

Egert | Sachse
Buschmann | Cordes

Sprachliche Bildung und Förderung

Kommunikation, Sprache
und Mehrsprachigkeit in
Kindertageseinrichtungen



Kindheitspädagogik
und Familienbildung

utb 5837



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Prof. Dr. Franziska Egert, Professorin für
Pädagogik an der Katholischen Stiftunghoch-
schule München

Prof. Dr. Steffi Sachse, Professorin für
Entwicklungspsychologie an der PH Heidelberg

Dr. Anke Buschmann, Leitung und Geschäfts-
führung des ZEL – Zentrum für Entwicklung und
Lernen, Heidelberg

Dr. Anne-Kristin Cordes, Wissenschaftliche
Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik
und Medienkompetenz Amberg

Franziska Egert, Steffi Sachse,
Anke Buschmann, Anne-Kristin Cordes
unter Mitarbeit von Marina Jahn, Christine Titze

Sprachliche Bildung und Förderung

Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit
in Kindertageseinrichtungen

WOCHENSCHAU VERLAG

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die Reihe Kindheitspädagogik und Familienbildung wird herausgegeben von Rita Braches-Chyrek, Irene Dittrich, Veronika Fischer und Elke Kruse.

Titel der Reihe:

Bd. 1: Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik

Bd. 2: Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung

Bd. 3: Familienbildung. Entstehung, Strukturen und Konzepte

Bd. 4: Rechtliche Grundlagen in der Kindheitspädagogik

Bd. 5: Kommunikation und Interaktion in der Kindheitspädagogik

Bd. 6: Sprachliche Bildung und Förderung

Bd. 7: Didaktik der Familienbildung

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter: www.utb.de

© WOHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2024

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: siegel konzeption | gestaltung, Stuttgart

Umschlagmotiv: © berna_rikur – stock.adobe.com

Alle Links letztmalig geprüft: 21.05.2024

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

utb-Band-Nr. 5837

Print-ISBN 978-3-8252-5837-5

PDF-ISBN 978-3-8385-5837-0

Inhalt

1	Einleitung	13
----------	-----------------------------	----

Teil I

2	Ein erster Überblick zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung	21
2.1	Die Bedeutung von Sprache als Schlüsselkompetenz . .	22
2.2	Aktuelle Trends und Herausforderungen der sprachlichen Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen	24
2.2.1	Gesetzliche Verankerung sprachlicher Bildung und Förderung in der Kindertageseinrichtung . .	24
2.2.2	Aktuelle Initiativen und Förderbestrebungen . .	26
2.2.3	Entwicklung von additiven Sprachförderprogrammen hin zu ganzheitlichen Konzepten . .	31
2.3	Paradigmenwechsel und aktueller Stand der Sprachförderdiskussion	35
3	Qualität und Quantität sprachlicher Bildung und Förderung	38
3.1	Qualität und Quantität sprachlicher Anregung in Kindertageseinrichtungen	39
3.2	Untersuchung sprachlicher Anregungsqualität und renommierte Ratingverfahren	45
3.3	Qualität der linguistischen Responsivität	49
3.4	Steigerung der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen und kindliche Sprachentwicklung	51

4	Sprachentwicklung und die Bedeutung der sprachlichen Umwelt	57
4.1	Linguistische Grundbegriffe.	58
4.2	Warum wir sprechen lernen – Vorläuferfähigkeiten des Kindes und Umweltbedingungen	62
4.3	Kindgerichtete Sprache	66
4.4	Sprachentwicklung im Überblick	68
4.4.1	Frühe (vorsprachliche) Entwicklungen, Vorbereitung auf die Sprachproduktion.	68
4.4.2	Überblick über Meilensteine der Sprachentwicklung	70
5	Sprachliche Auffälligkeiten und Störungen	78
5.1	Variabilität in der Sprachentwicklung – Verschieden sein ist normal	79
5.2	Überblick über Auffälligkeiten der Sprachentwicklung	80
6	Mehrsprachigkeit	86
6.1	Begrifflichkeit und Definitionen	87
6.2	Unterschiedlichkeit von Sprachen – Herausforderungen beim Erlernen der deutschen Sprache	89
6.3	Mehrsprachige Sprachentwicklung	92
6.4	Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte.	97
7	Erfassung sprachlicher Leistungen im Alltag einer Kindertagesstätte	103
7.1	Überblick über Ansätze zur Erfassung sprachlicher Leistung und sprachlicher Auffälligkeiten	104
7.2	Vorgehensweise in der Praxis	107

8	Sprachförderung	109
8.1	Begriffliche Grundlagen und Ausdifferenzierung ...	110
8.2	Diagnosegeleitete Sprachförderung	124
8.2.1	Transfer zwischen Sprachstand und Sprachförderung	124
8.2.2	Datenbasierte Förderentscheidung	127
8.2.3	Stufeninterventionsmodelle und Mehrkomponentenförderung	133
8.2.4	Zirkuläre Fallarbeit	138
8.3	Evidenzbasierte Sprachförderung	142
8.3.1	Wirksamkeit additiver Kleingruppenangebote und Erklärungsansätze für das Ausbleiben der Fördereffekte	145
8.3.2	Wirksamkeit alltagsintegrierter und interaktionsbasierter Sprachförderung sowie effektive Qualifizierung	149
8.3.3	Sprachliche Förderung von mehrsprachigen Kindern und erfolgversprechende Ansätze ..	153
8.3.4	Stolpersteine und Praxisimplikationen wirksamer Sprachförderung	157

