

Sabrina Geyer

Sprachförder- kompetenz im U3-Bereich

Eine empirische Untersuchung
aus linguistischer Perspektive



J.B. METZLER

Sprachförderkompetenz im U3-Bereich

Sabrina Geyer

Sprachförderkompetenz im U3-Bereich

Eine empirische Untersuchung
aus linguistischer Perspektive



J.B. METZLER

Sabrina Geyer
Fachbereich Neuere Philologien
Institut für Psycholinguistik und Didaktik
der deutschen Sprache
Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Frankfurt am Main, Deutschland

Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt a. M., 2017

D.30

ISBN 978-3-476-04705-2 ISBN 978-3-476-04706-9 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-04706-9>

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

J.B. Metzler

© Springer-Verlag GmbH Deutschland, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich meinen Dank aussprechen an all diejenigen, die mich während der Bearbeitung der vorliegenden Dissertation begleitet und unterstützt haben.

Diese Arbeit entstand im Rahmen des Projekts *PROfessio – Wissen und Handeln in der Sprachförderung am Übergang zwischen Kita und Grundschule*, das im Frankfurter IDEa-Zentrum für Individuelle Entwicklung und Lernförderung angesiedelt war und durch die Landes-Offensive zur Entwicklung wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz (LOEWE) gefördert wurde. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin war ich in diesem Projekt drei Jahre unter der Leitung von Prof. Dr. Anja Müller, Jun.-Prof. Dr. Barbara Geist, Anja Kersten und Prof. Dr. Petra Schulz tätig. Bei ihnen bedanke ich mich für die Chance, mich aktiv in die Forschung einbringen zu dürfen, und das Vertrauen, das sie mir im Rahmen des Projekts und auch darüber hinaus entgegengebracht haben.

Frau Prof. Dr. Petra Schulz stand mir nicht nur als Projektleiterin, sondern auch als Erstbetreuerin meiner Dissertation zur Seite. Ich danke ihr für die hilfreiche und kontinuierliche Unterstützung sowohl in fachlichen als auch organisatorischen Belangen der Arbeit und die konstruktive Kritik zu meinen Ideen, die mich in meinen Überlegungen immer weiter voranbrachte und mich weit über die Arbeit an der Dissertation hinaus bereicherte. Großer Dank gilt auch Frau Prof. Dr. Anja Müller für die Zweitkorrektur dieser Arbeit, für die zahlreichen Gespräche rund um die Themen *Sprachförderung* und *Sprachförderkompetenz* und dafür, dass ich mich zu jeder Zeit mit allen Fragen rund um meine wissenschaftliche Tätigkeit an sie wenden konnte. Vielen Dank für die großartige Unterstützung bis heute.

Für den intensiven Austausch und zahlreiche fachliche Diskussionen danke ich meinen jetzigen und ehemaligen Kolleginnen und Kollegen der Goethe-Universität Frankfurt am Main, die mich während der Genese dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben. Meinen Kolleginnen und Kollegen vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und dem IDEa-Zentrum in Frankfurt danke ich für hilfreiche fachliche Anregungen, die in diese Arbeit einfließen. Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Marcus Hasselhorn und Dr. Cora Titz für die anregenden Gespräche zum Gegenstand der Sprachförderung. Bei Prof. Dr. Rosemarie Tracy und Dr. Dieter Thoma bedanke ich mich dafür, dass sie mir das Instrument *SprachKOPF_{v06.1}* zur Erfassung des sprachlichen Fachwissens zur Verfügung gestellt haben. Dr. Wolfgang Woerner danke ich für die kompetente Unterstützung in statistischen Fragen. Bei Katinka Smits bedanke ich mich für den intensiven Austausch und die gemeinsame Reflexion während der gesamten Planung, Durchführung und Auswertung der Studien. Mit ihr zusammen ist auch

ein Teil der Auswertungskriterien in Studie II entstanden. Für das Engagement beim mehrmaligen und unermüdlichen Korrekturlesen der gesamten Arbeit danke ich Kamady Fofana. Großer Dank gilt ferner allen pädagogischen Fachkräften, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben. Ohne ihre Offenheit und Kooperation wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Das Gelingen dieser Arbeit hing nicht zuletzt von der Unterstützung meiner Familie und meinen Freunden ab. Ich danke ihnen für alle Ermutigungen in den vergangenen Jahren und dafür, dass sie mich seit jeher in all meinen Vorhaben unterstützen.

Frankfurt, im April 2018
Sabrina Geyer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Sprachförderung im U3-Bereich	5
2.1	Begriffsklärung	5
2.2	Zielgruppen und Ziele von Sprachförderung im U3-Bereich	8
2.3	Konzepte und Werkzeuge zur Umsetzung von Sprachförderung	14
2.4	Zusammenfassung	17
3	Sprachförderkompetenz von U3-Fachkräften	19
3.1	Begriffsklärung	19
3.2	Modell zur Sprachförderkompetenz	21
3.3	Aus- und Weiterbildung im Bereich der Sprachförderung	22
3.4	Zusammenfassung	24

Teil A

4	Sprachliches Fachwissen im Bereich der Sprachförderung	27
4.1	Begriffsklärung	27
4.2	Anforderungen an das sprachliche Fachwissen	30
4.2.1	Anforderungen aus linguistischer Perspektive	31
4.2.2	Anforderungen in den Bildungsplänen der Bundesländer	35
4.3	Forschungsstand zum sprachlichen Fachwissen	38
4.3.1	Größe des sprachlichen Fachwissens pädagogischer Fachkräfte	38
4.3.2	Einfluss berufsbezogener Faktoren auf das sprachliche Fachwissen	43
4.4	Zusammenfassung	47
5	Studie I: Sprachliches Fachwissen von U3-Fachkräften	49
5.1	Fragestellungen	49
5.2	Untersuchungsdesign	50
5.2.1	Probandinnen	50
5.2.2	Material: SprachKoPF _{v06.1}	53
5.3	Ergebnisse	56
5.3.1	Größe des sprachlichen Fachwissens von U3-Fachkräften	56
5.3.2	Einfluss berufsbezogener Faktoren auf das sprachliche Fachwissen	59
5.4	Diskussion der Ergebnisse	65
5.5	Zusammenfassung	69

Teil B

6	Sprachliches Handeln in der Sprachförderung	71
6.1	Begriffsklärung	71
6.2	Anforderungen an das sprachliche Handeln	75
6.2.1	Anforderungen aus linguistischer Perspektive	76
6.2.2	Anforderungen in den Bildungsplänen der Bundesländer	78
6.3	Forschungsstand zum sprachlichen Handeln	82
6.3.1	Formale Eigenschaften des sprachlichen Handelns	83
6.3.2	Responsivität des sprachlichen Handelns	88
6.3.3	Adaptivität des sprachlichen Handelns	90
6.3.4	Einfluss berufsbezogener Faktoren auf das sprachliche Handeln	94
6.4	Zusammenfassung	101
7	Sprachliches Handeln von U3-Fachkräften – Neuverortung aus linguistischer Perspektive	103
7.1	Perspektive I: Sprachförderung und <i>kindgerichtetes sprachliches Handeln</i>	104
7.1.1	Ursprung und Funktion kindgerichteter Sprache	105
7.1.2	Merkmale kindgerichteter Sprache	106
7.1.3	Wirksamkeit kindgerichteter Sprache	117
7.1.4	Zwischenfazit	124
7.2	Perspektive II: Sprachförderung und <i>spracherwerbsorientiertes sprachliches Handeln</i>	126
7.2.1	Ausgangspunkt: der kindliche Erst- und Zweitspracherwerb	126
7.2.2	Merkmale eines spracherwerbsorientierten sprachlichen Handelns	131
7.2.3	Wirksamkeit eines spracherwerbsorientierten sprachlichen Handelns	140
7.2.4	Zwischenfazit	145
7.3	Diskussion und Fazit	147
7.3.1	Wissenschaftliche Fundierung beider Perspektiven	147
7.3.2	Desiderate bei der Bestimmung von Merkmalen eines wirksamen sprachlichen Handelns	148
7.3.3	Konsequenzen für die Analyse des sprachlichen Handelns in Studie II	151
7.4	Zusammenfassung	156

8	Studie II: Sprachliches Handeln von U3-Fachkräften	159
8.1	Fragestellungen	160
8.2	Untersuchungsdesign	161
8.2.1	ProbandInnen	161
8.2.2	Methode: Videographie	169
8.2.3	Operationalisierung und Kodiersystem	177
8.3	Ergebnisse	191
8.3.1	Formale Eigenschaften des sprachlichen Handelns	191
8.3.2	Responsivität des sprachlichen Handelns	209
8.3.3	Adaptivität des sprachlichen Handelns	217
8.3.4	Einfluss berufsbezogener Faktoren auf das sprachliche Handeln	223
8.4	Diskussion der Ergebnisse	236
8.5	Zusammenfassung	245
9	Zusammenfassung, Fazit und Ausblick	249
	Literaturverzeichnis	259

