



Kindergarten und **Grundschule**
unter einem Dach

05. Mai 2014

Sprachbildung und Sprachförderung als Querschnittsaufgabe

Prof. Dr. Ursula Carle /

Dr. Heinz Metzen

Universität Bremen

05.05.2014

Ursula Carle / Heinz Metzen

Sprachförderung als Querschnittsaufgabe im Projekt "Kita und Grundschule unter einem Dach"

„Die kindliche Sprachentwicklung ist kein isolierter Vorgang, sondern Teil einer umfassenden Gesamtentwicklung, bei der sich sensorische, motorische, sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Funktionsbereiche wechselseitig beeinflussen“ (GROHNFELDT 1990, 7)

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Grundannahmen zu Sprache und Spracherwerb	5
3	Eckpunkte der Sprachentwicklung.....	6
3.1	Kurzüberblick	6
3.2	Wortschatzentwicklung	7
4	Was bedeutet Sprachkompetenz?.....	8
5	Was bewegt die Sprachentwicklung?.....	9
6	Mehrsprachigkeit als Schatz	10
7	Alltagssprache und Bildungssprache (Schulsprache)	12
8	Pädagogisches Fachwissen für sprachliche Bildung und Förderung	12
8.1	Fachwissen Sprachbildung	13
8.2	Fachwissen Sprachförderung.....	13
8.3	Kompetenzen für Sprachbildung und Sprachförderung	14
9	Anschlussfähigkeit sprachlicher Bildung in Kita und Schule.....	15
10	Literatur-, Film- und Linkhinweise aus dem Text	16
11	Weiterführende Links.....	18

1 Einleitung

„Eines Morgens beschließt die Erzieherin Roberta Balodi, mit den Jungen und Mädchen aus ihrer Gruppe einen Dinosaurier zu malen. Einen gigantischen Diplodocus. Und zwar in Originalgröße, 27 Meter lang und neun Meter hoch. Die Kinder aus Robertas Gruppe sind fünf und sechs Jahre alt.

In den meisten Kindergärten der Welt würde dieses Projekt, wenn es denn überhaupt jemandem einfiel, sofort für verrückt erklärt werden: Das ist zu schwer! Das dauert zu lang! Damit werden die Kinder total überfordert!

Im Anne-Frank-Kindergarten von Reggio Emilia aber geschieht etwas anderes. Fabio, Frederico, Giulia und ihre Spielkameraden brechen sofort in eine lebhaft Diskussion aus: Welches Modell sollen wir nehmen?

Auf welchem Platz sollen wir das Bild malen? Und zuerst: Wie können wir herausfinden, wie lang 27 Meter sind?

Vier Monate später steht auf dem Schulhof eine Riesenleinwand mit dem farbenfrohen Portrait eines Diplodocus, davor ein Schwarm kleiner Künstler, die beinahe platzen vor Stolz.“ (ROMBERG 2002, S. 15)

Es müssen nicht solche aufregenden und spektakulären Projekte sein, die Kinder zu sprachlichen Auseinandersetzungen anregen. Aber nur dann, wenn es darauf ankommt, die eigenen Ideen wirksam und mit Aussicht auf Erfolg einzubringen, werden sie alles daran setzen sich verständlich zu machen. Zusammen etwas Attraktives bauen oder etwas Merkwürdiges tun, wie z.B. den eigenen Schatten untersuchen bzw. von einem beeindruckenden Erlebnis berichten, fordert die Kinder zu sprachlichen Leistungen heraus. Reicht das schon? Wird so bereits sprachliche Bildung erreicht? Oder bedarf es doch einer systematischen Förderung?

Das Resümee der Fachtagung „Sprachbildung“ des Grundschulverbands, die im Herbst 2013 in Kooperation mit dem Friedrich-Verlag durchgeführt wurde, fasst knapp zusammen, um was es bei der Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule geht:

„Der Spracherwerb von Kindern ist ein längerfristiger Lern- und Sozialisationsprozess: Kinder wachsen allmählich in die Sprachpraktiken ihrer Umwelt hinein, bedeutsame Spracherfahrungen entstehen sach- und handlungsbezogen – im Austausch mit anderen. Davon losgelöste Sprachtrainings und Regelvermittlung haben wenig Wirkung: Größeres (explizites) Sprachwissen bedeutet noch nicht besseres Sprachkönnen und umgekehrt entwickelt sich Sprachkönnen oft ohne (explizites) Sprachwissen.

Sprachbildung muss in Kontexte eingebettet sein, die für Kinder persönlich bedeutsam sind. Beim situativen Sprachgebrauch begegnen Kinder typischen Sprachmustern und -strukturen und greifen diese (beiläufig) auf. Für manche Kinder ist eine intensivere Förderung nötig - über Aktivitäten, die wichtige Sprachstrukturen implizit anbieten und ihren Gebrauch fordern, z.B. in handlungsbezogenen Spielen oder Aufgaben. Damit bieten sie auch sinnvolle Anlässe für das Sichtbarmachen von Sprachmustern und für explizite Erklärungen.

Dieses anspruchsvolle Konzept umzusetzen erfordert eine besondere pädagogische Haltung: Interesse an den Erfahrungen und Fragen der Kinder zu haben und es zu zeigen. In sachbezogenen Interaktionen des Alltags lernt trüchtige Aktivitäten zu entdecken, um sie für eine sinnvolle systematische Förderung nutzen, diese Muster sichtbar machen zu

können und zu wissen, wo, wann und wie auch explizite Erklärungen hilfreich sind, erfordert zudem eine hohe fachliche und didaktisch-methodische Kompetenz...“ (LASSEK/SEYDEL 2013, S.1)

An der Fachtagung haben viele namhafte Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis mitgewirkt. Es konnten dadurch unterschiedliche Positionen aus der aktuellen Forschung einbezogen werden. Für die Sprachförderung im Modellprojekt „Kita und Grundschule unter einem Dach“ enthält das entstandene Grundsatzpapier daher wichtige Anregungen. Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Konsequenzen aus einem solchen an der sprachlichen Entwicklung der Kinder orientierten Ansatz für eine anschlussfähige sprachliche Förderung vom Eintritt in die Kita bis in die Grundschule hinein zu bedenken sind.

2 Grundannahmen zu Sprache und Spracherwerb

Die Fähigkeit, eine Sprache, ja sogar mehrere Sprachen parallel zu erwerben, ist angeboren. Was das bedeutet, sehen Spracherwerbstheorien allerdings unterschiedlich:

BRUNER (1974/75, 1981) sieht die Wurzel der Sprache in vorsprachlichen Mustern. Sprache sei demnach die Fortführung des gemeinsamen Handelns von Mutter und Kind. Gewohnheitsmäßigen gemeinsamen Handlungsmustern werde durch die Mutter Bedeutung gegeben. Das Kind will etwas ausdrücken, die Mutter misst diesem Ausdruck eine bestimmte Bedeutung bei, das Kind übernimmt diese Bedeutung. Künftig drückt es sich so aus, dass es die richtige Interpretation der Mutter erwarten kann.

