DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

Literalität. Sprachentwicklung und frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen.

Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie?

verfasst von / submitted by

Mag. Eva Frick, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 092 297
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt / field of study as it appears on the student record sheet:	Pädagogik
Betreut von / Supervisor:	Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Inhalt

Inhalt 3

Einleitung 7

1. Forschungsstand und Problemstellung 13

2. Begriffsbestimmungen und Definitionen 17

2.1 Definition der Begriffe Sprachbildung und Spracherziehung 18

2.2 Definition des Begriffs Sprachentwicklung 20

2.3 Definition des Begriffs Sprachförderung 22

2.4 Definition des Begriffs Sprachentwicklungsstörung 24

2.5 Definition des Begriffs Sprachkompetenz 27

2.6 Resümee 29

3. Entwicklung von Kommunikation und sprachlichen Fähigkeiten 31

3.1 Sprachentwicklung | Spracherwerb 34

3.1.1 Theorien zum Spracherwerb 50

3.1.2 Frühe Kommunikation und Interaktion 57

3.1.3 Leitziele für sprachliche Bildung 61

3.1.4 Störungen der Sprachentwicklung 63

3.2 Kompetenzen im sprachlichen Bereich 73

3.2.1 Sprachkompetenz 74

3.2.2 Literacy – Lese- und Schreibfähigkeit 76

3.3 Altersnormen – Schwierigkeit oder Chance? 79

3.4 Mehrsprachigkeit 84

3.4.1 Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit 89

3.4.2 Interkulturelle Kommunikation im Elementarbereich 95

3.5 Soziales Umfeld: Vorbild und Input 100

3.6 Resümee ... 105
4. Allgemeines zu Sprachförderung ... 109
4.1 Formen von Sprachförderung ... 115
4.1.1 Alltagsintegrierte Sprachförderung ... 115
4.1.2 Gezielte Sprachförderung ... 117
4.2 Entwicklungsbegleitende Spracherfassung ... 120
4.3 Sprachförderkompetenz ... 126
4.4 Resümee ... 134
5. Orte sprachlicher Bildungsprozesse ... 137
5.1 Bildungsprozesse in der Familie ... 140
5.2 Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung ... 142
5.2.1 Sprache, Dialog und Interaktion als Basis für Bildungsprozesse ... 145
5.2.2 Beobachtung und Dokumentation ... 148
5.2.3 Rolle der PädagogInnen ... 150
5.2.4 Pädagogische Qualität bzw. Qualität sprachlicher Bildung ... 153
5.3 Konzept der Bildungspartnerschaft ... 156
5.4 Resümee ... 160
6. Methodik ... 163
6.1 Untersuchungsdesign ... 169
6.2 Datenerhebung ... 174
6.3 Datenanalyse ... 180
6.3.1 Datenanalyse I – Auswertung der Fragebögen ... 181
6.3.2 Datenanalyse II – Auswertung der Interviews ... 229
6.3.3 Datenanalyse III – Mixed Methods Approach ... 243
6.4 Diskussion der Ergebnisse ... 248
6.5 Resümee ... 257

7. Conclusio 261

Anhang 265

Zusammenfassung 267

Abstract 269

Abbildungsverzeichnis 271

Tabellenverzeichnis 273

Literaturverzeichnis 275

Fragebogen 297

Interviewleitfaden 299

Interviewtranskripte 305

Qualitative Inhaltsanalyse – Kategorienbildung 333

Plakat Elterninformation 341

Tabelle Übersicht Bevölkerungsdaten von Wien 343

Eidesstattliche Erklärung 345

Curriculum Vitae 347

Dank 351

Einleitung

„Die Sprache ist die Kleidung der Gedanken."[1]

Es ist unbestreitbar, dass Sprache eine wichtige Stellung in unserem Leben einnimmt. Sie begleitet uns immer und überall und nicht nur das, *„die zentrale Stellung von Sprache in unserem intellektuellen Leben hat sie zu einem mächtigen intellektuellen Werkzeug gemacht […]."*[2] *„Sprache in ihrer mündlichen und schriftlichen Form ist das spezifische Kommunikationsmittel des Menschen, mit dem dieser die komplexesten Zusammenhänge und Erkenntnisse formulieren und übermitteln kann."*[3]

Außerdem ist es unbestreitbar, dass es wichtig und notwendig ist, die Qualität von Bildungsprozessen in elementaren Bildungseinrichtungen nicht nur zu wahren, sondern stetig zu verbessern. Besondere Valenz erfahren dabei die Entwicklung der Sprache bei Kindern, die Möglichkeiten der Unterstützung im Sprachentwicklungsprozess durch Bezugspersonen wie Eltern, Obsorgeberechtigte, Kindergartenpersonal etc. sowie die Bedeutung der Mehrsprachigkeit im frühen Kindesalter. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Fokus auf diese Wertigkeiten gelegt – zum einen allgemein, um ein besseres Verständnis für diese Thematik zu erhalten und zum anderen unter besonderer Betrachtung der frühen sprachlichen Förderung konkret in einer elementaren Bildungseinrichtung. Diese ist als zweitgrößter, privater Träger von Kindertageseinrichtungen in Wien repräsentativ für die Thematik der Untersuchung sowie der daraus resultierenden Ergebnisse.

Nach fünf Jahren Bestehens der Trägerorganisation von Kindertageseinrichtungen in Wien[4], in denen auf die Qualität der Arbeit in den Standorten sehr viel Wert gelegt wurde, liegt es im Erkenntnisinteresse, gezielt auf den Punkt der sprachlichen Bildung in den Kindergärten

---

[1] Samuel JOHNSON (1709 – 1784)
[2] DICKINSON 2013, S. 13
[3] KIEFERLE et al 2013, S. 9
[4] Gründung am 1. Juni 2009; Untersuchungszeitraum: Juni 2014

näher einzugehen. Untersuchungen zur MitarbeiterInnenzufriedenheit sowie zur Elternzufriedenheit sind bereits durchgeführt worden, mit dem Ziel, Bereiche mit Förderbedarf zu erkennen und die Qualitätsstandards zu heben. Im Bereich der Sprachförderung hat diese Organisation eine Vorreiterrolle inne: Sie ist der einzige Träger von Kindertageseinrichtungen in Wien, die neben den PädagogInnen vor Ort ein so genanntes „Mobiles Team“ führt. Dieses Team besteht aus Psychologinnen, Logopädinnen, Ergotherapeutinnen und Sonderkindergartenpädagoginnen. Diese wiederum arbeiten eng mit den LeiterInnen und PädagogInnen zusammen und treten dort auf, wo akuter, konkreter Förderbedarf besteht.

Im Moment liegt das Augenmerk in ganz Österreich[5] auf der Sprachförderung, angesetzt bei Kindern mit Migrationshintergrund. So stehen für die Erfassung und Dokumentation des Sprachstandes der „älteren“ Kinder, konkret der 4 bis 6 Jährigen, Beobachtungsbögen wie SISMIK und SELDAK zur Verfügung. Auch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres in Österreich im Jahr 2010 zielt auf eine sprachliche Frühförderung ab. Unter dem Motto *„Frühes Investieren ist besser statt spätes, teures Reparieren“*[6] wird der Grundstein für ein zweites Kindergartenjahr gelegt – verpflichtend für die Kinder, bei denen ein erhöhter Förderbedarf festgestellt wird. Bis zum Jahr 2016 sollen somit in Österreich sowohl die Einführung des zweiten verpflichtenden Kindergartenjahres als auch die Ausweitung der Sprachförderung[7] erfolgen.

Die Forderung nach einer Verbesserung von Bildungsprozessen in elementaren Bildungseinrichtungen wird durch empirische Erkenntnisse untermauert. *„Besonders der sprachliche Bereich ist derzeit im Fokus der Aufmerksamkeit […].“*[8] So konnten bei VolksschülerInnen signifikante Effekte der Kindergartenqualität[9] unter anderem in Bezug auf den Sprachentwicklungsstand festgestellt werden.

---

[5] Nicht nur in ganz Österreich, sondern in Europa und in den USA ist es ein vorherrschendes Thema. Aber für diese Arbeit ist der Blick auf Österreich, konkret auf die unter 3-Jährigen, die einen Kindergarten besuchen, gerichtet.

[6] KARMASIN, Sophie (Familienministerin) 2014: Startschuss für 2. Kindergartenjahr – Ausbau der Sprachförderung (http://www.oevp.at/team/karmasin/Startschuss-2-verpflichtendes-Kindergartenjahr.psp; 04.05.2014)

[7] KURZ, Sebastian (Integrationsminister) 2014 (http://www.oevp.at/team/karmasin/Startschuss-2-verpflichtendes-Kindergartenjahr.psp; 04.05.2014)

[8] Vgl. KAMMERMEYER / MOLITOR 2005, S. 131

[9] Vgl. KAMMERMEYER / MOLITOR 2005, S. 131; zit. n. TIETZE, Wolfgang / ROßBACH, Hans-Günther / GRENNER, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Beltz, Weinheim. *Klappentext*: Nahezu alle vier- bis achtjährigen Kinder haben bereits Erfahrungen mit verschiedenen

Solche Initiativen zur Verbesserung von Sprachförderung in Kindergärten sind also unbestreitbar wichtig. Doch ist auffallend, dass sie erst bei Kindern im Alter von rund vier Jahren anfangen. Auch die oben erwähnten Beobachtungsbögen werden in dieser Altersgruppe zum ersten Mal eingesetzt. Dies steht in einem Widerspruch zu Studien, die besagen, dass Sprachdefizite, die bis zum vollendeten dritten Lebensjahr nicht ausgeglichen worden sind, mit großer Wahrscheinlichkeit im Bereich Wortschatzkompetenz, Lesekompetenz, Textverständniskompetenz etc. zu späteren Beeinträchtigungen führen.[10] Deshalb wird es für wichtig erachtet, den Bereich der Sprachentwicklung und -förderung bei jungen Kindern im Alter von 1,5 bis 4 Jahren genauer anzusehen. Dabei sollen nicht nur die Initiativen in den Krippen- und Familiengruppen der Trägerorganisation, sondern auch die Förderung durch die Eltern bzw. die Obsorgeberechtigten untersucht werden. Die These, dass der sozioökonomische Einfluss relativ groß[11] ist, dass also höher gebildete Eltern ihren Kindern eine anregendere (Lern-)Umgebung bieten und sie häufiger fördern, soll bei dieser Untersuchung überprüft werden. Denn einerseits eröffnen sich den Kindern durch eine förderliche Umgebung mit vielfältigen Lern- und Sprachangeboten höhere Bildungschancen[12], andererseits *„können sich auch [Sprachschwierigkeiten] entwickeln, wenn Kinder zu Hause wenig Anregungen bekommen oder Sprache in erster Linie als Mittel der Disziplinierung erleben.“*[13] Wichtig ist außerdem, dass sich die Untersuchung nicht auf Kinder mit speziellem Förderbedarf konzentriert – dies würde den Verantwortungsbereich der Pädagogik verlassen und in den Bereich der Diagnostik führen und somit den Rahmen der Arbeit sprengen. Es soll der Entwicklungsstand im Bereich der sprachlichen Bildung von allen Kindern dieser Altersstufe, die eine Krippen- oder Familiengruppe des Trägers

---

pädagogischen Umwelten – der Familie, dem Kindergarten und der Grundschule. Die vorliegende Studie hat Kinder vier Jahre lang auf ihrem Bildungsweg begleitet. Sie untersucht die pädagogische Qualität von Kindertagesstätten und Grundschulen und stellt einen Bezug zur familialen Umwelt der Kinder her. Wie sieht die pädagogische Qualität in der Kindergarten- und in der Grundschulphase aus? Wie wird der Übergang gestaltet? Welchen Einfluss hat die pädagogische Qualität in Familie, Kindergarten und Grundschule auf die kindliche Entwicklung? Diesen und anderen Fragen geht die Studie nach. Darauf aufbauend gibt sie Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in pädagogischen Tageseinrichtungen. Bei dieser Studie handelt es sich um eine Fortführung der in den Medien auch heute oft noch zitierten Studie von 1990: Wie gut sind unsere Kindergärten?

[10] DICKINSON 2013, S. 13;
vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 16: *„Für die Sprachentwicklung gibt es eine so genannte sensible Phase, die in der Regel gegen Ende des dritten Lebensjahres endet. Alles, was das Kind danach erlernen muss, fällt ihm weitaus schwerer und gelingt oft nicht mit dem gleichen Erfolg wie bei einer rechtzeitigen Entwicklung. […] Nur mit einer altersgemäß entwickelten Sprache als einem Instrument des Denkens und der Verständigung gelingt es dem Kind sich die Welt zu erobern.“*

[11] PIRLS-Studie 2006 – Progress in International Reading Literacy Study (http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/pirls.xml; DICKINSON 2013, S. 14; KIEFERLE et al 2013, S. 9

[12] KIEFERLE et al 2013, S. 9

[13] DE CILLIA / DATLER 2011, S. 1

besuchen, erfasst und dokumentiert werden. Schließlich gilt es, auch die Kinder mit „normaler“ Sprachentwicklung zu fördern.

Zu Beginn der Arbeit ist es unerlässlich, die verschiedenen Begriffe wie Sprachförderung, Sprachbildung, Spracherziehung, Sprachkompetenz, Sprachentwicklung sowie Sprachentwicklungsstörung zu definieren. Denn nur durch Kenntnis der genauen Bedeutung und der Verwendung dieser in der Arbeit ist es möglich, ein klares Bild zu vermitteln. Anschließend wird ein Überblick über die Entwicklung des kindlichen Spracherwerbs geboten. Das Kapitel „Entwicklung von Kommunikation und sprachlichen Fähigkeiten“ beschäftigt sich mit den Themen „Sprachentwicklung / Spracherwerb“, „Kompetenzen im sprachlichen Bereich“, „Altersnormen – Schwierigkeit oder Chance?“, „Mehrsprachigkeit“ sowie „Soziales Umfeld: Vorbild und Input“. Darin werden unter anderem Themen wie „Theorien zum Spracherwerb“, ‚Frühe Kommunikation und Interaktion“, „Störungen der Sprachentwicklung“ sowie „Literacy – Lese- und Schreibfähigkeit“ behandelt.

Das darauf folgende Kapitel „Allgemeines zu Sprachförderung“ gibt einen Einblick in die Ziele von Sprachförderung und was unter sprachförderndem Verhalten verstanden werden kann. Dabei spielen sowohl die Gepflogenheiten in der Familie als auch die in der Kindertageseinrichtung eine Rolle. Von der Gesprächskultur bis zur Fehlerkultur, dem Wertschätzen der Mitteilung und der Förderung von erzählendem Verhalten werden in diesem Kapitel die unterschiedlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten beleuchtet. Auch wird in diesem Kapitel näher auf die Qualität der sprachlichen Bildung eingegangen.

In einem weiteren Kapitel – „Orte sprachlicher Bildungsprozesse“ – werden die beiden wichtigsten Orte für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei Kindern betrachtet: die Familie sowie die Kindertageseinrichtung. Dabei wird auf die Themen „Sprache, Dialog und Interaktion als Basis für Bildungsprozesse“, „Beobachtung und Dokumentation“, „Rolle der PädagogInnen“, „Pädagogische Qualität“ und „Konzept der Bildungspartnerschaft“ näher eingegangen.

Das Kapitel „Methodik“ zeigt auf, mit welchen statistischen Analyseverfahren in dieser Dissertation gearbeitet wird und warum. Um den Bereich der konkreten Sprachförderung bei jungen Kindern im Alter von 1,5 bis 4 Jahren genauer zu betrachten, wird es als sinnvoll erachtet, nicht nur die durch PädagogInnen und AssistentInnen durchgeführten Initiativen in

den Krippen- und Familiengruppen des Trägers, sondern auch die Förderung durch die Eltern bzw. die Obsorgeberechtigten zu untersuchen. Daher wird, um dieses Forschungsvorhaben umsetzen zu können, auf die Methode der quantitativen Erhebung, Auswertung und Analyse zurückgegriffen. Diese scheint mit ihrem breiten Wirkungsspektrum ideal für diese Thematik zu sein. Die Bandbreite des Themas einerseits und die Stichprobe von 35 Krippengruppen und 50 Familiengruppen andererseits können auf diese Art gut gefasst und für die Beantwortung der Fragestellung eingesetzt werden. Zusätzlich werden Einzelinterviews mit drei Pädagoginnen von Krippengruppen durchgeführt. Diese vertiefenden, leitfaden-gestützten Interviews von einer kleinen, ausgewählten Gruppe sollen dazu beitragen, das Erkenntnisfeld zu erweitern. Hierfür wird die Methode des Mixed Methods Research herangezogen: Durch die Anwendung von sowohl einer quantitativen als auch einer qualitativen Erhebungsmethode ist es möglich, die Ergebnisse, welche durch diese unterschiedlichen Methoden gewonnen werden können, zu kombinieren und aufeinander zu beziehen. Eine Verstärkung bestimmter Aussagen bzw. die Feststellung von diesbezüglich weniger relevanten Antworten können dadurch festgestellt und dahingehend in die Auswertung miteinbezogen werden. Diese durch die Methode des Mixed Methods Research resultierende Möglichkeit der Verdeutlichung der Ergebnisse, indem sie kombiniert und aufeinander bezogen werden, wird in dieser Arbeit erstmals im Forschungsbereich der frühkindlichen Sprachförderung in Österreich eingesetzt.

Im Anschluss daran finden in den folgenden zwei Kapiteln einerseits die Ergebnisse der Erhebung der Krippenkinder durch die PädagogInnen und andererseits die Ergebnisse der Sprachstandserhebung und Einschätzung durch die Obsorgeberechtigten Platz. Auf Grund dieser Ergebnisse wird der Ist-Stand im Bereich der frühkindlichen Sprachförderung analysiert und mögliche Schnittstellen mit bereits umgesetzten Maßnahmen herausgefiltert sowie neue Möglichkeiten, die der Verbesserung des sprachfördernden Verhaltens in den Standorten dienen, aufgezeigt. Durch die Konzeption zweier Fragebögen – einerseits der auf die PädagogInnen zugeschnittene Bogen und andererseits der für die Elternaussagen angepasste Fragebogen – ist es möglich, eine Korrelation zwischen den Einschätzungen der wichtigsten Bezugspersonen eines Kindes herzustellen. Ob Verbindungen zwischen den Aussagen gezogen werden können bzw. inwiefern sie differieren, wird dadurch feststellbar. Außerdem kann durch diesen Vergleich die Objektivität von Elternaussagen eingeschätzt

werden. Spannend ist auch eine zusätzliche Korrelationsanalyse zwischen den äußeren[14] und inneren[15] Faktoren, in die sich der Spracherwerb gliedern lässt. Dass diese Faktoren miteinander interagieren, liegt auf der Hand, aber ob und inwiefern eine Dominanz vorherrscht, ist bisher nicht bekannt.

Den Abschluss der Arbeit bildet die Conclusio.

Diese Dissertation soll einen Beitrag zur Diskussion um das Thema Literalität leisten mit dem Ziel, auf die bildungswissenschaftliche Notwendigkeit einer alltagsintegrierten und am Sprachentwicklungsstand der Kinder ansetzenden sprachlichen Bildung und Förderung hinzuweisen und mögliche Ziele zur Verbesserung der Bildungsqualität in elementaren Bildungseinrichtungen zu entwickeln.

Die grundlegende Hypothese lautet: Kinder im Alter von 1,5 bis 4 Jahren entwickeln bessere kommunikative Kompetenzen, wenn sie beim Besuch des Kindergartens eine altersadäquate, gezielte sowie alltagsintegrierte Sprachförderung durch die PädagogInnen und AssistentInnen erhalten.

Mögliche Fragen, die in dieser Arbeit bearbeitet und beantwortet werden können, sind folgende: Ist eine frühe Sprachförderung überhaupt sinnvoll? Welche Faktoren geben Aufschluss darüber, ob eine frühe Sprachförderung sinnvoll bzw. nicht sinnvoll erscheint? Wie kann eine frühe Sprachförderung stattfinden? Ist eine frühe Sprachförderung im Alltag überhaupt umsetzbar? Was ist der Anspruch an die PädagogInnen, um eine frühe Sprachförderung durchzuführen? Denn dass es sich lohnen würde, auf die jungen Kinder in diesem Bereich mehr einzugehen und sie durch eine gezielte Förderung einerseits „aufzufangen“ und mögliche Defizite abzuwenden und andererseits ihnen allen gleiche Bildungschancen zu eröffnen und ihnen damit den Einstieg in das spätere Schulleben zu erleichtern, aber andererseits auch die Kinder mit „normalem“ Entwicklungsstand im Bereich der Sprache nicht außer Acht zu lassen – wie das oft in der Praxis geschieht und darauf hinzuweisen, dass Förderung auch für diese Gruppe essentiell ist, um die Lust und das Interesse an der Sprache zu erhalten und weiterzuentwickeln – das hoffe ich mit dieser Arbeit aufzeigen zu können.

[14] Äußere Faktoren: soziales Umfeld, Spracherwerbsbeginn, Qualität des Inputs etc.
[15] Innere Faktoren: Entwicklung der Primärsprache, Zwei- oder Mehrsprachigkeit

1. Forschungsstand und Problemstellung

Sprache hat Stellenwert für alle Bildungsprozesse[16]

Der Forschungsstand zeigt, dass die Problemlage eine aktuelle ist. Spätestens seit den PISA-Studien[17] wurde in Deutschland begonnen, Konzepte zur Sprachförderung von Kindergartenkindern von vier bis sechs Jahren zu entwickeln und in die Praxis umzusetzen. Studien[18] zeigen, dass Kinder, die bereits vor dem Eintritt in die Schule gewisse Vorkenntnisse haben – sei es durch eine gezielte Förderung, ein „lesefreundliches" Elternhaus, engagierte KindergartenpädagogInnen etc. – nicht nur in der Grundschule davon profitieren, sondern ihr gesamtes Leben. Bisher sind ausschließlich Studien in der oben erwähnten Altersgruppe von vier bis sechs Jahren durchgeführt worden und dies – ausgehend vom deutschsprachigen Raum – vorwiegend in Deutschland.

In Österreich ist im Jahr 2009 ein Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen[19] entwickelt worden. Die dort erwähnten Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes sind ebenfalls ausschließlich für 4 bis 6 jährige Kinder konzipiert. Bei der Rechtsvorschrift für frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen[20] vom Juli 2012 steht sogar explizit, dass 3 bis 6 jährige Kinder in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, die über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, insbesondere jene mit nichtdeutscher Muttersprache, so gefördert werden, dass sie mit Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule die

---

[16] Vgl. KIEFERLE et al 2013, S. 9

[17] *„Die PISA-Studie wurde Ende der 1990er-Jahre von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) ins Leben gerufen, um Daten zur Qualität und Effektivität der verschiedenen Schulsysteme in den Mitgliedsstaaten zu erhalten."* (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens; www.bifie.at/pisa; 13.05.2014)

[18] Vgl. DICKINSON 2013, S. 14

[19] Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen, Charlotte Bühler Institut, 2009

[20] http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000892; 04.05.2014

Unterrichtssprache Deutsch nach den *„Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht“*[21] möglichst beherrschen.

Daraus wird ersichtlich, dass Kinder im frühen Alter von 1,5 bis 4 Jahren in diesem Förderungsbereich bisher unbeachtet geblieben sind. Und das trotz der Tatsache, dass Kinder, bei denen ein Sprachdefizit im frühen Alter festgestellt wurde und dieses nicht bis zum vollendeten dritten Lebensjahr aufgeholt haben, mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit Schwierigkeiten in diesem Bereich bestehen bleiben werden. Auf Grund der angeführten Sachlage und der Tatsache, dass *„Sprache […] als ein humanspezifisches Phänomen angesehen werden [kann], das zentral für das menschliche Leben ist“*[22], ist es vielversprechend, sich diesen Bereich genauer anzusehen und eine Studie zum Thema ‚Literalität. Frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen‘ durchzuführen. Als Grundlage dienen der aktuelle Forschungsstand und bisher durchgeführte Studien.

Der Ausgangspunkt für die Bearbeitung des Themas sowie der Untersuchung in diesem Rahmen sind Kinder ohne Beeinträchtigung – weder im akustischen noch in einem anderen Bereich. Dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Vorteilhaft für das Ergebnis der Untersuchung – rein im Hinblick auf die Möglichkeit der Feststellung, welche Faktoren für ein Sprachproblem die Ausschlaggebenden sind – wäre es außerdem, wenn ausschließlich Kinder mit deutscher Muttersprache daran teilnehmen würden, doch in unserer heutigen, multikulturellen Zeit und Lebensweise wird dieser Schritt nicht zu bewältigen sein.

Um den Rahmen dieser Arbeit noch ein wenig einzugrenzen, wird darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um keine Erhebung handelt, die darauf abzielt, eine Feststellung zur Sprachdiagnostik zu liefern. Dies würde die Kompetenzen dieser Arbeit übersteigen. Es findet also keine Erfassung von Risikokindern statt, sondern es handelt sich um eine Einschätzung, eine Orientierung. Ziel ist es, die aktuelle Situation in den Kindergärten in Wien[23] festzuhalten und zu analysieren. Auf Grundlage dessen kann darauf aufbauend eine mögliche

---

[21] bm:ukk: Projekt – Frühe sprachliche Förderung. Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht (2008): Emotionen durch Sprache ausdrücken, Sprache bewusst wahrnehmen, Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen, verständlich erzählen und anderen zuhören, an der Standardsprache orientiert sprechen; https://www.vorarlberg.at/pdf/projektfruehesprachlichef.pdf; 04.05.2014

[22] GRIMM 2000, zit. in JUDE 2008, S. 16

[23] Die Untersuchung wurde in den Kindergärten des zweitgrößten, privaten Trägers von Kindertageseinrichtungen in Wien durchgeführt und ist damit repräsentabel für den städtischen Bereich.

Verbesserung der frühkindlichen Sprachförderung in Kindergärten in einem Konzept herausgearbeitet werden.

In England wurden bereits 1992 Initiativen zur frühkindlichen, sprachlichen Bildung gesetzt. In diesem Zusammenhang wurde in Birmingham das so genannte ‚Bookstart-Projekt'[24] ins Leben gerufen, das darauf abzielt, Eltern auf die Wichtigkeit der frühen Sprachförderung hinzuweisen und zu motivieren, indem diese mit Geburt eines Kindes Informationsmaterialien, Bilderbücher sowie eine Einladung zum Besuch der örtlichen Bibliothek ausgehändigt bekommen. Dieses Konzept wurde von Bibliotheken in Deutschland aufgegriffen und individuell umgesetzt[25]. Auch Südtirol[26], die Schweiz[27] und Deutschland[28] haben ähnliche Initiativen ins Leben gerufen.

Auch in Österreich gibt es verschiedene Initiativen – sei es als Umsetzung des Buchstart-Projekts[29] auf nationaler Ebene oder durch Initiativen einzelner Bundesländer[30] oder in einzelnen Trägerorganisationen von Kindertageseinrichtungen.[31] Da die Forderung nach mehr Krippenplätzen für unter Dreijährige in Österreich immer mehr zunimmt, sollte auch die Frage nach einer geeigneten Förderung dieser Altersgruppe in den Vordergrund gerückt werden.

---

[24] *„The project built on previous research which identified the significance of reading with very young children. The findings were impressive – […] Bookstart children began school with significant advantages […].“* (www.bookstart.org.uk; 13.05.2014)

[25] Vgl. Brüggen 2008, S. 2

[26] Initiative „Bookstart – Babys lieben Bücher“ (http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/jugendarbeit/bookstart_de.asp; 04.05.2014)

[27] Projekt „Buchstart“ (http://www.buchstart.ch/buchstart/de/; 04.05.2014)

[28] Projekt „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“ (http://www.lesestart.de/; 08.07.2015)

[29] Projekt „Buchstart – Mit Büchern wachsen“ (http://www.lebensspuren.net/buchstart/index.html; 08.07.2015)

[30] Z.B. Initiative der Vorarlberger Landesregierung „Kinder lieben lesen“ (http://www.vorarlberg.at/vorarlberg/frauen_familie/familie/kinderindiemitte/weitereinformationen/kinderliebenlesen/projektbeschreibung/initiative_kinderliebenle.htm; 04.05.2014); z.B. Initiative der MA 13 – Büchereien Wien: „Buchstart – Kinder lieben Bücher“ (http://www.kirango.at/de/erwachsene/buchstart; 08.07.2015)

[31] Vgl. dazu die vier größten Träger von Kindertageseinrichtungen in Wien: Stadt Wien: Eigenes Konzept der sprachlichen Bildung und Förderung (https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/sprachliche-foerderung.pdf) und konkrete Maßnahmen zur Sprachförderung in den Kindergärten durch Sprachförderinnen und Sprachförderer (https://www.wien.gv.at/bildung-forschung/sprachfoerderung-kiga.html); Kinder in Wien (KiWi): mit Stand 13.07.2016 ist kein explizites Sprach-Leseförderprojekt bekannt; St. Nikolausstiftung: Projekt „lesenliebenlernen“ (http://nikolausstiftung.at/lesen-lieben-lernen/); Kinderfreunde: Schwerpunkt zur Sprachförderung und Mehrsprachigkeit (http://www.wien.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Wien/Unser-Angebot/Weiterbildung-KIZ/Sprachfoerderung-nach-Roger-Loos)

2. Begriffsbestimmungen und Definitionen

„Words are the buildung blocks of language.
They are the social and mental currency through which
we represent our world and communicate with others.“[32]

Grundlage einer wissenschaftlichen Arbeit sind unter anderem treffende Begriffsbestimmungen und Definitionen. Aus diesem Grund wird als erstes eine Begriffsexplikation der relevanten Begriffe vorgenommen. Durch diese werden die Bedeutung und die allgemein übliche Verwendungsweise des jeweiligen Begriffes erläutert. Zusätzlich wird eine Nominaldefinition vorgenommen. Diese ist insofern wichtig, als dass durch sie eine Übereinkunft über die Verwendung der Begriffe in dieser Arbeit dargestellt wird[33]. Denn *„[in] den Sozial-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften haben Definitionen keinen allgemein gültigen und zeitlos geltenden Wahrheitsanspruch, es handelt sich dabei lediglich um Vereinbarungen. Ihre Aufgabe ist es nicht das „Wesen“ von Objekten zu bestimmen, sondern den wissenschaftlichen Sprachgebrauch festzulegen.“*[34]

Um zu verdeutlichen, in welchem Rahmen sich diese Arbeit bewegt, werden deshalb zu Beginn die verschiedenen Begriffe wie Sprachförderung, Sprachbildung, Sprachentwicklung, Sprachentwicklungsstörungen und Sprachkompetenz definiert. Denn nur durch Kenntnis der genauen Bedeutung sowie der Verwendung in der Arbeit ist es möglich, ein klares Bild zu vermitteln. Ausgangspunkt der jeweiligen Definitionen sind die bisher in der Literatur gefassten Definitionen.

---

[32] PRUDEN et al. 2006, S. 266
[33] Vgl. MAYER 2008, S. 12
[34] Vgl. ALBERT 1973, S. 73 in: MAYER 2008, S. 12

2.1 Definition der Begriffe Sprachbildung und Spracherziehung

Die Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung ist, auf dem Hintergrund der Betrachtung der Begriffe mit der Spezifikation Sprachbildung sowie Spracherziehung, nicht klar definiert. Deshalb dient als Ausgangspunkt der Definitionen dieser Begriffe eine genaue Betrachtung der globalen Begriffe Bildung und Erziehung, um eine für diese Arbeit relevante Begriffsdefinition und in weiterer Folge eine Begriffsunterscheidung von Sprachbildung und Spracherziehung zu erhalten.

„Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen[35] *anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozialkulturellen Mitteln dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“*[36] So betrachtet geht es um einen Zweck-Mittel-Zusammenhang[37]: Es handelt sich dann um Erziehung, wenn ein bestimmter Zweck, eine Absicht dahinter steht. Erziehung ist von drei Komponenten, konkret von zwei handelnden Personen – nämlich dem Erziehenden und dem Zu-Erziehenden – sowie von einem definierten Erziehungsziel, abhängig[38]. Die Lernprozesse, welche durch die erziehende Person absichtlich und bewusst initiiert werden, werden durch den Einsatz von Methoden unterstützt und müssen vom Edukanden bewältigt werden. Erziehung basiert auf dem Hintergrund, bestimmte formulierte, definierte Ziele zu erreichen. Demnach geht der Erziehungsbegriff *„davon aus, dass das Werden der menschlichen Persönlichkeit im Wesentlichen das Produkt von Erziehungsmaßnahmen sei. […] Der Bildungsbegriff demgegenüber betrachtet den sich*

---

[35] Anm.: Dispositionen werden verstanden als Einstellungen; in diesem Zusammenhang also die Änderung von Einstellungen von Individuen

[36] LENZEN 2007, S. 169, zit. nach BREZINKA 1978, S. 45

[37] Vgl. LENZEN 2007, S. 170: *„Absichtslose Erziehung gibt es nicht. Erziehung ist immer intentional.“*

[38] Vgl. PH Wien Online 2015, S. 21: *„Erziehung geschieht immer im Wechselspiel zwischen dem Zu-Erziehenden, der bestimmte Lernprozesse bewältigen muss, und dem Erzieher, der diese Lernprozesse absichtlich und bewusst herbeiführt, auslöst oder unterstützt und mit bestimmten Handlungen das Verhalten des Zu-Erziehenden relativ dauerhaft ändern will, und dem Erziehungsziel, das der Erzieher vor Augen hat.“*
(https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/LV_TX.wbDisplaySemplanDoc?pStpSplDsNr=419; 26.05.2015)

entwickelnden Menschen selbst als den entscheidenden Motor der Humanontogenese[39]*. Bildung ist in diesem Verständnis Selbstbildung.“*[40] Bildung geht davon aus, dass die Selbstbildung[41] des Kindes ausschlaggebend für die Weiterentwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten ist. Dies ist somit der elementarste Unterschied, der zwischen Bildung und Erziehung und – in einer konkreteren Ebene – zwischen Sprachbildung und Spracherziehung besteht.

Unter Berücksichtigung des Aspekts, dass Bildung durch Selbstbildung geschieht, aber dass Input[42] durch Bezugspersonen für die (Weiter-)Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit damit unwiderruflich in Wechselwirkung stehen, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, *„dass alle Prozesse des Auf- und Ausbaus von Sprache auf dem Zusammenwirken von Tätigkeiten des Kindes und Handlungen der Bezugspersonen beruhen. [...] Die erzieherischen Initiativen von Bezugspersonen fördern die Sprache des Kindes immer nur insoweit, als das Kind sie wahrnimmt und versteht und eigenproduktiv bearbeitet.“*[43] Diese Ansicht bildet die Grundlage in Bezug auf die Definition der in dieser Arbeit verwendeten Begriffe Sprachbildung sowie Spracherziehung. In diesem Sinne wird daher im Folgenden ausschließlich von Sprachbildung bzw. sprachlicher Bildung gesprochen.

In Bezug auf die Definitionen der Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung führt REICHERT-GARSCHHAMMER an, dass das IFP[44] den Begriff sprachliche Bildung als Regelbegriff verwendet anstelle von Sprachförderung.[45] Diese Zugangsweise hat zum Ausgangspunkt, dass Sprachförderung dann eingesetzt wird, wenn explizit konkreter Förderbedarf besteht. In dieser Arbeit[46] wird jedoch davon ausgegangen, dass alle Handlungen einer Bezugsperson eines Kindes, die sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirken, als sprachförderliches Verhalten verstanden werden. Somit gilt, dass

---

[39] Humanontogenese: Entwicklung des Einzelwesens, selbstorganisierter Vorgang des Menschen (vgl. LENZEN 2007, S. 175)
[40] LENZEN 2007, S. 186
[41] Vgl. REICH 2008, S. 13: *„Bildung meint aber gerade in der Elementarpädagogik oft und ausdrücklich die Vorstellung von der Selbstbildung des Kindes und wird eben dadurch von der Spracherziehung unterschieden.“*
Vgl. LENZEN 2007, S. 177f.: *„In der Bildungsvorstellung steckt […] der Gedanke, dass […] der Mensch sich selbst bildet. Gebildet zu sein ist also die Leistung des Gebildeten und nicht der ihn bildenden Institutionen.“*
[42] Anm.: Man denke an sprachliche Deprivation und deren mögliche Auswirkungen.
[43] REICH 2008, S. 13
[44] IFP = Staatsinstitut für Frühpädagogik (http://www.ifp.bayern.de/)
[45] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 48
[46] Siehe Kapitel „2.1 – Definition des Begriffs Sprachförderung“

Sprachbildung durch Sprachförderung aktiv unterstützt werden kann und nicht, dass der Begriff sprachliche Bildung anstelle von Sprachförderung verwendet werden kann.

Trotz der Unterscheidung von Sprachbildung als Bildung, die durch das Subjekt selbst geschieht und Spracherziehung, die durch die erziehende Person bewusst herbeigeführt und durch den Einsatz von bestimmten Methoden unterstützt wird, werden die Begriffe Sprachbildung und Spracherziehung in dieser Arbeit einheitlich verwendet – als Sprachbildung bzw. sprachliche Bildung; und als eines verstanden – nämlich als das, was im Endeffekt das Ziel der Sprachentwicklung ist: der Erwerb sprachlicher Kompetenzen in einer Qualität, die einen kompetenten Gebrauch der Sprache ermöglicht.

2.2 Definition des Begriffs Sprachentwicklung

Die Entwicklung der Sprache[47] und des Sprechens[48] beginnt bereits früh im ersten Lebensjahr eines Kindes. Charakteristisch bei der Entwicklung der Muttersprache bzw. der Erstsprache ist, dass dieser Prozess nicht nur früh beginnt sowie implizit[49] und schnell von Statten geht, sondern dass er auch gleichförmig verläuft. Das bedeutet, dass *„alle Kinder bestimmte Erwerbsphasen in der gleichen Reihenfolge durchlaufen“*[50] – unabhängig von der zu erlernenden Sprache. *„Diese Erwerbssequenzen sind unbeeinflusst von individuellen Fähigkeiten der Kinder (wie zum Beispiel Intelligenz, Motivation, etc.) und von externen Faktoren, wie etwa dem sozialen Umfeld.“*[51] *„Gleichzeitig ist er* [Anm.: der Prozess der Sprachentwicklung] *durch eine hohe zeitliche Variabilität gekennzeichnet, d.h. jedes Kind durchläuft die Phasen der Entwicklung in seinem individuellen Entwicklungstempo.“*[52]

---

[47] Siehe dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4): *„Die Sprachentwicklung bezieht sich auf den Erwerb von Regeln des Lautsystems, des Wortschatzes, der Grammatik und der Textkompetenz (Erzählen, Beschreiben von Ereignissen).“*
[48] Ebd: *„Die Entwicklung des Sprechens bezieht sich auf die Bildung von lauten, die Sprechgeschwindigkeit (-flüssigkeit), die Betonung und den Stimmeinsatz.“*
[49] Implizit im Sinne von unbewusst, beiläufig
[50] MEISEL 2013, S. 120
[51] MEISEL 2013, S. 120
[52] STURMAIR 2012, S. 11f.

Grundsätzlich erfolgt die Sprachentwicklung rezeptiv (Sprachverständnis) und expressiv (Sprachproduktion) in allen Bereichen der sprachlichen Ebene.[53]

Durch Ausprobieren der Sprechwerkzeuge entstehen die ersten Lautäußerungen.[54] Diesen folgen eine Lallphase sowie das Imitieren von Geräuschen und Lauten. Mit durchschnittlich einem Jahr können Kinder bereits erste, einzelne Wörter sprechen. Und innerhalb von nur vier Jahren lernt ein Kind nicht nur Wörter, sondern auch Grammatik, Satzkonstruktionen sowie die Anwendung dieser.[55] *„Entscheidend für den frühen Wortschatzerwerb sind einerseits angeborene Faktoren und andererseits das Umfeld eines Kindes. Insbesondere die Qualität und die Quantität des Sprach- und Lernangebotes in der Familie sind bedeutsam.“*[56] Durch den Umgang, die Beziehung und die Kommunikation der Bezugspersonen[57] mit dem Kind wird diesem die Möglichkeit geboten, die Sprache und das Sprechen weiter zu entwickeln. Diese kontinuierlichen täglichen Interaktionen[58] sind Voraussetzung für die Entwicklung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen[59]

---

[53] Siehe DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20: Die Bereiche der sprachlichen Entwicklung: *„Prosodisch (Sprechmeldie und -dynamik, phonetisch-phonologisch (Aussprache, Bildung von Lauten und Einsatz von Sprachlauten im Sprachsystem), semantisch-lexikalisch (Wort- und Satzgrammatik) sowie pragmatisch (situationsangemessener Gebrauch der Sprache in der Kommunikation.“*; vgl. auch STURMAIR 2012, S. 11f.

[54] Siehe WAGNER, O.J., Kapitel 2: *„Mit Sprechwerkezug oder Sprechorgan sind all diejenigen Teile des Körpers gemeint, die unmittelbar aktiv oder passiv in die Lautproduktion einbezogen sind. Dazu gehören u.a. die Lunge, der Kehlkopf, der Gaumen, die Zunge, die Zähne, die Lippen etc. […] Bei der Betrachtung der Sprechwerkzeuge sollte erwähnt werden, dass diese primär nicht der Produktion von Lauten dienen, sondern andere Funktionen erfüllen: Die Lunge etwa ist für die Atmung zuständig, der Kehlkopf verhindert, dass beim Schlucken etwas in die Luftröhre gerät, die Zunge liefert u.a. wichtige sensorische Information über den Geschmack oder die Temperatur dessen, was in den Mund genommen wird, die Zähne dienen dem Zerkleinern von Nahrung und so fort.“*

[55] Vgl. dazu Kapitel „3.1 Sprachentwicklung | Spracherwerb“

[56] GEISSMANN 2011, S. 1; vgl. auch MEISEL 2013, S. 121: *„Komponenten der Sprachfähigkeit, wie zum Beispiel der Wortschatz oder die pragmatische Kompetenz, sind […] stark von spezifischen Lernerfahrungen abhängig, ähnlich wie die individuellen Fertigkeiten beim Gebrauch des erworbenen Wissens.“*

[57] Bezugspersonen sind alle Personen, die öfter mit dem Kind zu tun haben. Dabei spielt es keine Rolle, ob Erwachsene oder andere Kinder, denn es geht um die Interaktionen, die durch die Beziehung möglich werden bzw. sind. Deshalb zählen zu den Bezugspersonen u.a. Eltern, Geschwister, Großeltern, Freunde, PädagogInnen, andere Kinder etc. Das Ausmaß und die Qualität der Interaktionen sind hierbei nicht berücksichtigt.

[58] Vgl. KIEFERLE et al 2013, S. 9: *„Aber nicht alle Menschen haben die Gelegenheit, in eine Umgebung geboren zu sein, die ihnen genügend vielfältige Sprach- und Lernangebote bereitstellt, um die Bildungssprache in einem solchen Maße entwickeln zu können, dass sich ihnen möglichst viele Bildungschancen eröffnen.“*

[59] *„Ziel der Sprach- und Sprechentwicklung ist die Fähigkeit zu ‚kommunikativer Kompetenz‘. Mit dem Begriff ‚kommunikative Kompetenz‘ wird die Summe aller sprachlichen und nicht-sprachlichen Fähigkeiten bezeichnet, die das Kind einsetzt, um seine Gedanken, Intentionen auszudrücken und sie seiner Umwelt mitzuteilen.“* (dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4))

2.3 Definition des Begriffs Sprachförderung

Der Begriff der Sprachförderung wird in der Literatur kontrovers betrachtet. Einerseits als eine Tätigkeit, bei der gezielt Fördermaßnahmen eingesetzt werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dies ist vergleichbar mit den in einem Lehrplan festgeschriebenen Inhalten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt den Kindern nicht nur näher, sondern beigebracht werden sollen und den daraus resultierenden Bildungszielen. Zusätzlich wird Sprachförderung ausschließlich als reiner Einsatz von Fördermaßnahmen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen gesehen. Diese Definition, die von einer defizitorientierten Betrachtungsweise[60] ausgeht, mag durchaus seine Berechtigung haben, dennoch kann sie in dieser Form nicht nachvollzogen werden. Denn der Ausgangspunkt dieser Arbeit liegt in der Betrachtung von Kindern mit „normaler“ Sprachentwicklung und sprachlicher Bildung, also mit Fokus auf dem Großteil der Kinder unserer Gesellschaft. Dieser Fokus liegt darin begründet, dass Kinder mit einer normalen Entwicklung nicht außer Acht gelassen werden dürfen auf Grund ihrer normalen Entwicklung. Sprachförderung, sprachförderliches Verhalten kommt allen Kindern zu Gute.

Andererseits wird auch gesprochen von Sprachförderung, die in das Alltagshandeln der kindlichen Bezugspersonen integriert und – oftmals auch unbewusst – zum Einsatz kommt. Es scheint sinnvoll, beide Arten der Sprachförderung, also sowohl die gezielte als auch die alltagsintegrierte Version, zu berücksichtigen und unter dem Begriff der Sprachförderung zu fassen.

Die Definition des Begriffs der Sprachförderung in einem weiten Sinne von Hans H. REICH, Professor am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter der Universität Landau, ist der Definition der alltagsintegrierten Sprachförderung nicht unähnlich und bringt dies sehr gut auf den Punkt:

[60] Vgl. dazu REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 48: *„Allen Ansätzen der Sprachförderung liegt ein vorwiegend defizitorientierter Blick auf das Kind zugrunde und eine erwachsenenzentrierte Pädagogik auch vor dem Hintergrund, dass der Förderbegriff ursprünglich der Heilpädagogik entstammt (vgl. Frühförderstellen, Förderschulen).“*

> *„Die unmittelbar persönliche sprachlich-kommunikative Zuwendung ist der Nährboden jeder Sprachentwicklung und liefert den Rohstoff jeder Sprachaneignung. Aus ihr erwächst die selbstverständliche Sicherheit im Gebrauch der Sprache, durch sie vollzieht sich die primäre sprachliche Sozialisation des Kindes. Sie kann sehr wohl pädagogisch beurteilt werden, sie kann mehr oder weniger „förderlich", d.h. mehr oder weniger umfangreich, vielfältig, anregend oder aber dürftig, eintönig, uninteressant sein, und dem Kind entsprechend größere oder geringere Chancen der Sprachaneignung bieten. In diesem allgemeinen Sinne ist jeder Auf- und Ausbau von Sprache auch eine Auswirkung von „Förderung" – und dieses Verständnis liegt zugrunde, wenn der Begriff der Sprachförderung in einem weiten Sinne verwendet wird."*[61]

Unter Berücksichtigung der Altersspanne der Kinder, deren Sprachentwicklung in dieser Arbeit erfasst worden ist, sowie des Aspekts der „normalen" Sprachentwicklung, auf welcher der Fokus dieser Arbeit liegt, wird im Folgenden unter Sprachförderung zwar gezielte und alltagsintegrierte Sprachförderung zusammengefasst[62] – denn gezielte und alltagsintegrierte Sprachförderung schließen sich nicht aus, sondern ergänzen einander – aber einhergehend mit einer Reduzierung der gezielten Sprachförderung insofern, dass bestimmte, definierte Bildungsziele außer Acht gelassen werden. Eine gezielte Sprachförderung soll in diesem Zusammenhang der Einsatz von Materialien und Methoden wie beispielsweise Bücher, CDs, Lieder, Reime, Sprachspiele etc. sein, aber mit dem globalen Ziel der Förderung der sprachlichen Entwicklung des sehr jungen Kindes und nicht der ausschließlichen Zielerreichung eines definierten, konkreten Ziels in einer bestimmten Zeit und einer bestimmten zeitlichen Abfolge. Sprachförderung ist somit jede Handlung von allen Bezugspersonen eines Kindes, die förderlich für die Sprachentwicklung sowie die sprachliche Bildung desselben ist.

---

[61] REICH 2008, S. 13

[62] Vgl. dazu REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 48: *„Mit diesen zeitgemäßen Vorstellungen ist Sprachförderung als Regelbegriff nicht mehr zu vereinbaren. Den Förderbegriff zu eliminieren ist nicht das Ziel. Ihn aber auf jene Konstellationen zu begrenzen, wo er noch passt (z.B. Sprachförderung für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen) […]."*

2.4 Definition des Begriffs Sprachentwicklungsstörung

Für den Begriff Sprachentwicklungsstörung existiert keine einheitliche, allgemein gültige Definition. Die Verwendung unterschiedlicher Begriffe weist deutlich auf die Uneinigkeit diesbezüglich hin. *„Im deutschen Sprachraum spannt sich der begriffliche Bogen von Ausdrücken wie ‚Sprachentwicklungsverzögerung' und ‚Sprachentwicklungsstörung' über ‚Spracherwerbsstörung' und ‚Entwicklungsdysphasie' bis hin zu den Termini ‚Dysgrammatismus' und ‚spezifische Störung der Sprachentwicklung'. Aber auch im Englischen existiert eine Vielzahl an Benennungen. Neben ‚specific disorder of language development' und ‚development dysphasia' sind auch noch Bezeichnungen wie ‚specific language impairment', ‚developmental speech disorder syndrome', ‚language retardation' oder ‚developmental aphasia' gebräuchlich."*[63] Eine Begriffsbestimmung ist deshalb notwendig, um eine in dieser Arbeit klare Bedeutung als Richtlinie anzuführen, auf die sich die Argumentation bezieht bzw. stützt.

Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung können unterschiedliche Ursachen haben. Einerseits können sie isoliert auftreten und somit in der Entwicklung des Kindes als einzelne Störung auftreten; andererseits können sie Teil einer allgemeinen Entwicklungsstörung bzw. Folge einer gesundheitlichen Beeinträchtigung in der Entwicklung des Kindes sein. Eine weitere Schwierigkeit bei der genauen Definition des Begriffs Sprachentwicklungsstörung stellt die Abhängigkeit zu einer anderen Definition bzw. deren Unklarheit dar: die Definition des Begriffs Norm in Bezug auf die Entwicklung eines Kindes. Da es faktisch nicht möglich ist, diesbezüglich eine klare Begriffsbestimmung zu erreichen, unterliegt in der Folge die Bestimmung des Begriffs Sprachentwicklungsstörung einer gewissen Schwankungsbreite. Somit *„[…] lässt sich die Grenze von Sprachauffälligkeiten zu dem als normal angesehenen Sprachverhalten nicht immer eindeutig bestimmen, weil sich jede Beurteilung von Entwicklung an Normvorstellungen orientiert und daher grundsätzlich relativ ist."*[64]

Die Bandbreite von den Merkmalsausprägungen, die während der Sprachentwicklung eines Kindes abläuft, ist gewaltig. Wenn eine oder mehrere von diesen Ausprägungen nicht im

[63] Vgl. GRIMM 1999, S. 103f., in: WEBER 2004, S. 135
[64] Vgl. GROHNFELDT 1993, S. 61f., in: WEBER 2004, S. 135

erwarteten Altersabschnitt und einer gewissen Spanne durchlaufen wird bzw. werden, gilt dies als Verzögerung in der Sprachentwicklung, welche sich zu einer Sprachentwicklungsstörung ausbilden kann. Als wichtiger Marker dient hierbei die Altersgrenze von zwei Jahren: es wurde definiert, dass ein Kind im Alter von 24 Monaten 50 Wörter im aktiven Sprachgebrauch aufweisen können sollte. Ist dies nicht der Fall, werden sie als sog. „Late Talker“[65] bezeichnet. Ca. 50 % dieser Kinder holt den Rückstand innerhalb des nächsten Lebensjahres auf, *„während die andere Hälfte eine dauerhafte Störung entwickelt“*.[66]

Es wird unterschieden zwischen Sprachentwicklungsstörungen, die als reine Entwicklungsverzögerungen bzw. -störungen im sprachlichen Bereich auftreten und Sprachentwicklungsstörungen, die im Rahmen einer weiteren Entwicklungsstörung zu Tage treten. *„Sprachentwicklungsstörungen, die isoliert ohne sprachrelevante Komorbiditäten sowie unabhängig von den Umfeldbedingungen auftreten, werden als primäre Sprachentwicklungsstörungen oder umschriebene Sprachentwicklungsstörungen (USES) oder spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES)*[67] *bezeichnet.“*[68] Die WHO definiert umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache als *„Störungen, bei denen die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt sind. Die Störungen können nicht direkt neurologischen Störungen oder Veränderungen des Sprachablaufs, sensorischen Beeinträchtigungen, Intelligenzminderung oder Umweltfaktoren zugeordnet werden.“*[69] Unter „Sekundären Störungen der Sprachentwicklung“ wird das Auftreten von Sprachentwicklungsstörungen im Rahmen einer vorhandenen Entwicklungsstörung u.a. sensorische Beeinträchtigungen (Sehstörungen, Hörstörungen), neurologische Schädigungen (Aphasie, traumatische Hirnschädigung), mentale Retardierung durch genetische Syndrome (Down Syndrom / Williams Beuren Syndrom), pervasive Störung (Autismus), Verhaltens- und emotionale Störungen (z.B.

---

[65] Der Begriff „Late Talker“ wurde aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum übernommen und bezeichnet Kinder, die einen verzögerten Sprechbeginn aufweisen (vgl. GROHNFELDT 2007, S. 80, Begriff „Late Talker“). Nach GRIMM erreichen 14 bis 19 % der 2-Jährigen den Schwellenwert von 50 Wörtern im aktiven Wortschatz nicht (vgl. nach GRIMM 2012, S. 104)

[66] KLAIBER 2007, S. 18; nach GRIMM bleibt bei 6 bis 8 % der betroffenen Kinder die Sprachstörung bestehen, die restlichen Kinder holen auf (vgl. nach GRIMM 2012, S. 104)

[67] Anmerkung zum Thema spezifische Sprachentwicklungsstörung nach REICH 2008, S. 15: *„Hier trennt sich der pädagogische Verantwortungsbereich von den therapeutischen bzw. medizinischen Verantwortungsbereichen der Logopädie, der Sprachheilpädagogik, der Phoniatrie, der Pädiatrie und der Psychiatrie.“*

[68] SCHARFF RETHFELDT 2013, S. 128f.

[69] DIMDI, ICD-10-GM Version 2012, F80

Bindungsstörungen) oder Intelligenzminderung[70] verstanden.[71] Diese beiden Spezifikationen haben zwar unterschiedliche Ursachen, aber die Symptome unterscheiden sich nicht. Die Symptome einer Sprachentwicklungsstörung äußern sich als folgende sprachliche Auffälligkeiten: Dyslalie, eingeschränktes Sprachverständnis, Dysgrammatismus, eingeschränkter Wortschatz, eingeschränkte kommunikative und dialogische Fähigkeiten.[72] Die Merkmale einer Entwicklungsstörung im sprachlichen Bereich sind: später Sprachbeginn, langsamer Spracherwerb mit möglicher Plateaubildung[73], das Sprachverständnis ist besser als die Sprachproduktion, Dysgrammatismus[74]. Die nonverbale Testintelligenz ist im Normbereich.[75] Bei beiden Formen der Sprachentwicklungsstörungen ist die Sprachentwicklung um mindestens sechs Monate verzögert.[76] Eine Sprachentwicklungsstörung kann sowohl bei einsprachigen, als auch bei mehrsprachigen Kindern auftreten. *„Bei mehrsprachigen Kindern zeigt sich die Störung dann in allen erworbenen Sprachen. Ca. 7-8 % aller Kinder im Vorschulalter sind von einer USES[77] betroffen.“*[78]

Auch wenn sich die Symptome nicht unterscheiden bzw. eben aus diesem Grund, ist eine genaue Definition des in dieser Arbeit verwendeten Begriffs unerlässlich. Es wird von einer Störung im sprachlichen Bereich ausgegangen, deren Leistungen nicht auf Grund anderer Beeinträchtigungen im neurologischen, sensorischen, emotionalen oder mentalen Bereich bzw. einer allgemeinen Entwicklungsbeeinträchtigung auftritt. Auch wichtig ist die Abgrenzung zum Begriff Sprachentwicklungsverzögerung, da dies ausschließlich die zeitliche Abfolge der Sprachentwicklung eines Kindes betrifft und keine Störung der sprachlichen Leistungen wie oben beschrieben bedeutet. *„Dies ist deshalb wichtig, weil Sprachentwicklungsstörungen dadurch gekennzeichnet sind, dass sich die sprachlichen*

---

[70] Vgl. GRIMM 2003, in: LINGNAU 2006a, S. 12; WEBER 2004, S. 137; SCHARFF RETHFELDT 2013, S. 129

[71] Auf Sprachentwicklungsstörungen des sekundären Bereichs, deren Ursache auf oben genannte Beeinträchtigungen zurückzuführen ist, wird in dieser Arbeit aus Gründen der Zielsetzung – die Betrachtung ‚normal‘ entwickelter Kinder und Möglichkeiten der Förderung dieser – nicht näher eingegangen.

[72] Vgl. WENDTLAND 2006; in LINGNAU 2006a, S. 16

[73] *„Als Plateaubildung bezeichnet man vor allem in der Lernpsychologie jenen oft nach Zeiten rascher Leistungszunahme beim Üben auftretenden Lernstillstand, der vor allem beim Erwerb komplexer psychischer Fertigkeiten (z.B. Sprache) […] zu finden ist.“* (In: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (3))

[74] Dysgrammatismus: formale sprachliche Merkmale schwerer gestört als Semantik/Pragmatik (Def. n. GRIMM 2003; in LINGNAU 2006a, S. 17)

[75] Vgl. GRIMM 2003, in LINGNAU 2006a, S. 17

[76] Vgl. LINGNAU 2006a, S. 11

[77] Anm.: USES = umschriebene Sprachentwicklungsstörung

[78] dbl (5)

Fähigkeiten der betroffenen Kinder nicht nur langsamer entwickeln, als dies bei Sprachgesunden der Fall ist, sondern dass sich auch qualitative Abweichungen zeigen. So produzieren sprachentwicklungsgestörte Kinder Sätze, die nicht Bestandteil einer Entwicklungsstufe sind, wie sie von sprachgesunden oder lediglich sprachentwicklungsverzögerten Kindern durchlaufen werden.“[79]

In dieser Arbeit wird im Folgenden der Begriff Sprachentwicklungsstörung verwendet.

2.5 Definition des Begriffs Sprachkompetenz

Sprachkompetenz umfasst – ausgehend vom differentialdiagnostischen Ansatz[80] der Psychologie und der Pädagogik – ein ganzes Spektrum an spezifischen Kompetenzen, die alle in diesem Begriff gefasst werden. Jede einzelne spielt eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Sprachkompetenz umfassend zu betrachten. Davon ausgehend, dass die körperlichen Voraussetzungen zum Spracherwerb und Sprachgebrauch gegeben sind, zählen Morphologie[81], Syntax[82], Lexik[83], Phonologie[84], Semantik[85] sowie weitere Gebiete wie Stilistik[86], Rhetorik[87] und Metrik[88] zu den wichtigsten Teilbereichen in diesem Zusammenhang. Diese spezifischen Komponenten finden sich dann im konkreten Handlungsbezug in den Anwendungsbereichen Rezeptivität und Produktivität, also im Sprachverstehen und in der Sprachverwendung, wieder – dem Zusammenspiel von

---

[79] WEBER 2004, S. 136

[80] Vgl. JUDE / KLIEME 2006, S. 10 sowie JUDE 2008, S. 12: *„Differentialdiagnostische Ansätze der Psychologie und Pädagogik erforschen Sprachkompetenzen vor dem Hintergrund des Sprachlehrens und -lernens und basieren auf der Annahme, dass sich sprachliche Gesamtkompetenz in spezifische Teilkompetenzen aufschlüsseln lässt. Deren empirische Erfassung ermöglicht Aussagen über individuelle Leistungsprofile von Sprachlernenden (Bachman 1990b; Bolton 2000; Butler/Stevens 2001).“*

[81] Sprachw. Formenlehre (Wortformen bei Deklination, Konjugation u. Komparation); vgl. DUDENREDAKTION 1996, S. 505

[82] Lehre vom Satzbau einer Sprache; vgl. DUDENREDAKTION 1996, S. 726

[83] Wortschatz einer Sprache; vgl. DUDENREDAKTION 1996, S. 457

[84] Lautlehre; vgl. DUDENREDAKTION 1996, S. 566

[85] Bedeutungslehre; vgl. DUDENREDAKTION 1996, S. 676

[86] Stilkunde; vgl. DUDENREDAKTION 1996, S. 711

[87] Redekunst; vgl. DUDENREDAKTION 1996, S. 623

[88] Verslehre; vgl. DUDENREDAKTION 1996, S. 490

sprachlichem Wissen und tatsächlichem Sprachhandeln.[89] Das Sprachkompetenz-Modell nach BACHMAN zeigt die unterschiedlichen, zusammenwirkenden Komponenten übersichtlich und umfassend auf. Die breite Dimension dieses Begriffs wird durch die Darstellung der vielen Einzelkomponenten deutlich. Diese können *„[…] hierarchisch gegliedert werden […] und sich gegenseitig beeinflussen.“*[90]

Es wird davon ausgegangen, dass das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Kompetenzen Sprachkompetenz als Ganzes ausmacht. *„Sprachliche Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. […] Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifischer sprachlicher Mittel.“*[91]

Durch die Darstellung des Sprachkompetenz-Modells nach BACHMAN im Folgenden wird verdeutlicht, welche Kompetenzen hinter dem Begriff Sprachkompetenz stehen und somit zu einem umfassenden Verständnis dieses Begriffs beitragen.

Organisatorische Kompetenz (strukturelle Aspekte)		**Pragmatische Kompetenz** (anwendungsbezogene Aspekte)	
Wortschatz/Lexikon/Semantik als Grundlage			
Grammatische Kompetenz	**Text-Kompetenz**	**Illokutionäre Kompetenz**	**Soziolinguistische Kompetenz**
z.B. Morphologie, Syntax, Phonologie	z.B. Erzählkompetenz, Wissen, wie ein Text aufgebaut ist, Rhetorik	z.B. Problemlösefähigkeit, Ideenfindung, Vorstellungskraft, manipulative Fähigkeit	z.B. Dialekt, Register Natürlichkeit, Kultur

Tab. 1: Sprachkompetenz-Modell nach BACHMAN[92]

[89] Vgl. JUDE 2008, S. 12: *„[Dies] wird besonders in der Linguistik als Problem der ‚Kompetenz und Performanz‘ diskutiert und ist in Bezug auf die pädagogisch-psychologische Kompetenzerfassung von besonderer Relevanz.“*
[90] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 35
[91] Council of Europe 2001, S. 21; zit. n. JUDE 2008, S. 15
[92] Sprachkompetenz-Modell n. BACHMAN (1990), zit. n. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 36

In diesem Zusammenhang ist eine Definition von Sprachkompetenz ausschließlich als Produkt der Zusammenwirkung von Kompetenz und Performanz[93] zu verstehen. Auf ein näheres Eingehen der Kompetenz-Performanz-Debatte[94] wird an dieser Stelle verzichtet, da eine diesbezügliche thematische Vertiefung für das Verständnis des Sprachkompetenz-Begriffs in dieser Arbeit keine relevante Rolle spielt.

2.6 Resümee

Wie wichtig es ist, eine genaue Definition der einzelnen Begriffe für ein gemeinsames Verständnis und einen gemeinsamen Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen zu haben, wurde durch die oben angeführten Definitionen verdeutlicht. Denn die vielen unterschiedlichen Herangehensweisen und Möglichkeiten, eine Thematik zu verstehen und auszulegen, wirken sich kontraproduktiv auf ein gemeinsames Verständnis aus. Um dem entgegenzuwirken und den Diskurs bezüglich dieser Thematik zu fördern und nicht einzuschränken, wurde Wert auf eine genaue Definition des jeweiligen Begriffs und dessen Verwendung in dieser Arbeit gelegt.

---

[93] Vgl. dazu auch CASERIN 1988, S. 1, zit. in BECK / KLIEME 2006, S. 9: *„Unter Sprachkompetenz verstehen wir das Wissen, das die Sprecher beim Sprechen und bei der Gestaltung des Sprechens anwenden."*

[94] Siehe JUDE 2008, S. 13f: *„Die durchaus kontroverse Diskussion darüber, ob sich sprachliche Kompetenz als (potenzielle) Möglichkeit allen sprachlichen Handelns in ebendiesem eins zu eins abbildet oder ob das sprachliche Handeln als beobachtbare Performanz immer von der potenziell vorhandenen Kompetenz zu unterscheiden sei, zieht sich bis heute durch die Ansätze der empirischen Erfassung von sprachlichen Fähigkeiten. […] Argumentiert wurde, dass die vorhandene sprachliche Kompetenz im Sinne Chomskys sich niemals komplett mit Testverfahren erfassen ließe, denn diese könnten nur das sprachliche Handeln als Performanz, also die Anwendung des Wissens, überprüfen […]. Die Anwendung wiederum sei jedoch nicht nur beeinflusst vom Sprachwissen, sondern von vielfältigen Faktoren, der Motivation, der Situation oder auch der Interaktionsbedingungen im jeweiligen Kontext."*

3. Entwicklung von Kommunikation und sprachlichen Fähigkeiten

„Der Motor der Sprachentwicklung ist die Bereitschaft der Umgebung, auf die sprachlichen Äußerungen der Kinder einzugehen."[95]

Die Entwicklung der Sprache und der sprachlichen Fähigkeiten beginnt – wie in Kapitel 2.2 bereits kurz umrissen – früh im Leben eines Kindes. Dabei spielt bei der Lautentwicklung die Lallphase eine bedeutende Rolle. Durch Ausprobieren der Sprechwerkzeuge und dem Erzeugen von unterschiedlichen Tönen und Geräuschen, wird eine wichtige Grundlage für die Produktion von Wörtern und in weiterer Folge für das Erlenen der Sprache geschaffen. *„Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen beginnt mit der Lautentwicklung, wobei das Kind zu diesem Zeitpunkt schon sehr viele Dinge versteht, d.h. über einen passiven Wortschatz verfügt. Das erste gesprochene Wort um das erste Lebensjahr markiert den Beginn der Wortproduktion, die zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr „explodiert", d.h. Kinder erwerben hier in relativ kurzer Zeit sehr viele unterschiedliche Wörter […] und beginnen sie miteinander zu kombinieren (Satzbau). Die Grammatikentwicklung setzt bestimmte Fähigkeiten auf Laut- und Wortschatzebene*[96] *voraus […]."*[97]

Entscheidend bei der Sprachentwicklung sind zwei Faktoren: die angeborenen Voraussetzungen in diesem Bereich sowie die durch das Umfeld, in das ein Kind hineingeboren wird, prägenden Lebensumstände,[98] d.h. der sprachliche Input sowie die vorgelebte Vorbildfunktion in Bezug auf Einsatz der Sprache, Verwendung von Wörtern, Bildung von Sätzen, Affinität zu Büchern etc. der Bezugspersonen eines Kindes bestimmen

---

[95] HOFFMANN / RAINEL-STRAKA 2000, in: HARTMANN et al. 2009, S. 17

[96] *„z.B. unterstützt die Wahnehmung unbetonter Laute wie /t/ oder /n/ den Erwerb der Verbendungen (singt – singen) oder der Erwerb von Artikeln (der), Nomen (Ball) und Verben (rollen) den Satzbau mit Subjekt (der Ball) und Prädikat (rollt)."* (dbl (4), o.S.)

[97] dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4); o.S.

[98] Vgl. dazu FRICK 2016b, S. 24

die Qualität der sprachlichen Entwicklung entscheidend mit. Durch den Umgang, die Beziehung und die Kommunikation der Bezugspersonen mit dem Kind wird diesem die Möglichkeit geboten, die Sprache und das Sprechen weiter zu entwickeln. Diese kontinuierlichen täglichen Interaktionen sind Voraussetzung für die Entwicklung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen.[99] *„Aber nicht alle Menschen haben die Gelegenheit, in eine Umgebung geboren zu sein, die ihnen genügend vielfältige Sprach- und Lernangebote bereitstellt, um die Bildungssprache in einem solchen Maße entwickeln zu können, dass sich ihnen möglichst viele Bildungschancen eröffnen.“*[100] Deshalb bieten frühkindliche Betreuungseinrichtungen in dieser Hinsicht gerade jungen Kindern die Chance, diese lernanregende Umgebung zu sein, die sie im familiären Umfeld eventuell nicht vorfinden.[101] Aber auch für Kinder, die nicht durch ihre persönlichen Lebensumstände in der Aneignung der sprachlichen Fähigkeiten benachteiligt sind, kann der Besuch einer außerfamilialen Betreuungseinrichtung eine wertvolle Unterstützung in der Entwicklung der Sprache und der sprachlichen Bildung sein. *„Der Spracherwerb setzt mit der Entwicklung der nicht-sprachlichen (non-verbalen) Kompetenzen ein. Das Kind lernt, dass es zwischen den Äußerungen der Bezugspersonen und den Gegenständen und Handlungen einen Bezug gibt. Bevor das erste verständliche Wort geäußert wird, versteht ein Kind schon sehr viele Wörter und Aussagen, weil es damit Erfahrungen (im Spiel und Alltag) gemacht hat und sie einordnen kann. Daher ist die Entwicklung des Spiel- und Sozialverhaltens für den Spracherwerb so wichtig. Von dem Moment an, wo das Kind beginnt sich lautlich zu äußern (Lallphasen), werden Bewegungsabläufe eingeübt, die die Grundlage für die Bildung der Laute und des Redeflusses sind.“*[102]

---

[99] Vgl. Kapitel „2.3 Definition des Begriffs Sprachentwicklung“

[100] KIEFERLE et al 2013, S. 9

[101] Vgl. dazu auch dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4), HARTMANN et al. 2009 sowie KIEFERLE et al 2013
dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4); o.S.: *„Kinder wachsen in unterschiedlichen Umgebungen, die mal mehr oder weniger den natürlichen Spracherwerb unterstützen [auf]. So tragen Kinder bildungsferner Schichten nachweislich ein höheres Risiko sprachliche Auffälligkeiten zu entwickeln als andere Kinder.“*
HARTMANN et al. 2009, S. 14: *„Für eine optimale Entwicklung benötigt das Kind somit eine bildungswirksame Umgebung, die es ihm ermöglicht, sich mit der Umwelt in transaktionalem Sinn auszutauschen (Hartmann et al., 2006).“*
Kieferle et al 2013, S. 9: *„Die Entwicklung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen und die Entwicklung von Literalität sind von Geburt an ineinander verwoben. Sie entwickeln sich in den kontinuierlichen täglichen Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern. […] Aber nicht alle Menschen haben die Gelegenheit, in eine Umgebung geboren zu sein, die ihnen genügend vielfältige Sprach- und Lernangebote bereitstellt, um die Bildungssprache in einem solchen Maße entwickeln zu können, dass sich ihnen möglichst viele Bildungschancen eröffnen.“*

[102] dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4); o.S.

Die Sprachentwicklung ansich verläuft universell, d.h. sie läuft einerseits in bestimmten, aufeinanderfolgenden Phasen ab und andererseits ist dies bei allen Sprachen vergleichbar. Die bestehenden Unterschiede, die sich in der Entwicklung zeigen, liegen in der Art, wie ein Kind lernt, in der Geschwindigkeit, die ein Kind beim Lernen hat und welche Lernmöglichkeiten es hat.[103] Davon unabhängig ist die Geschwindigkeit der allgemeinen Entwicklung eines Kindes. Die Phasen der Entwicklung werden – je nach Kind – unterschiedlich schnell durchlaufen.[104] Dies gilt auch für die Phasen der Sprachentwicklung. *„Es gibt Kinder, die sprechen schon mit 10 Monaten erste verständliche Wörter, während andere Kinder dazu doppelt so lange benötigen. Dies liegt nicht nur an den Kindern, sondern kann auch durch die Gesprächssituationen bedingt sein.“*[105]

Ziel ist die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit bzw. die Fähigkeit zu kommunikativer Kompetenz[106] – die Befähigung des Kindes zu einer gelungenen Kommunikation. Dafür spielen nicht ausschließlich die sprachlichen Fähigkeiten eine Rolle, sondern auch die nicht-sprachlichen[107] Kompetenzen. Denn *„Kommunikationsfähigkeit geht über gesprochene und Schriftsprache weit hinaus und umfasst auch non-verbale Kommunikationsformen […].“*[108] *„Mit dem Begriff ‚kommunikative Kompetenz‘ wird die Summe aller sprachlichen und nicht-sprachlichen Fähigkeiten bezeichnet, die das Kind einsetzt, um seine Gedanken, Intentionen auszudrücken und sie seiner Umwelt mitzuteilen.“*[109]

Im Folgenden wird näher auf die Sprachentwicklung beim Kind, die Kompetenzen im sprachlichen Bereich, mögliche Altersnormen, Mehrsprachigkeit sowie die Rolle von Sprachvorbildern näher eingegangen, um eine grundlegende Betrachtung und Erfassung des Themas zu ermöglichen.

---

[103] Vgl. dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4); o.S.; vgl. BLANK-MATHIEU 2004, S. 4
[104] Vgl. STURMAIR 2012, S. 11f.
[105] dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4); o.S.: *„Kinder, die sich mit Hilfe von Gesten durchsetzen können, denen Geschwister alles „abnehmen“, sind u.U. nicht gefordert sich sprachlich zu äußern und halten sich vielleicht deshalb zurück. Auch ist es nicht immer erforderlich sich umfassend sprachlich zu äußern, weil die Situationen eindeutig sind.“*
[106] dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4); o.S.
[107] Nonverbale Kommunikationen nach Wolfgang FRINDTE (vgl. FRINDTE 2001, S. 97): Blickverhalten (Blickkontakt), Gesichtsausdruck (Mimik), Körperhaltung und Körperbewegung (Pantomimik), Berührung (Taktilität), räumliche Distanz zum anderen Kommunikationspartner (Regulierung des sozialen Raums), vokale (tönende) nonverbale Zeichen wie Stimmqualität, Stimmhöhe, Stimmführung, Lautstärke, Klangfarbe, Artikulation, Sprechgeschwindigkeit (Paralinguistik), Staffage (Kleidung, Statussymbole, Gestaltung des Raumes)
[108] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 36
[109] dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4); o.S.

3.1 Sprachentwicklung | Spracherwerb

Die Beherrschung der Sprache eröffnet dem Kind viele neue Möglichkeiten in der Begegnung mit Menschen in seinem Umfeld. *„Sprache bedeutet für das Kind, sich selbst in Bezug zur Umwelt setzen zu können.“*[110] Dies ist ein großer Schritt in Richtung Eigenständigkeit und Unabhängigkeit, da es dem Kind dadurch möglich wird, sich selbstständig und deutlich artikulieren zu können, so dass es wahrgenommen und verstanden wird. *„Es kann sich nun unabhängig von den nächsten Bezugspersonen mit Kindern und Erwachsenen verständigen und seine Gedanken und Gefühle ausdrücken.“*[111] Seine Bedürfnisse mitteilen zu können bedeutet die Öffnung in die nächste Dimension der Sprachentwicklung und im weiteren Sinne eine Steigerung des Selbstwertgefühls hinsichtlich des Bewusstwerdens der kompetenten Sprachverwendung.

Bezüglich der Entwicklung des Kindes spielen die ersten Lebensjahre eine entscheidende Rolle. Lernerfahrungen in der frühen Kindheit sind prägend für die weitere Entwicklung. *„In der kurzen Zeit der frühen Kindheit meistern Kinder neben anderen Entwicklungsaufgaben zwei wichtige Bereiche ihrer Bildung und Entwicklung: die Ausbildung sozialer Kompetenzen und die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen.“*[112] Im Vergleich zu der Menge an zu Lernendem und der Komplexität der Thematik verläuft die Sprachentwicklung schnell. Dabei ist sie *„in einen vielschichten Lern- und Entwicklungsprozess eingebettet“*.[113]

Im Folgenden wird zur Verdeutlichung ein Überblick über die Stufen und Dimensionen der Sprachentwicklung gegeben, die im Laufe des Erwerbs der Sprache vom Kind durchlaufen werden. In dieser umfangreichen Darstellung werden nicht nur das Alter in Monaten sowie die entsprechende Dimension der Sprachentwicklung angegeben, sondern auf diese

---

[110] BLANK-MATHIEU 2004, S. 3
[111] BLANK-MATHIEU 2004, S. 3
[112] KIEFERLE 2013, S. 23f.
[113] GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 103; vgl. dazu auch GRIMM 1998, S. 713f.: *„Das Kind wird in eine sprechende Umwelt hinein geboren; von Beginn an ist es nicht nur von der Sprache der Eltern, der Geschwister und der anderer Personen umgeben, sondern auch von der Sprache, die aus dem Radio und dem Fernseher kommt. Aus diesem Strom der gehörten Sprache muss es Wörter isolieren und mit Bedeutungen verknüpfen, es muss erkennen, in welcher Weise Wörter in Sätzen verbunden sind und welche morphologischen Markierungen was bedeuten. Es muss die Struktur von Texten lernen und über die Situationsabhängigkeit des Sprachgebrauchs erfahren.“*

Dimension wird in der Spalte „Besonderheit/en“ zum besseren Verständnis näher eingegangen.

Alter[114] in Monaten	Dimensionen der Sprachentwicklung	Besonderheit/en	AutorIn
Bis zur Geburt: Vorstufe des Spracherwerbs I; Spracherwerb setzt pränatal ein	Entwicklung der biologischen Anlagen, um Sprache erwerben und anwenden zu können	Eine der Voraussetzungen für einen ungestörten Spracherwerb	DUX / SIEVERT 2012, S. 7; MEISEL 2013, S. 120
	Trainieren der Körperteile, die für den Spracherwerb grundlegend sind (Lippen, Zunge, Gaumen)	Übt bereits fleißig im Mutterleib	DUX / SIEVERT 2012, S. 10
	Sprachgrundlage in Form von bestimmten Lauten (Wahrnehmung von Stimmen, Geräuschen von außen) durch Bezugspersonen	Laute und Sprachmelodie unterscheiden sich in den unterschiedlichen Sprachen; Föten reagieren bereits auf sprachliche Reize (z.B. Stimme der Mutter)	BLANK-MATHIEU 2004, S. 1 + 4
Ab der Geburt: Vorstufe des Spracherwerbs II; vorsprachliche Phase; Lallphase I: zwischen 1,5 bis 4 Monaten	Stimmgebrauch: Trainieren der Körperteile, die für den Spracherwerb grundlegend sind (Lippen, Zunge, Gaumen) sowie Muskeltraining für stimmlichen Ausatmungsstrom; trainieren der Bewegungsabläufe	Saugen, Schlucken, Lecken (und später auch Kauen) und Weinen sowie Bewegen der Lippen und der Zunge bereiten die Sprechwerkzeuge auf Sprache vor	BLANK-MATHIEU 2004, S. 5; dbl (4), o.S.
	Lautmotorische Äußerungen des Neugeborenen (weinen, gurren, schreien); Säugling zeigt bestimmte	Löst Reaktion der Bezugsperson aus; Beginn des Erwerbs nichtsprachlicher pragmatisch-kommunikativer	HARTMANN et al. 2009, S. 16; BLANK-

[114] Ausgehend von Untersuchungen, die den Rahmen einer entwicklungsgemäßen (normalen) Sprachentwicklung abbilden. Das bedeutet, dass die hirnphysiologischen Bedingungen (intakte Gehirnfunktion) gegeben sind und auch sonst keine körperlichen Beeinträchtigungen wie eine Beeinträchtigung des Hörens bzw. der lautproduzierenden Körperteile vorhanden sind, welche den Sprachentwicklungsprozess in negativer Weise beeinträchtigen bzw. blockieren oder verhindern könnten. Vgl. dazu ULICH 2007, S. 15: „*Es müssen bestimmte Entwicklungsvoraussetzungen gegeben sein – im Hören, Sehen, in der Feinmotorik (Zunge, Lippen, Mundmuskulatur), in der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung.*“

	Reaktionsmuster auf unterschiedliche Sprachreize; Einsetzen bestimmter Verhaltensweisen in der vorsprachlichen Kommunikation, um sich mitzuteilen	Kompetenz; Intentionen der Bezugspersonen werden richtig gedeutet sowie Kommunikations- und Handlungserwartungen aufgebaut	MATHIEU 2004, S. 4; MELCHIOR 2011, S. 14; STURMAIR 2012, S. 11f.; GRIMM 1998, S. 714
	Sprachliche Zuwendung der Eltern, Geschwister, Verwandten und anderer (Bezugs-)Personen	Erwerb der Sprache ist weitgehend von der Umwelt des Kindes abhängig; wichtiger Faktor: Hören der Muttersprache (Kinder zeigen Präferenz für Muttersprache)	DUX / SIEVERT 2012, S. 7; GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 103
	Interesse für menschliche Gesichter und mimische Verhaltensmuster	Erkennen von Mimik und Gestik als Vorläuferfähigkeiten der Sprache	DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20
	Fähigkeit, menschliche Stimmen von anderen Geräuschen / Schallereignissen zu unterscheiden; Unterscheidung von unterschiedlichen Satzmelodien verschiedener Sprachen; Interesse für menschliche Gesichter; angeborene mimische Muster (Unlust, Unbehagen, Trauer, Schmerz) bedeuten eine Erleichterung der Kommunikation mit der Bezugsperson; sensibel für rhythmisch-prosodische Merkmale in gesprochener Sprache	Grundlage für Sprachverständnis und Sprechfähigkeit ist von Geburt an vorhanden; sog. Vorläuferfähigkeiten, die überwiegend angeboren zu sein scheinen; bestimmend für Intensität, Wirkungsweise etc. Das Fehlen oder eine defizitäre Ausbildung dieser können Indikatoren für Sprachentwicklungsstörungen sein	AWMF 2010, S. 2; BLANK-MATHIEU 2004, S. 4; GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 103; MEHLER et al. 1988, in: MEISEL 2013, S. 120; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20; GRIMM 1998, S. 716
	Greifen nach Dingen, befühlen, ertasten, hören,	Wahrnehmungstätigkeit als Grundlage von	DUX / SIEVERT 2012, S. 8;

	schauen, schmecken, riechen etc.	Lernerfahrungen; sinnliche Wahrnehmung; senso-motorische Intelligenz	DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20
Lallphase I: zwischen 1,5 bis 4 Monaten	Lautentwicklung/Lautproduktion: Spielerische Erzeugung von Lauten (gurgeln, schmatzen, schnalzen, sprudeln, lallen); weinen, quietschen, kichern, lachen; Nachahmung von Vokalen; Artikulation von Silben	Kleinstkind initiiert Kommunikation	DUX / SIEVERT 2012, S. 8; BLANK-MATHIEU 2004, S. 5; dbl (4), o.S.; HARTMANN et al. 2009, S. 16; GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104; GRIMM 1998, S. 714
	Reizaufnahme über Sinnesorgane; Verarbeitung, Vergleich mit gespeicherten Erfahrungen, Wiedererkennung von bereits Erfahrenem	Wahrnehmen als aktive Suche nach Information	DUX / SIEVERT 2012, S. 8
	Konzentration auf einen momentan wichtigen Reiz; wichtig für Sprachentwicklung in Bezug auf die Aufnahme eines Wortes; Fähigkeit, Zusammenhang zwischen dem gehörten Wort und dem Gegenstand herzustellen; gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung und triangulärer Blickkontakt (Blickwechsel zwischen Kind, Bezugsperson und Objekt); kommunikative Reziprozität (wechselseitige Abstimmung)	Fähigkeit des Verweilens bei einem bestimmten Reiz; Fähigkeit, den Aufmerksamkeitsfokus mittels Blickkontakt auf einen gemeinsamen Gegenstand und eine Person zu richten (joint attention; referenzieller Blickkontakt; referentielle Gesten)	DUX / SIEVERT 2012, S. 8; GEISSMANN 2011, S. 4; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20; ZOLLINGER 1987, in: GEISSMANN 2011, S. 4;

	Beherrschen der nonverbalen Kommunikation: Körpersprache	Älteste und universellste Kommunikationsform	DUX / SIEVERT 2012, S. 8; dbl (4), o.S.
	Wahrnehmung, Unterscheidungsfähigkeit und Anpassung von Lauten als Grundlage des Sprechen- und Lesenlernens (Regularitäten der Muttersprache); Erkennen von häufig vorkommenden Sprachlauten (Phonemen), Silben (Unterscheidung zwischen langen und kurzen Silben; Unterscheidung von Wörtern mit Betonung auf der ersten Silbe von solchen mit Betonung auf der zweiten Silbe) und Phrasenstrukturgrenzen; rhythmisch-melodische Merkmale der Muttersprache; Bevorzugung der prosodischen Merkmale der Muttersprache	Durch direkte sprachliche Interaktion; Vorbildung zum Wortverständnis	DUX / SIEVERT 2012, S. 8; GEISSMANN 2011, S. 5; GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 103; FRIEDERICI et al. 2002, in: MEISEL 2013, S. 120; MEISEL 2013, S. 120; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20
Marker 1: 6 Monate Lallphase; Anhäufen verschiedener Laute	**Je mehr verschiedene Laute ein Kind in diesem Alter hervorbringen kann, desto besser die „Ausrüstung“ für den Spracherwerb; Lallen als wichtigste Sprachvorübung (vgl. AWMF 2010, S. 2; DUX / SIEVERT 2012, S. 8; BLANK-MATHIEU 2004, S. 5)**		
	Explorieren mit Sprechwerkzeugen und Lauten; Experimentieren mit und trainieren der eigenen Stimme; kommunikatives und zielgerichtetes Einsetzen der Sprachlaute; Bildung von glucksenden, gurgelnden und	Ausbildung der Artikulationsfähigkeit durch Imitation und Üben von Sprachlauten (Laute nachplappern, nachahmen); Lallphase I; wichtige Entwicklungsschritte für den Wortschatzerwerb	DUX / SIEVERT 2012, S. 8; AWMF 2010, S. 2; BLANK-MATHIEU 2004, S. 5; dbl (4), o.S.;

	girrenden Kehllauten (wie cha, grrr, öh, eku, rrre, uch); lallen		MELCHIOR 2011, S. 14; GEISSMANN 2011, S. 5
	Lallmonologe durch das Kind (meist Verbindung eines Konsonanten mit einem Vokal; z.B. dada, lala)	Erste kleine Kommunikation entsteht, wenn die Lalllaute des Kindes von einer Person wiederholt werden.	BLANK-MATHIEU 2004, S. 5; GRIMM 1998, S. 714
	Trainieren der Mundmuskulatur	Durch Saugen, Schlucken, Lecken, Kauen	BLANK-MATHIEU 2004, S. 5
8 Monate	Verwendung sinnfreier Laute und Lautverbindungen; erstes Silbenplappern in den Lauten der Muttersprache; Lallphase II	Imitation und Übung von Sprachlauten	DUX / SIEVERT 2012, S. 11; BÖHME 2003, in: GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104
Marker 2: **9 Monate** **Entwicklung des Wortverständnisses**	**Beginnendes Wortverstehen** **(vgl. AWMF 2010, S. 2; BLANK-MATHIEU 2004, S. 5)**		
	Kind beginnt Sprache zu verstehen und aktiv darauf zu reagieren	Sinnvoller Wortgebrauch beginnt; Intentionalität	BLANK-MATHIEU 2004, S. 5; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20
	Nachsprechen, Nachahmung; von Sprachlauten zu Wörtern (Nachsprechen „richtiger“ Wörter); Versuch, sich durch selbsterfundene Sprache auszudrücken	Nicht nur durch direktes Nachsprechen, sondern auch durch Abschauen der Mundbewegungen der Bezugspersonen; Sprechlust der Kinder durch bestätigendes Nicken und entsprechende Kommentare wie (ja, aha etc.) verstärken	DUX / SIEVERT 2012, S. 9 + 11; BLANK-MATHIEU 2004, S. 5

	Beginn des Verstehens der Bedeutung von Wörtern; Passiver (Sprache verstehen) vs. aktiver (sich ausdrücken können) Wortschatz: Unterscheidung und Berücksichtigung dieser Differenz	Oft noch nicht der volle Sinn, aber das Kind beginnt, die Bedeutung eines Wortes zu verstehen – hauptsächlich durch Interpretation der nonverbalen Kommunikation wie Mimik, Gestik und Tonfall; Phase des primitiven Sprachverständnisses	DUX / SIEVERT 2012, S. 11; dbl (4), o.S.; MELCHIOR 2011, S. 14
	Sinnvoller Wortgebrauch: zunächst undifferenziert (z.B. „Mama“ als Bezeichnung für alle Erwachsenen), dann immer differenzierter, indem Worte in immer kleinere Einheiten unterschieden werden (z.B. alle Tiere „wauwau“, dann z.B. Schafe „mäh“ etc.)	Fähigkeit zur Segmentierung von Ereignissen sowie zur Klassifizierung von Objekten, Handlungen und Zuständen: Sobald das Kind einen Gegenstand mit einem Wort, das es sprechen kann, in Verbindung bringt, versucht es, diesen zu bezeichnen. Spracherwerb vergleichbar mit Erwerb des abstrakten Denkens (zunächst Menschen=Menschen, später Kinder und Erwachsene; Tiere=Tiere, später Tiere die laufen und Tiere die fliegen); Modalitätsübergreifende Wahrnehmung	BLANK-MATHIEU 2004, S. 6; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20; KLANN-DELIUS 2008, in: DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20
Marker 3: 12 Monate Entwicklung des Wortschatzes; Ein-Wort-Phase	**Worterwerb/Wortproduktion: Aufbauend auf die Sammlung der unterschiedlichen Laute; Dinge benennen können; Eroberung der Welt (vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 9 + 11; dbl (4), o.S.; GRIMM 1998, S. 714)**		
	Entwicklung des Wortschatzes durch Bieten eines „Lernstoffes“ sowie emotionaler Zuwendung und positiver Rückmeldung	Durch sprechen, erzählen, vorlesen, zeigen; die erworbenen perzeptiven Erfahrungen befähigen es, kognitive Strukturen über	DUX / SIEVERT 2012, S. 9; GEISSMANN 2011, S. 5

	(lächeln, bestätigendes Nicken); gemeinsam mit Bezugspersonen werden Handlungserfahrungen mit konkreten Gegenständen gemacht (joint activities)	Gegenstände und Handlungen aufzubauen	
	Oft erstes gesprochenes Wort um 12 Monate; korrekte Produktion von klaren, verständlichen Ein-Wort-Äußerungen (z.B. Mama, Papa); Nomen (vor allem bewegliche Objekte wie z.B. Ball, Auto und Tiere), soziale Wörter (z.B. bitte, danke), hinweisende Ausdrücke (z.B. „da“) oder Partikel von Verben (z.B. „auf“)	Eigentliches Sprechen; Kinder bezeichnen Dinge und Handlungen, die für sie bedeutsam sind; der Wortgebrauch ist kontextgebunden	AWMF 2010, S. 2; MELCHIOR 2011, S. 14; DIETSCHI, o.J, o.S.; dbl (4), o.S.; GRIMM 2003, in: GEISSMANN 2011, S. 5; GEISSMANN 2011, S. 5; MEISEL 2013, S. 120; HARTMANN et al. 2009, S. 19; GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104; GRIMM 1998, S. 714
	Verwendung und Einsatz der Wörter; erste kurze Sätze	Sprachliches Handeln ist bereits vielfältig möglich durch entsprechende Sprachmelodie (Bsp. „Papa da“: hinweisen, antworten, benennen, auffordern, ablehnen, nach etwas verlangen, verneinen etc.)	DUX / SIEVERT 2012, S. 9f.; HOLLICH / TUCKER / GOLINKOFF 2000, S. 3

	Entwicklung des „Gefühls eines sprachlichen Selbst“[115]; Erkennen des eigenen Namens	Das Bewusstsein für das Selbst verändert sich; Grundunterscheidung in Selbst und Andere	STERN 1991, S. 237 In: BLANK-MATHIEU 2004, S. 4; AWMF 2010, S. 2; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 20
	Verstehen von einfachen Sätzen und Aufforderungen		GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 103; GRIMM 1998, S. 732
	Einzelne Wörter sind im aktiven Sprachgebrauch vorhanden; ca. zwei neue Wörter pro Woche	Worterwerb verläuft noch langsam	WEINERT 2006, in: GEISSMANN 2011, S. 5; HARTMANN et al. 2009, S. 19
Marker 4: 18 bis 24 Monate Wortschatzexplosion	**Kind kann mehr verstehen als sprechen; von Ein-Wort-Sätzen zu 2-Wort-Sätzen; Einübung artikulatorischer Verbindungen; aktiver Wortschatz nimmt gewaltig zu (vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 11; AWMF 2010, S. 2; dbl (4), o.S.)**		
	Wortschatzexplosion: aktiver Wortschatz wächst rasch auf ca. 50 Wörter an (mit durchschnittlich sechs Wörtern pro Tag)	Phonologische Prozesse[116]: regelhafte Unterschiede zwischen kindlichen und zielsprachgemäßen Wortformen; sie führen dazu, dass die Aussprache von Wörtern systematisch vereinfacht wird (z.B. durch	HOLLICH / TUCKER / GOLINKOFF 2000, S. 3; HARTMANN et al. 2009, S. 19; DE LANGEN-

[115] *„Mit dem Erlernen der Sprache verändert sich das Bewusstsein des Selbst deutlich. Der Erwerb der Sprache führt zu einem Gefühl der Zusammengehörigkeit.“* (STERN 1991, S. 237; in: BLANK-MATHIEU 2004, S. 4)

[116] *„Derartige phonologische Prozesse kommen während einer Übergangsphase des normalen Spracherwerbs vor und werden allmählich überwunden.“* (DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 21); s. ebd.: *„Die Bedeutung der Aussprachefehler variiert mit dem Lebensalter.“*

		Auslassung von Lauten, Ersetzen von Lauten)	MÜLLER et al. 2011, S. 21; GRIMM 1998, S. 714
	Eigenschaften (wie schön, lieb, heiß, weich) sind zuordenbar; Äußerung von Wünschen ist möglich; Nachahmen von Tierlauten; Ansprechen direkter Bezugspersonen mit Namen; Kind sollte feste Nahrung kauen können	Eroberung der Welt schreitet voran	DUX / SIEVERT 2012, S. 11
	Erwerb grammatikalischer Regeln und Entwicklung vollständiger Sätze	Bezugspersonen erweitern die Äußerungen von Kindern (z.B. Bilden eines ganzen, korrekten Satzes)	DUX / SIEVERT 2012, S. 10
Marker 5: **24 bis 36 Monate** **Lautverbindungen**	**Erste Doppelkonsonanten und kompliziertere Lautverbindungen wie /ch/, /gl/; kurze Sätze; Warum-Fragen; Verwendung von Verben und Fürwörtern. (vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 11; GRIMM 1998, S. 728)**		
24 Monate	Produktion von 2-Wort-Äußerungen		AWMF 2010, S. 2; DIETSCHI o.J., o.S.; GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104
	Verstehen von zunehmend komplexen Sätzen		GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 103
	Beginn der Entwicklung der Grammatik: Kinder entdecken, dass Sprache nach Gesetzen aufgebaut ist; Ableitung von grammatikalischen Strukturen und Regeln	Grundlegendes Wissen der Grammatik der Zielsprache	MEISEL 2013, S. 120; HARTMANN et al. 2009, S. 20f.; GRIMM 2012, S. 43

	Sollte sich mit seinem Vornamen und mit „Ich“ betiteln können; Farben erkennen und benennen; einfache Rollenspiele in Form von Selbstgesprächen mit Puppen und Tieren; erkennen von einfachen Handlungen auf Bildern	Prozess der Symbolisierung als wesentlicher Prozess in der Entwicklung des Kindes zu einem abgegrenzten und selbstständigen Subjekt	DUX / SIEVERT 2012, S. 11; SCHÄFER 2011, S. 67
	Produktion von 3-Wort-Äußerungen bis hin zu Mehr-Wort-Sätzen; Wortspielereien (z.B. Vergrößerungs- und Verkleinerungsformen, eigene Reime)	Bei Wortspielen sind alle geistigen Ebenen des Kindes in Aktion; Wortschatz steigt auf ca. 500 Wörter: Verständlichmachen für die menschliche Mitumwelt ist möglich, Eroberung der Welt schreitet voran	AWMF 2010, S. 2; HOLLICH / TUCKER / GOLINKOFF 2000, S. 3; SCHÄFER 2011, S. 281; HARTMANN et al. 2009, S. 20f.; SCHÄFER 2011, S. 67
Marker 6: 36 bis 48 Monate Wortschatzerweiterung; Grammatikerweiterung; Beherrschung der Muttersprache	**Weiterer grammatischer Ausbau (Morphosyntax), Wortschatzzunahme, Verfeinerung der Aussprache; Grundstrukturen der Muttersprache (vgl. AWMF 2010, S. 2; KIEFERLE 2013, S. 30; GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104; GRIMM 1998, S. 728)**		
	Verwendung von Präpositionen (z.B. auf, oben, unten, im, neben); differenziertere Ausdrucksweise; Vorstellungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; richtige Verwendung von Artikeln;	Erwerb der grundlegenden Sprachkompetenz und Sprachperformanz ist bis zum 4. Geburtstag abgeschlossen; Fähigkeit, weitgehend korrekt, erfolgreich und situationsangemessen sprachlich zu kommunizieren	DUX / SIEVERT 2012, S. 12; AWMF 2010, S. 2; HOLLICH / TUCKER / GOLINKOFF 2000, S. 3; GLÜCK /

	Bildung von Haupt- und Nebensätzen; Zunahme grammatischer Fähigkeiten; weitgehende Beherrschung der Muttersprache; korrekte, grammatisch geordnete Strukturen; gut verstehbare, altersgemäße Aussprache; altersentsprechender Wortschatz		SCHRÄPLER 2013, S. 104; STURMAIR 2012, S. 11; GRIMM 1998, S. 728
	Fähigkeit, Sprache zu reflektieren	Beginn der metasprachlichen Bewusstheit	GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 103
Marker 7: 60 bis 72 Monate Sprachentwicklung weitgehend abgeschlossen	**Lautbildung abgeschlossen; Bildung grammatikalisch korrekter Sätze; korrekte Verwendung von Artikeln und Pluralformen; korrekte Grammatik in der Vergangenheitsform; sichere Beherrschung der Umgangssprache; Sprachentwicklung gilt im phonologischen und syntaktischen Bereich als abgeschlossen (Vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 12; MELCHIOR 2011, S. 14)**		
	Erweiterung und Ausdifferenzierung sprachlicher Fähigkeiten	Der überwiegende Teil der zu erlernenden Grammatik ist abgeschlossen	MEISEL 2013, S. 120; GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 15
	Sprechschwierigkeiten im 4. Lebensjahr: sog. physiologisches Stottern; oftmaliges Wiederholen von Satzanfängen	Denken und Vorstellungsvermögen sind beim Kind oft schneller als die Wortfindung und die Sprechmotorik	DUX / SIEVERT 2012, S. 12
	Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext	Kinder können mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben, wenn die Sprachen in ausreichender Quantität und Qualität angeboten werden sowie Gelegenheit zur	AWMF 2010, S. 2

		Kommunikation in den Sprachen erhalten.	
	Sekundärer Spracherwerb (Schriftspracherwerb)	Voraussetzung für den Erwerb von Schriftsprache: Phonologische Bewusstheit[117]	Vgl. Lundberg et al. 1980, in: AWMF 2010, S. 2

Tab. 2: Stufen der Sprachentwicklung[118]

Bei der Betrachtung oben angeführter Darstellung kristallisieren sich sieben Marker im Prozess der Sprachentwicklung heraus:

- Marker 1 – Alter: 6 Monate: Mit sechs Monaten häufen sich die verschiedenen Laute, die das Kind hervorbringt. Diese Lallphase ist enorm wichtig für die Sprachentwicklung, da das Lallen als wichtigste Sprachvorübung gilt. Je größer die Anzahl der unterschiedlichen Laute ist, die ein Kind in diesem Alter produziert, desto besser ist die Ausrüstung für den Spracherwerb.