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 4.1</i>	Wissen im Bereich der Sprachförderung (angelehnt an Shulman, 1986)	28
<i>Abbildung 5.1</i>	Histogramme zur Verteilung der Variablen zum sprachlichen Fachwissen	57
<i>Abbildung 5.2</i>	Boxplot-Diagramm zum sprachlichen Fachwissen, getrennt nach U3-Fachkräften mit und ohne Hochschulabschluss (n=30)	61
<i>Abbildung 6.1</i>	Handeln im Bereich der Sprachförderung (nach Müller, 2014)	73
<i>Abbildung 6.2</i>	Dimensionen zur Beschreibung des sprachlichen Handelns im Bereich der Sprachförderung	74
<i>Abbildung 7.1</i>	Merkmale <i>kindgerichteter Sprache</i> im Vergleich zur <i>erwachsenengerichteten Sprache</i>	125
<i>Abbildung 7.2</i>	Merkmale eines <i>spracherwerbsorientierten sprachlichen Handelns</i>	146
<i>Abbildung 7.3</i>	Variablen zur Analyse des sprachlichen Handelns in Studie II	152
<i>Abbildung 8.1</i>	Beispiel für die Transkriptionsweise <i>CHAT</i> (Auszug aus Transkript 01)	174
<i>Abbildung 8.2</i>	Kodierung des Äußerungsmodus	178
<i>Abbildung 8.3</i>	Kodierung der Fragetypen	179
<i>Abbildung 8.4</i>	Kodierung der Verbklassen	180
<i>Abbildung 8.5</i>	Kodierung der Verbstellung	181
<i>Abbildung 8.6</i>	Kodierung von Haupt- und Nebensätzen	182
<i>Abbildung 8.7</i>	Kodierung struktureller Reaktionen auf kindliche Äußerungen	185
<i>Abbildung 8.8</i>	Kodierung der Korrektur nicht zielsprachlicher kindlicher Strukturen	188
<i>Abbildung 8.9</i>	<i>MLU</i> in Morphemen, U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	192
<i>Abbildung 8.10</i>	<i>MLU</i> in Worten, U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	193
<i>Abbildung 8.11</i>	Anteil von Äußerungsmodi in % (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	194
<i>Abbildung 8.12</i>	Anteil von Ja-Nein-Fragen in % (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	195
<i>Abbildung 8.13</i>	Anteil von W-Fragen in % (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	196
<i>Abbildung 8.14</i>	Finite Verben in 100 Äußerungen (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	198

<i>Abbildung 8.15</i>	Anteil verschiedener Verbklassen in % (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	199
<i>Abbildung 8.16</i>	Anteil von einfachen Verben, Partikelverben und Kopulaverben, U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	200
<i>Abbildung 8.17</i>	Anteil der finiten Verben in V1-, V2- und VL-Stellung in % (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	201
<i>Abbildung 8.18</i>	Hauptsätze in 100 Äußerungen (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	202
<i>Abbildung 8.19</i>	Nebensätze in 100 Äußerungen (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	203
<i>Abbildung 8.20</i>	Nebensatzeinleitende Konjunktionen in 100 Äußerungen (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	204
<i>Abbildung 8.21</i>	Lexikalischer Variationsreichtum (D), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	206
<i>Abbildung 8.22</i>	Anteil struktureller Reaktionen auf kindliche Äußerungen in % (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	210
<i>Abbildung 8.23</i>	Anteil von Wiederholungen kindlicher Äußerungen, U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	211
<i>Abbildung 8.24</i>	Anteil von Expansionen kindlicher Äußerungen, U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	212
<i>Abbildung 8.25</i>	Anteil von Korrekturen nicht zielsprachlicher kindlicher Strukturen in % (absolute Zahl), U3-Fachkräfte im Vergleich (n=10)	214
<i>Abbildung 8.26</i>	Streudiagramme zu den Abhängigkeiten zwischen dem Alter des Kindes und der MLU bzw. VOCD der U3-Fachkräfte	220

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 5.1</i>	Wissenskomponenten und Anzahl der Items in <i>SprachKoPF_{v06.1}</i> ...	54
<i>Tabelle 5.2</i>	Ergebnisse von <i>SprachKoPF_{v06.1}</i> (n=30)	57
<i>Tabelle 5.3</i>	Vergleich der eigenen Stichprobe (n=30) mit der Referenzstichprobe von Thoma & Tracy (2013) (n=89)	58
<i>Tabelle 5.4</i>	Ergebnisse von <i>SprachKoPF_{v06.1}</i> , getrennt nach Ausbildungshintergrund der U3-Fachkräfte (n=30)	59
<i>Tabelle 5.5</i>	Ergebnisse von <i>SprachKoPF_{v06.1}</i> , getrennt nach U3-Fachkräften mit Hochschulabschluss, Fachschulabschluss und Berufsfachschulabschluss (n=30)	60
<i>Tabelle 5.6</i>	Ergebnisse von <i>SprachKoPF_{v06.1}</i> , getrennt nach U3-Fachkräften mit und ohne Fortbildungserfahrung (n=30)	62
<i>Tabelle 5.7</i>	Korrelationen zwischen Hochschulabschluss bzw. Fortbildungserfahrung und dem sprachlichen Fachwissen der U3-Fachkräfte (n=30)	62
<i>Tabelle 5.8</i>	Korrelationen zwischen Berufserfahrung bzw. Erfahrung im U3-Bereich und dem sprachlichen Fachwissen der U3-Fachkräfte (n=30)	63
<i>Tabelle 8.1</i>	Biographische Daten und Ergebnisse zum sprachlichen Fachwissen der U3-Fachkräfte (n=10)	163
<i>Tabelle 8.2</i>	Vergleich der Ergebnisse von <i>SprachKoPF_{v06.1}</i> der Gesamtstichprobe aus Studie I (n=30) mit der Stichprobe aus Studie II (n=10)	164
<i>Tabelle 8.3</i>	Leistungen der Kinder (n=23) im <i>ELFRA-2</i> (Grimm & Doil, 2006)	166
<i>Tabelle 8.4</i>	Hintergrundvariablen und Variablen zu sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (n=23)	167
<i>Tabelle 8.5</i>	Korrelationen zwischen dem Alter der Kinder und <i>ELFRA-2</i> -Scores (n = 23)	168
<i>Tabelle 8.6</i>	Alter und <i>ELFRA-2</i> -Scores, getrennt nach monolingual und bilingual Deutsch aufwachsenden Kindern der Stichprobe (n = 23)	168
<i>Tabelle 8.7</i>	Übersicht über die Videosequenzen, ProbandInnen und Länge des Videos	173
<i>Tabelle 8.8</i>	Mittlere Äußerungslänge in Morphemen und Worten in den Videosequenzen (n=28)	192
<i>Tabelle 8.9</i>	Äußerungsmodi in den Videosequenzen (n=28)	193
<i>Tabelle 8.10</i>	Fragetypen in den Videosequenzen (n=28)	194

<i>Tabelle 8.11</i>	Anteil verschiedener W-Fragetypen in den Videosequenzen (n=28).....	196
<i>Tabelle 8.12</i>	Anzahl finiter Verben in den Videosequenzen (n=28).....	197
<i>Tabelle 8.13</i>	Verbklassen in den Videosequenzen (n=28).....	198
<i>Tabelle 8.14</i>	Verbstellung in den Videosequenzen (n=28).....	200
<i>Tabelle 8.15</i>	Haupt- und Nebensatzstrukturen in den Videosequenzen (n=28).....	202
<i>Tabelle 8.16</i>	Anzahl Nebensatzeinleitender Konjunktionen in den Videosequenzen (n=28).....	204
<i>Tabelle 8.17</i>	Lexikalischer Variationsreichtum (D) in den Videosequenzen (n=28).....	205
<i>Tabelle 8.18</i>	Ergebnisse zu formalen Eigenschaften in den Videosequenzen (n=28).....	207
<i>Tabelle 8.19</i>	Strukturelle Reaktionen auf kindliche Äußerungen in den Videosequenzen (n=27).....	209
<i>Tabelle 8.20</i>	Wiederholungen und Expansionen in den Videosequenzen (n=27).....	210
<i>Tabelle 8.21</i>	Anteile kindlicher zielsprachlicher und nicht zielsprachlicher Äußerungen in den Videosequenzen (n=21).....	213
<i>Tabelle 8.22</i>	Anteil von Korrekturen nicht zielsprachlicher kindlicher Strukturen in den Videosequenzen (n=21).....	213
<i>Tabelle 8.23</i>	Reaktion der U3-Fachkräfte auf kindliche Äußerungen in den Videosequenzen (n = 21), zielsprachliche und nicht zielsprachliche Äußerungen der Kinder im Vergleich.....	215
<i>Tabelle 8.24</i>	Wiederholungen und Expansionen der U3-Fachkräfte in den Videosequenzen (n = 21), zielsprachliche und nicht zielsprachliche Äußerungen der Kinder im Vergleich.....	215
<i>Tabelle 8.25</i>	<i>Responsivität</i> des sprachlichen Handelns in den Videosequenzen (n=27) im Überblick.....	216
<i>Tabelle 8.26</i>	Korrelationen zwischen Alter bzw. <i>ELFRA-2</i> -Scores der Kinder und <i>formalen Eigenschaften</i> des sprachlichen Handelns der Fachkräfte in den Videosequenzen (n = 28).....	218
<i>Tabelle 8.27</i>	Korrelationen zwischen dem Alter bzw. den <i>ELFRA-2</i> -Scores der Kinder und der <i>Responsivität</i> sprachlichen Handelns der Fachkräfte in den Videosequenzen (n = 27 bzw. 21).....	220
<i>Tabelle 8.28</i>	ausgewählte <i>formale Eigenschaften</i> des sprachlichen Handelns von U3-Fachkräften, getrennt nach Videosequenzen mit Kindern mit Meilenstein II oder III (n = 27).....	221