RUBERG/ ROTHWEILER präzisieren: *„Kognitive Fähigkeiten, die es dem Menschen ermöglichen, Ähnlichkeiten und Muster zu erkennen, Distributionsanalysen zu machen, Kategorien und Analogien zu bilden, senso-motorische Schemata zu entwickeln sowie zu erkennen und zu antizipieren, was andere Menschen denken (könnten) (theory of mind) werden als hinreichende Ausrüstung für den Erwerb der Sprache erachtet“* (RUBERG/ ROTHWEILER 2012, S. 25).

Auch die Grammatik wird dann nicht durch vorgegebene Regeln, die angewandt werden müssen, erlernt, sondern indem das Kind grammatikalische Muster erkennt, Ähnlichkeiten feststellt und Wirkungen ausprobiert. Dabei handelt es sich aber nicht um für den Spracherwerb spezifische Vorgehensweisen.

Demgegenüber gehen nativistische Ansätze (insb. CHOMSKY 1965) davon aus, dass für den Erwerb der Grammatik spezifische sprachliche Erwerbsmechanismen angeboren seien.

Trotz dieser theoretischen Unterschiede ist das Kind in jedem Fall auf Kommunikationspartner angewiesen, da es sich nur mit denjenigen sprachlichen Äußerungen auseinandersetzen kann, die ihm angeboten werden. Junge Kinder haben eine hohe Motivation eine Sprache zu lernen. Sie lernen sehr schnell ohne erkennbar systematisches Training, Laute, Wörter und ihre Bedeutung, sprachliche Wirkungen und grammatische Muster erkennen, auch dann, wenn sie nicht durch Erwachsene korrigiert werden. Selbst beim parallelen Erwerb von zwei Erstsprachen entwickeln sich die Sprachen altersgemäß, sieht man von leichten Ungleichzeitigkeiten und kontrastiven Verwechslungen ab (vgl. GENESEE & NICOLADIS 2007; TRACY & GAWLITZEK-MAIWALD

2000). Zudem kommt es grundsätzlich nicht darauf an, ob es sich um gesprochene Sprache oder Gebärdensprache handelt.

3 Eckpunkte der Sprachentwicklung

Schon im Alter von 2 Jahren unterscheiden sich die sprachlichen Kompetenzen der Kinder erheblich und dieser Unterschied ist auch ein Jahr später noch zu erkennen (SACHSE & SUCHODOLETZ 2013, S. 198). Im Alter von 3 Jahren sind die sprachlichen Grundlagen bereits gelegt - aber eben ganz unterschiedlich, je nach sozialem Sprachraum. Kinder sind Meister ihrer Sprachräumeexpansion. Ihre diesbezüglichen Motive, Erfahrungen und Kompetenzen nicht zu nutzen, kommt daher einem Garant für das Scheitern jeglicher Sprachförderung gleich.

3.1 Kurzüberblick

Der im Folgenden beschriebene, sehr verkürzte und unvollständige Überblick zeigt, welche unglaublichen Leistungen Kinder im Spracherwerbsprozess erbringen. Dabei erfolgt die Entwicklung sprachlicher Muster in vier identifizierbaren interdependenten sprachlichen Systemen (vgl.: GROHNFELDT 1990; RUBERG/ ROTHWEILER 2012):

- Das phonetisch-phonologische System (Aussprache, Laute)
- Das semantisch-lexikalische System (Wortschatz, Bedeutung)
- Das syntaktisch-morphologische System (Grammatik)
- Das pragmatisch-kommunikative Systems (Gespräch)

Es lassen sich verschiedene Phasen der Entwicklung unterscheiden, die jeweils bestimmte Entwicklungsschwerpunkte kennzeichnen, wobei die Entwicklung in allen Bereichen kontinuierlich weitergeht und sich befruchtet (vgl. GROHNFELD 1990):

1. Die Phase der Einwortsätze (1,0-1,6 J.), in der das Kind mit einem Wort eine Menge unterschiedlicher Bedeutungsmöglichkeiten bezeichnet.
2. Die Phase der Zwei- und Mehrwortsätze (1,6-2,0 J.), in der das Kind erkennt, dass mehrere Wörter zusammen einen neuen Sinn ergeben (z.B. Mama Auto). Der Wortschatz erweitert sich sehr schnell auf 200-300 produktiv verwendete Wörter, zuerst durch Nomen („Was ist das?“), dann durch Verben, dann durch Adjektive.
3. Die Frühgrammatische Phase (2,0-3,0 J.), in der das Kind syntaktisch zu differenzieren beginnt, Flexionsmorpheme¹ erwirbt und anwendet (Konjugation, Deklination). Kinderfragen: Warum? Wann?
4. Die Morphosyntaktische Strukturierung (3,0-4,0 J.) durch Verbindung von Haupt- und Nebensätzen (hypotaktische Satzverbindungen).
5. Annäherung an die Erwachsenensprache (4,0-6,0 J.), das Passiv wird erst zwischen 7,0 und 9,0 Jahren erworben.

Man kann feststellen, dass bis zum Schuleintritt noch keines der vier Systeme voll entwickelt ist. Überall folgen laufend Verbesserungen. RUBERG & ROTHWEILER haben für alle vier Systeme aufgeschrieben, wie die Entwicklung verläuft. Die folgende Tabelle (Abb.: 1) fasst die drei erstgenannten Systeme zusammen:

¹ Flexionsmorpheme (unterstrichen): Turm, Türme, Turms, Türmen

	18-24 Monate	24-36 Monate	bis Schulanfang
Phonologisches System (Aussprache)	Vereinfachte Aussprache, Vokale, einige Konsonanten	Erwerb aller Konsonanten Überwindung der Vereinfachungen	Vervollständigung des Lautinventars, korrekte Aussprache
Lexikalisches System (Wortschatz ²)	10-50 Wörter produktiv, bis 250 Wörter rezeptiv, vor allem Nomen, Verbpartikeln (statt „Licht ausmachen“ „aus“, sozialpragmatische Wörter („nein“, „hallo“, Adjektive	500-1000 Wörter rezeptiv, alle Wortarten, Inhaltswörter: (Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien) und Funktionswörter (Artikel, Partikeln, Präpositionen, Konjunktionen, Modalwörter...)	Produktiver Wortschatz 3000 – 5000 Wörter, rezeptiver Wortschatz bis 14000 Wörter
Satzkonstruktions-System (Grammatik)	Einwort- und Zweiwortäußerungen, Mehrwortäußerungen mit Verb am Ende	Einfache korrekte Hauptsätze, W-Fragen (wo, was, wie), Verbflexion, W-Fragen (wen, wem), Haupt- und Nebensatzverbindungen, Kasusbildung, Plural, Partizip alles teils mit Übergeneralisierung	Ausbau, zunehmende Sicherheit, und Komplexität

Abb. 1: Die Entwicklung von Aussprache, Wortschatz und Grammatik

Es muss an dieser Stelle nochmal darauf hingewiesen werden, dass Sprachentwicklung ein ganzheitlicher Prozess ist und dass die einzelnen Bereiche der Tabelle nur Beschreibungen von Detailaspekten darstellen.