Teil II

9	Kommunikation und Interaktion	165
9.1	Kommunikations- und Interaktionsstile von Kindern und Erwachsenen	167
9.2	Sprachanregende Grundhaltung	173
9.3	Gezielter Einsatz von Sprachlehrstrategien	175
9.4	Gezielter Einsatz sprachmotivierender Fragen	177
9.5	Sprachförderliche Interaktionen beim Betrachten oder Vorlesen von Büchern	181

9.5.1	Dialogische Bilderbuchbetrachtung.	181
9.5.2	Dialogisches Lesen	184
9.5.3	Fragen stellen beim Vorlesen.	186
9.5.4	Wirksamkeit der Schulung von Fachkräften im Dialogischen Lesen	187
9.6	Interaktionen unter erschwerten Bedingungen: Kinder mit verzögertem oder auffälligem Spracherwerb	188
10	Räumlich-materielle Umgebung und Situationsgestaltung.	192
10.1	Die Bedeutung der räumlich-materiellen Ressourcen bei sprachbildenden und -fördernden Prozessen	194
10.1.1	Sichtbarkeit, Verfügbarkeit und Zugänglich- keit von Materialien als Qualitätsindikator . .	196
10.1.2	Didaktisches Dreieck und Aufmerksamkeitsfokus.	197
10.2	Lärmpegel, räumlich-materielle Bedingungen und Sprachhandeln sind entscheidend für das Sprach- und Hörverständnis	198
10.3	Räumlich-materielle Gelingensbedingungen und Sprachhandeln zur Förderung sprachproduktiver Leistungen	205
10.4	Binnenorganisation und sprachliche Bildung in der Einzel- und Gruppensituation.	211
11	Unterstützung sprachlichen Lernens mit digitalen Medien	217
11.1	Aufwachsen mit digitalen Medien und der Einsatz digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen	218
11.2	Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung sprachlichen Lernens	222

11.2.1	Befunde zum Unterstützungspotenzial aus Praxis und Wissenschaft	222
11.2.2	Vorgehen bei der Konzeption von Aktivitäten zur sprachlichen Unterstützung mit digitalen Medien	227
11.3	Digitale Medien mit Inhaltsrahmen sprachunterstützend einsetzen: Dialogisches Lesen digitaler Bilderbücher. . .	230
11.4	Digitale Medien mit Gestaltungsrahmen sprach- unterstützend einsetzen: Entwicklung eines Stop-Motion-Films	243
11.5	Fazit der Potenziale digitaler Medien zur sprachlichen Bildung und Förderung	247
12	Zusammenarbeit mit den Eltern: Sprachliche Bildung über Bildungsorte hinweg gestalten	249
12.1	Die Eltern von Beginn an informieren und einbeziehen.	252
12.1.1	Die Kita gestalten	252
12.1.2	Das Aufnahme-/Anmeldegespräch gemeinsam mit der Sprachfachkraft	254
12.1.3	Eingewöhnungsphase – Vorbild sein	254
12.1.4	Eingewöhnungsphase – Brücken bauen	255
12.1.5	Elternabende zur alltagsintegrierten (mehr-)sprachlichen Bildung.	257
12.1.6	Erfolgreiche Projekte zur Partizipation der Eltern.	261
	Literatur	264

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.	Übersicht zu international renommierten Qualitätsratings	46
Tab. 2.	Wirkmodell zu Weiterbildungseffekten	52
Tab. 3.	Beispiele für Sprachlehrstrategien im Rahmen der lehrenden Sprache/Motherese	68
Tab. 4.	Meilensteine der Sprachentwicklung mit ungefähren (!) Altersangaben	71
Tab. 5.	Begriffe und Definitionen zum Thema Mehrsprachigkeit	88
Tab. 6.	Kategorisierung von Sprachförderung	118
Tab. 7.	Übersicht zum Stufeninterventionsmodell in Anlehnung an Recognition & Response	137
Tab. 8.	Übersicht zu Wirksamkeitsstudien additiver Kleingruppenförderung	148
Tab. 9.	Übersicht zu Wirksamkeitsstudien alltagsintegrierter und interaktionsbasierter Sprachförderung	152
Tab. 10.	Übersicht zu Wirksamkeitsstudien von Sprachförderung für mehrsprachige Kinder	155
Tab. 11.	Kommunikationsstile von Kindern nach Weitzman und Greenberg (2002)	168
Tab. 12.	Sprachanregende Grundhaltung und zentrale Verhaltensweisen	173
Tab. 13.	Fachkraft-Kind-Interaktion: Beispiele für Sprachmodellierung	176
Tab. 14.	Geläufige Frageformen und ihre sprachanregende Wirkung	179