<i>Tabelle 8.29</i>	Haupt- und Nebensätze sowie Konjunktionen in den Aufnahmen von PFK04 (n=3)	222
<i>Tabelle 8.30</i>	Haupt- und Nebensätze sowie Konjunktionen in den Aufnahmen von PFK06 (n=3)	222
<i>Tabelle 8.31</i>	Haupt- und Nebensätze sowie Konjunktionen in den Aufnahmen von PFK09 (n=3)	222
<i>Tabelle 8.32</i>	<i>Formale Eigenschaften</i> des sprachlichen Handelns von U3-Fachkräften, getrennt nach Hochschulabschluss der U3-Fachkräfte (n = 10)	224
<i>Tabelle 8.33</i>	<i>Responsivität</i> des sprachlichen Handelns von U3-Fachkräften, getrennt nach Hochschulabschluss der U3-Fachkräfte (n = 10)	225
<i>Tabelle 8.34</i>	<i>Formale Eigenschaften</i> des sprachlichen Handelns von U3-Fachkräften, getrennt nach Hochschulabschluss und Fortbildungserfahrung der U3-Fachkräfte (n = 10)	227
<i>Tabelle 8.35</i>	<i>Responsivität</i> des sprachlichen Handelns von U3-Fachkräften, getrennt nach Hochschulabschluss und Fortbildungserfahrung der U3-Fachkräfte (n = 10)	228
<i>Tabelle 8.36</i>	Korrelationen zwischen <i>formalen Eigenschaften</i> des sprachlichen Handelns und der Berufserfahrung sowie der Erfahrung im U3-Bereich der U3-Fachkräfte (n = 10)	229
<i>Tabelle 8.37</i>	Korrelationen zwischen der <i>Responsivität</i> des sprachlichen Handelns und der Berufserfahrung sowie der Erfahrung im U3-Bereich der U3-Fachkräfte (n = 10)	230
<i>Tabelle 8.38</i>	Korrelationen zwischen <i>formalen Eigenschaften</i> des sprachlichen Handelns und dem sprachlichen Fachwissen der U3-Fachkräfte (n = 10)	232
<i>Tabelle 8.39</i>	Korrelationen zwischen der <i>Responsivität</i> des sprachlichen Handelns und dem sprachlichen Fachwissen der U3-Fachkräfte (n = 10)	233
<i>Tabelle 8.40</i>	<i>Formale Eigenschaften</i> des sprachlichen Handelns, U3-Fachkräfte mit kleinerem und größerem Fachwissen im Vergleich (n=10)	234
<i>Tabelle 8.41</i>	<i>Responsivität</i> sprachlichen Handelns, U3-Fachkräfte mit kleinerem und größerem Fachwissen im Vergleich (n=10)	235



1 Einleitung

Der Sprachkompetenz kommt als Voraussetzung für den Bildungserfolg eine Schlüsselfunktion zu. Es ist daher als wesentliche Aufgabe aller Bildungsinstitutionen anzusehen, ein- und mehrsprachige Kinder möglichst früh beim Erwerb sprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen, unterschiedliche sprachliche Ausgangsbedingungen aufzufangen und zur Stärkung sprachlicher Fähigkeiten beizutragen (Hasselhorn & Sallat, 2014; Müller, 2014). Während im vorschulischen Bereich in den letzten Jahren zahlreiche Konzepte und Werkzeuge zur Sprachstandserfassung und Sprachförderung entwickelt wurden (Überblick in Lisker, 2010, 2011), fand die Arbeit im U3-Bereich, d. h. in Bildungsinstitutionen, in welchen ausschließlich oder teilweise auch Kinder bis zum Alter von drei Jahren betreut werden, innerhalb der Diskussion um eine effektive Sprachförderung lange Zeit nur wenig Berücksichtigung. Einhergehend mit dem Ausbau des U3-Bereichs und dem eingeführten Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (Überblick in Weegmann, 2010) veränderten sich auch im Bereich der Sprachförderung die Ansprüche und Erwartungen an die Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte, die erstrangig mit Kindern im Alter von bis zu drei Jahren arbeiten (im Folgenden als *U3-Fachkräfte* bezeichnet). Die Berücksichtigung unterschiedlicher sprachlicher Ausgangsbedingungen ein- und mehrsprachiger Kinder und die daran anknüpfende Planung und Umsetzung einer adaptiven Sprachförderung stellen für pädagogische Fachkräfte anspruchsvolle Aufgaben dar, die eine umfassende Qualifizierung voraussetzen. Zur Sprachförderkompetenz, die als wichtige Voraussetzung zur Umsetzung erfolgreicher Sprachfördermaßnahmen gilt (u.a. Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Müller, 2014; Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2009), gehören nach Müller (2014) neben einem fundierten *Wissen* über Sprache, den (Zweit-)Spracherwerb, die Sprachstandserhebung und Sprachförderung auch spezielle *Handlungskompetenzen* in Bezug auf die Erfassung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten.

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, mit dem *sprachlichen Fachwissen* und dem *sprachlichen Handeln* zwei wesentliche Aspekte der Sprachförderkompetenz von U3-Fachkräften aus linguistischer Perspektive zu modellieren und auf dieser Grundlage empirisch zu erfassen. Überprüft wird ferner, ob der Ausbildungshintergrund, die Fortbildungserfahrung und die Berufserfahrung von U3-Fachkräften mit ihrem sprachlichen Fachwissen und ihrem sprachlichen Handeln in der Sprachförderung zusammenhängen und wie beide Kompetenzbereiche miteinander verknüpft sind. Damit leistet diese Arbeit einen Beitrag zur Erforschung der pädagogischen Professionalität im Bereich der Sprachförderung im Elementarbereich sowie zur Diskussion um die adäquate Umsetzung von Sprachförderung mit Kindern unter drei Jahren und die dafür notwendige Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen.

Für den Bereich der Sprachförderung wurde bis dato kaum untersucht, über welche Kompetenzen U3-Fachkräfte in der pädagogischen Praxis verfügen. Bis-

herige Studien untersuchten vor allem die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, die die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter fördern (Überblick in Müller, Schulz, Geyer & Smits, 2017). Der Fokus hierbei lag meist auf dem Fachwissen der Fachkräfte (z. B. Thoma, Ofner, Seybel & Tracy, 2011; Müller, Geyer & Smits, 2015), auf ihrem Vorgehen bei der Sprachstandserhebung (z. B. Voet Cornelli, 2008; Kleissendorf & Schulz, 2010) oder einzelnen Aspekten ihres sprachlichen Handelns (z. B. Ricart Brede, 2011; Smits & Müller, 2016). Studien zum sprachlichen Fachwissen von U3-Fachkräften liegen bislang nicht vor. Untersuchungen zur sprachlichen Interaktion mit Kindern unter drei Jahren beziehen sich überwiegend auf die *kindgerichtete Sprache* von Müttern (Überblick in Pine, 1994), Studien zum professionellen sprachlichen Handeln in Interaktion mit Kindern unter drei Jahren beschränken sich weitgehend auf den englischsprachigen Raum (z. B. Rhyner, 2007; Murray, Fees, Crowe & Murphy, 2006; Girolametto & Weitzman, 2002) und sind aufgrund sich unterscheidender Betreuungssysteme und Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte nur eingeschränkt auf die institutionelle Sprachförderung im U3-Bereich übertragbar. Darüber hinaus fehlt es in der empirischen Bildungsforschung insgesamt bislang an Studien, die verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz erfassen und die Bedeutung dieser Aspekte für erfolgreiches professionelles Handeln untersuchen (Anders, 2012; Baumert & Kunter, 2006; Thole, 2010).

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Erwartungen an pädagogische Fachkräfte im Rahmen der Sprachförderung im U3-Bereich stellt die Modellierung und Erfassung des Wissens und Handelns von U3-Fachkräften ein wichtiges Forschungsdesiderat dar, das im Rahmen dieser Arbeit bearbeitet wird. Aus linguistischer Perspektive wird diskutiert, welches sprachliche Fachwissen zur Sprachförderkompetenz von U3-Fachkräften zählt sowie welche Merkmale ein sprachförderliches Handeln von U3-Fachkräften kennzeichnen sollten. Die empirische Erfassung der Sprachförderkompetenz von U3-Fachkräften erlaubt Einblicke in die professionelle Kompetenz dieser Berufsgruppe hinsichtlich der sprachförderlichen Interaktion mit unter Dreijährigen und dem dafür erforderlichen sprachlichen Fachwissen. Darüber hinaus stellt die Modellierung und Erfassung der Sprachförderkompetenz auch einen entscheidenden Schritt zur Ableitung von Implikationen die für die Aus- und Weiterbildung von U3-Fachkräften dar. Insbesondere aufgrund verschiedener Ausbildungsangebote, uneinheitlicher Ausbildungscurricula sowie der heterogenen Fortbildungslandschaft für pädagogische Fachkräfte (Baumeister & Grieser, 2011; Fröhlich-Gildhoff & Viernickel, 2010; Harms & Schwarz, 2010; Janssen, 2010) ist offen, über welche Kompetenzen U3-Fachkräfte auf Grundlage ihrer Aus- und Weiterbildung in der pädagogischen Praxis verfügen, um die Aufgabe der Sprachförderung bewältigen zu können. Ohne die Berücksichtigung von Erkenntnissen zum Wissen und Handeln der Fachkräfte ist es kaum möglich, Maßnahmen zur Aus- und Fortbildung auf bestehende

Kompetenzen der Fachkräfte abstimmen und darauf aufbauend zu einer Optimierung der Sprachförderung beitragen zu können.

