

Bildungssprache, das gerade im Sekundarbereich hochbedeutsam für (schrift-) sprachliches Handeln im schulischen Kontext ist.

Die Kapitel 12 und 13 widmen sich dann den alltags- bzw. unterrichtsintegrierten Ansätzen sprachlicher Bildung. Kucharz ordnet in Kapitel 12 zunächst für den Elementarbereich die gezielte, alltagsintegrierte sprachliche Bildung zwischen den Polen »Sprachbad« und »systematische Sprachvermittlung« ein, um am Ende die Frage aufzuwerfen, ob eine Abgrenzung zwischen Sprachbildung und Sprachförderung in der Praxis erforderlich ist. Die Autorin stellt geeignete Alltagssituationen und Möglichkeiten der sprachanregenden Gestaltung dieser Situationen vor. Auch auf bisherige Evidenzen für die Wirksamkeit sprachbildender Ansätze wird eingegangen.

In Kapitel 13 schließlich gehen Brauner und Prediger auf eine gezielte unterrichtsintegrierte sprachliche Bildung in der Schule ein. Dabei zeigen die Autorin und der Autor auf, wie es gelingen kann, gezielt Sprech- und Schreibanlässe zu schaffen, bei denen Schülerinnen und Schüler Beschreiben, Erklären, Präsentieren, Begründen und Argumentieren lernen und einüben. Diese Aspekte werden exemplarisch für den Mathematikunterricht dargestellt, gelten jedoch nicht nur für dieses Fach.

Kapitel 9: Sprachförderung im Elementarbereich

Sabrina Geyer, Rabea Schwarze & Anja Müller

Ziel dieses Beitrags ist die Darstellung von theoretischen Grundlagen und Bausteinen zur Umsetzung gezielter Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich, die sich insbesondere an Kinder mit ausgewiesenem Sprachförderbedarf richten. Hierzu werden in Abschnitt 1 zunächst Ziele und Zielgruppen der Sprachförderung im Elementarbereich beschrieben. Ausgehend von einem Überblick und einer kritischen Betrachtung bestehender Sprachförderprogramme und -konzepte in Abschnitt 2 werden in Abschnitt 3 Bausteine zur Umsetzung einer linguistisch fundierten Sprachförderung erläutert. Dieses Konzept ist in der Grundannahme begründet, dass unterschiedliche sprachliche Ausgangsbedingungen der Kinder differenziert berücksichtigt und darauf aufbauend Ziele der Sprachförderung definiert werden müssen, damit eine adaptive, d. h. am individuellen Erwerbsstand orientierte Sprachförderung gewährleistet werden kann. In Abschnitt 4 wird ein Aspekt fokussiert, der bei der Durchführung von Sprachfördermaßnahmen eine zentrale Rolle einnimmt: das sprachliche Handeln der pädagogischen Fachkräfte. In diesem Abschnitt wird der Begriff des sprachlichen Handelns geklärt und zentrale Merkmale eines linguistisch fundierten sprachlichen Handelns erläutert. Ergänzend werden verschiedene Methoden und Techniken zur Umsetzung des sprachlichen Handelns skizziert. Aus den Ausführungen resultierende Implikationen für Akteure aus Praxis, Forschung, Bildungspolitik und -administration werden in Abschnitt 5 dargestellt.

Einleitung

Einhergehend mit der Forderung nach einer effektiven Sprachförderung und der Initiierung verschiedener Sprachförderinitiativen erweiterte sich auch das Aufgabenspektrum pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit der Sprachförderung. Zum einen treffen sie die Entscheidung darüber, ob und in welchen sprachlichen Bereichen beim jeweiligen Kind ein Sprachförderbedarf vorliegt. Zum anderen gehört zu ihren Aufgaben auch die Auswahl geeigneter Instrumente und Werkzeuge zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung sowie die

darauf aufbauende Planung, Durchführung und Reflexion von Fördersequenzen (Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Müller, 2014, 2015). Um, wie Siegmüller und Fröhling (2010, S. 95) es formulieren, »die Erwerbssituation von Sprache bei den Kindern zu verbessern und damit den Spracherwerb zu unterstützen«, bedarf es insgesamt eines komplexen, vielschrittigen Prozesses. Auf Grundlage einer differenzierten Diagnostik werden zunächst die Förderbedarfe des jeweiligen Kindes ermittelt, Sprachförderbereiche abgeleitet, entsprechende Förderziele formuliert und mit Hilfe geeigneter Methoden und Materialien umgesetzt. Nach Müller (2015) sind aus spracherwerbstheoretischer Perspektive bei der Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen vor allem zwei Aspekte zentral: Zum einen soll sich die Förderung an empirischen Erkenntnissen zum kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb orientieren. Zum anderen sollten in der Fördersituation natürliche (Sprach-)Erwerbsbedingungen berücksichtigt und authentische Gespräche initiiert werden, anhand derer sich Kinder einen altersgemäßen Wortschatz und grammatische Strukturen aneignen können. Grundlegend ist dabei die Wahrnehmung der Kompetenzen und Stärken, über die die Kinder bereits verfügen und die sie aufgrund ihrer angeborenen Sprachfähigkeiten mitbringen. Aufgrund dieser erwerben Kinder eine Sprache mühelos innerhalb eines bemerkenswert kurzen Zeitraums. Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) wie auch Kinder mit Deutsch als früher Zweitsprache (DaZ) meistern den Spracherwerb im Deutschen in einem beeindruckendem Zeitraum (Grimm & Schulz, 2016; Müller, Schulz & Tracy, Kap. 3 in diesem Band). Gerade Kinder mit DaZ profitieren jedoch aufgrund des späteren Erwerbsbeginns und der damit einhergehenden geringeren Kontaktzeit zum Deutschen besonders von einer gezielten und systematischen Förderung.

1 Sprachförderung im Elementarbereich: Ziele und Zielgruppen

Sprachförderung im Elementarbereich hat zum Ziel, den kindlichen Spracherwerb anzuregen und zu unterstützen. Damit soll Sprachförderung ungleiche sprachliche Ausgangsbedingungen von Kindern auffangen, ungünstigen Entwicklungsverläufen präventiv entgegenwirken und so zu individuellen Bildungserfolgen und der Herstellung von Chancengleichheit im Bildungswesen beitragen (Britz, 2006; Hasselhorn, 2010). Während Maßnahmen zur Sprachbildung der Anbahnung und Erweiterung bildungssprachlicher Kompetenzen aller Kinder dienen, richten sich Maßnahmen zur Sprachförderung zumeist an Kinder mit ausgewiesenem Sprachförderbedarf, z. B. an Kinder mit DaZ, und werden überwiegend in Kleingruppen umgesetzt (Hasselhorn & Sallat, 2014; Schneider et al., 2012).