Tab. 15. Checkliste zur Unterstützung beim Sprachverstehen	203
Tab. 16. Checkliste zur Unterstützung beim Sprachgebrauch	210
Tab. 17. Potenziale von unterschiedlichen Peer-Gruppierungen. .	215
Tab. 18. Beschreibung von multimedialen und interaktiven Funktionen in digitalen Geschichten.	225
Tab. 19. Vorab-Überlegungen und Entwicklung von Aktivitäten zur sprachlichen Unterstützung mit digitalen Medien	230
Tab. 20. Scaffolding-Potenziale von Bilderbüchern.	234
Tab. 21. Scaffolding-Potenziale digitaler Bilderbücher	235
Tab. 22. SPEER-Strategie: Dialogisches Lesen	239
Tab. 23. Technische Anleitung zur Umsetzung eines Stop-Motion-Films	245

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.	Internationaler Überblick zur Qualität der lern- und sprachanregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kindergartenalter	41
Abb. 2.	Internationaler Überblick zur Qualität der lern- und sprachanregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen im Krippenalter	42
Abb. 3.	Qualitätsratings und prädiktive Validität	49
Abb. 4.	Internationaler Überblick zur Qualität der linguistischen Responsivität gemessen mit der Teacher Interaction and Language Rating Scale (TILRS)	50
Abb. 5.	Veranschaulichung der einzelnen linguistischen Ebenen anhand eines Sprachbeispiels von unauffällig entwickelten Kindern	60
Abb. 6.	Elemente der Unterstützung in Kindertagesstätten, auf der Grundlage der Fortbildungsinhalte des Projekts MiKi – Mehrsprachigkeitsunterstützende Lernumgebungen in Kindertagesstätten	101
Abb. 7.	Personen- und umfeldbezogene Sprachförderung	122
Abb. 8.	Datenbasierte Förderentscheidung.	128
Abb. 9.	Schematische Darstellung eines Stufeninstruktionsmodells zur Sprachförderung in Kitas	135
Abb. 10.	Zirkuläre Fallarbeit	140
Abb. 11.	Evidenzstandards für Wirksamkeitsstudien	144
Abb. 12.	Didaktisches Dreieck und Aufmerksamkeitsfokus.	197
Abb. 13.	Dreifaches Scaffolding beim Dialogischen Lesen digitaler Bilderbücher.	232

1 Einleitung

Der vorliegende Band gibt Gelegenheit, sich umfanglich mit den Themenfeldern Kommunikation und Interaktion sowie Sprache und Mehrsprachigkeit in der Kindheitspädagogik und Familienbildung auseinanderzusetzen. Diese Begriffe sind nicht isoliert zu betrachten, sondern reziprok zu denken und finden sich innerhalb des kindheitspädagogischen Diskurses von sprachlicher Bildung und Förderung. Von den Autorinnen wird eine interdisziplinäre Sichtweise vermittelt, bei der psychologische, pädagogische, linguistische und sprachtherapeutischer Forschungsbefunde Berücksichtigung finden und im Sinne einer evidenzbasierten Praxis für das konkrete Handeln von (angehenden) pädagogischen Fachkräften fruchtbar gemacht werden sollen. Ein Anliegen der Autorinnen war es, die Themenkomplexe aus einem Guss darzustellen und auf aktuelle Trends und Herausforderungen einzugehen, praktische Bezüge herzustellen und Lernszenarien für den eigenen Wissens- und Kompetenzerwerb herauszuarbeiten.

Ziele

Das oberste Ziel dieses Bandes ist es, ein Lehr- und Praxisbuch für Studierende, pädagogische Fachkräfte und Dozierende zu generieren, das vielfältige Möglichkeiten für Selbstlernprozesse bietet und somit die Praxis nachhaltig verändern kann. Durch den gewollt kleingliedrigen Aufbau wurde eine thematische Rahmung gewählt, die es den Leser*innen ermöglicht, einen Überblick über zentrale Begriffe und Prozesse zu überschaubaren und konkreten Themenfeldern zu erhalten, die eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit bereits erworbenem Wissen oder Vorerfahrungen ermöglichen. Die Autorinnen haben bewusst eine kompetenz- und performanzorientierte Sichtweise und Hinführung zu den dargebotenen Themenge-

bieten gewählt, in der explizit evidenzbasierte Handlungsmethoden beschrieben und anhand von Transferaufgaben geübt werden können. Situations- und handlungsbasierte Lernprozesse werden dabei vorrangig angestrebt. Der Band lädt die Leser*innen somit nicht nur zum Aufbau von aktiven, praxisrelevanten Wissensbeständen ein, sondern auch zum Handeln und Ausprobieren.

