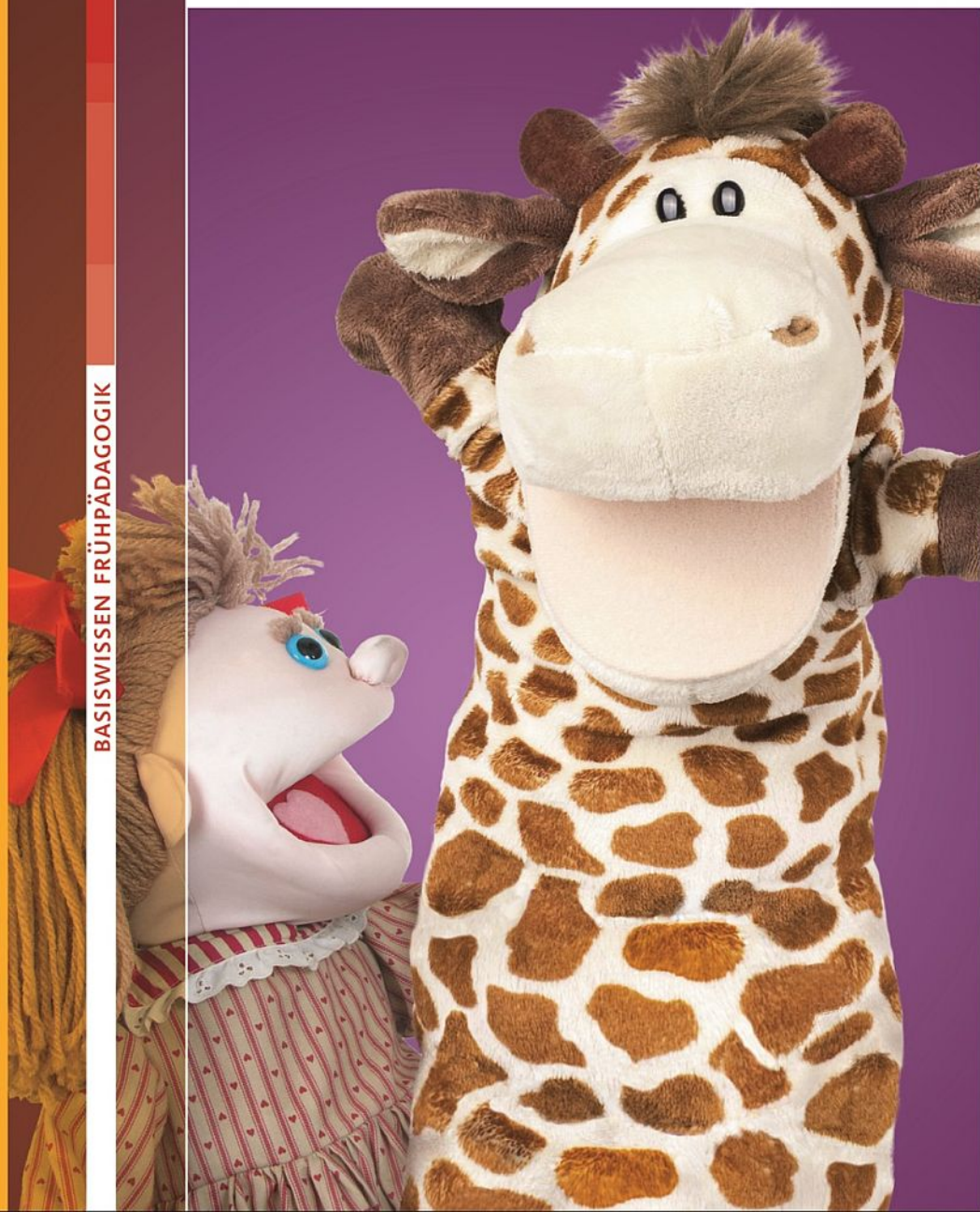


Jungmann • Albers

Frühe sprachliche Bildung und Förderung

reinhardt

BASISWISSEN FRÜHPÄDAGOGIK



 reinhardt

Basiswissen Frühpädagogik

Herausgegeben von Prof. Dr. Timm Albers

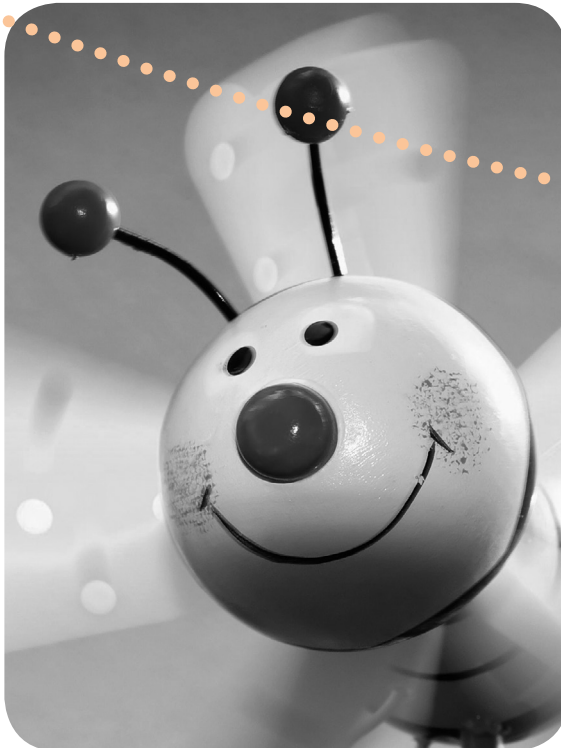
Titel in dieser Reihe:

Jungmann/Albers: Frühe sprachliche Bildung und Förderung

Kraska/Teuscher: Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita

Schwarz: Frühe Bewegungserziehung

Weitere Titel in Planung!



Tanja Jungmann • Timm Albers

Frühe sprachliche Bildung und Förderung

Mit 2 Abbildungen und 7 Tabellen

Mit Online-Materialien



Ernst Reinhardt Verlag München Basel



Prof. Dr. *Tanja Jungmann*, Dipl.-Psychologin, lehrt sonderpädagogische Frühförderung und Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Rostock.

Prof. Dr. *Timm Albers*, Sonderpädagoge, ist Juniorprofessor für frühkindliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und lehrt im Studiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich an der Universität Bozen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-497-02399-8 (Print)

ISBN 978-3-497-60138-7 (E-Book)

© 2013 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Cover unter Verwendung eines Fotos von © Joshua Blake und eines Fotos von Dmitriy Kalinin – istockphoto.com

Satz: Arnold & Domnick, Leipzig www.arnold-domnick.de

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Einleitung	8