Aus spracherwerbstheoretischer Perspektive können hinsichtlich der sprachlichen Startbedingungen von Kindern im Elementarbereich drei Spracherwerbstypen und somit drei unterschiedliche Zielgruppen von Sprachförderung differenziert werden:

Kinder mit Deutsch als einziger Erstsprache, Kinder mit Deutsch als einer von mehreren Erstsprachen und Kinder mit Deutsch als früher Zweitsprache (Müller et al., Kap. 3 in diesem Band; Schulz & Grimm, 2012). Kinder, die Deutsch als einzige oder als eine von mehreren Erstsprachen sprechen, erhalten vor ihrem zweiten Geburtstag durch ihre Eltern oder den Besuch einer Einrichtung im U3-Bereich systematischen Kontakt zur deutschen Sprache, der es ihnen ermöglicht, sich grammatische Regeln des Deutschen implizit zu erschließen. Ein Sprachförderbedarf kann bei diesen Kindern zum Beispiel im Bereich des Wortschatzes vorliegen, sofern sie in ihrem familiären Umfeld keine ausreichende sprachliche Anregung erhalten. Beim Erwerb des Wortschatzes handelt es sich um einen idiosynkratischen Prozess, d. h. die Bedeutung einzelner Wörter lässt sich nicht aus allgemeinen Regeln ableiten und muss einzeln erworben und vielfältig vernetzt werden. Somit unterliegt der Lexikonwerb externen Faktoren, wie z. B. dem Bildungsgrad der Eltern. Kinder, die mit dem Erwerb des Deutschen zwischen ihrem zweiten und vierten Geburtstag beginnen, erwerben Deutsch als frühe Zweitsprache (Rothweiler, 2015; Schulz & Grimm, 2012). Auch wenn der frühe DaZ-Erwerb in vielen sprachlichen Bereichen dem monolingualen und bilingualen Erstspracherwerb ähnelt (Grimm & Schulz, 2016; Tracy & Thoma, 2009), können von einem Kind mit DaZ aufgrund der geringeren Kontaktzeit zum Deutschen nicht die gleichen sprachlichen Fähigkeiten erwartet werden wie von einem gleichaltrigen Kind, das das Deutsche von Geburt an erwirbt. Diese Kinder benötigen daher ein gezielt aufbereitetes und variationsreiches Sprachangebot. Aufgrund der Komplexität kindlicher Spracherwerbsverläufe setzt eine adaptive Förderung die Erfassung der unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsbedingungen der Kinder voraus.

2 Programme und -konzepte zur Sprachförderung im Elementarbereich

Vor allem im vorschulischen Bereich wurden in den letzten Jahren zahlreiche Verfahren zur Sprachdiagnostik entwickelt und Sprachfördermaßnahmen initiiert (Überblick in Lisker, 2010, 2011; Lütke & Kallmeyer, 2007). Mittlerweile besteht eine kaum überschaubare Vielfalt an Materialien, Konzepten und Programmen, die sich hinsichtlich ihrer Zielgruppen, ihrer inhaltlichen Ausrichtung und ihres Grades der Strukturierung teilweise erheblich voneinander unterscheiden (Paetsch, Wolf, Stanat & Darsow, 2014). So werden in einigen bestehenden Sprachförderprogrammen und -konzepten alle Kinder einer Einrichtung als Zielgruppe der Förderung benannt, andere wiederum richten sich ausschließlich an Kinder mit ausgewiesenem Sprachförderbedarf. Die Initiativen unterscheiden sich häufig auch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Während ganzheitlich orientierte Ansätze häufig alle Kinder einer Einrichtung als Zielgruppe benennen und die Förderung sprachlicher Fähigkeiten unspezifisch erfolgt (z. B. Wir verstehen uns gut, Schlösser, 2001), richten sich lin-

guistisch fundierte Ansätze in der Regel an Kinder mit Sprachförderbedarf (z. B. Deutsch für den Schulstart, Kaltenbacher & Klages, 2007; Sprache macht stark, Tracy & Lemke, 2009). In linguistisch fundierten Ansätzen werden die verschiedenen Ebenen der Sprache systematisch bei der Erfassung und Förderung kindlicher Sprachfähigkeiten berücksichtigt, um beispielsweise das Lexikon oder grammatische Strukturen gezielt und angepasst an den kindlichen Sprachstand fördern zu können. Zudem gibt es im Elementarbereich verschiedene Ansätze zur Förderung von emergent literacy (Teale & Sulzby, 1986), die sich auf Bildungserfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur beziehen, die mit späteren schriftsprachlichen Kompetenzen verknüpft sind (z. B. Hören, Lauschen, Lernen, Küspert & Schneider, 2003).

Grundsätzlich wird hinsichtlich des Grades der Strukturierung zwischen Sprachförderprogrammen und -konzepten unterschieden. In Förderkonzepten werden in der Regel Prinzipien beschrieben, die für die Gestaltung von Sprachfördersituationen grundlegend sein sollen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist das sprachliche Handeln der pädagogischen Fachkräfte, die für die Durchführung von Sprachförderung verantwortlich sind (► Abschnitt 4). Auch Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Vorstrukturierung bei der praktischen Umsetzung. Während in einigen Konzepten keine spezifischen Vorgaben zur Häufigkeit und Dauer der Durchführung angegeben werden, da Sprachförderung als kontinuierlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit angesehen wird (z. B. Kinder-Sprache stärken!, Jampert et al., 2009), soll Sprachförderung in anderen Konzepten in spezifischen Situationen oder Kleingruppen umgesetzt werden (z. B. Sprache fördern in der Krippe, Groschwald & Rosenkötter, 2014; Mit Kindern im Gespräch, Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014). Förderprogramme bestehen im Gegensatz zu Konzepten meist aus vorgefertigten Fördereinheiten, die curricular aufgebaut sind und in einer bestimmten Reihenfolge bearbeitet werden.

Welches Programm oder Konzept im Elementarbereich nun tatsächlich wirksam zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten beiträgt, ist empirisch bislang nicht geklärt. In mehreren Evaluationsstudien konnten keine oder nur geringe Effekte der Programme auf die sprachlichen Fähigkeiten der geförderten Kinder nachgewiesen werden (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012; Schöler & Roos, 2011). Ausbleibende Effekte wurden zum einen auf Schwächen der Förderprogramme, zum anderen auf methodische Unzulänglichkeiten bei der Umsetzung und der Evaluation der Maßnahmen zurückgeführt (Kaltenbacher, 2011; Redder et al., 2011; Tietze et al., 2014). So wurde an den evaluierten Programmen kritisiert, dass lediglich ein im Vorhinein entworfener Plan abgearbeitet wurde, der den individuellen Sprachstand der zu fördernden Kinder nicht berücksichtigte. In den Evaluationsstudien wurde ferner nicht oder nur unzureichend kontrolliert, wie die Sprachfördermaßnahmen in der Praxis tatsächlich umgesetzt wurden. Gold und Schulz (2014) zeigten in einer Fragebogenstudie mit Leitungskräften aus Kindertagesstätten, dass Sprachfördermaßnahmen in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich umgesetzt werden und sich hinsichtlich der Dauer, Regelmäßigkeit und Gruppengröße deutlich voneinander unterscheiden. Kontrolliert wurde in keiner der Evaluationsstudien, über welches Wissen pädagogische Fachkräfte im Bereich der Sprachförderung verfüg-