Struktureller Aufbau

Dieser Band verfügt über wiederkehrende Strukturen, die eine rasche Rekapitulation bereits erworbenen Wissens sowie eine tiefergehende Auseinandersetzung mit explizitem Praxisbezug ermöglichen. Deshalb ist jedes inhaltliche Kapitel nach dem gleichen Schema aufgebaut. Zunächst gibt es eine Zusammenfassung, was die Leser*innen im Kapitel erwartet und welche Bedeutung das jeweilige Thema für das Arbeiten mit Kindern und deren Familien hat. Im Anschluss werden Reflexionsfragen gestellt, die dazu animieren sollen, die eigenen Kompetenzen hinsichtlich dieses Bereichs zu hinterfragen und die Aufmerksamkeit auf bedeutsame Elemente bereits beim Lesen zu lenken. Die Fragen können am Ende des Kapitels erneut hinzugezogen werden, um die eigene Entwicklung einzuschätzen. Ergänzt wird dies durch den theoretischen Input, der die Kenntnisse für jeden Themenbereich beschreibt. Der Wissensinput ist nicht allumfänglich, sondern als Zusammenfassung zu verstehen, die durch weiterführende Literaturtipps am Ende jedes Kapitels vertieft werden kann. In jedem Unterkapitel wird versucht, ein praktisches Beispiel zu geben. Ebenso werden Transfer- und Reflexionsaufgaben gestellt, die eine vertiefte und praktische Verarbeitung des Themengebietes ermöglichen. Pädagogische Fachkräfte aus der Praxis und Kita-Teams können diese ebenfalls für Selbstbildungs- und Reflexionsprozesse nutzen. Die beschriebenen Aufgaben und Übungen wurden im Rahmen der Qualifizierungen „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ sowie dem „Heidelberger Interaktionstraining“ erprobt und können daher empfohlen werden.

Der Band enthält zwei Teile. In Teil I liegt der Fokus auf dem Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit. Dazu werden aktuelle Entwicklungen zur sprachlichen Bildung und Förderungen diskutiert, ein Überblick zur aktuellen Qualitätsdebatte sprachlicher Anregung und zur Wirksamkeit sprachlicher Bildung und Förderung erstellt sowie Sprachentwicklung von Kindern, Sprachauffälligkeiten und Mehrsprachigkeit thematisiert. In Teil II werden verschiedenen Ebenen der Kommunikation und Interaktion aufgeführt und praktische Beispiele im Kita-Alltag sowie im Umgang mit Eltern gegeben.

Die am Anfang jedes Kapitels stehenden Reflexionsfragen können auf zwei Ebenen genutzt werden:

*1) Selbstreflexion der Leser*innen*

Wo stehe ich? Was weiß ich? Habe ich konkrete Situationen oder Beispiele im Kopf, an denen ich das Wissen anwenden kann?

*2) Gemeinsame Reflexion mit Teilnehmer*innen/Kollegen*innen*

Wo stehe ich und wo sehe ich bei dem Thema in Bezug auf meine Handlungspraxis einen konkreten Entwicklungsbedarf? Was wissen meine Kollegen*innen dazu bzw. welche Vorerfahrungen sind im Team vorhanden, an denen angeknüpft werden kann?

Inhaltlicher Aufbau

Franziska Egert, Marina Jahn und **Christine Titze** widmen sich im zweiten Kapitel, neben einer ersten Begriffsbestimmung zur sprachlichen Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen, den aktuellen Trends und Herausforderungen sowie deren gesetzlichen Grundlagen.

In Kapitel 3 werden von **Franziska Egert** wissenschaftliche Erkenntnisse zur Qualität und Quantität der sprachlichen Unterstützung im institutionellen Kontext erläutert und kritisch diskutiert. Daraus lassen sich viele Handlungsbedarfe und Empfehlungen für die pädagogische Praxis ableiten, zu denen in den darauffolgenden Kapiteln Bezug genommen wird.

Steffi Sachse führt in den Kapiteln 4–7 in die grundlegenden Thematiken „*Sprache*“ und „*Mehrsprachigkeit*“ ein. Dabei befasst sie sich mit einigen linguistischen Begriffen zum Thema und den Entwicklungsschritten des Spracherwerbs von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr. Es wird dabei auch die mehrsprachige Sprachentwicklung thematisiert sowie der Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Einrichtung. Darüber hinaus werden sprachliche Förderbedarfe und Auffälligkeiten in den Blick genommen sowie Möglichkeiten, sprachliche Kompetenzen von Kindern zu beobachten, zu dokumentieren sowie einzuordnen. Die anspruchsvolle Aufgabe von pädagogischen Fachkräften liegt hier im ersten Erkennen von Förderbedarfen der Kinder, die in der Kindertageseinrichtung gut in den pädagogischen Alltag integriert werden können, und in der Abgrenzung zu möglicherweise sprachtherapeutischem Förderbedarf, der in Zusammenarbeit mit den Familien und Expert*innen abgeklärt und dann an entsprechende Fachpersonen delegiert werden muss.