Eine besondere Bedeutung kommt der Entwicklung des Wortschatzes zu, nicht nur für die Entwicklung des grammatikalischen Verständnisses, sondern auch für die pragmatisch-kommunikative Funktion von Sprache. In der Tabelle wird die pragmatisch-kommunikative Funktion der Sprache nicht dargestellt, und damit die Entwicklung der alltagstauglichen kommunikativen Fähigkeiten ausgeblendet. Auf sie wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

3.2 Wortschatzentwicklung³

In Wörtern sind Informationen gespeichert. Das Wort trägt eine Lautstruktur und grammatikalische Informationen, die erst im Laufe der Zeit erworben werden. Die Sprachwissenschaft geht davon aus, dass Wörter in einem mentalen Lexikon gespeichert

² Es handelt sich um Schätzungen, da der Wortschatz eines Kindes nicht zu erfassen ist. Tests (z.B. mit Bildkarten) erfassen die Wörter des Kindes anhand von Normtabellen. Wörter, die das Kind darüber hinaus aktiv oder rezeptiv verwendet, werden nicht erfasst.

³ Weiterführend siehe: Ruberg/Rothweiler 2012, Kap. 7

und zunehmend mit weiteren Informationen vernetzt werden. Es entsteht ein semantisches Netzwerk einerseits mit Über- und Unterordnungen (im Sinne von Ober- und Unterbegriffen) und andererseits mit Kollokationen von Wörtern, die im gleichen Handlungskontext verwendet werden. Solche Handlungskontexte mit zugehörigen Wörtern werden auch Skripts genannt.

„Skripte sind kulturabhängig und die Abläufe in einem Skript folgen Regeln: Es gibt typische Teilnehmer, typischerweise vorkommende Gegenstände und Örtlichkeiten sowie typische Abfolgen von Interaktionen/ Handlungen/ Ereignissen – und es gibt für jedes Skript eine Reihe von Wörtern, die im Vollzug des Skripts auftreten und zur Beschreibung verwendet werden... Wenn wir ein uns bekanntes Skript aufrufen (...) werden die relevanten Wörter, aber auch Floskeln, feste Redewendungen usw. für dieses Skript sofort aktiviert“ (RUBERG/ROTHWEILER 2013, S. 99)

Ein typisches Beispiel wäre das Skript „Wir essen zu Mittag“. Mit dem Skript „zu Mittag essen“ werden je nach Essensritual entsprechende Vorstellungen von der Situation und die dazugehörigen Wörter „aufgerufen“. Die Situation selbst ermöglicht es nun die verwendeten Wörter zu erweitern, den Wortschatz zu verfeinern, z.B. beim Tischdecken, beim Gespräch über die Speisen, die Regeln etc.

Skripte können also nicht nur im Alltag erworben, sondern auch gezielt vertieft werden. Schon im Alter von 2 Jahren spielen Kinder Rollen: mit Puppen, beim Bauspiel, im Sandkasten etc. Sachen werden zweckentfremdet, um Erwachsene nachzuahmen. Zunehmend werden im Spiel Regeln für die Situationen, die gespielt werden, ausgehandelt. Die Arbeit mit Skripten erfordert die Beobachtung der Kinder, die Vorbereitung geeigneter Rollenspielanreize und für ältere Kinder Möglichkeiten ihr Spiel vorzuspielen oder zu dokumentieren.

Die Arbeit mit Skripten ist nicht das Gleiche wie die Arbeit mit Themen. Skripten beinhalten immer Handlungssituationen. Sie sind aus konkreten Handlungen entstanden und stellen eine Art verallgemeinerter Handlungssituation dar. Skripten wie „an den Strand gehen“ werfen sofort Fragen auf: Wie kommen wir da hin? Wann gehen wir? Was machen wir da? Was müssen wir einpacken? u.v.m. Themen (z. B. „Strand“) sind hingegen stärker auf Wissensaneignung orientiert.

Skripten sind schnell aufrufbar. Sie können in neuen ähnlichen Situationen sofort ein ganzes Netz an Wörtern und Bezügen zur Verfügung stellen. Sie sind konkret, greifbar und bieten daher viele Ansatzmöglichkeiten der Förderung. Insbesondere werden durch die aktualisierten Skripte der Kinder deren eigene Wörter und ihre Bezüge sichtbar, an die schließlich angeknüpft werden muss.

4 Was bedeutet Sprachkompetenz?

Nachdem nun die verschiedenen Entwicklungsbereiche im Spracherwerb kurz angerissen wurden, stellt sich die Frage, wann nun ein Kind als sprachkompetent betrachtet werden darf.

Sprachkompetenz umfasst auf jeden Fall mehr als alltagstaugliche, kommunikative Fähigkeiten. Kompetent ist jemand erst dann, wenn er die Muster und Strukturen der sprachlichen Teilsysteme seinen Möglichkeiten entsprechend erfassen und gestalten kann.

Kompetenz ist danach nicht statisch, sondern entwickelt sich. Früh schon erkennt das Kind nicht nur Laute, sondern auch Muster und Strukturen, z.B. Doppelungen, Lautklänge, Rhythmen. Es braucht einen Mindestwortschatz, um semantische und grammatikalische Strukturen erschließen und bilden zu können (mindestens 50 Wörter). Wortschatz heißt hierbei, dass es weiß, was die Wörter bedeuten. Das setzt eine zunehmende Differenzierung des Wortschatzes voraus. Von allgemeineren Begriffen – wie Hund für alle Lebewesen mit vier Beinen – hin zu spezifischeren Begriffen. Das Kind erkennt schließlich, dass das gleiche Wort kontextabhängig unterschiedliche Bedeutungen haben kann und dass die Satzmelodie und die Wortstellung im Satz seine Bedeutung beeinflussen. Auf dem Weg zur Umgangssprache lernt das Kind auch, Sprache bewusst einzusetzen, um etwas zu erklären, um zu argumentieren u.v.m.

Die Umgangssprache ist allerdings kein homogener Sprachkorpus, sondern besteht aus z.T. sehr verschiedenen Soziolekten, Medialekten, Lokal-, Fach- und institutionellen Hochsprachen. Als eine schulisch bedeutsame institutionelle Hochsprache ist das Konzept der „Bildungssprache“ auf die Schulsprache reduziert (GOGOLIN et al. 2013, S. 14 ff; NDS. KM 2012a, S. 10). Die Bildungs- bzw. Schulsprache ist zwar prinzipiell für den Bildungserfolg maßgeblich. In der schulischen Realität wird die Bildungssprache tatsächlich durch regionale Dialekte sowie durch familiäre, lokale, sozialstrukturelle, fachliche und schulartspezifische Soziolekte überlagert. Eine deutschlandweite Bildungssprache gibt es also nicht. Sie zum Kompetenzziel eines (vor-) schulischen Sprachförderungsprogramms zu erklären, verarmt den umgangssprachlichen Kommunikationsraum, findet keine konkrete Entsprechung und ist deshalb nicht erfolgversprechend.

