscheinen ab 2011.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen ist ein viel diskutiertes Thema. Experten und Expertinnen sind sich weitgehend einig, dass Sprachförderung in den Alltag der Kinder integriert werden muss. Frühpädagogische Fachkräfte stehen deshalb vor der Herausforderung, Sprachförderung in den Einrichtungen durchzuführen. Hierzu fehlen ihnen jedoch häufig die Kompetenzen. Weiterbildung ist ein Weg, die Fachkräfte für Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen zu qualifizieren. Die Autorin der Expertise stellt relevante Inhalte für Weiterbildungen zur Sprachförderung zusammen und reflektiert Instrumente und Verfahren.