Empirische Befunde zur Wirksamkeit bestehender Bemühungen der sprachlichen Bildung und Förderung werden von **Franziska Egert** in Kapitel 8 thematisiert. Der Fokus wird dabei auf alltagsintegrierte und additive Sprachfördermaßnahmen im deutschsprachigen Raum unter Gesichtspunkten der Evidenzbasierung gelegt. Stolpersteine und aktuelle Herausforderungen werden erläutert und mögliche praktische Implikationen in den Blick genommen.

Anke Buschmann und **Franziska Egert** beschäftigen sich im 9. Kapitel mit der dritten zentralen Thematik des Bandes, nämlich der „*Kommunikation*“. Dabei werden Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern bzw. der Kinder untereinander in den Blick genommen. Dazu zählen Kommunikationsstile der Kinder, die unterschiedlichen Rollen einer Fachkraft in der Interaktion mit Kindern und deren Einfluss auf die sprachliche Entwicklung. Es werden lernunterstützende Kommunikationsstrategien, insbesondere ein responsiver Interaktionsstil sowie interaktionsfördernde und sprachmodellierende Strategien, erläutert und anhand der Methode der dialogischen Bilderbuchbetrachtung erprobt, geübt und reflektiert. Dies geschieht angelehnt an evaluierte Pro-

gramme und Verfahren wie dem Heidelberger Elterntraining (Buschmann, 2024) und dem Hanen-Programm „Learning Language and Loving it“ (Weitzman & Greenberg, 2002).

Im 10. Kapitel möchte **Franziska Egert** für die sprachunterstützenden Potenziale von Situationen und Materialien sensibilisieren, die im Alltag von Kindertageseinrichtungen vorkommen und kindliche Lernprozesse begünstigen. Es werden besonders regelmäßig wiederkehrende Situationen wie z.B. Mahlzeiten oder Pflegesituationen, das Freispiel und Angebote mit den Kindern aufgegriffen, wobei die Nutzung von Büchern sowie das Symbol- und Rollenspiel einen Schwerpunkt bilden. Darüber hinaus spielen die Art und Vielfalt des materialen Angebots, die räumliche Ausstattung und die Darbietung für die Kinder eine besondere Rolle. Es wird auf strukturelle und prozessuale Merkmale der Sprachanregung, die sich in der Forschung als prädiktiv für kindliche Sprachfähigkeiten erwiesen haben, eingegangen. An dieser Stelle werden Checklisten vorgestellt, die zur kritischen Selbstreflexion und Erarbeitung von Zielen zur Entwicklung der Qualität in diesem Bereich genutzt werden können. Darüber hinaus wird auf die Qualität von Materialien eingegangen, insbesondere von Illustrationen und den Botschaften, die damit gesendet werden.

Anne-Kristin Cordes und **Franziska Egert** gehen in Kapitel 11 auf die neusten Entwicklungen zur sprachlichen Bildung und Förderung mit digitalen Medien ein. Dabei werden aktuelle Diskurse zum Aufwachsen mit digitalen Medien beschrieben sowie die Potenziale von Medien zur Unterstützung sprachlichen Lernens herausgearbeitet. Wichtige Erkenntnisse liefern hier u.a. kognitionspsychologische Untersuchungen sowie Modelle zum multimedialen Lernen. Weiter werden digitale Bilderbücher als wirksames Medium zur sprachlichen Bildung und Förderung in der frühen Kindheit vorgestellt und erläutert, wie sich diese Aktivitäten und deren unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten in die Praxis integrieren lassen. Darüber hinaus werden wichtige Aspekte benannt, die bei der Auswahl von sprachunterstützenden Applikationen zu berücksichtigen sind.

Anke Buschmann befasst sich in Kapitel 12 mit der Zusammenarbeit mit Familien. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, mit deren Hilfe sich in der Kita von Beginn an eine kooperative Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für den Bereich der sprachlichen Bildung mit den Eltern gestalten lässt. Denn die Eltern spielen als wichtigste Bezugspersonen des Kindes eine zentrale Rolle für einen erfolgreichen (Mehr-)Spracherwerbsprozess. Pädagogische Fachkräfte wiederum können dazu beitragen, die Eltern in dieser Rolle zu stärken und zu befähigen.

Teil I

2 Ein erster Überblick zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung

Franziska Egert, Marina Jahn und Christine Titze

Die Bedeutung von Sprache als wichtige Entwicklungsaufgabe von Kindern und Schlüsselkompetenz für weitere Bildungsverläufe wird über wissenschaftliche Erkenntnisse einleitend dargelegt. Die Unterstützung sprachlicher Lern- und Entwicklungsprozesse ist zentrale Aufgabe des Elementarbereichs und gesetzlich verankert. Aktuelle Trends zur sprachlichen Bildung und Förderung sowie derzeitige und zukünftige Herausforderungen müssen daher in den Blick genommen werden. Die Entwicklung der letzten Jahre zeigt einen Paradigmenwechsel im pädagogischen Handeln von isolierten Kleingruppenprogrammen hin zu einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung. Dabei sollen Situationen im Alltag und Gesprächsanlässe systematisch genutzt werden.