ten und welche Eigenschaften das sprachliche Handeln der Fachkräfte in der konkreten Fördersituation tatsächlich kennzeichnete. Aus experimentellen Studien liegen beispielsweise Befunde darüber vor, dass sprachliche Fähigkeiten im Bereich des Lexikons und der Grammatik wirksam gefördert werden können, wenn Fachkräfte ihre Sprache in der Förderung bewusst und gezielt einsetzen (► Abschnitt 4; Beck & McKeown, 2007; Collins, 2010; Huttenlocher, Vasilyeva & Shimpi, 2004; Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli & Kapp, 2009; Vasilyeva, Huttenlocher & Waterfall, 2006; Whitehurst, Ironsmith & Goldfein, 1974). Die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte wird daher als notwendige Voraussetzung für eine effektive Sprachförderung beschrieben (Hopp et al., 2010; Müller, 2014; Tracy, Ludwig & Ofner, 2010). Vor diesem Hintergrund beantworten Ruberg und Rothweiler (2012, S. 19) die Frage nach dem richtigen Sprachförderkonzept eindeutig: »Wir gehen davon aus, dass es nicht das Sprachförderprogramm, das Sprachförderkonzept oder das Sprachfördermaterial ist, das den Spracherwerb eines Kindes fördert, sondern es ist die Sprachförderkraft, die sich eines bestimmten Sprachfördermaterials bedient, um die Erwerbsbedingungen für ein Kind so zu verbessern, dass das Kind eine Sprache schneller erwirbt, als es das ohne diese Unterstützung tun würde«.

Im Folgenden wird anhand des Konzepts einer linguistisch fundierten Sprachförderung beschrieben, wie eine solche Verbesserung der Erwerbsbedingungen im Rahmen der Sprachförderung gelingen kann. Als Ausgangspunkt dient dabei die Orientierung am individuellen Sprachstand des Kindes, die eine gezielte Förderung sprachlicher Fähigkeiten ermöglicht.

3 Sprachförderung konkret: Bausteine einer linguistisch fundierten Sprachförderung

Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass Sprachförderung mehr umfasst als das Auswählen von Programmen, Konzepten und Materialien. Um Fördermaßnahmen linguistisch fundiert, d. h. differenziert nach linguistischen Ebenen, orientiert am kindlichen Spracherwerb sowie spracherwerbstheoretisch eingebettet, umsetzen zu können, bedarf es einer umfassenden Planung und Reflexion der Fördermaßnahmen. Zentral ist dabei das Prinzip der Adaptivität, mit der das Anpassen der Sprachförderung an die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes gemeint ist (Geyer, 2016; Müller, Geyer & Smits, 2016). Den Ausgangspunkt dieses adaptiven Ansatzes bildet das entwicklungsproximale Konzept der »Zone der nächsten Entwicklung« nach Vygotskij (1934/2002), nach dem Kinder basierend auf ihrem Entwicklungsstand so gefördert werden sollen, dass nachfolgende Entwicklungsschritte angebahnt werden können. Im Bereich Sprache wurde dieser Ansatz von Dannenbauer (1984) aufgegriffen, der als Methode in der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie die Orientierung am Sprachstand des Kindes bzw. an Spracherwerbsschritten hervor-

hebt. Auch im Bereich der Sprachförderung kann der Erwerb regelgeleiteter sprachlicher Strukturen systematisch angebahnt werden. Entsprechend ist es Aufgabe der Fachkraft, den Entwicklungsstand eines Kindes zu kennen und die für den nächsten Erwerbsschritt geeigneten sprachlichen Strukturen bereitzustellen (Dannenbauer, 1984; Müller et al., 2016; Schulz & Tracy, 2011; Schulz, Tracy & Wenzel, 2008). Auf diese Weise wird dem Kind neues sprachliches Wissen erfahrbar gemacht, das als entwicklungsproximal gilt.

Wie Sprachfördermaßnahmen linguistisch fundiert geplant und gezielt umgesetzt werden können, beschreibt Müller (2014). Zu den zentralen Bausteinen bei der Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen zählen demnach das *Ermitteln des kindlichen Sprachstands*, das *Festlegen von Förderbereichen und Förderzielen*, die *Auswahl von Methoden, Inhalten und Materialien*, die *Durchführung der Fördereinheit* sowie ihre *Reflexion und Dokumentation*.

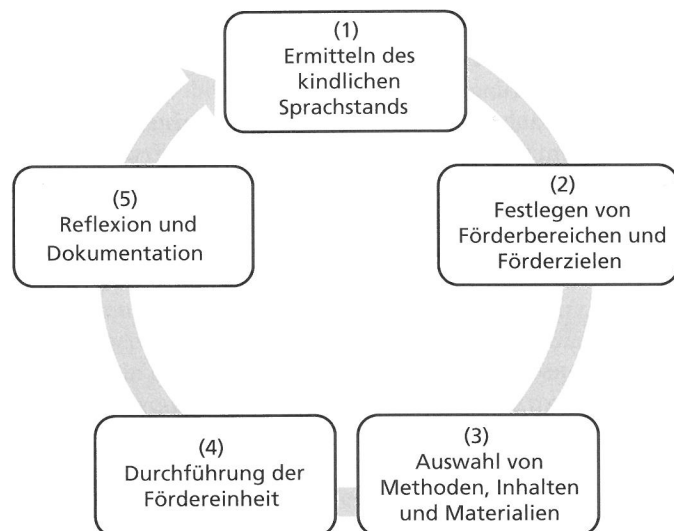


Abb. 9.1: Bausteine einer linguistisch fundierten Sprachförderung

Da mit der Reflexion der Zielerreichung in einer Fördereinheit auch die sprachlichen Fähigkeiten der zu fördernden Kinder erneut eingeschätzt werden müssen, lassen sich die fünf postulierten Schritte in einem Kreislauf anordnen. Die Abfolge der Schritte wird im Folgenden erläutert.

3.1 Ermitteln des kindlichen Sprachstands

Eine zuverlässige Sprachstandserhebung stellt eine wichtige Grundlage der Sprachförderung dar. Die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes können nur dann gezielt und adaptiv gefördert werden, wenn pädagogische Fachkräfte den Sprachstand der

Kinder auch kennen. Die Auswahl eines geeigneten Verfahrens, die Durchführung sowie die Auswertung stellen eine anspruchsvolle Aufgabe dar (Titz, Ropeter & Hasselhorn, Kap. 5 in diesem Band; Tracy, Schulz & Voet Cornelli, Kpt. 6, in diesem Band), die Voraussetzung für eine gezielte und adaptive Förderung ist.