Die vorliegende Arbeit ist in neun Kapitel gegliedert. Nachdem in diesem Kapitel in das Thema der Arbeit eingeführt wurde, werden in Kapitel 2 Grundlagen der Sprachförderung für die Zielgruppe der Kinder unter drei Jahren beschrieben und erläutert. Einer Begriffsklärung von *Sprachförderung* folgt eine Beschreibung von Zielgruppen und Zielen, die Sprachförderung im U3-Bereich verfolgen kann. Zudem wird skizziert, welche Konzepte und Werkzeuge U3-Fachkräften zur Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen zur Verfügung stehen.

Gegenstand von Kapitel 3 ist die Sprachförderkompetenz von U3-Fachkräften. Im Kapitel wird *Sprachförderkompetenz* definiert und das Modell der Sprachförderkompetenz von Müller (2014) skizziert, in welchem Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Bereich der Sprachförderung präzisiert und inhaltliche Wissensbereiche entlang der beiden Komponenten *Wissen* und *Handeln* beschrieben werden. Ferner wird analysiert, inwiefern Aspekte der Sprachförderkompetenz in der aktuellen Aus- und Weiterbildung von U3-Fachkräften verankert sind.

In Kapitel 4 werden theoretische Grundlagen zum *sprachlichen Fachwissen* spezifiziert. Einer Begriffsbestimmung folgt eine Erläuterung der Anforderungen, die im Rahmen der Sprachförderung aus linguistischer Perspektive und von Seiten der Bildungspläne der Bundesländer an das sprachliche Fachwissen von U3-Fachkräften gestellt werden. Bei der Darstellung des Forschungsstandes werden bislang vorliegende empirische Erkenntnisse zum sprachlichen Fachwissen pädagogischer Fachkräfte skizziert und Forschungsdesiderate abgeleitet.

Im fünften Kapitel wird die erste von zwei eigenen Studien vorgestellt. In dieser Studie wird das sprachliche Fachwissen von 30 U3-Fachkräften mit dem standardisierten Wissenstest *SprachKoPF_{v06.1}* (Thoma & Tracy, 2012) erfasst. Daneben wird überprüft, ob das sprachliche Fachwissen mit berufsbezogenen Faktoren, wie dem Ausbildungshintergrund der Fachkräfte sowie ihrer Fortbildungs- und Berufserfahrung, zusammenhängt. Die Ergebnisse werden auf der Grundlage der zuvor formulierten Fragestellungen und Erwartungen diskutiert.

Das sprachliche Handeln pädagogischer Fachkräfte ist Gegenstand von Kapitel 6, in dem zunächst der Begriff des *sprachlichen Handelns* definiert wird. Daneben werden Anforderungen zusammengeführt, die aus linguistischer Perspektive und seitens der Bildungspläne der Bundesländer an das sprachliche Handeln pädagogischer Fachkräfte gestellt werden. Bei der Darstellung des Forschungsstands zum sprachlichen Handeln pädagogischer Fachkräfte in der Sprachförderung wird zum einen beschrieben, welche Eigenschaften das sprachliche Handeln pädagogischer Fachkräfte kennzeichnen. Zum anderen werden Befunde dazu zusammengefasst, welche berufsbezogenen Variablen mit dem sprachlichen Handeln der Fachkräfte zusammenhängen.

Kapitel 7 dient der Neuverortung des sprachlichen Handelns aus linguistischer Perspektive. Zur Identifikation und Spezifikation von Merkmalen des sprachlichen Handelns, mit welchen der Spracherwerb Kindern unter drei Jahren wirksam angeregt werden kann, werden zwei Perspektiven einbezogen, die hinsichtlich ihrer Tauglichkeit als Modell für ein wirksames sprachliches Handeln mit unter Dreijährigen analysiert werden: zum einen das Modell des *kindgerichteten sprachlichen Handelns*, das auf dem Register der *kindgerichteten Sprache* basiert, und zum anderen das Modell des *spracherwerbsorientierten sprachlichen Handelns*, in dem systematisch kindliche Spracherwerbsprozesse berücksichtigt und ausgehend davon Merkmale eines möglichst wirksamen sprachlichen Handelns abgeleitet werden. Die Ergebnisse, die aus der theoretischen Diskussion in diesem Kapitel gewonnen werden, fließen in die empirische Analyse des sprachlichen Handelns in Kapitel 8 ein.

Das achte Kapitel enthält die zweite eigene Studie, in der das sprachliche Handeln von zehn U3-Fachkräften in der Sprachförderung mit Kindern unter drei Jahren hinsichtlich seiner *formalen Eigenschaften*, seiner *Responsivität* und *Adaptivität* charakterisiert und auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse zu wirksamen Merkmalen sprachlichen Handelns analysiert wird. Zudem wird überprüft, welche berufsbezogenen Variablen mit dem sprachlichen Handeln von U3-Fachkräften verknüpft sind. Der Darstellung der Ergebnisse folgt eine Diskussion, in der die Befunde vor dem Hintergrund der in Kapitel 7 entwickelten Perspektiven, dem Modell des *kindgerichteten sprachlichen Handelns* und des *spracherwerbsorientierten sprachlichen Handelns*, interpretiert werden.

In Kapitel 9 werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit, die eigenen Studien sowie deren Ergebnisse und Diskussion zusammengefasst. Zudem werden Implikationen für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte abgeleitet und offene Forschungsfragen formuliert, die sich aus den Ergebnissen der eigenen Studien und deren Reflexion ergeben.



2 Sprachförderung im U3-Bereich

Seit den 2000er Jahren lag der Fokus früher Sprachförderung auf dem letzten Jahr vor Schuleintritt und hierbei verstärkt auf der Zielgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund bzw. der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die mit dem Erwerb des Deutschen häufig erst mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte ab drei Jahren beginnen (Überblick in Lisker, 2011). Erst im Zuge des Krippenausbaus (vgl. Weegmann, 2010) erweiterte sich die Zielgruppe von Sprachförderung um jüngere Kinder. Eine Spezifizierung des Sprachförderbegriffs und eine zielgruppengerechte Ausarbeitung der Ziele, die Sprachförderung im U3-Bereich verfolgen sollte, ist im Hinblick auf die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen von unter Dreijährigen im Vergleich zu Kindern im Vorschulalter daher dringend erforderlich.

Ziel dieses Kapitels ist die Ausarbeitung theoretischer Grundlagen der Sprachförderung für die Zielgruppe der Kinder unter drei Jahren. In Abschnitt 2.1 wird der Begriff *Sprachförderung* definiert, von ähnlichen Begriffen abgegrenzt und das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis einer *linguistisch fundierten* Sprachförderung erläutert. Um die Anforderungen an die Sprachförderkompetenz von U3-Fachkräften präzise definieren zu können, folgt in Abschnitt 2.2 eine Unterscheidung verschiedener Zielgruppen von Sprachförderung im U3-Bereich und eine Ableitung der Ziele, die Sprachförderung im U3-Bereich für verschiedene Zielgruppen verfolgen kann. Welche Konzepte und Werkzeuge U3-Fachkräften zur Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen und somit zur Erreichung dieser Ziele zur Verfügung stehen, wird in Abschnitt 2.3 beschrieben. Eine Zusammenfassung des Kapitels folgt in Abschnitt 2.4.

2.1 Begriffsklärung

Unter *Sprachförderung* wird die gezielte Anregung des kindlichen Spracherwerbs verstanden, die zur Erweiterung kindlicher Sprachfähigkeiten beitragen soll (Geyer, Schwarze & Müller, 2018; Müller, 2014; Ruberg & Rothweiler, 2012). So verfolgt Sprachförderung, die sich als Querschnittsaufgabe durch den gesamten pädagogischen Alltag zieht, das Ziel, ungleiche sprachliche Startbedingungen von Kindern möglichst früh aufzufangen und so zur Chancengleichheit beizutragen (Hasselhorn & Sallat, 2014; Müller, 2014).

Der in dieser Arbeit skizzierte Sprachförderbegriff basiert auf einem breiten Verständnis von *Förderung* (Kiper & Mischke, 2006; Mähler, 2008; Ricken, 2008). Ursprünglich ist der Förderbegriff in der Heil- und Sonderpädagogik zu verorten, fand jedoch insbesondere mit Beginn der Diskussionen um die Erhöhung von Lernleistungen und die Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem in den

1960er Jahren Eingang in die Erziehungswissenschaften und die allgemeine Didaktik (Rechter, 2011; Speck, 1995) und steht in diesem Zusammenhang „als Oberbegriff für alle pädagogischen Handlungen [...], die auf die Bildung und Erziehung von Menschen ausgerichtet sind und zwar so, dass sie möglichst optimal verläuft“ (Ricken, 2008: 74). Angelehnt an diesen breiten Förderbegriff umfasst *Sprachförderung* alle Maßnahmen, die von pädagogischen Fachkräften initiiert und mit dem Ziel umgesetzt werden, den Spracherwerb eines Kindes unter Berücksichtigung seiner sprachlichen Ausgangsbedingungen anzuregen und zu begleiten. Im Unterschied zur *Sprachtherapie* richtet sich *Sprachförderung* jedoch nicht an Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung. Entsprechende therapeutische Maßnahmen zählen zu den Heilmitteln des Gesundheitssystems, werden von Kinder- und JugendärztInnen verordnet und nicht von pädagogischen Fachkräften, sondern von LogopädInnen durchgeführt (Grimm, 2003; Leonard, 1998).