- Marker 2 – Alter: 9 Monate: Das Alter von neun Monaten ist charakteristisch für den Beginn des Wortverstehens. Das Kind beginnt in diesem Alter Sprache zu verstehen und aktiv darauf zu reagieren.

- Marker 3 – Alter: 12 Monate: Mit einem Jahr ist ein wichtiger Bereich der Sprachentwicklung die Entwicklung des Wortschatzes. Aufbauend auf die Sammlung der unterschiedlichen Laute, beginnen der Worterwerb, die Wortproduktion und die Fähigkeit des Kindes, Dinge benennen zu können. Dies ist ein wichtiger Schritt in Richtung Selbstständigkeit, Eroberung der Welt.

- Marker 4 – Alter: 18 bis 24 Monate: Der vierte Marker liegt zwischen eineinhalb und zwei Jahren. In dieser Stufe ist markant, dass das Kind mehr versteht, als es sprechen kann (passiver vs. aktiver Wortschatz), aber dass der aktive Wortschatz gewaltig

[117] Phonologische Bewusstheit ermöglicht den korrekten Einsatz von lautlichen Elementarbausteinen, den Phonemen, in der Muttersprache oder in einer erlernten Fremdsprache. Der Erwerb der Lautsprache ist Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache. (Vgl. AWMF 2010, S. 2)
[118] Tabelle nach FRICK 2016

zunimmt. In dieser Phase macht das Kind den Sprung von Ein-Wort-Sätzen zu Zwei-Wort-Sätzen.

- Marker 5 – Alter: 24 bis 36 Monate: Zwischen zwei und drei Jahren spielt sich bei der Sprachentwicklung Wichtiges im Bereich der Entwicklung der Lautverbindungen ab. Erste Doppelkonsonanten und kompliziertere Lautverbindungen treten in Verwendung, kurze Sätze werden gesprochen, Warum-Fragen gestellt. Auch die Verwendung von Verben und Fürwörtern beginnt in dieser Altersspanne.

- Marker 6 – Alter: 36 – 48 Monate: Dieser Marker betrifft das Alter von drei bis vier Jahren. Von der Entwicklung her gilt nun eine grundlegende Beherrschung der Muttersprache. Teilbereiche wie Wortschatz und Grammatik befinden sich in ständiger Erweiterung und die Aussprache wird stetig verfeinert.

- Marker 7 – Alter: 60 bis 72 Monate: Dieser wird festgelegt auf das Alter von fünf bis sechs Jahren. Zu diesem Zeitpunkt ist die Lautbildung abgeschlossen, das Kind ist in der Lage, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden, es verwendet Artikel und Pluralformen korrekt sowie die korrekte Grammatik bei der Vergangenheitsform. Status quo: sichere Beherrschung der Umgangssprache

Eingerahmt werden diese Marker von den zwei Vorstufen des Spracherwerbs sowie den auf den grundlegenden Spracherwerb folgenden sekundären Spracherwerb (Schriftspracherwerb). Die zwei Vorstufen sind einerseits die Stufe vor der Geburt, bei der die biologischen Anlagen entwickelt werden, die notwendig sind, um Sprache überhaupt erwerben und anwenden zu können wie dem Trainieren der Körperteile, die für den Spracherwerb grundlegend sind wie die Lippen, die Zunge und der Gaumen sowie dem Wahrnehmen von bestimmten Lauten von Stimmen und Geräuschen von außen und andererseits die zweite Vorstufe des Spracherwerbs, nämlich die ab der Geburt. Diese ist bestimmt durch das Trainieren der für das Sprechen wichtigen Körperteile, dem Muskeltraining für den stimmlichen Ausatmungsstrom, dem Trainieren der Bewegungsabläufe, der Wahrnehmungstätigkeit als Grundlage von Lernerfahrungen und der sprachlichen Zuwendung der Bezugspersonen. Denn der Erwerb der Sprache ist weitgehend von der Umwelt des Kindes abhängig. Dadurch wird ersichtlich, dass der Spracherwerb nicht erst mit der Geburt einsetzt. *„Der Spracherwerb beginnt also lange bevor das Kind selber sprechen kann. Der Erwerb der Sprache selbst ist ein Lernprozess, der*

weitgehend von der Umwelt des Kindes abhängig ist, d.h. sich nur in einer sprechenden Umgebung vollziehen kann. Sprechen lernen ist nicht die Leistung eines Kindes allein; sondern die Eltern haben einen ebenso wichtigen Anteil wie das Kind selbst!"[119] Die Bezugspersonen fungieren dabei als Sprachvorbilder, von denen das Kind über das Hören und Nachsprechen das Sprechen lernt.[120] *„Alles Tun mit dem Kind und alle Reaktionen müssen vom ersten Tage an sprachlich begleitet werden, unterstützt von den anderen Möglichkeiten der Verständigung, den Bewegungen der Hände und des Kopfes, der Mimik und der Gestik. […] Eine anregende Umgebung bestimmt wesentlich den Grad der Vervollkommnung der Sprachentwicklung."*[121] Fehlen die sprachlichen Anregungen und sozialen Kontakte zwischen Eltern und Kind bzw. zwischen dem Kind und relevanten Bezugspersonen, ist das Kind nicht in der Lage, Sprache zu erlernen.[122] *„Sprechen lernt man durch Sprechen. Kinder, mit denen selten jemand spricht, bleiben sprachlich verarmt und sind somit benachteiligt."*[123]

Wichtig ist außerdem die Unterscheidung der beiden Aspekte Kompetenz bzw. Rezeptivität und Performanz bzw. Produktivität bei der Betrachtung der Sprachentwicklung. Dabei handelt es sich um das Sprachverstehen (rezeptiver Aspekt) und die sprachlichen Äußerungen (produktiver Aspekt).[124] Entscheidend bei dieser Betrachtung ist die Bewusstheit, dass das Sprachverständnis bei Kindern dem aktiven Sprachgebrauch vorausgeht.[125] Das bedeutet, dass das Kind mehr versteht, als es selbst auszudrücken vermag. Der passive Wortschatz bzw. das Wissen ist bei Weitem höher als der aktive Wortschatz bzw. das Können. *„Erworbenes Wissen*

---

[119] DUX / SIEVERT 2012, S. 7

[120] Vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 7

[121] DUX / SIEVERT 2012, S. 7

[122] *„Hospitalismus beschreibt jene psychischen und körperlichen Schäden und Defizite, die Kinder entwickeln, wenn sie überlängere Zeit in Kliniken oder Heimen untergebracht sind, wo sie zwar körperlich versorgt werden, aber kaum persönliche Zuwendung erfahren und wo ihnen vor allem die Beziehung zu einer konstanten Bezugsperson fehlt. […] Je jünger ein Kind ist und je länger es unter solchen deprivierten Umständen leben muss, desto schwerer und unkorrigierbarer sind auch die Symptome des Hospitalismus. Man spricht daher auch von einer Deprivationsstörung. Unter Hospitalismus versteht man daher in der Psychologie ganz allgemein die Mängel und Leiden sowie körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen, die durch die Unterbringung eines Individuums in einer Institution wie einem Krankenhaus oder einem Heim aus der damit verbundenen Kontaktarmut entstehen. Auch eine lieblose Betreuung durch überforderte oder bindungsunfähige Eltern kann zum Hospitalismus-Syndrom führen. […] betroffene Kinder bleiben in fast allen Entwicklungsbereichen, vor allem aber in ihrer Intelligenzentwicklung, in ihrer sprachlichen Entwicklung und in der motorischen Entwicklung weit hinter ihren Möglichkeiten zurück."* Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik (1) (http://lexikon.stangl.eu/5541/hospitalismus/; 17.05.2016)

[123] DUX / SIEVERT 2012, S. 9; Vgl. dazu verschiedene Sprachexperimente, die durchgeführt wurden, um die Ursprache zu erforschen (z.B. Friedrich II; König Psammetich I; Theorie über den Ursprung der menschlichen Sprache nach Herder)

[124] Vgl. MEISEL 2013, S. 120 sowie vgl. GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 103

[125] Vgl. HOFFMANN / RAINEL-STRAKA 2000, in: HARTMANN et al. 2009, S. 17; vgl. auch GRIMM 1998, S. 724: *„Der rezeptiv-passive Wortschatz unterscheidet sich nicht nur in der Größe – als der offensichtlichen Asymmetrie – sondern auch im Inhalt vom produktiven Wortschatz, da die Kinder Adverbien, Verben und syntaktische Konnektive schon dann verstehen können, wenn sie selbst noch nicht in der Lage sind, diese produktiv zu verwenden."*

kann nämlich nicht immer und nicht immer vollständig umgesetzt werden. Zum Beispiel finden sich Unterschiede zwischen Produktion und Verstehen, und es ist auch nicht immer möglich, das vorhandene Wissen in allen denkbaren Situationen optimal zu aktivieren. Das bedeutet, dass muttersprachliche Sprecher einer Sprache zwar über das gleiche grammatische Wissen verfügen, sich aber erheblich darin unterscheiden, wie sie damit umgehen können. Gleichförmig und immer erfolgreich verläuft also der Erwerb der Kompetenz, der mentalen Repräsentationen von grammatischem Wissen. In der Performanz zeigen sich hingegen Unterschiede zwischen Personen und auch beim gleichen Individuum in diversen Situationen.“[126] Es ist unerlässlich, diese Tatsache bei der Sprachentwicklung zu berücksichtigen, um eine möglichst umfangreiche Abbildung des aktuellen Standes der sprachlichen Entwicklung zu erhalten. Der Vorgang der Zuordnung von Worten zu Dingen und deren Bedeutung ist ein wichtiger Denkprozess. *„Dass Sprache mit der Entwicklung des Denkens eng verknüpft ist, merkt man daran, dass Kinder zunächst mehr verstehen, als sie selbst aussprechen können. Sie wissen, wer als Mama oder Papa bezeichnet wird, können ihren eigenen Namen mit sich selbst in Beziehung setzen und dabei auf sich deuten. Wenn sie gefragt werden, ob sie einen Keks möchten, wissen sie, was damit gemeint ist, ohne dass sie einen Keks sehen müssen. Sie können nicken oder mit dem Kopf schütteln, bevor sie ja oder nein sagen können. So ist die Entwicklung der Sprache auch ein Hinweis auf die Entwicklung des Denkens, der Wahrnehmung-, Gedächtnis- und Erkenntnisfähigkeit.“*[127]

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Sprachentwicklung ist die Bedeutung des frühen Wortschatzes für den weiteren Spracherwerb. Dies drückt sich unter anderem im Zusammenhang zwischen der Wortschatzentwicklung und der Entwicklung der Grammatik aus. Bei Kindern, die bei der Entwicklung des Wortschatzes früh dran sind und schnell neue Wörter lernen, ist auch eine frühe und schnelle Grammatikentwicklung feststellbar, d.h. es gibt eine Korrelation zwischen dem Umfang des frühen Wortschatzes und der folgenden Grammatikentwicklung[128] – unabhängig davon, ob es sich dabei um schnelle, durchschnittliche oder langsame „Wortlerner“ handelt.[129] *„Zudem hat sich der frühe*

[126] MEISEL 2013, S. 120
[127] BLANK-MATHIEU 2004, S. 4
[128] Vgl. DIETSCHI o.J., o.S.; GEISSMANN 2011, S. 14; Vgl. SZAGUN 2006, S. 132ff.; BLESES et al. 2008, in: GEISSMANN 2011, S. 15
[129] GEISSMANN 2011, S. 14

produktive Wortschatz als bedeutsam für spätere Lese- und Rechtschreibleistungen herausgestellt. Außerdem korrelieren frühe Fähigkeiten im Wortverständnis mit späteren kognitiven Leistungen im Kindergarten.“[130]

Im Folgenden werden einige Theorien zum Thema Spracherwerb vorgestellt.

3.1.1 Theorien zum Spracherwerb

Nicht nur die bestehenden Definitionen zum Thema Spracherwerb sind unterschiedlich, auch die vorhandenen Theorien liefern unterschiedliche Ansätze und Denkweisen. Das Verständnis über die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen unterscheidet sich daher in vielfältiger Weise – je nach eingenommener Position. *„Jede Spracherwerbstheorie muss erklären können, in welcher Weise es dem Kind zu einem sehr frühen Zeitpunkt in seiner kognitiven Entwicklung gelingt, abstrakte Spracheinheiten und komplexe formale Regularitäten zwischen diesen auf der Basis konkreter Sprachbeispiele zu induzieren.“*[131] Deshalb wird im Folgenden ein Überblick über die gängigsten Sprachentwicklungstheorien[132] – Behavioristischer Ansatz, Nativistischer Ansatz, Kognitivistischer Ansatz sowie Interaktionistischer Ansatz – dargestellt.

3.1.1.1 Behavioristischer Ansatz

Der behavioristische Ansatz geht vom Lernen nach dem Prinzip „Reiz-Reaktion“[133] aus, indem Lernen durch positive Verstärkung geschieht. Nach B. F. SKINNER werden dabei

---

[130] GEISSMANN 2011, S. 14

[131] GRIMM 1998, S. 734

[132] *„Sprachentwicklung und Spracherwerb werden oft synonym verwendet. Allerdings stammt der Begriff der Sprachentwicklung ursprünglich aus dem Bereich der Psychologie, der des Spracherwerbs aus dem der Sprachwissenschaft/Linguistik. Sprachentwicklungstheorien sind meist bezogen auf und eingebettet in generelle Entwicklungstheorien (Teildisziplin Entwicklungspsychologie). Der eher sprachwissenschaftliche Begriff Spracherwerb oder gar der Sprachaneignung betont zudem die aktive Rolle des Kindes. Sowohl Sprachentwicklungs- wie -erwerbstheorien versuchen jedoch den Prozess zu erklären, nach dem ein Kind sprechen lernt.“* (MELCHIOR 2011, S. 2)

[133] VOLMERT 2000, S. 210-219, in: STURMAIR 2012, S. 12; vgl. dazu auch HAHN / UDE o.J., S. 25: *„Verstärkung durch Lob/Tadel der Eltern; Verinnerlichung durch Konditionierung“*

Äußerungen des Kindes, die korrekt sind, durch Feedback verstärkt (Lob) sowie nicht korrekte Äußerungen ignoriert bzw. getadelt oder bestraft. Dabei fungiert die positive Verstärkung als Belohnung, indem *„Verhaltensweisen […] durch Belohnung verstärkt [werden]“.*[134] *„Je häufiger ein Wort oder eine Äußerung verstärkt wird, desto mehr festigt sie sich im Sprachrepertoire des Kindes. Die Sprache des Kindes wird also durch die Reaktionen der Umwelt gestaltet.“*[135] Ausgehend von diesem Prinzip der Verstärkung stellt sich die Frage, wie sich nach diesem Ansatz der Nachahmung und Konditionierung die Sprache des Kindes entwickelt, wenn die Umwelt keine bzw. wenige sprachliche Vorbilder liefert bzw. Vorbilder von geringer Qualität. Dies würde bedeuten, dass ein Kind die eigene Sprache maximal soweit entwickeln kann, wie die Sprachqualität der Bezugspersonen ist. Auch die Frage, inwiefern es für ein Kind möglich wird, eigene Gedanken in korrekter sprachlich-grammatikalischer Qualität zu äußern, wenn es ausschließlich mittels Nachahmung kommunizieren würde können. Denn dies würde wiederum bedeuten, dass es bereits alle Sätze, die es jemals spricht, in der gleichen Form bereits gehört hätte.[136] Doch Sprache ist zu komplex, vielfältig und flexibel einsetzbar, um so eingeengt gesehen werden zu können. *„Das Kind ist kein defizienter Erwachsener, sondern ein Analysator und Schöpfer. Es nutzt das gehörte Sprachangebot für Distributionsanalysen und die abstraktive Organisation und Reorganisation grammatischer Regularitäten; es bildet auf dem Weg zur Erwachsenen-Kompetenz qualitativ unterschiedliche und hoch kreative Zwischengrammatiken.“*[137]

Bei dieser Theorie stellt sich also die Frage, wie etwas Hochkomplexes wie der Erwerb der Sprache möglichst erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn der Input nicht (möglichst) perfekt bzw. von guter bis hoher Qualität ist, sondern in der Realität auch vorkommt, dass der sprachliche Input von außen beschränkt ist – quantitativ und qualitativ. Eine Überbrückung

---

[134] LINGNAU 2006b, S. 38; vgl. dazu auch MELCHIOR 2011, S. 7: *„Der Behaviorismus betrachtet Sprachentwicklung wie sämtliches menschliches Verhalten als durch operante (teilweise sogar klassische) Konditionierung Gelerntes. Die Sprachentwicklung wird demnach durch die Mechanismen von Belohnung (Darbietung positiver Reize, Entzug negativer Reize) und Bestrafung (Darbietung negativer Reize, Entzug positiver Reize) gesteuert. Dabei ahmt dasKind gehörte Reize der Umwelt (Eltern etc.) zunächst mehr oder weniger zufällig nach und erntet dafür positive („Belohnung“: Lob, Wiederholung) oder negative Reaktionen („Bestrafung“: Korrektur, Tadel). Nachgeahmtes, auf das Belohnung folgt, wird das Kind bestärken, das entsprechende Sprachverhalten weiterhin zu zeigen […].“*

[135] LEIST-VILLIS 2014, o.S.; vgl. dazu auch MELCHIOR 2011, S. 7: *„Die Reaktion der Umwelt [ist] entscheidend dafür, ob ein Verhalten verstärkt oder zurückgedrängt wird […].“*

[136] Vgl. LEIST-VILLIS 2014, o.S.: *„So kann ein Mensch (schon in zeitlicher Hinsicht) nicht jeden Satz, den er spricht, zuvor durch Nachahmung und Verstärkung erworben haben. Menschen bilden vielmehr aus einem begrenzten Wortschatz und einem festen Regelsystem ständig neue Sätze.“*

[137] GRIMM 1998, S. 734f.

dieser Differenz scheint auf Grundlage dieses Ansatzes nicht möglich, findet in Wirklichkeit aber statt. Dies deutet darauf hin, dass für eine gute Entwicklung der sprachlichen (Ausdrucks)Fähigkeit zusätzlich noch andere Faktoren entscheidend sind.

3.1.1.2 Nativistischer Ansatz

Der nativistische Ansatz hat zur Grundlage, dass das Sprachvermögen beim Menschen angeboren ist. Dieses Modell eines angeborenen Mechanismus geht auf Noam CHOMSKY zurück, der von der *„Annahme eines spezifischen, angeborenen, kognitiven Moduls im Gehirn“*[138] ausgeht. CHOMSKY bezeichnete dieses Modul als Spracherwerbsmechanismus (Language Acquisition Device bzw. LAD) und es enthält die so genannte Universalgrammatik.[139] Diese angeborene Universalgrammatik ermöglicht den Spracherwerb praktisch jeder Sprache. *„Die Umwelt spielt dabei* [Anm.: beim Spracherwerb] *eine untergeordnete Rolle: Sie liefert lediglich den Input der Sprache, sowie Anlässe, diese auch zu sprechen.“*[140] Nach CHOMSKY muss ein Mensch diese grundlegende Fähigkeit[141] haben, da es sonst nicht möglich wäre, etwas so Komplexes wie den Spracherwerb in so kurzer Zeit und mit den durch die Umwelt vorgegebenen Bedingungen zu schaffen. Die spezifische Grammatik der Muttersprache wird durch den Kontakt mit Bezugspersonen erworben.[142]

---

[138] DICKINSON 2013, S. 15; vgl. dazu auch VOLMERT 2000, S. 210-219, in: STURMAIR 2012, S. 12

[139] Vgl. DICKINSON 2013, S. 15; HAHN / UDE o.J., S. 21

[140] LEIST-VILLIS 2014, o.S.; vgl. dazu auch LINGNAU 2006b, S. 43 sowie HAHN / UDE o.J., S. 21f.; vgl. dazu auch GRIMM 1998, S. 736: *„Ausschlaggebend dafür, dass das sprachliche Lernbarkeitsproblem gelöst werden kann, soll aber alleine die angeborene UG* [Anm.: Universalgrammatik] *sein […]. […] Der Umweltsprache kommt als Konsequenz eine nur unbedeutende Rolle im Sinne der Auslösung (‚triggering‘) des Erwerbsprozesses zu.“*

[141] Vgl. LEIST-VILLIS 2014, o.S.: Lt. CHOMSKY: *„Spracherwerb ist Regelerweb. Kindern ist eine sprachspezifische Fähigkeit angeboren, aus der gehörten Sprache Regeln abzuleiten, denn kognitiv sind sie dazu noch nicht in der Lage.“*;
vgl. dazu auch LINGNAU 2006b, S. 40/43: *„Sprachliche Universalien ‚vorinstalliert‘; Universalgrammatik / Rekursion (grundlegende grammatische Regeln sind angeboren); Grammatikerwerb im Vordergrund“*
vgl. dazu auch ELMAN 1999, S. 1: *„Language is puzzling. On the one hand, there are compelling reasons to believe that the possession of language by humans has deep biological roots. We are the only species that has a communication system with the complexity and richness of language. […] Second, although languages differ, but there are also striking similarities across widely divergent cultures. Finally, there are significant similarities in the patterns of language acquisition across very different linguistic communities. These (and other considerations as well) all suggest that species-specific biological factors play a critical role in human's ability to acquire and process language.“*

[142] Vgl. LEIST-VILLIS 2014, o.S.

3.1.1.3 Kognitivistischer Ansatz

Im Gegensatz zum nativistischen Ansatz geht der kognitivistische Ansatz von einer intellektuellen Reifung aus. J. PIAGET *„stellt die Verknüpfung von kognitiver und sprachlicher Entwicklung in den Vordergrund, wobei er nicht grammatikalische, sondern semantische, pragmatische und kommunikative Aspekte von Sprache betrachtet.“*[143] Er geht somit von der Frage aus: *„Welche Denkleistungen muss ein Kind vollziehen können, um Sprache erwerben und kommunizieren zu können?“*[144] Voraussetzung für den Erwerb der Sprache und in weiterer Folge für die Kommunikation ist nach diesem Ansatz die Möglichkeit, ganzheitliche Umwelterfahrungen zu machen. Durch diese konkreten Erfahrungen mit allen Sinnen wird es dem Kind möglich, vom Konkreten zum Abstrakten zu gelangen, vom Speziellen zum Universellen. Dieser Begriffsaufbau beginnt in der Sensomotorik und führt zur Bildung von Klassenbegriffen, indem durch die konkrete Erfahrung der Umwelt Vorstellungen erworben, verinnerlicht, verfeinert und symbolisiert werden.[145] Nach diesem auf ganzheitlichen, konkreten Erfahrungen basierenden Ansatz sind kognitive Fähigkeiten die Grundlage für den Spracherwerb. *„Sprachliche Funktionen können erst erworben werden, wenn die kognitiven Voraussetzungen dafür erworben sind.“*[146]

3.1.1.4 Interaktionistischer Ansatz

Der interaktionistische Ansatz von J. BRUNER geht – wie der Name bereits verdeutlicht – von Interaktion aus, das bedeutet, dass der Spracherwerb durch Interaktion geschieht. Diese soziale Interaktion, also das Miteinander in Kontakt treten und kommunizieren, ist determinierend für den Prozess der Sprachentwicklung.[147] Sie ist *„die Voraussetzung dafür,*

---

[143] LEIST-VILLIS 2014, o.S.

[144] LEIST-VILLIS 2014, o.S.: Dabei spielen Objektpermanenz, Symbolfunktion und Perspektivenwechsel eine wichtige Rolle. *„Grundlage sowohl für Objektpermanenz, Symbolfunktion, Perspektivenwechsel als auch für den Spracherwerb selbst sind konkrete, ganzheitliche Erfahrungen. […] Diese konkreten Erfahrungen werden mit der Zeit in Vorstellungen – innere Abbildungen – umgesetzt und schließlich durch ein Wort ausgedrückt. Auf Basis der konkreten Erfahrungen erlangt das Kind zunehmend die Fähigkeit, abstrakt, d.h. losgelöst von konkreten Gegenständen oder Ereignissen zu denken, Hypothesen aufzustellen und diese allein aufgrund der inneren Logik zu diskutieren.“*

[145] Vgl. LEIST-VILLIS 2014, o.S.; VOLMERT 2000, S. 210-219, in: STURMAIR 2012, S. 13

[146] LINGNAU 2006b, S. 36

[147] Vgl. LEIST-VILLIS 2014, o.S.; vgl. LINGNAU 2006b, S. 34; vgl. HAHN / UDE o.J., S. 24; vgl. TOMASELLO 2003, in: LINGNAU 2006b, S. 45; vgl. dazu auch VOLMERT 2000, S. 210-219, in: STURMAIR 2012, S. 13: *„Sprache wird aus der Interaktion, d.h. dem sozialen Handeln heraus, gelernt.“*

dass die angeborene Fähigkeit, Sprache zu erwerben[148] *sich überhaupt entfalten kann.“*[149] Durch den Austausch mit der Umwelt finden die Entwicklungsprozesse statt. Bei dieser Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt ist es entscheidend, dass es sich um soziale Interaktionen handelt, die den Spracherwerbsprozess des Kindes unterstützen. Diese zeichnen *„sich dadurch aus, dass sie sich an dem jeweiligen Stand der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes orientiert.“*[150] Dabei ist es wichtig, dass das Interaktionsniveau der Bezugspersonen eine Stufe über dem des Kindes liegt, *„sodass das Kind automatisch jenen Entwicklungsprozess vollzieht.“*[151]

LEIST-VILLIS fasst die einzelnen, unterschiedlichen Theorien in folgender Betrachtung präzise und treffend zusammen: *„Die Kernaussagen der unterschiedlichen Ansätze ergeben zusammen ein vielfältiges Bild des kindlichen Spracherwerbsprozesses. Demnach erwerben Kinder Sprache durch Imitation und Verstärkung, unbewusst-intuitiv, ganzheitlich, in Interaktion und konkreter Handlung. An diesen Prinzipien muss kindgerechte Sprachförderung ansetzen, um Kinder […] in ihrer Entwicklung zu unterstützen.“*[152] GRIMM schrieb 1998, dass *„bis heute“* keine übergeordnete Theorie in Bezug auf den komplexen Ablauf des Spracherwerbsprozesses formuliert werden konnte.[153] Dennoch fasste GRIMM bereits damals folgende essentielle Punkte[154] zusammen:

1. *Die Sprache ist humanspezifisch und hat eine biologische Basis.*
2. *Das Kind ist für den Spracherwerbsprozess vorbereitet; ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis dieses Prozesses befindet sich demnach in der Zeit davor.*
3. *Ohne eine sprachliche Umwelt wäre der Erwerbsprozess nicht möglich.*

---

[148] BRUNER nimmt dies – in Anlehnung an CHOMSKY – an. Auch TOMASELLO (nach TOMASELLO 2003, in: LINGNAU 2006b, S. 45) geht davon aus, dass wirkungsvolle Lernmechanismen angeboren sind.
[149] LEIST-VILLIS 2014, o.S.
[150] LEIST-VILLIS 2014, o.S.: *„Mütter beachten dies meist intuitiv, indem sie mit ihren Neugeborenen in besonderer Weise kommunizieren (z.B. in einfachen Sätzen, mit vielen Wiederholungen, mit starker Betonung und Melodie). Dabei akzeptieren sie Blicke oder Laute als ‚Gesprächsbeitrag‘ des Babys. Mit fortschreitender Entwicklung des Kindes wird ihre Sprache vielfältiger und das Kind häufiger dazu aufgefordert, Gesten und Laute durch sprachliche Äußerungen zu ersetzen. Dies geschieht in routinierten, gleich bleibenden Abläufen, die die Kinder kennen und deren Sinn sie verstehen. Mit der Zeit werden auch diese immer komplexer. Das Kind übernimmt entsprechend seines Entwicklungsstandes nach und nach die aktiven Parts.“*
[151] HAHN / UDE o.J., S. 24
[152] LEIST-VILLIS 2014, o.S.
[153] Vgl. GRIMM 1998, S. 734
[154] GRIMM 1998, S. 735

4. *Die inneren Voraussetzungen des Kindes und die äußeren Umweltfaktoren müssen in optimaler Weise im Sinne einer gelungenen Passung*[155] *zusammenwirken.*

Die Art und Weise, wie sich der Spracherwerb entwickelt, wird von sozialen, biologischen, und kognitiven Faktoren beeinflusst. Nach heutigem Verständnis ist eine umfassende Entwicklung der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten ausschließlich dann möglich, wenn diese unterschiedlichen Faktoren zusammen spielen, zusammen wirken, da sie sich nicht nur gegenseitig beeinflussen, sondern einander auch bedingen.

Wird die Entwicklung der unterschiedlichen Ansätze und Theorien im Laufe der Zeit betrachtet, so ist es spannend zu sehen, dass bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts als eine „Vorläufertheorie" die Annahme von C. und W. STERN gelten könnte. Diese beruhte darauf, dass Anlage und Umwelt zusammenspielen müssen. Damals wurde diese Annahme nicht aufgegriffen, sondern es wurden gänzlich neue, zum Teil konträre Positionen[156] eingenommen und Theorien entwickelt. Knapp hundert Jahre später erst fand die Betrachtung des Zusammenwirkens von Erbanlagen und Umwelteinflüssen wieder Beachtung. Zur heutigen Zeit mit heutigem Verständnis von Sprachentwicklung steht kaum noch außer Frage, dass Anlage und Umwelt zusammenspielen müssen, um nicht nur eine optimale, sondern um überhaupt die Entwicklung der Sprache möglich zu machen. *„Der Spracherwerb basiert einerseits auf der genetischen Ausstattung des Kindes, andererseits wird er durch die Kommunikation mit der Umwelt mitbestimmt. Kinder sind beim Spracherwerb nicht nur auf ihre biologischen Grundlagen angewiesen, sondern müssen sich mit ihrer Umwelt in transaktionalen Wechselbeziehungen auseinandersetzen, um ihre Kompetenzen erweitern zu können."*[157] Deshalb wird im Folgenden genaues Augenmerk auf diese beiden unterschiedlichen, sich bei der Sprachentwicklung bedingenden Faktoren gelegt.

Dabei handelt es sich um die so genannten exogenistischen Theoriemodelle und endogenistischen Theoriemodelle. Erstere legen die Gewichtung auf den Faktor Umwelt, die

---

[155] Siehe dazu GRIMM 1998, S. 735: *„Die Frage, unter welchen Umständen eine gelungene Passung gegeben ist, wird nun jedoch ganz unterschiedlich beantwortet, je nachdem, welcher der genannten Faktoren wie gewichtet wird."*

[156] Siehe dazu GRIMM 1998, S. 735: *„Solche Extrempositionen werden heute nicht (mehr) vertreten. Dennoch unterscheiden sich nach wie vor die Theorien darin, ob und in welcher Form dem Kind angeborene sprachspezifische Voraussetzungen zugeschrieben werden, welche erwerbsrelevanten Informations-verarbeitungsfähigkeiten angenommen werden und welche Rolle der sprachlichen Umwelt zugeschrieben wird. Je nach Gewichtung erfährt das sog. Lernbarkeitsproblem eine unterschiedliche Antwort."*

[157] HARTMANN et al. 2009, S. 15

endogenistischen Modelle betonen den Faktor Anlage. *„Während exogenistische Modelle davon ausgehen, dass soziale, kulturelle, milieubedingte, institutionelle u.a. externe Faktoren bestimmend für die (Sprach)Entwicklung des Menschen sind, halten endogenistische Modelle dagegen genetische, instinktive Einflüsse für determinierend. Der Interaktionismus stellt eine Akt dialektischer Vermittlungsposition dar.“*[158] Innerhalb der Sprachentwicklungstheorien wird also zwischen zwei Modellen unterschieden: dem „Outside-In“- sowie dem „Inside-Out“-Modell. *„Bei den ‚outside-in‘-Theorien werden angeborene sprachspezifische Voraussetzungen nicht angenommen*[159] *oder minimiert*[160]*, wohingegen bei den ‚inside-out‘-Theorien angeborenes Sprachwissen in jedem Fall eine Rolle spielt*[161]*.“*[162] Das bedeutet, dass bei den so genannten „Inside-Out“-Theorien bzw. endogenistischen Modellen die Anlage aktiv und determinierend bei der Sprachentwicklung eines Individuums ist, hingegen bei den „Outside-In“-Theorien bzw. exogenistischen Modellen die Anlage nicht aktiv und somit auch nicht wesentlich für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen ist. Bis heute ist es nicht möglich zu bestimmen, welcher Faktor die determinierende Rolle[163] einnimmt.

Wird dies genauer betrachtet, fällt auf, dass unter „Anlage“ zum Teil auch das Kind als Subjekt, also das Individuum mit seinen durch es selbst gesetzten, subjektiven Leistungen unter diese Bezeichnung fällt und nicht ausschließlich, welche Denkleistungen angeborener Weise möglich sind bzw. sein könnten. Eine feine Unterscheidung der drei Elemente *„extraindividuelle Umwelt, die automatischen Prozesse der genetischen Anlage und spontane Aktivitäten des Subjekts, das sich die Welt aneignet“*[164] wird dabei unter Umständen vernachlässigt. Mitnichten geht dadurch ein wichtiger, mitbestimmender und beeinflussender Teilbereich verloren, werden diese spontanen Aktivitäten des Subjekts außer Acht gelassen.

In dieser Arbeit wird vom interaktionistischen Ansatz ausgegangen, da dieser mit seiner Grundlage des Zusammenwirkens von angeborenen Fähigkeiten, welche die Sprachentwicklung ermöglichen und der Interaktion mit der Umwelt, die als förderlicher

---

[158] MELCHIOR 2011, S. 2
[159] *„z.B. PIAGET 1972, orig. 1923“* (GRIMM 1998, S. 736)
[160] *„z.B. BATES et al. 1988“* (GRIMM 1998, S. 736)
[161] *„z.B. CHOMSKY 1982; FELIX 1984; KARMILOFF-SMITH 1992“* (GRIMM 1998, S. 736)
[162] GRIMM 1998, S. 736
[163] *„Bei dem Versuch, die jeweilige Gewichtung und das Zusammenwirken von Einflussfaktoren genauer zu bestimmen, kann die Frage nach angeborenem und erworbenem Wissen wieder neu gestellt werden. Denn der Spracherwerb kann nach wie vor als der paradigmatische Fall für die ‚angeboren-erworben-Debatte‘ (‚nature-nurture‘) gelten.“* (GRIMM 1998, S. 735)
[164] MELCHIOR 2011, S. 3

Indikator dient, ein optimaler Ausgangspunkt für ein gelingendes Entwickeln der Kompetenzen im sprachlichen Bereich zu sein scheint. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass es drei bestimmende und sich gegenseitig bedingende Faktoren im Sprachentwicklungsprozess gibt, die allesamt wichtig und für die Sprachentwicklung unabdingbar miteinander verknüpft sind: die allgemeine genetische Anlage, die kognitiven Leistungen des Subjekts sowie die Einflüsse der Umwelt. Denn auch diese spontanen Aktivitäten bzw. kognitiven Leistungen sind zum Teil determiniert durch Aktivitäten, die vom und im Umfeld getätigt worden sind.

Letztendlich bleibt die Diskussion um Anlage vs. Umwelt bestehen, denn die Frage nach dem determinierenden Faktor und in weiterer Folge nach den Anteilen zwischen Aktion und Reaktion ist nach wie vor offen. Doch es wäre von Vorteil, wenn bei zukünftigen Diskussionen und Forschungen im Bereich des Sprachentwicklungsprozesses von einem „Gegeneinander“ abgesehen und zu einem „Miteinander“ gelangt werden könnte – ein „Miteinander“ im Sinne eines gegenseitigen Beeinflussens und Inspirierens – und zwar nicht nur grob zwischen Anlage und Umwelt, sondern auch mit Einbeziehung der subjektiven, vom Individuum gesetzten, kognitiven Leistungen.

3.1.2 Frühe Kommunikation und Interaktion

Der Begriff Kommunikation stammt vom lateinischen Wort „communicatio“ (Mitteilung, Unterredung) ab und bedeutet Verständigung untereinander, zwischenmenschlicher Austausch besonders mithilfe von Sprache und Zeichen.[165] Eine allgemein gültige Definition des Kommunikationsbegriffes gibt es nicht. In Bezug auf diese Arbeit wird folgende Definition als Grundlage für ein allgemeines Verständnis herangezogen: *„Kommunikation bezeichnet den Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen, wobei die Mitteilung sprachlich (verbal) oder/und nichtsprachlich (nonverbal) erfolgen kann.“*[166] In

[165] Vgl. DUDENREDAKTION 2000, S. 726
[166] KÖCK / OTT 1994, S. 213

diesem Sinne ist Kommunikation als *„Bedeutungsvermittlung zwischen Lebewesen“*[167] zu verstehen.

In der frühen Kommunikation spielt eine Mischung aus verbaler und nonverbaler Kommunikation eine wichtige Rolle, da das kleine Kind noch nicht in der Lage ist, konkrete Äußerungen auf sprachlicher Ebene zu tätigen und somit über die nonverbale Ebene als auch über Lautäußerungen wie Schreien und Weinen mit seinen Bezugspersonen kommuniziert. Eine „Antwort“ auf diese Art der Kommunikation soll und kann sowohl auf der nonverbalen als auch auf der verbalen Ebene erfolgen. Denn diese Interaktion ermöglicht es dem Kind, die Grundkompetenzen für eine erfolgreiche Kommunikation in Anbetracht der Anwendung verbaler Kommunikationsformen zu erlernen und anzuwenden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass davon ausgegangen wird, dass Kommunikation ein Dialog ist. *„Kommunikation beginnt […] nicht erst mit der Sprache. Man wird den präverbalen Dialog, der über die Sprache des Körpers mit der Geburt einsetzt, als das Feld betrachten müssen, aus dem heraus sich auch der Gebrauch der Sprache entwickelt).“*[168] So beginnt das Kind unmittelbar nach der Geburt, mit der Umwelt lautlich in Austausch zu treten, verhält sich kommunikativ. Dazu bringt es *„viele kommunikative und weitere Basiskompetenzen und ein hohes Bildungs- und Entwicklungspotenzial mit.“*[169] *„Das Kind nimmt von Geburt an sehr fein und hochempfindsam seine Umgebung mit allen Sinnen wahr. Die Aktivitäten des Kindes zeigen, dass es zu einer wirkungsvollen Interaktion mit seiner Umgebung fähig ist und dabei Kommunikation auf vielfältige Weise initiiert.“*[170]

Während des ersten Lebensjahres entwickelt der Säugling nicht nur Grundstrategien zur Kommunikation, sondern er erwirbt bereits *„viele kommunikative, kognitive und sprachliche Voraussetzungen für den Wortschatzerwerb“*.[171] Der Austausch – sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht – des Säuglings mit seiner direkten Umwelt ist dabei entscheidend für die weitere Entwicklung des Kindes.

---

[167] MALETZKE 1998, S. 37
[168] SCHÄFER 2011, S. 32
[169] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 37
[170] DUX / SIEVERT 2012, S. 8
[171] GEISSMANN 2011, S. 4

Das menschliche Miteinander wird bestimmt durch den Austausch untereinander, durch Interaktion. Interaktion ist ein ständiger Begleiter und das „wie“ der Interaktion prägt alle Beteiligten. In diesem Sinn ist der Umgang miteinander sowie in weiterer Folge der Input durch die Bezugspersonen von sehr großer Bedeutung sowohl für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und der kommunikativen Kompetenz, als auch für die (spätere) Art der angewandten Kommunikation und Interaktion. Es ist nicht möglich, nicht zu interagieren und nicht zu kommunizieren[172]. Aus diesem Grund liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Art der Interaktion und Kommunikation der Bezugspersonen mit den Kindern. Denn der *„Motor der Sprachentwicklung ist die Bereitschaft der Umgebung, auf die sprachlichen Äußerungen der Kinder einzugehen.“*[173] Durch diesen Fokus[174] wird die mit der Interaktion einhergehende Wichtigkeit verdeutlicht.

Doch bevor in einem späteren Kapitel auf die Rolle des Inputs auf die Sprachentwicklung des Kindes näher eingegangen wird, wird an dieser Stelle die Rolle der Bindung zwischen Bezugspersonen und Kind genauer beleuchtet. Dabei treten Faktoren auf, die förderlich für eine gelingende Bindung sind und sich in weiterer Folge positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirken wie beispielsweise der gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus sowie eine spezifische, an das Kind gerichtete Sprache (Motherese)[175]. *„Bei Menschen ist dieser Bindungsaufbau ganz eng mit Sprache bzw. Kommunikation gekoppelt. In dieser frühen Phase spielt ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus […] eine zentrale Rolle in der Sprach- und Kommunikationsentwicklung. Durch den gemeinsamen Blick auf ein Objekt oder eine Handlung (triangulärer Blick) und eine spezifisch an das Kind gerichtete Sprache lernt das Kind, einen Bezug zwischen sprachlicher Äußerung der Bezugsperson und Objekt bzw. Handlung herzustellen.“*[176] „Motherese“ ist besonders im ersten Lebensjahr wichtig und wird in dieser Zeit – meistens unbewusst – von den Bezugspersonen eingesetzt. Im zweiten

---

[172] Vgl. WATZLAWICK 2011, S. 59
[173] HARTMANN et al. 2009, S. 17
[174] Siehe dazu Kapitel „3.5 Die Rolle des Inputs“
[175] Vgl. dazu KIEFERLE 2013, S. 24: *„Die Verwendung von einer an das Kind gerichteten Sprache (Motherese) zeichnet sich durch eine die Aufmerksamkeit steuernde und übertriebene Prosodie sowie durch die Verwendung von Routinen (Formaten) und Strategien, wie Expansion und korrektivem Feedback aus.“;*
vgl. dazu auch HARTMANN et al. 2009, S. 23: *„Bei der ‚lehrenden Sprache‘ werden zunehmend längere Sätze verwendet und viele Fragen gestellt. Sprachregeln werden jedoch nicht explizit erklärt bzw. gelehrt. Es ist eine Modellsprache, die insbesondere den Grammatikerwerb fördert. Diese Kommunikationsform wird ‚motherese‘ (Mutterisch, Grimm & Weinert, 2008, S. 531) bzw. „parenthese“ (Elternsprache, Schaner-Wolles, 2005b, S. 49) genannt.“*
[176] KIEFERLE 2013, S. 24

Lebensjahr tritt das Merkmal „Motherese“ in der von den Bezugspersonen verwendeten Sprache in den Hintergrund und wird abgelöst vom Merkmal „Scaffolding“, der so genannten „stützenden Sprache“. Dieses ist *„auf die Erweiterung des Wortschatzes ausgerichtet […] und [erfolgt] in Dialogform […]. Vielfache Wiederholungen in immer anderen Zusammenhängen geben dem Kind die Möglichkeit, neue Sprachmerkmale zu erwerben.“*[177]

Nicht nur die persönliche, menschliche Beziehung untereinander wird auf diese Art und Weise gefördert, auch der Grundstein für den Zugang sowie die Haltung gewissen Einstellungen und Werten gegenüber wird dadurch bereits gelegt. Poesie, Musik[178] und in weiterer Folge der freie Umgang mit der Sprache durch Wortspielereien[179] werden dem Kind durch die Beziehung mit Nahestehenden eröffnet. Aber auch die Aspekte der sozialen Kommunikation dürfen in der Entwicklung des Kindes nicht außer Acht gelassen werden. So erwerben Kinder *„allmählich soziales Wissen durch die Kommunikation mit den Bezugspersonen, die die Sozialisation der Sprache dadurch beeinflussen, dass sie das kindliche Verhalten durch Loben und Tadeln lenken und dadurch, dass sie dekontextualisierte Sprache*[180] *verwenden und das Kind dazu anregen, dies ebenfalls zu tun“*.[181] Laut TOMASELLO[182] dient der Prozess des frühen Spracherwerbs dazu, dass Kinder die kommunikativen Konventionen ihrer Kultur kennen lernen und sich aneignen – in Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen. *„Spracherwerb, eine der wichtigsten Bildungs- und Entwicklungsaufgaben in den ersten fünf Lebensjahren, findet in einem sozial-kommunikativen Kontext statt und ist Teil der sozialen Entwicklung des Kindes. In den sozialen Interaktionen versucht das Kind, die kommunikativen Absichten Erwachsener zu verstehen, und lernt in sozialen Kontexten, so wie es auch andere kulturelle Fertigkeiten und Routinen lernt (Tomasello, 2001). Kinder erlernen Sprache im handelnden Umgang mit ihrer Umgebung. Der Erwerb von Sprache ist zum Teil die Realisierung der Sprache der Gemeinschaft, in der das Kind aufwächst.“*[183] Die Art der

---

[177] HARTMANN et al. 2009, S. 23

[178] Vgl. dazu SCHÄFER 2011, S. 278: *„Der erste Kontakt mit der Poesie, den das Kind im Säuglingsalter erfährt, wird von Schlafliedern und einfachen Kinderreimen geknüpft. Wiegenlieder – anders als z.B. eine Spieluhr – schaffen lebendige Situationen: Die Mutter, die das Schlaflied singt, und das Kind, welches beruhigt einschläft, stehen in Beziehungen zueinander.“*

[179] Vgl. dazu SCHÄFER 2011, S. 279: *„Kinderreime verhelfen dem Kind zu einem selbständigen und freien Umgang mit der Sprache, indem sie zu Wortspielereien und phantastischen Vorstellungen einladen.“*

[180] Siehe hierzu das Unterkapitel „3.2.3 Literacy – Lese- und Schreibfähigkeit“

[181] KIEFERLE 2013, S. 26

[182] TOMASELLO 1992, vgl. dazu KIEFERLE 2013, S. 27

[183] KIEFERLE 2013, S. 26

Kommunikation und Interaktion mit dem Kind in der frühen Kindheit sind maßgeblich mitbestimmend dafür, wie das Kind später selbst kommunizieren und interagieren, mit welcher Haltung es anderen gegenüber auftreten und welche Werte es vertreten wird.

3.1.3 Leitziele für sprachliche Bildung

Sprachliche Bildung wird insgesamt als sehr wichtig erachtet. Somit ist es naheliegend, dass es, um eine umfassende und qualitativ hochwertige Bildungsarbeit leisten zu können, Grundlagen gibt. Diese Leitziele für sprachliche Bildung geben eine Orientierung für die Bereiche, die es bei allen Kindern zu fördern gilt mit dem Ziel, die (Weiter-)Entwicklung dieser zu unterstützen.

Je nach Land, oftmals auch nach Bundesländern, gibt es eigene Formulierungen von Bildungsplänen und somit auch von Leitzielen für die sprachliche Bildung. Generell sind die Inhalte jedoch ähnlich, so dass im Folgenden die Zusammenfassung von Leitzielen für sprachliche Bildung von REICHERT-GARSCHHAMMER[184] angeführt wird, die in Anlehnung an die Bildungspläne von Bayern und Hessen erstellt worden ist:

- *Das Kind erwirbt Freude am Sprechen und am Dialog.*
- *Es lernt, aktiv zuzuhören, seine Gedanken und Gefühle sprachlich differenziert mitzuteilen.*
- *Es entwickelt literacybezogene Kompetenzen, Interesse an Sprache und Sprachen, ein sprachliches (auch mehrsprachiges) Selbstbewusstsein und mehrsprachige Kompetenzen.*

Das Bundesministerium für Unterricht in Österreich hat bei einem eigens ins Leben gerufenen Projekt zur frühen sprachlichen Förderung fünf Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz[185] formuliert:

---

[184] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 36
[185] bm:ukk 2008, S. 1;
Konkrete Bildungsziele zu diesen Standards (s. bm:ukk 2008, S. 1):
Standard 1: Die Kinder verbalisieren Gefühle und Empfindungen und können darüber reden.

- *Standard 1: Emotionen durch Sprache ausdrücken*
- *Standard 2: Sprache bewusst wahrnehmen*
- *Standard 3: Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen*
- *Standard 4: Verständlich erzählen und anderen zuhören*
- *Standard 5: An der Standardsprache orientiert sprechen*

Diese Bildungsstandards sollen zu Beginn der Schulpflicht von den Kindern beherrscht werden.

SCHÄFER[186] hingegen hat sechs Dimensionen[187] zur Thematik der sprachlichen Bildung formuliert, die für ihn wesentlich bei der Entwicklung der Sprachkompetenz sind:

1. *Die emotionale Dimension eines sich entwickelnden Selbst*
2. *Die Dimension der Verselbständigung innerhalb eines Dialogs zwischen Kind und Pflegeperson(en)*
3. *Die Dimension der Erwartungen und Phantasien von Erwachsenen und Gesellschaft, die den Raum der Wirklichkeit des Kindes strukturieren*
4. *Die Dimension der frühen kognitiven Kompetenzen*
5. *Die Dimension eines intermediären Bereichs*
6. *Die emotionale Dimension der Grenzerlebnisse, des partiellen Scheiterns an, oder des Überschreitens von Grenzen.“*[188]

Nach SCHÄFER müssen alle diese Perspektiven Berücksichtigung finden, wenn es darum geht, frühkindliche Bildung umfassend zu betrachten.

Drei unterschiedliche Sichtweisen, die doch ähnlich sein sollten: Leitziele aus Deutschland, Standards aus Österreich sowie Dimensionen, zusammengefasst von einem

Standard 2: Die Kinder erkennen und unterscheiden ähnlich klingende Wörter und Reimwörter; können Wörter, die ihnen vorgesagt werden, nachsprechen und mehrteilige Wörter zerlegen; akzentuieren die Sprachmelodie der Sprechabsicht gemäß.
Standard 3: Die Kinder fragen, antworten, grüßen, bitten und danken situationsgemäß; drücken eigene Wünsche, Bedürfnisse und Absichten aus; versuchen einfache Handlungsabläufe zu beschreiben.
Standard 4: Die Kinder können an einfachen Gruppen- und Kreisgesprächen teilnehmen, erfahren erste Gesprächsregeln und versuchen sie einzuhalten; erzählen Gehörtes, Erlebtes und Beobachtetes; verstehen Aufträge und versuchen diese umzusetzen.
Standard 5: Die Kinder verstehen altersgemäße Sätze in der Standardsprache und versuchen diese zu verwenden; übernehmen gehörte Sprachmuster und Satzstrukturen.