3.2 Festlegen von Förderbereichen und Förderzielen

Aus den Ergebnissen der Sprachstandserhebung werden im nächsten Schritt Förderbereiche und Förderziele abgeleitet. Auf diese Weise gelingt es, den Fokus auf das Förderziel zu legen bzw. mehrere Förderbereiche und -ziele zu strukturieren. Die Bestimmung konkreter Ziele ermöglicht es den Fachkräften zudem, ihre eigene Sprache im Rahmen der Förderung intentional und gezielt einzusetzen. Mit der Festlegung eines Förderbereichs wird in einem ersten Schritt der sprachliche Bereich der Förderung spezifiziert. Dabei kann neben den sprachlichen Ebenen wie z. B. Syntax oder Morphologie auch das Lexikon als Förderbereich fungieren. Innerhalb eines Förderbereichs können verschiedene Förderziele bestimmt werden, die sich sowohl auf rezeptive als auch auf produktive Sprachfähigkeiten beziehen können. Im Förderbereich Morphologie können Förderziele zum Beispiel auf den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, den Erwerb von Akkusativmarkierungen oder den Erwerb verschiedener Pluralmarkierungen bei Nomen fokussieren. Im Förderbereich Syntax kann beispielsweise das Verständnis oder die Produktion von Haupt- oder Nebensatzstrukturen gefördert werden. Mögliche Förderziele im Bereich Lexikon sind das Einführen oder Erarbeiten neuer Wörter aus einem bestimmten Themenfeld, das Ausdifferenzieren von Bedeutungsnuancen bereits bekannter Wörter, das Erarbeiten von Ober- und Unterbegriffen zu einem bestimmten Thema oder das Verfügbarmachen von Vertretern einer bestimmten Wortklasse (z. B. Konjunktionen). Insbesondere in den Förderbereichen Syntax und Morphologie bietet sich häufig eine Hierarchisierung der Förderziele an. Weist ein Kind beispielsweise einen Förderbedarf im Bereich Kasus auf und produziert bislang weder Akkusativ- noch Dativstrukturen, sollte aufgrund der natürlichen Erwerbsreihenfolge im Bereich Kasus (Lemke, 2009; Tracy, 1986) mit der Förderung des Akkusativs begonnen werden. Insgesamt wird das Ableiten von Förderzielen durch den Einsatz von linguistisch fundierten Verfahren zur Sprachdiagnostik erleichtert, da diese die einzelnen sprachlichen Ebenen sowie die jeweiligen Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung berücksichtigen (vgl. Müller et al., Kap. 3 in diesem Band). Somit kann eine differenzierte Einschätzung über den Förderbedarf der Kinder gegeben werden (z. B. mit LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011).

3.3 Auswahl von Methoden, Inhalten und Materialien

Anknüpfend an die Bestimmung eines oder mehrerer Förderziele folgt die Auswahl von Methoden, Inhalten und Materialien zur Durchführung einer konkreten Fördersequenz. Je nach Förderziel eignen sich zur Sprachförderung unterschiedliche Methoden zum gezielten Einsatz der eigenen Sprache (► Abschnitt 4). Um für die Kinder authentische Kommunikationsanlässe zu schaffen, sollten sich Inhalte und

Materialien an Alter, Lebenswelt und Interessen der Kinder orientieren. Insbesondere bei der Förderung syntaktischer und morphologischer Strukturen, deren Erwerb regelgeleitet erfolgt, ist die Förderung nicht an spezifische Inhalte und Themen gebunden. Das Anschaffen spezifischer Sprachfördermaterialien kann dabei eine Stütze in der Förderung sein, ist jedoch keine Voraussetzung für eine erfolgreiche Förderung. In jeder Einrichtung sind viele ansprechende Materialien vorhanden, die zur Sprachförderung genutzt werden können. Bei der Auswahl der Materialien sollte darauf geachtet werden, dass sie die Umsetzung des jeweiligen Förderziels ermöglichen. So spielt es keine Rolle, ob der Erwerb von Nebensätzen mit Hilfe eines Bilderbuchs zum Thema *Haustiere* oder während einer Spielsituation zum Thema *Jahreszeiten* unterstützt werden soll. Zentral ist lediglich, dass Nebensätze in der Sprache der Fachkraft vorkommen oder Kinder mit Hilfe der Materialien zur Produktion von Nebensätzen angeregt werden können. Bei allen verwendeten Materialien sollte daher kritisch geprüft werden, welche sprachlichen Strukturen sie beinhalten oder wie sie genutzt werden könnten, um die entsprechende Zielstruktur möglichst frequent und variationsreich zu präsentieren (Rüberg & Rothweiler, 2012).

3.4 Durchführung der Fördereinheit

Zur Durchführung von Sprachfördereinheiten empfiehlt sich die Umsetzung der Förderung in Kleingruppen. Auch Aktivitäten, die alltagsintegriert mit allen Kindern stattfinden, können zur Sprachförderung genutzt werden und ergänzen eine individuelle Förderung. Ersetzen könnten sie die Kleingruppen nur, wenn Kinder mit Sprachförderbedarf im alltäglichen Input alle sprachlichen Strukturen, die sie für die Erreichung des Förderziels benötigen, frequent und variationsreich präsentiert bekommen. Im Rahmen einer Kleingruppenförderung kann durch ein individuell geplantes sprachliches Angebot sichergestellt werden, dass das Kind in einer ruhigen Umgebung ausreichende Gelegenheiten erhält, zu erwerbende Strukturen wahrzunehmen und sich auf der Grundlage seines sprachlichen Inputs die Regeln der Zielsprache abzuleiten und diese auszuprobieren.

Nach Knapp, Kucharz und Gasteiger-Klicpera (2010) wird die Qualität einer Sprachfördersituation in Kleingruppen u. a. durch eine vorbereitete Umgebung, eine klare Strukturierung, einen hohen Anteil echter Förderzeit und einen angemessenen Wechsel zwischen verschiedenen Methoden erhöht. Zur Strukturierung der Fördereinheit eignet sich das Vorbereiten eines Verlaufsplans, in dem neben Inhalten und Sozialformen auch Methodenwechsel und die Nutzung verschiedener Materialien vorab geplant werden können. Für eine gezielte Förderung in Kleingruppen wird eine regelmäßige Durchführung dreimal pro Woche für ca. 45 Minuten empfohlen (Gold & Schulz, 2014). Darüber hinaus sollte die Gruppengröße vier bis fünf Kinder nicht übersteigen. Somit erhalten die Kinder ausreichend Gelegenheit zur sprachlichen Aktivität und der Fachkraft steht genug Zeit zur Verfügung, ausreichend Erwerbsgelegenheiten bereitzustellen und individuell auf die Äußerungen der Kinder zu reagieren (Knapp et al., 2010; Schulz & Tracy, 2011; Tracy & Lemke, 2009). Damit möglichst alle Kinder optimal von

der Förderung profitieren können, empfiehlt sich eine Zusammensetzung der Gruppen nach dem Sprachstand der Kinder. In sprachlich heterogenen Gruppen besteht die Möglichkeit, abwechselnd so genannte Fokuskinder auszuwählen, an deren Sprachfähigkeiten sich die Förderziele für die einzelnen Fördersituationen orientieren.