Neben dem Begriff der *Sprachförderung* wird im frühpädagogischen Kontext auch der Begriff der *sprachlichen Bildung* bzw. *Sprachbildung* gebraucht (z. B. Kammermeyer & Roux, 2013; Füssenich & Menz, 2014). Dieser wurde zunächst innerhalb des Konzepts der *durchgängigen Sprachbildung* im Modellprogramm *FörMig* verwendet und bezieht sich hier vorrangig auf den Erwerb spezifischer bildungssprachlicher Fähigkeiten im schulischen Kontext (Gogolin & Lange, 2010). Im frühpädagogischen Kontext werden die Begriffe der *Sprachbildung* und *Sprachförderung* verschieden definiert.¹ In der vorliegenden Arbeit wird diese explizite begriffliche Unterscheidung nicht übernommen, der Begriff der *Sprachförderung* wird nachfolgend als einziger Begriff verwendet.

Dieser Arbeit liegt der Ansatz einer *linguistisch fundierten Sprachförderung* zugrunde (Geyer et al., 2018; Müller, 2014; Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2008; Tracy & Lemke, 2009). Ausgehend von diesem Grundverständnis bilden drei Aspekte die Basis zur Planung und Umsetzung effektiver Sprachfördermaßnahmen: die Differenzierung linguistischer Ebenen, die spracherwerbstheoretische Einbettung sowie die Orientierung am kindlichen Spracherwerb (Geyer et al., 2018). Die Komplexität des Erwerbs sprachlicher Fähigkeiten setzt zunächst eine differenzierte Beschäftigung mit dem Erwerbsgegenstand *Sprache* voraus. Bei Sprache handelt es sich um ein komplexes System, das mindestens die sprachlichen Ebenen der Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik umfasst. Diese sprachlichen Ebenen wirken in der Kommunikation zusammen, folgen jedoch je eigenen Regeln. Anhand der sprachlichen Ebenen kann

¹ Zuweilen wird *Sprachbildung* als Oberbegriff verstanden, der *Sprachförderung* beinhalten kann (z. B. Gogolin und Lange, 2010). Bei anderen AutorInnen werden Maßnahmen der *Sprachbildung* und *Sprachförderung* als voneinander abzugrenzende Konstrukte beschrieben, die unterschiedliche Zielgruppen ansprechen und sich im pädagogischen Alltag gegenseitig ergänzen (z. B. Füssenich und Menz, 2014; Schneider et al., 2012). Alternativ wird der Begriff *Sprachförderung* auf sonderpädagogische bzw. therapeutische Kontexte beschränkt und in pädagogischen Kontexten ausschließlich auf den Begriff *Sprachbildung* zurückgegriffen (z. B. Reichert-Garschhammer, 2013).

die Sprache von Kindern differenziert analysiert und eingeschätzt werden. Da rezeptive und produktive Kompetenzen im Spracherwerb nicht synchron erworben werden, sollten diese jeweils getrennt voneinander berücksichtigt werden. Die Differenzierung sprachlicher Ebenen, die Berücksichtigung ihrer Spezifika sowie die Unterscheidung von produktiven und rezeptiven Fähigkeiten ermöglichen pädagogischen Fachkräften einen gezielten Einsatz ihrer Sprache in der Sprachförderung (vgl. Kapitel 6). Da die Rolle des Inputs und Mechanismen beim Erwerb sprachlicher Fähigkeiten je nach zugrundeliegender spracherwerbstheoretischer Überzeugung unterschiedlich definiert werden, ist darüber hinaus auch die spracherwerbstheoretische Einbettung eines jeden Förderkonzepts relevant (Geyer, Titz, Ropeter, Weber & Hasselhorn, in Druck). Das in dieser Arbeit skizzierte Konzept von Sprachförderung knüpft an die generative Spracherwerbsforschung an (Chomsky, 1965; Chomsky, 1986; Pinker, 1984). Ausgehend von dieser Theorie wird Sprache nicht über allgemeine Lernmechanismen, sondern über eine sprachspezifische Disposition erworben. Ein angeborenes Sprachwissen ermöglicht es Kindern, eine oder auch mehrere Erstsprachen in kurzer Zeit, scheinbar mühelos und unabhängig von expliziter Unterweisung zu erwerben (Pinker, 1984; Tracy, 2000). Dies gelingt Kindern auch trotz fehlender systematischer Korrekturen und trotz eines Inputs, der qualitativ und quantitativ unzureichend ist (vgl. *poverty-of-the-stimulus*-Hypothese, Chomsky, 1965). Folglich kommt der Frequenz sprachlicher Strukturen im Input in der generativen Spracherwerbsforschung eine untergeordnete Rolle zu. Weil der Input als auslösender Impuls bzw. *trigger* fungiert, der den Spracherwerb in Gang setzt, ist vor allem das Vorkommen *relevanter* sprachlicher Strukturen im Input zentral (Hopp et al., 2010). Gemeint sind damit solche Strukturen, die ausgehend vom aktuellen Erwerbsverlauf des Kindes als entwicklungsproximal gelten dem Kind das Ableiten impliziter Regeln ermöglichen (vgl. Kapitel 7). Aus dieser Annahme folgt, dass Sprachfördermaßnahmen am kindlichen Spracherwerb ausgerichtet sein müssen. Grundlage hierfür bildet das Prinzip der *Adaptivität*, mit der das Anpassen der Sprachfördermaßnahmen an die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes gemeint ist (Müller, Geyer & Smits, 2016a). Ausgehend von seinem Sprachstand soll ein Kind demnach so gefördert werden, dass nachfolgende Entwicklungsschritte angebahnt werden können und eine adaptive Passung zwischen Lernumgebung und kindlichen Ausgangsbedingungen hergestellt werden kann (Dannenbauer, 1984; Vygotskij, 1934/2002). Vor allem der Erwerb regelgeleiteter sprachlicher Strukturen kann durch ein gezieltes sprachliches Handeln seitens der Fachkraft systematisch angebahnt werden. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es folglich, die individuelle Ausgangslage eines Kindes zu kennen und auf dieser Grundlage Erwerbsgelegenheiten zu initiieren und zu gestalten, innerhalb derer die für den nächsten Erwerbsschritt relevanten sprachlichen Strukturen bereitgestellt werden können (Müller, 2015; Müller et al., 2016a; Ruberg & Rothweiler, 2012; Schulz & Tracy, 2011; Schulz, Tracy & Wenzel, 2008). Eine adaptive Umsetzung

von Sprachfördermaßnahmen setzt demnach eine umfassende Planung von Fördermaßnahmen und eine Sensibilisierung der Fachkräfte für sprachliche Ressourcen der Kinder voraus (Müller, 2014; Tracy & Lemke, 2009).

2.2 Zielgruppen und Ziele von Sprachförderung im U3-Bereich

Aus Spracherwerbsperspektive können in Bezug auf die unterschiedlichen sprachlichen Startbedingungen, die Kinder im Krippenalter mitbringen, drei verschiedene Spracherwerbstypen und damit zunächst drei Gruppen unterschieden werden, die bei der Planung von Sprachfördermaßnahmen im U3-Bereich systematisch berücksichtigt werden sollten: Kinder mit Deutsch als einziger Erstsprache, Kinder mit Deutsch als einer von mehreren Erstsprachen und Kinder mit Deutsch als früher Zweitsprache (Überblick in Schulz & Grimm, 2012). Der Spracherwerb von monolingual deutsch aufwachsenden Kindern, von simultan bilingual aufwachsenden Kindern und sukzessiv bilingual aufwachsenden Kindern unterscheidet sich in seinem jeweiligen Verlauf (Grimm & Schulz, 2016; Rothweiler, 2015; Tracy & Thoma, 2009). Um konkrete Hinweise auf Förderbedarfe ableiten zu können, ist daher eine differenzierte Berücksichtigung der verschiedenen sprachlichen Ausgangsbedingungen notwendig. Daher werden die drei Spracherwerbstypen und die damit einher gehenden Unterschiede in den sprachlichen Ausgangsbedingungen der Kinder im Folgenden differenziert nach den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems beschrieben. Auf dieser Grundlage werden für jede Zielgruppe Ziele formuliert, die in der Sprachförderung verfolgt werden können.

Kinder mit Deutsch als einziger Erstsprache

Ein Kind wächst mit Deutsch als einziger Erstsprache auf, wenn beide Elternteile bzw. alle Hauptbezugspersonen mit ihm ausschließlich Deutsch sprechen. Man spricht hier auch von einem monolingualen Erstspracherwerb oder von einem Erwerb des Deutschen als Muttersprache (Rothweiler, 2015; Schulz & Grimm, 2012). Kinder erwerben ihre Erstsprache in der Regel mühelos und unter verschiedensten Bedingungen. So wird im Bereich der Phonologie das Lautinventar des Deutschen in den ersten drei Lebensjahren sukzessive aufgebaut und erweitert, bis zum Alter von fünf Jahren gelten die Laute des Deutschen als erworben (Fox & Dodd, 1999). Auch im Bereich der Morphosyntax meistern Kinder in den ersten drei Lebensjahren wesentliche Erwerbsaufgaben (Tracy, 2000, 2008). Im Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren produzieren Kinder z. B. Hauptsatzstrukturen mit finitem Verb in Verbzweitstellung, und auch Nebensätze mit Verbletzstrukturen werden im dritten Lebensjahr erworben (Tracy, 1991, 2000). In diesem Alter erwerben Kinder zudem wesentliche Aspekte der Verbal- und Nominal-

flexion, auch wenn Übergeneralisierungen oder inkorrekte Kasusmarkierungen bis ins Schulalter auftreten können (Tracy, 1986). Zudem erwerben Kinder in den ersten drei Lebensjahren grundlegende pragmatische und semantische Fähigkeiten. Die korrekte Interpretation einfacher W-Fragen, die dem Bereich der Satzsemantik zuzuordnen ist, erwerben Kinder mit ungefähr vier Jahren, das Verständnis von exhaustiven W-Fragen mit circa fünf Jahren (Schulz & Roeper, 2011).