1 Hintergrund.....	13
1.1 Bildungspolitischer Hintergrund.....	14
1.2 Sprachförderung in Bildungsplänen und Curricula	16
1.3 Fachpolitische Diskussion um Sprachdiagnostik und Sprachförderung	20
1.3.1 Sprachdiagnostik in der fachpolitischen Diskussion	21
1.3.2 Sprachförderung in der fachpolitischen Diskussion	24
2 Meilen- und Grenzsteine des Spracherwerbs im Vorschulalter	28
2.1 Voraussetzungen und Bedingungen des Spracherwerbs	30
2.2 Sprachkomponenten und -kompetenzen.....	33
2.2.1 Prosodische Kompetenz	33
2.2.2 Erwerb der linguistischen Kompetenz	34
2.2.3 Erwerb der pragmatischen Kompetenz	41
2.3 Auffälligkeiten im Spracherwerb	42
2.3.1 Spracherwerbsstörungen	44
2.3.2 Mangelnde Sprachbeherrschung	47
3 Soziale Voraussetzungen des Spracherwerbs.....	51
3.1 Die Bedeutung der familiären Interaktion.....	53
3.1.1 Eltern-Kind-Bindung	53
3.1.2 Intuitives Elternverhalten	54
3.1.3 Elterliche Sprechstile	56
3.2 Die Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion	60
3.2.1 Beziehung und Bindung zwischen Fachkraft und Kind	60
3.2.2 Allgemein sprachförderliche Interaktionsformen	62
3.3 Die Bedeutung der Peerinteraktion	67
3.3.1 Voraussetzungen für die Peerinteraktion	67
3.3.2 Unterstützung der Peerinteraktion	74
4 Sprachdiagnostik und -förderung in der Frühpädagogik.....	78
4.1 Diagnose des Spracherwerbsstands.....	79
4.1.1 Befragung	80
4.1.2 Beobachtung	80
4.1.3 Elizitation	84