3.5 Reflexion und Dokumentation

Um die Qualität der Förderung aufrecht zu erhalten und das eigene Handeln kritisch auf seine Zielerreichung zu hinterfragen, ist eine Reflexion der Fördersequenz hilfreich. Diese kann beispielsweise mit Hilfe eines Verlaufsprotokolls umgesetzt werden. Dabei sollte stets hinterfragt werden, ob entsprechende Förderziele erreicht wurden, ob sich Methoden und Materialien bewährt haben und welche Konsequenzen sich daraus für die Planung anschließender Fördersequenzen ergeben. Eine langfristige Dokumentation der Fördereinheiten kann zudem in Entwicklungsgesprächen oder im Austausch mit Eltern, anderen Fachkräften oder Lehrkräften am Übergang zwischen Kita und Grundschule genutzt werden.

4 Im Fokus: das sprachliche Handeln der Fachkräfte

Wie bereits angedeutet, benötigt eine pädagogische Fachkraft für die Aufgabe der Sprachförderung spezielle Kompetenzen, die unter dem Begriff der *Sprachförderkompetenz* zusammengefasst werden. Im Konstrukt *Sprachförderkompetenz* werden die beiden Kompetenzaspekte *Wissen* und *Handeln* unterschieden und diesen verschiedene inhaltliche Kompetenzbereiche zugeordnet, die miteinander in Verbindung stehen (Müller, 2014). Das Wissen im Bereich der Sprachförderung setzt sich aus Wissen über Sprache, über den Erst- und Zweitspracherwerb, über Sprachdiagnostik und über Sprachförderung zusammen. Das Handeln umfasst neben dem Bereich der Sprachdiagnostik vor allem das Handeln in der Fördersituation selbst, zu dem auch das sprachliche Handeln zählt. *Sprachliches Handeln* meint den bewussten, zielgerichteten Einsatz der eigenen Sprache in einer Fördersituation (Fröhlich, 2008) und ist folglich stets geplant und vom übergeordneten Motiv geleitet, den kindlichen Spracherwerb anzuregen.

Durch den gezielten Einsatz der eigenen Sprache kann die pädagogische Fachkraft eine lernförderliche Umgebung herstellen, die den Erwerb der Zielsprache auf eine natürliche Weise unterstützt. Das sprachliche Angebot an das Kind wird dabei systematisch aufbereitet, so dass die mit dem Förderziel einhergehende Zielstruktur im an das Kind gerichteten Input auftritt oder das Kind zur Produktion dieser angeregt wird (Beispiel 1).

(1) Fachkraft: Ich füttere *den Hasen*. *Wen* möchtet ihr füttern?

Kind 1: *Den Löwen*.

Kind 2: Ich füttere *den Pinguin*.

Grundlegend bei der Präsentation einer Zielstruktur ist das Einbetten dieser in authentische Kommunikationssituationen. Ein impliziter Erwerb sprachlicher Fähigkeiten wird ermöglicht, indem grundlegende Merkmale natürlicher Kommunikation für die Sprachförderung genutzt werden. So sollte die pädagogische Fachkraft für das Kind stets eine kooperative Gesprächspartnerin oder einen Gesprächspartner darstellen, die oder der Interesse am Gesagten und an der Fortsetzung des Gesprächs bekundet, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellt und kindliche Äußerungen inhaltlich aufgreift und fortführt. Die Einbettung von Zielstrukturen erfolgt stets im Rahmen dieser Gesprächssituationen. Bei ihrer Präsentation sind die Prinzipien der *Konstanz* und des *Kontrasts* zentral (Schulz & Tracy, 2011). Mit dem Begriff *Konstanz* wird beschrieben, dass die ausgewählte Zielstruktur in der Sprache der Fachkraft konstant vorkommen sollte. Damit ist nicht gemeint, dass die Zielstruktur wie mechanisch dauerhaft wiederholt werden soll. Vielmehr soll die Zielstruktur variationsreich, d. h. in verschiedenen sprachlichen Kontexten, realisiert werden. Zielt die Förderung im Bereich *Syntax* beispielsweise auf den Erwerb der Hauptsatzstruktur ab, so können dem Kind neben Aussagesätzen auch verschiedene Fragestrukturen präsentiert werden (Beispiel 2).

(2) Fachkraft: Der Ball *ist* ins Tor *gerollt*. *Willst* du den Ball ins Tor *rollen*?
Wohin *wird* der Ball *rollen*?

Indem die Fachkraft ein breites Spektrum möglicher Strukturen produziert, wird das Kind beim Ableiten impliziter Regeln über syntaktische Strukturen unterstützt. Daneben kann die Fachkraft durch einen gezielten Einsatz ihrer Sprache *Kontraste* schaffen, indem sie Zielstrukturen bewusst gegenüberstellt. Zielt die Förderung im Bereich Morphologie beispielsweise auf die Pluralbildung ab, werden dem Kind durch das Aufzeigen von Kontrasten zwischen Singular- und Pluralformen neue Informationen über die Zielsprache bereitgestellt (Beispiel 3).

(3) Fachkraft: Du hast eine Zitrone, *eine Birne* und noch *eine Birne*. Du hast also eine Zitrone und *zwei Birnen*.

Auch im Förderbereich Lexikon können Kontraste geschaffen werden, indem die Repräsentation von Wörtern im mentalen Lexikon durch das Einbetten von Antonymen unterstützt wird (Beispiel 4).

(4) Fachkraft: Schau mal, dieses Buch ist *dick* und das andere Buch ist ganz *dünn*.

Damit der Fachkraft diese Art des bewussten Spracheinsatzes gelingen kann, wird der Einsatz verschiedener Methoden empfohlen. Im Folgenden werden ausgewählte Methoden kurz erläutert und anhand von Beispielen veranschaulicht: die *strukturierte Inputsituation*, ausgewählte *Modellierungs-* sowie *Fragetechniken*.