Aus nativistischer Sicht verdanken Kinder die Fähigkeit zum Spracherwerb angeborenen Spracherwerbsmechanismen, die unter verschiedensten Umweltbedingungen und trotz grundlegender Mängel des an Kinder gerichteten Inputs greifen (Chomsky, 1986). Eine Sprachförderung im Sinne einer *notwendigen* Unterstützung zur Ermöglichung des Spracherwerbs ist somit nicht erforderlich. Ausgehend von diesen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung ist eine Forderung nach Sprachförderung für monolingual deutsch aufwachsende Kinder unter drei Jahren daher nicht direkt ersichtlich, da das Regelsystem des Deutschen auch ohne Lehrtechniken in einem relativ kurzen Zeitraum erfolgreich erworben wird. Das sprachliche Regelsystem, das sich Kinder in den ersten Lebensjahren aneignen, umfasst Wissen über die verschiedenen sprachlichen Ebenen und ermöglicht es Kindern, nie zuvor gehörte Strukturen zu verstehen und zu produzieren. Dennoch bedeutet das Vorhandensein angeborener Spracherwerbsmechanismen nicht automatisch, dass alle Kinder bis zum Schuleintritt über vergleichbare sprachliche Fähigkeiten verfügen² und nicht von Sprachförderung profitieren können. Neben regelbasierten Bereichen müssen Kinder sprachliche Fähigkeiten auch in Bereichen erwerben, für die ein Ableiten von Regelhaftigkeiten nur begrenzt oder gar nicht möglich ist. So ist z. B. der Erwerb der Genuszuweisung zum großen Teil im Deutschen nicht regelgeleitet und damit abhängig vom Vorkommen entsprechender Formen im Input. Erfahrungsbasiert erworben werden darüber hinaus spezifische Formen aus regelgeleiteten Bereichen des Spracherwerbs, deren Bildung jedoch von der Regelhaftigkeit abweicht. Hierzu gehört z. B. die Bildung einiger Partizipien (*gearbeitet*, jedoch *geschwommen* und nicht **geschwimmt*) oder die Pluralbildung bei Nomen (*Feier - Feiern*, jedoch *Tochter - Töchter* und nicht **Tochtern*). Insbesondere für den Bereich des Wortschatzes

² Auch beim Erwerb regelgeleiteter Bereiche gibt es eine natürliche interindividuelle Variation im Hinblick auf die Geschwindigkeit, in der Kinder bestimmte Strukturen erwerben. Verfügt ein einsprachiges Kind im Vergleich zu anderen einsprachigen Kindern seines Alters über vergleichsweise geringe sprachliche Fähigkeiten, die nicht der Altersnorm entsprechen, liegt eine verzögerte Sprachentwicklung vor (Leonard, 1998; Schulz, 2007b). Wenn ein Kind entsprechende Verzögerungen im weiteren Verlauf seiner Sprachentwicklung nicht mehr aufholt, kann eine mögliche Sprachentwicklungsstörung (SSES) diagnostiziert werden. Da die Diagnose einer SSES üblicherweise erst im vierten Lebensjahr erfolgt (Schulz, 2007b) und die Therapie nicht ins Aufgabengebiet pädagogischer Fachkräfte fällt, wird auf diese Gruppe von Kindern an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

hängt die soziale Umwelt, in die Kinder aufwachsen, und der Input, den die Kinder in dieser erhalten, besonders eng mit ihren sprachlichen Fähigkeiten zusammen (Überblick in Hoff & Naigles, 2002; Hoff, 2006). So können Wörter von Kindern nur dann erworben werden, wenn sie im Input des Kindes vorkommen. Der Wortschatz ist damit von Kind zu Kind individuell sehr verschiedenen, die Erweiterung des Wortschatzumfangs und seine Ausdifferenzierung niemals abgeschlossen. Unterschiede in der Wortschatzgröße von Kindern wurden z. B. abhängig von der Geschwisterstellung in der Familie (Hoff-Ginsberg, 1998; Jones & Adamson, 1987; Pine, 1995), vom sozioökonomischen Status der Mütter (Überblick in Hoff & Tian, 2005), ihrer Redefreude (Hart & Risley, 1995; Hoff & Naigles, 2002; Hurtado, Marchman & Fernald, 2008) oder dem Alter der Bezugsperson gefunden, mit der vorwiegend gesprochen wird (Culp, Osofsky & O'Brien, 1996). Schon bei zweijährigen Kindern variiert der aktive Wortschatz zwischen 50 und 500 Wörtern (Rothweiler, 2015), zum Schulanfang umfasst der aktive Wortschatz eines Kindes im Schnitt zwischen 3000 und 5000 Wörtern (Menyuk, 2000).

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse zum kindlichen Erstspracherwerb sollte Sprachförderung für die Zielgruppe der monolingual deutsch aufwachsenden Kinder unter drei Jahren vorrangig das Ziel verfolgen, die beschriebenen Unterschiede in den sprachlichen Ausgangsbedingungen der Kinder in erfahrungsbhängigen Erwerbsbereichen aufzufangen und allen Kindern einen Zugang zu einem Sprachangebot zu ermöglichen, das zur Stärkung ihrer Sprachfähigkeiten beiträgt. Konkret zielt die Sprachförderung bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache in erster Linie auf die Förderung erfahrungsbasierter und damit überwiegend lexikalischer Fähigkeiten ab, da hier besonders große Unterschiede zwischen Kindern vorliegen, die sich bereits in den ersten drei Lebensjahren zeigen (Hoff, 2006). Das Lautsystem des Deutschen und regelgeleitete Bereiche des Spracherwerbs, so zum Beispiel der Erwerb syntaktischer Strukturen, werden von Kindern mit Deutsch als Erstsprache hingegen in kurzer Zeit ohne explizite Unterweisung erworben. Da der Erwerb dieser Strukturen bis zum Schuleintritt abgeschlossen ist, ist eine Unterstützung beim Erwerb des Regelsystems der Zielsprache Deutsch bei ErstspracherwerberInnen in der Regel nicht als grundlegender Bestandteil der Sprachförderung im Elementarbereich anzusehen.

Kinder mit Deutsch als einer von mehreren Erstsprachen

Ein Kind wächst mit Deutsch als einer von meist zwei oder auch mehreren Erstsprachen bzw. simultan bilingual auf, wenn Vater, Mutter oder andere Bezugspersonen ihm gegenüber von Geburt an bzw. vor dem zweiten Geburtstag außer Deutsch eine oder mehrere weitere Sprachen sprechen (De Houwer, 2009; Schulz & Grimm, 2012). Die Spracherwerbsforschung belegt, dass der Spracherwerb bei simultan bilingualen Kindern nach ähnlichen Mustern und ähnlich erfolgreich verläuft wie der monolinguale Spracherwerb (Meisel, 2009; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). So durchlaufen simultan mehrsprachige Kinder in regelgeleitete

ten Bereichen des Spracherwerbs ähnliche Erwerbsstadien wie monolingual aufwachsende Kinder und erwerben auch ihre beiden oder mehrere Sprachen in ähnlicher Geschwindigkeit (Genesee & Nicoladis, 2007; Unsworth, 2015). Die sprachlichen Fähigkeiten eines bilingualen Kindes entsprechen jedoch nicht den Fähigkeiten zweier monolingualer Kinder (Grimm & Schulz, 2016; Paradis, Genesee & Crago, 2010). So zeigen simultan bilinguale Kinder im Alter zwischen vier und fünf Jahren in Bereichen, die auch von monolingualen Kindern spät erworben werden (z. B. beim Erwerb von Nebensätzen, Kasus oder dem Verstehen von W-Fragen) etwas geringere Leistungen als monolinguale Kinder (Grimm & Schulz, 2016). Ferner sind asynchrone Erwerbsverläufe zwischen den Sprachen abhängig vom Input in jeder Sprache und der Komplexität von Strukturen zeitweise möglich (Müller, Cantone, Kupisch & Schmitz, 2002; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Unterschiede zwischen monolingualen und simultan bilingualen Kindern zeigen sich vor allem im Bereich des Wortschatzes. So haben Kinder, die zwei Sprachen erwerben, häufig einen kleineren Wortschatz in jeder ihrer Sprachen als Kinder, die nur eine Sprache erwerben (Mahon & Crutchley, 2006; Oller & Eilers, 2002; Pearson, Fernandez, Lewedeg & Oller, 1997). Begründet liegt dies in der Tatsache, dass bilingualen Kindern in jeder ihrer beider Sprachen in der Regel weniger Input zur Verfügung steht (Pearson et al., 1997). Ferner verwenden bilinguale Kinder ihre beiden Sprachen jeweils in verschiedenen sprachlichen Kontexten und haben in diesen jeweils Zugang zu einem unterschiedlichen Wortschatz (Oller & Eilers, 2002). Individuelle Unterschiede im Wortschatz sind bei simultan mehrsprachig aufwachsenden Kindern somit genau wie bei monolingual Deutsch aufwachsenden Kindern zu erwarten.