4.2	Diagnose der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte	96
4.3	Sprachfördermaßnahmen	100
4.3.1	Alltagsintegrierte Sprachförderung	102
4.3.2	Programme zur Sprach- und Literacy-Förderung	109
4.3.3	Fazit und Implikationen	118
5	Elternpartizipation	121
5.1	Begriffsbestimmungen	123
5.2	Elternbeteiligung im Rahmen der Sprachförderung	125
5.3	Elternbeteiligung im Rahmen der Literacy-Förderung	131
5.4	Elternbeteiligung in der Kindertageseinrichtung	136
6	Ausblick: Anforderungen an die frühpädagogische Praxis	140
6.1	Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte	141
6.2	Elternpartizipation und Frühe Hilfe	144
6.3	Kooperation von Kindertagesstätten und Schulen: Übergänge gestalten	147
	Literatur	150
	Sachregister	166

Hinweise zur Verwendung der Icons



Kapitelzusammenfassungen



Literatur- und Website-Empfehlungen



Definitionen



wichtige Informationen



Lernfragen



Beispiele

Online-Zusatzmaterial

Lösungen zu den Lernfragen sowie eine Linkliste rund um frühe sprachliche Bildung gibt es unter www.reinhardt-verlag.de. Das Passwort für die Dateien lautet: *Interaktion!* Das Online-Zusatzmaterial wird für die LeserInnen dieses Buchs zur Verfügung gestellt. Bitte geben Sie daher das Passwort nicht weiter!

Für DozentInnen: Unter www.reinhardt-verlag.de gibt es PowerPoint-Präsentationen zu den Themen dieses Buchs, u. a. für den Einsatz in Vorlesungen oder Fortbildungsveranstaltungen. Bitte mailen Sie unter Angabe Ihrer Dienstanschrift an info@reinhardt-verlag.de, damit wir Ihnen das Passwort für diese Präsentationen zuschicken können!

Einleitung

Funktionen der Sprache

Sprache stellt ein Verbindungselement zwischen der kindlichen sozialen und kognitiven Welt dar.

Nach Wygotsky (2002) erfüllt **Sprache** interpersonale Funktionen, d.h. als soziales Werkzeug ist sie wesentliches Mittel des kommunikativen Austausches mit Interaktionspartnern. Durch ihre Funktion als Werkzeug des Denkens beeinflussen die sprachlichen Kompetenzen aber auch maßgeblich die schulischen Perspektiven eines Kindes.

Brücken zur Sprache

Da sprachliche Bildung eine Schlüsselkompetenz für Bildungsbereiche darstellt, kann die Sprachförderung *aller* Kinder als Kernaufgabe frühpädagogischer Fachkräfte verstanden werden. Sprachförderung oder -therapie werden notwendig, wenn Kinder nicht die sprachlichen Kompetenzen mitbringen, die einen erfolgreichen Schulbesuch erwarten lassen.

In der kindlichen Entwicklung stellen die Eltern für ihre Kinder zunächst die bedeutendste Brücke zur Sprache dar, indem sie immer wieder kommunikativ herausfordernde Kontexte herstellen. Intuitiv gelingt es ihnen richtig, eine an die Entwicklung des Kindes angepasste Sprache zu verwenden, die dem Kind die relevanten Informationen über die Regelmäßigkeit der Umgebungssprache liefert. Die Umwelt, von der Kinder in Bezug auf den Spracherwerb profitieren, ist aber weitaus größer: Nicht nur ihre Eltern, sondern auch Geschwister, Spielpartner und andere erwachsene Bezugspersonen stellen einen wichtigen Teil der sprachlichen Umwelt bereit. Mit dem Eintritt in die Kindertagesbetreuung erweitert sich diese und damit auch die kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Damit im interaktiven Austausch Sprache erworben werden kann, muss man berücksichtigen, dass nur solche sprachlichen Äußerungen verarbeitet werden können, die für das Kind eine erkennbare Relevanz tragen (Grimm 2003). Die Grundlage der Interaktion zwischen Kind und frühpädagogischer Fachkraft stellt dabei eine stabile Beziehung dar, die durch Akzeptanz, Offenheit und aufrichtiges Interesse am Kind bestimmt ist.