Reflexionsfragen

- Warum wird Sprache als „Schlüsselkompetenz“ gesehen?
 - Auf welchen rechtlichen Grundlagen fußen sprachliche Bildung und Förderung bzw. Sprachstandserhebungen in Kindertageseinrichtungen?
 - Was sind aktuelle Trends und zukünftige Herausforderungen?
 - Warum kam es zu einem Paradigmenwechsel?
-

2.1 Die Bedeutung von Sprache als Schlüsselkompetenz

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt“ soll schon Wilhelm von Humboldt im 19. Jahrhundert verkündet haben. Sprache und Kommunikation sind zentrale Komponenten, um sich die Welt zu erschließen, sich mit seinen Mitmenschen zu verständigen, sich über Gedanken und Gefühle auszutauschen und sich Wissen anzueignen. „Sprachliche Kompetenzen sind eine grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch, ein gelingendes Berufsleben und die aktive Teilnahme an der Gesellschaft“ (BiSS Transfer, 2021).

Sprache und Kommunikation sind für Kinder auch in Kindertageseinrichtungen von großer Bedeutung. Da Kinder durch Sprache ihre Bedürfnisse äußern und Kontakte knüpfen können, bildet die Sprache eines Kindes eine wichtige Grundlage für seine Teilhabe an Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern (Albers, 2009), so auch an Spielen, Aktivitäten, Angeboten, kurz dem Kita-Alltag in all seinen Facetten. Die sprachliche Entwicklung ist ebenfalls eng verknüpft mit der sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung (Albers, 2009; Wilde, 1996).

Sprache und Kommunikation sind wichtige Voraussetzungen für den Erfolg der Bildungslaufbahn, ein fundamentales Bindeglied im Bildungsprozess sowie für soziale Interaktionen. Für schulischen Erfolg und um von den Bildungsangeboten der Kindertageseinrichtung zu profitieren, benötigen Kinder ausreichende Kompetenzen in der deutschen Sprache (Albers, 2009; Artelt et al., 2001). Um bis zum Schulbeginn die Ungleichheit in den Bildungschancen von Kindern zu verkleinern, müssen Kinder von Beginn an in ihrem Spracherwerb und der Aneignung der Sprache begleitet und bei Bedarf unterstützt und gefördert werden.

Im Zuge des sogenannten PISA-Schocks, in dem die deutschen Kinder in internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA (Artelt et al., 2001) hinter den Erwartungen an das deutsche Bildungssystem zurückblieben, wurden unter anderem die mittelmäßigen Ergebnisse in der Lesefähigkeit bemängelt. Die deutschen

Schüler*innen lagen mit ihren Lesefähigkeiten unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. Mit fast 23% war der Anteil der Schüler*innen, die in ihren Lesefähigkeiten die Kompetenzstufe 1 erreichten bzw. darunter lagen, vergleichsweise groß (Artelt et al., 2001, S. 16). Auch die Leistungen im Spitzenbereich in den Lesefähigkeiten der Jugendlichen wurden von vielen anderen Ländern übertroffen, so dass auch die guten und sehr guten Leseleistungen der deutschen Jugendlichen nur knapp unter dem OECD-Durchschnitt lagen (ebd.).

In Hinblick auf die Bildungschancen spielen zudem die Heterogenität und Diversität der Bevölkerung hinsichtlich kultureller, sprachlicher und anderer Hintergründe eine Rolle. PISA hatte dem deutschen Bildungssystem auch bezüglich der Chancengerechtigkeit auf Bildung ein schlechtes Zeugnis ausgestellt. In Deutschland schien es Kindern aus Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen weniger als in anderen Ländern zu gelingen, höhere Bildungsabschlüsse als ihre Eltern zu erlangen, während die Bildungselite das Abitur und Studienabschlüsse fast habituell erreichte und vom Bildungssystem unterstützt wird. Als auffällig und bedenklich wurde zum Beispiel das große sozial bedingte Gefälle bei denjenigen Jugendlichen in PISA attestiert, die über elementare Kompetenzen beim Lesen nicht hinauskommen (ebd., S. 37). Von entscheidender Bedeutung für die Bildungsbeteiligung scheinen jedoch nicht die soziale Lage oder kulturelle Unterschiede zu sein, sondern vielmehr „die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau. Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere“ (ebd.).

2.2 Aktuelle Trends und Herausforderungen der sprachlichen Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen

Im Zuge der Ergebnisse von PISA und des sogenannten PISA-Schocks im Jahr 2001, und anderen internationalen Bildungsstudien setzte eine öffentliche Debatte auch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen ein (Lisker, 2010, S. 7). Um Kindern die Teilhabe und gerechtere Startchancen in der Schule zu ermöglichen, sollte die Sprachförderung nun bereits im Kindergarten ansetzen. Als erster institutioneller Bildungsort muss die Kindertageseinrichtung allen Kindern die Möglichkeit bieten, ihre „Sprachlernpotenziale so weit wie möglich auszuschöpfen“ (Albers et al., 2017). Die Unterstützung der Sprachentwicklung ist eine der zentralen Aufgaben in frühpädagogischen Einrichtungen und ist schon immer eine Aufgabe der pädagogischen Arbeit gewesen, jedoch hatte sich der Fokus darauf nun geschärft. Um alle Kinder in der Kindertageseinrichtung beim Spracherwerb und insbesondere im Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen, bieten Kindertageseinrichtungen gute Voraussetzungen.