Die *strukturierte Inputsituation* (Kauschke & Siegmüller, 2006) ist eine vorbereitete, geplante Methode, die sich insbesondere zum Einstieg bzw. in der Präsentationsphase einer Fördersequenz eignet. Durch die systematische Auswahl, Aufbereitung und anschließende Präsentation einer Zielstruktur in Form einer Inputsequenz, in der die Zielstruktur in eine Geschichte eingebettet und innerhalb dieser frequent und variationsreich präsentiert wird, soll die Erwerbssituation des Kindes optimiert werden (Siegmüller & Fröhling, 2010). Die Methode der Inputspezifizierung eignet sich prinzipiell für jeden Förderbereich. Differenziert werden kann hinsichtlich der Anzahl der präsentierten Zielstrukturen sowie hinsichtlich der Länge der Inputsequenz. Ausgangspunkt sind hierbei das Alter, die Aufmerksamkeitsspanne sowie der Sprachstand der Kinder bzw. des Fokuskindes.

Im Gegensatz zur strukturierten Inputsituation werden *Modellierungstechniken* spontan und situationsorientiert zur Präsentation der Zielstruktur eingesetzt. Ursprünglich wurden die Techniken zum Einsatz in der Therapie kindlicher Sprachentwicklungsstörungen entwickelt (Dannenbauer, 1984) und später für den Bereich der Sprachförderung adaptiert, um Kindern mit Sprachförderbedarf zuvor festgelegte Zielstrukturen gehäuft und variationsreich darzubieten. Bei der Modellierungstechnik des *korrektiven Feedbacks* werden beispielsweise nicht ziel-sprachliche Äußerungen des Kindes von der Fachkraft aufgegriffen und unter Einbau der Zielstruktur wiederholt. Die Modellierung kindlicher Äußerungen mittels korrektiven Feedbacks ist für den Förderbereich Syntax exemplarisch in Beispiel 5, für den Bereich Lexikon in Beispiel 6 dargestellt.

(5) Kind: Der Krankenwagen nicht kommen.

Fachkraft: Das stimmt, der Krankenwagen *kommt* nicht.

(6) Kind: (zeigt auf eine Murmel) Kann ich den *Ball* haben?

Fachkraft: Ja, die *Murmel* kannst du gerne haben.

Auch inhaltliche oder strukturelle *Expansionen* kindlicher Äußerungen können im Rahmen der Sprachförderung eingesetzt werden, um Kindern neue sprachliche Informationen über die Zielstruktur zu präsentieren. In Beispiel 7 nutzt die Fachkraft eine Expansion zur Ergänzung einer Nebensatzstruktur.

(7) Kind: Die Bienen fliegen.

Fachkraft: Ja, die Bienen können aber nur fliegen, *wenn die Sonne scheint*. Sie fliegen zu den bunten Blumen, *weil sie dort Blütenstaub sammeln*.

Die bisher vorgestellten Fördermethoden eignen sich zur Präsentation, d. h. zur Anbahnung der Zielstruktur. Ziel dieser Methoden ist nicht, dass das Kind die

Struktur sofort in den eigenen Sprachgebrauch übernimmt, sondern dass es die Struktur im Input zunächst hört, um sie in sein sprachliches Wissen zu übernehmen. Ist dies geschehen, kann das Kind die Struktur auch produzieren. Um das Kind zum Sprechen anzuregen und zu überprüfen, ob das Kind zuvor präsentierte Zielstrukturen in den eigenen Sprachgebrauch übernommen hat, können verschiedene *Fragetechniken* angewendet werden. Da mit verschiedenen Fragetypen auch unterschiedliche Anforderungen an die Antwort einhergehen, können diese auch zur Elizitierung, d. h. zum gezielten »Entlocken« spezifischer sprachlicher Strukturen genutzt werden. So fragt die Fachkraft in Beispiel 8 nach einem Dativobjekt, das in der Antwort entsprechend produziert werden muss. Die Warum-Frage in Beispiel 9 eignet sich hingegen zur Elizitierung einer Nebensatzstruktur.

(8) Fachkraft: *Wem* gibt Luca den Ball?
Kind: *Dem Bruder.*

(9) Fachkraft: *Warum* setzt der Opa die Brille auf?
Kind: *Weil er dann besser sehen kann.*

Auch durch die Vorgabe von Satzanfängen können Fachkräfte kindliche Äußerungen elizitieren und somit überprüfen, ob bestimmte Wörter oder grammatische Strukturen vom Kind produktiv erworben wurden (Beispiel 10).

(10) Fachkraft: Die Karotte geben wir...
Kind: *Dem Pferd.*

Inwiefern ein linguistisch fundiertes sprachliches Handeln in der Sprachförderung tatsächlich zur Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten der Kinder beiträgt, wurde bislang wenig untersucht. Nachgewiesen wurde, dass Kinder bestimmte sprachliche Strukturen häufiger verwenden, wenn ihnen diese zuvor frequent im Input präsentiert wurden. Dieses Phänomen wurde auch dann nachgewiesen, wenn Kinder die Zielstrukturen vor der gehäuften Präsentation noch nicht vollständig in Verständnis und Produktion erworben hatten (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002; Huttenlocher et al., 2004; Vasilyeva et al., 2006; Whitehurst et al., 1974). Auch für den Förderbereich Lexikon wurde in Studien nachgewiesen, dass die Wortschatzförderung wirksamer ist, wenn Wörter frequent und in variationsreichen sprachlichen Kontexten dargeboten werden (Beck & McKeown, 2007; Collins, 2010; Coyne et al., 2009; Della Corte, Benedict & Klein, 1983).

Trotz erster Ergebnisse aus experimentellen Studien sind viele Fragen zur Wirksamkeit sprachlichen Handelns ungeklärt (Geyer, 2016; Müller, 2015). Bislang liegen keine Studien vor, die die Wirksamkeit bestimmter Aspekte sprachlichen Handelns bei Kindern mit DaZ untersuchen. Ferner ist offen, wie frequent bestimmte Strukturen im Input präsentiert werden müssen, damit sprachförderliche Wirkungen

eintreten. So muss die Forderung nach einer konstanten Präsentation von Strukturen auch vor dem Hintergrund der Gesprächssituation reflektiert werden. Denkbar ist, dass eine zu frequente Präsentation auch hinderlich wirken kann, wenn sie zu einer wenig authentischen mündlichen Kommunikationssituation führt. Ergänzend zur Quantität des Vorkommens bestimmter Strukturen muss auch die Adaptivität des sprachlichen Handelns bei der Analyse der Wirksamkeit sprachlichen Handelns berücksichtigt werden. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder hinsichtlich des Alters bei Erwerbsbeginn und der Kontaktdauer kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder von bestimmten sprachlichen Strukturen in der Sprachförderung gleichermaßen profitieren.