Sprache und Literacy

Als besonders wirkungsvolles Format in Kindertageseinrichtungen kann exemplarisch das dialogische Bilderbuchlesen beschrieben werden, in dem die Fachkraft das Medium Buch und Schrift zum Einstieg in den Dialog mit einer Kleingruppe von Kindern nutzt und dabei (im Unterschied

zum klassischen Vorlesen) den Kindern einen hohen Gesprächsanteil ermöglicht. Das Richten der Aufmerksamkeit auf den thematischen Fokus des Kindes, multiple Äußerungen zum gleichen Thema sowie Fragen und Erwidern auf die kindlichen Äußerungen beeinflussen den kindlichen Spracherwerb positiv. Durch das Erkennen des immer wiederkehrenden Erzählschemas gelingt es dem Kind auf der Grundlage literaler Erfahrungen, seine Erzählkompetenz zu erweitern. Die Auseinandersetzung mit Bildern, Symbolen und Schrift stellt darüber hinaus eine bedeutende Grundlage für den Schriftspracherwerb dar. Diese Kompetenzen werden dem Oberbegriff Literacy zugeordnet.

Ein weiterer Aspekt der Interaktion, dem eine unterstützende Funktion zugewiesen wird, zeigt sich, wenn Erwachsene grammatisch inkorrekte Äußerungen der Kinder einfühlsam korrigieren oder modellieren, ohne dabei die Sprechfreude der Kinder zu unterbrechen. Mit dem impliziten Feedback wird signalisiert, ob die kindlichen Äußerungen korrekt oder fehlerhaft sind: Auf fehlerfreie Äußerungen reagieren Erwachsene häufiger mit Wiederholungen, fehlerhafte Äußerungen werden im Gespräch in der korrekten Form wiedergegeben oder durch zusätzliche sprachliche Informationen erweitert. Diese implizite Optimierung der sprachlichen Umwelt durch die Erwachsenen stellt einen wichtigen Einstieg in Morphologie und Syntax dar.

korrekatives
Feedback

Die fachliche Diskussion ist gegenwärtig stark davon bestimmt, welche Programme und Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten eingesetzt werden sollen. Während Einigkeit darüber besteht, dass aufgrund der sensiblen Phasen im frühen Spracherwerbsprozess in den Settings Familie und Kindertageseinrichtung ein besonderes Bildungspotenzial für Sprache und Literacy liegt, herrscht in der Praxis große Unklarheit darüber, in welcher Weise die Kinder bei dieser Erwerbsaufgabe optimal unterstützt werden können und welche diagnostischen Verfahren dabei die Grundlage für die Förderung darstellen sollen. In der Diskussion um vorschulische Sprachfördermaßnahmen wird zwischen sprachstrukturellen Förderprogrammen (additive Sprachförderung) und ganzheitlichen Sprachförderkonzepten (alltagsintegrierte Sprachförderung oder Sprachliche Bildung) unterschieden (Lisker 2011; Füssenich 2011).

sprachliche Bildung
und Förderung

Bei der Durchführung sprachstruktureller Förderprogramme werden einzelne oder mehrere Sprachebenen (z. B. Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit) systematisch nach einem festgelegten zeitlichen Ablaufplan mit vorgegebenem Material gefördert. Es existiert eine Vielzahl von Programmen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten im Kindergartenalter (Jampert et al. 2007). Sprachstrukturelle Förderprogramme sind in den letzten Jahren vermehrt kritisiert worden, weil es ihnen oft-

sprachstrukturelle
Förderprogramme

mals an einer empirischen Wirksamkeitskontrolle fehlt, die den Nutzen für die Kinder nachweist (Jungmann/Fuchs 2009). Wird ihre Effektivität systematisch überprüft, ist das Ergebnis eher ernüchternd (vgl. z. B. EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern von Roos et al. 2010).