2.2.1 Gesetzliche Verankerung sprachlicher Bildung und Förderung in der Kindertageseinrichtung

Die Sprachförderung wurde aufgrund der damaligen Entwicklung durch die deutsche Bildungspolitik im elementarpädagogischen Bereich eingefordert und erstmals systematisch verankert. Hierfür einigten sich die Bundesländer im Nationalen Integrationsplan (Bundesregierung, 2007) darauf, Verfahren zur Sprachstandfeststellung einzuführen und den Kindern bei Bedarf eine Sprachförderung zu ermöglichen (Lisker, 2013). In den darauffolgenden Jahren entstandenen Bildungs- bzw. Orientierungsplänen aller Bundesländer bekam Sprachbildung und -förderung einen wichtigen Stellenwert als Bildungsbereich.

Fast alle Bundesländer legten daraufhin für ihre Kindertageseinrichtungen verpflichtende Sprachstandserhebungen für alle Kin-

der oder eine bestimmte Zielgruppe fest (ebd., S. 35) und koppelten diese oftmals an obligatorische Fördermaßnahmen. In den folgenden Jahren wurden in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zahlreiche Sprachförderprogramme entwickelt und implementiert. Ziel war es, sprachliche Defizite von Kindern frühzeitig zu erkennen und bis zum Schulbeginn durch gezielte zusätzliche Sprachfördermaßnahmen auszugleichen.

In den Ausführungsverordnungen der Länder zur Kindertagesbetreuung wird in den Ausführungen zur pädagogischen Arbeit die sprachliche Bildung und Förderung auf unterschiedliche Weise thematisiert. Im Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz (KiBiz), 2020) in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2020 beispielsweise wurde die sprachliche Bildung im Paragraph 19 verankert. Eine kontinuierliche sprachliche Bildung ist dort als integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit bzw. des Auftrags zur Bildung und Erziehung vorgesehen (§ 1) und ist regelmäßig zu beobachten sowie zu dokumentieren, um individuellen sprachlichen Förderbedarf festzustellen, die Planung des pädagogischen Alltags in Bezug auf sprachliche Förderung daran zu orientieren und den Kindern angepasste Lernanregungen zu geben. Das KiBiz verlangt hier ebenfalls, dass Kindertageseinrichtungen die alltagsintegrierte sprachliche Begleitung und Förderung in ihre Kita-Konzeption aufnehmen. Mehrsprachigkeit ist explizit anzuerkennen und zu fördern, ggf. auch in den Familiensprachen der Kinder, sofern es die Rahmenbedingungen zulassen. In Bayern wird beispielsweise in Paragraph 5 der Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) die sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen sowie die Praxis zu Sprachstandserfassungen ausführlich beschrieben.

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG, kurz „Gute-KiTa-Gesetz“) unterstützt der Bund, seit in Kraft treten am 01. Januar 2019, die Länder bei der Verbesserung der Qualität in den Kindertagesrichtungen (Bundesgesetzblatt,

2018). Dabei hat jedes Bundesland zu verschiedenen Maßnahmen einen Vertrag mit dem Bund geschlossen, um so bundeslandspezifische Bedarfe auszubauen und zu fördern. Zu den Maßnahmen und Handlungsfeldern gehören auszugsweise die Stärkung der Leitungen der Kindertageseinrichtungen (ebd. § 2, Abs. 2), die Verbesserung der Raumgestaltung in der Kindertagesbetreuung als Bildungs- und Erlebnisräume (ebd. § 2, Abs. 5), die Chancengleichheit und Integration aller Kinder (ebd. § 2, Abs. 10) sowie ebenso die Förderung der sprachlichen Bildung (ebd. § 2, Abs. 6).

Auch in der Ausbildung der Erzieher*innen wird der sprachlichen Bildung als Querschnittsaufgabe ein besonderer Stellenwert beigemessen. Dort wird sprachliche Bildung verstanden als „kontinuierliche Begleitung und Unterstützung der Sprachentwicklung mit dem Ziel, Kinder (...) zu einer weitreichenden sprachlichen Kompetenz zu führen, die sie befähigt, sich angemessen und facettenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden“ (Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten für Erzieher*innen e. V. (BöfAE), 2012, S. 4-5).