[186] Gerd E. SCHÄFER, Bildungswissenschaftler mit Schwerpunkt frühkindliche Bildungsforschung
[187] SCHÄFER 2011, S. 37
[188] SCHÄFER 2011, S. 37

Bildungswissenschaftler. Auf sachlicher Ebene sind die fünf Standards ausführlich formuliert und sind inhaltlich in den Leitzielen zu finden. Auffallend ist, dass sich die Standards ausschließlich auf der sachlichen Ebene bewegen. Die persönliche Ebene wie Freude am Sprechen und am Dialog entwickeln, aktiv zuhören können und dadurch Interesse an den Mitmenschen zeigen sowie ein sprachliches Selbstbewusstsein entfalten, wie es in den Leitzielen vorhanden ist, wird bei den Standards vernachlässigt. Das einzige, was bei allen drei Formulierungen vorkommt, ist das Ausdrücken und Formulieren können von Gedanken, Gefühlen und Emotionen. Doch wie es zu dieser Dimension mit dem Ziel, sich dies zu trauen und mit den möglichen Konsequenzen umgehen zu können, kommt, wird sowohl bei den Leitzielen, als auch bei den Standards außer Acht gelassen. Aber gerade diese persönliche und emotionale Ebene bildet einen großen Teil im Bereich der Sprachentwicklung und in der Folge im täglichen Umgang mit sich und den Menschen im Umfeld. Auch die Erwartungshaltung – den Kindern gegenüber und von den Kindern an sich selbst (und an andere Kinder) und in der Folge an persönliche Grenzen stoßen (Scheitern und Erfolgserlebnisse) und damit umgehen lernen – wird nur in den Dimensionen berücksichtigt.

Ausgehend davon, dass das Kind aktiver, kompetenter Mitgestalter seiner Bildung und Entwicklung ist, zielt sprachliche Bildung auf *„Kompetenzstärkung ab, basiert auf einem dialogischen Bildungsverständnis im Sinne von Partizipation und Ko-Konstruktion und umfasst auch Bereiche wie Mehrsprachigkeit, Literacy und interkulturelle Bildung“*.[189] Aber um das Kind in möglichst vielen Bereichen zu stärken und Kompetenzen zu fördern, darf die emotionale Ebene nicht außer Acht gelassen werden, sondern muss – im Gegenteil – gezielt in die Förderung der jungen Kinder einfließen.

3.1.4 Störungen der Sprachentwicklung

Sprache – als erstes Kommunikationsmittel der Wahl – ist somit auch das exponierteste Mittel der Kommunikationsmöglichkeiten ab dem Alter, in dem der Sprechbeginn stattfinden und die Anwendung der Sprache sein können sollte. Durch den Umstand, dass sich die meisten

[189] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 48

Menschen anmaßen, sich in diesem Bereich auszukennen, schafft dies exponentiell dazu viele Vergleichsmöglichkeiten, die ihrerseits wiederum Verunsicherung bei möglichen Betroffenen hervorrufen. Dazu kommt die Tatsache, dass bei *„vielen Kindern […] die Sprachentwicklung nicht problemlos [verläuft]. Störungen der Sprachentwicklung gehören zu den häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindesalter.“*[190] *„Eine Sprachentwicklungsstörung liegt bei signifikanten zeitlichen und inhaltlichen Abweichungen von der normalen Sprachentwicklung im Kindesalter vor. Sprachproduktion und/oder Sprachverständnis weichen auf einer, mehreren oder allen formal-linguistischen Ebenen (phonetisch-phonologisch, lexikalisch-semantisch, morphologisch-syntaktisch, pragmatisch) von der Altersnorm nach unten ab. Für den angelsächsischen Sprachraum werden Prävalenzraten von SES*[191] *zwischen 3 und 15 % angegeben […]. Für Deutschland liegen zur Ermittlung der Prävalenz von SES nur lokale oder regionale Untersuchungen vor […].“*[192] Eine Sprachentwicklungsstörung[193] tritt bei 6 bis 8 % aller Kinder auf. *„Es können die Teilbereiche Aussprache, Grammatik, Wortschatz und Schriftsprache, oder zusätzlich (in seltenen Fällen auch isoliert) der Bereich des Sprachverstehens betroffen sein. Das Erscheinungsbild von Sprachentwicklungsstörungen ist durch Merkmale gekennzeichnet, die sich von Kind zu Kind unterscheiden können. Charakteristisch sind ein verspäteter Sprachbeginn und ein verlangsamter Spracherwerb.“*[194]

Um mögliche Entwicklungsstörungen im sprachlichen Bereich frühzeitig erfassen zu können, wurden für gewisse Altersspannen bei Kindern ungefähre Marker definiert. Einer dieser ist beispielsweise die Frage nach der Anzahl der gesprochenen Wörter um den zweiten Geburtstag eines Kindes, also der Wörter, die im aktiven Wortschatz vorhanden sind. *„Kinder mit spätem Sprechbeginn, die mit 2 Jahren weniger als 50 Wörter produzieren und keine Zweiwortkombinationen bilden, werden als Late Talkers*[195] *bezeichnet. Sie gelten als*

---

[190] GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104

[191] Anm.: SES = Sprachentwicklungsstörung

[192] AWMF – Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften 2010, AWMF-Leitlinien-Register Nr. 049/006

[193] Verwendung des Begriffs in dieser Arbeit lt. Definition in Kapitel „2.4 Definition des Begriffs Sprachentwicklungsstörung“

[194] GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104

[195] Vgl. ROTHWEILER / KAUSCHKE 2007, in: GEISSMANN 2011, S. 10; KLAIBER 2007, S. 18; vgl. dazu AWMF 2010, AWMF-Leitlinien-Register Nr. 049/006*: „Kinder ohne erkennbare Primärbeeinträchtigungen, die bis zum Ende des 2. Lebenjahrs weniger als 50 Wörter oder keine Wortkombinationen produzieren, werden als Late Talker bezeichnet. Prävalenzraten wurden für den angelsächsischen Sprachraum mit 2,0-17,5 % angegeben […]. Für deutschsprachige Kinder im Alter von 2 Jahren reichen die Angaben von 13 bis 20 % […]. Ein Teil dieser Kinder holt seinen Rückstand zwischen dem 2. und 3. Geburtstag auf (Late Bloomer). Angaben zum Anteil von Kindern, die den Rückstand bis zum 36. Lebensmonat nicht vollständig aufholen, reichen von 50 bis 65 % […].“*

Risikokinder für Spracherwerbsstörungen.“[196] Dieser Marker – ein Wortschatz von weniger als 50 Wörtern im Alter von 24 Monaten – gilt als robustes Kriterium für die Einschätzung, ob es sich um eine Verzögerung in der Sprachentwicklung handelt.[197]

Einige differenziertere Ausprägungen können beobachtet werden, wenn das Kind auffälliger Weise oft bestimmte Laute vertauscht, undeutlich artikuliert etc. *„Als voraussichtliche Prädiktoren im Alter von 2 Jahren zeichnen sich derzeit das Wortverständnis, die Lautbildung und die Wortproduktion ab.“*[198] Auffälligkeiten müssen noch keine Sprachentwicklungsstörung bedeuten; oft wachsen sich diese Unsicherheiten in der Sprachverwendung aus. Dennoch wäre es ratsam, genauer auf die eventuell vermeintlichen Schwierigkeiten der Sprachentwicklung eines Kindes zu achten. *„Schon der verspätete Sprechbeginn kann mit 24 Monaten ein Risikoindikator für eine spätere Sprachentwicklungsstörung sein, Stottern, das irrtümlich als normales Entwicklungsstottern gedeutet wird, kann sich verfestigen, Mutismus unerkannt zu sozialen Problemen führen. Daher ist es wichtig, dass die entsprechenden Anzeichen zum richtigen Zeitpunkt erkannt und die Kinder therapeutisch wie pädagogisch in adäquater Weise unterstützt werden.“*[199]

Bisherige Untersuchungen haben ergeben, dass rund ein Sechstel, ca. 16 %, aller Kleinkinder eine verzögerte Sprachentwicklung aufweisen.[200] Ein Drittel dieser Kinder merzt die Verzögerungen im sprachlichen Bereich aus und holt den Entwicklungsstand im Vergleich zum normalen Sprachentwicklungsverlauf auf. Bei diesen Kindern, die so genannten Late Bloomer[201], wächst sich die Sprachverzögerung aus. Dennoch bleiben die sprachlichen

---

[196] GEISSMANN 2011, S. 10; BUSCHMANN / JOOSS 2015, S. 1; HARTMANN et al. 2009, S. 20; GRIMM 1998, S. 719: *„Kinder, die später mit dem Worterwerb beginnen und mit 24 Monaten noch nicht die magische 50-Wort-Grenze erreicht haben, werden als ‚late talkers‘ bezeichnet. Sie tragen ein beträchtliches Risiko, eine Sprachentwicklungsstörung mit gravierenden Folgen für die kognitive und psycho-soziale Entwicklung auszubilden.“*; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 30: Ein Late Talker entwickelt umso eher eine Sprachentwicklungsstörung, *„je geringer sein Wortverständnis im Alter von zwei Jahren und je niedriger die Schulbildung seiner Mutter war. Das Ausmaß der sprachlichen Verzögerung hatte keinen Vorhersagewert für die weitere Sprachentwicklung. Gegenüber unauffällig entwickelten Kindern haben Late Talker eine ca. um das 20-fache erhöhte Wahrscheinlichkeit für Sprachauffälligkeiten im Vorschulalter.“*

[197] Vgl. GRIMM 2012, S. 34

[198] GEISSMANN 2011, S. 14

[199] WIRTS 2013, S. 102

[200] Vgl. DIETSCHI: Ergebnis der Schweizer Late-Talker-Studie zeigt, dass 10 bis 15 % aller Kleinkinder eine verzögerte Sprachentwicklung haben; KLAIBER 2007, S. 18: Zwischen 13 und 20 % aller Kinder sind Late Talker; BUSCHMANN / JOOSS 2015, S. 1: *„Etwa 13 bis 20 % der Zweijährigen sind davon betroffen (Rescorla 1989; Grimm 2003).“*

[201] Late Bloomer holen den Rückstand in der Sprachentwicklung bis zum Ende des 3. Lebensjahres auf (vgl. KLAIBER 2007, S. 18). *„Werden dabei [Anm.: bei der Berechnung der Late Talkers] die Late Bloomers berücksichtigt, so erscheint rein rechnerisch diese Methode sensitiver zu sein, als die bloße Beurteilung der Meilensteine (Thal et al. 1991; Bates 1993; Grimm 1999; Grimm, Doil 2000; Doil 2002; Penner 2002).“* (KLAIBER 2007, S. 18)

Leistungen meistens im unteren Bereich der festgestellten Norm.[202] Am Auffälligsten sind Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern im Vorschulalter[203], da in diesem Alter bereits eine sichere und kompetente Beherrschung der Muttersprache[204] erwartet wird, gilt doch die Entwicklung im phonologischen und syntaktischen Bereich bei fünfjährigen Kindern als abgeschlossen.

Hilda GEISSMANN, die Leiterin der Zürcher Late Talker-Studie, vermutet auf Grund der Ergebnisse der Studie, dass bei Kindern mit einer verzögerten Sprachentwicklung im Alter zwischen zwei und zweieinhalb bis drei Jahren sprachlich enorm viel passiert, da rund ein Drittel der Late Talker die Sprachentwicklungsverzögerung ohne spätere, offensichtliche Defizite selbstständig aufholen.[205] *„Während früher angenommen wurde, dass die meisten Kinder diesen sprachlichen Rückstand im Laufe des dritten Lebensjahres aufholen, sich die Störung also ‚auswächst', geht man heute aufgrund neuerer Erkenntnisse davon aus, dass nur etwa ein Drittel der Kinder in der Lage ist, den Rückstand zu kompensieren. Zwei Drittel der Kinder weisen mit drei Jahren noch Defizite in Wortschatz, Grammatik und Lautbildung auf […]."*[206] GLÜCK und SCHRÄPLER betonen, dass sich wirkliche Störungen der Sprachentwicklung meist nicht auswachsen[207], sondern in hohem Maße persistent sind.[208] Bei zwei Dritteln ist auch mit drei Jahren entweder eine auffällige Sprachentwicklung oder sogar eine Spracherwerbsstörung feststellbar. Ein Marker, der für eine mögliche Sprachentwicklungsstörung eine nicht unbedeutende Rolle spielt, ist um den dritten Geburtstag des Kindes anzusiedeln. Studien[209] besagen, dass Verzögerungen in der Sprachentwicklung, die bis dahin nicht ausgemerzt worden sind bzw. nicht ausgemerzt

---

[202] Vgl. DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 39

[203] Vgl. dazu GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 105: *„Im Vorschulalter fallen Störungen der Sprachentwicklung besonders stark auf, sodass 17,1 % der fünfjährigen Kinder eine sprachtherapeutische Behandlung erhalten."*

[204] Vgl. dazu das Kapitel „3.1 Sprachentwicklung | Spracherwerb"

[205] Vgl. GEISSMANN 2011; in: DIETSCHI (o.S.)

[206] BUSCHMANN / JOOSS 2015, S. 1

[207] Anm.: mit Ausnahme von Aussprachestörungen (in: GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 105)

[208] Vgl. GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 105

[209] Bsp. Zürcher Late Talker-Studie: *„Ein Teil der zweijährigen Late Talker-Kinder holt den sprachlichen Entwicklungsrückstand auf bis ins Alter von drei Jahren, der andere Teil bildet eine Spracherwerbsstörung aus. […] Außerdem waren die Kinder monolingual und ihre Muttersprache war Schweizerdeutsch. Ihre bisherige Entwicklung war unauffällig verlaufen. In der entwicklungspädiatrischen Untersuchung mussten sie im nonverbalen Intelligenztest SON-R einen Wert von mindestens 85 erreichen."* (GEISSMANN 2011, S. 10);
vgl. dazu auch KLAIBER 2007, S. 5: *„Längsschnittstudien zeigten, dass Kinder, die im Alter von drei Jahren sprachauffällig waren, während der Schulzeit mehr Probleme hatten und schlechtere Noten bekamen als gleichaltrige normalsprachliche Kinder. Weiterhin traten diese Kinder im Laufe ihrer Entwicklung wesentlich häufiger mit dem Gesetz in Konflikt, hatten ein fünffach höheres Risiko, psychisch auffällig zu werden, und bekamen des Öfteren einen subnormalen IQ diagnostiziert (Rescorla & Achenbach, 2002, Suchodoletz 2003)."*

werden konnten oder sich nicht ausgewachsen haben, ein Anzeichen für eine ernsthafte Sprachentwicklungsstörung[210] sein können.

In der folgenden Abbildung (Abb. 1) wird aufgezeigt, dass sich die Störungen des Sprechens und der Sprache im Kindergartenalter in die drei Überbegriffe „Störungen der Sprachentwicklung“, „Selektiver Mutismus“ sowie „Störungen des Redeflusses“ gliedern. Durch diese Darstellung wird verdeutlicht, dass Störungen in den Bereichen Sprache und Sprechen unterschiedliche Ursachen haben, die Symptome sich aber überschneiden können. Dies ist beispielsweise erkennbar an den Störungen, die sich durch Stottern und/oder Poltern zeigen. Stottern und Poltern können genauso gut unter den Bereich „Störungen der Aussprache“ fallen und eine Sprachentwicklungsstörung bedeuten. Auch ob es sich bei weniger kontaktfreudigen Kindern schlichtweg um schüchterne Kinder handelt oder ob dahinter eine Störung steckt wie selektiver Mutismus oder eine Sprachentwicklungsstörung, ist nicht auf den ersten Blick eindeutig feststellbar. Eine genaue Untersuchung ist wichtig, um dem betroffenen Kind bestmöglich helfen und es bestmöglich in seiner weiteren Entwicklung unterstützen zu können. Bei den Arten „Selektiver Mutismus“ und „Störungen des Redeflusses“ handelt es sich um keine generelle Störung der sprachlichen Entwicklung. Diese liegt – im Gegensatz zu „Störungen der Sprachentwicklung“ – im Normbereich, weshalb im Folgenden ausschließlich auf den ersten der Überbegriffe genauer eingegangen wird. Unter den Punkt Sprachentwicklungsstörung fallen Störungen der Grammatik, der Aussprache, des Wortschatzes und des Sprachverstehens. Dies sind auffällige Merkmale, unter denen ein Kind sehr leiden kann, da es nicht möglich ist, diese zu überspielen oder gar zu verstecken.

Bei der internationalen Klassifikation der Erkrankungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) werden Sprachentwicklungsstörungen in rezeptive und expressive Störungen eingeteilt. Unter expressive Störungen fällt die gesprochene Sprache Kindes, *„d.h. Aussprache, produktiver bzw. expressiver Wortschatz, Grammatik sowie die Fähigkeit, Inhalte sprachlich auszudrücken, liegt deutlich unter seinem Intelligenz- bzw. dem allgemeinen*

[210] Vgl. dazu AWMF 2010, AWMF-Leitlinien-Register Nr. 049/006: *„Von Sprachentwicklungsstörungen müssen Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) abgegrenzt werden, bei denen es sich lediglich um moderate zeitliche Abweichungen um mindestens 6 Monate von der Altersnorm der Sprachentwicklung handelt […]. Der Begriff ist allerdings missverständlich, weil er suggeriert, dass es sich bei beobachteten sprachlichen Auffälligkeiten lediglich um eine vorübergehende entwicklungsbedingte Retardierung handelt, was jedoch lediglich für den sehr frühen Spracherwerb zutrifft […]. Deswegen wird der Begriff Sprachentwicklungsverzögerung nur bis zum 3. Geburtstag gebraucht.“*

Entwicklungsalter angemessenen Niveau.“[211] Bei den rezeptiven Störungen ist das Sprachverständnis betroffen, *„d.h. die Fähigkeit des Kindes, gesprochene Sprache altersentsprechend auf Laut-, Wort- und Satzebene zu entschlüsseln, liegt deutlich unter seinem Intelligenz- bzw. dem allgemeinen Entwicklungsalter angemessenen Niveau.“*[212]

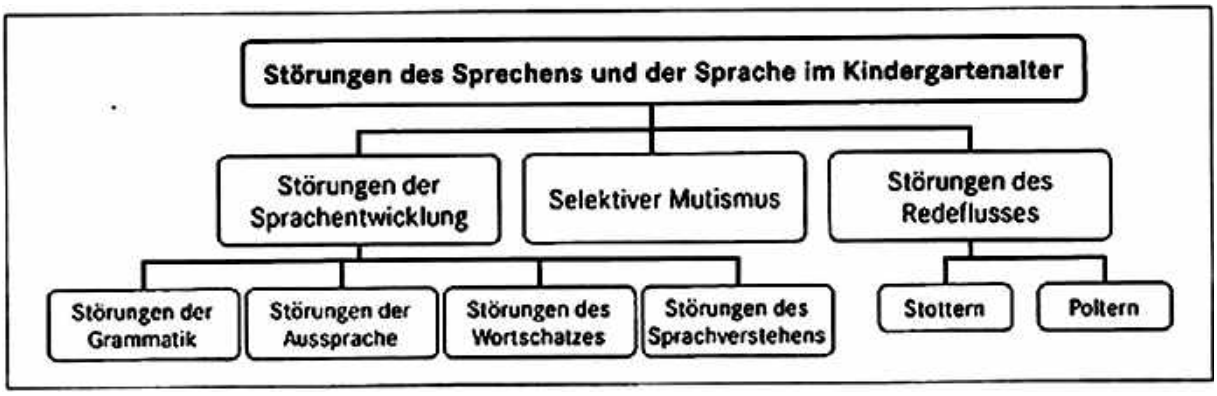

Abb. 1: Störungen der Sprache und des Sprechens im Kindergartenalter[213]

Nicht nur die auffälligen Merkmale, welche durch eine Sprachentwicklungsstörung für die Außenwelt, die Mitmenschen offensichtlich sind, bedeuten eine Beeinträchtigung für das Kind. Indikatoren für eine Störung in der sprachlichen Entwicklung können sein, dass das Kind weniger interagiert – sowohl mit Gleichaltrigen, als auch mit älteren (Bezugs-)Personen und seltener Kontakt zu anderen aufbaut. Eine Beeinträchtigung in der Sprachentwicklung kann Langzeitfolgen in mehreren Bereichen nach sich ziehen. Besonderes Augenmerk gilt hierbei der Beobachtung der kognitiven und psychosozialen Entwicklung der Kinder sowie bei Schwierigkeiten in der Schule – besonders beim Lesen- und Schreibenlernen sowie bei allgemeinen Schulleistungsproblemen.[214] *„Aufgrund dieser Langzeitfolgen erscheint es nur allzu nötig, Kinder mit verzögertem Spracherwerb frühzeitig zu erkennen und gezielt sprachlich zu fördern.“*[215] Bis zu einem Alter von drei Jahren gelten Kinder als besonders sensibel für das Sprachenlernen. Deshalb sind Maßnahmen im sprachtherapeutischen Bereich

[211] dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (5)
[212] dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (5)
[213] GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 105
[214] Vgl. BUSCHMANN / JOOSS 2015, S. 1; vgl. GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 105
[215] BUSCHMANN / JOOSS 2015, S. 1

in dieser Zeit besonders effektiv[216], was für eine Früherkennung möglicher Defizite und einen gezielten Einsatz an Fördermaßnahmen spricht.

Ein großer Vorteil für die möglichst frühe Erkennung von Sprachentwicklungsstörungen ist die Tatsache, dass die Sprachentwicklung universell abläuft. D.h. sie folgt *„einem bestimmten universell verbreiteten Schema, demnach es möglich ist, frühzeitig den Entwicklungsprozess zu beobachten und eventuell auftretende Verzögerungen beizeiten zu erkennen"*[217] und gezielte Maßnahmen im sprachtherapeutischen Bereich zu setzen.

GRIMM führte eine Studie zur Erfassung von sprachentwicklungsgestörten Kindern in Bielefeld mit einer Gesamtanzahl von n=1.395 durch. Dabei untersuchte sie unter anderem, in welchem der beiden Bereiche – syntaktischer Bereich bzw. phonologischer Bereich – die Defizite hauptsächlich auftreten.

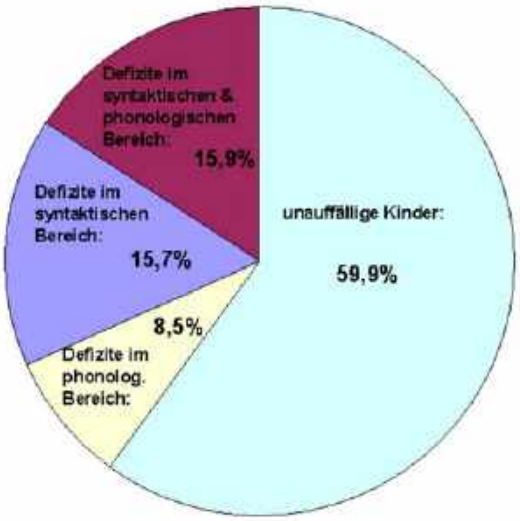

Abb. 2: Bereich der Defizite bei sprachentwicklungsgestörten Kindern[218]

Laut dieser Studie tritt bei den meisten betroffenen Kindern, nämlich bei rund 16 %, eine Mischform dieser beiden Defizite auf – dies bedeutet Defizite sowohl im syntaktischen als auch im phonologischen[219] Bereich. Bei 15,7 % treten ausschließlich Defizite im syntaktischen Bereich auf und bei 8,5 % treten Defizite ausschließlich im phonologischen

[216] Vgl. GRIMM 2012, S. 149
[217] KLAIBER 2007, S. 19
[218] GRIMM 2003: Studie zur Erfassung von sprachentwicklungsgestörten Kindern in Bielefeld; in: LINGNAU 2006a, S. 6
[219] Vgl. AWMF 2010, AWMF-Leitlinien-Register Nr. 049/006: *„Bei phonologischen Störungen […], ebenso bei phonetisch-phonologischen Störungen kann der Sprachlaut nicht adäquat im sprachlichen Kontext eingesetzt werden."*

Bereich auf. *„Sprachentwicklungsstörungen (SES) betreffen die Kommunikation, das Sprachverständnis, den Wortschatz und die Laut-, Wort- und Satzbildung. Bei einer SES sind oft mehrere Bereiche gleichzeitig betroffen.“*[220] Entwicklungsstörungen im sprachlichen Bereich äußern sich konkret durch eine Beeinträchtigung des Spracherwerbs[221], einen eingeschränkten bzw. nicht altersgemäßen rezeptiven und/oder expressiven Wortschatz[222], eine Beeinträchtigung des Aufbaus eines sprachlichen Regelsystems[223], einen späteren oder ausbleibenden Beginn des Sprechens[224] sowie durch einen verlangsamten Verlauf oder eine Stagnation der Sprachentwicklung ansich.[225]

In der folgenden Tabelle sind die sprachlichen (Leit-)Symptome aufgelistet, die bei einer Sprachentwicklungsstörung auf den einzelnen (psycho-)linguistischen Ebenen auftreten können:

---

[220] dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (5); außerdem: *„Ein zu geringer Wortschatz kann zur Erschwerung der Störung beitragen, weil der Erwerb grammatischer Regeln wie z.B. die Verbkonjugation (ich singe, du singst, er singt …) voraussetzt, dass dem Kind genügend Wörter zum Trainieren der Regeln zur Verfügung stehen.“* (ebd.)

[221] *„Beeinträchtigte Fähigkeit, Sprache in der Kommunikation situationsangemessen zu verstehen und zu gebrauchen, eingeschränkte Kommunikations- und Dialogfähigkeiten […], ausgeprägte Echolalie, erschwertes Verständnis von Sprechakten, Probleme mit der Nutzung nonverbaler Kommunikationsmittel, Probleme der Organisation von Erzählungen.“* (DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 39)

[222] *„Spricht nur wenige Wörter (geringer Wortschatzumfang), lernt nur langsam dazu (verlangsamte Wortschatzzunahme), hat Probleme mit der Wortfindung, macht Benennfehler oder benennt nicht, benutzt Passe-par-tout-Wörter (machen, Dings), verwendet viele Floskeln (ja, mache ich / das ist gut so), antwortet unspezifisch mit Ja-/weiß nicht-Antworten.“* (DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 39)

[223] *„Beeinträchtigte Fähigkeit, die morpho-syntaktischen Regeln der Muttersprache zu verstehen und anzuwenden, Stagnation der Grammatikentwicklung: Probleme im Gebrauch morphologischer (z.B. Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasusmarkierung, Pluralformen) und syntaktischer (z.B. Verbzweitstellung, Nebensätze) Regeln der Muttersprache, später Einschränkungen der narrativen und textgrammatischen Fähigkeiten, Probleme im Verständnis von komplexen Satzstrukturen und W-Fragen […].“* (DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 39)

[224] *„Keine oder nur einzelne, idiosynkratische Wörter (z.B. Nunu für Schokolade), erste Wörter deutlich später als mit 15 Monaten, keine Wortkombinationen mit 24 Monaten, mit 24 Monaten weniger als 50 Wörter produktiv […], kein Aufholen bis zu einem Alter von 36 Monaten, nur Ein- bis Zweiwortäußerungen bis zu einem Alter von 36 Monaten.“* (DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 38)

[225] Vgl. DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 32

Linguistische Ebene	Symptome
Lexikon/Semantik Der rezeptive (passive) und/oder expressive (aktive) Wortschatz ist eingeschränkt bzw. nicht altersgemäß.	• Spricht nur wenige Wörter (geringer Wortschatzumfang) • Lernt nur langsam dazu (verlangsamte Wortschatzzunahme) • Hat Probleme mit der Wortfindung • Macht Benennfehler oder benennt nicht • Benutzt Passe-par-tout-Wörter (*machen, Dings*) • Verwendet viele Floskeln (*ja, mache ich/das ist gut so …*) • Antwortet unspezifisch mit *Ja-/weiß nicht*-Antworten
Syntax/Morphologie Beeinträchtigte Fähigkeit, die morpho-syntaktischen Regeln der Muttersprache zu verstehen und anzuwenden. Stagnation der Grammatikentwicklung.	• Probleme im Gebrauch morphologischer (z. B. Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasusmarkierung, Pluralformen) und syntaktischer (z. B. Verbzweitstellung, Nebensätze) Regeln der Muttersprache. Später Einschränkungen der narrativen und textgrammatischen Fähigkeiten • Probleme im Verständnis von komplexen Satzstrukturen und W-Fragen sowie für die Funktion morphologischer Markierungen
Phonologie[2] Beeinträchtigte Fähigkeit, Phoneme im Sprachsystem zu rezipieren, zu organisieren und adäquat zu verwenden (Phonologische Störung). **Cave:** Hier sind nicht phonetisch-artikulatorische Störungen gemeint.	• z. B. Auslassung, Ersetzung oder Vertauschung von Lauten • Eingeschränktes Phoneminventar • Nicht überwundene phonologische Prozesse • Probleme in der Auswahl und Kombination von Phonemen zu Lautsequenzen und Wörtern *Beispiele* (☛ Tab. 2)
Pragmatik Beeinträchtigte Fähigkeit, Sprache in der Kommunikation situationsangemessen zu verstehen und zu gebrauchen.	• Eingeschränkte Kommunikations- und Dialogfähigkeiten (z. B. Sprecherwechsel) • Ausgeprägte Echolalie • Erschwertes Verständnis von Sprechakten • Probleme mit der Nutzung nonverbaler Kommunikationsmittel • Probleme der Organisation von Erzählungen

Tab. 3: Darstellung der linguistischen Ebenen und der jeweiligen Symptome[226]

Entwicklungsbeeinträchtigungen im sprachlichen Bereich bedeuten aber keineswegs ausschließlich ein Problem für Kinder, die sich gerade in der Entwicklung befinden. Sprachentwicklungsstörungen sind durchaus auch ein Langzeitproblem. Und als solches müssen sie u.a. wahrgenommen werden. Denn sie *„können die Entwicklung des Kindes folgenschwer beeinträchtigen […], bilden sich ohne Intervention meist nicht vollständig zurück und bedürfen einer Behandlung sowie einer fachspezifischen diagnostischen / differentialdiagnostischen Abklärung.“*[227] Zu Sprachentwicklungsstörungen wurden Langzeitstudien durchgeführt, die aufzeigen, dass sich die Beeinträchtigungen, die Menschen

[226] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 39
[227] AWMF 2010, AWMF-Leitlinien-Register Nr. 049/006

dadurch erfahren, bis ins Erwachsenenalter auswirken und sowohl die Schullaufbahn als auch den beruflichen Werdegang negativ beeinflussen.[228]

Anzeichen von Beeinträchtigungen, ausgelöst durch Sprachentwicklungsstörungen, die bei der Beobachtung der Langzeitentwicklung von Betroffenen auffällig sind:

- Sprachentwicklungsstörungen wachsen sich nicht aus[229]
- Zum Zeitpunkt der Einschulung haben 16 % der ehemaligen Late Talkers eine Sprachentwicklungsstörung, weitere 18 % leichte, sprachliche Defizite[230]
- 40 bis 80 % der Kinder, die im Vorschulalter die Diagnose Sprachentwicklungsstörung erhalten haben, haben rund fünf Jahre später noch immer entsprechende Symptome[231]
- 50 % der Kinder bilden psychiatrische Probleme in Form von Aufmerksamkeitsstörungen und Defizite im Sozialverhalten aus[232]
- Leseprobleme im Schulalter[233]
- Leserechtschreibprobleme[234]: 40 bis 75 % der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen haben Probleme beim Schriftspracherwerb[235]
- Probleme mit zwischenmenschlichen Beziehungen, emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten[236]
- Kognitive Defizite im Schulalter[237]
- Bei Erwachsenen, die als Kind an einer schweren rezeptiven Sprachstörung litten, wurden unter anderem eine hohe Arbeitslosigkeitsrate und ein erhöhtes Auftreten von affektiven und schizotypen Störungen festgestellt.[238]

Bei ca. 40 bis 80 % der Kinder, die im Vorschulalter eine Sprachentwicklungsstörung aufgewiesen haben, sind rund fünf Jahre später immer noch Symptome feststellbar. Außerdem weisen bis zu dreiviertel dieser Kinder Probleme beim Schriftspracherwerb auf. Bei der

---

[228] Vgl. AWMF 2010, AWMF-Leitlinien-Register Nr. 049/006
[229] Vgl. GRIMM 2012, S. 145; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 37
[230] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 36
[231] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 37
[232] GRIMM 2003 nach LINGNAU 2006a, S. 8; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 37
[233] GRIMM 2012, S. 137ff.
[234] WHO 2007 nach LINGNAU 2006a, S. 8
[235] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 37
[236] WHO 2007 nach LINGNAU 2006a, S. 8; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 37
[237] WEBSTER et al. 2004 nach LINGNAU 2006a, S. 8
[238] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 37

Betrachtung der oben genannten möglichen Langzeitfolgen wird nur allzu deutlich, dass eine frühe Erkennung von Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung enorm wichtig für eine allgemein gute Entwicklung eines Kindes und somit unabdingbar ist. Dadurch wird der Einsatz einer entsprechenden, zielgerichteten Förderung und in weiterer Folge eine Entlastung in vielen Bereichen – auch im späteren Erwachsenenleben – möglich.

3.2 Kompetenzen im sprachlichen Bereich

„Kompetenzen bezeichnen Fähigkeiten, die bei einzelnen Tätigkeiten erworben wurden, dann aber auf andere Aufgaben und Probleme übertragen werden können. Was in einer bestimmten Situation begriffen wurde, kann dann als Modell für die Lösung von Problemen in anderen Situationen genutzt werden.“[239] Erwirbt ein Kind ein neues Prinzip, das es auf andere Situationen übertragen kann, so hat es in diesem Bereich die notwendige Kompetenz erworben, um selbst aktiv handelnd tätig sein zu können.

Die Kompetenz im sprachlichen Bereich beinhaltet mehrere unterschiedliche Teilkompetenzen wie personale Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, Sachkompetenz und lernmethodische Kompetenz sowie weiterführend die Lese- und Schreibkompetenz. *„Sprachliche Kompetenzen sind ‚Schlüsselkompetenzen‘ mit großem Einfluss auf andere Entwicklungsfelder, z.B. die soziale und die emotionale Entwicklung, aber auch auf Bildungs- und Lebenschancen von Kindern insgesamt. Sie haben deshalb einen hohen Stellenwert in der deutschen Frühpädagogik […].“*[240] Schlüsselkompetenzen fungieren hierbei als Oberbegriff, als Zusammenfassung von mehreren Teilkompetenzen, die sich inhaltlich in einem ähnlichen Gebiet befinden. Das bedeutet, *„Kompetenzen, die sich auf verwandte Fähigkeiten beziehen, werden wiederum in Oberbegriffen zusammengefasst, d.h.*

[239] MERKEL o.J.b, S. 3f.
[240] MAYR 2013, S. 84

eine Reihe verwandter Fähigkeiten werden in einer Kategorie vereint. Es wird dann von Schlüssel-, Kern- oder Basiskompetenzen gesprochen.“[241]

Im Folgenden wird, um die Wirkungsbreite der Kompetenzen im sprachlichen Bereich besser fassen zu können, auf diese die Schlüsselkompetenz „Sprache“ ausmachenden Teilkompetenzen näher eingegangen.

3.2.1 Sprachkompetenz

Sprachkompetenz – als eine der Kern- bzw. Schlüsselkompetenzen in der kindlichen Entwicklung – beinhaltet, wie oben bereits angeführt, einige Teilkompetenzen. Erst im Zusammenwirken dieser untereinander ist die Schlüsselkompetenz „Sprache“ wirksam. So sind nicht nur die Sachkompetenz[242] im sprachlichen Bereich, welche Phonologie, Morphologie, Syntax, Wortschatz, Sprachstile etc. vereint und auch die kognitive[243] sowie die lernmethodische Kompetenz[244], wichtig, sondern auch die personale sowie die sozial-kommunikative Kompetenz. Bei der personalen Kompetenz geht es darum, *„Sprache als Teil*

---

[241] MERKEL o.J.b, S. 4

[242] Siehe HARTMANN et al. 2009, S. 17: *„Sprachliche Strukturen erkennen und in zunehmender Komplexität anwenden (Phonologie, Morphologie, Syntax); über einen reichhaltigen passiven und aktiven Wortschatz verfügen; Wörter, über die das Kind noch nicht verfügt, verständlich umschreiben; mehrteilige altersangemessene Aufforderungen verstehen und umsetzen; Erlebtes und Beobachtetes zusammenhängend und verständlich erzählen; kurze Geschichten mit eigenen Worten wiedergeben, fortsetzen und selbst erfinden; abstrakte Inhalte für andere nachvollziehbar mitteilen; verschiedene Sprachen und Sprachstile unterscheiden; die deutsche Sprache als Standardsprache verstehen und in Gesprächen und Erzählungen richtig anwenden; mit Sprache kreativ und spielerisch umgehen.“*
Vgl. dazu auch ULICH 2007b, S. 29: Wie sind Wortschatz und Satzbau? Wie weit kann sich ein Kind im Gesprächskreis einbringen, eine Geschichte nacherzählen oder ein Gedicht aufsagen? Spricht es deutlich?
Vgl. dazu auch ULICH 2007b, S. 26: *„Sprachkompetenz bedeutet ganz wesentlich sich in verschiedenen Sprachstilen bewegen. Das klingt für Vorschulkinder etwas hochgestochen, aber es wird in Ansätzen auf einer rudimentären Ebene bereits im Alltag praktiziert – fünf-sechsjährige Kinder sprechen untereinander manchmal anders als mit einem Erwachsenen. Am deutlichsten wird dieser Sinn für verschiedene Sprachebenen im Rollenspiel: Wenn Kinder Eltern oder Lehrerinnen nachahmen, verändern sie Stil und Tonfall. Das Vorlesen ist eine Chance auch einmal eine andere Sprache zu hören, also diejenige, die Erzieherinnen täglich benutzen. So entsteht ein Gefühl für Erzählkonventionen (es war einmal …) und für ‚Schriftsprache‘ bzw. für eine ‚andere‘ Sprachebene.“*

[243] Vgl. dazu REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 36: *„[…] z.B. Denkfähigkeit, Problemlösefähigkeit […].“;*
vgl. dazu auch kognitive Kompetenzen nach MERKEL o.J.b, S. 4: Wahrnehmung, Denkfähigkeit und Gedächtnis bzw. Lernkompetenzen nach MERKEL o.J.b, S. 4: *„Neugierde, Fähigkeit, Wissen zu beschaffen, sich anzueignen und einzusetzen, um auftretende Probleme zu lösen.“*

[244] Siehe HARTMANN et al. 2009, S. 17: *„Nach der Bedeutung von Wörtern und Sätzen fragen, sprachliche Vorgänge reflektieren und Regeln erkennen, Wiederholen als Möglichkeit erfahren, sich sprachliche Inhalte anzueignen, das eigene Wissen an andere weitergeben.“*;
vgl. dazu auch REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 36: *„Auch für die Stärkung der lernmethodischen Kompetenz ist Sprachkompetenz bedeutsam, weil Kinder erst durch die Reflexion der eigenen Lernprozesse im Gespräch mit Erwachsenen und anderen Kindern ein Bewusstsein darüber erlangen, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie es lernen.“*

der Persönlichkeit [zu] erleben, Vertrauen in die eigene Sprachfähigkeit und Sprechfreude [zu] entwickeln, Sprache als Teil der kulturellen Identität [zu] erkennen und sprachliches Selbstbewusstsein [zu] zeigen [und] Selbstwirksamkeit durch das eigene Sprachhandeln [zu] erleben".[245] Diese personale bzw. auch „Ich-Kompetenz" ist eine so genannte „Selbst-Kompetenz". In dieser werden die Fähigkeiten zusammengefasst, *„die zu einem sicheren Selbstbild und damit zu einer stabilen Persönlichkeit führen: Körperbewusstsein, Autonomie, Frustrationstoleranz oder auch Widerstandsfähigkeit gegenüber schwierigen Lebenslagen (‚Resilienz').*"[246]

Die sozial-kommunikative Kompetenz ermöglicht es, Sprache zum Handeln im sozialen Kontext[247] zu nutzen, *„um Kontakt, Nähe und Vertrautheit zu anderen Menschen zu entwickeln, alltägliche Kommunikationssituationen sprachlich [zu] bewältigen (grüßen, bitten, danken, Konflikte regeln etc.) und an einfachen Dialogen, Gruppen- und Kreisgesprächen teil[zu]nehmen".*[248] Diese interaktiven und sozialen Kompetenzen *„beziehen sich auf den Umgang mit anderen Menschen: Kommunikationsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme […]."*[249] Außerdem gehört zu dieser Teilkompetenz, dass einfache Gesprächsregeln gekannt und eingehalten werden sowie abstrakte Inhalte, Wünsche, Gefühle und Ansichten verbalisiert[250] werden können.

JUDE hat die Bedeutung für und die übergreifende Wirkungsweise der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen auf andere Bereiche kurz und treffend formuliert: *„Der Erwerb*

---

[245] HARTMANN et al. 2009, S. 16
[246] MERKEL o.J.b, S. 4
[247] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 36: *„[…] z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktmanagement, Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe […]."*
Vgl. dazu auch ein Bsp. für kommunikative Kompetenz von MERKEL o.J.b, S. 5: *„Die Kompetenzen, die Kinder dabei [Anm.: in den unterschiedlichen Bildungsbereichen] erwerben, liegen […] prinzipiell quer zu den Bildungsbereichen, d.h. sie werden bei unterschiedlichen Tätigkeiten in unterschiedlichen Bildungsbereichen angeregt, gefördert und erweitert. Kommunikative Kompetenz wird z.B. beim Schlichten von Konflikten sowohl gefordert als auch gefördert und bezieht sich dann auf den Bereich sozialen Verhaltens. Sie wird aber ebenso gebraucht, um gemeinsam eine Hütte zu bauen, was nur über gegenseitige Absprache und Koordination zu schaffen ist, aber den Bereich handwerklichen Gestaltens betrifft. Selbstverständlich braucht man diese Kompetenz auch, um im Gruppengespräch Erlebnisse auszutauschen, und hat dann unmittelbar mit dem Bereich Kommunikation und Sprache zu tun. Aber auch ein auf Naturerfahrung ausgerichtetes Experiment, das in den Bereich früher naturwissenschaftlicher Bildung fällt, setzt voraus, dass die Kinder verstehen, wovon die Rede ist, und sich gegenseitig unterstützen. Oder die grundlegende Fähigkeit, Probleme zu lösen, wird ebenso beim Aufstellen eines Pfostens gefordert, der das Hüttendach stützen soll, wie beim Sortieren der Worte und grammatischen Regeln, die für das Beschreiben des Ausflugs gebraucht werden, der gestern mit Oma und Opa in den Zoo führte."*
[248] HARTMANN et al. 2009, S. 16
[249] MERKEL o.J.b, S. 4;
Vgl. dazu auch REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 36
[250] Vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 17

sprachlicher Kompetenzen ist ein Teil der universellen Entwicklung des Menschen, der sensorische, motorische, kognitive, emotionale und sozial-kommunikative Funktionsbereiche umfasst, die sich in ihrer Wirkungsweise gegenseitig beeinflussen. Die biophysiologischen Grundlagen hierfür bilden das differenzierte Wahrnehmungsvermögen des Menschen sowie seine (fein-)motorischen Fähigkeiten, die zur sprachlichen Artikulation nötig sind. Im Entwicklungsprozess werden dabei die unterschiedlichsten Teilbereiche von Sprache, wie Grammatik, Lexik und Semantik, und spezifische Fähigkeiten des Hörverstehens, des Sprechens und später auch des Lesens und Schreibens erworben.“[251] Speziell auf die späteren Literacy-Kompetenzen wirken sich frühe Kompetenzen im sprachlichen Bereich aus.

3.2.2 Literacy – Lese- und Schreibfähigkeit

Der Begriff „Literalität“ stammt vom Lateinischen „littera“ – „Buchstabe“[252] ab und wird auch im deutschsprachigen Raum u.a. nach dem anglo-amerikanischen Begriff „Literacy“ verwendet. Literacy wird als ein *„komplexer und aktiver Prozess mit kognitiven, sozialen, sprachlichen und psychologischen Aspekten“*[253] verstanden und *„steht für Lese- und Schreibkompetenz, im weiteren Sinne auch für Kompetenzen wie Text- und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern bis hin zum kompetenten Umgang mit Medien“*.[254]

Die Grundlage für die Lese- und Schreibkompetenz – des Schriftspracherwerbs – beginnt nicht erst mit Schuleintritt, sondern bereits in der frühen Kindheit und auch in diesem Bereich ist die Entwicklung determiniert durch die Erfahrungen, die Kinder mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur[255] machen – sowohl im Elternhaus als auch in der Kindertageseinrichtung. Im

---

[251] JUDE 2008, S. 16
[252] DUDENREDAKTION 2000, S. 808
[253] KIEFERLE 2011a, S. 51 in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 35
[254] DITTMAR et al. (o.J., o.S.); vgl. dazu auch Kieferle 2011a, S. 51 in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 35: *„Es handelt sich um die Fähigkeit, die Symbole – dazu gehören auch Zahlen – einer Kultur verstehen und selbst anwenden zu können. Literacy umfasst die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben, zu sprechen, zuzuhören und zu denken. Dazu gehören auch Medienkompetenz und das Verständnis mathematischer Konzepte.“*
[255] Vgl. DITTMAR et al. (o.J., o.S.); vgl. dazu auch ULICH 2007b, S. 29: *„Diese Erfahrungen sind sehr wichtig für die sprachliche Bildung und Entwicklung eines Kindes im Vorschulalter, sie haben auch längerfristige Auswirkungen, z.B. auf die spätere Sprach- und Lesekompetenz.“*

Vorschulalter lernen Kinder dadurch bereits Vorläuferkompetenzen des Lesens und Schreibens. *„Viele können ihren Namen und einfache Wörter wie ‚Mama' schreiben, bevor sie zur Schule kommen. Sie kennen eine unterschiedliche Anzahl von Buchstaben und können einzelne Wörter […] lesen. Die Kinder wissen also bereits, dass gesprochene hörbare Worte auch in Schriftzeichen dargestellt und festgehalten werden können."*[256] Vor allem das Vorlesen bringt den Kindern die Schriftsprache, die im Vergleich zur gesprochenen Sprache komplexer und reichhaltiger [257] ist, näher und unterstützt somit nicht nur die Sprachentwicklung, sondern auch die Literacy-Entwicklung. *„In der Begegnung mit (Bilder-)Büchern, Geschichten, Märchen, Fingerspielen oder Reimen entwickeln Kinder literacybezogene Kompetenzen, die ganz wesentlich zur Sprachentwicklung gehören."*[258] Aber nicht nur das Vorlesen, sondern jegliche Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern und auch zwischen älteren und jüngeren Kindern sind essentiell für den Erwerb von Literalität. Denn *„Interaktionen […] werden als das primäre Medium gesehen, durch das Literalität erworben wird. Es hat sich gezeigt, dass Interaktionen mit Erwachsenen rund um Bücher und Schrift […] eine Schlüsselrolle in der kindlichen Literacy-Entwicklung spielen."*[259] Die Qualität und die Quantität der Interaktionen[260] von Bezugspersonen zu den Kindern beeinflussen die Entwicklung der Literalität. Je öfter mit Kindern gesprochen, gesungen, Bücher angeschaut,

---

Vgl. dazu auch REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 37: *„Von Anfang an kommt das Kind auch in Kontakt mit kulturellen Symbolen und Techniken sowie Medien und zeigt Interesse daran. ‚Kinder sehen Schriftzeichen z.B. in Büchern, Magazinen, auf Einkaufslisten und setzen sich damit auseinander. Sie sehen und beschäftigen sich mit Geschriebenem in Alltagssituationen lange bevor sie in die Grundschule kommen' (KIEFERLE 2011a, S. 49)."*

[256] PFEFFER et al. 2010, S. 23

[257] Online-Enzyklopädie (2): Literacy-Erziehung; ad reichhaltige und komplexe Schriftsprache: *„[…] sie ermöglicht die Übermittlung von Informationen, ohne dass ‚Sender' und ‚Empfänger' einander kennen bzw. ohne dass der ‚Empfänger' die beschriebene Situation bzw. den Kontext miterlebt – Stichwort dekontextualisierte Sprache. Schon Kleinkinder müssen die dekontextualisierte Sprache einsetzen, wenn sie in der Gruppe von etwas berichten, was die anderen Kinder nicht miterlebt haben, weshalb man Kinder schon früh zum Erzählen motivieren sollte, damit Kinder den Zusammenhang zwischen Gesprochenem und Geschriebenem erkennen […]."*

Vgl. dazu auch PFEFFER et al. 2010, S. 23: *„Schreiben lernen ist somit eine komplexe sprachliche Tätigkeit, deren Komponenten die gedankliche Planung der Mitteilung, die Herstellung eines gebundenen Textes, die graphomotorische Umsetzung und das Beherrschen der Rechtschreib- und Zeichensetzungsnormen sind."*

[258] BayStMAS / IFP 2012, S. 196

[259] KIEFERLE 2013, S. 25; vgl. in diesem Zusammenhang auch der Einsatz des sog. „Literacy-Centers": Ein *„[…] Literacy Center [kann] als ein thematischer Rollenspielbereich, welcher sich an reellen Vorbildern orientiert*[259] *und mit Schriftmaterialien ausgestattet ist, definiert werden."* (GROßER / DÄSCHLEIN 2013, S. 204)

[260] Vgl. dazu KIEFERLE 2013, S. 28: *„[…] so kann auch das Bildungsniveau der Eltern die Literacy-Entwicklung von Kindern beeinflussen. Kinder auf Familien mit sehr niedrigem Bildungsniveau können häufig nur einen geringeren Schulerfolg erzielen. Das liegt unter anderem daran, dass viele dieser Kinder keine reichhaltige Sprache mit vielen verschiedenen Begriffen und komplexeren Sätzen von ihren Eltern gehört haben […]. Auch die absolute Menge an Wörtern, die diese Kinder in ihrem Elternhaus hören, ist oft relativ gering."*

ihnen etwas erklärt, auf Fragen eingegangen[261] und ihnen vorgelesen wird und je vielfältiger die Interaktionen sind, umso reichhaltiger wird sich die Sprache und in weiterer Folge die Literalität der Kinder entwickeln. Um die Sprach- und Literacy-Entwicklung bei Kindern zu unterstützen und zu fördern, sollte der Alltag kommunikativ-anregend gestaltet sein im Sinne von Gespräche führen, Erwachsene stehen als Dialogpartner zur Verfügung, Literacy-Aktivitäten als Rituale im Alltag verankern, gemeinsames Lesen und Vorlesen, Schreiben im Alltag[262] konkret nutzen etc. Ein Ziel der Literacy-Entwicklung ist die Schreibfähigkeit, also der Erwerb der Schriftsprache. Voraussetzung dafür *„ist die Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache (Phonologische Bewusstheit)[263] […].“*[264] Aber generell ist unter Literacy-Kompetenz viel mehr zu verstehen, als die bloße Lese- und Schreibfähigkeit, denn Sprache[265] und in der Folge Literacy findet sich in allen Bildungs-[266] und Lebensbereichen. Das Verstehen von Geschriebenem (Textverständnis[267]) und eine adäquate Umsetzung (z.B. von Textaufgaben) ist die Grundlage für eine erfolgreiche (Schul-)Laufbahn.[268] *„Damit kommt der sprachlichen Kompetenz in schulischen Lehr-Lernprozessen eine Schlüsselfunktion zu.“*[269] Deshalb zählen ein großer Wortschatz, die Beherrschung von vielen abstrakten Begriffen, die Verwendung von komplexen syntaktischen Strukturen bis hin zu metalinguistischen Kompetenzen[270] zu den grundlegenden Literacy-Kompetenzen. *„Diese*

---

[261] Kinder sind grundsätzlich interessiert und beobachten genau. Sie sehen (Schrift-)Zeichen und Symbole, fragen nach der Bedeutung, erkennen sie wieder. Es sollte im Interesse der Bezugspersonen sein, auf das Interesse und die Neugier der Kinder einzugehen und dies zu nutzen.