Sprachkompetenz erweist sich immer in der konkreten Kommunikationssituation. Die für die Kinder lebenswichtige Sprachkompetenz kennen nur sie selbst. Ob eine sozial- oder fachräumliche Erweiterung der kindlichen Sprachkompetenz - z.B. in Richtung der gegebenen Schulsprache oder in einer Fachsprache - in der konkreten Lebenssituation des Kindes Bedeutung erhält oder nicht, hängt vor allem von der Bewertung durch die Kinder ab. Damit liegt sie aber nicht außerhalb des pädagogischen Einflussbereichs der Lehrerin bzw. des Lehrers. Denn diese Bewertung ist immer auch eingebettet in die Werteorientierungen der relevanten Bezugsgruppen des Kindes. Ist das Kind aktives und anerkanntes Mitglied der Schulklasse oder einer Projektgruppe dieser Schulklasse, eröffnen sich auch für die Lehrpersonen gute Einflussmöglichkeiten. Für die Kinder anschlussfähige Angebote haben den für das Kind, die Gruppe relevanten Sprachraum im Blick. Optimal wäre es, wenn die Spiel- und Lernangebote in dem relevanten Sprachraum der Kinder die herausforderndsten Entwicklungsmöglichkeiten (Entwicklungsaufgaben) ansprechen. Es geht also um Angebote in der Zone der nächsten Entwicklung (i. S. WYGOTSKI 1978).

5 Was bewegt die Sprachentwicklung?

Die eigentliche Sprachentwicklung hat als wichtigsten Motor die Kommunikation. Dabei passen die Erwachsenen ihre Sprache(n) so an, dass das Kind sie versteht (vgl. SZAGUN 1996, S. 187 ff). Sie erkennen die sprachliche Entwicklungsaufgabe des Kindes und helfen ihm implizit diese zu bewältigen. Erwachsene helfen z.B. dem 12 Monate alten Kind bei der Analyse des Lautstroms, um Wörter zu erkennen, indem sie deutlich segmentiert sprechen. Dabei verwenden sie einfache Wörter. Der Erwachsene macht das Kind auf etwas aufmerksam und stellt so einen Bezug zwischen Objekt und Bezeichnung für das

Objekt her: Schau mal hier! – Was ist das denn da? – Ist das ein Hund? – Ja, das ist ein Hund (vgl. RUBERG/ ROTHWEILER 2012, S. 66). Wichtig ist, nicht belehrend zu sprechen, etwa indem das Kind auf seine fehlerhaften Wort- oder Satzbildungen aufmerksam gemacht wird. Sondern der Inhalt des Gesprächs sollte weiter im Mittelpunkt stehen. Z. B.: Kind: „Der Junge holt der Ball.“ Erwachsener: „Stimmt. Der Junge holt den Ball.“ Als unwirksam haben sich direkte Korrekturen erwiesen: „Der Junge holt der Ball“. „Das heißt: Der Junge holt den Ball“, zumal die Betonung dem Satz einen anderen Sinn verleiht. Beim Betrachten eines Bilderbuchs ist es von Bedeutung, dass der Erwachsene offene Fragen stellt, damit das Kind reichhaltigere Antwortmöglichkeiten hat (weitere Anregungen vgl. BEST u.a. 2011).

Die Aufmerksamkeit auf etwas zu lenken, über das dann gesprochen wird, gelingt besser mit einer sehr kleinen Gruppe, so auch beim dialogischen Vorlesen (ALT 2013, REISKE 2011).

„Im Hinblick auf Sprachförderung ist beides relevant: ein sprachliches Angebot, das die Informationen bereit hält, die ein Kind aktuell für den Spracherwerb benötigt, und ein Sprach- und Interaktionsverhalten, das das Kind dabei unterstützt, die relevanten Informationen im sprachlichen Angebot zu entdecken. Alles Weitere muss das Kind dann selbst tun. Es muss sich eigenaktiv mit dem sprachlichen Angebot auseinandersetzen und dieses Angebot für den Spracherwerb nutzen. Und es muss Sprache immer wieder in der Kommunikation mit seiner Umwelt anwenden und erproben, um hierbei eine Rückmeldung über seine eigenen sprachlichen Äußerungen erhalten zu können.“ (RUBERG/ ROTHWEILER 2012, S. 73)

Weil Kinder in die Sprachpraktiken ihrer Umwelt hineinwachsen, zeigen sich schon früh Zusammenhänge zwischen sprachlicher Anregung in der Familie und Sprachkompetenz. Neben den Möglichkeiten, die das Umfeld bietet, spielt auch eine Rolle, wie Kinder die gebotenen sprachlichen Möglichkeiten nutzen (TRACY & THOMA 2009). Festgestellte Entwicklungsunterschiede lassen sich wesentlich durch die Dauer und die Intensität der sprachlichen Beschäftigung mit dem Kind erklären. Zudem gibt es im Alter von 2 Jahren festgestellte Spätentwickler, die zum Teil ihren Rückstand wieder aufholen (SACHSE/ SUCHODELETZ 2013).

Probleme im Spracherwerb, die nicht auf mangelnde Anregungen im Umfeld zurückzuführen sind, sind relativ selten. So geht man abgängig vom eingesetzten Erhebungsverfahren bzw. der angelegten Definition bei 2 bis 15 Prozent der 4-6 jährigen Kinder davon aus, dass eine Umschriebene oder (synonym gebraucht) Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (USES bzw. SSES) vorliegt (Sachse 2005; Tröster & Reineke 2007), was bedeutet, dass die sprachliche Entwicklung deutlich hinter der allgemeinen Entwicklung zurückliegt, bzw. sich nicht durch die allgemeine Entwicklung des Kindes oder z.B. durch seine Intelligenz erklären lässt. Hier sollte therapeutische Arbeit einsetzen, die durchaus auch im Kindergartenalltag oder unterrichtsimmanent stattfinden kann.

6 Mehrsprachigkeit als Schatz

Es handelt sich bei Mehrsprachigkeit auf der Variantenebene (Verwendung von Wörtern aus mehreren Sprachen) um eine Alltäglichkeit und auf der national-kulturellen Ebene

(Kulturen mit mehreren Sprachen) um ein gar nicht so seltenes Phänomen. In deutschen Großstädten wächst immerhin etwa ein Drittel der Kinder im Grundschulalter – und da die meisten dieser Kinder eine Kita besuchen auch im Kita-Alter – in national-kultureller Hinsicht mehrsprachig auf.