Situations-orientierter Ansatz

Die ganzheitlichen Konzepte zur Unterstützung der Sprache, zu denen auch die (alltagsintegrierte) Sprachbildung gehört, stehen in der Tradition des situationsorientierten Ansatzes. Dieser geht davon aus, dass die Sprachkompetenz nicht in punktuellen, zeitlich begrenzten Fördereinheiten erworben wird, sondern durch Dialoge mit Erwachsenen, Gleichaltrigen, älteren und jüngeren Kindern in für die Kinder bedeutungsvollen Situationen innerhalb des Alltags in Krippe und Kindergarten. Die Sprachbildung knüpft an die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder an, wobei ihr Interesse und ihre Motivation einer Aktivität gehören sollten, in der Sprache Mittel zum Zweck ist und damit eine Bedeutung trägt. Im Unterschied zu den sprachstrukturellen Förderprogrammen werden zwar Rahmenkonzepte vorgegeben, aber keine konkreten Inhalte (Bunse/Hoffschmidt 2008). Die Unterstützung der Sprache ist durchgängiges Prinzip zur Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung und erfolgt nicht nur punktuell oder zu bestimmten Fördereinheiten. Vielmehr ist es Ziel, die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder von Anfang an umfassend zu fördern, Auffälligkeiten rechtzeitig zu erkennen und schulvorbereitend zu wirken, da das sprachliche Interaktionsverhalten in Elternhaus und Kindertageseinrichtung ein guter Prädiktor der späteren Sprach-, Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder ist (Tabor et al. 2001).

Orientierungs- und Bildungspläne

Die zentrale Bedeutung einer elementaren, alltagsintegrierten Sprachbildung hat inzwischen Eingang in die Orientierungs- und Bildungspläne aller Bundesländer gefunden. Deutschlandweit gilt es als grundlegende Bildungs- und Erziehungsaufgabe, die Handlungen der Kinder in alltäglichen Situationen sprachlich zu begleiten, Kommunikationsanlässe zu schaffen und Kinder über Lieder, Reime, Bilderbücher und vor allem das sprachliche Vorbild der frühpädagogischen Fachkräfte zu unterstützen. Diese Form der Sprachförderung stellt hohe Anforderungen an die Fachkräfte, die ausreichendes Wissen über den normalen Spracherwerb und die zugrundeliegenden Erwerbsprozesse benötigen, um Auffälligkeiten wahrzunehmen (Beobachtung und Dokumentation), sprachförderliche Situationen im Alltag identifizieren zu können, selbst als Sprachmodell zu fungieren und somit diese Situationen auch effektiv zur Sprachförderung einzusetzen. Zahlreiche Studien sprechen aber für eine nur unzureichende Nutzung des sprachförderlichen Potenzials von Alltagssituationen in Kindertages-

einrichtungen (Girolametto et al. 2006). Gerade bei Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen und mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist die optimale Passung zwischen dem Sprachangebot der frühpädagogischen Fachkräfte und dem kindlichen Entwicklungsstand schwierig herzustellen, aber besonders bedeutsam.

Dieser Band versteht sich als Grundlagenwerk für Studierende früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge sowie frühpädagogische Fachkräfte und Sprachförderkräfte in Kindertageseinrichtungen (Krippe und Kindergarten), das richtungsweisende Impulse für die Elternpartizipation enthält. Kapitel 1 (Hintergrund) stellt auf der Grundlage aktueller empirischer Erkenntnisse den Zusammenhang von Sprachkompetenz und Schulerfolg heraus. Weiterhin werden Sprache und Kommunikation in ihrer Bedeutung zur sozialen Teilhabe thematisiert. Die begriffliche Unterscheidung von Sprachbildung und Sprachförderung wird vertieft und durch die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation als Grundlage der professionellen Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten ergänzt.

Kapitel 2 stellt Grundlagen des Spracherwerbs im Vorschulalter heraus und bietet mit der Fokussierung auf sprachliche Vorausläuferfähigkeiten, Meilensteine und Grenzsteine der Sprachentwicklung eine wichtige theoretische Fundierung professioneller pädagogischer Praxis. Ein Einblick in ausgewählte Störungsbilder, mit denen pädagogische Fachkräfte besonders häufig konfrontiert sind, schließt sich an.

Kapitel 3 widmet sich den sozialen Bedingungen des Spracherwerbs und fokussiert die Bedeutung der Familie, der Fachkraft-Kind-Interaktion und der Peergroup. Neben der sozial-emotionalen Bedeutung von Beziehung und Bindung wird auf allgemein sprachförderliche Strategien fokussiert, die Eltern intuitiv und pädagogische Fachkräfte professionell responsiv zur Gestaltung der sozialen Umwelt, zur Förderung von Literacy- und Erzählkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache einsetzen.