[262] Vgl. dazu REICHERT-GARSCHHAMMER 2013e, S. 186: Einkaufslisten schreiben, Einladungen schreiben, Notizen machen, feste Vorlese- und Erzählzeiten in Form von täglichen Ritualen, Bücher- und Mediennutzung für Recherchen

[263] Phonologische Bewusstheit = Erkenntnis, dass gesprochene Wörter aus separaten Lauten bestehen (vgl. LIBERMAN 1973 in: KONISHI et al. 2013, S. 160)

[264] DE LANGEN-MÜLLER 2011, S. 17

[265] JUDE 2008, S. 15: *„Literacy charakterisiert Sprachkompetenz in einer Doppelfunktion: Einerseits referiert der Begriff auf Sprachkönnen in dem Sinne, dass eine bestimmte Sprache verwendet werden kann, andererseits bezeichnet er Sprache als eine unabdingbare Voraussetzung und als Instrumentarium für die Aneignung von neuem Wissen.“*
Vgl. dazu auch VON DER LAHR 1996, S. 7: *„Lesefähigkeit bleibt eine Schlüsselqualifikation […].“*

[266] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 39

[267] *„Reading literacy is defined as: the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual.“* (MULLIS et al. 2003, zit. n. JUDE 2008, S. 15);
vgl. dazu auch OECD 2001, zit. n. JUDE / KLIEME 2006, S. 11: *„Mit reading literacy wird bspw. Die Fähigkeit bezeichnet, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können.“*

[268] Vgl. RIEHL 2006b, S. 9 zum Thema Lese- und Schreibkompetenz mit besonderer Berücksichtigung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit bei Mehrsprachigkeit: *„Um bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Einsprachigkeit im Bereich der Schriftlichkeit zu vermeiden, ist es daher notwendig, dass sie die schriftsprachlichen Muster und Strukturen ihrer jeweiligen Muttersprache ebenfalls erlernen.“*

[269] JUDE / KLIEME 2006, S. 11

[270] Vgl. DICKINSON 2013, S. 13

Sprachfähigkeit unter Verwendung von […] Bildungssprache[271] *spiegelt Kompetenzen wider, die über Jahre der Beteiligung an Diskursgemeinschaften, die diese Sprache verwenden, aufgebaut wurden.“*[272] Auch hier wird wiederum deutlich, dass die Qualität und die Quantität der Interaktionen von Bezugspersonen zu den Kindern von entscheidender Bedeutung dafür sind, inwieweit sich eine Sprachkompetenz entwickelt, die sich für das gesamte Leben als positiv und erfolgversprechend erweist. Hierbei ist anzumerken, dass *„Kinder […] ihre Kompetenzen wie Sprachkompetenz nicht isoliert [entwickeln], sondern stets im Kontext von aktuellen Situationen, sozialem Austausch und Themen, die sie interessieren. Kompetenz- und Wissenserwerb gehen somit Hand in Hand.“*[273]

Abschließend ist zur Thematik der Entwicklung von Sprachkompetenz sowie weiterführend von Lese- und Schreibfähigkeit zu sagen, dass es das Ziel sprachlicher Bildung – sei es von Eltern oder Bezugspersonen im elementarpädagogischen Bereich – sein muss, *„Kinder in ihrer Sprach- und Literacykompetenz umfassend zu stärken.“*[274] Dies ist eines der wichtigsten Bildungsziele bis zur Einschulung.[275]

3.3 Altersnormen – Schwierigkeit oder Chance?

Unter dem Gesichtspunkt „Was ist normal?“ finden viele Betrachtungsweisen in der kindlichen Entwicklung statt. Doch die Entwicklung bei uns Menschen ist etwas Lebendiges, das nicht zu hundert Prozent vorhersagbar und außerdem durch viele unterschiedliche Faktoren determiniert ist bzw. von diesen beeinflusst werden kann. *„Sprachgesund ist ein Kind, wenn es bis zum 4. Geburtstag gelernt hat, sich in seiner Muttersprache in korrekten,*

---

[271] Exkurs zum Thema Bildungssprache: Der Begriff Bildungssprache wurde von GOGOLIN im Jahr 2006 eingeführt und greift die Unterscheidung der sprachlichen Register BICS (= Basic Interpersonal Communicative Skills, also allgemeinsprachliche Kompetenzen) und CALP (= Cognitive Academic Language Proficiency, also bildungssprachliche Kompetenzen, die unter Bildungssprache fallen) auf. BICS-Fähigkeiten bringen Kinder aus Elternhaus und vorschulischer Erziehung mit und betreffen die Kommunikation über allgemeinsprachliche Themen. CALP-Fähigkeiten umfassen Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache, Bildsprache und haben eng mit den schulischen Lernerfolgen zu tun. (Vgl. PÖHLMANN-LANG 2015, S. 3)
[272] DICKINSON 2013, S. 13
[273] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 37
[274] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 35
[275] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 35

grammatisch geordneten Strukturen, in gut verstehbarer, altersgemäßer Aussprache aller Laute und in altersentsprechendem Wortschatz auszudrücken und situationsangemessen zu kommunizieren.“[276]

GRIMM hat eine prägnante Übersicht unter dem Titel „Sprachentwicklung zwischen 8 und 24 Monaten“ zusammengestellt, die sich auf die groben Meilensteine der Sprachentwicklung – die Bereiche Wortverständnis, Wortproduktion, Wortschatzspurt sowie Wortkombination – und deren zeitliche Zuordnung zum Alter, in dem diese Entwicklung vorherrschend stattfindet, konzentriert:

Sprachentwicklung zwischen 8 und 28 Monaten (vgl. Grimm, 2003b)	
8 – 10 Monate	Wortverständnis
10 – 13 Monate	Wortproduktion
18 – 20 Monate	Wortschatzspurt
20 – 24 Monate	Wortkombination

Tab. 4: Sprachentwicklung zwischen 8 und 28 Monaten[277]

Hierin werden die Entwicklungsschritte in den Bereichen hervorgehoben, welche im engeren Sinn konkret mit der Wortentwicklung zu tun haben. Abgesehen davon, dass somit einige relevante und die Entwicklung mitbestimmende Aspekte außer Acht gelassen werden, sind diese vier Bereiche diejenigen, die am leichtesten beobachtbar und somit messbar sind.

Die folgende Abbildung *„verdeutlicht die Meilensteine (*Wann *werden bestimmte Entwicklungsstufen erreicht?) und die Grenzpfosten (*Bis wann *sollten bestimmte Entwicklungsstufen erreicht sein?) der kindlichen Sprachentwicklung.“*[278] Sie beinhaltet zusätzlich die Meilensteine „Grundgrammatik erworben“ (im Alter von 36 bis 48 Monaten) sowie „Korrekte Aussprache“ und „Komplexe Sätze“ (im Alter von 54 bis 60 Monaten) und ist insofern vollständiger, als dass mit dem Alter von fünf Jahren die Sprachentwicklung der Muttersprache als abgeschlossen gilt – mit Ausnahme der Weiterentwicklung des

[276] AWMF 2010, S. 2
[277] Vgl. GRIMM 2003b, in: JAHN 2011, S. 35; dbl (5), S. 11
[278] GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104

Wortschatzes, Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, (Weiter-)Entwicklung der Bildungssprache.

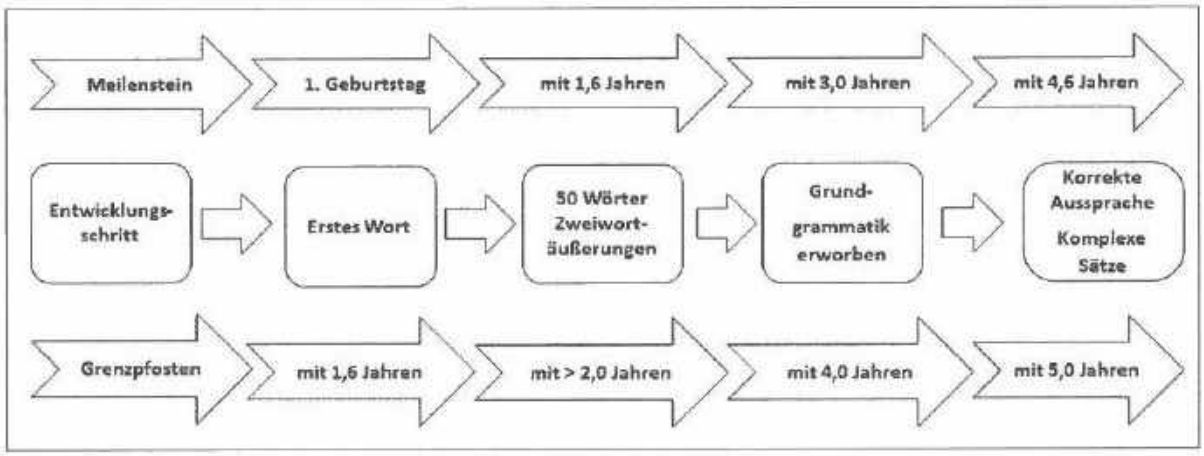

Abb. 3: Meilensteine und Grenzpfosten in der Sprachentwicklung[279]

In dieser Abbildung werden die großen Entwicklungsschritte „Erstes Wort“, „50 Wörter; Zweiwortäußerungen“, „Grundgrammatik erworben“ sowie „Korrekte Aussprache, Komplexe Sätze“ mit den relevanten Alters-Markern, also wann ungefähr ein Kind diesen Entwicklungsschritt absolviert, sowie den jeweiligen Grenzpfosten, mit welchem Alter der jeweilige Entwicklungsschritt abgeschlossen sein sollte, dargestellt. In Anlehnung an diese Tabelle ist die Abbildung „Wichtige Marker im Verlauf des Sprachentwicklungsprozesses“ entwickelt worden. Diese Marker haben sich durch den aktuellen Stand in der Forschung[280] herauskristallisiert.

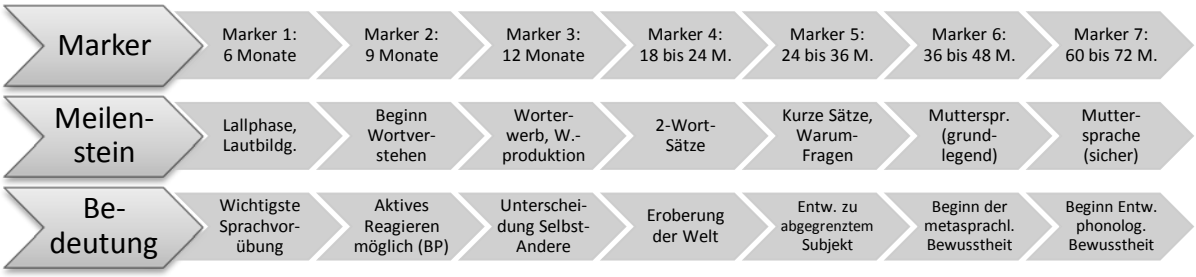

Abb. 4: Wichtige Marker im Verlauf des Sprachentwicklungsprozesses[281]

[279] GLÜCK / SCHRÄPLER 2013, S. 104
[280] Vgl. dazu das Kapitel „3.1 Sprachentwicklung | Spracherwerb“
[281] Tabelle nach FRICK 2016

Trotz der Sinnhaftigkeit von Markern und Normwerten, um allen Kindern gute Chancen bei der sprachlichen Entwicklung und eine entsprechende Förderung bzw. Unterstützung bieten zu können, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Entwicklung des Kindes von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist. *„Die Sprachentwicklung des Kindes ist ein genetisch determinierter und von vielen externen Faktoren abhängiger Entwicklungsprozess mit großer interindividueller Variabilität. […] Verschiedene anlagebedingte Gegebenheiten, das Geschlecht sowie Einflüsse des individuellen Lebensumfeldes bedingen eine hohe Variabilität der normalen Sprachentwicklung.“*[282] Deshalb dienen solche Altersangaben ausschließlich als Richtwerte, die sich aus der Erfahrung und Beobachtung herauskristallisiert haben.[283]

Nichtsdestotrotz fällt es schwer, keine Vergleiche anzustellen. Und sind diese nützlich in den Fällen, in denen es sich um wirkliche Störungen handelt, so negativ können sie sich beim normal entwickelten Kind auswirken, da Vergleiche eine gewisse Erwartungshaltung an und in weiterer Folge auch konkreten Druck auf die Kinder bedeuten können. Fragen wie ob die Sprachentwicklung des eigenen Kindes normal verläuft, ob sie altersgemäß ist, ob es sich bereits gut genug ausdrücken kann etc. beschäftigen viele Eltern. Dafür ist es hilfreich, über die Entwicklung ansich und die zu erwartenden Entwicklungsschritte sowie über die teilweise großen Unterschiede, die im Entwicklungsverlauf möglich sind, Bescheid zu wissen. *„Der Spielraum der individuellen Entwicklung ist groß. Und kein Kind gleicht dem anderen – jedes hat seine eigene Individualität. Auch die Sprachentwicklung verläuft von Kind zu Kind unterschiedlich. Wie bei der allgemeinen Entwicklung, so zeigen sich auch beim Spracherwerb individuelle Unterschiede im Entwicklungstempo, in der Art und Anzahl der ersten Wörter oder in der Häufigkeit des Sprechens.“*[284] Um dennoch eine Norm definieren und dadurch Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen bis hin zu Kindern mit möglichen Sprachentwicklungsstörungen herauskristallisieren und in weiterer Folge gezielt unterstützen

---

[282] AWMF 2010, S. 2; vgl. dazu auch HARTMANN et al. 2009, S. 16: *„Die Zeitangaben stellen keine starren Normen dar, sondern sind Durchschnittswerte mit einer großen Bandbreite und gelten insbesondere für einsprachig aufwachsende Kinder. Tempo und Qualität der Sprachentwicklung variieren und werden durch Geschlecht, Sozialschicht und Geschwisterposition beeinflusst.“*

[283] DUX / SIEVERT 2012, S. 10; vgl. auch KIEFERLE 2011c, S. 28, in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 37: *„Sprachliche Bildung und Entwicklung sind zugleich ein individuell unterschiedlich verlaufender Prozess. »Kinder lernen nicht alle die gleichen Dinge, und sie lernen auch nicht in der gleichen Geschwindigkeit. Sie hören auch nicht plötzlich auf, eine Sache zu machen und eine andere anzufangen, nur weil sie ein bisschen älter sind. Deshalb sind Altersangaben auch im Rahmen der [Meilensteine der] sprachlichen Entwicklung immer nur als eine Art Richtschnur anzusehen und nicht als harte und feste Regeln«.“*

[284] DUX / SIEVERT 2012, S. 10

und fördern zu können, wurden mittels Elternfragebögen Studien[285] zu diesem Thema durchgeführt. Dabei *„wurde ein Wert von 50 Wörtern im produktiven Wortschatz im Alter von 24 Monaten als kritische Grenze gesetzt. 50 Wörter entsprechen dem durchschnittlichen Wortschatz eines 19-20 Monate alten Kindes. Im Alter von 24 Monaten hat es dagegen schon eine Wortproduktion von im Durchschnitt bis zu 300 Wörtern, was unter anderem durch den schnellen Worterwerb erklärt wird, der sich bei Erreichen der 50-Wort-Grenze oftmals anschließt. Weiterhin korreliert der Zeitpunkt der ersten Wortkombinationen mehr mit der Höhe des Wortschatzes (um die 50 Wörter), als mit dem Alter, welches jedoch meist bei 18-20 Monaten liegt.“*[286]

Aber nicht nur die Sprachentwicklung ist von diesen möglichen Unterschieden in den Bereichen „Alter – früher Sprechbeginn“, „aktiver – passiver Wortschatz“, „Ausdrucksweise – Kompetenz des Sprachgebrauchs“, „Wortproduktion – Sprachaffinität“ etc. betroffen. Auch die Art und Weise der Wortschatzsteigerung ist je nach Individuum unterschiedlich. Außerdem gibt es einen Zusammenhang zwischen der Wortschatzentwicklung und der Entwicklung der Grammatik. Bei Kindern, die bei der Entwicklung des Wortschatzes früh dran sind und schnell neue Wörter lernen, ist auch eine frühe und schnelle Grammatikentwicklung feststellbar.[287] Doch auch bei dieser Thematik wiederum der Hinweis, dass die Altersangaben dieser Entwicklungen nicht auf alle Kinder zutreffen, sondern sich unterscheiden können. So ist es möglich, dass der *„Altersunterschied zwischen Kindern mit gleichem Sprachstand […bis zu ein Jahr betragen [kann].“*[288] Grundsätzlich gilt, dass der *„Maßstab der altersgerechten Sprachentwicklung […] hinsichtlich der einsprachig aufwachsenden Kinder vergleichsweise gut ausgearbeitet [ist]. Die internationale und die deutsche Kindersprachforschung haben in Bezug auf die lautliche und grammatische, in eingeschränkter Weise auch in Bezug auf die lexikalische und pragmatische Entwicklung Kompetenzstufen gefunden, die sich mit Altersstufen in Verbindung bringen lassen*[289]*. Zwar wird gerade in der neueren Forschung verstärkt auf die Verschiedenheit individueller*

[285] Lt. KLAIBER 2007, S. 18 bei FENSON 1993, RESCORLA 1989, BATES 1995, GRIMM / DOIL 2000
[286] KLAIBER 2007, S. 18
[287] Vgl. DIETSCHI o.J., o.S.; vgl. dazu auch GEISSMANN 2011, S. 15
[288] DIETSCHI o.J., o.S.
[289] Vgl. dazu nach REICH 2008, S. 16: SLOBIN 1985/1997; CLARK 1993; BARRETT 1999; MEIBAUER / ROTHWEILER 1999; KLANN-DELIUS1999; SZAGUN 2000; KAUSCHKE 2000; GRIMM / WEINERT 2002

Entwicklungsverläufe verwiesen, […] doch besteht an der grundsätzlichen Tauglichkeit dieses Maßstabs für die Einschätzung von einsprachiger Entwicklung kein Zweifel.“[290]

Zum Bereich der Altersnormen gehört auch die außerordentliche Ausprägung der sprachbegabten Kinder. Um auch auf diesen, für die Sprachentwicklung zwar sehr wesentlichen, aber auch außergewöhnlichen Bereich im Sinne der verhältnismäßig geringen Anzahl an betroffenen Kindern, näher einzugehen, würde der Rahmen dieser Arbeit gesprengt werden. Aus diesem Grund wird auf die genauere Betrachtung dieser möglichen Ausprägung der Entwicklung nicht näher eingegangen. Sprachbegabte Kinder werden gemeinsam mit den im sprachlichen Bereich Normalbegabten betrachtet.

3.4 Mehrsprachigkeit

Unter dem Begriff Mehrsprachigkeit wird grundsätzlich verstanden, dass ein Mensch zwei oder mehr Sprachen so beherrscht und sprechen kann, dass er in der jeweiligen Sprache ohne Probleme mit anderen kommunizieren kann[291] – und zwar *„unabhängig davon, auf welche Weise die beteiligten Sprachen erworben oder wie gut sie beherrscht werden“*.[292] Abgesehen davon, dass das Positive von Mehrsprachigkeit, nämlich Mehrsprachigkeit als Chance und der Nutzen von Mehrsprachigkeit[293] – nicht nur für den einzelnen, sondern auch für die Gesellschaft, viel deutlicher in das Bewusstsein der Menschen dringen sollte, wird an dieser Stelle die Tatsache, dass es weltweit gesehen mehr mehrsprachige Menschen gibt als einsprachige,[294] verblüffen und im besten Fall zum Nachdenken anregen. Denn *„immer noch ist Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit hierzulande etwas Besonderes und wir vergessen, dass mindestens die Hälfte der Weltbevölkerung zwei- und mehrsprachig aufwächst und dass es z.B. in Europa kaum einsprachige Gesellschaften gibt. […] Die Idee einer ‚einheitsstiftenden‘ Nationalsprache gibt es im europäischen Raum erst seit der Gründung*

[290] REICH 2008, S. 16
[291] Vgl. KÖHN 2012, S. 7: *„Dabei muss das Sprachniveau beider oder mehrerer Sprachen nicht identisch sein.“*
[292] GOGOLIN / LÜDI 2015, o.S.
[293] Vgl. dazu RIEHL 2006b, S. 9: *„In der modernen globalisierten Gesellschaft ist Mehrsprachigkeit eine bedeutende Ressource.“*
[294] Vgl. RIEHL 2006a, S. 4

des bürgerlichen Nationalstaates – in Deutschland Ende 18./Anfang 19. Jahrhundert. Früher war Mehrsprachigkeit von Individuen und Gesellschaften ganz selbstverständlich.“[295]

Innerhalb der Mehrsprachigkeit wird zwischen vier Typen unterschieden: individuelle, soziale, territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit. *„Während individuelle Mehrsprachigkeit sich auf den einzelnen Sprecher bezieht, versteht man unter territorialer Mehrsprachigkeit den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen und unter institutioneller Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen.“*[296] Von sozialer Mehrsprachigkeit spricht man, *„wenn sich Sprachen in einer Gesellschaft unterschiedliche Funktionen teilen […].“*[297] Während die Bereiche soziale, territoriale sowie institutionelle Mehrsprachigkeit von außen auf das Individuum einwirken und bestimmend sind, ist die individuelle Mehrsprachigkeit ausschließlich auf den einzelnen Menschen bezogen. Insofern ist diese Kompetenz abhängig von der Einwirkung unterschiedlicher innerer und äußerer Faktoren wie Alter zum Zeitpunkt des Erwerbs, Ort des Erwerbs, Art des Erwerbs, Umstände und Motivation des Erwerbs, institutionelle Rahmenbedingungen, Lehrkompetenz, Interesse der Lernenden sowie dem Wissen über das menschliche Sprachlernvermögen zum jeweiligen Lebensalter[298], die in der Folge als gemeinsames Ganzes die individuelle Mehrsprachigkeit bilden. Bei der individuellen Mehrsprachigkeit wird auch von Multikompetenz gesprochen. Dabei wird die Mehrsprachigkeit als Gesamtsystem verstanden, *„bei dem die Elemente der einzelnen Sprachen miteinander interagieren und aufeinander einwirken. So soll herausgestellt werden, dass sie mehr ist als eine Art ‚mehrfache Einsprachigkeit‘, also mehr als die Addition mehrerer Einzelsprachen, die selbständig und unbeeinflusst nebeneinander existieren.“*[299] Dies spricht auch für die These, dass das Kind zuerst die Muttersprache gut beherrschen sollte.[300] In vielen Familien mit Migrationshintergrund gibt es eine Familiensprache. Die

---

[295] ULICH 2007, S. 19
[296] RIEHL 2006a, S. 4
[297] GOGOLIN / LÜDI 2015, o.S.; weiters: *„[…] wie im Schweizer Kanton Graubünden, wo Deutsch, Rätoromanisch (und Italienisch) zwar theoretisch gleichberechtigte Amtssprachen sind, aber Rätoromanisch und Italienisch aufgrund der allgemeinen Zweisprachigkeit der Minderheiten in vielen Situationen von Deutsch dominiert werden (‚Polyglossie‘).“* Auch das Vorhandensein unterschiedlicher, kultureller Gruppierungen innerhalb einer Stadt deutet auf Brennpunkte sozialer Mehrsprachigkeit hin.
[298] Vgl. YILMAZ 2004, zit. in: BERTATO / NEUMANN / SCHMID 2012, S. 3; vgl. dazu auch KLEIN / DIMROTH 2003, S. 2 / S. 4
[299] GOGOLIN / LÜDI 2015, o.S.
[300] Vgl. dazu BAUHOFER 2007, S. 14: *„Innerhalb der Mehrsprachigkeit ist die Muttersprache eine Grundvoraussetzung […]. Die Muttersprache ist für die emotionale und kognitive Entwicklung von mehrsprachigen Personen wichtig.“*

Voraussetzung für eine gute Sprachentwicklung bei Kindern aus anderssprachigen Familien – sowohl in der Familiensprache, als auch darauf folgend in der Umgebungssprache – ist die konsequente Verwendung der Erstsprache durch die Eltern. So wird es den Kindern möglich, ein Sprachbewusstsein zu entwickeln. Wenn die Erstsprache[301] gefestigt ist, dann wird auch der Erwerb einer zweiten Sprache erfolgreicher im Sinne von Qualität in der Verwendung und Quantität des Wortschatzes sein. Dies ist dann der Fall, wenn die Sprachen in der mehrsprachigen Umgebung *„in ausreichender Quantität und Qualität angeboten werden und die Kinder genügend Gelegenheit zur Kommunikation in diesen Sprachen erhalten*".[302] Denn *„die Förderung der Muttersprache beschleunigt in der Regel auch den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen in der Zweitsprache"*.[303] Ohne eine entsprechende Förderung kommt es zu Semilingualismus bzw. Halbsprachigkeit. *„Gemeint ist damit eine Zweisprachigkeit, bei der sich aufgrund eines ungünstigen Verlaufs der sprachlichen Sozialisation weder die eine Sprache noch die andere voll entwickeln kann/konnte, z.B. weil die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation in der Zweitsprache erfolgen und nicht in der Sprache der Primärsozialisation und der Familie, also sozusagen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung eintritt. Er besteht in unzulänglicher Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache und zeigt sich nicht unbedingt im Alltäglichen, sondern häufig erst in der Mittel-/Oberstufe im ‚akademischen' Sprachgebrauch […]."*[304]

Im Rahmen der Aneignung werden zwei Spracherwerbstypen unterschieden: simultan und sukzessiv bzw. sequentiell. Wichtig bei dieser Unterscheidung ist der Zeitpunkt des Erwerbs. So kann der bilinguale Erstspracherwerb[305] entweder in der Form erfolgen, dass zwei oder

---

Vgl. dazu auch BERTATO / NEUMANN / SCHMID 2012, S. 5

[301] *„Der Begriff Muttersprache ist zwar sehr geläufig, kann aber verwirrend sein. Was heißt ‚Muttersprache' in binationalen Familien, bei denen die Mutter mit dem Kind Französisch, der Vater mit ihm Deutsch spricht? Klarer und weniger ‚bewertend' sind die […] Begriffe Erstsprache und Familiensprache."* (ULICH 2007, S. 15)

[302] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 21

[303] RIEHL 2006b, S. 9

[304] DE CILLIA 2011, S. 2f.; s. mehr zum Thema der Bedeutung der Erstsprache für den Spracherwerb bei DE CILLIA in: DE CILLIA 2011, S. 3ff.

[305] Vgl. KLEIN / DIMROTH 2003, S. 4;

vgl. dazu auch BERTATO / NEUMANN / SCHMID 2012, S. 5: Beim bilingualen Erstspracherwerb ist es optimal, wenn es nach dem Prinzip „Ein Elternteil – eine Sprache" geht. So ist für das Kind die Zuordnung einer Sprache an eine Person gebunden, ein Mischen der Sprachen tritt seltener auf und die Sprachen sind in sich gefestigter.

Vgl. auch DUX / SIEVERT 2012, S. 14: *„Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der zweisprachigen Erziehung zu. Grundsätzlich ist es begrüßenswert, wenn ein Kind mehrere Sprachen beherrscht. In vielen Fällen gelingt das auch ohne größere Auffälligkeiten, Verzögerungen und Störungen beim Spracherwerb. Wesentlich für eine zweisprachige Erziehung ist, dass die beiden Sprachen an Personen gebunden und nicht willkürlich gewechselt und benutzt werden. Wenn Kinder von Geburt an zwei Sprachen gleichberechtigt erwerben, weil ihre Eltern jeweils über eine andere Erstsprache*

mehrere Sprachen von Anfang an parallel erworben werden oder in Form des sukzessiven Spracherwerbstypus, bei welchem zuerst die Muttersprache und anschließend die Umgebungssprache als Zweitsprache erworben werden.[306] *„Kinder ausländischer Herkunft sprechen in ihrer Familie meistens die Herkunftssprache (Muttersprache) ihrer Eltern (man spricht hier von Deutsch als Zweitspracherwerb).“*[307] Diese Kinder benötigen die Umgebungssprache für ihr tägliches Leben. In Betrachtung der Aneignung der unterschiedlichen Sprachen eines Individuums haben sich die sich voneinander abgrenzenden Schlagworte „lebensweltliche“ und „fremdsprachliche“ Mehrsprachigkeit herauskristallisiert. *„Lebensweltliche Mehrsprachigkeit bedeutet, dass ein Mensch im Alltag in mehr als einer Sprache lebt.“*[308] Das bedeutet im Kontext der Aneignung, dass diese mehreren Sprachen erworben werden, indem sie in der Familie gesprochen werden; sie werden also genauso erworben, wie auch eine einzelne Familien- bzw. Muttersprache erworben wird. Von fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit wird dann gesprochen, wenn die zweite (oder nächste) Sprache durch Unterricht gelernt wird. So wird im Unterricht gezielt eine Sprache erlernt, obwohl diese Sprache im täglichen Leben nicht gebraucht wird.[309] Hier schließt auch die Thematik des ungesteuerten oder natürlichen bzw. des gesteuerten Spracherwerbs an. *„Mit ‚ungesteuert‘ ist der Erwerb außerhalb des Unterrichts, also lediglich durch die alltägliche Kommunikation*[310] *mit Sprechern der zu lernenden Sprache gemeint. Diese Art, eine Zweitsprache zu lernen, entspricht dem naturgegebenen menschlichen Sprachlernvermögen*

---

verfügen, sollten Mutter und Vater nur in ihrer Sprache mit dem Kind kommunizieren. Das Kind lernt auf diese Weise, sich sicher zwischen zwei Sprachen zu bewegen. Diese Bindung der Sprachen ist ein Ordnungsprinzip, das vom Kind problemlos übernommen werden kann. Es stellt jedoch hohe Anforderungen an das Sprachverhalten der Eltern, wenn es konsequent beibehalten wird.“; vgl. dazu auch Vgl. KOCIANOVÁ 2005, S. 9: *„Die simultane Zweisprachigkeit beschreibt das parallele Erlernen von zwei Sprachen von Geburt an. Meist geschieht dies in gemischtsprachigen Familien […], in denen die Eltern unterschiedliche Muttersprachen besitzen […]. Entscheidend für den Erfolg eines solchen Aneignungsprozesses ist das Beachten des Prinzips „eine Person – eine Sprache“, nach dem jeder Elternteil jeweils in seiner Muttersprache mit dem Kind kommunizieren soll. Da der Sprecher beide Sprachen als seine Muttersprachen empfindet, wird heutzutage häufig der ursprüngliche Begriff simultane Zweisprachigkeit durch den ‚doppelter Erstspracherwerb‘ ersetzt.“*

[306] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 21; vgl. dazu auch KOCIANOVÁ 2005, S. 9

[307] DUX / SIEVERT 2012, S. 14; vgl. dazu auch BERTATO / NEUMANN / SCHMID 2012, S. 5: In vielen Migrantenfamilien wird *„die gleiche Familiensprache gesprochen, die sich aber von ihrer Umgebungssprache unterscheidet.“;* vgl. dazu KOCIANOVÁ 2005, S. 9*: „In der Praxis tritt der sukzessive Bilingualismus meist bei Kindern auf, die aus Arbeitsmigranten-, Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien stammen und unter Migrationsbedingungen aufwachsen. Während der Gebrauch der zweiten, ‚bildungspolitischen‘ Sprache vor allem im öffentlichen Leben wie in Kindergarten und Schule stattfindet, wird die Erstsprache ausschließlich im Elternhaus und enger familiärer Umgebung verwendet.“*

[308] GOGOLIN / LÜDI 2015, o.S.

[309] Vgl. GOGOLIN / LÜDI 2015, o.S.

[310] Vgl. dazu ULICH 2007, S. 15: *„[…] in der Familie, in der Spielgruppe oder auch in der Schule im Pausenhof usw.“*

[…].“[311] Im Gegensatz dazu steht der gesteuerte Spracherwerb, bei welchem eine Sprache in einer Unterrichtssituation gezielt gelernt wird. *„Im gesteuerten Spracherwerb dagegen, z.B. im Fremdsprachenunterricht, wird das Lernen formal organisiert, die Sprache wird als Sprache unterrichtet, mit klar aufeinander aufgebauten didaktischen Einheiten.“*[312] Im Rahmen der frühkindlichen Sprachentwicklung wird von einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ausgegangen, da vorausgesetzt wird, dass fremdsprachliche Mehrsprachigkeit bzw. ein gesteuerter Spracherwerb erst in der Schule bzw. später im Erwachsenenleben zum Tragen kommt.

Über allem in Bezug auf Mehrsprachigkeit sollte jedoch stehen, dass *„Mehrsprachigkeit […] ein erklärtes europäisches Bildungsziel für alle Kinder [ist] und […] zugleich einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der interkulturellen Kompetenz [leistet].“*[313] Im Folgenden wird daher aufgezeigt, was mehrsprachige Bildung zusätzlich, außerhalb der offensichtlichen Tatsache, nämlich der Aneignung einer weiteren Sprache bzw. von weiteren Sprachen, leistet. Sie fördert:[314]

- Das Bewusstsein dafür, warum und wie jemand die Sprachen lernt.
- Das Bewusstsein und die Fähigkeit, Sprachlernkompetenzen für jede weitere Sprache zu benutzen.
- Eine respektvolle Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit anderer und dem Wert von Sprachen – samt ihrer Varietät – unabhängig vom gesellschaftlichen Status dieser Sprachen.
- Eine respektvolle Haltung gegenüber den in den Sprachen verkörperten Kulturen und der kulturellen Identität anderer.
- Die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Sprachen und Kulturen wahrzunehmen und zu vermitteln.

Daraus wird ersichtlich, wie breit die Wirkungsweise von mehrsprachiger Bildung gefächert ist und in weiterer Folge, wie verantwortungsbewusst und kompetent von im pädagogischen

---

[311] KLEIN / DIMROTH 2003, S. 2; vgl. dazu ULICH 2007, S. 15*: „Sowohl bei der Erstsprache (Muttersprache) als auch bei der Zweitsprache spricht man bei Kindergartenkindern von natürlichem Spracherwerb.“*
[312] ULICH 2007, S. 15
[313] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 36
[314] CARRÉ-KARLINGER 2009, S. 7

Bereich tätigen Personen damit umgegangen werden sollte. Denn dabei spielt nicht nur eine Rolle, dass das Beherrschen der Umgebungssprache als Voraussetzung für Bildungs- und Berufserfolg[315] gilt, sondern es besteht zusätzlich die Herausforderung, dass ein Bewusstwerden für die Wichtigkeit eines respektvollen Umgangs mit Sprachen und Kulturen sowie Chancengleichheit und Ethnisierung[316] stattfindet.

Im Folgenden wird zum besseren Verständnis und zur Verdeutlichung der Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit noch genauer sowohl auf die Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit eingegangen als auch auf die Bedeutung von interkultureller Kommunikation im elementarpädagogischen Bereich.

3.4.1 Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit

Wie bereits in Kapitel „3. Entwicklung von Kommunikation und sprachlichen Fähigkeiten“ kurz umrissen, verläuft die Sprachentwicklung an sich universell, d.h. sie läuft einerseits in bestimmten, aufeinanderfolgenden Phasen ab und andererseits ist dies bei allen Sprachen vergleichbar. Die Phasen der (Sprach-)Entwicklung der Erstsprache werden – je nach Kind – unterschiedlich schnell durchlaufen. *„Komplexer verhält es sich allerdings, wenn mehrere Sprachen gleichzeitig oder auch nacheinander gelernt werden.“*[317] Denn im Bereich der Zwei- und Mehrsprachigkeit ist der Maßstab des altersgemäßen Entwicklungsstandes kaum brauchbar.[318] *„Die zweite oder dritte Sprache eines Kindes kann nicht ohne weiteres Nachdenken am selben Maßstab gemessen werden wie die erste Sprache – zumal dann nicht, wenn sie später oder unter anderen Umständen erworben wird als die erste; denn in diesen Fällen tritt die Altersstufenzuordnung außer Kraft.“*[319] Das Muster des Zweitspracherwerbs kann nicht mit demjenigen des Erstspracherwerbs verglichen werden, denn die einzelnen

[315] Vgl. dazu DINSLEDER 2012, S. 22: *„Durch PISA-Testungen wurde dem deutschen und österreichischen Schulwesen eine hohe Selektivität […] bzw. eine frühe Weichenstellung im Verlauf der Bildungskarriere von Schüler_innen im Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe attestiert. Bildungslaufbahnverlierer_innen sind hier überwiegend Schüler und Schülerinnen mit einem benachteiligenden sozioökonomischen Status, wobei hier […] die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund einen besonderen Fokus erhält.“*
[316] Vgl. CARRÉ-KARLINGER 2009, S. 11
[317] FRICK 2016b, S. 24f.
[318] Vgl. REICH 2008, S. 16
[319] REICH 2008, S. 16

Phasen, die bei der Entwicklung des Erstspracherwerbs durchlaufen werden, werden nach dem Alter unterteilt.[320] So erfolgt im Erstspracherwerb eine grobe Zuteilung zwischen Alter und Stufe bzw. Phase des Entwicklungsprozesses im Bereich der sprachlichen Entwicklung, die als grundlegendes Raster Orientierung bietet. Da der Zweitspracherwerb[321] zu jedem beliebigen Zeitpunkt und unter unterschiedlichsten Umständen stattfinden kann, gibt es andere Einteilungskriterien: Die erste Phase ist die sogenannte „Ruhige Phase". Dabei sammelt das Kind verschiedene Daten, beobachtet, imitiert, probiert und stellt sich auf Klang und Rhythmus ein. Darauf folgt die Phase der „Scheinbaren Ordnung", in der das Kind erste, auswendig gelernte bzw. gespeicherte Elemente einsetzt. In der Phase des „Systemspezifischen Chaos" beginnt das Kind mit dem eigentlichen Sprachgebrauch. Hier kommt es zu Übergeneralisierungen, Fluktuationen von Regeln und zu einer zunehmenden Äußerungslage. Können Sprachmuster schließlich präzise und flexibel eingesetzt werden und findet ein umfassender Sprachgebrauch statt, wird die Zweitsprache kompetent beherrscht. Das Kind hat somit die Phase „Stabilität und Ordnung" erreicht.[322] Wichtig ist die Tatsache, dass sich der Erwerb der Zweitsprache nicht immer gleich abspielt, denn *„die Verweildauer in den Phasen variiert individuell. Er wird beeinflusst von der sprachspezifischen Komplexität und der inner- und außerschulischen Förderung"*.[323]

Grundsätzlich sind gesunde Kinder *„in der Lage, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben. Auch wenn diese in ausreichender Quantität und Qualität angeboten werden und die Kinder genügend Gelegenheit zur Kommunikation in diesen Sprachen haben, zeigen sich in der Spracherwerbsphase mitunter Besonderheiten, die aus Interferenzerscheinungen der Sprachen auf prosodischer, phonetisch-phonologischer, semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Ebene resultieren."*[324] Diese Interferenzerscheinungen sind harmlos und gehen vorüber.[325] Bei Spracherwerbsbedingungen, die nicht so günstig sind, ist

---

[320] Vgl. die fünf Phasen des Erstspracherwerbs nach CLAHSEN, in: ANGEHRN / SCHRANER 2007, S. 27: Phase 1: Einwortäußerung (1-1,5 J.), Phase 2: Zweiwortäußerung (1,5-2 J.), Phase 3: Mehrwortäußerungen (2-2,5 J.), Phase 4: Verbzweitstellung (ab 3 J.), Phase 5: Komplexe Syntax (ab 3,5 J.)

[321] Vgl. dazu FRICK 2016a, S. 27

[322] Vgl. ANGEHRN / SCHRANER 2007, S. 27

[323] ANGEHRN / SCHRANER 2007, S. 27

[324] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 27f.

[325] Vgl. dazu auch ULICH 2007, S. 19:*„Man spricht im Zusammenhang mit den eben beschriebenen ‚Fehlern' [Anm.: Auslassen von Pronomen, Präposition, Artikel und Hilfs- bzw. Modalverb, Benutzen desselben Artikels für alle Worte] von einer ‚Lernersprache'. Das heißt, die meisten ‚Zweitsprach-Lerner', egal welche Familiensprache sie haben, durchlaufen beim Lernen der Zweitsprache bestimmte geregelte Phasen, sie machen nicht einfach individuelle ‚Fehler'. So gesehen ist es*

es möglich, dass in der Folge Sprachauffälligkeiten auftreten. Dabei ist jedoch wichtig zu erkennen, dass diese nicht zu den SES[326] zählen. Die Häufigkeit des Auftretens von Sprachentwicklungsstörungen unterscheidet sich bei monolingual aufwachsenden Kindern im Vergleich zu Kindern, die in einem günstigen mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, nicht.[327] Treten bei simultan-bilingual aufwachsenden Kindern Spracherwerbsstörungen auf, sind alle Sprachen davon betroffen. Aber der Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern, die eine USES[328] aufweisen, wird dadurch nicht zusätzlich erschwert.[329] Unter Umständen könnte beim Spracherwerb von bilingualen Kindern auf Grund der Tatsache, dass mehrere Sprachen gleichzeitig erworben werden, bei Schwierigkeiten ausschließlich die formale Ebene des Erwerbs und der Aneignung der Sprache betrachtet, die emotionale Ebene[330] aber nicht beachtet werden. Gerade bei Schwierigkeiten beim Spracherwerbsprozess sind die Bezugspersonen der Kinder gefragt, alle möglichen Ebenen in Betracht zu ziehen, um dem Kind eine adäquate Förderung zu ermöglichen.

Der Zweitspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund, also bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache[331], erfolgt häufig ausschließlich durch geringe deutsch-sprachige Kontakte in Situationen, die der konkreten Handlungsregelung bedürfen. Denn sie *„haben oft […] außerhalb der Familie wenig Kontakt zur deutschen Sprache und damit auch wenig Gelegenheit, die deutsche Sprache in für sie wichtigen Handlungskontexten zu hören, zu*

---

nicht besonders sinnvoll, diese sog. ‚Fehler' von Kindern zu korrigieren, sie sind teilweise ‚vorprogrammiert', sie erleichtern Kindern den Einstieg und sie werden allmählich abgebaut […]."

[326] SES = Sprachentwicklungsstörungen; siehe dazu das Kapitel „3.1.4 Störungen der Sprachentwicklung"

[327] Vgl. DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 28

[328] Siehe Kapitel „2.4 Definition des Begriffs Sprachentwicklungsstörung": USES (= umschriebene Sprachentwicklungsstörungen) sind Sprachentwicklungsstörungen, die als reine Entwicklungsverzögerungen bzw. -störungen im sprachlichen Bereich auftreten.

[329] Vgl. DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 28

[330] Vgl. dazu REICH 2008, S. 20: *„Wo die Deutschkenntnisse einsprachiger Kinder zu wünschen übrig lassen, wird man eher an soziale Ursachen wie Kommunikationsentzug oder an Persönlichkeitszüge wie Introvertiertheit oder Konzentrationsschwäche denken."*

[331] Nichtdeutsche Erstsprache deklariert am Genauesten, dass mit diesen Kindern zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird, wohingegen der Ausdruck Muttersprache ausschließlich darauf schließen lässt, dass es sich um die Sprache handelt, die zu Hause von der Mutter gesprochen wird. In unserer heutigen, globalisierten und auch moderneren Welt im Hinblick auf die Erziehung der Kinder und von welchem Elternteil diese hauptsächlich übernommen wird, bedeutet dies aber keineswegs, dass die Muttersprache auch die Sprache ist, die am häufigsten zu Hause gesprochen wird bzw. als Familiensprache gilt.
Vgl. dazu DE CILLIA 2011, S. 1: Für *„die am Sozialisationsprozess beteiligten Sprachen [werden] unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, mit denen wiederum unterschiedliche Konnotationen verbunden sind: Muttersprache, Erstsprache, L1, Primärsprache, manchmal auch Familiensprache, Herkunftssprache für die Sprachen, die in der Primärsozialisation erworben werden […]."*

erfahren und in ihr zu kommunizieren.“[332] Erfolgt Kommunikation ausschließlich in Kontexten der situativen Handlungsregelung, handelt es sich dabei um einen ungesteuerten Zweitspracherwerb, bei dem sprachliche Regeln eher zufällig erkannt als gezielt erlernt werden und die Gefahr besteht, dass ungünstige Sprachformen übernommen werden.[333] In weiterer Folge *„reichen die Deutschkenntnisse [bei Schuleintritt] dann oftmals nicht aus, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, zu lernen und die Schriftsprache zu erwerben“*.[334] Im Hinblick auf die Beherrschung der Umgebungssprache als Bedingung für schulischen Erfolg und in weiterer Folge für gesellschaftliche Integration[335] wird deutlich, wie wichtig eine gute Entwicklung der Zweitsprache ist. *„Sprachliche Auffälligkeiten werden dann für das Kind zum Problem, wenn es im selbstbestimmten Sprachgebrauch langfristig behindert wird. In diesem Fall ist professionelle Unterstützung angezeigt, damit das Kind persönliche Ziele mit sprachlichen Mitteln verwirklichen kann.“*[336] Um eine möglichst optimale Entwicklung der Zweit- oder Drittsprache zu erreichen, bietet daher der Besuch einer Kindertageseinrichtung eine gute Möglichkeit, da in diesem Rahmen eine Förderung der sprachlichen Entwicklung konkret stattfinden kann. Gerade wenn Eltern selber kaum oder wenig die Umgebungssprache[337] sprechen und Kinder somit in einer dafür ungünstigen Entwicklungssituation[338] leben, ist es sinnvoll, dem Kind Gelegenheit(en) wie Teilnahme an Spielgruppen oder der Besuch einer Kindertageseinrichtung[339] zu bieten, in denen es mit der deutschen Sprache in Kontakt kommt. Dadurch wird nicht nur der Spracherwerb an sich gefördert, sondern auch die Kommunikationsfähigkeit. *„Der Kindergarten ist der Ort, an dem die Kinder gezielt in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten angeregt und unterstützt werden*

---

[332] DUX / SIEVERT 2012, S. 14; vgl. dazu REICH 2008, S. 18: *„Die meisten Migrantenkinder kommen schon vor ihrem Eintritt in Kindergarten oder Grundschule mit dem Deutschen als Zweitsprache in Berührung. Dies geschieht aber unter recht verschiedenen Geschwister-, Betreuungs-, Nachbarschafts-, Spielplatz- und Fernsehverhältnissen – und entsprechend unterschiedlich sind die Ergebnisse.“*
Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die (unbewusste) Bewertung der sie umgebenden Menschen in Bezug auf die Qualität der Sprachkenntnisse. ULICH hat dazu Folgendes formuliert: *„Viele Migrantenkinder leben in und mit verschiedenen Sprachen. […] Wenn wir […] von dem abstrakten Ideal der Zweisprachigkeit ausgehen, dann folgt meist die Frage: ‚Ist dieses Kind denn wirklich zweisprachig?‘ So fixiert sich der Blick sogleich auf Sprachbeherrschung bzw. Sprachprobleme, und nicht auf den Prozess der sprachlichen Aneignung in der jeweiligen Umwelt des Kindes.“* (ULICH 2007, S. 15)
[333] Vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 14
[334] DUX / SIEVERT 2012, S. 14; vgl. ebd., S. 16: *„Ein Schulkind, das Sprache nicht richtig versteht und beherrscht, hat fast automatisch Probleme in der schulischen Leistung, im Lernen und im Sozialverhalten.“*
[335] Vgl. REICH 2008, S. 17
[336] ANGEHRN / SCHRANER 2007, S. 28
[337] Unter Umgebungssprache wird in dieser Arbeit konkret Deutsch verstanden. Das bedeutet, dass in den Fällen, in denen von ‚Deutsch‘ die Rede ist, dies immer automatisch auch in der weitergreifenden Form als Umgebungssprache gilt.
[338] Vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 15
[339] Vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 14

können.“[340] So wichtig und wertvoll ein früher Besuch einer Kindertageseinrichtung für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache ist, so wichtig und wertvoll wäre eine adäquate Unterstützung im Erstspracherwerb. Doch allein schon wegen der offensichtlichen Schwierigkeiten, diese in einem als adäquat geltenden Maßstab umsetzen zu können, stehen die Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen vor einer nicht umsetzbaren Ausführung.[341]

Der frühe Spracherwerb bietet eine Chance für Mehrsprachigkeit, da sich die Spracherwerbsfähigkeit wie auch die neuronale Plastizität des Gehirns[342] über die Jahre verändern. Dies ist ein weiterer, deutlicher Hinweis dafür, dass allgemein auf die Sprachentwicklung bei Kindern bis zu einem Alter von vier Jahren genaueres Augenmerk gelegt werden sollte.