„Die mehrsprachig aufwachsenden Kinder verfügen über sprachliche Mittel in mehr als einer Sprache und sind kompetent in ihrer Gesamtsprachlichkeit. Viele Kinder schätzen ihre Mehrsprachigkeit als hohe Kompetenz, sie lernen und sprechen gern mehrere Sprachen. Das Ausschöpfen dieser Potenziale ist vor allem an gelingende Bedingungen sozialer Integration gebunden.“ (Grundschulverband 2013, S. 10)

Je nach Konstellation im Elternhaus sind verschiedene sprachliche Prioritäten vorhanden. Nur selten erhalten Kinder ein gleichwertiges zweisprachiges Angebot von Geburt an. Trotzdem lernen die Kinder im Alltag schnell die deutsche Sprache und nur selten muss die Kita hier kompensatorisch arbeiten. Zu beobachten ist, dass schon Zweijährige mit einem einsprachigen Partner anders sprechen als mit einem mehrsprachigen. Die Kinder gehen mit ihren Sprachen kreativ um. In einigen Familien werden auch mehr als zwei Sprachen gesprochen. Dann kann es sein, dass das Kind zwei „Erstsprachen“ parallel erwirbt und etwas später die dritte Sprache als „frühe Zweitsprache“ dazu kommt, z.B. Deutsch. Kindern gelingt es aber nicht nur zwei Sprachen parallel von Geburt an zu erwerben, sondern auch sehr viel besser als Erwachsenen eine Zweitsprache erst im Alter von vier bis sieben Jahren zu erlernen (vgl. RUBERG/ROTHWEILER 2012, S. 33ff).

Wenn Kinder mehr als eine Sprache erlernen, ist ihr Wortschatz oftmals in jeder der beiden Sprachen etwas geringer als bei Kindern, die nur eine Sprache erworben haben. Das ist nicht verwunderlich, müssen doch alle Strukturen und der Wortschatz in beiden Sprachen erworben werden und können nicht von einer auf die andere Sprache übertragen werden. Durch die Sozialisation im Kindergarten und in der Grundschule wird in Deutschland allmählich Deutsch die dominante Sprache und die Kinder sind hier in der Lage in der Grundschulzeit gleich weit zu kommen wie die einsprachigen Kinder. Will man den Sprachentwicklungsstand eines Kindes in der Zweitsprache hinsichtlich notwendiger Förderung einschätzen, muss man darauf achten, seit wie vielen Monaten das Kind bereits mit der Sprache Kontakt hat. So können Kinder, die erst im Kindergarten Deutsch lernen im Regelfall nach 18 bis 24 Monaten bereits Satzstrukturen mit Haupt- und Nebensätzen durchschauen und bilden. Auch hier erweisen sich die bereits benannten üblichen Einflussfaktoren als besonders bedeutsam: Wie intensiv und wie reichhaltig ist das Interaktionsangebot? Gibt es gute Sprachvorbilder? Trifft das nur auf die Interaktion der PädagogIn mit dem Kind zu oder auch auf die Gespräche der Kinder untereinander? (vgl. RUBERG/ROTHWEILER 2012, S. 36).

Mehrsprachigkeit und soziolektale Vielfalt als Schatz zu sehen, bedeutet vor allem anzuerkennen und zu würdigen, was Kinder leisten, die mehr als eine Sprache gelernt haben. Z.B. können in Kita und Schule die unterschiedlichen Sprachen und Soziolekte der Kinder sichtbar gemacht werden. Vielfältige und mehrsprachige Kinderbücher oder Bücher in den Sprachen und Soziolekten der Kinder können Anlass sein, dass mehrsprachige und soziolektal differente Kinder ihr Können einbringen (JAMPERT u.a. 2005; MACHA 2004; HOFFMANN 2007).

7 Alltagssprache und Bildungssprache (Schulsprache)

Sprachen sind das wichtigste Medium der Kommunikation und deshalb auch eine der wichtigsten Voraussetzungen für unterrichtliche Lernprozesse. Daher verwundert es nicht, wenn (schul-) sprachliche Kompetenzen ausschlaggebend für Schulerfolg sind. Selbst im Fach Mathematik hängen die Leistungen deutlich von den sprachlichen Interaktionen im Unterricht ab (HEINZE u.a. 2012).

Doch weder im Kindergarten noch in der Schule kann die Förderung darauf verzichten an den vielfältigen sprachlichen Kompetenzen der Kinder anzuknüpfen. Auch in der Schule werden von den Vorerfahrungen der Kinder abgelöste Sprachtrainings und ohne Bezug zur Alltagssprache des Kindes vermittelte Sprachregeln nicht zu nachhaltigem Erfolg führen.

Mit dem systematischen Lernen in der Schule geht auch die Verwendung einer anderen Sprache einher. Sie ist beispielsweise in den Bildungsstandards expliziert und betrifft bei Weitem nicht nur Fachbegriffe. Vielmehr geht es darum, sich genau auszudrücken, zu argumentieren, zu begründen, mit anderen zu diskutieren, etwas zu charakterisieren, zu beschreiben, zu beweisen, zu erklären, zu zeigen etc. So werden in Mathematik allgemeine und inhaltsbezogene Kompetenzen unterschieden. Die allgemeinen Kompetenzen sind zugleich sprachliche Kompetenzen: Argumentieren, Problemlösen, Kommunizieren, Modellieren und Darstellen von Mathematik.

Um den Bezug zwischen der Schulsprache (Bildungssprache) und den Alltagssprachen herzustellen, müssen Kontexte mit Alltagsbezug der Kinder geschaffen werden, in denen es notwendig ist zu argumentieren, zu begründen, zu diskutieren, sich genau auszudrücken etc. Welche Spielsituationen, welche Projekte eignen sich dafür?

Es muss überlegt werden, wie die Aufmerksamkeit der Kinder ohne die sie interessierenden Zusammenhänge in der geschaffenen Situation zu zerstören auf die zu erlernenden sprachlichen Handlungen gelenkt werden kann. D.h. dass die zu lösende Aufgabe es belohnen sollte, wenn man sich bildungssprachlich ausdrückt.

Wichtig ist es das unterschiedliche Vorwissen der Kinder zu nutzen. Welche Möglichkeiten bietet dazu z.B. das kooperierende Lernen? Die Spiel- bzw. Lernsituation könnte z.B. die Möglichkeit bieten, Lösungen vorzuspielen und zu besprechen. Kinder mit weniger Erfahrung können so am Modell lernen.

8 Pädagogisches Fachwissen für sprachliche Bildung und Förderung

In den Veröffentlichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums werden die Begriffe Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie unterschieden.

Die sprachliche Bildung aller Kinder wird angeregt, indem Situationen so gestaltet werden, dass sie zum Kommunizieren anregen (Spielsituationen, Geschichten erzählen, Rollenspiele, Theater etc.).

Sprachförderung setzt auf spezifische Unterstützung. Kinder die sich gut verständigen und in Spielen gut mit anderen Kindern kommunizieren, können dennoch besonderen Sprachförderbedarf haben. Das kann in allen vier Bereichen des Spracherwerbs der Fall

sein. Sprachförderung zielt dann vor allem auf das Erkennen von Sprachstrukturen bzw. Sprachmustern.

Davon zu unterscheiden sind Sprachentwicklungsstörungen (nach ICD-10⁴) mit therapeutischem Förderbedarf, d.h. dass hier Fachkräfte für diesen Bereich eingeschaltet werden müssen.