In Kapitel 4 wird auf Möglichkeiten der sprachspezifischen Diagnostik auf der Ebene der Kinder sowie auf die Diagnose sprachförderlicher Kompetenzen auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte eingegangen. Es schließt sich eine exemplarische Darstellung von Strategien der alltagsintegrierten Sprach- und Literacy-Förderung sowie von ausgewählten kindergartenbasierten Sprachförderprogrammen an. Aktuelle Befunde zur Effektivität von Sprachfördermaßnahmen für die pädagogischen Fachkräfte, die Kinder und die Peergroup ermöglichen eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Nutzen dieser Maßnahmen.

Ein in der bildungspolitischen und fachlichen Diskussion noch vielfach vernachlässigter Aspekt von Sprachförderung stellt die Einbeziehung von

**inhaltlicher
Überblick**

Eltern dar. Kapitel 5 zeigt in diesem Zusammenhang Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen auf, die die Forderung nach Elternpartizipation mit sich bringt. Ausgewählte und bewährte elternbasierte Programme zur Sprach- und Literacy-Förderung werden vorgestellt und hinsichtlich ihres Nutzens reflektiert.

Im Ausblick (Kapitel 6) werden auf der Basis der in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Erkenntnisse Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte formuliert, die Verknüpfung von Elternpartizipation und Frühen Hilfen thematisiert und dabei insbesondere die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung für eine gelingende Unterstützung sprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule herausgearbeitet.

Lernfragen und
Online-Zusatz-
material

Durch die Lernfragen am Ende jedes Kapitels (ab Kapitel 2) kann das erworbene Wissen im Selbststudium vertieft und gefestigt werden. Die Musterantworten auf diese Lernfragen sind auf der Website des Ernst Reinhardt Verlags unter www.reinhardt-verlag.de zu finden. Unter dieser Adresse können auch sämtliche im Text aufgeführten Website- und Literaturempfehlungen zusammengefasst downgeloadet werden.

1

Hintergrund

Die Ergebnisse von nationalen und internationalen Schulleistungs-
vergleichen weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen den
sprachlichen Kompetenzen eines Kindes und seinem Schulerfolg
hin. In der Folge ist ein verstärkter bildungspolitischer Fokus auf
das Thema sprachliche Bildung und Sprachförderung in allen Bun-
desländern zu verzeichnen. In den Orientierungs- und Bildungsplä-
nen aller Länder spielt die Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten
mittlerweile eine ebenso zentrale Rolle wie in der Ausbildung früh-
und kindheitspädagogischer Fachkräfte.



1.1 Bildungspolitischer Hintergrund

Sprache und Bildungserfolg

Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) der OECD (Prenzel et al. 2003) deckte deutliche Mängel im Leistungsvermögen in der untersuchten Gruppe der 15-Jährigen bei den Basisfähigkeiten Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie im Bereich der fächerübergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen auf. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung belegt, dass schulexterne Faktoren die gemessenen Kompetenzbereiche entscheidend beeinflussen: So wurden Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status und Kinder mit Zuwanderungsgeschichte als Risikogruppen identifiziert. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler lassen befürchten, „dass diese auch im weiteren Lebenslauf den Anschluss an Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und sozialer Integration verlieren“ (Rauschenbach 2005, 3).

Im internationalen Vergleich ist der Zusammenhang zwischen dem Leistungsvermögen der Jugendlichen mit dem sozioökonomischen Status des Elternhauses in Deutschland besonders hoch.

Begründungs- zusammenhang

Als Erklärung für die enge Kopplung von Bildungserfolg an sozioökonomische Faktoren werden die Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen gesehen, wenn sie den Ansprüchen der Unterrichtssprache Deutsch nicht genügen. Dieser Begründungszusammenhang wurde bereits in Untersuchungen aus den 1960er Jahren herangezogen, in denen sich zeigte, „dass Dialekt und schichtspezifische Sprachcodes vielen Schülern den Zugang zu den Inhalten des Unterrichts erschweren“ (Brügelmann/Brinkmann 2006, 30).