2.2.2 Aktuelle Initiativen und Förderbestrebungen

Mit dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ förderte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) von 2011 bis 2015 bundesweit rund 4.000 Schwerpunkt-Kitas. Hierfür wurden 500 Mio. Euro zur Verfügung gestellt. Das Ziel des Bundesprogramms bestand darin, die Qualität der sprachlichen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, insbesondere für Kinder unter drei Jahren, Kinder aus bildungsfernen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund zu verbessern. Durch die Fokussierung auf Kinder unter drei Jahren sollte das Bundesprogramm bereits umgesetzte Initiativen zur Sprachförderung älterer Kinder ergänzen. Die Schwerpunkt-Kitas des Bundesprogramms waren räumlich in sozial benachteiligten Gebieten angesiedelt und wiesen einen erhöhten Anteil an Kindern aus bildungsfernen Familien und Kindern mit Sprachförderbedarf auf. Ein

Hauptanliegen war die gezielte Ausstattung der Schwerpunkt-Kitas mit Ressourcen und fachlicher Unterstützung für die Umsetzung früher alltagsintegrierter sprachlicher Bildung. Dazu wurde den Schwerpunkt-Kitas eine Zuwendung in Form eines nicht rückzahlbaren Zuschusses gewährt. Jede geförderte Kindertageseinrichtung erhielt einen Festbetrag von jährlich bis zu 25.000 Euro, jeder Einrichtungsverbund¹ von jährlich 50.000 Euro. Der Betrag enthielt Mittel für Gemein-, Sach- und Honorarkosten, wovon ein Teil für Fortbildungen vorgesehen war sowie die Finanzierung einer halben Stelle für eine zusätzliche Fachkraft. Diese sollte die Kita-Teams darin begleiten und unterstützen, Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung so früh wie möglich umfassend und systematisch zu fördern und die Familien in diesen Prozess einzubinden. Für Einrichtungsverbünde bestand die Personalressource in einer ganzen Fachkraftstelle.

Begleitend zu dieser Zuwendung wurden den Fachkräften in den Schwerpunkt-Kitas auch fachliche bzw. programmorganisatorische Ressourcen (a) in Form einer kontinuierlichen Beratung von Seiten einer Regiestelle (beauftragt durch das BMFSFJ und getragen vom Sozialpädagogischen Institut „Walter May“, der Stiftung SPI und der Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung mbh (gsub mbh)) sowie (b) Materialien und Unterlagen für die sprachpädagogische Arbeit zur Verfügung gestellt. Darin enthalten waren zum einen die vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) entwickelten Praxismaterialien „Kinder-Sprache stärken!“ (Jampert, Zehnbauer, Best, Sens, Leuckefeld & Laier, 2009) und „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ (Jampert, Thanner, Schattel, Sens, Zehnbauer, Best, & Laier, 2011), die für die sprachpädagogische Arbeit genutzt werden konnten. Zum anderen wurden in jedem Bundesland Regionalkonferenzen durchgeführt, die die organisato-

1 Ein Einrichtungsverbund beschreibt einen Zusammenschluss von mindestens zwei Kindertageseinrichtungen, welche insgesamt mindestens 80 Plätze anbieten müssen. Die geförderte zusätzliche Fachkraft muss beim Schwerpunktträger (Zuwendungsempfänger) des Verbundes angestellt sein.

rische Programmumsetzung sowie die Vernetzung der Akteure unterstützen sollten. Die bisher genannten Ressourcen und Unterstützungsmaßnahmen standen den rund 4.000 Schwerpunkt-Kitas zur Verfügung. Darüber hinaus nahmen zwei Teilgruppen von Schwerpunkt-Kitas jeweils an besonderen zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen teil.

Zum einen handelte es sich hierbei um rund 250 Schwerpunkt-Kitas, die vom DJI ausgewählt und zu Konsultationseinrichtungen qualifiziert wurden. Zur Umsetzung wurden über 100 Multiplikator*innen vom DJI für diese Aufgabe geschult und begleitet. Die Qualifizierung erfolgte auf der Basis des DJI-Konzepts „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ (Jampert et al., 2011). Nach Abschluss der Qualifizierung fungierten die Konsultationskitas als Orte besonderer Praxis und sollten als Modelle (Leuchttürme) für die bewusste Gestaltung der sprachpädagogischen Arbeit in ihrem Umfeld dienen. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation dieses Qualifizierungsprozesses lag ebenfalls in den Händen des Deutschen Jugendinstituts.

Zum anderen handelte es sich um insgesamt rund 650 Schwerpunkt-Kitas, die am Qualifizierungsprogramm „verbal* Sprachliche Bildung im Alltag“ teilnahmen, welches ebenfalls vom BMFSFJ gefördert und durch die PädQUIS gGmbH, unter der Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Tietze, entwickelt und umgesetzt wurde. Ziel dieses Qualifizierungsprogramms war es, Einrichtungstandems aus der zusätzlichen Sprachfachkraft und der Kita-Leitung gemeinsam in einem Verbund aus 10-15 Kitas hinsichtlich der zentralen Themen der sprachlichen Bildung fortzubilden. Inhaltlich umfasste das Qualifizierungsprogramm folgende Module:

- *Wissen (über Sprachentwicklung, sprachliche Auffälligkeiten und Mehrsprachigkeit)*
- *sprachförderliche Inhalte und räumlich-materiale Umgebung*
- *Interaktion und*
- *Familie.*

An der Entwicklung des Curriculums waren die Expert*innen für sprachliche Bildung und wirksame Interaktionen sowie Zusammen-