8.1 Fachwissen Sprachbildung

„Sprachbildung ist damit die systematische Anregung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanlässen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen.“ (Nds. KM 2011, S. 12)

Um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu erkennen und zu unterstützen, brauchen die pädagogischen Fachkräfte Wissen über Sprache und darüber wie Kinder sie erwerben und ausbauen können. Nur mit diesem Wissen lässt sich in offenen Situationen erkennen, welches Potenzial die Handlung des Kindes oder der Kindergruppe für die sprachliche Entwicklung birgt.

Darüber hinaus ist didaktische Kreativität erforderlich und zwar sowohl hinsichtlich der längerfristigen Planung als auch im Alltag. Auf der curricularen Seite muss der sprachliche Sozialisationsprozess und seine Phasen Beachtung finden, wobei die sprachliche Entwicklung nie endet und jede höhere Stufe auf ein davor gefestigtes Fundament aufbaut. Man darf sich Sprache aber nicht wie ein einfaches Gebäude vorstellen, sondern eher wie einen Organismus, in dem viele verschiedene Entwicklungen ineinandergreifen. Es ist deshalb auch nicht einfach durch das Training eines speziellen Bereichs grundlegend zu verbessern. Vielmehr muss die Pädagogische Fachkraft (ob ErzieherIn oder LehrerIn) Situationen schaffen, in denen sie sich mit den Kindern intensiv sprachlich über eine gemeinsame Sache (ein Buch, ein Vorhaben, ein Theaterstück, ein Experiment, ein Spiel...) auseinandersetzen und dabei an die sprachliche Entwicklung der Kinder anschließen kann. Das geht besser in Gruppen mit bis zu vier Kindern (vgl. JAMPERT u.a. 2006, 2007, 2009; ZIMMER 2009). Anregungen finden sich in den Materialien im Anhang, insb. ist der Film von BRAUN und KOSAK (2012) zu empfehlen.

8.2 Fachwissen Sprachförderung

„Sprachförderung hingegen stellt eine intensiviertere und vertiefende Unterstützung im Falle spezifischer Bedarfe dar. Sprachförderung bietet zusätzliche Lernangebote und unterstützt die Sprachentwicklung für Kinder, die aufgrund ihrer Lebenslage zusätzliche Angebote benötigen.“ (Nds. KM 2011, S. 12)⁵

Um sprachliche Förderung zu etablieren müssen die Rahmenbedingungen geschaffen werden, die dazu den Freiraum eröffnen. Das erfordert organisatorische Kreativität: Bei zwei PädagogInnen in der Gruppe ist es sicher kein Problem, intensive Sprachfördersituationen einzurichten. Ist das nicht möglich, müssen die Kinder zuerst

⁴ Als ICD-10 wird die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme bezeichnet.

⁵ In den verschiedenen Texten des Niedersächsischen Kultusministeriums werden die Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung unterschiedlich gebraucht. So wird insbesondere der Begriff der Förderung nicht nur für Kinder mit besonderem Förderbedarf verwendet sondern als Teil der Sprachbildung gesehen. (vgl. z.B. Nds. MK 2012a, S. 11ff)

lernen, dass sie in bestimmten Phasen alleine mit Spiel und Arbeitsmaterial zurechtkommen müssen, damit auch sie irgendwann in den Genuss einer solchen Kleingruppenarbeit mit der Lehrperson kommen können.

Um den richtigen Ansatz für die Förderung zu gewinnen, ist es erforderlich, die Fähigkeiten der Kinder einzuschätzen und in Richtung Zone der nächsten Entwicklung weiter zu fördern. Die Förderung ist also zugleich eine diagnostische Situation. Deshalb müssen die PädagogInnen in der Lage sein, ihre Anforderungen an die Kinder zu variieren, um mehr Informationen darüber zu bekommen, was das Kind schon kann.

8.3 Kompetenzen für Sprachbildung und Sprachförderung

Sinnvoll ist es sprachliche Förderung und sprachliche Bildung zu verbinden. Beispiele hierzu finden sich z.B. bei Ruberg/ Rothweiler 2013.

Sprachliche Bildung genauso wie sprachliche Förderung in Kindergarten und Schule muss auch die Eltern einbeziehen. Denn der langwierige sprachliche Sozialisationsprozess erfordert vor allem ein sprachlich interessiertes Umfeld. Nicht von allen Eltern ist jedoch zu erwarten, dass sie Vorbilder für eine korrekte Grammatik sind für einen differenzierten Wortschatz oder gar für die Verwendung der Bildungssprache.

Kinder professionell in ihrer Sprachentwicklung unterstützen und fördern heißt:

- Arbeit mit den Kindern an Skripten, die sie interessieren, dabei auch die sprachliche Entwicklung im Blick haben, Anregungen geben, die Kindern ermöglichen ihren Wortschatz zu erweitern, Strukturen der Sprache zu erkennen und selbst aktiv Sprache einzusetzen.
- Beachtung erfordert also neben den für die Kinder relevanten Handlungssituationen auch wie die Kinder darüber sprechen, welchen Wortschatz und welche Ausdrucksweise sie einsetzen, wie sie ihre Interessen äußern, wie sie mit anderen Kindern ins Gespräch kommen, wie sie miteinander Bedeutungen und Regeln aushandeln...
- Kinder haben viele Sprachen. Das zeigt sich in ihrem Handeln und Sprechen darüber. Ihre Sprachen sind nicht immer die Sprachen der Erwachsenen. Der Weg zur Bildungssprache muss dennoch eingeschlagen werden, kann aber an den Sprachen der Kinder nicht vorbeigehen.
- Kinder interessieren sich für die Strukturen der Sprache, für Wörter und ihre Bedeutung. Sie interessieren sich dafür, wie sie etwas ausdrücken können, wie sie andere überzeugen können usw. Dieses Interesse verschwindet schnell, wenn Kinder in Trainingseinheiten keinen Sinn erkennen.
- Wichtig ist deshalb, dass auch die ErzieherInnen und LehrerInnen Spaß am Spiel mit Sprache haben, um einerseits als Vorbild wirken zu können und andererseits die didaktische Kreativität für spannende Angebote zu entwickeln.
- Professionelle Sprachförderung braucht Geduld und die Wahrnehmung kleiner Schritte, um die Kinder nicht zu überfordern.
- Eltern sollten wissen, was sie auf der Basis ihrer eigenen sprachlichen Kompetenzen für das Kind leisten können. Alle Eltern können aber Interesse für Sprache deutlich machen und die sprachlichen Leistungen der Kinder wertschätzen. Darin, dass sie Sprache lernen und sich mit Sprache beschäftigen, können sie Vorbild sein. Mehrsprachige Eltern sind dem Kind Modell indem sie in mehreren Sprachen kommunizieren. In der

Regel sind sie aber keine Vorbilder für einen differenzierten Wortschatz, für korrekte Grammatik und zumeist auch nicht für Deutsch als Bildungssprache. Damit Eltern das leisten können, benötigen einige Eltern die Unterstützung von Kita und Schule.

Müssen Lehrerinnen und Erzieherinnen Linguistinnen sein? Die meisten Einschätzungen von PädagogInnen sind spontan richtig. Intuitiv erkennen sie i.d.R. die Zone der nächsten Entwicklung, wenn sie sich intensiv mit einem Kind beschäftigen. Wenn sie das Gefühl haben, nicht weiter zu kommen oder wenn sie unsicher sind, sollten sie fachliche Hilfe in Anspruch nehmen.