Die Kenntnisse der deutschen Sprache werden auch in der aktuellen Fachdiskussion als die entscheidende Schlüsselqualifikation beschrieben, dem Unterricht folgen zu können und ein Kompetenzniveau zu erreichen, welches einen erfolgreichen Schulbesuch und in der Folge die Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben im Erwachsenenalter ermöglicht:

„Das zentrale Medium schulischen Lernens ist die Sprache; wenn also sprachliche Probleme bzw. Sprachentwicklungsauffälligkeiten vorliegen, lässt sich daraus beinahe zwingend die Entstehung allgemeiner schulischer Probleme ableiten“ (Holler 2005, 25).

Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Alltagssprache und denen der Schulsprache dokumentiert sich beispielsweise in einem mehr als

doppelt so hohem Risiko für Kinder mit Migrationshintergrund, an eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen überwiesen zu werden (Werning 2010). Als bildungspolitische Konsequenz wurde in den einzelnen Bundesländern eine Vielzahl schulischer und vorschulischer Programme zur Erkennung und Förderung von Sprachkompetenzen im Deutschen auf den Weg gebracht, um durch frühzeitige Unterstützung des Spracherwerbs allen Kindern den Zugang zu Bildungsprozessen zu ermöglichen.

Eine ausreichende Sprachkompetenz in der Umgebungssprache Deutsch ist nicht nur eine bedeutende Voraussetzung für den Schulerfolg. Für Kinder und Jugendliche stellt sie auch ein wesentliches Werkzeug zur sozialen Teilhabe dar. So spiegelt das Entstehen von Freundschaften wesentliche Aspekte sozial-kommunikativer Fähigkeiten wider. Diese Kompetenzen umfassen die Initiierung und Aufrechterhaltung von Kontakten, die Fokussierung der Aufmerksamkeit der Interaktionspartner, sozial-emotional adäquates Verhalten gegenüber Spielpartnern und die Koordination von Spielprozessen (Fritz 2004). Auf dieser Grundlage lässt sich erklären, dass das Beherrschen grundlegender Kommunikationsstrategien für den Status und die Beliebtheit in der Peergroup ausschlaggebend ist. Es besteht daher das Risiko, dass Kinder mit geringer Sprachkompetenz weniger Freunde und Spielpartner finden (Albers 2010). Die fehlende Fähigkeit, in einen Diskurs mit Gleichaltrigen zu treten, ihn aufrecht zu erhalten oder auf Gesprächseröffnungen von Gleichaltrigen angemessen zu reagieren, kann zu einem völligen Ausschluss von Interaktionen in der Gruppe der Gleichaltrigen führen. Betroffene Kinder entwickeln kompensatorische Bewältigungsstrategien, indem sie eine stärkere Abhängigkeit zu Erwachsenen zeigen oder eigene Dialogbeiträge verkürzen (Rice 1993). In der Folge geraten diese Kinder in einen Kreislauf, der durch die Verfestigung eines negativen Selbstbildes und sozialen Rückzug geprägt ist. Wenn für Kinder mit geringen Sprachkompetenzen der Zugang zur sozialen Teilhabe erschwert ist, erhalten sie weniger Möglichkeiten, in den Dialog mit anderen Kindern einzutreten und können damit weniger vom sprachlichen Input profitieren (Kap. 3.3).

**Sprache und soziale
Teilhabe**

1.2 Sprachförderung in Bildungsplänen und Curricula

Wie im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen vorgeschlagen (KMK/JMK 2004), wird Sprache als zentraler Bildungsbereich in allen Bildungsplänen der Bundesrepublik erwähnt und hinsichtlich der Konsequenzen für die frühpädagogische Praxis reflektiert. Die Bedeutung der Unterstützung sprachlicher Kompetenzen findet sich ebenso auch im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (BMWFJ 2009) sowie im Orientierungsrahmen für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz (Netzwerk Kinderbetreuung 2012). Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Familie und in den Kindertageseinrichtungen werden darin als zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit in der Schule beschrieben. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Aussagen zur Diagnostik von Sprachkompetenz, zur Sprachbildung und zur Sprachförderung in den Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen der Länder sollen im Folgenden zusammengefasst werden.