5 Fazit und Ausblick

Die obigen Ausführungen zu Bausteinen einer linguistisch fundierten Sprachförderung und zu Merkmalen und Methoden eines linguistisch fundierten sprachlichen Handelns belegen, wie komplex die Konzeption und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen ist. Neben der Auswahl von Instrumenten zur Sprachdiagnostik und der Durchführung entsprechender Maßnahmen kommt den Fachkräften die Aufgabe zu, darauf aufbauend Förderbereiche und Förderziele abzuleiten und diese in der Fördersituation selbst anhand geeigneter Materialien und des gezielten Einsatzes der eigenen Sprache umzusetzen. Vor allem die konstante und kontrastreiche Präsentation von Zielstrukturen und der damit verbundene situationsangemessene und flexible Einsatz verschiedener Sprachfördertechniken stellen hohe Anforderungen an die Kompetenzen einer pädagogischen Fachkraft. Neben einem fundierten Wissen über Sprache, kindliche (Zweit-)Spracherwerbsprozesse, Sprachdiagnostik und Sprachförderung sind auch entsprechende Handlungskompetenzen sowie entsprechende (zeitliche) Ressourcen zur Planung und Umsetzung eine wichtige Voraussetzung gezielter und adaptiver Sprachfördermaßnahmen (Hopp et al., 2010; Müller, 2014; Ruberg & Rothweiler, 2012). Verschiedene Studien belegen, dass viele pädagogische Fachkräfte auf der Basis ihrer Aus- und Weiterbildung zwar über Grundlagenwissen im Bereich der Sprachförderung verfügen, jedoch vor allem hinsichtlich ihrer Handlungskompetenz im Bereich der Sprachdiagnostik und Sprachförderung Qualifizierungsbedarf besteht (Fried, 2007; Geist, 2014; Geyer, 2016; Gold & Schulz, 2014; Müller et al., 2016). Gleichzeitig zeigten Studien, dass der Aus- und Weiterbildung eine wichtige Funktion beim Kompetenzerwerb zukommt und sowohl das Wissen als auch Handlungskompetenzen durch entsprechende Lerngelegenheiten verändert werden können (Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2010; Thoma, Tracy, Michel & Ofner, 2012).

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsergebnisse und unter Berücksichtigung der aktuell sehr heterogenen Aus- und Weiterbildungslandschaft (Baumeister & Grieser, 2011; Janssen, 2010) und unterschiedlichen Anforderungen in den Bildungsplänen (Geyer & Müller, 2014) bedarf es standardisierter Curricula, mit Hilfe derer Fach-

kräften ein fundiertes Wissen über sprachwissenschaftliche Grundlagen, den kindlichen (Zweit-) Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung und entsprechende Handlungskompetenzen vermittelt werden können. Diese Curricula sollten die durch die Spracherwerbsforschung belegten Erwerbsphasen beinhalten und gemäß des Prinzips der Adaptivität auch die Bedeutung von Sprachdiagnostik und Förderplanung verdeutlichen. Um eine effektive Sprachförderung im Elementarbereich implementieren zu können, bedarf es darüber hinaus sehr konkreter Leitlinien für das sprachliche Handeln, in welchen die Komplexität und Spezifität der Anforderungen an die Tätigkeit der Fachkräfte konkretisiert und transparent dargestellt werden. Damit die eigene Sprache von den Fachkräften im Sinne des Förderziels adaptiv eingesetzt werden kann, bedarf es einer Fokussierung des planenden Handelns, also des Übergangs von der Sprachdiagnostik hin zur Gestaltung der Förderung und letztlich dem zielgerichteten Einsatz der Sprache. Um darüber hinaus einen Übertrag vom Wissen ins konkrete sprachliche Handeln zu erleichtern, ist zudem auch eine explizite Verzahnung theoretischer und praktischer Aus- und Fortbildungsinhalte in Form von Praxisphasen oder Coachings zu empfehlen, die Fachkräfte bei einer theoretischen Reflexion praktischer Erfahrungen unterstützt und ihnen eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen Handlungsroutinen, Vorstellungen und subjektiven Theorien ermöglicht (Kucharz, Schulz & Hasselhorn, 2016; Wahl, 2006).

Nicht zuletzt bestehen im Bereich der Sprachförderung im Elementarbereich große Forschungsdesiderate. So konnte die Wirksamkeit einer linguistisch fundierten Sprachförderung empirisch bislang noch nicht zufriedenstellend belegt werden. Auch in Bezug auf wirksame Aspekte des sprachlichen Handelns gibt es bislang kaum verlässliche Befunde. Wünschenswert sind hier kontrollierte bzw. experimentelle Interventionsstudien, die die Wirkung einzelner Merkmale sprachlichen Handelns untersuchen und dabei im Sinne der Adaptivität berücksichtigen, inwiefern verschiedene Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsbedingungen auch in unterschiedlichem Maße vom sprachlichen Handeln der Fachkräfte profitieren. Damit einhergehen muss im Forschungskontext zudem eine kritische Reflexion der Tatsache, dass Aussagen über die Qualität sprachlichen Handelns auf dieser Basis nicht verallgemeinernd getroffen werden können.

Da Sprachförderung keine Aufgabe für Einzelkämpfer ist, ist es wünschenswert, dass die Einrichtung Sprachförderung als Teamaufgabe versteht. Damit einhergehend müssen die Rahmenbedingungen in den Kindertagesstätten entsprechend optimiert werden, so dass vor allem genügend Zeit und Raum für eine effektive Sprachförderung gegeben sind.

Literatur

Baumeister, K. & Grieser, A. (2011). *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte - Analyse der Programmangebote*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

- Beck, I. & McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107, 251–271.
- Britz, L. (2006). Bildungsbe(nach)teiligung von MigrantInnen. In L. Reiberg (Hrsg.), *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturellen sensiblen Berufsorientierung* (S. 18–32). Paderborn: Bonifazius Druck Buch Verlag.
- Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 84–97.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R. J. R. & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110, 1–18.
- Dannenbauer, F. M. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachheilpädagoge*, 16, 35–49.
- Della Corte, M., Benedict, H. & Klein, D. (1983). The relationship of pragmatic dimensions of mothers' speech to the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 10, 35–43.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen - Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. *Sozial Extra*, 31 (5), 26–28.
- Fröhlich, W. D. (2008). *Wörterbuch Psychologie* (26., überarb. und erw. Auflage). München: DTV.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms »Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder«*. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Geist, B. (2014). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Geyer, S. (2016). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus spracherwerbstheoretischer Perspektive*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Frankfurt.
- Geyer, S. & Müller, A. (2014). Frühe sprachliche Bildung und Sprachförderung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren - Eine Analyse der Bildungspläne der Bundesländer. *Frühe Kindheit*, 5/14, 44–49.
- Gold, A. & Schulz, P. (2014). *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main*. Verfügbar unter http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise_Gold_Schulz.pdf [07.07.2017].
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachenlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (1), 27–42.
- Groschwald, A. & Rosenkötter, H. (2014). *Sprache fördern in der Krippe. Ein Leitfaden für die Praxis* (2. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 168–177.
- Hasselhorn, M. & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern: kompetent, vernetzt, innovativ* (S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609–629.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337–374.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M. & Shimpi, P. (2004). Syntactic priming in young children. *Journal of Memory and Language*, 50, 182–195.

- Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (Hrsg.). (2009). *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial*. Weimar: verlag das netz.
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen: Eine Analyse im Ländervergleich*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: WiFF Expertisen, Band 1.
- Kaltenbacher, E. (2011). Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch* (S. 163–178). Göttingen: Universitätsverlag.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven* (S. 80–97). Freiburg: Fillibach.
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch: Strategien zur sprachlichen Bildung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier Verlag.
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Kucharz, D., Schulz, P. & Hasselhorn, M. (2016). Brückenschlag zwischen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und früher Sprachförderung. *DIPF informiert*, 23, (18–20).
- Küspert, P. & Schneider, W. (2003). *Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lemke, V. (2009). *Der Erwerb der DP. Variation im frühen Zweitspracherwerb*. Dissertation: Universität Mannheim. Verfügbar unter: <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/3162/1/-Dissertation.pdf> [23.01.2017].
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lüdtke, U. M. & Kallmeyer, K. (2007). Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern: Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. *Sprachheilarbeit*, 52, 244–260.
- Müller, A. (2014). Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession* (S. 66–83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, A. (2015). Spracherwerbstheoretische Aspekte der Zweitsprachdidaktik. In H. Klages & Pagonis G. (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 123–139). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016). Die Sprache der Sprachförderung – Ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 81–98.
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2017). Spracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1, S. 53–68)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P. & Darsow, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 315–347.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu »Sprachdiagnostik und Sprachförderung«*. ZUSE-Berichte Band 2. Hamburg: Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).

- Rothweiler, M. (2015). Spracherwerb. In J. Meibauer, U. Demske, J. Geilfuß-Wolfgang, J. Pafel, K. H. Ramers, M. Rothweiler et al. (Hrsg.), *Einführung in die germanistische Linguistik* (S. 255–297). Stuttgart: Metzler.
- Rothweiler, M., Ruberg, T. & Utecht, D. (2010). *Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen. Abschlussbericht*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung* 1, 194–201.
- Schlösser, E. (2001). *Wir verstehen uns gut: Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule*. Münster: Ökotopia Verlag.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise »Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)« (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)*. Verfügbar unter <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> [31.12.2014]
- Schöler, H. & Roos, J. (2011). Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung* (S. 102–112). Tübingen: Francke.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. Drügh, S. Komfort-Hein, A. Kraß, C. Meier, G. Rohowski, R. Seidel et al. (Hrsg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155–172). Stuttgart: Metzler.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. Beiträge aus dem 2. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweit-spracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 17–41). Freiburg: Fillibach.
- Siegmüller, J. & Fröhling, A. (2010). *Das PräSES-Konzept. Potential der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Elsevier Verlag.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex Publishers.
- Thoma, D., Tracy, R., Michel, M. & Ofner, D. (2012). Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF, »Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte«. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tietze, W., Kammermeyer, G., Laier, M., Tracy, R., Weber, A., Jahn, M., King, S., Lee, H.-J., Metz, A., Nunnenmacher, S., Raible, Roux, S., G. Stolberg, D. & Vogelmann, U. (2014). Erfahrungen und Reflexionen: Diskussion des Programms »Sprachliche Bildung für Kleinkinder«. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was - Sprachliche Bildung für Kleinkinder. Sprachförderansätze: Erfahrungen und Reflexionen* (S. 125–137). Tübingen: Francke.
- Titz, C., Ropeter, A. & Hasselhorn, M. (2017). Ausgangslagen erfassen: Zum Mehrwert von Diagnostik. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1, S. 87–100)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tracy, R. (1986). The acquisition of case morphology in German. *Linguistics*, 24, 47–77.
- Tracy, R. & Lemke, V. (Hrsg.). (2009). *Sprache macht stark. Offensive Bildung*. Berlin: Cornelsen.
- Tracy, R., Ludwig, C. & Ofner, D. (2010). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. (S. 183–204). Freiburg: Fillibach.

- Tracy, R., Schulz, P. & Voet Cornelli, B. (2017). Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1)*, S. 101–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tracy, R. & Thoma, D. (2009). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In P. Jordens & C. Dimroth (Hrsg.), *Functional categories in learner language* (S. 1–43). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vasilyeva, M., Huttenlocher, J. & Waterfall, H. (2006). Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers. *Developmental Psychology*, 42, 164–174.
- Vygotskij, L. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Original 1934. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Whitehurst, G., Ironsmith, M. & Goldfein, M. (1974). Selective imitation of the passive construction through modeling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 17, 288–302.

Kapitel 10: Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Primarbereich

Jennifer Paetsch & Luna Beck

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ansätze der Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Primarbereich überblicksartig dargestellt und empirische Befunde aus der internationalen Literatur zu deren Wirksamkeit berichtet. Dabei werden sowohl unterschiedliche Förderansätze für verschiedene sprachliche Bereiche (Wortschatz, Grammatik, Lesen, Schreiben und Orthografie) beschrieben als auch Ansätze des integrierten Fach- und Sprachlernens, in denen fachspezifische sprachliche Funktionen und Anforderungen explizit berücksichtigt werden, dargestellt. Zur Beurteilung der Wirksamkeit werden Ergebnisse aus vorliegenden Metaanalysen herangezogen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass zahlreiche wirksame Methoden der Sprachförderung für den Primarbereich vorliegen, deren Einsatz in der schulischen Praxis sinnvoll erscheinen. Eine Herausforderung scheint die Beantwortung der Frage zu sein, wie die unter kontrollierten Bedingungen umgesetzten und empirisch geprüften Förderansätze erfolgreich (d. h. wirksam) in der schulischen Praxis implementiert werden können.

Einleitung

In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Maßnahmen zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern entwickelt und in der Praxis umgesetzt. Die übergeordnete Zielsetzung ist dabei häufig die Verminderung des starken Zusammenhangs von Herkunft und Bildungserfolg (Kempert et al., 2016). Lernende, deren Familiensprache nicht der Instruktionssprache entspricht, verfügen ebenso wie Heranwachsende aus sozial benachteiligten Familien über durchschnittlich geringere Sprachfähigkeiten als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (z. B. Schwippert, Wendt, & Tarelli, 2012). Dementsprechend zielen Maßnahmen der Sprachförderung häufig auf die Verbesserung von sprachlichen Kompetenzen dieser Heranwachsenden ab. Sprachförderung, die kompensatorisch auf die Zielgruppe von Lernenden mit sprachlichen Schwierigkeiten ausgerichtet ist, soll also dazu beitragen, soziale und ethnische Disparitäten des schulischen Kompetenzerwerbs zu reduzieren (Kempert et al., 2016). Dabei erfolgt Sprachförderung in der schulischen Praxis nicht nur additiv in zusätzlichen Förderstunden (d. h. mit