Insbesondere an Fehlschlüssen der Kinder erkennt man gut, wie sie über Sprache denken, welche Muster und Strukturen sie erkennen, wie sie damit umgehen. In der Auseinandersetzung mit dem Kind geht es darum, heraus zu analysieren, was die Kinder implizit wissen und ihnen dann Anstöße zu geben, durch die sie ihre Sprachkompetenz erweitern können. Dazu ist das Wissen über den Spracherwerb wichtig, aber auch ein Repertoire wie das Erkannte dokumentiert werden kann, um Fortschritte über eine längere zeitliche Distanz zu erkennen. Schließlich kann sprachliche Bildung und Förderung nicht nur durch die unmittelbare Begleitung des Kindes im Gespräch grundgelegt werden, sondern sie braucht auch passende didaktische Situationen und eine entsprechend geeignete Lernumgebung. Förderung muss systematisch in den Alltag eingeplant sein. Entscheidend wird auch sein, welches didaktische Repertoire und welche Förderstrategien eingesetzt werden.

9 Anschlussfähigkeit sprachlicher Bildung in Kita und Schule

Sprachliche Bildung und Förderung als Querschnittsaufgabe im Projekt „Kita und Grundschule unter einem Dach“ erfordert Anschlussfähigkeit der Konzepte. Alle Beteiligten sollten hinsichtlich der fachlichen Voraussetzungen eine professionelle Grundlage erworben haben und fachlich auf dem gleichen Stand sein. Das ermöglicht es, sich „unter einem Dach“ für zentrale Förderstrategien zu entscheiden. Da alle Bereiche der Sprache sich vom ersten gesprochenen Wort an entwickeln, ist es von großer Bedeutung dass das Kind ein hochwertiges sprachliches Bildungsangebot und eine Förderung seiner sprachlichen Entwicklung vom Kindergarten bis in die Schule hinein erhält. Anschlussfähige Arbeit von Kita und Schule zielt immer auf eine gemeinsame hohe Qualität der sprachlichen Arbeit als Querschnittsaufgabe in allen Lernbereichen.

Im Projekt „Kita und Grundschule unter einem Dach“ bietet sich besonders an, die unterschiedliche Sprachkompetenz der Kinder zu nutzen. Jüngere und ältere Kinder haben die Chance voneinander lernen. In gemeinsamen Projekten können dafür die Schulkinder in die Sprachförderung der Kindergartenkinder eingebunden werden. Die Schulkinder sehen in der Auseinandersetzung mit den Jüngeren sprachliche Strukturen mit anderen Augen (vertiefend: CARLE/METZEN 2014).

10 Literatur-, Film- und Linkhinweise aus dem Text

- Alt, Karin (2013): Dialogisches Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern. In: klein und groß 10/2013, S. 35-37. URL: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/alt_dialogisches_lesen.pdf (Download: 21.04.2014).
- Best, Petra; Laier, Mechthild; Jampert, Karin; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin (2011): Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Herausgegeben von der Baden-Württemberg Stiftung. Berlin, Weimar: Verlag das Netz.
- Braun, Wolfgang G.; Kosack, Janna (2012): Mit Kindern sprechen und lesen: Sprache kitzeln Sprache fördern (DVD). Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Bruner, Jerome (1974/75): From communication to language - a psychological perspective. in: Cognition 3, S. 255-287.
- Bruner, Jerome (1981). The pragmatics of acquisition. In: Deutsch, W. (Ed.): The child's construction of language. London: Academic Press.
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Wissenschaftliche Expertisen).
- Chomsky, Noam (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Genesee, Fred; Nicoladis, Elena (2007). Bilingual first language acquisition. In: Hoff, E. & Shatz, M. (Hrsg.) Blackwell Handbook of Language Development. Oxford: Blackwell, S. 324-342. URL: <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HDBK%20BFLA%20FINAL.pdf> (Download: 27.4.2014)
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich, Hans H. (Hrsg.)(2013): Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. (= FÖRMIG Edition, Bd. 9). Münster: Waxmann. URL (Google Books): <http://books.google.de/books?id=9aYdS7hhL1AC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false> (Download: 20.4.2014).
- Grohnfeldt, Manfred (1990). Grundlagen der Sprachtherapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Berlin: Mahrholt.
- Grundschulverband (2013). Standpunkt Sprachen lernen. Mehrsprachigkeit von Kindern fördern. In: GS aktuell Spezial: Standpunkte. Frankfurt. URL: www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/GSa-Standpunkte_korr-Endversion_130111.pdf (Download: 20.4.2014).
- Heinze, Aiso; Herwartz-Emden, Leonie; Braun, Cornelia; Reiss, Kristina (2011). Die Rolle von Kenntnissen der Unterrichtssprache beim Mathematiklernen. Ergebnisse einer quantitativen Längsschnittstudie in der Grundschule. In: Susanne Prediger, Erkan Özdil (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster: Waxmann Verlag, S. 11-34.
- Hoffmann, Michael (2007): Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst. Potsdam: Universitäts-Verlag. URL: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1345/pdf/Funktionale_Varietaeten_des_Deutschen.pdf (Download 20.04.2014).
- Jampert, Karin; Leuckefeld, Kerstin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar: Verlag das Netz.
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte - Projekte - Maßnahmen. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage Aufl. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin; Laier, Mechthild (Hrsg.) (2009): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Weimar: Verlag das Netz.

- Jampert, Karin (2005): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Lassek, Maresi; Seydel, Fritz (2013). Sprachbildung statt Sprachtraining: Thesen zur Förderung in KITA und Schule. Resümee der Fachtagung „Sprachbildung“ des Grundschulverbands in Kooperation mit dem Friedrich Verlag im Herbst 2013 in Seelze. Frankfurt am Main: Grundschulverband. URL: www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/aktuell/Startseite/Fachtagung_SprachbildungstattSprachtraining_Resuemee.pdf (Download 20.04.2014).
- Macha, Jürgen (2004): Regionalsprachliche Varietäten des Deutschen und ihre Dynamik. In: Der Deutschunterricht 56, H. 1, S. 18-25.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.) (2012a): Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte. Empfehlung. Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/4941/Broschuere_Sprachfoerderung_als_Teil_der_Sprachbildung_im_Jahr_vor_der_Einschulung_durch_Grundschullehrkraefte_.pdf (Download 20.04.2014).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.) (2011): Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan. Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/59764/Sprachbildung_und_Sprachfoerderung_-_Handreichungen_zum_Orientierungsplan.pdf (Download 20.04.2014).
- Reiske, Jenny (2011). Dialogisches Vorlesen - ein Weg zum Erzählen. In: Grundschule Deutsch, 29, S. 16-19.
- Romberg, Johanna (2002). In hundert Sprachen Ball spielen. In: Reggio Children (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia. Ausstellungskatalog 1996. Deutsche Ausgabe. Neuwied: Luchterhand, S. 15.
- Ruberg, Tobias; Rothweiler, Monika (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachse, Steffi (2005). Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. In: Waldemar von Suchodoletz (Hrsg.): Früherkennung von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe, S. 155-189.
- Sachse, Steffi; Suchodoletz, Waldemar von (2013): Sprachentwicklung von der U7 bis zur U7a bei Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsverzögerungen. Klinische Pädiatrie, 225, S. 194-200.
- Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie; in Verbindung mit der Baden-Württemberg Stiftung (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Test für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Alter von 3:00-7:11 Jahren. Göttingen: Hogrefe Testzentrale.
- Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie; Wenzel, Ramona (2008): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. Freiburg im Breisgau: Fillbach. URL: www.netzwerk-sprache.de/resources/Schulz%2C+Tracy%2C+Wenzel+Theoretische_Grundlagen.pdf (Download 20.04.2014).
- Szagan, Gisela (2010): Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch (3.aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Szagan, Gisela (1996): Sprachentwicklung beim Kind (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Tracy, Rosemarie; Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: H. Grimm (Ed.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 495-535.
- Tracy, Rosemarie; Thoma, Dieter (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Jordens, Peter & Dimroth, Christine (Eds.): Functional categories in learner language. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 1-43.
- Tröster, Heinrich; Reineke, Dirk (2007): Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Vorschulalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. Kindheit und Entwicklung, 16, 171-179

- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1978): *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 14. Auflage
- Zimmer, Renate (2009): *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

11 Weiterführende Links

Weiterführende Links zur dialogischen Sprachförderung:

- Alt, Karin; Hering, Jochen & Horstmann, Ines (2013): *Mit Bilderbüchern in die Lesewelt. Anregungen zur Sprach- und Erzählförderung in der Kita*. Begleitheft zum Programm Bücher-Kita Bremen. URL: www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Alt_et_al_2013_-_BuecherKiTa_Bremen.pdf (Download: 21.4.2014).
- Alt, Karin (2013): *Dialogisches Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern*. In: *klein und groß* 10/2013, S. 35-37. URL: www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/alt_dialogisches_lesen.pdf (Download: 21.04.2014)
- Alt, Karin (2013): *„Ist das gerecht?“ Mit Kindern über Gerechtigkeit philosophieren*. In: *klein & groß* 02-03/2013, S. 44-47. URL: www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/alt_gerecht.pdf (Download: 21.04.2014)
- Bönig, Dagmar & Hering, Jochen (2010): *Paulas Reisen - Die Förderung von sprachlichem Ausdruck und mathematischen Fähigkeiten in der Arbeit mit einem Bilderbuch*. Reihe: *Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B05*. Hrsg. von Ursula Carle & Gisela Koeppel. Bremen: Universität Bremen. URL: [www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B05Mathematik+Literatur\(DB+JH\).pdf](http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B05Mathematik+Literatur(DB+JH).pdf) (Download 21.04.2014)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (o. J.): *Praxismaterial zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung mit Kindern bis zu drei Jahren*. Berlin: BMFSFJ-Offensive Frühe Chancen. URL: www.fruehe-chancen.de/informationen_fuer/spk/aus_der_praxis/dok/513.php (Download: 21.4.2014).
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.) (2011): *Einführung zum Praxismaterial aus dem Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“*. Veröffentlicht auf dem Internet-Portal der Offensive Frühe Chancen (www.fruehe-chancen.de): *Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration. Wissenschaftliche Texte*. Berlin: BMFSFJ-Offensive Frühe Chancen. URL: www.fruehe-chancen.de/files/informationen_fuer/spk/aus_der_praxis/application/pdf/dji_einfuehrung_praxismaterial_sprache_u3.pdf (Download: 21.4.2014).

Weiterführende Links zu Mehrsprachigkeit:

- Kreisausschuss des Landkreises Darmstadt (2013): *Mehrsprachigkeit in Familien. Mehrsprachigkeit ein Schatz!* URL: www.ladadi.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/Medienarchiv/Abteilungen/IKB/LaDaDi_Broschuere_Mehrsprachigkeit.pdf&t=1398129467&hash=79e1a38b1ce24e565e9925ec9fd729e3b764e273 (Download 21.4.2014).
- Küpelikilinc, Nicola (2013): *Fachtagung DialogWerk, Braunschweig. Impulsvortrag., Handout*. Braunschweig: Volkshochschule Braunschweig. URL: www.vhs-braunschweig.de/vhshdf/dialogwerk/PDF/Handout-Kuepelikilinc.pdf (Download 21.4.2014).

Weiterführende Links zum Spracherwerb:

- Reimann, Bernd (1998-2014): *Die frühe Sprachentwicklung des Kindes*. Online-Lernangebot. Berlin: Web & Lernen. URL: www.mutterspracherwerb.de/start1.htm (Download 21.4.2014).
- Carle, Ursula (1997): *Grundlagen des Schrifterwerbs*. Osnabrück: Universität Osnabrück. URL: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1997/schrifterwerb.pdf (Download 21.4.2014).

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 223, H. 1, S. 4-13. URL: www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/neueveroeff/pdbildungsprkomp/pdbabildungssprache (Download 21.4.2014).

Links zu Veröffentlichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.) (2006): Fit in Deutsch. Feststellung des Sprachstandes. Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/4612/_Fit_in_Deutsch_-_Feststellung_des_Sprachstandes.pdf (Download 20.04.2014).

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.) (2007): Sprachförderung in Kindergarten und Schule. 3. Aufl. Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/75403/Broschuere_Sprachfoerderung_in_Kindergarten_und_Schule_.pdf (Download 20.04.2014).

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.) (2007): Sprachförderung in Kindergarten und Schule. 3. Auflage. Korrekturblatt (Stand 06.02.2013). Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/75402/Korrekturblatt_zur_Broschuere_Sprachfoerderung_in_Kindergarten_und_Schule_.pdf (Download 20.04.2014).

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.) (2011): Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan. Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/59764/Sprachbildung_und_Sprachfoerderung_-_Handreichungen_zum_Orientierungsplan.pdf (Download 20.04.2014).

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.) (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/4491/Orientierungsplan_fuer_Bildung_und_Erziehung_im_Elementarbereich_niedersaechsischer_Tageseinrichtungen_fuer_Kinder.pdf (Download 20.04.2014).

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.): (2012a): Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte. Empfehlung. Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/4941/Broschuere_Sprachfoerderung_als_Teil_der_Sprachbildung_im_Jahr_vor_der_Einschulung_durch_Grundschullehrkraefte_.pdf (Download 20.04.2014).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012b): Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung. Runderlass des Niedersächsisches Kultusministeriums vom 01.03.2012 - 32 - 80107/4 - VORIS 22410. Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/70057/Erlass_Sprachfoerderung_vor_der_Einschulung_.pdf

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.) (2014): Zusammenarbeit Kindertagesstätte und Grundschule. Information für Eltern, Fach- und Lehrkräfte in Kindertagesstätten und Grundschulen. Hannover: Nds. KM. URL: www.mk.niedersachsen.de/download/82306 (Download 20.04.2014).