Für die Sprachförderung simultan bilingualer Kinder ergibt sich aus diesen Ausführungen zum Spracherwerb, dass Maßnahmen bei Kindern mit doppeltem Erstspracherwerb ähnliche Ziele verfolgen sollten wie Maßnahmen, die sich an monolingual deutsch aufwachsende Kinder richten. Auch für diese Gruppe von Kindern steht die Förderung lexikalischer und weiterer erfahrungsbasierter sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen im Vordergrund, während das Lautsystem und regelgeleitete Bereiche des Spracherwerbs, wie z. B. morphosyntaktische Meilensteine, von simultan bilingualen Kindern weitgehend ähnlich schnell und mühelos erworben werden können wie von Kindern, die einsprachig aufwachsen.

Kinder mit Deutsch als früher Zweitsprache

Frühe ZweitsprachlerInnen beginnen mit dem Erwerb des Deutschen im Gegensatz zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache zeitversetzt nach der Erstsprache im Alter zwischen zwei und vier Jahren (Paradis et al., 2010; Rothweiler, 2015; Schulz & Grimm, 2012). Beim frühen Zweitspracherwerb setzt der Erwerb der zweiten Sprache ab Beginn des dritten Lebensjahrs ein, beispielsweise ab Eintritt in die Kita nach dem zweiten Geburtstag. Aufgrund des späteren Erwerbsbeginns können von einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache nicht die gleichen sprachli-

chen Fähigkeiten erwartet werden wie von einem gleichaltrigen Kind, das Deutsch als einzige Erstsprache erwirbt oder simultan bilingual aufwächst (Grimm & Schulz, 2014, 2016; Müller, 2015; Rothweiler, 2007; Tracy & Thoma, 2009). Aufgrund der kürzeren Kontaktdauer zum Deutschen können Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bis zum Schuleintritt geringere sprachliche Leistungen zeigen als ihre einsprachigen MitschülerInnen, weshalb bei dieser Zielgruppe häufig auf die Notwendigkeit gezielter und intensiver Sprachfördermaßnahmen hingewiesen wird, die insbesondere den Erwerb regelbasierter Bereiche des Spracherwerbs anregen sollen³ (Geyer et al., 2018; Grimm & Schulz, 2014; Müller, 2014; Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2008). So zeigen Kinder mit Deutsch als früher Zweitsprache, die bei Schuleintritt über weniger als drei Jahre Kontakt zum Deutschen verfügen, in Tests zu diesem Zeitpunkt schlechtere Leistungen in verschiedenen sprachlichen Bereichen, z. B. bei der Produktion von Nebensatzstrukturen, Kasus und beim Verstehen von W-Fragen und Negation, als monolinguale Kinder (Grimm & Schulz, 2014). Vermutet wird, dass frühe ZweitspracherwerberInnen die sprachlichen Strukturen schnell erwerben, die auch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache früh erworben werden. Für den Erwerb regelbasierter sprachlicher Strukturen, die auch im Erstspracherwerb später erworben werden, benötigen auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache längere Zeit und können bis zum Schuleintritt nicht zu ihren einsprachigen AltersgenossInnen aufschließen (Grimm & Schulz, 2014, 2016). Darüber hinaus werden die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Besonderen durch Faktoren wie die Qualität und die Quantität des sprachlichen Inputs und die lebensweltliche Relevanz der Sprache beeinflusst (Rothweiler, 2007; Schulz & Grimm, 2012).

Die Notwendigkeit früher institutioneller Sprachförderung ergibt sich für frühe ZweitspracherwerberInnen allein deshalb, weil nicht alle Kinder dieser Gruppe in ihrem privaten Umfeld Kontakt zur Zweitsprache haben. Wenn im familiären Umfeld ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, ist die institutionelle Betreuung im U3-Bereich für diese Kinder häufig die einzige Lerngelegenheit für die deutsche Sprache. Neben der Förderung des Wortschatzes, der zwischen frühen ZweitspracherwerberInnen ähnlich variiert wie bei einsprachigen und simultan bilingualen Kindern (Paradis et al., 2010), stellt bei Kin-

³ Auch der Phonologierwerb gleicht bei Kindern mit Deutsch als früher Zweitsprache nicht dem Erwerb phonologischer Fähigkeiten in der Erstsprache Deutsch. Beim Erschließen des phonologischen Systems des Deutschen greifen Kinder beispielsweise auf bereits erworbenes phonologisches Wissen aus ihrer Erstsprache zurück (Schulz & Grimm, 2012). Trotz des späteren Erwerbsbeginns bei frühen ZweitspracherwerberInnen wird davon ausgegangen, dass das phonologische System erfolgreich erworben wird, wenn der Erwerbsbeginn früher als im Alter von sieben Jahren erfolgt (Schulz & Grimm, 2012). Aus diesem Grund wird die Förderung phonologischer Fähigkeiten bei Kindern mit Deutsch als früher Zweitsprache nicht als Ziel der Sprachförderung im Elementarbereich angesehen und im Folgenden nicht weiter ausgeführt.

dern mit Deutsch als früher Zweitsprache auch die Förderung regelgeleiteter sprachlicher Strukturen ein wichtiges Ziel der Sprachförderung dar. Im Rahmen der Sprachförderung im U3-Bereich sollten diesen Kindern durch gezielte Fördermaßnahmen das Entdecken impliziter Regeln der Zielsprache Deutsch ermöglicht werden. Auf diese Weise soll zu einer Beschleunigung des Erwerbs bestimmter Zielstrukturen beigetragen werden, sodass die Kinder bis zum Schuleintritt entsprechende sprachliche Fähigkeiten in regelgeleiteten Bereichen erwerben können.

Für alle drei oben beschriebenen Spracherwerbstypen gibt es individuelle Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten, die auf Einflussfaktoren in der Umgebung, wie z. B. die Qualität und die Quantität des sprachlichen Inputs, zurückgeführt werden können. Die Notwendigkeit, ungleiche sprachliche Ausgangsbedingungen auszugleichen, ergibt sich daher nicht nur für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die zum Erwerb des Deutschen weniger Zeit zur Verfügung haben als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Das Ziel von Sprachförderung, ungleiche sprachliche Ausgangsbedingungen aufzufangen und allen Kindern auf diese Weise unabhängig von ihrem sprachlichen und sozialen Hintergrund einen Zugang zur frühkindlichen Bildung zu ermöglichen, ist demnach für alle Kinder relevant (Hasselhorn & Sallat, 2014). Zentral für alle Kinder ist die Förderung des Wortschatzes, da der Wortschatzerwerb im Gegensatz zum Erwerb grammatischer Fähigkeiten nicht regelgeleitet erfolgt und faktisch nie abgeschlossen wird. Bei Kindern mit Deutsch als früher Zweitsprache steht darüber hinaus häufig auch die Unterstützung beim Erwerb regelgeleiteter Bereiche im Mittelpunkt der Sprachförderung. Damit darüber hinaus unterschiedliche sprachliche Ausgangsbedingungen individuell berücksichtigt werden können, ist die Kenntnis des kindlichen Sprachstands eine wichtige Voraussetzung (Grimm & Schulz, 2016; Müller, 2014; Ruberg & Rothweiler, 2012). Zentral für eine faire Beurteilung kindlicher Sprachfähigkeiten ist bei Kindern mit Deutsch als früher Zweitsprache beispielsweise auch die Kenntnis des Alters bei Erwerbsbeginn mit der Zweitsprache Deutsch und die Kontaktdauer zur Zweitsprache (Grimm & Schulz, 2016). Außerdem müssen die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder aufgrund der Komplexität des Sprachsystems in Bezug auf verschiedene sprachliche Ebenen erfasst werden. Insgesamt soll Sprachförderung damit zum Abbau sozialer Disparitäten im Bildungswesen und somit zur Herstellung von Chancengleichheit beitragen (Hasselhorn & Sallat, 2014). Mit diesem bedeutsamen Auftrag ergeben sich für U3-Fachkräfte große Anforderungen und Herausforderungen, die in dieser Arbeit näher bestimmt und untersucht werden. Nachfolgend wird mit der Beschreibung verschiedener Konzepte und Werkzeuge zunächst ein Überblick über Instrumente gegeben, die U3-Fachkräften zur Gestaltung von Sprachförderung zur Verfügung stehen.