Die frühe, sprachliche Förderung bei der Entwicklung der Zweit- oder Drittsprache bietet einige Vorteile[343], wie beispielsweise:

- Je früher, desto besser! Im Bereich Syntax können „Native Speaker“-vergleichbare Kompetenzen auch im Alter von 3-4, sogar 5 Jahren erworben werden.
- Kein Motivationsproblem bei Kleinkindern
- Natürliche Akzeptanz der Kinder: je jünger, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, ausgelacht zu werden
- Sozialisierungsphase beginnt im Kindergarten: Eintritt in eine neue Welt, die mehrere Sprachen aufweist
- Alltag im Kindergarten bietet eine natürliche Möglichkeit für die Erweiterung von grundlegendem Wortschatz und Redewendungen
- Je früher mit Deutsch begonnen wird, desto mehr Zeit bleibt dafür bis zum Schuleintritt[344]

---

[340] DUX / SIEVERT 2012, S. 15

[341] Wie beispielsweise keine bzw. geringe Sprachkenntnisse von anderen, in der Kindergartengruppe vertretenen Sprachen der im pädagogischen Dienst stehenden Personen – man stelle sich vor, dass in einer Kindergartengruppe 25 Kinder sind, mit vielleicht fünf verschiedenen Erstsprachen. Auch der zeitliche Umstand ist ein Hindernis für eine gute Förderung der Erstsprache, wenn dies eine andere als Deutsch ist. Eine adäquate Förderung der Erstsprache kann nur gelingen, wenn der zeitliche Rahmen und der fachliche Hintergrund in Hinblick auf die Beherrschung der Fremdsprache gegeben sind.

[342] Anm.: Die neuronale Plastizität des Gehirns ist bis zu einem Alter von vier Jahren optimal für den Spracherwerb (vgl. CARRÉ-KARLINGER 2009, S. 22

[343] Zit. n. CARRÉ-KARLINGER 2009, S. 27f

Dennoch gibt es Faktoren, die sich als hinderlich für einen gelungenen Zweitspracherwerb herausgestellt haben. Dazu zählen[345] unter anderem eine gestörte Entwicklung der Erstsprache[346], ungünstige familiäre Bedingungen, eine zu geringe Motivation, keine deutschsprachigen Freunde sowie die nicht zu unterschätzende Tatsache, dass manche die Erfahrung machen müssen, dass ihre Erstsprache Ablehnung erfährt, weil sie mit wenig Prestige besetzt ist. *„Angesichts der kognitiven und emotionalen Bedeutung aller seiner Sprachen für die Entwicklung eines jeden Kindes, ist es wesentlich, die Mehrsprachigkeit im Kindergarten aktiv anzuerkennen. Dies schließt konsequenterweise auch die explizite Förderung der Erstsprachen ein.“*[347] Werden die anderen Sprachen der Kinder im Kindergarten zwar akzeptiert, aber dennoch ignoriert oder gar abgelehnt, kann sich dieses Verhalten negativ auf die Kinder auswirken. Eine daraus resultierende Folgeerscheinung kann eine Sprachverweigerung der Erst- oder der Zweitsprache sein. Im Gegensatz dazu steht eine von der Gesellschaft höher angesehene Erstsprache. Dies wiederum kann sich positiv auswirken und zu einem gelungenen Erwerb der Zweitsprache beitragen. Auch die Art des bilingualen Spracherwerbs – ob simultan oder sukzessiv – hat keinen Einfluss auf ein positives Gelingen der Aneignung der Sprachen.[348] Weiters gibt es Faktoren, die für einen gelingenden Zweitspracherwerb förderlich[349] sind, wie eine harmonische Lebenssituation, eine offene Haltung der neuen Sprache gegenüber, ein angemessenes Sprachangebot seitens der Bezugspersonen in der Muttersprache, ein hohes Ausmaß an Sprachanregungen sowie eine gute Beziehung zu den Sprachvermittlern.

---

[344] Vgl. dazu CARRÉ-KARLINGER 2009, S. 29: *„Kinder, die 3 Jahre oder mehr einen deutschsprachigen Kindergarten besucht haben, schneiden in Deutsch hochsignifikant besser ab als Kinder, die ihn 1 bis 2 Jahre oder gar nicht besucht haben. Kinder, die eine Vorschulklasse besucht haben, unterscheiden sich in ihrer Deutschkompetenz nicht von Kindern, die keine Vorschulklasse besucht haben.“*

[345] ANGEHRN / SCHRANER 2007, S. 28; vgl. auch ULICH 2007, S. 19

[346] Vgl. DE CILLIA 2013, S. 18: Da die Spracherwerbsfähigkeit des Menschen *„unteilbar ist […], wirkt sich eine mangelhafte Sozialisation in der Erstsprache auch negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache aus. Der kanadische Forscher Jim Cummins nannte das Phänomen ‚Interdependenzhypothese‘. Die unzulängliche Beherrschung der Erstsprache und der Zweitsprache ist oft oberflächlich gar nicht feststellbar. Und häufig zeigt sich das erst viel später, wenn in der Schule die sogenannten ‚kognitiv-akademischen‘ sprachlichen Fertigkeiten in den Vordergrund rücken, wenn es z.B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren.“*

[347] DATLER / DE CILLIA et al. 2013, S. 13

[348] Vgl. dazu KOCIANOVÁ 2005, S. 9: *„Hierbei soll in Betracht gezogen werden, dass weder der doppelte Erstspracherwerb noch der sukzessive Zweitspracherwerb das Gelingen der Zweisprachigkeit des Kindes bestimmen kann. Der Grad bilingualer Kompetenz hängt von einem komplexen Bedingungsgefüge ab. Sehr wichtig sind hier vor allem die Umweltgegebenheiten, die sich entweder vorteilhaft oder negativ auf die Herausbildung und die Bewahrung der Sprachen auswirken. Beispielsweise: Die Einstellungen der Familie gegenüber dem sprachlichen Umfeld, die Sprachlernmotivation sowie die Menge des Sprachinputs.“*

[349] Vgl. ANGEHRN / SCHRANER 2007, S. 29; vgl. KOCIANOVÁ 2005, S. 10

Es ist wichtig bzw. ist es eine wichtige Aufgabe der Bezugspersonen, den Kindern zu vermitteln, dass Mehrsprachigkeit ein nicht zu unterschätzender, persönlicher Vorteil ist und die Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, so zu stärken, dass sie – allen möglichen Widrigkeiten zum Trotz – dies auch wirklich als Chance und Nutzen verstehen und annehmen lernen. Denn *„zweisprachig zu sein bedeutet, für den eigenen Lebensweg breitere persönliche Orientierungen und vielfältigere berufliche Chancen mitbekommen zu haben.“*[350]

3.4.2 Interkulturelle Kommunikation im Elementarbereich

Der Begriff mehrsprachige bzw. plurikulturelle Kompetenz wird im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen[351] wie folgt definiert: *„Der Begriff mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt.“*[352]

Die meisten Kinder mit Migrationshintergrund haben schon minimale Erfahrungen mit der deutschen Sprache gemacht, wenn sie in den Kindergarten kommen. Doch sind diese Erfahrungen unterschiedlicher Natur und somit auch die Qualitäten dieser Erfahrungen. *„Kinder können normalerweise ‚ihre‘ beiden Sprachen sehr wohl unterscheiden, und benutzen dennoch in bestimmten Situationen ganz selbstverständlich beide Sprachen, das macht die Kommunikation ‚reichhaltiger‘ und flexibler für sie. […] Sprachmischung und Sprachwechsel gehören zur ganz normalen Sprachpraxis in mehrsprachigen Kindergruppen […] und ist nicht grundsätzlich eine Gefahr für die Sprachentwicklung.“*[353] Nach ULICH gibt es unterschiedliche Gründe für das Mischen von Sprachen, z.B. ein Wort ist in einer Sprache gerade nicht präsent, ein deutsches Wort ist unbekannt, die Aussprache eines deutschen

[350] ANGEHRN / SCHRANER 2007, S. 29
[351] Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (kurz: GERS, engl. CEFR) *„ist eine Publikation des Europarates […] zu den Themen ‚Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz‘.“* (HORAK et al. 2010, S. 6)
[352] GÖTHE-INSTITUT, o.J., o.S.
[353] ULICH 2007, S. 17

Wortes ist schwierig, das Kind ist aufgeregt, das Kind möchte sich abgrenzen bzw. seine Zugehörigkeit markieren.[354] Trotz der Natürlichkeit der Sprachmischung sollte darauf geachtet werden, dass das Kind übt, in einer Sprache zu bleiben. Pädagogisch heißt das nicht, dass anderssprachigen Kindern, wenn sie miteinander sprechen, die Mischung verboten wird, denn das ist für die Kinder unnatürlich. Eine Maßnahme ist, bestimmte Gelegenheiten und Situationen schaffen[355] oder feste Zeiten einführen, zu denen nur eine Sprache gesprochen werden darf. Dennoch ist es wichtig, dass beobachtet wird, in welchen Situationen und zu welchen Zeiten Kinder die Sprachen mischen. Ist feststellbar, dass über einen längeren Zeitraum hinweg wahllos (d.h. beispielsweise auch mit dem deutschsprachigen Kindergartenpersonal) und ständig gemischt wird, muss genauer beobachtet werden.[356] Dies könnte darauf hinweisen, dass das Kind noch kein Bewusstsein für die unterschiedlichen Sprachen hat. Es muss den in den Kindergärten tätigen Personen bewusst sein, dass das Kind mit *„dem Gebrauch von Sprache […] in die Kultur um es herum integriert [wird]. Es kann sich nun unabhängig von den nächsten Bezugspersonen mit Kindern und Erwachsenen verständigen und seine Gedanken und Gefühle ausdrücken.“*[357] Dieses Bewusstsein kann auf das Kindergartenpersonal bestärkend und motivierend wirken, die Kinder bestmöglich in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern, um ihnen diese Qualität der Kommunikation und in weiterer Folge des Wahrgenommen- und Ernstgenommenwerdens in der Gesellschaft ermöglichen zu können.

Aber nicht nur die Förderung der Sprachentwicklung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist wichtig für diese Kinder, um sich aktiv am Miteinander beteiligen zu können und für die anderen Kinder, um deren Horizont in Bezug auf andere Sprachen und in weiterer Folge auf andere Kulturen zu erweitern, sondern auch das Bewusstwerden aller Beteiligten – aller Kinder inklusive der PädagogInnen – des Vorhandenseins und der Verdeutlichung der Wichtigkeit von anderen Kulturen. Nicht umsonst zählt die interkulturelle Bildung zu einer der wichtigsten Bildungsaufgaben in elementarpädagogischen Einrichtungen.[358]

---

[354] Vgl. ULICH 2007, S. 17
[355] Vgl. ULICH 2007, S. 17: z.B. Stuhlkreis, das Betrachten von Bilderbüchern etc.
[356] Vgl. ULICH 2007, S. 17
[357] BLANK-MATHIEU 2004, S. 3
[358] Vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 9

In einigen Bildungsplänen gibt es formulierte Leitziele für die Thematik der interkulturellen Bildung[359]. Unter anderem werden darin folgende Bildungsziele genannt:

- Das Kind lernt und erlebt ein selbstverständliches Miteinander verschiedener Sprachen und Kulturen.
- Das Kind hat Interesse und Freude, andere Kulturen und Sprachen kennenzulernen, zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen.
- Das Kind beschäftigt sich gleichzeitig mit der eigenen Herkunft und reflektiert die eigenen Einstellungen und Verhaltensmuster.

Interkulturelle Pädagogik hat zum Ziel, das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlicher Herkunft zu fördern und ist mit diesem Hintergrund unerlässlich in unserer heutigen, multikulturellen Gesellschaft. Gerade der Elementarbereich bietet eine gute Möglichkeit, da Kinder oft unvoreingenommener und offener Menschen allgemein und somit auch Menschen mit unterschiedlichem, kulturellem Hintergrund begegnen. Das bedeutet nicht, dass alle Kinder unvoreingenommen und offen sind. Denn *„auch bei Kindern sind Verhaltensweisen und Aussagen zu beobachten, in denen sie Stereotype verwenden und Vorurteile erkennen lassen.“*[360] Doch wird davon ausgegangen, dass es im frühen Alter, wie es bei Kindern im Kindergarten der Fall ist, leichter fällt und erfolgversprechender ist, die unterschiedlichen Ziele, die interkulturelle Bildung verfolgt, zu erreichen und umzusetzen. Zu diesen Zielen[361] zählen unter anderem:

- Fördern des Verständnisses unterschiedlicher Perspektiven
- Aushalten von Widersprüchen (Ambiguitätstoleranz)
- Erziehung zu Respekt vor anderen Menschen
- Abbau von Vorurteilen

---

[359] Bsp. Bildungspläne von Bayern und Hessen; in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 36; vgl. dazu REICH 2008, S. 46

[360] KUPFER 2008, S. 25; vgl. dazu auch BOOS-NÜNNING / HENSCHEID 1999, S. 32, zit. in: KUPFER 2008, S. 25: *„Untersuchungen und Einzelerfahrungen belegen, dass deutsche Kinder und Kinder ausländischer Herkunft sich nicht notwendigerweise als Kinder unbefangen und ohne Vorurteile begegnen. Aus den Gesprächen der Erwachsenen entnehmen sie Bilder, die sie in die Kita mitbringen. Nicht selten wird Ethnie schon im Kindesalter eine bedeutsame Unterscheidungskategorie. Auch die Kinder ausländischer Herkunft bringen Bilder von den Deutschen mit, auch diese sind manchmal vorurteilsbehaftet. Die Kita muss eine interkulturelle und antirassistische Pädagogik praktizieren.“*

[361] MAGNUCKI 2007, S. 7

Diese Ziele sind bezeichnend für die heutige Einstellung fremdsprachiger Personen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund gegenüber, haben sich doch die Ansichten sowie die daraus resultierenden Konzepte im Laufe der Zeit gewandelt. So reichten die Konzepte[362] von der Ausländerpädagogik, über die interkulturelle Pädagogik, die antirassistische Erziehung bis zur interkulturellen Kommunikation und mit ihnen die Leitziele – die sich in den Bereichen Sprachlernen, Integration, Handlungsfähigkeit sowie der Anerkennung und interkulturellen Kompetenz abspielten. Ebenso änderten sich die dabei gesetzten Maßnahmen. Diese reichten von Deutschkursen und Sozialberatung, über interkulturelles Lernen und Weiterbildungen, über Antirassismustrainings bis hin zu Verstehenstrainings. Das Konzept der interkulturellen Kommunikation mit den Leitzielen Anerkennung sowie interkulturelle Kompetenz und damit einhergehend die Verstehenstrainings als gesetzte Maßnahme spiegelt die Ziele wieder, die auch in der elementarpädagogischen Praxis gesetzt werden. *„In Übereinklang mit den Bildungsplänen wird das Ziel des wertschätzenden Umgangs mit der Mehrsprachigkeit verstanden als Gewinn einer offenen und akzeptierenden Haltung gegenüber anderen Sprachen und den mit ihnen verbundenen Kulturen. Diese Haltung richtet sich auf allgemeine Einstellungen der Kinder und kann auch zur Stärkung einzelner sprachlicher Fähigkeiten*[363] *beitragen. […] Die Einsicht, dass die Wahl einer bestimmten Sprache diejenigen, die diese Sprache nicht sprechen, aus der Kommunikation ausschließt, kann der Anfang eines verantwortlichen Umgangs mit der Mehrsprachigkeit sein.“*[364] Neben den oben genannten Zielen, die auf das Aufbrechen und Ausmerzen von Vorurteilen gerichtet sind, gibt es deshalb außerdem die Bildungsziele[365] im Bereich der interkulturellen Bildung, die auf die persönlichen Kompetenzen eines jeden Kindes abzielen hinsichtlich der Überwindung der kulturellen Schranken und insgesamt positiver formuliert sind, wie:

- Förderung kommunikativer/interkultureller Kompetenz; bessere Verständigung zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen

---

[362] Vgl. dazu das „geschichtete Beobachtungsmodell“ von ROTH 2002, in: MAGNUCKI 2007, S. 9: Abbildung „Ordnung nach Konzepten“

[363] Z.B. n. REICH 2008, S. 46: *„Der Klang fremder Sprachen kann die Lautverarbeitung schärfen, vor allem wenn das Kind erfährt, dass es diese ‚fremden Laute‘ selber aussprechen kann. Einem fremdsprachigen Bilderbuchtext folgen kann die Fähigkeit des ‚ergänzenden Verstehens‘ anregen und stärken. Die Feststellung, dass ein und dieselbe Sache in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ‚heißt‘, kann das Bewusstsein für den Zeichencharakter der Sprache wecken.“*

[364] REICH 2008, S. 46

[365] MAGNUCKI 2007, S. 12; KOLAT o.J., S. 1

- Begegnung mit Fremden als Bereicherung erleben; voneinander lernen; Dialog und Austausch im Sinne gegenseitigen Verstehens, Entgrenzung; Abbau von Vorurteilen
- Bestärkung des Neugierverhaltens; Offenheit und Toleranz
- Wissensvermittlung
- Anerkennung von Andersartigkeit/Differenzen und der Verschiedenheit des Verhaltens; Anerkennung der Werte anderer Kulturen, ihrer Bedeutung und Funktion

Das Positive, das Kinder durch eine adäquate, erfolgreich umgesetzte interkulturelle Bildung mitnehmen, sind unter anderem folgende[366] Bereiche: unterschiedliche Lebensweise der Menschen, Feststellung von offensichtlichen und versteckten Gemeinsamkeiten, Kennenlernen von neuen, interessanten Sprachmelodien, Wissensvermittlung, Ausländer haben einen Namen, andere Länder sind schön und es ist spannend, etwas darüber und die dazugehörige Kultur zu erfahren. *„Ein Ziel dieses Ansatzes ist es, mit anderen Kulturen besser umgehen zu lernen und dadurch einen kooperativen Umgang mit diesen zu ermöglichen. Ein weiteres Ziel ist es, das Fremde verstehen, begreifen zu lernen, was auch zu einem besseren Verständnis der eigenen Kultur führt. Durch die Vermittlung von Wissen über fremde Kulturen sollen Dialogbereitschaft und Toleranzfähigkeit im Umgang mit diesen bei allen Beteiligten erweitert und verbessert werden.“*[367] Auf andere zugehen, ohne zu (be-) werten, das gilt als eines der zu erreichenden Ziele der interkulturellen Bildung im elementarpädagogischen Bereich und in weiterer Folge als positive Auswirkung auf die Kommunikation der Kinder untereinander und mit anderen. Denn gerade die Kindertageseinrichtung als Lern- und Lebensort für alle bietet die Chance, Vielfalt und Unterschiedlichkeit als etwas Positives und Bereicherndes zu erfahren.

Eine zusätzliche Bereicherung können pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund bieten, indem multikulturelle Angebote in der Einrichtung gezielt stattfinden (können). Bereiche wie Geschichten in einer anderen Sprache erzählen oder vorlesen und damit die Kinder derselben Erstsprache sowohl in sprachlicher als auch in persönlicher Hinsicht stärken und anderen Kindern bewusst machen, dass auch sie nicht alles verstehen und in der –

[366] MAGNUCKI 2007, S. 14
[367] KOLAT o.J., S. 1

eventuell ungewohnten – Position sind, nachfragen zu müssen[368], außerdem wie die Erfahrung, dass eine andere Sprache eine Bereicherung sein kann sowie das Setzen kultureller Akzente[369] können somit authentisch (vor-)gelebt werden. Die Rolle aller PädagogInnen ist – gerade bei einem sensiblen Thema wie kulturell bedingtes Anderssein – die des Vorbilds: Anderssein als Bereicherung erfahrbar machen, mit Akzeptanz und Respekt allen anderen Menschen begegnen, offen sein für andere Kulturen und Lebensweisen. Dies gilt es authentisch vorzuleben, denn die Vorbildwirkung von Bezugspersonen auf die Kinder im Kindergartenalter ist enorm. Aber nicht nur im Bereich der Multikulturalität und interkulturellen Kommunikation sind die Vorbildwirkung und der Input durch das soziale Umfeld prägend; auch bei der (Weiter-)Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen sind Kinder auf ein Umfeld mit adäquater Vorbildfunktion und angemessenem Input angewiesen. Über die Wirkungsweise von Vorbildern sowie die Wichtigkeit der Qualität und der Quantität des Inputs von Bezugspersonen wird daher im folgenden Kapitel berichtet.

3.5 Soziales Umfeld: Vorbild und Input

Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen ist von mehreren Faktoren abhängig: Sie wird bestimmt durch die Anlage, also durch die angeborenen Fähigkeiten im Bereich Spracherwerb sowie durch den Input, den die Kinder von ihren Bezugspersonen erfahren. Einhergehend mit dem Input sind die Qualität des Inputs, das Sprachvorbild sowie die gesetzten sprachpädagogischen Handlungen im Alltag bestimmend für die Entwicklung des Spracherwerbs. *„Aus den unterschiedlichen Anlagen der Kinder und aus der unterschiedlichen Qualität der Kommunikationen, in die sie einbezogen sind, und den sprachpädagogischen Handlungen, denen sie begegnen, ergeben sich Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten.“*[370] Entscheidend dabei ist auch die persönliche Beziehung zu Beginn der Sprachentwicklung. *„Eine liebevolle Betreuung lässt das Kind Geborgenheit erfahren, stärkt sein Urvertrauen und fördert seine Gesamtentwicklung. Frühe positive*

[368] Vgl. LEISAU o.J., o.S.
[369] Z.B. in den Bereichen Spiel, Musik, Kochen (vgl. LEISAU o.J., o.S.)
[370] REICH 2008, S. 13f

Interaktionserfahrungen sind somit wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb.“[371]

Spracherwerb ist somit ein mehrdimensionaler Prozess und spielt sich im Spannungsfeld zwischen Anlage, Subjekt und Umwelt ab. *„All reasonable scholars today agree that genes and environment interact to determine complex cognitive outcomes.“*[372] Die Unterscheidung zwischen Anlage und Umwelt wird auch als die Unterscheidung zwischen inneren (inside) und äußeren (outside) Faktoren bezeichnet.[373] Diese Faktoren von Anlage, Subjekt und Umwelt sind im Sprachentwicklungsprozess unabdingbar miteinander verbunden. Zu den inneren Faktoren zählt die genetische Veranlagung zum Sprachenlernen, zum Subjekt die vom Individuum gesetzten, kognitiven Leistungen und zu den äußeren Faktoren zählen das soziale Umfeld inklusive der Qualität und Quantität des Inputs sowie der emotionalen Zuwendung der Bezugspersonen. *„Vom Standpunkt der Komplexität zeigt sich kindliche Bildung als ein vielperspektivisches Zusammenspiel von Ereignissen der individuellen, inneren Welt sowie Prozessen der sozial geprägten und objektivierbar gemachten äußeren Welt. Aus diesem Zusammenwirken innerer und äußerer Prozesse gehen Handlungen, Denkweisen, Erfahrung oder Entwicklungen hervor, die sowohl ihre innerpsychischen Anteile wie auch ihre außerpsychische Herkunft nicht verleugnen.“*[374] So ist jede Tätigkeit des Kindes determiniert durch ein Zusammenwirken von inneren Konzepten und äußeren Strukturen.[375] Das soziale Umfeld fungiert als Sprachvorbild und bestimmt die Sprachentwicklung eines Kindes durch Input jeglicher Art wesentlich mit. Denn durch das emotionale und geistige Klima[376] – Art und Intensität der Zuwendung, Verhalten dem Kind gegenüber, Anregungen und Angebote, Reaktion auf Aktivitäten des Kindes etc. – wird die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz mitbestimmt. Die Sprach- und Kommunikationskompetenzen des Kindes *„entwickeln sich in den kontinuierlichen täglichen Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern. […] Aber nicht alle Menschen haben die Gelegenheit, in eine Umgebung geboren zu sein, die ihnen genügend vielfältige Sprach- und Lernangebote bereitstellt, um die Bildungssprache in einem solchen Maße entwickeln zu können, dass sich ihnen möglichst viele Bildungschancen*

[371] HARTMANN et al. 2009, S. 16
[372] BATES / ELMAN et al. 1998, S. 2
[373] Siehe dazu das Kapitel „3.1.1 Theorien zum Spracherwerb“
[374] SCHÄFER 2011, S. 18
[375] SCHÄFER 2011, S. 26
[376] Vgl. ULICH 2007, S. 15

eröffnen.“[377] Das bedeutet, dass die Qualität und die Quantität der Interaktionen durch und mit den Bezugspersonen wesentlich für die Ausbildung eines hohen Maßes an Kompetenzen im sprachlichen Bereich verantwortlich sind. *„Es ist unbestritten, dass die Menge des sprachlichen Inputs, den Kinder erhalten, ihren Spracherwerb beeinflusst […].“*[378] Aber nicht nur das konkrete Sprachangebot trägt zur Bildung bei. Denn *„Bildung beschränkt sich nicht auf einen rational-logischen Prozess, sondern schließt die ganze menschliche Palette der sinnlich-emotionalen Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten ein sowie deren subjektive Gewichtung.“*[379] Eine treffende Zusammenfassung dazu hat REICHERT-GARSCHHAMMER formuliert:

> *„Kinder brauchen keine spezielle Anleitung, um Sprache zu lernen, sondern täglich vielfältige Anregungen und Gelegenheiten, mit Sprache kreativ umzugehen. Sprachkompetenz erwerben sie in täglichen Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern und durch Kommunikation im Kontext sinnvoller Handlungen und für sie bedeutsamen Themen. Sie lernen Sprache in Beziehung zu Bezugspersonen, die sich ihnen emotional positiv zuwenden, in Dialogen, d.h. beim Zuhören und vor allem beim Sprechen und im Aufeinander-Eingehen, sowie durch eigenständige Hypothesen- und Regelbildung über Sprache.“*[380]

Auf den Punkt, dass Sprache in Beziehung zu den Bezugspersonen gelernt wird, wird im Folgenden noch genauer eingegangen. Denn darin spiegeln sich der Einfluss der Umwelt mit ihren Wirkungsweisen auf das Kind und die möglichen Auswirkungen auf eine kompetente Entwicklung der Sprache dieses wieder. Nicht immer sind die Zuwendungen der Bezugspersonen emotional positiv, die Anregungen vielfältig, die Handlungen sinnvoll. Auch die Anwendung der spezifischen, an das Kind gerichteten Sprache – Motherese[381] – wird nicht von allen Bezugspersonen zur Sprachentwicklung unterstützend eingesetzt. *„Je bildungsnäher die Eltern sind, umso häufiger greifen sie auf dieses sprachliche Verhalten in der Kommunikation mit ihren Kindern zurück.“*[382] Nicht nur die spezifische Ausprägung

---

[377] KIEFERLE et al 2013, S. 9
[378] KONISHI et al. 2013, S. 162
[379] SCHÄFER 2011, S. 27
[380] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 37
[381] Vgl. dazu das Kapitel „3.1.2 Frühe Kommunikation und Interaktion“
[382] KIEFERLE 2013, S. 24

„Motherese“ findet sich bei Bezugspersonen mit bildungshöherem Hintergrund häufiger wieder als bei bildungsferneren Schichten. Ebenso Interaktionen, die mehr sprachlich geprägt sind durch häufigere sprachliche Interaktionen und eine reichhaltigere Sprache,[383] sind bei Familien mit einem höheren Bildungsniveau der Eltern eher wahrscheinlich.[384] Die Voraussetzung für den Spracherwerb ist, neben angeborenen Fähigkeiten, ein ausreichendes Angebot an sprachlichem Input, also an gesprochener Sprache. Denn *„Kinder nutzen den sprachlichen Input ihrer Umgebung, um sich der Zielsprache zu nähern.“*[385] Durch Anregungsarmut und/oder ungenügende bzw. falsche Sprachvorbilder können Auffälligkeiten im Sprachgebrauch entstehen.[386] Auch ist die *„spätere kognitive Entwicklung […] sehr stark von einem reichhaltigen und vielfältigen Wortschatz abhängig. Ebenso wird in diesen Familien seltener über Dinge gesprochen, die nicht im Hier und Jetzt stattfinden […].“*[387] Das Philosophieren mit Kindern[388] findet in Familien mit geringerem Bildungsniveau tendenziell weniger oft statt als bei Familien mit höherem Bildungsabschluss.

Dies sind die Bereiche der sprachlichen Kompetenz, welche durch die Kommunikation durch und mit Bezugspersonen entwickelt und gefördert werden. *„Die sprachlichen Anforderungen der Gesellschaft reichen allerdings weiter als die sprachlichen Fähigkeiten, die in der unmittelbaren Kommunikation gefördert werden.“*[389] Für diese Kompetenzentwicklung sind mehr Umfang, andere Inhalte und Themen, Gesprächsregeln und in weiterer Folge Diskussionen von großer Bedeutung.[390] *„Es kommen immer mehr deutschsprachige Kinder mit Sprachmängeln in die Einrichtungen. […] Es dürfte […] in erster Linie daran liegen, dass diese Kinder in ihrer Umgebung zu wenig direkte Ansprache und sprachliche Anregung erfahren und diese dann in den Medien suchen.“*[391] Sprach- und Kommunikationsförderliche Maßnahmen werden daher in elementaren Bildungseinrichtungen immer wichtiger, denn wie

---

[383] Unter reichhaltiger Sprache wird in diesem Zusammenhang eine Sprache mit vielen verschiedenen Begriffen, komplexeren Sätzen sowie einer großen Anzahl an Wörtern, also einem reichhaltigen und vielfältigen Wortschatz verstanden. (Vgl. dazu KIEFERLE 2013, S. 28)
[384] Vgl. DICKINSON 2013, S. 15
[385] KAUSCHKE 2007, in: DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 27
[386] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 27
[387] KIEFERLE 2013, S. 28
[388] Mehr zum Thema ‚Philosophieren mit Kindern‘ ist im Religionspädagogischen BildungsRahmenPlan zu finden.
[389] REICH 2008, S. 13
[390] Vgl. dazu REICH 2008, S. 13: *„Dazu zählen Lieder und Reime, Gespräche, die sich an Regeln halten, Erzählungen und Erklärungen, Informationen und Argumentationen, zu denen Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sich Zeit mit den Kindern nehmen – auch das Vorlesen und das gemeinsame Anhören von Tonaufnahmen gehören dazu.“*
[391] MERKEL o.J.a, o.S.

schnell ein Kind sprechen lernt *„und wie viele Worte es unterscheiden und gebrauchen wird, hängt vom Umfeld des Kindes ab.“*[392] Denn diese *„interaktiven Strategien von Eltern, vor allem die Qualität des sprachlichen Inputs und das gemeinsame Lesen von Büchern, zeigen einen starken Zusammenhang zur kindlichen Sprachentwicklung.“*[393] Sprache und Sprachkompetenzen entwickeln sich durch Interaktion, im Wechselgespräch,[394] nicht durch bloßes Zuhören, sondern wesentlich ist dabei das aktive Handeln, das selber Sprechen. Nur durch entsprechende Interaktionen mit dem sozialen Umfeld, also mit realen Sprachvorbildern, wird es dem Kind möglich sein, eine möglichst erfolgreiche Sprachentwicklung im Sinne guter, altersadäquater, sprachlicher Kompetenzen zu erfahren; eines Umfeldes, das die Aufgabe, sich mit ehrlichem Interesse dem Kind zuzuwenden, die *„Bedeutung seiner Äußerung zu verstehen und angemessen zu übersetzen und zu erweitern“*[395] sowie dem Kind ein hohes Ausmaß an sprachlichen Anregungen, eine hohe Qualität des sprachlichen Inputs, das Wahrnehmen einer aktiven Rolle in Gesprächen,[396] Möglichkeiten zu Gesprächen und Diskussionen sowie zum Fragenstellen und Antwortenerhalten bietet, ernst- und wahrnimmt.

Die Rolle des Inputs ist unbestritten von größter Wichtigkeit. Denn nur durch ein sich positiv auswirkendes Sprachvorbild des sozialen Umfeldes eines Kindes ist eine bestmögliche Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten gewährleistet.

---

[392] BLANK-MATHIEU 2004, S. 4
[393] SÉNÉCHAL et al. 2006, in: KIEFERLE 2013, S. 27
[394] Vgl. BayStMAS/IFP 2012, S. 195f.
[395] DUX / SIEVERT 2012, S. 10
[396] Vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 44; vgl. KIEFERLE 2013, S. 27; vgl. dazu auch GRIMM 1998, S. 713: *„Wenn wir uns entsprechend die Sprachaneignung als einen impliziten Lernprozess vorstellen, bei dem zwischen inneren Mechanismen und äußeren Lernbedingungen eine optimale Passung besteht, so haben wir den größtmöglichen Nenner der Übereinstimmung gefunden.“*

3.6 Resümee

Beim Betrachten des Überblicks über die Sprachentwicklung – der einzelnen Phasen, der unterschiedlichen Entwicklungen, der Alterszuschreibungen, der gesamten Leistung insgesamt, die während des Sprachentwicklungsprozesses durchlaufen werden – macht es fast sprachlos, wenn man sich vor Augen führt, in welchem Zeitraum so junge Kinder bereits in der Lage sind, etwas so Komplexes wie die Sprachentwicklung zu meistern. Die Frage, wie es möglich ist, dass sie dies können, steht noch immer im Raum.[397]

Bereits im ersten Lebensjahr werden wichtige Vorläuferfähigkeiten der sprachlichen Entwicklung erlernt und erprobt. Die Rolle dieser darf bei einer umfassenden Betrachtung der Sprachentwicklung nicht außer Acht gelassen werden. Denn ein Kind lernt unabhängig von kulturellen und sozialen Unterschieden die wichtigsten Strukturen und Prinzipien seiner Erstsprache innerhalb der ersten vier Lebensjahre.[398] Dabei erfolgt der Spracherwerb ungesteuert und implizit. Bei den Phasen der Sprachentwicklung sind Marker, Meilensteine und Altersnormen definiert worden. Dabei hat sich herausgestellt, dass Altersnormen nicht vorurteilsbehaftet betrachtet werden sollten, da sie einen wichtigen Beitrag zur Filterung von wirklichen Spracherwerbsstörungen liefern können. Da der Spracherwerb große interindividuelle Unterschiede in den Bereichen Erwerbszeitpunkt, Erwerbstempo sowie Erwerbsstil aufweisen kann, ist eine genaue Festmachung, ein genaues Anknüpfen an ein bestimmtes Alter nicht möglich, sondern ausschließlich an eine Alterspanne. Die normale Sprachentwicklung ist demnach sehr variabel. Grundsätzlich gilt, dass die Sprachentwicklung eines gesunden Kindes in seiner Muttersprache in Bezug auf korrekte Strukturen, korrekte Grammatik, altersgemäßer Aussprache und altersgemäßem Wortschatz bis zum Ende seines vierten Lebensjahres[399] abgeschlossen ist. Dennoch dürfen diese Altersnormen nicht als ultimative Regel unreflektiert übernommen werden, da Vergleiche unter den Kindern durch eine laienhafte Auslegung unter anderem zu falschen Aussagen und Meinungen und in weiterer Folge zu Druck auf die Kinder führen kann.

---

[397] Vgl. GRIMM 1998, S. 713: *„Wie ist es möglich, dass Kinder die komplexe Aufgabe des Spracherwerbs in einem Alter lösen, in dem sie zu vergleichbar komplexen Leistungen in anderen kognitiven Bereichen noch nicht in der Lage sind?“*
[398] Vgl. STURMAIR 2012, S. 11f.
[399] DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011, S. 19

Mehrsprachigkeit sollte differenziert betrachtet werden – von allen Bezugspersonen, also sowohl von den Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, als auch von in elementarpädagogischen Einrichtungen tätigen Personen. Die Kinder gut beobachten, aber ihnen dennoch die Möglichkeit der freien Entfaltung geben, ohne sie unter Druck zu setzen, ständig auf Fehler hinzuweisen oder zu verbessern ist eine Hilfestellung zur gesunden Entwicklung weiterer Sprachen. Der Zweit- oder Mehrspracherwerb kann nicht und darf nicht mit dem des Erstspracherwerbs gleichgesetzt werden. Andere Faktoren wie Motivation, Gründe, die neue Sprache zu lernen sowie emotionale Faktoren spielen dabei eine große und nicht zu unterschätzende Rolle.

Von enormer Wichtigkeit beim Spracherwerbsprozess ist der Input des sozialen Umfeldes: Durch qualitativ und quantitativ hochwertigen Input (Qualität und Reichhaltigkeit der Menge des sprachlichen Angebotes), Zeit, Interesse an den Themen des Kindes und am Kind selbst etc. erfahren die Kinder die bestmögliche, adäquate Förderung und Unterstützung, um ihre Sprachkompetenz erfolgreich zu entwickeln. Bezugspersonen unterstützen dadurch den Prozess der Sprachentwicklung in kompetenter Weise. Emotionale Zuwendung, eine Gesprächsbasis mit wechselseitigen Kommunikationsmöglichkeiten wie Gesprächen und Diskussionen statt Vorträgen und Belehrungen, philosophieren mit den Kindern und Gespräche, die über das Hier und Jetzt hinausgehen, bieten eine kognitive Stimulierung und ein erfolgreiches Aneignen von Sprach- und Kommunikationskompetenzen.

Letztlich ist der Spracherwerb als ein von der Umwelt abhängiger Lernprozess zu sehen und zu verstehen, indem anlagebedingte Faktoren und der Input durch die umgebende Umwelt die spätere sprachliche Kompetenz eines Kindes bestimmen. Durch einen Input, der qualitativ und quantitativ hochwertig ist, kann die Entwicklung während des Spracherwerbsprozesses positiv beeinflusst werden. So hängt eine erfolgreiche Sprachentwicklung von der richtigen *„Mischung von sprachlichen, kommunikativen, kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren ab“*.[400]

Sprachliche Bildung dient außerdem nicht nur für einen kompetenten (Zweit-)Spracherwerb als wertvolle Unterstützung, sondern auch für eine Stärkung der Selbstkompetenz des Kindes

[400] ANGEHRN / SCHRANER 2007, S. 29

in Bezug auf Eigenständigkeit, Selbstsicherheit, Gefühl des Verstanden-, Wahr- und Ernstgenommenwerdens – denn Sprache dient der Kommunikation. Ziel der sprachlichen Bildung ist, dass sich das Kind selbstständig ausdrücken kann. Dies ist wichtig für das eigene Selbst, für die Eroberung der Welt und bedeutet einen großen Schritt in Richtung Eigenständigkeit, um kompetent und selbstbestimmt am Leben teilzunehmen. Dadurch wird es dem Kind möglich, auch von anderen als seinen engsten Bezugspersonen in seiner Umwelt verstanden zu werden. Denn: *„Jeder Mensch ist darauf angewiesen, mit anderen zu kommunizieren und von ihnen verstanden zu werden.“*[401]

[401] BLANK-MATHIEU 2004, S. 1

4. Allgemeines zu Sprachförderung

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“[402]

Sprachförderung gilt als eine der wichtigsten Aufgaben von elementarpädagogischen Einrichtungen, da der Bereich der sprachlichen Kompetenzen als so genannte Schlüsselkompetenz gilt, der sich auch auf andere Bereiche wie die soziale Entwicklung, die emotionale Entwicklung sowie weiterführend auf die Bildungs- und Lebenschancen gesamt auswirkt und bei Prozessen wie Transitionen und Integration positive Unterstützung leistet.[403] Somit bietet die Sprachförderung enorme Möglichkeiten und Chancen, um positiv auf das Leben der Kinder einzuwirken. Deshalb ist es wichtig, dass sie weder dem Zufall überlassen, noch als etwas gesehen wird, das „ohnehin passiert“. Auch die bisher verbreitete Annahme, dass wenn Kinder ein Problem in der sprachlichen Entwicklung aufweisen, sich dieses „ohnedies auswachse“,[404] wird zunehmend durch neue Studien und Untersuchungen in der Bildungsforschung und daraus resultierenden konkreten Vorschlägen zum Umgang mit dieser Thematik für pädagogische Fachkräfte abgelöst. Das Potential einer frühen Sprachförderung ist erkannt und großer Bestandteil der aktuellen Bildungsforschung in diesem Bereich.

Außerdem soll sie nicht nur auf bestimmte Kinder wie beispielsweise mit nicht-deutscher Muttersprache zugeschnitten sein, sondern *„alle Kinder erfassen: sowohl die, die sprachlich schon sehr gut entwickelt sind und ihren Hunger nach sprachlicher Betätigung stillen müssen, als auch Kinder fremder Muttersprache oder solche, die zuhause zu wenig sprachliche Anregung erhalten haben und Sprachdefizite aufweisen.“*[405] Eine umfassende

---

[402] Ludwig WITTGENSTEIN (1889 bis 1951): Tractatus logico-philosophicus, Satz 5.6
[403] MAYR 2013, S. 84; DUBOWY / GOLD o.J., o.S.; HAJSZAN / STOLL 2009, S. 8
[404] Vgl. dazu BUSCHMANN / JOOSS 2015, S. 1
[405] GÖTTE 2002, o.S.;
vgl. dazu auch ULICH 2007, S. 20: *„Sobald es um konkrete Fragen der Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kindern in Tageseinrichtungen geht, dann tauchen ganz andere Bilder auf: Der Blick richtet sich vor allem auf ‚Sprachprobleme‘ in einer Sprache – nämlich Deutsch.“*
Vgl. dazu auch REICH 2008, S. 16: *„Generell zeichnet sich ab, dass in den Bildungsplänen eine Vorstellung von ‚normaler‘ Sprachentwicklung eine Rolle spielt, und dass diese sich tendenziell auf die altersgerechte Entwicklung einsprachig*

Sprachförderung zeichnet sich dadurch aus, dass sie vom individuellen Entwicklungsstand der Kinder ausgeht mit dem Ziel, die *„kindliche Sprachfähigkeit entsprechend dem individuellen Potenzial zu entwickeln“*.[406] Zur Sprachförderung zählen die Bereiche Wortschatzerweiterung, grammatische Kompetenz[407] sowie kommunikative Kompetenz.[408] Dabei soll das Kind befähigt werden, *„Sinn und Bedeutung komplexer sprachlicher Äußerungen* [zu] *verstehen und miteinander in Beziehung setzen“* sowie *„Sprache situationsbezogen differenziert ein*[zu]*setzen“*.[409] Aber nicht nur die Beherrschung der unterschiedlichen Bereiche von Sprache wie Wortschatz, Grammatik, Erzählen und in weiterer Folge Schreiben, um sich mitteilen und Dinge benennen und beschreiben zu können, zählen zur Sprachförderung, sondern auch die Förderung der kommunikativen Kompetenzen wie Freude am Sprechen und Erzählen entdecken und haben, Zusammenhänge herstellen können, in Dialog treten können, angstfrei in der Gruppe erzählen können, sich sprachlich äußern und eigene Bedürfnisse mitteilen können sowie das Wechselspiel von Hören, Zuhören und Sprechen lernen sind Ziele von Sprachförderung.[410] Dafür eignen sich der Einsatz von Methoden, die breit wirken, also mehrere Sprachbereiche ansprechen und für unterschiedliche Altersgruppen eingesetzt werden können sowie das Wählen von für Kinder authentischen und interessanten Kontexten.[411]

Da davon ausgegangen wird, dass eine Sprachförderung allen Kindern zu Gute kommt, nicht nur die expressiven Fähigkeiten wie die sprachliche Ausdrucksfähigkeit betreffend, sondern ebenso die Freude an der Sprache selbst und am eigenen Umgang mit der Sprache, ist es wichtig, dass vom individuellen Entwicklungsstand der Kinder ausgegangen wird. Eine Orientierung an den Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder ist für eine gelingende Sprachförderung unumgänglich.

---

deutscher Kinder bezieht. Daneben steht eine Vorstellung, die sich an den sprachlichen Anforderungen der Schule orientiert und vor allem auf die Deutschkenntnisse von Migrantenkindern bezogen wird.“

[406] HARTMANN et al. 2009, S. 16

[407] Entwicklung der Satzbildungsfähigkeit

[408] Kommunikative Kompetenz ist *„die Bereitschaft und die Fähigkeit, Sprache sinnvoll einzusetzen und zu nutzen.“* (GÖTTE 2002, o.S.)

[409] HARTMANN et al. 2009, S. 16

[410] Vgl. BORTOLOTTI 2008, S. 1

[411] Vgl. MAYR / KOFLER 2011, S. 257, in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 40f.

KONISHI et al. stellen sechs Prinzipien vor, *„die für den Spracherwerb aller Kinder förderlich sein können […]“*.[412] Im Folgenden werden diese Prinzipien[413] mit jeweils einer kurzen Erklärung angeführt:

- Prinzip Nr. 1: *Kinder lernen die Wörter, die sie am häufigsten hören*: Die am häufigsten gehörten Wörter sind auch diejenigen, die zuerst von den Kindern gesprochen werden. Generell gilt, je größer die Sprachmenge ist, der Kinder schon früh begegnen, desto höher ist die spätere Zuwachsrate bei der Wortschatzerweiterung. Unterschiede, bedingt durch den sozio-ökonomischen Status, sind in diesem Zusammenhang markant.[414]

- Prinzip Nr. 2: *Kinder profitieren davon, wenn sie vielfältige Wortbeispiele und Sprachstrukturen hören*: Je öfter Kinder (neuen) Wörtern begegnen und je vielfältiger die Kontexte sind, in denen die Wörter verwendet und Gesprächsangebote bereitgestellt werden, desto umfassender wird das Wortschatzlernen und das Verständnis für Wörter und Sprache sein.

- Prinzip Nr. 3: *Wortschatzlernen und Grammatikentwicklung sind wechselseitige Prozesse*: Diese beiden Bereiche stehen in einem Wechselverhältnis, das bedeutet, dass sie nicht einfach stetig zunehmen, sondern sich gegenseitig beeinflussen und einander bedingen. Durch bekannte Strukturen können neue Deutungen vollzogen werden.[415]

- Prinzip Nr. 4: *Kinder lernen die Wörter für Dinge und Ereignisse leichter, die sie interessieren*: Das bedeutet, dass die Themenwahl bei Gesprächen zwischen Bezugspersonen und Kindern den erfolgreichen Spracherwerb positiv beeinflusst. Um das Wortschatzlernen zu stimulieren, eignet sich die Methode der geteilten Aufmerksamkeit sehr gut. Dabei wird sowohl von der Bezugsperson als auch vom Kind das Interesse auf dasselbe Thema (z.B. ein Objekt, ein Ereignis etc.) gerichtet. Auch das

---

[412] KONISHI et al. 2013, S. 162

[413] Vgl. KONISHI et al. 2013, S. 162ff.

[414] KONISHI et al. 2013, S. 162f.: *„Eltern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status sprechen weniger mit ihren Kindern als Eltern mit höherem sozio-ökonomischen Status […]; damit beginnen Einflüsse auf die spätere Sprachentwicklung in der frühesten Kindheit.“*

[415] KONISHI et al. 2013, S. 165f.: *„Das syntactic bootstrapping, d.h. der Prozess, syntaktische Elemente im Satz zu verwenden, um die Bedeutung eines neuen Wortes herauszufinden, hilft Kindern bei der Einschätzung neuer Begriffsdeutungen, indem sie den sprachlichen Kontext der Wortnutzung beachten […]. Im Allgemeinen ist das Wortschatzniveau ein besserer Prädiktor für die Grammatikentwicklung als das Alter […].“*

symbolische Spiel bietet eine gute Möglichkeit des Wortschatzlernens.[416] *„Wie diese Beispiele zeigen, steigern spielerische Aktivitäten das Interesse der Kinder, ihre Aufmerksamkeit und ihre Lernmotivation, was in verbesserten Sprachfertigkeiten resultiert […].“*[417]

- Prinzip Nr. 5: *Interaktive und zuwendungsstarke Umwelten fördern den Spracherwerb*: Interaktive statt passive Kontexte sowie Faktoren wie Einfühlungsvermögen, Kooperation, Akzeptanz und Zuwendung fördern einen optimalen Spracherwerb. Bedeutsam ist hierbei, dass zu Gesprächen angeregt wird, anstatt sie einzuschränken. *„Wissenschaftliche Studien zeigen, dass körperliche oder verbale Zuwendung sowie das einfühlsame Eingehen auf Fragen, Interessen und Gefühle von Kindern maßgeblich mit schulischer Leistung und kognitivem Wachstum einhergehen […].“*[418]

- Prinzip Nr. 6: *Kinder lernen am besten in sinnstiftenden Kontexten*: Integrierte Kontexte vs. isoliertes Faktenwissen – alleiniges Präsentieren von neuen Wörtern wird für die Gedächtnisleistung nicht so positiv bewertet wie das Lernen in einem integrativen Kontext (z.B. mehrere Wörter, die zu einer Kategorie im Sinne eines Themas (z.B. Thema bauen – Wörter wie Hammer, Schraube, Werkzeuggürtel etc.) gehören. Gelenkte Spielsituationen unterstützen daher die Lernqualität, die Speicherung von neuen Wörtern sowie deren aktive Anwendung besser als direkte Instruktion.

Werden diese sechs Prinzipien genauer betrachtet, ist auffallend, dass die für die Sprachentwicklung förderlichen Faktoren – bis auf Prinzip Nr. 3 – durchgehend auf dem Input und der Zuwendung der Bezugspersonen beruhen. Die sich auf die sprachlichen Kompetenzen positiv auswirkenden Kontexte, in denen Sprachentwicklung stattfindet, sind abhängig von der Qualität und Quantität der Interaktionen, die dem Kind geboten werden. Häufiges Hören derselben Wörter, eine große Sprachmenge, welcher Kinder begegnen, inhaltlich vielfältige Kontexte, Themenwahl nach Interessensgebiete der Kinder, interaktive statt passive Kontexte

---

[416] KONISHI et al. 2013, S. 167: *„Symbolisches Spiel bezieht sich auf eine ‚geschichten-bezogene Wirklichkeit‘ […], bei der Kinder in die Rollen von fiktiven Personen hineinschlüpfen und eine Geschichte mit passenden Requisiten und kontextuellen Darstellungen aufführen […]. Symbolisches Spiel setzt Vorstellungskraft, soziale Kompetenzen, Problemlöseverhalten und Kooperation mit anderen voraus, um sich an der Geschichte zu beteiligen […].“*

[417] KONISHI et al. 2013, S. 168f.