Diagnostik in den Bildungsplänen

Bezogen auf die Diagnostik sprachlicher Kompetenzen finden sich in den Bildungsplänen nur sehr wenige Hinweise auf Verfahrensweisen oder Sprachstandserhebungsmaßnahmen, da die Praxis der Sprachstandserhebung in den meisten Bundesländern in gesetzlichen Vorgaben außerhalb der Bildungspläne konkretisiert wird, z. B. bei den Verfahren „Fit in Deutsch“ in Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium 2012) oder „Delfin-4“ in Nordrhein-Westfalen (Schulministerium NRW 2012), die nicht Teil der Bildungspläne sind. Wird die Diagnostik sprachlicher Kompetenzen im Bildungsplan genannt, gibt es im Vergleich der Länder folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Durchführung von Feststellungsverfahren und die Kooperation mit den Familien:

Wer führt die Sprachdiagnostik durch?

Bayern betont als einziges Bundesland in seinem Bildungsplan explizit die Bedeutung der Früherkennung von Entwicklungsrisiken und die damit verbundenen Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte: Diese sollen die unterschiedlichen Verfahren zur Erfassung und Dokumentation sprachlicher Fähigkeiten beherrschen und im Sinne der Sprachförderung einsetzen können. Zur Identifizierung von Risikokindern wird zudem zur intensiven Kooperation mit Fachdiensten geraten. Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Fachdienst erfolgt dabei auf der Basis von Gleichberechtigung im Sinne der Abstimmung von Fördermaßnahmen.

Die Kindertageseinrichtungen in **Schleswig-Holstein** sind dazu angehalten, Sprachheillehrkräfte (sonderpädagogische Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Sprache und Sprechen) der Förderzentren in ihrer Region hinzuziehen, wenn es um Beratung und Diagnose bei der Abgrenzung von Sprachförderbedarf und Sprachstörungen geht. Bei der Identifizierung einer Sprachstörung unterstützen Logopäden und Sprachtherapeuten.

In den Bildungsplänen der Länder **Schleswig-Holstein**, **Niedersachsen** und **Bayern** wird für die systematische Entwicklungsbegleitung sprachlicher Kompetenzen die Einführung der Beobachtungsbögen Sismik (Ulich/Mayr 2003) und Seldak (Ulich/Mayr 2006) vorgeschlagen (Kap. 1.3). Auch das Land **Brandenburg** verfolgt die regelmäßige und differenzierte Beobachtung von Kindern mit dem Ziel der Erfassung von Stärken und Vorlieben auf sprachlicher Ebene.

Zusätzlich zur Beobachtung der sprachlichen Entwicklung mithilfe des Beobachtungsbogens Sismik (Ulich/Mayr 2003) wird im Hamburger Bildungsplan die Sprachstandserhebung mit Havas 5 (Reich/Roth 2004) als Ausgangspunkt für die individuelle Förderung vorgeschlagen. Im Unterschied zu **Schleswig-Holstein**, **Bayern** und **Niedersachsen** wird in **Hamburg** also eine Kombination von standardisiertem Sprachscreening und prozessorientierter Begleitung der sprachlichen Fähigkeiten im Bildungsplan präferiert.

Niedersachsen und **Brandenburg** betonen bei der prozessorientierten Beobachtung und Dokumentation der Sprachkompetenz die Bedeutung der Kooperation mit der Familie (Kap. 5). Die Beobachtungen der frühpädagogischen Fachkraft liefern einerseits Ansatzpunkte für Förderangebote im Alltag der Einrichtung, andererseits stellen sie eine Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern dar. **Niedersachsen** betont darüber hinaus jedoch auch die Bedeutung intensiver Kooperation mit den Eltern bei der Identifizierung der sprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache.

Während die meisten Bildungspläne sprachliche Bildung und Sprachförderung synonym verwenden, findet sich im Bildungsplan Niedersachsens eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Begriffen. **Sprachliche Bildung** ist demnach grundsätzlicher Bestandteil des Kindergartenalltags und kann durch eine Bereitstellung einer anregenden Lernumwelt intensiviert werden. In diesem Zusammenhang erweisen sich musikalische und rhythmische Formen wie Lieder, Reime und Singspiele verbunden mit Bewegung als besonders wirkungsvoll. Kinder erwerben ganz beiläufig die prosodischen, phonetisch-phonologischen und morphologisch-syntaktischen Elemente der Sprache, erweitern ihren Wortschatz und begegnen der Sprache in einer Weise, mit der sie einen Sinn verknüpfen. **Sprachförderung**

Verfahren zur
Feststellung von
Sprachkompetenz
in Bildungsplänen

Wie werden die
Eltern einbezogen?

sprachliche Bildung
und Sprachförde-
rung