2.3 Konzepte und Werkzeuge zur Umsetzung von Sprachförderung

Mit der Ausweitung der Bemühungen um eine effektive Sprachförderung im Elementarbereich in den letzten Jahren ist auch die Anzahl entsprechender Konzepte und Werkzeuge angestiegen, die zur Diagnose und Förderung sprachlicher Fähigkeiten genutzt werden können. Bislang liegen jedoch für die Zielgruppe der unter Dreijährigen beispielsweise zur Sprachstandserfassung, die als notwendige Voraussetzung einer gezielten Sprachförderung gilt (Müller, 2014; Titz, Ropeter & Hasselhorn, 2018; Tracy, Schulz & Voet Cornelli, 2018), nur wenige Möglichkeiten vor. Bei den aktuell vorliegenden Verfahren, mit welchen der Sprachentwicklungsstand von Kindern unter drei Jahren erfasst, Förderbedarfe identifiziert und Maßnahmen zur Sprachförderung abgeleitet werden können sollen, handelt es sich in erster Linie um Beobachtungsverfahren (z. B. *liseb*, Mayr, Kieferle & Schauland, 2014; *Meilensteine der Sprachentwicklung*, Häuser & Jülich, 2014; *BaSiK*, Zimmer, 2014). Verschiedene standardisierte Elternfragebögen, die für diese Altersgruppe vorliegen, dienen der Identifikation von Risiken für eine Sprachentwicklungsstörungen (z. B. *ELFRA*, Grimm & Doil, 2006; *FRAKIS*, Szagun, Stumper & Schramm, 2009; *ELAN-R*, Bockmann & Kiese-Himmel, 2012). Beim *SETK-2* (Grimm, 2000) handelt es sich um das bislang einzige standardisierte Testverfahren, das die Erfassung der rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten von Kindern unter drei Jahren ermöglicht und Hinweise zu möglichen Sprachentwicklungsstörungen liefert. Ähnlich wie verschiedene Elternfragebögen wurde dieses Verfahren jedoch nicht mit dem Ziel entwickelt, sprachliche Fähigkeiten kontinuierlich zu dokumentieren und die Ergebnisse zur Ableitung von Sprachfördermaßnahmen zu nutzen, sondern dient vorrangig der Identifizierung von Risiken einer Spracherwerbsstörung. Vorliegende Testverfahren für unter dreijährige Kinder liegen ferner bislang ausschließlich für Kinder mit Deutsch als Erstsprache vor. Ein Test zur Sprachstandserfassung, der gängigen Gütekriterien entspricht und für ein- und mehrsprachige Kinder unter drei Jahren normiert wurde, liegt derzeit nicht vor.

Konzepte, Handreichungen und Materialien, die sich explizit an die Arbeit in der Sprachförderung mit unter Dreijährigen richten, wurden erst in den letzten Jahren vermehrt publiziert (z. B. Jampert et al., 2011; Tracy & Lemke, 2009; Winner, 2007; Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014; Groschwald & Rosenkötter, 2014). Viele gängige Materialien adressieren pädagogische Fachkräfte im U3- und Ü3-Bereich gleichermaßen (z. B. Albers, 2011). Bei anderen Materialien handelt es sich ursprünglich um Konzepte für den Ü3-Bereich, die für die Altersgruppe der unter Dreijährigen adaptiert wurden (z. B. Jampert et al., 2011; Best, Laier, Jampert, Sens & Leuckefeld, 2011). Inwiefern ein Übertrag bestimmter Konzepte und Methoden auf die Zielgruppe der unter Dreijährigen aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsbedingungen der Kinder möglich ist, wird in dieser Arbeit im Hinblick auf das sprachliche Handeln der Fachkräfte diskutiert (vgl. Kapitel 7).

Grundsätzlich wird bei den Angeboten, die für die Sprachförderung mit Kindern unter drei Jahren zur Verfügung stehen, zwischen Sprachförderprogrammen und -konzepten unterschieden. Während Förderprogramme meist aus vorgefertigten Fördereinheiten bestehen, die curricular aufgebaut sind und in einer bestimmten Reihenfolge bearbeitet werden, werden in Förderkonzepten eher Prinzipien beschrieben, die der Sprachförderung zugrunde liegen sollen (Geyer et al., 2018; Ruberg & Rothweiler, 2012). Für die Anwendung im U3-Bereich wurden bislang vorwiegend Sprachförderkonzepte entwickelt. Eines der ersten groß angelegten Projekte, das sich der Gestaltung eines Konzepts zur Förderung der Sprachfähigkeiten von unter dreijährigen Kindern widmete, war das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) seit 2011 gefördert wurde. In diesem Bundesprogramm wurde ein Materialpaket zum Fortbildungskonzept veröffentlicht, in dessen Zentrum die Stärkung der Handlungskompetenzen von U3-Fachkräften in der Sprachförderung steht (Jampert et al., 2011). Ähnlich stehen wie in vielen anderen Konzepten, die in den letzten Jahren entwickelt wurden, das sprachliche Handeln und die Erweiterung der sprachlichen Handlungskompetenzen der U3-Fachkräfte, die für die Durchführung von Sprachförderung verantwortlich sind, im Mittelpunkt (z. B. Groschwald & Rosenkötter, 2014; Kammermeyer et al., 2014; Tracy & Lemke, 2009). Bestehende Sprachförderkonzepte unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der definierten Zielgruppe (z. B. in Bezug auf Alter, Spracherwerbstyp oder Sprachstand) und in Bezug auf die vorgeschlagenen Förderziele, die zu fördernden Sprachbereiche und die einzusetzenden Methoden bzw. Materialien (Geyer et al., in Druck). Ferner können die Konzepte hinsichtlich ihrer Vorgaben zur konkreten didaktischen Umsetzung, des Stellenwerts diagnostischer Elemente und der Berücksichtigung des kindlichen Sprachstands abgegrenzt werden. Unterschiede der Konzepte liegen zudem hinsichtlich ihrer Vorstrukturierung bei der praktischen Umsetzung vor. 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. Jampert et al., 2011), soll Sprachförderung in anderen Konzepten in spezifischen Situationen oder Kleingruppen umgesetzt werden. So zielt das Fortbildungskonzept *Mit Kindern im Gespräch* (Kammermeyer et al., 2014) auf eine Verbesserung der Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kind nicht im gesamten pädagogischen Alltag, sondern in regelmäßig wiederkehrenden und damit vorhersehbaren und planbaren Alltagssituationen. Im Förder- und Professionalisierungskonzept *Sprache macht stark* (Tracy & Lemke, 2009), das sich für die Arbeit mit Kindern ab zwei Jahren eignet, steht neben der alltagsintegrierten Sprachförderung auch die Sprachförderung in Kleingruppen und die Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen im Mittelpunkt. Unterschiede zwischen Sprachförderkonzepten ergeben sich zudem in Bezug auf die Rolle diagnostischer Elemente. Nicht in allen Sprach-

förderkonzepten ist eine Erfassung des kindlichen Sprachstands als Voraussetzung für die Sprachförderung vorgesehen. So wird ein Verzicht auf diagnostische Elemente in den Konzepten von Kammermeyer et al. (2014) und Jampert et al. (2011) damit begründet, dass das Konzept an alle Kinder einer Einrichtung gerichtet sei und die dort empfohlenen Handlungsweisen für alle Kinder gleichermaßen gelten. Dabei wird angenommen, dass alle Sprachfördertechniken für alle Kinder unterschiedlichen Alters und für Kinder mit unterschiedlichem Spracherwerbshintergrund gleichermaßen wirksam sind. Groschwald und Rosenkötter (2014) hingegen beschreiben in ihrem Sprachförderansatz für unter Dreijährige, dass Fördermaßnahmen sehr individuell auf jedes einzelne Kind abgestimmt werden sollten, damit die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsbedingungen der Kinder berücksichtigt werden können. Als Grundlage der Sprachförderung im Krippenbereich sehen die Autoren daher eine umfassende Sprachstandserfassung und -dokumentation, die die Kenntnis der sprachlichen Ausgangsbedingungen der Kinder ermöglicht. Laut Groschwald und Rosenkötter (2014) sollen ausgehend vom Sprachentwicklungsstand des Kindes individuelle Förderziele definiert und Fördereinheiten vor- und nachbereitet werden. Auch in linguistisch fundierten Sprachförderkonzepten, die sich nicht explizit an die Zielgruppe von Kindern unter drei Jahren richten, orientiert sich die Progression der Förderziele nach dem Sprachstand eines Kindes (z. B. Geyer et al., 2018; Müller, 2014; Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2008). Im Rahmen der Sprachförderung wird allen Kindern ausgehend von ihren bereits erworbenen Kompetenzen so die Gelegenheit gegeben, durch ein systematisch aufbereitetes sprachliches Angebot sprachliche Fähigkeiten zu erwerben, die als entwicklungsproximal gelten.

Die Frage nach der Wirksamkeit einzelner Konzepte zur Sprachförderung im U3-Bereich ist empirisch bislang weitgehend ungeklärt. In ersten Wirksamkeitsstudien zur Sprachförderung mit unter Dreijährigen wurden ähnlich wie in Studien zur Sprachförderung im Vorschulbereich (z. B. Schöler & Roos, 2011) kaum positive Effekte bestimmter Programme bzw. Konzepte auf die allgemeine Sprachentwicklung von Kindern nachgewiesen (z. B. Tietze et al., 2014). Ausbleibende Effekte bei Evaluationsstudien werden häufig auf methodische Einschränkungen wie Stichprobeneffekte und den Einfluss vieler schwer kontrollierbarer Variablen zurückgeführt, die den Spracherwerb beeinflussen (z. B. Tietze et al., 2014). Zudem sind Ergebnisse verschiedener Evaluationsstudien aufgrund unterschiedlicher methodischer Zugänge nur schwer vergleichbar (Kaltenbacher, 2011; Redder et al., 2011). Um die Wirksamkeit von Angeboten zur Sprachförderung weiter zu untersuchen, wurde unter anderem das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) initiiert (Schneider et al., 2012). In diesem Programm werden bestehende Maßnahmen zur Sprachförderung mit dem Ziel evaluiert, Erkenntnisse über besonders wirksame Programme und Konzepte zur Anregung des kindlichen Spracherwerbs zu erhalten. Trotz die-