[418] KONISHI et al. 2013, S. 163; weiters: *„Einfühlsame Interaktionen sind besonders nutzbringend, wenn sie mit einem reichhaltigen sprachlichen Input begleitet werden.“*

sowie sinnstiftende und integrierte Kontexte sind dabei mitbestimmend für den Erwerb einer erfolgreichen, sprachlichen Kompetenz. Durch diese positiv beeinflussenden Faktoren im Bereich des Wortschatzerwerbs wird auch direkt die Grammatikentwicklung gefördert, denn wie bereits Prinzip Nr. 3 dargelegt hat, sind Wortschatzlernen und Grammatikentwicklung wechselseitige Prozesse, die sich gegenseitig beeinflussen.

Die Ziele von Sprachförderung, die im Bildungsplan-Anteil definiert[419] sind, betreffen zum größten Teil die Förderung von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Die Fördermaßnahmen dienen in dieser Formulierung somit hauptsächlich der Unterstützung des Deutschspracherwerbs. Wird die Formulierung erweitertet, ist sie auf alle Kinder anwendbar und enthält wichtige Punkte für eine erfolgreiche Förderung und Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenz – von allen Kindern. Deshalb werden im Folgenden die Ziele neu formuliert:

- Unterstützung des Spracherwerbs durch ein kontinuierliches, pädagogisches Angebot und entsprechende Anregungen
- Förderung von Kommunikation im Allgemeinen und Gesprächskultur im Besonderen durch Schaffen von Gesprächsgelegenheiten mit besonderer Berücksichtigung der Interessen der Kinder sowie der Beziehungsebene zu den Bezugspersonen
- Förderung der sprachlichen Kompetenzen durch Philosophieren mit Kindern: Strukturierung und Formulierung eigener Gedanken, Hinführung zu abstrakterer Kommunikation, Förderung der Urteils- und Argumentationsfähigkeit
- Förderung von Buchkultur und Literacy durch aktiven Umgang und aktive Auseinandersetzung mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur sowie neuen Medien
- Praktizieren von interkultureller Pädagogik zur aktiven Wertschätzung der unterschiedlichen Sprachen, die im Kindergartenalltag vorhanden sind

Unter der Prämisse, dass die oben angeführten Prinzipien im kommunikativen Verhalten mit Kindern und Kindern gegenüber fixer Bestandteil sind, können die übergeordneten Ziele, die es durch das Setzen von sprachförderlichen Maßnahmen zu erreichen gilt, sowohl von pädagogisch nicht geschulten (Bezugs-)Personen, als auch von im elementarpädagogischen

[419] Vgl. dazu die im Bildungsplan-Anteil formulierten Ziele in: HAJSZAN / STOLL 2009, S. 7f.

Bereich Tätigen erfolgreich umgesetzt werden. Es ist wichtig, dass auch Personen im familiären Umfeld den Kommunikationsbedürfnissen der Kinder entgegen kommen und reflektiert den eigenen Umgang mit Sprache als auch den sprachlichen Umgang in Bezug auf die Kommunikationsbeziehung mit den Kindern betrachten und gegebenenfalls verbessern. Denn Kinder bis zu einem Alter von drei Jahren sind besonders sprachlernfähig;[420] da aber in dieser Altersgruppe – zumindest im außerstädtischen Bereich[421] – ein Großteil der Kinder familiär betreut wird, ist es sinnvoll, dass Bezugspersonen im häuslichen Umfeld im sprachlichen Umgang mit den Kindern gestärkt sind.

Sprachförderung an sich *„sollte ganzheitlich erfolgen. Das heißt, wir haben es nicht nur mit dem Hörer oder dem Sprecher zu tun, sondern immer mit dem ganzen Kind, mit allen seinen Sinnen, seinem Bewegungsdrang, seiner Neugier, seiner Liebe zu Rhythmus und Musik“*.[422] Durch das gemeinsame Tun[423] und der entsprechenden sprachlichen Begleitung wird es dem Kind möglich, Worte und Gegenstände einander zuzuordnen. Im Gegensatz dazu gestalten sich Vorsprechen und Auswendiglernen von Wörtern als wenig effizient. *„Es steckt sehr viel an sprachlicher Förderung und Zuwendung hinter einer geglückten Sprachentwicklung.“*[424] Im Optimalfall können und wollen die engsten Bezugspersonen die Sprachentwicklung des Kindes bestmöglich unterstützen. Das Kennen der zwei Formen von sprachförderlichen Maßnahmen hilft dabei, sich selbst gestärkt und kompetent genug zu fühlen, diese im Alltag bestmöglich umzusetzen.

---

[420] Vgl. GRIMM 2003b, in: JAHN 2011, o.S.

[421] Insgesamt wurden in Wien im Jahr 2014 rund 55.900 Kinder zwischen 0 und 3 Jahren außerfamiliär betreut. Dies entspricht einer Quote von rund 43 %. (vgl. MA23 2015, Abb. S. 23). Von 2009 bis 2014 gab es in Wien bei der Altersgruppe der 0 bis 3 Jährigen einen Zuwachs von 64 %. (vgl. MA23 2015, S. 17). Im Vergleich dazu die Zahlen von ganz Österreich: Im Jahr 2014 wurden knapp 130.000 Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren (davon knapp 70.000 Kinder im Alter von 3 Jahren sowie knapp 60.000 Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren) österreichweit außerfamiliär betreut. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2016, S. 23). Das bedeutet, dass gut die Hälfte aller österreichischen Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren in Wien außerfamiliär betreut wird. Die andere Hälfte verteilt sich auf das gesamte restliche Österreich.

[422] GÖTTE 2002, o.S.

[423] Vgl. dazu DUX / SIEVERT 2012, S. 7; weiters: *„Zum Beispiel: Ein Kind, das beim Spaziergang eine Blume pflückt, den Namen der Blume hört, an ihr riecht, sie zu einem Blumenstrauß zusammenfügt, kann sich diesen Namen gut merken, da mit ihm eine sinnliche Erfahrung verbunden ist. Es weiß, wie die Blume riecht, aussieht und sich anfühlt. Es kann das Wort dem Gegenstand hinzufügen.“*

[424] DUX / SIEVERT 2012, S. 7

4.1 Formen von Sprachförderung

Sprachförderliche Maßnahmen treten in zwei Formen auf: implizit bzw. alltagsintegriert sowie explizit bzw. gezielt. Die implizite Sprachförderung[425] zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der alltäglichen Kommunikation verankert ist. Jede Situation im Alltag, bei der zwei oder mehr Personen in Beziehung treten – dies kann zwischen Bezugsperson und Kind, PädagogInnen und Kind, aber auch zwischen Kindern untereinander sein – kann nach diesem Verständnis als kommunikatives, sprachförderliches Lernfeld[426] betrachtet werden. Im Gegensatz dazu steht die explizite Förderung der Sprachkompetenz. Die Merkmale der gezielten Sprachförderung sind vorbereitete, auf die sprachliche Kompetenz der Kinder ausgerichtete Fördereinheiten, die vorzugsweise im Einzelsetting oder in Kleingruppen durchgeführt werden.[427] Bei dieser spezifischen Fördermaßnahme werden meist sowohl die Methode als auch die Inhalte und die Ziele im Vorfeld vorbereitet. *„Viele aktuelle Sprachförderansätze vereinen aber beide Förderprinzipien, so dass alltagsintegrierte Sprachförderung im Gruppenalltag und explizite Förderung in gezielten Fördereinheiten heute nicht mehr als sich ausschließende Gegenpole zu sehen sind, sondern sich in der Regel sehr gut ergänzen.“*[428] Im Folgenden wird näher auf die beiden Sprachfördermaßnahmen „alltagsintegrierte Sprachförderung“ und „gezielte Sprachförderung“ eingegangen.

4.1.1 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Alltagsintegrierte Sprachförderung basiert – wie der Name bereits verrät – auf alltäglichen Situationen, die als Lehr- und Lernfeld genutzt werden. Sprachliche Begleitung alltäglicher Handlungen ermöglicht hierbei wertvolle Ressourcen und Chancen der Aneignung von

---

[425] Vgl. DUBOWY / GOLD o.J, o.S.

[426] Siehe dazu DUBOWY / GOLD o.J, o.S.: *„Gerade bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, die oft vor dem Besuch der Kindertagesstätte nur unzureichende Erfahrungen mit der deutschen Sprache sammeln konnte, ist dieses ‚Sprachbad‘ besonders wichtig. Aber auch deutschsprachig aufwachsende Kinder aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Elternhäusern, die in ihren Familien nicht selten ebenfalls eine eher anregungsarme Sprachumwelt erleben, profitieren von einem reichhaltigen sprachlichen Angebot im Kindergartenalltag.“*

[427] Vgl. JAMPERT et al. 2007 in: DUBOWY / GOLD o.J, o.S.

[428] DUBOWY / GOLD o.J, o.S.

Sprache, der Exploration der Sprache sowie der Steigerung des Wortschatzes. Die Situationen und Handlungen, die sich öfters pro Woche, manche sogar täglich, wiederholen, tragen wesentlich zu einer Festigung des passiven Wortschatzes und eine Möglichkeit des Übertrags in den aktiven Wortschatz bei. Ein weiterer Vorteil dieser situationsorientierten Vorgangsweise ist das natürliche Interesse der Kinder an „ihrem" Alltag und den damit verbundenen Handlungen. *„Alltagssituationen sind permanente Sprachchancen, sie bieten vielfältige Gesprächs- und Literacyanlässe. Der Sprache Raum und Zeit geben heißt, Sprache im Alltagshandeln […] bewusst, gezielt und intensiv zu nutzen […]."*[429] Durch das Nutzen dieser alltäglichen Situationen,[430] aus denen sich natürliche Gespräche[431] ergeben, wird optimal auf die Sprachförderstrategie „alltagsintegriert" zurückgegriffen. Dies ist wichtig, da *„Sprache […] im Zuge kommunikativer Prozesse erworben [wird], die den gesamten Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen durchziehen"*.[432] Dadurch wird es möglich, alle Kinder in die Sprachförderung miteinzubeziehen. Aber nicht nur in Bildungseinrichtungen ist der Alltag durch Sprache und sprachliche Aktivitäten geprägt, auch im familiären Umfeld ist es leicht möglich, auf diese Art der sprachlichen Begleitung der Handlungen zurückzugreifen und so die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz des Kindes zu fördern.

Bei diesem ganzheitlich orientierten Ansatz sind unter anderem folgende Stichworte wichtig für die Beschreibung der Rolle der Bezugsperson: *„moderieren, Gespräche führen, zuhören, fragen, anregen, ermutigen, unterstützen, Impulse und Hilfestellung geben, mitgestalten und mitlernen"*[433] sowie auf die Interessen des Kindes thematisch eingehen. Dabei wird das Kind mit seinen Interessen und Bedürfnissen wahrgenommen und ernstgenommen. Im Zuge der sprachlichen Bildung muss das Kind als aktiver und kompetenter Mitgestalter[434] gesehen und anerkannt werden. Denn *„sprachliche Bildung […] zielt auf Kompetenzstärkung ab, basiert auf einem dialogischen Bildungsverständnis im Sinne von Partizipation und Ko-Konstruktion und umfasst auch Bereiche wie Mehrsprachigkeit, Literacy und interkulturelle Bildung. In*

---

[429] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013d, S. 180

[430] Vgl. dazu DUBOWY / GOLD 2015, S. 1f.: *„Gerade bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, die oft vor dem Besuch der Kindertagesstätte nur unzureichende Erfahrungen mit der deutschen Sprache sammeln konnten, ist dieses ‚Sprachbad' besonders wichtig. Aber auch deutschsprachig aufwachsende Kinder aus sogenannten ‚bildungsfernen' Elternhäusern, die in ihren Familien nicht selten ebenfalls eine eher anregungsarme Sprachumwelt erleben, profitieren von einem reichhaltigen sprachlichen Angebot im Kindergartenalltag."*

[431] Vgl. ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 10

[432] HAJSZAN / STOLL 2009, S. 7

[433] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 48

[434] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 48

diesem Sinne findet sprachliche Bildung alltagsintegriert bei allen Bildungsprozessen quer durch alle Bildungsbereiche durchgängig statt.“[435] Dabei *„ist Sprache ein Werkzeug situations-orientierter Interaktion“*.[436] Die Förderung der sprachlichen Kompetenzen des Kindes im Zuge der situationsorientierten, alltagsintegrierten Maßnahmen hat den Vorteil, dass sie in jegliche Aktivität und Handlung einbezogen werden kann – auch von nicht explizit pädagogisch geschulten Bezugspersonen. Dadurch werden die Kinder bereits in frühester Kindheit aktiv gefördert und adäquater auf das sprachliche „Kommunikationsleben“ vorbereitet. Denn durch die in den Alltag integrierten und am Alltag orientierten Fördermaßnahmen werden die sprachlichen Kompetenzen der Kinder so aufgebaut und gestärkt, dass eine Verständigung möglich ist und die Kinder unterstützt werden, ein sprachlich höheres Niveau zu erreichen, um kompetent und sicher kommunizieren können.

4.1.2 Gezielte Sprachförderung

Grundsätzlich muss unterschieden werden zwischen einer Sprachförderung, die zum Ziel hat, explizit die gesamte Sprache zu fördern, wie es beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache oder bei der expliziten Förderung von Kindern mit sprachlichen Defiziten[437] beispielsweise der Fall ist oder einer Sprachförderung, deren Ziel es ist, bestimmte Bereiche bzw. Themengebiete durch eine Förderung zu vertiefen wie Farben, Präpositionen etc. Denn dabei spielen verschiedene Methoden eine unterschiedlich wichtige Rolle. Bei einer expliziten Förderung der Sprache kommen andere Wertigkeiten zum Tragen wie eine genaue Ermittlung des Sprachstandes, eventuell eine Diagnostik[438] und in der Folge andere Methoden zur Wissensvermittlung und Übung. Das Förderschema, das hinter einer expliziten Sprachförderung steht, ist geplant und schrittweise aufgebaut. Ein weiteres Merkmal ist, dass

---

[435] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 48

[436] KÖNIG 2009, in: ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 10

[437] Siehe dazu DUBOWY / GOLD o.J., o.S.: *„Explizite Sprachförderung als Zusatzangebot für Kinder mit sprachlichen Defiziten findet in der Regel in Kleingruppen statt. […] Bei der Gruppeneinteilung stehen die Fachkräfte vor der entscheidenden Frage: Welche Kinder sollen (angesichts der in der Regel beschränkten Kapazitäten) für die zusätzliche Sprachförderung ausgewählt werden? Die korrekte Identifikation von Kindern mit sprachlichen Defiziten stellt eine zentrale Voraussetzung erfolgreicher Sprachförderung dar.“*

[438] Dies würde sowohl die Kompetenz als auch die Kapazität einer elementarpädagogischen Fachkraft übersteigen – und zwar nicht nur in der Durchführung und Auswertung, sondern auch in Bezug auf das Setzen geeigneter Übungen und Methoden; Fachkräfte wie PsychologInnen und LogopädInnen wären in diesem Fall gefragt.

die Einheiten dieser Sprachlernübungen einem vorbereiteten, strukturierten, fixen Schema inklusive Lernzielkontrolle[439] folgen. Bei der Förderung von sprachlichen Kompetenzen mit dem Ziel, oben genannte Bereiche in Bezug auf Wortschatz und Aussprache zu festigen sowie von kommunikativen Kompetenzen mit dem Ziel, Freude am Sprechen zu entwickeln, eignen sich Methoden wie das Betrachten von Bilderbüchern, das Fragen und Antworten, das Philosophieren mit Kindern, Reim-Spiele etc. sehr gut. *„Sprachförderung in der Kleingruppe ist didaktisch nicht grundsätzlich verschieden von der Sprachbildung ‚für alle'. Sie verfolgt die gleichen Ziele und bedient sich ähnlicher Methoden, ist aber intensiver und bewusster und vollzieht sich unter günstigeren Bedingungen."*[440] Außerdem legen *„bildungstheoretische Ansätze […] nahe, dass gelenkte Spielsituationen die Lernqualität, Speicherung und kognitive Leistung besser unterstützen als direkte Instruktion oder multimethodische Ansätze […]. Durch gelenkte Spielansätze können Fachkräfte ein Lernumfeld um ein allgemeines Bildungsziel herum anlegen, indem sie die natürliche Neugier und das Explorationsverhalten von Kindern anregen […]."*[441] Zudem besteht die Annahme, dass eine Übertragung von sprachlichen Strukturen, die durch Übung und nicht durch natürliche Situationen erworben wurden, in den Alltag nicht gelingt; mit der Folge, dass Sprachwissen und Sprachhandeln nicht vereinbar sind.[442] Durch diese gelenkten, durch Vorüberlegungen strukturierten Spielsituationen mit vorbedachten sprachlichen Zielen, aber durchaus in einer Situation, die nicht gekünstelt ist, wird eine erfolgreiche Förderung der sprachlichen Kompetenzen und in weiterer Folge eine Übertragung in den Alltag möglich. Die Orientierung an Themen, die zwar der Lebenssituation und den Interessen der Kinder entsprechen, aber nicht notwendigerweise situationsbezogen entstehen, trägt zu einer optimalen Sprachförderung bei.

Gezielte Sprachförderung soll daher nicht ausschließlich aus dem Grund erfolgen, um lerntheoretische Maßnahmen ergreifen, Methoden umsetzen und Ziele erreichen zu können, sondern auch, um Kindern Sicherheit im Umgang mit Kommunikation zu geben. Oft fällt es Kindern leichter, nicht in der großen Gruppe reden zu müssen, sondern in einer kleinen Gruppe von Kindern oder sogar nur in einer Zweier-Situation gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft. Auf diese Weise wird Vertrauen zwischen den pädagogisch tätigen

[439] Vgl. ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 9
[440] REICH 2008, S. 36
[441] KONISHI et al. 2013, S. 170
[442] Vgl. ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 10

Personen und den Kindern gebildet und gestärkt und Sprachförderung dadurch erst möglich.[443] Außerdem wird dem Kind bzw. den Kindern in der Kleingruppe durch diese Maßnahme der Kleingruppenarbeit ungeteilte Aufmerksamkeit zuteil, was wiederum den Selbstwert der Kinder stärkt und einzelne Kinder punktuell hervorhebt aus dem Schema „eine bzw. einer von vielen zu sein". Auch richtet sich die gezielte Sprachförderung direkt an die jeweiligen Kinder in der Kleingruppe und „passiert" nicht einfach nebenher[444] – so kann der Sprachstand und der Wissensstand der Kinder sowie deren Entwicklungsverlauf besser beobachtet werden.

Unter gezielter Sprachförderung wird deshalb in dieser Arbeit zwar der Einsatz spezifischer Fördermaßnahmen verstanden, aber nicht als explizites Sprachlernprogramm,[445] sondern als gezielte Einheiten wie Singen von Liedern, Sprechen von Gedichten, Erzählenlassen von den Kindern, Bilderbuchbetrachten zu einem bestimmten (Lern-)Schwerpunkt wie beispielsweise Farben, Präpositionen, Fahrzeuge, Werkzeuge, etc.[446] Dabei bilden die vier Bereiche Lexikon / Semantik (Bedeutung von Wörtern), Morphologie / Syntax (Regeln der Wort- und Satzbildung), Pragmatik (sprachliche Kommunikation und soziales Sprechhandeln) sowie Literalität (früher Umgang mit Schrift) die Basis, auf welcher der Fokus von sprachförderlichen Maßnahmen liegt.[447]

Es ist wichtig, Sprachförderung nicht nur auf Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache oder Kinder mit sprachlichen Defiziten zu beziehen, sondern die oben angeführten Bereiche wie Lexikon/Semantik, Morphologie/Syntax, Pragmatik und Literalität als auch die für eine konkrete Sprachförderung geeigneten Maßnahmen auf eine Förderung und Unterstützung der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen aller Kinder umzulegen. So spielen bei der

---

[443] Vgl. REICH 2008, S. 36

[444] Es ist nicht auszuschließen, dass sich bei der alltagsintegrierten Sprachförderung nicht alle Kinder angesprochen fühlen und nur die Kinder etwas mitnehmen, die sich angesprochen fühlen und die anderen nicht.

[445] Strukturierte Förderprogramme, wie es für die gezielte Förderung von Kindern mit schwerwiegenden, sprachlichen Defiziten sowie von Kindern mit nicht-deutschen Erstsprachen vorgesehen ist, bieten sowohl Vor- als auch Nachteile: *„Bei weniger strikten Vorgaben haben die Förderkräfte die Möglichkeit, ganz individuell auf den Entwicklungsstand und auf die spezifischen Defizite der Kinder einzugehen und ihnen passgenau darauf zugeschnittene Interaktionen zu ermöglichen. Andererseits stellt die eigenständige Umsetzung allgemeiner Vorgaben sehr hohe Anforderungen an die Förderkräfte. […] Ein tragendes Element […] ist eine intensive Schulung der das Programm durchführenden Erzieher/innen […]. Problematisch ist allerdings in allen Fällen der hohe zeitliche und personelle Aufwand der Programmdurchführung. […].*" (DUBOWY / GOLD o.J., o.S.)

[446] Vgl. DUBOWY / GOLD o.J., o.S.; außerdem: Konkrete Vorschläge für die Sprachförderung bei Kindern im Alter zwischen eineinhalb und sechs Jahren finden sich bei DUX / SIEVERT 2012, S. 11f.

[447] Vgl. DUBOWY / GOLD o.J., o.S.

Sprachförderung sowohl die systematische Beobachtung der Sprachentwicklung als auch das Bieten vielfältiger Sprachanregungen wie beispielsweise das Gespräch, Lieder, Reime, Laut- und Sprachspiele, dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung, Erzählen und Vorlesen, Kinder als Erzähler und das Rollenspiel eine wichtige Rolle[448] – für alle Kinder. *„Eine Spracherziehung, die auf einen Ausgleich von weniger weit entwickelten Fähigkeiten gerichtet ist, heißt Sprachförderung im engeren Sinne. Spracherziehung und Sprachbildung richten sich an alle Kinder, Sprachförderung ist ein Teil davon und richtet sich an einen Teil der Kinder – abhängig vom Entwicklungsstand ihrer sprachlichen Fähigkeiten.“*[449] Der Begriff der Sprachförderung ist im normalen Kindergartenalltag nicht abgrenzbar in „Kinder mit weniger weit entwickelten Fähigkeiten“, denn Förderung kann und sollte jedem Kind zuerkannt werden. Der Blick auf die Kinder sollte in diesem Sinne dergestalt gerichtet sein, dass sie dort abgeholt werden, wo sie stehen: eine Förderung – aber nicht Überforderung – derjenigen, deren Entwicklungsstand weniger weit ist als der Kinder, die altersmäßig gleich weit sind, aber auch eine Förderung derer, deren Entwicklungsstand als „normal“ bzw. „weiter“ angesehen werden kann. In diesem Sinne wird in dieser Arbeit der Begriff der Sprachförderung als das verstanden, was er ist: eine Förderung der Fähigkeiten und somit Weiterentwicklung dieser von allen Kindern – unabhängig vom aktuellen Entwicklungsstand des Kindes und dessen Umlegung auf „die Norm“.

4.2 Entwicklungsbegleitende Spracherfassung

Die entwicklungsbegleitende Spracherfassung dient dazu, ein umfassendes Bild über die sprachliche Entwicklung eines Kindes darzustellen und daraus resultierend die Grundlage für adäquate Maßnahmen zur sprachlichen Förderung zu bilden. Denn Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung sind unabdingbar für eine reliable Einschätzung dieser und einer adäquaten Förderung des Kindes im pädagogischen Alltag.

[448] Vgl. ULICH 2007b, S. 23
[449] REICH 2008, S. 13f

Eine wesentliche Voraussetzung für die Ermittlung des Sprachstandes im elementarpädagogischen Bereich ist die Beobachtungskompetenz der PädagogInnen. Nur wenn diese hochgradig – zusammen mit dem Interesse für das Kind und seiner Entwicklung sowie das Wissen über die kindliche Entwicklung – vorhanden ist, wird es möglich sein, reliable Ergebnisse zu erhalten und diese als Grundlage für weiterführende (Förder-) Maßnahmen zu nehmen. Fähigkeiten wie zurückgenommenes Hinhören, genaue Beobachtungsgabe, Festhalten und Einordnen von Beobachtungsergebnissen[450] sowie das Wissen um mögliche und geeignete Maßnahmen zur Unterstützung der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen sind für eine qualitativ gute, systematische Beobachtung unabdingbar. Denn systematische Beobachtung ist die Voraussetzung für gezielte und differenzierte Sprachförderung.[451] *„Wichtig ist, dass die erfassten Eindrücke nicht planlos gewonnen und nicht nur subjektiv formuliert sein sollten […].“*[452] Um die Beobachtung gezielt einordnen und daraus konkrete Fördermaßnahmen bzw. Schwerpunkte in der sprachlichen Bildung abzuleiten, sind unterschiedliche Beobachtungsbogen entwickelt worden. Diese dienen der Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen und weiterführend des Einsatzes von gezielten Maßnahmen. Voraussetzung dafür ist, dass die notierten Ergebnisse eine konkrete Erinnerungshilfe darstellen und in regelmäßigen Zeitabständen von drei bis sechs Monaten durch das Notieren von Veränderungen und neuen Beobachtungen fortgeführt werden.[453]

Anzeichen für das eventuelle Einsetzen von sprachförderlichen Maßnahmen können sein: Kinder, die wenig mit anderen kommunizieren, die keine thematischen Interessen zeigen, die kaum an Gesprächen teilnehmen und sich nicht einbringen, die einfach konstruierte Sätze bilden, deren sprachliche Fähigkeiten stagnieren bzw. sich nicht weiterentwickeln.[454] Grundsätzlich wird eine genaue Beobachtung aller Kinder als ein Zeichen qualitativ hochwertiger, pädagogischer Arbeit gesehen und als Voraussetzung für die Arbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen gewertet. Denn bei *„entwicklungsbegleitender Spracherfassung geht es darum, einen möglichst breiten und tragfähigen Einblick in die*

[450] Vgl. REICH 2008, S. 38
[451] Vgl. ULICH 2007b, S. 29; vgl. dazu auch DUBOWY / GOLD o.J., o.S.
[452] REICH 2008, S. 38
[453] REICH 2008, S. 38f.
[454] Vgl. REICH 2008, S. 39

sprachliche Entwicklung eines Kindes zu erhalten – als Grundlage für pädagogisches Handeln in der Einrichtung. Dies bezieht sich nicht nur auf ‚Problemkinder', sondern auf alle Kinder: Auch ein Kind mit einer ‚durchschnittlichen' Sprachentwicklung oder ein Kind, das sprachlich sehr gut entwickelt ist, haben den Anspruch, ‚gesehen' zu werden und in der Kita angemessene sprachliche Anregungen zu enthalten um ihre Potenziale zu entfalten."[455]

Zur Ermittlung des Sprachstandes sind bereits vielfältige Methoden und Verfahren entwickelt worden.[456] Die meisten Verfahren sind für einsprachig aufwachsende Kinder entwickelt und auf alle Kinder angewendet worden, was unter der Betrachtung der Motive und Motivation der Aneignung der Zweitsprache, der Beginn des Erwerbs etc. als nicht sinnvoll erscheint. Zwei der wenigen Ausnahmen stellen der Beobachtungsbogen SISMIK[457] sowie das Verfahren LiSe-DaZ[458] dar. Bei SISMIK handelt es sich um einen Beobachtungsbogen, der *„speziell für Migrantenkinder, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, […] entwickelt [worden ist]"*[459] und mit welchem die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von dreieinhalb Jahren bis Schuleintritt beobachtet und festgehalten werden kann. Beim Verfahren LiSe-DaZ wird die Sprachkompetenz des Kindes in Relation zu seiner Kontaktdauer mit der deutschen Sprache gesetzt, wodurch valide Aussagen über Lernfortschritte sowie über die sprachbezogene „Schulfähigkeit" der Kinder möglich werden.[460] Bei diesen beiden Verfahren sowie anderen Verfahren wie beispielsweise SELDAK[461] beginnt die Zeit der Beobachtung und konkreten Notizen im Alter von dreieinhalb Jahren, das bedeutet, dass die für die Sprachentwicklung sensible Zeit bis zu einem Alter von drei Jahren dabei unberücksichtigt bleibt und die Chance der möglichst frühen Sprachförderung vergeben wird.[462] Ausgehend davon, dass Kinder in den ersten vier

---

[455] MAYR 2013, S. 84
[456] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013c, S. 83
[457] SISMIK steht für „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen"; vgl. MAYR 2013, S. 87
[458] LiSe-DaZ = Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (von Petra SCHULZ und Rosemarie TRACY)
[459] ULICH 2007b, S. 29
[460] Vgl. ULICH 2007b, S. 29; vgl. DUBOWY / GOLD o.J., o.S.
[461] SELDAK ist ein Beobachtungsbogen inkl. Begleitheft für die Beobachtung von Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (von M. ULICH und T. MAYR 2006); vgl. MAYR 2013, S. 87
[462] Zu Beginn dieser Forschungsarbeit gab es keine Beobachtungsbogen für Kinder unter drei Jahren. MAYR / KIEFERLE / SCHAULAND haben in der Zwischenzeit „Liseb" entwickelt – Literacy und Sprachentwicklung beobachten. Dieser gilt als der neue Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern zwischen 24 und 47 Monaten. Bei dem Träger, bei dem die Untersuchung durchgeführt worden ist, sind bis dato ausschließlich die Bögen SISMIK und SELDAK verwendet worden. Vgl. dazu KLAIBER 2007, S. 5: *„Die Sprachentwicklung wird in der*

Lebensjahren die Grundstrukturen ihrer Erstsprache[463] erlernen und ohne entsprechende Beobachtung und Erfassung der sprachlichen Entwicklung das Ausbleiben wichtiger Entwicklungsschritte[464] unter Umständen nicht bemerkt werden könnte, wird auf die Wichtigkeit einer frühen Erfassung der sprachlichen Entwicklung hingewiesen. Der Durchführung der Erhebung für diese Arbeit bei Kindern im Alter zwischen 1,5 und 3 Jahren kommt somit die nötige Relevanz zu.

Positiv hervorgehoben werden muss die Tatsache, dass es Verfahren und Beobachtungsbogen gibt, die entweder für ein- oder für mehrsprachig aufwachsende Kinder einsetzbar sind bzw. den Schwerpunkt auf Kinder mit Migrationshintergrund legen. Denn *„um eine adäquate Einschätzung der kindlichen Äußerungen vornehmen zu können, müssen sie auf allen linguistischen Ebenen im Rahmen der Phasen des Zweitspracherwerbs sowie unter Einbezug der vorhandenen Strategien und der aktuellen Kommunikationssituation eingestuft werden. Auch das Wissen über die Sprachbiographie, den familiären und kulturellen Hintergrund sowie das Freizeitverhalten sind unabdingbar für eine aussagekräftige Beurteilung.“*[465] Durch die Erfassung des frühen Wortschatzes im Alter von zwei Jahren[466] ist es möglich, etwaige Risikokinder zu erfassen. Dennoch spielt die entwicklungsbegleitende Spracherfassung eine breitere Rolle, nämlich dass alle Kinder erstens beobachtet werden und daraus resultierend adäquate Fördermaßnahmen zur Unterstützung und Vertiefung der sprachlichen Entwicklung erhalten und zweitens von pädagogisch geschulten Personen diese Beobachtung möglichst objektiv erfolgt und nicht basierend auf eventuell subjektiv gefärbten Antworten von Eltern und Obsorgeberechtigten Rückschlüsse auf die Entwicklung im sprachlichen Bereich gezogen werden.

Im Zuge der Betrachtung von entwicklungsbegleitender Spracherfassung muss auf die Unterscheidung zwischen Beobachtung und Diagnostik hingewiesen werden. Wie bereits erwähnt, wird darauf Wert gelegt, dass alle Kinder genau beobachtet und adäquat gefördert

---

Bundesrepublik Deutschland momentan ab dem 3. Lebensjahr beurteilt, da standardisierte Sprachentwicklungstests erst für dieses Alter vorhanden sind. Die Prävalenz für Sprachentwicklungsstörungen liegt bei rund 7 %.“

[463] Vgl. KIEFERLE 2013, S. 30; vgl. dazu auch DIETSCHI, o.J., o.S.: *„Man nimmt an, dass das optimale Zeitfenster für das Erlernen von Grammatik zwischen eineinhalb und vier Jahren liegt («sensible Phase»).“*

[464] Vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 19: *„Grimm (2003) warnt davor, das Ausbleiben des Wortschatzspurts zu unterschätzen, da dieser die Basis für den Grammatikerwerb darstellt.“*

[465] ANGEHRN / SCHRANER 2007, S. 28

[466] Dies geschieht mittels Elternfragebogen wie beispielsweise ELFRA, FRAKIS, ELAN. (Vgl. GEISSMANN 2011, S. 15; BUSCHMANN / JOOSS 2015, S. 1; GRIMM 2012, S. 71)

werden. Eine sorgfältige Diagnostik ist die Maßnahme, die als Resultat aus der Identifikation von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten[467] – seien es Defizite oder Ansätze zur Hochbegabung – gesetzt wird. Eine solche Diagnostik kann nicht grundsätzlich von PädagogInnen durchgeführt werden, sondern fällt in das Gebiet der Psychologie, aber *„für eine gezielte Förderung von Kindern ist die Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten und Schwierigkeiten unerlässlich“*.[468] Die Chancen der Diagnostik bestehen in der gezielten Erkennung von Kindern mit konkretem Förderbedarf. Der Vollständigkeit halber wird im Folgenden auch auf die möglichen Defizite einer Diagnostik hingewiesen: Fokus auf Mängeln und Fehlleistungen, unzureichende Berücksichtigung der Lebensbiographie sowie der individuellen Mehrsprachigkeit der Kinder sowie der Tatsache, dass es sich bei einer Diagnostik um ein einmaliges punktuelles Verfahren handelt, was wiederum im Widerspruch zur sprachlichen Entwicklung als dynamischem Prozess steht.[469]

Das Potential, das in der Erfassung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung von Kindern liegt, ist erkannt und gilt als große Chance beim Einsatz sprachförderlicher Maßnahmen und Strategien im pädagogischen Bereich. In Deutschland ist die Erfassung und Dokumentation von Sprache und Literacy in den letzten zwei Kindergartenjahren vor der Einschulung heutzutage in fast allen Bundesländern verpflichtend.[470] In Österreich ist dies seit geraumer Zeit auch Thema, doch gibt es bislang kaum Vorgaben. *„Es liegt im Ermessen jeder Pädagogin und jedes Pädagogen, selbst Beobachtungspläne für die Dokumentation kindlicher Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache […] zu erstellen und eine systematische Beobachtung durchzuführen.“*[471] Einige Träger und Gemeinden verwenden dafür etwa die Beobachtungsbogen BESK[472] und BESK-DaZ[473] oder SISMIK und SELDAK bzw. haben für die eigene Arbeit eine konkrete Beobachtungsmethode entwickelt. Trotz der Annahme, dass eine Beobachtung der sprachlichen Kompetenzen bei Kindern nicht erst im Alter von vier Jahren beginnen sollte, muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine

---

[467] Vgl. DUBOWY / GOLD o.J., o.S.
[468] HAID / LÖFFLER 2015, S. 18
[469] Vgl. CARRÉ-KARLINGER 2009, S. 33
[470] Vgl. MAYR 2013, S. 87; vgl. BADER / KRIJGER 2013, S. 98; Anmerkung: Zum Einsatz kommen dabei die Beobachtungsbogen SISMIK und SELDAK.
[471] Bildungsplan-Anteil 2009, S. 62
[472] BESK = Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache
[473] BESK-DaZ = Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

ausführliche Beobachtung und Dokumentation dieser für die ElementarpädagogInnen eine zusätzliche Aufgabe ist, *„die neben der fachlichen Einarbeitung in das jeweilige Beobachtungsverfahren regelmäßig Zeit und Aufmerksamkeit erfordert.“*[474] Zusätzlich sind weitere Qualifizierungsmaßnahmen für die PädagogInnen notwendig, um die Arbeit mit den unterschiedlichen Beobachtungsbogen bewältigen zu können wie Wissensvermittlung über die verschiedenen Teilbereiche von Sprachkompetenz und Sprachentwicklung, Sensibilisierung[475] für diese, Schulungen für den Einsatz konkreter Methoden und sprachförderlichen Maßnahmen im pädagogischen Alltag etc. Ziel der Kompetenzförderung der elementarpädagogischen Fachkräfte ist die Fähigkeit der differenzierteren Wahrnehmung der sprachlichen Situation eines Kindes,[476] die Vermittlung der Methodenkenntnisse zur Beobachtung und Dokumentation und in weiterer Folge der adäquate Einsatz von Methoden zur Förderung der sprachlichen Entwicklung und Sprachkompetenz jedes einzelnen Kindes.

Eines der Ziele bei der Nutzung von Spracherfassung und dokumentierten Beobachtungen ist aus diesem Grund, *„dass die detaillierten Einblicke in die Sprach- und Literacy-Entwicklung auch einen Niederschlag findet in der pädagogischen Arbeit unmittelbar mit den Kindern. Hier sollte es zu einer möglichst guten Passung zwischen sprachlichen Fähigkeiten und Interessen von Kindern einerseits und pädagogischen Anregungen und Maßnahmen andererseits kommen.“*[477] Denn um die auf das einzelne Kind bezogene Unterstützung *„[…] geben zu können, müssen die Kinder in ihrem Kommunikationsverhalten beobachtet und muss ihre Sprachverwendung wahrgenommen werden.“*[478] Beobachtung gilt in diesem Zusammenhang als Voraussetzung dafür, individuell auf das Kind und seine Bedürfnisse einzugehen, es „dort abzuholen, wo es steht“.[479]

Um diese Ziele erreichen zu können, ist es unter anderem notwendig, dass die im elementarpädagogischen Bereich tätigen Personen einige Voraussetzungen wie *„ein*

---

[474] BADER / KRIJGER 2013, S. 98
[475] Vgl. BADER / KRIJGER 2013, S. 98
[476] Vgl. BADER / KRIJGER 2013, S. 98
[477] MAYR 2013, S. 91; vgl. dazu auch BADER / KRIJGER 2013, S. 100f
MAYR hat dafür zwei Statements als Ausgangspunkte für die Planung von sprachförderlichen Maßnahmen für PädagogInnen formuliert (MAYR 2013, S. 91): *„Aus den Planungen leite ich konkrete Ziele ab, wie ich Kinder in Bezug auf Sprache und Literacy unterstütze.“* sowie *„Bei meiner Planung im Bereich Sprache und Literacy gehe ich von der Beobachtung der Kinder aus.“*
[478] MERKEL o.J.a
[479] In Anlehnung an Maria MONTESSORI

hinreichendes Wissen über den Spracherwerb des Kindes sowie die Fähigkeit, dessen aktuelles sprachliches Lernen zu beobachten und einzuschätzen"[480] verfügen. Denn das Erstellen einer korrekten Sprachdiagnose *„ist als Grundlage für wirksames pädagogisches Handeln unabdingbar […]"*.[481] Ein weiterer wichtiger Punkt für die Zielerreichung ist das Verfügen der PädagogInnen über eine entsprechende Sprachförderkompetenz. Deshalb wird im Folgenden genauer auf die Sprachförderkompetenz, die für ein qualitativ hochwertiges, pädagogisches Handeln steht, näher eingegangen.

4.3 Sprachförderkompetenz

Um erfolgreiche sprachliche Bildung überhaupt erst ermöglichen zu können, ist – neben der Kenntnis entsprechender Methoden zur sprachlichen Bildung und deren Einsatz – ein motivierendes, sprachförderndes Verhalten von Seiten der Bezugspersonen die wichtigste Voraussetzung. Dies bezieht sich nicht ausschließlich auf die ausgebildeten PädagogInnen in der Kindertageseinrichtung; auch Eltern bzw. Obsorgeberechtigte können durch den bewussten Einsatz eines sprachförderlichen Verhaltens die Sprachbildung positiv beeinflussen. Zu den hauptsächlichen Faktoren zählen sprachbewusstes Handeln, das Achten auf das Sprachniveau, mit dem den Kindern begegnet wird, ein bewusstes Wählen und Ansprechen von Gesprächsthemen, welche die Interessen des Kindes bzw. der Kinder wiederspiegeln, sowie die Sprachbeobachtung, also die Beobachtung des sprachlichen Handelns des Kindes.

Um ein besseres Verständnis über die Grundlagen des sprachfördernden Verhaltens zu erhalten, werden diese im Folgenden explizit dargestellt:

- Sprachbewusstes Handeln: Sprachbewusstes Handeln im Kindergartenalltag bietet viele Gelegenheiten zu handlungsbegleitendem Sprechen. Dieser ganzheitlich orientierte Ansatz macht es möglich, dass tägliche Routinen zu sprachlichen

[480] ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 15
[481] ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 15

Bildungssituationen werden. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit der expliziten, bewussten Sprachförderung, welche durch gezielte Fördereinheiten wie beispielsweise *„das gemeinsame Vorlesen oder Anschauen von Bilderbüchern, das Singen oder Sprechen von Liedern und Versen, das abwechselnde Erzählen lassen der Kinder im Stuhlkreis, aber auch die Durchführung expliziter Sprachlernspiele oder -übungen“*[482] umgesetzt wird.

- Sprachniveau: Der tägliche Umgang mit jüngeren Kindern bzw. mit Kindern, die kaum oder wenig Deutsch sprechen, birgt die Gefahr, dass sich die Sprache bzw. das Sprachniveau der Bezugspersonen anpasst. Doch für die Sprachförderung ist es wichtig, dass „normale“ Sätze gebildet werden, dass die Bezugsperson „authentisch“ spricht und sie somit für die Kinder eine Herausforderung und kein Spiegelbild ist.[483]

- Gesprächsthemen: Worüber man mit den Kindern spricht, ist ebenso von großer Bedeutung, wie das Sprachniveau. Dass über Praktisches und Alltägliches gesprochen wird, ist gut und wichtig, denn *„jeder Mensch ist darauf angewiesen, mit anderen zu kommunizieren und von ihnen verstanden zu werden.“*[484] Aber es geht auch darum, sich die Zeit zu nehmen, über Themen zu sprechen, die außerhalb des Tagesgeschehens liegen wie beispielsweise Wünsche, Gefühle, Erlebnisse, Begebenheiten etc. Durch diese unterschiedlichen Gesprächsebenen lernen Kinder, dass sie sich durch die Sprache in unterschiedlichen Welten bewegen können.[485]

- Sprachbeobachtung: Beobachtung des sprachlichen Handelns des Kindes ist unabdingbar, um feststellen zu können, wo sich ein Kind sprachlich befindet. Grundvoraussetzungen des Kindergartenpersonals dafür sind die *„Fähigkeiten des zurückgenommenen Hinhörens sowie des Festhaltens und des Einordnens von Beobachtungsergebnissen.“*[486]

---

[482] DUBOWY / GOLD 2015, S. 2
[483] Vgl. ULICH 2007b, S. 23
[484] BLANK-MATHIEU 2004, S. 1
[485] Vgl. ULICH 2007b, S. 23
[486] REICH 2008, S. 38; vgl. dazu auch BADER / KRIJGER 2013, S. 99: *„Dieses anregende Klima wird begünstigt durch Fachkräfte, die das Leben in der Tageseinrichtung mit und für die Kinder dokumentieren.“*

All diesen für die Lernumwelt förderlichen Faktoren für sprachbewusstes Handeln liegt ein sprachfreundliches Klima zugrunde. Als sprachfreundliche Lernumgebung gilt eine Atmosphäre, bei der ein freundlicher, respektvoller Umgang sowie ein angstfreies Miteinander möglich sind und Kinder selbst regelmäßig zu Wort kommen[487] mit dem Ziel, die Freude am Sprechen und Kommunizieren zu gewinnen bzw. zu bewahren. Sie ist geprägt von Akzeptanz, Vertrauen, Offenheit, Ermutigung und Freundlichkeit.[488] Durch anregende Gespräche, der Möglichkeit, interessante Dinge zu entdecken, Gelegenheit, etwas Neues eigenständig auszuprobieren, Pläne zu entwickeln und diese auch umzusetzen[489] wird den Kindern eine anregende, freundliche (Lern-)Atmosphäre geboten. Dies ist, in Zusammenhang mit ständiger Bestärkung und Ermutigung von Seiten der Bezugspersonen, Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Einsatz von Fördermaßnahmen.[490] Fingerspiele, Singspiele, Reime, Zungenbrecher etc. bieten dabei die Möglichkeit, sich spielerisch an die Sprache anzunähern und den Spaß an Sprache zu fördern. *„Bei jüngeren Kindern hat es sich bewährt, möglichst vielfältige Methoden und Materialien einzusetzen und verschiedene Aktivitätsformen, vor allem auch Bewegungsspiele, zu nutzen.“*[491]

Doch nicht nur für im pädagogischen Umfeld tätige Personen spielt die Beherrschung der sprachförderlichen Kompetenz eine Rolle, denn die engsten Vertrauten und Bezugspersonen und somit die wichtigsten Kommunikationspartner eines jungen Kindes sind die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten. Eine Schulung und Stärkung der engsten Bezugspersonen in Bezug auf ihre sprachförderlichen Kompetenzen und den kommunikativen Umgang mit und gegenüber dem Kind durch Aufmerksam machen der vielen, kleinen Möglichkeiten zur Sprachförderung im Alltag sowie der gezielten Schulung zur Verwendung konkreter Sprachlehrstrategien scheint naheliegend und vielversprechend.[492]

---

[487] Im Gegensatz dazu steht die passivrezeptive Rolle, welche sich nicht positiv auf das Sprachenlernen auswirkt und nicht als förderlicher Faktor im Rahmen der sprachlichen Lernumwelt gilt.
[488] Vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 44
[489] Vgl. BADER / KRIJGER 2013, S. 99
[490] Vgl. DUBOWY / GOLD o.J., o.S.
[491] DUBOWY / GOLD o.J., o.S.; vgl. dazu ULICH 2007b, S. 27: *„Bei sprechgehemmten Kindern kann ein einfacher Dialog mit Handpuppen oder Fingerpuppen manchmal helfen, Hemmungen zu überwinden. Von einer Puppe wird man nicht so direkt angesprochen, das Gesprächsangebot ist spielerischer und offener, und so entsteht weniger Druck, auf eine bestimmte Art zu antworten oder zu reagieren.“*
[492] BUSCHMANN / JOOSS 2015, S. 1f.

Im Folgenden werden wirksame[493] Strategien angeführt, welche sich in Bezug auf sprachförderndes Verhalten herauskristallisiert haben – immer unter der Prämisse der Bereitschaft der pädagogischen Fachkraft bzw. der Bezugsperson sowie des Interesses am Kind und seiner Lebenswelt – und die sich in die oben genannten Grundlagen einordnen lassen:

GRUNDLAGEN SPRACH-FÖRDERL. VERHALTENS	WIRKSAME STRATEGIEN
Sprachbewusstes Handeln	Wortschatzförderung im Alltag[494] durch Einbringen neuer Wörter und deren Wiederholung, handlungsbegleitendes Sprechen[495], Sprachlernen in Alltagssituationen[496] – tägliche Routinen im Sinne von sprachlichen Bildungssituationen nutzen, inkl. Einsatz von Gesten
	Auf Kinder einstellen in Bezug auf Wortwahl und Satzbau
	Sprachvorbild, auf die Qualität des eigenen Sprachinputs[497] achten
	Bieten einer Vielzahl von kommunikativen Situationen[498] sowie Zeit und Raum für die Kinder, ihren Interessen nachzugehen und über ihre Erfahrungen und Vorstellungen zu berichten, selber (Geschichten) erzählen lassen[499]
	Gezielte Fördereinheiten wie Vorlesen[500], Anschauen von Bilderbüchern, Singen von Liedern, Fingerspiele, Reimspiele, Zungenbrecher,

[493] Vgl. dazu auch die wirksamen Kommunikationsweisen mit Kindern nach REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43 sowie die fünf Strategien nach ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 12.

[494] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43; DUX / SIEVERT 2012, S. 15; DICKINSON 2013, S. 15f .; ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 12

[495] DUX / SIEVERT 2012, S. 11; vgl. dazu ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 12: *„[…] Die frühpädagogische Fachperson [versprachlicht die] Handlungen, die das Kind oder sie selber ausführt. Indem das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Handlung richtet und gleichzeitig in Worten hört, was es sieht, erweitert sich sein Verständnis. Es lernt neue Wörter und Zusammenhänge.“*

[496] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 41

[497] HARTMANN et al. 2009, S. 44; vgl. dazu REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43: *„[…] d.h. mit Kindern korrekt, thematisch vielfältig und mit reichhaltigem Wortschatz kommunizieren.“*

[498] TIETZE / VIERNICKEL 2007 bzw. TIETZE / SCHUSTER / GRENNER / ROßBACH 2007, in: HARTMANN et al. 2009, S. 44

[499] Vgl. ULICH 2007b, S. 27

[500] Vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 10: *„Das Vorlesen und Erzählen von Geschichten eröffnet wieder einen anderen Zugang zur Sprache. Hier lernt das Kind Begriffe, die in der Alltagssprache nicht vorkommen […]. Außerdem wird beim Erzählen ein größerer sprachlicher Zusammenhang hergestellt, der eine wesentlich längere Aufmerksamkeitsspanne erfordert als bloße Konversation.“*

Vgl. dazu auch ULICH 2007b, S. 25: *„Beim Hören und Entschlüsseln von ‚Geschichten‘ lernen Kinder etwas Grundsätzliches über Sprache, das im alltäglichen Gespräch oft zu kurz kommt, nämlich die Symbolfunktion der Sprache. […] Im Gespräch ist die Bedeutung des Gesagten meist eng verbunden mit bestimmten Handlungen und Situationen. Kinder wissen, beim Essen wird dieses gesagt, beim Schlafen jenes, beim Streiten das. Sie können oft erraten, worum es geht und orientieren sich noch stärker als Erwachsene am Tonfall, an der Gestik und Mimik des Gesprächspartners. All dies ist wichtig, aber es genügt nicht, um ein bestimmtes Sprachniveau zu erreichen. Viele Kinder gewöhnen sich daran, sprachliche Botschaften stets durch den direkten Bezug zu ihrer unmittelbaren Umgebung zu verstehen, und sie lernen nicht, zu abstrahieren. Beim Vorlesen und Erzählen wird der Sinn nur sprachlich vermittelt, Kinder lernen, sich auf eine rein sprachlich vermittelte Botschaft zu konzentrieren und diese zu entschlüsseln.“*

	Sprachspiele[501], explizite Sprachlernspiele und -übungen[502] und Bieten einer Auswahl von Büchern nach den Interessen der Kinder
Sprachniveau	Bildung von „normalen“ Sätzen, authentisches Sprechen durch die Bezugsperson; Ziel: Bezugsperson als Herausforderung und Vorbild in Aussprache und differenziertem Ausdruck und nicht als Spiegelbild[503], was das sprachliche Niveau betrifft (keine Babysprache, Sprechen in ganzen Sätzen etc.)
Gesprächsthemen	Themen der Kinder[504]: Praktisches, Alltägliches, aber auch Zeit für Themen wie Wünsche, Gefühle, Erlebnisse, Begebenheiten
Interesse am Kind[505]	Aktiv Zuhören, offene Fragen stellen[506] und auch Pausen zulassen
	Kinder als Gesprächspartner ernst nehmen:[507] Mit Kindern Aufmerksamkeit teilen, Blickkontakt herstellen[508], entsprechende Körperhaltung (präsent, ruhig, ganz dabei vs. auf dem Sprung)
	Wertschätzung aller Ideen, Wertschätzung der Mitteilung
	Interessiert sein an der und sich interessieren für die Welt des Kindes[509]; auf das Kind und seine Fragen eingehen[510]
	Ziel: Zu interessanten, spannenden Gesprächen anregen
	Gesprächskultur etablieren und einhalten, d.h. Gespräche nicht ständig und ohne Vorwarnung unterbrechen und sich anderen Kindern oder Dingen zuwenden[511]; dadurch wird mehr Ruhe in die Gruppe gebracht sowie dem einzelnen Kind im Gespräch Respekt signalisiert
Dialog[512]	Sprachlicher Austausch[513] - den Kindern Möglichkeiten bieten, die eigenen Gedanken aktiv einzubringen sowie Eingehen auf Äußerungen der Kinder[514]

[501] Vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 9; vgl. ULICH 2007b, S. 27
[502] DUBOWY / GOLD 2015, S. 2
[503] Vgl. ULICH 2007b, S. 23; DUX / SIEVERT 2012, S. 11; HARTMANN et al. 2009, S. 44
[504] Vgl. ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 12 (BERTAU 2006 sowie BEST et al. 2011)
[505] BADER / KRIJGER 2013, S. 99
[506] DUX / SIEVERT 2012, S. 11; REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43; BADER / KRIJGER 2013, S. 99; ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 12; vgl. KÖNIG 2007, in: ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 13: *„Die gestellten Fragen regen das Kind an, Äußerungen zu formulieren, eigene Gedanken auszusprechen und über etwas nachzudenken.“*
[507] Vgl. ULICH 2007b, S. 24
[508] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43
[509] ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 12
[510] HARTMANN et al. 2009, S. 20
[511] Vgl. dazu das Beispiel von ULICH 2007b, S. 24: *„Wenn ich am Tisch gerade mit Maria spreche und Andi ruft mich aus der Ecke, dann ist es wichtig, nicht immer gleich auf diesen Zwischenruf zu reagieren, sondern zunächst eine ‚Brücke‘ für Maria zu bauen, indem ich z.B. ein klares vorläufiges ‚Endzeichen‘ setze mit: „Ich gehe jetzt rüber zu Andi und schaue was los ist und komme dann wieder zu dir.“*
[512] Vgl. KÖNIG 2007, in: ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 13: *„Der Dialog mit den Kindern ist von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche Sprachförderung.“*
[513] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 38; vgl. KÖNIG 2007, in: ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 12; DUX / SIEVERT 2012, S. 15

	Geteilte Denkprozesse anregen, Gedankenunterschiede der Kinder thematisieren, die unterschiedlichen Sichtweisen zum Gesprächsgegenstand machen – Voneinander Lernen im Dialog[515]; Gesprächssituationen, die zu längeren und komplexeren Antworten herausfordern[516]
	Einsatz verschiedener Dialogformen[517] wie gemeinsam Entscheidungen treffen, Kinder in Entscheidungsprozesse einbeziehen, diskutieren, philosophieren, Kinder bei ihrer Meinungsbildung unterstützen, Dinge hinterfragen, reflektieren, eigene Erklärungsansätze und Hypothesen bilden, unterschiedliche Perspektiven kennen lernen, sich mit anderen austauschen
	Voraussetzung: für von den Kindern ausgehende Impulse offen sein[518], d.h. Themen der Kinder aufgreifen, nachfragen, erweitern
	Redirect[519]: Förderung von Gesprächen zwischen Kindern untereinander; Bezugsperson initiiert diese und wirkt unterstützend
	Ko-Konstruktion[520]: gemeinsames Erforschen von Bedeutung, Entdecken von Sinnzusammenhängen, das Ausdrücken dieser sowie das Teilen dieser mit anderen, Anerkennung und Wertschätzung der Sichtweisen und Ideen anderer[521]
Indirekte Korrektur[522]	Modellieren[523] statt korrigieren; indirekte Korrektur durch korrekte Wiederholung fehlerhafter Äußerungen[524] inkl. besserer Satzstruktur, inhaltlicher Erweiterung etc. Kein explizites Hinweisen auf Fehler, kein Tadel, um Sprechfreude nicht zu trüben bzw. zu beeinträchtigen[525], sondern

[514] HARTMANN et al. 2009, S. 44; vgl. dazu auch ULICH 2007b, S. 24f.: *„Bei Kindern mit wenig Deutschkenntnissen sind wir als Erwachsene leicht versucht, das partnerschaftliche Gespräch aus den Augen zu verlieren: Wir neigen dann dazu, im Gespräch dauernd daran zu denken, dass wir dem Kind etwas beibringen müssen, nämlich Deutsch. Wir hören dann häufig nicht mehr, was uns ein Kind sagt oder sagen will, sondern wie es etwas sagt, ob es richtig oder falsch ist. Und dann beginnt das Verbessern.“*

[515] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43

[516] HARTMANN et al. 2009, S. 44

[517] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43; ebd. S. 38

[518] ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 13

[519] ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 14

[520] Definition nach BayStMAS/BayStMUK 2012, S. 30/35/45, zit. in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 39: *„Eine ko-konstruktive und partizipative Gestaltung der Lernumgebung bietet jedem Kind vielfältige Gelegenheiten, mit anderen Kindern und Erwachsenen zu kommunizieren und mit Sprache in unterschiedlichen Kontexten kreativ umzugehen.“*

[521] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 38; ebd.: *„Ko-Konstruktion erweist sich als zeitgemäßer Bildungsansatz und bedeutet, dass Bildung und Lernen im Rahmen kooperativer und kommunikativer Alltagshandlungen und Bildungsaktivitäten stattfinden, an denen Kinder und Erwachsene gleichermaßen aktiv beteiligt sind. […] Ko-konstruktive Prozesse entstehen, wenn Erwachsene mit Kindern oder Kinder untereinander eine lernende Gemeinschaft bilden.“*

[522] DUX / SIEVERT 2012, S. 16; REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43; ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 12

[523] Vgl. dazu REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43: *„[…] d.h. das Gesagte korrekt wiederholen und es zugleich erweitern.“*

[524] DUX / SIEVERT 2012, S. 16; ULICH 2007b, S. 24f.; vgl. dazu ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 13: *„Während die frühpädagogische Fachperson dem Kind zeigt, dass sie es richtig verstanden hat, hört das Kind gleichzeitig die korrekte Äußerung. Es wird indirekt korrigiert und kann die richtigen Formen abspeichern.“*

[525] Vgl. ULICH 2007b, S. 24f.

	scheinbar beiläufiges Wiederholen oder Bekräftigen einer Aussage in der richtigen Aussprache
	Auf die Äußerungen der Kinder eingehen
	Positives Feedback geben
Sprachbeobachtung	Ziel: Feststellen der sprachlichen Kompetenz des Kindes
	Grundvoraussetzungen: Fähigkeit des zurückgenommenen Hinhörens, Fähigkeit des Festhaltens und Einordnens von Beobachtungsergebnissen[526]
Dokumentation	Bildungsprozesse sichtbar machen[527]
	Notwendige Grundlage für Gespräche und gemeinsame Reflexionen[528]

Tab. 5: Darstellung der Grundlagen sprachförderlichen Verhaltens in Zusammenhang mit entsprechenden, wirksamen Strategien[529]

Im Optimalfall hat die im pädagogischen Bereich tätige Person diese Strategien verinnerlicht und bringt sie wirksam im Alltag ein, um die Kinder bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen konkret und zielführend zu unterstützen.[530] Ziel ist es, alle Kinder zu unterstützen und zu fördern, indem ihre persönliche Erfahrungswelt als Grundlage genommen wird und darauf aufbauend ihr jeweiliger Erfahrungshorizont durch das Anbieten vieler unterschiedlicher Möglichkeiten wie Bilder, Gespräche, Spiele, Geschichten, Lieder etc.[531] erweitert wird. *„Das Fernsehen z.B. vermittelt den Kindern Reize für ihre Sinne aus zweiter Hand. Die Kinder hören zwar Sprache, dies hat für sie jedoch zumeist keine Handlungsbedeutung, denn eine sprachliche Reaktion wird vom Fernsehen nicht erwartet. Sie haben dadurch wenig Gelegenheit zur Kommunikation und zum sprachlichen Austausch.“*[532] Dieses Miteinander[533] ist nicht mehr selbstverständlich; umso wichtiger und wertvoller für

[526] REICH 2008, S. 38
[527] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43
[528] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43
[529] Tabelle nach FRICK 2016
[530] Vgl. dazu KONISHI et al. 2013, S. 169: *„Eine Studie, die die Effekte von interaktiven Buchsituationen auf die Sprach- und Literacy-Entwicklung von 4-Jährigen untersuchte, zeigte, dass Kinder, denen offene Fragen gestellt wurden und die dazu ermuntert wurden, sich an Gesprächen zu beteiligen, signifikant bessere Leistungen im Peabody Picture Vocabulary Test III erzielten, als diejenigen, denen nur vorgelesen wurde […]. In ähnlicher Weise fand eine Längsschnittstudie, in der die Fachkraft-Kind-Gespräche (mit Vierjährigen) untersucht wurden, heraus, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Begegnung mit qualitativ hochwertigeren Gesprächen und reichhaltigerem Wortschatz während des Freispiels und beim Vorlesen in der Gruppe und dem Sprachverständnis und den Schreibkompetenzen von Kindern am Ende des Kindergartenbesuchs […].“*
[531] Vgl. dazu auch methodische Anregungen nach REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 41: *„Rollenspiel, Symbolspiel und Erzählen sowie Theater; vielfältige Alltagsbegegnungen mit Büchern, Geschichten, Reimen und Gedichten; spielerisch-entdeckende Alltagserfahrungen mit Schreiben und Schrift; Projektarbeit, Literacy-Center und aktive Medienarbeit.“*
[532] DUX / SIEVERT 2012, S. 15
[533] Vgl. DUX / SIEVERT 2012, S. 15: das Miteinander-im Gespräch-sein, das Miteinander-Spielen etc.

eine adäquate Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder sowie der Entwicklung und Erhaltung der Sprechfreude ist es, den Kindern diesen Erfahrungsraum im pädagogischen Kindergartenalltag zu bieten, *„in dem sie ihre Sprache ausprobieren und ihre Sprachkompetenz durch das Sprachvorbild der Erwachsenen erweitern“*.[534] Die soziale Dimension bei der Entwicklung der Sprachkompetenz darf weder unterschätzt noch außer Acht gelassen werden, denn *„[…] [Sprache] ist stark gesteuert […] durch implizite Normen, die grundlegende soziale Bedeutungen transportieren“* zuzüglich sehr komplexer Auswirkungen durch *„die Art, wie pädagogische Fachkräfte Sprache verwenden […]“*, dem unvermeidlichen Mitbringen individueller Sprachbiografien etc. *„und diese sprachlichen Vorgeschichten stehen möglicherweise im Widerspruch zu den eigentlichen Interaktionsmustern, die am ehesten die Sprach- und Bildungsvorteile bieten, die [die] Kinder bräuchten.“*[535] Denn nur eine altersgemäß entwickelte Sprache als einem Instrument des Denkens und der Verständigung ermöglicht es dem Kind, sich die Welt anzueignen.[536]

---

[534] DUX / SIEVERT 2012, S. 15; vgl. ebd.: *„In Familien, in denen wenig gesprochen wird, erhalten die Kinder oft nicht genug sprachliche Anregungen für ihre Entwicklung. Dies hat einen doppelt ungünstigen Effekt: Zum einen erhalten die Kinder ein undifferenziertes Sprachangebot und Sprachvorbild, z.B. wenig differenzierte Benennung von Gegenständen und kaum Formulierungen komplexer Sätze, zum anderen erhalten sie damit einhergehend auch wenig Informationen über die Gegenstände und Sachverhalte ihrer Umgebung. Dies wiederum hat Auswirkungen auf ihr Wissen und die kognitive Entwicklung.“*
Vgl. dazu auch DICKINSON 2013, S. 15f.

[535] DICKINSON 2013, S. 15f.

[536] DUX / SIEVERT 2012, S. 16; vgl. dazu auch DICKINSON 2013, S. 17: *„Kinder, die einen großen Bedarf an reichhaltigen Spracherfahrungen haben, um die Bildungssprache erlernen zu können, werden durch engagierte, fürsorgliche und erfahrene Fachkräfte aus ihrem Wohnumfeld betreut; für diese Fachkräfte sind aber die Diskursformen, die den Kindern vermutlich möglichst viele Vorteile bringen, nicht vertraut und anscheinend schwer zu erwerben.“*

4.4 Resümee

Ausgehend von intakten, körperlichen Voraussetzungen beim Kind kann festgehalten werden, dass jedes Kind zumindest das Sprechen in der Erstsprache lernt. Aber *„wie rasch es dieses lernt und wie viele Worte es unterscheiden und gebrauchen wird, hängt vom Umfeld des Kindes ab.“*[537] Eine Förderung im sprachlichen Bereich ist daher von unschätzbarem Wert – nicht nur für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen des Kindes, sondern sowohl weiterführend für die Lese- und Schreibfähigkeit, als auch für die sich dem Kind dadurch eröffnenden Möglichkeiten der Aneignung der Welt. Denn hinter einer geglückten Sprachentwicklung *„[…] steckt sehr viel an sprachlicher Förderung und Zuwendung […].“*[538] Dabei spielen sowohl die Orientierung an den Fähigkeiten und bereits vorhandenen Kompetenzen, als auch die Berücksichtigung der Grundlagen sprachförderlichen Verhaltens eine wichtige Rolle – besonders durch die im elementarpädagogischen Bereich tätigen Personen. Durch das Kennen und Beachten dieser sowie den Einsatz der entsprechenden wirksamen Strategien, kann den Kindern ein bestmöglicher Rahmen zur individuellen Förderung der sprachlichen Kompetenz geboten werden.

Sprachvorbild sein – nicht reines Vor- und Nachsprechen sowie ‚Pauken‘ von Wörtern[539], sondern sinnvolle Handlungen, gemeinsames Tun, sinnliche Erfahrungen, Orientierung an den Interessen und Themen der Kinder sowie am je individuellen Entwicklungsstand, handlungsbegleitendes Sprechen, Förderung des Dialoges sowohl von der Bezugsperson zum Kind als auch zwischen den Kindern untereinander, Modellierung der Sprache statt direkte Korrektur und Tadel zur Steigerung des Wortschatzes und somit der Förderung der gesamten Sprachkompetenz – dies in Zusammenhang mit einer guten Qualität der Beziehung zum Kind im Sinne von empathisch, konstant und vertrauensvoll[540] stellen eine optimale Grundlage für eine gelingende Förderung der sprachlichen Kompetenzen dar.

---

[537] Blank-Mathieu 2004, S. 4
[538] Dux / Sievert 2012, S. 7
[539] Vgl. Dux / Sievert 2012, S. 7
[540] Vgl. Blank-Mathieu 2004, S. 4

Wichtig in Bezug auf den Einsatz von sprachförderlichen Maßnahmen ist, dass nicht ein „entweder-oder“-Gedanke hinsichtlich der beiden Arten der Sprachförderung, also kein Gegeneinander dieser vorherrscht. Finden beide Arten im pädagogischen Alltag Berücksichtigung, wird ein optimaler Spracherwerb ermöglicht. Denn die unterschiedlichen Zugänge bringen ihre je eigenen Vorteile mit, die sich positiv auf den Erwerb sowie die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen auswirken und die auf Grund der unterschiedlichen Umsetzung spannend für die Kinder sind. Die Förderung der sprachlichen Kompetenzen im Rahmen der alltäglichen Kommunikation bietet eine gute Gelegenheit, sprachförderliche Maßnahmen ohne allzu großen Aufwand zu setzen und es wäre eine vertane Chance, diese Möglichkeit nicht zu nutzen. Rein den Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung als die optimale Variante zu nehmen, ist dennoch nicht gerechtfertigt, da auch gezielte Sprachförderung im Sinne einer kontextuellen, thematischen Anwendung und in der Ausführung als gelenkte Spielsituationen (und nicht als Instruktion zum Wortlernen) der Steigerung der Freude an Sprache, Sprachverwendung, Büchern und am (Vor-)Lesen etc. ihre Berechtigung hat – nicht nur in elementarpädagogischen Einrichtungen, sondern auch im häuslichen Umfeld. Denn der Input der Bezugspersonen ist, sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht, von enormer Bedeutung für den Wortschatzerwerb und in weiterer Folge an der Freude beim Verwenden von Sprache, allgemein einer guten Entwicklung der sprachlichen Kompetenz sowie weiterführend bei Literacy-Kompetenzen.

5. Orte sprachlicher Bildungsprozesse

„Ein Wort, das ein Kind nicht kennt,
ist ein Gedanke, den es nicht denken kann.“ [541]

Wie in Kapitel „3.5 Soziales Umfeld: Vorbild und Input“ angeführt wurde, sind die Qualität und die Quantität des Inputs durch die Bezugspersonen entscheidend dafür, wie umfassend und rasch sich die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern vollzieht. Denn der Erwerb der Sprache geschieht, neben *der aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt,*[542] über Wechselbeziehungen mit anderen Menschen. Soziale Prozesse sind für die (Sprach-)Entwicklung des Menschen entscheidend; die soziale Umwelt kann nicht vom Entwicklungsprozess des Kindes getrennt betrachtet werden.[543] In der Kindertageseinrichtung ist daher eine Berücksichtigung der unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen Kinder für eine adäquate Förderung und in Folge persönliche Weiterentwicklung unumgänglich, denn aus *„den unterschiedlichen Anlagen der Kinder und aus der unterschiedlichen Qualität der Kommunikationen, in die sie einbezogen sind, und den sprachpädagogischen Handlungen, denen sie begegnen, ergeben sich Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten.“*[544] Diese Unterschiede gilt es hinsichtlich einer erfolgreichen, individuellen Förderung zu berücksichtigen, um mögliche Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung erzielen zu können. Im Optimalfall wird dabei versucht, einen *„Ausgleich für weniger weit entwickelte Fähigkeiten zu schaffen und zusätzliche Ausbaumöglichkeiten bei höher entwickelten Fähigkeiten bereit zu stellen“*[545] – immer mit Blick auf die geltenden Bildungsstandards.[546] Denn als eines der wichtigsten Bildungsziele im elementarpädagogischen Bereich gilt es, die Sprach- und Literacykompetenzen der Kinder

---

[541] Dr. Wolfgang MAIER, Direktor des Fremdspracheninstituts München (1974 -1994)
[542] HARTMANN et al. 2009, S. 15
[543] Vgl. FTHENAKIS 2002, zit. in: HARTMANN et al. 2009, S. 13
[544] REICH 2008, S. 13
[545] REICH 2008, S. 13f.
[546] Die Bildungsstandards für sprachliche Bildung, die bei der Einschulung beherrscht werden sollten, sind bereits im Kapitel „3.1.3 Leitziele für sprachliche Bildung“ angeführt worden.

umfassend zu stärken.[547] Dies gelingt unter anderem dadurch, dass Kindern vielfältige Erfahrungs- und Explorationsmöglichkeiten geboten werden und sie einen reichhaltigen Sprachinput erfahren, um zu hören, wie Dinge heißen, zu verstehen, wie sie funktionieren und unter Umständen zusammenhängen sowie die Begriffe im Gedächtnis zu speichern und wieder abrufen zu können.[548] *„Erwachsene unterstützen Kinder im Spracherwerb, indem sie in der dialogischen Interaktion ihre sprachlichen Angebote am Entwicklungsstand des Kindes orientieren. Ihr Sprachgebrauch hat für das Kind Modellcharakter.“*[549] Im besten Fall geschieht sprachliche Bildung auf diese Weise nicht nur in der Familie, sondern auch in der Kindertageseinrichtung. Für eine bestmögliche Förderung ist es aber unerlässlich, dass dies durch die PädagogInnen unterstützt und von ihnen praktiziert wird. Damit kann etwaigen Ungleichheiten,[550] die durch einen anderen sozialen Erfahrungshintergrund auftreten können, entgegengewirkt sowie wissbegierigen, interessierten Kindern Zusätzliches geboten werden. Kinder mit Ungleichheiten, deren Ursache auf Sprachentwicklungsstörungen zurückzuführen ist, benötigen – zusätzlich zu einer sprachentwicklungsunterstützenden Umgebung – eine spezifische Unterstützung im Bereich der Sprachtherapie bzw. Logopädie.[551] *„Es kommt auf die gezielte Gestaltung entwicklungs- und kompetenzfördernder Interaktionen an, um Bildungswirksamkeit zu erzielen. […] [In diesem Zusammenhang werden beim Kind], das […] von Geburt an in ein Netz sozialer Beziehungen eingebettet*[552] *ist, […] Lernen und Wissenskonstruktion als interaktionale und ko-konstruktive*[553] *Prozesse aufgefasst.“*[554] Denn *„Spracherwerb zählt zu den Musterbeispielen für Ko-Konstruktion. Obgleich Kinder eine biologisch vorgeprägte Bereitschaft mitbringen, sind sie auf einfühlsame Interaktions- und Dialogpartner angewiesen, um Sprache zu lernen.“*[555] Die Qualität dieser Interaktionen mit

---

[547] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 35
[548] Vgl. KIEFERLE 2013, S. 28f.; vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 21
[549] SANDER / SPANIER 2003, S. 8, zit. in: HARTMANN et al. 2009, S. 22
[550] Beispielsweise weniger sprachliche Anregung, weniger Erfahrungen in Bezug auf kulturell geprägte Kenntnisse und Umgangsformen etc. (vgl. KIEFERLE 2013, S. 29)
[551] Vgl. WIRTS 2013, S. 102
[552] FTHENAKIS 2002, zit. in: HARTMANN et al. 2009, S. 13f.: ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Ansatz
[553] Vgl. dazu auch REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 44: *„Die notwendige Basis für Partizipation und Ko-Konstruktion ist eine sprach- und literacy-anregende Lernumgebung, in der sich Kinder wohl fühlen und die sie zum Austausch mit anderen einlädt (z.B. Spiele, Musikinstrumente, Leuchttische oder Alltagshandlungen wie Essenszubereitung, die gemeinsame Aktionen, Spiel- und Lernprozesse erfordern bzw. ermöglichen) und die ihnen selbstbestimmt vielfältige Begegnungen mit Büchern, Medien, Schrift und Schreiben ermöglicht […] (MAYR/KOFLER 2011).“*
[554] FTHENAKIS 2002, zit. in: HARTMANN et al. 2009, S. 13f.
[555] BRUNER 2002, zit. in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013e, S. 183f.

primären und sekundären Bezugspersonen[556] sowie die Qualität der von den Bezugspersonen gesprochenen Sprache hinsichtlich Komplexität und Vielfalt[557] ist – in Abhängigkeit der kognitiven Entwicklung des Kindes betrachtet – wesentlich für die Sprachentwicklung. Denn die *„Sprach- und Literacyentwicklung von Kindern hängt entscheidend davon ab, in welcher sprachlichen Umwelt sie aufwachsen. Neben der Familie spielen Kindertageseinrichtungen eine zentrale Rolle.“*[558] Die Bildungsprozesse, die bis zum Eintritt des Kindes in eine Kindertageseinrichtung stattgefunden haben, bilden die Grundlage; auf diesen bisher gemachten Erfahrungen bauen die (sprach-)pädagogischen Handlungen im Kindergarten auf. *„Literacy*[559] *wird bereits in der frühen Kindheit grundgelegt und seine Entwicklung ist abhängig von den Erfahrungen, welche die Kinder im Elternhaus mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur machen. ErzieherInnen sind gefordert, hier ausgleichend bzw. kompensatorisch zu wirken.“*[560] PISA-Studien haben gezeigt, dass die Bildungsprozesse, die später im Leben eines Kindes in der Kindertageseinrichtung und weiterführend in der Schule stattfinden, *„auf den bisherigen und sie begleitenden Bildungsprozessen in der Familie aufbauen und sich gegenseitig beeinflussen. Der Kompetenz- und Wissenszuwachs des Kindes ist abhängig von der Anschlussfähigkeit seiner Bildungsprozesse. Bildung ist somit das Ergebnis eines vielfältigen Wechselspiels aller Bildungsorte, in denen sich das Kind von Geburt an bewegt.“*[561] Aus diesem Grund ist eine Untersuchung der beiden wichtigsten Orte sprachlicher Bildungsprozesse – nämlich Familie und Kindertageseinrichtung – eine wesentliche Grundlage für eine umfassende Einschätzung der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei Kindern im frühen Alter.[562]

---

[556] Vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 15
[557] Vgl. KONISHI et al. 2013, S. 163
[558] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013b, S. 60
[559] *„‘Literacy Erziehung‘ […] kann vor allem durch Bilderbuchbetrachtung, Vorlesen/Nacherzählen, freies Erzählen, die selbstverständliche und gezielte Einbindung von Schriftzeichen in den pädagogischen Alltag etc. umgesetzt werden.“* (DITTMAR et al. o.J., o.S.);
vgl. dazu auch die Merkmale einer sprach- und literacyanregenden Lernumgebung nach MAYR / KOFLER 2011, zit. in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 44*: „Bücher, Schreiben und Schrift, Medien und Technik, Sprach- und Gesellschaftsspiele, Requisiten für Rollenspiel.“*
[560] DITTMAR et al. o.J., o.S.
[561] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 46
[562] *„Die Erweiterung des Wortschatzes und der Wortbedeutungen setzt sich ein ganzes Leben lang fort.“* (HARTMANN et al. 2009, S. 21)

5.1 Bildungsprozesse in der Familie

Die Familie gilt als einer der ausschlaggebendsten Orte für Bildungsprozesse bei Kindern, da die ersten engen, wichtigen Bezugspersonen normalerweise im familiären Umfeld zu finden sind und in der frühen Kindheit gerade im Bereich der sprachlichen Entwicklung vieles grundgelegt wird. So gelten Bildungsprozesse, die in der Familie durchlaufen werden, als Fundament für spätere Sprach- und Literacy-Kompetenzen sowie für lebenslanges Lernen.[563] Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Familie *„der erste, wichtigste und einflussreichste Bildungsort für Kinder, im Positiven wie im Negativen, [ist]“*.[564] Eine lernanregende Umgebung[565] ist ein großer Vorteil für die Entwicklung der Kinder, kann aber nicht als Gegeben angesehen werden. Dabei spielen die tägliche Interaktion und Kommunikation[566] eine ausschlaggebende Rolle für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz bei Kindern. *„Unterschiede in der Sprachkompetenz […] sind tief verwurzelt in der Entwicklung. Die Kinder von Müttern, die in den ersten zwei Lebensjahren mit ihren Säuglingen und Kleinkindern viel reden, lernen Wörter schneller und entwickeln die Fähigkeit, neue Wörter effizienter aufzunehmen, als Kinder aus weniger wortreichen Umgebungen. […] Es ist keine Überraschung, dass Unterschiede zwischen Familien bezüglich des Wortschatzwachstums stark mit demografischen Faktoren zusammenhängen […].“*[567] So spielen die Häufigkeit der gehörten Wörter wie auch die Unterschiedlichkeit der im familiären Umfeld verwendeten Wörter bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz und des Wortschatzes eine wichtige Rolle. *„Der Wortschatzerwerb hängt eng mit dem familiären Umfeld des Kindes zusammen. Die Qualität und die Quantität des Interaktions-, Sprach- und Lernangebots im familiären Alltag haben einen großen Einfluss auf die*

---

[563] Vgl. KIEFERLE 2013, S. 22; vgl. ebd. S. 27; vgl. DICKINSON 2013, S. 14; vgl. REICH 2008, S. 32f.
[564] KIEFERLE 2013, S. 23; vgl. dazu auch KONISHI et al. 2013, S. 160
[565] Unter lernanregender Umgebung wird verstanden, dass viel mit den Kindern gesprochen wird, Gespräche inhaltlich und sprachlich anspruchsvoll und vielfältig gestaltet sind, Kinder zum Denken angeregt werden, viel mit ihnen unternommen wird wie gemeinsames Spiel, Betrachten von (Bilder-)Büchern, „literarische“ Anregung, Geschichten erzählen oder vorlesen, spielerische Auseinandersetzung mit Zahlen und Buchstaben, basteln, malen, musizieren etc., dass ihre Interessen wahrgenommen werden, dass Schriftkultur als Teil der Familienkultur gepflegt wird etc. (vgl. KIEFERLE 2013, S. 23; ebd. S. 27; ebd. S. 28; ULICH 2007b, S. 26; GEISSMANN 2011, S. 15f.; DITTMAR et al. o.J., o.S.)
[566] Zum Beispiel: *„Wenn Eltern mit ihren Kindern spielen, verwenden sie z.B. viel mehr komplexe Wörter, als sie in Alltagsroutinen brauchen.“* (KIEFERLE 2013, S. 27)
[567] DICKINSON 2013, S. 14

Entwicklung und Ausdifferenzierung des Wortschatzes."[568] In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass Kinder[569] aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status nur etwa ein Viertel der Wörter hört, die gleichaltrige Kinder aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status vernehmen.[570] Die Wirkung von Sprachvorbildern darf nicht unterschätzt werden: Häufigkeit, Zeit für Gespräche, moderate Sprache, Gebrauch von Dialekt(en), adäquater Einsatz von Wörtern, Erfahrung mit Kommunikation und deren Arten, Verfügen über Wortbedeutungen und grammatische Konstruktionen, Wahrnehmen des Kindes als Gesprächspartner, Interesse am Kind und seinen Themen, das Stellen offener Fragen, um das Kind zum Sprechen und Erzählen anzuregen und das Führen von Dialogen sowie ganzheitliche, sinnliche Erfahrungen wirken sich insofern positiv auf die Sprachentwicklung aus, als dass die Menge an Input eng mit Unterschieden im Wortschatzumfang der Kinder korreliert.[571] „*Eine anregende Umgebung bestimmt wesentlich den Grad der Vervollkommnung der Sprachentwicklung.*"[572] In Anbetracht der Bedeutung und des Einflusses des familiären Umfeldes auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen des Kindes sowie die Möglichkeiten, die sich durch eine (lern-)anregende Atmosphäre und der positiven Einstellung der Bezugspersonen gegenüber der Literacy-Entwicklung ergeben, ist es nicht nur notwendig, bei der weiteren Forschung in dieser Thematik auf die Familie und das familiäre Umfeld näher einzugehen, sondern konkret den familiären Bezugspersonen den Einfluss und die daraus resultierenden Möglichkeiten näher zu bringen.

Die zweite wichtige Instanz bei Bildungsprozessen – nach der Familie – ist der Besuch einer Kindertageseinrichtung. Geschultes Personal im elementarpädagogischen Bereich kennt die Chancen und Möglichkeiten, die sich den Kindern dort bieten. Deshalb wird im Folgenden näher auf die Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung eingegangen.

---

[568] GEISSMANN 2011, S. 15f.; vgl. dazu auch DITTMAR et al. o.J., o.S.
[569] Bis zu einem Alter von drei Jahren (vgl. KONISHI et al. 2013, S. 160)
[570] KONISHI et al. 2013, S. 160 zit. nach HART / RISLEY 1995
[571] Vgl. REICH 2008, S. 32f.; vgl. KIEFERLE 2013, S. 28; vgl. ULICH 2007b, S. 24; vgl. GEISSMANN 2011, S. 15f.; vgl. KONISHI et al. 2013, S. 160; weiters ebd.: „*Darüber hinaus zeigen Follow-up-Untersuchungen eine starke Korrelation zwischen dem Wortschatzumfang von Kindern mit drei Jahren und ihren Schulleistungen mit neun Jahren.*"
[572] DUX / SIEVERT 2012, S. 7; vgl. dazu auch KIEFERLE 2013, S. 27: „*Eltern beeinflussen die Sprach- und Literacy-Entwicklung ihrer Kinder durch ihren sprachlichen Input; nicht nur durch ihr Frageverhalten, sondern auch durch das, was sie inhaltlich mit den Kindern kommunizieren. […] Die Art und Weise, wie Eltern sich mit ihren Kindern über Alltagserfahrungen und -erlebnisse unterhalten, [hat] signifikante Auswirkungen auf den Erwerb kognitiver und sozial-emotionaler Fertigkeiten […].*"

5.2 Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung

Neben der Familie zählt die Kindertageseinrichtung zum wichtigsten Ort, wenn es um Bildungsprozesse bei Kindern im frühen Alter geht. Besonders sprachliche Bildung ist dabei eine der wichtigsten Aufgaben[573] der PädagogInnen im Elementarbereich. Eine der Besonderheiten der Sprachbildung im Unterschied zu anderen Bildungsbereichen ist, dass sie immer stattfindet und jeden betrifft. Es ist *„eine Aufgabe, die den ganzen Kindergartentag und das ganze Kindergartenjahr durchzieht. Sie ist alles andere als gleichförmig und umfasst vielfältige Situationen des spontanen wie des bedachten Hörens und Sprechens. […] Sie richtet sich an einsprachige und an zweisprachige Kinder, an sprachlich weit fortgeschrittene Kinder und an solche, die zusätzliche Unterstützung brauchen.“*[574] Sie vollzieht sich in allen sprachlichen Handlungen, d.h. in einfachen Mitteilungen genauso wie in komplexeren Erklärungen, Texten etc.[575] und bietet sich in der sprachlichen Begleitung von Alltagshandlungen an. Gerade diese breiten Möglichkeiten spielen eine wichtige Rolle bei der Erfüllung des Bildungsauftrages der Begleitung und Förderung der Kinder bei der Sprachentwicklung. *„Um die Bildungschancen der Kinder zu sichern, bedeutet Sprachförderung Anregung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder.“*[576] Da sich Kinder in diesem Alter die Umwelt ganzheitlich[577] aneignen, gilt es, diese vielfältigen Betrachtungs- und Aneignungsweisen für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen zu nutzen. Die Erreichung des Zieles der (sprachlichen) Bildung ist abhängig von zwei Seiten: dem Angebot von Erfahrungen und Themen, das den Kindern gemacht werden sollte sowie die Definition und Verfolgung der von den Kindern zu entwickelnden Kompetenzen und die Beherrschung dieser.[578] Die Gewichtung der Bildungsinhalte, die den Kindern in einer Kindertageseinrichtung vermittelt werden sollten – Kompetenzen auf der einen und

[573] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 34
[574] REICH 2008, S. 37
[575] Vgl. REICH 2008, S. 37
[576] HARTMANN et al. 2009, S. 13
[577] Unter „ganzheitlich“ wird verstanden, dass das, was Kinder aufnehmen, gleichermaßen von den Bezugspersonen, den Lebenssituationen, den sich ihnen durch die Umgebung bietenden Wahrnehmungen, von der Anregung und dem Interesse an Aktivitäten sowie von der Unterstützung durch Erwachsene in Form von Antworten und Hilfestellungen abhängt. (vgl. MERKEL o.J.b, S. 1)
[578] Vgl. MERKEL o.J.b, S. 1

Erfahrungsbereiche, Gegenstände und Themen auf der anderen Seite – variiert.[579] Wichtig ist die Bewusstheit, dass Kompetenzen in allen Bildungsbereichen[580] erworben werden, sich also nicht nur in einem Bereich entwickeln und festigen, sondern quer zu den Bildungsbereichen liegen und durch die unterschiedlichen Bildungsbereiche gefordert und gefördert werden.[581] Die sprachliche Entwicklung aller Kinder zu unterstützen und zu fördern – und zwar nicht ausschließlich im engeren Sinne, dass Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Kinder aus bildungsferneren Familien in konkreten Bereichen wie Wahrnehmung von Lauten, Betonung von Wörtern oder der inhaltlichen Unterscheidung von Wörtern[582] Fördermaßnahmen erhalten, sondern alle Kinder quer über alle Bildungsbereiche eine Förderung ihrer Sprachkompetenz erfahren. Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen wird somit weder als punktuelle, thematische, auf einen Bildungsbereich bezogene Förderung noch *„als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote.“*[583] Um das übergeordnete Ziel, Freude an Sprache und Kommunikation bei Kindern zu wecken und zu erhalten, erreichen zu können, *„braucht es vielfältige Anlässe und Räume zum angstfreien Sprechen und damit Wertschätzung und Vertrauen.“*[584] Denn *„dazu gehört die Bereitschaft, sich auf Andere einzustellen, aber auch die innere Sicherheit, die das Kind braucht, um sich sprachlich ohne Angst zu äußern.“*[585] Da Sprachentwicklung immer Teil des Sozialisationsprozesses[586] ist, in den die Kinder eingebettet sind, und nicht losgelöst geschieht, ist diese Sicherheit ein notwendiger Bestandteil, die den Kindern geboten werden muss. Das Bieten dieser Sicherheit und einer Vertrauensbasis sowie das Erreichen der Entwicklung der Sprechfreude gilt es, neben den ‚handfesten‘ Zielen im Bereich der sprachlichen Bildung wie das sich Verständlich machen können, das zum Ausdruck bringen

---

[579] Vgl. MERKEL o.J.b, S. 1f.

[580] MERKEL o.J.b, S. 5: *„Bildungsbereiche bieten eine sachbezogene Einteilung der Fertigkeiten und Kenntnisse, die für die Bildungsarbeit im Elementarbereich für wichtig erachtet werden und die für Kinder dieses Alters von Bedeutung sind. Sie wollen den Fachkräften Orientierungen geben, um Bildungsarbeit umfassend und anregend zu planen und den Kindern damit Lernen in diesen Bereichen zu ermöglichen. […] Bildungsarbeit im Kindergarten kann deshalb nicht heißen, dass Kompetenzkataloge abgearbeitet werden. Sie liefern lediglich Gesichtspunkte, die den Fachkräften helfen, Fortschritte der Kinder zu beobachten und zu registrieren.“*

[581] Vgl. MERKEL o.J.b, S. 5; vgl. dazu das Bsp. für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz in Kapitel „3.2.1 Sprachkompetenz“

[582] Vgl. dbl (1) 2014, o.S.

[583] REICH 2008, S. 12

[584] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013d, S. 180

[585] REICH 2008, S. 32

[586] Vgl. JUDE 2008, S. 16

können der eigenen Interessen sowie das Verstehen der Interessen der anderen Kinder, das Aufnehmen und Verstehen von Erzählungen, das Erfassen und Wiedergeben von Sachverhalten, das Nachvollziehen von Erklärungen, das Ausdrücken von Emotionen sowie das Erfassen von Regeln[587] in der Kindertageseinrichtung zu schaffen.

Dies kann gelingen, indem Kinder regelmäßig beteiligt werden, ihnen zugehört wird und sie erfahren, dass ihre Meinung wichtig ist. Daraus entwickeln sich Mut zum Äußern, Freude am Sprechen und Interesse am Dialog.[588] Unter der Prämisse, dass sich Organisation und Gestaltung sprachlicher Bildungsprozesse ausschließlich am Kind orientieren, an der Art und Weise, wie Kinder Sprache lernen und auf dem Zusammenwirken von Handlungen der Kinder und der Bezugspersonen beruhen,[589] wirkt sich dabei – neben *„ausreichend Zeit und viel Engagement der pädagogischen Fachkräfte“*[590] – eine sprach- und literacyanregende Lernumgebung[591] mit entsprechender Atmosphäre[592] unterstützend aus.

Das Bildungsverständnis hat sich insofern geändert, als nun das *„Kind als aktives Individuum und kompetenter Mitgestalter seiner Bildungsprozesse“*[593] gesehen wird und *„nicht mehr die Aneignung von Faktenwissen, sondern die Weiterentwicklung von Kompetenzen und Werthaltungen als Leitziel von Bildung voranstellt.“*[594] Dies bedeutet in weiterer Folge, dass die Initiativen der Bezugspersonen ausschließlich in Abhängigkeit der Wahrnehmung, des Verstehens sowie der Eigenproduktion des Kindes[595] – unter Berücksichtigung der emotional-

---

[587] Vgl. REICH 2008, S. 32
[588] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 43
[589] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 37; vgl. REICH 2008, S. 13; vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 40: *„Pädagogische Fachkräfte gestalten die sprachlichen Bildungsprozesse der Kinder aktiv mit, indem sie ihnen eine sprach- und literacyanregende Umgebung bieten und am Wissen und den sprachlichen Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Sie nutzen hierbei eine Vielfalt an Strategien und Methoden, um die Sprach- und Literacyentwicklung der Kinder gezielt zu beobachten, anzuregen, zu begleiten und zu stärken.“*
[590] HARTMANN et al. 2009, S. 9
[591] Unter sprach- und literacyanregender Lernumgebung werden sowohl Gruppenräume als Bildungs- und Erfahrungsräume und eine Ausstattung der Kintertageseinrichtung verstanden, die attraktive Materialien zum Lesen, Schreiben, Zuhören und Darüberreden (Rollenspielecke, Bücherecke, Theaterwerkstatt etc.), als auch elementarpädagogisches Fachpersonal, das täglich Gelegenheiten im sprachlichen Bereich (inkl. Zuhören, Dialoge führen, Zeit zum Lesen von Geschichten- und Sachbüchern und in weiterer Folge das Diskutieren darüber, Einsatz von Sprachspielen, Aktivitäten wie malen, basteln, beobachten, experimentieren, konstruieren und das Nützen alltäglicher Kommunikationen wie essen, spielen, Pläne machen, Feste feiern, Exkursionen vorbereiten etc.) bietet. (vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER / KIEFERLE 2011, S. 105; in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013d, S. 181; vgl. REICH 2008, S. 35; vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 44)
[592] Vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 16
[593] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 35
[594] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 35
[595] REICH 2008, S. 13

motivationalen sowie sozialkommunikativen Faktoren[596] des Kindes – wirken. *„Dieser kompetenzorientierte Bildungsansatz hat im Elementarbereich bereits in vielen Bildungsplänen Eingang gefunden […]. Kinder in ihrer Sprach- und Literacykompetenz umfassend zu stärken ist daher das Ziel sprachlicher Bildung und eines der wichtigsten Bildungsziele in den Jahren bis zur Einschulung.“*[597] Insbesondere auf Grund der Tatsache, dass ein Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und den sprachlichen Kompetenzen besteht.[598] *„In zunehmendem Maße wird daher auch gefordert, die Kita zum Ort ‚Sprachlicher Bildung‘ zu machen.“*[599] Da Sprache und Sprechen im pädagogischen Alltag nicht nur einen hohen Stellenwert haben (sollten), sondern omnipräsent sein sollten, wird Bildungsprozessen im sprachlichen Bereich in der Kindertageseinrichtung eine wichtige und grundlegende Bedeutung in der erfolgreichen Entwicklung der Sprachkompetenzen zugeschrieben.

5.2.1 Sprache, Dialog und Interaktion als Basis für Bildungsprozesse

Als Basis für Bildungsprozesse im Sinne von Lernen und (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen werden Sprache, Dialog und Interaktion gesehen. Denn *„Sprache und Literacy durchziehen den pädagogischen Alltag, finden immer und überall statt, sind in allen Bildungsbereichen enthalten, brauchen keine künstlichen Situationen, lassen sich immer einbinden und sind Bestandteil eines jeden Projekts.“*[600] Viele Kinder im frühen Alter gehen von der Annahme aus, dass sie verstanden werden, unabhängig davon, ob dies nun die engsten Bezugspersonen sind, die wahrscheinlich tatsächlich verstehen, was das Kind meint und sagen möchte oder ob das die PädagogInnen in der Kindertageseinrichtung betrifft. Für die Kommunikation grundlegende wichtige Aspekte wie erklären, begründen, nachfragen, sich vergewissern, ob der bzw. die KommunikationspartnerIn das Gesagte verstanden hat etc. finden daher noch keine Beachtung.[601] Dies zu erkennen und für die Kommunikation

[596] Vgl. JUDE 2008, S. 17
[597] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 35
[598] dbl (1), o.S.
[599] LIST 2010, in: dbl (1), o.S.
[600] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013d, S. 180
[601] Vgl. OERTER / MONTADA 2002, zit. in REICH 2008, S. 33

notwendige Grundlagen zu entwickeln, ist ein wichtiger Schritt im Bildungsprozess der sprachlichen Kompetenz. Zu den Fähigkeiten des sprachlichen Handelns *„gehören, außer der Verfügung über die sprachlichen Mittel auch soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen."*[602] Die Aufgabe des pädagogischen Fachpersonals besteht somit nicht nur in der Unterstützung beim Erwerb und bei der Weiterentwicklung der konkreten sprachlichen Kompetenzen, sondern in weiterer Folge in der Förderung der sozial-emotionalen Ebene, deren Bedeutung für die kommunikative Kompetenz von hoher Relevanz ist.

Um sprachliche Bildung wirksam umsetzen zu können, ist also mehr gefragt als der Einsatz von Sprachförderprogrammen, denn um das Ziel von konkreten, anhaltenden Veränderungen zu erreichen, werden *„langfristige Perspektiven und ganzheitliche Handlungsstrategien"*[603] benötigt. Vielfältige Begegnungen sowie reichhaltige Angebote in den Bereichen Buch-, Erzähl-, Schrift- und Medienkultur, die Sprache und Literacy fördern sowie ein fundiertes Konzept wirken sich positiv auf die Sprachbildung bei allen Kindern aus. Das Setzen solcher Angebote ist *„verstärkt in den Fokus der Bildungsarbeit in Kitas gerückt. Dies kann nur geleistet werden, wenn der Bildungsbereich Sprache & Literacy auf einem dialogischen und ganzheitlichen Ansatz gestützt und als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag verankert wird."*[604] Der ganzheitliche Ansatz sprachlicher Bildung – eine Kombination des dialogischen Prinzips, dem Bieten von vielfältigen Literacy-Aktivitäten in einer sprachfördernden Atmosphäre, handlungsbegleitendes Sprechen sowie das Nützen von alltäglichen Situationen – ist optimal für die Gestaltung von Bildungsprozessen, da auf diese Weise *„Kinder in ihrer Sprach- und Literacykompetenz bei allen Bildungsprozessen quer durch alle Bereiche [gestärkt werden]. Sie verbinden Sprach- und Sachlernen und bieten jedem Kind vielfältige Gelegenheiten, mit anderen Kindern und Erwachsenen zu kommunizieren und mit Sprache in unterschiedlichen Kontexten kreativ umzugehen […]."*[605] Zu solchen Gelegenheiten zählen unter anderem Partizipation,[606] Ko-Konstruktion[607] sowie

---

[602] REICH 2008, S. 32
[603] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 40; vgl. MAYR 2013b, S. 216; vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013e, S. 183
[604] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 40
[605] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013e, S. 184
[606] Mitsprache bei Entscheidungen
[607] Von- und Miteinanderlernen;
vgl. dazu ULICH 2007b, S. 24: *„Für Kinder gilt allgemein: Sie lernen am schnellsten eine Sprache, wenn sie guten Kontakt haben, und wenn sie sich wohl fühlen. Sprechen ist vor allem Kommunikation, Kontaktaufnahme. Aus der Forschung ist bekannt, wie sehr Kinder die Sprache im Dialog mit ihren primären Bezugspersonen lernen. Mutter-Kind oder Vater-Kind*

ganzheitliche Bildung[608], die auf Grund ihrer umfassenden Gestaltungs- und Einsatzmöglichkeiten der Lernumgebung im pädagogischen Alltag als Schlüssel für höhere Bildungsqualität stehen. Dies führt *„automatisch zu einer Verankerung von sprachlicher Bildung als durchgängiges Prinzip und zu einem ganzheitlichen Ansatz, weil Bildung im permanenten Dialog mit Kindern geschieht.“*[609] Sprache und in weiterer Folge das Kommunikationsverhalten werden durch Kontakt und das Gespräch mit anderen, sowohl PädagogInnen-Kind(er), also auch Kind(er)-Kind(er),[610] erworben und weiterentwickelt.[611] Deshalb gilt es – gerade im elementarpädagogischen Alltag – diese Situationen, die sich sowohl im alltäglichen Umgang bieten als auch herbeigeführt[612] werden können, bewusst, gezielt und intensiv zu nützen, der *„Sprache Raum und Zeit [zu] geben […]“*.[613] Dieses *„unmittelbare sprachliche Miteinanderhandeln“*[614] ist die Grundlage für eine gute Gesprächs- und Erzählkultur und ermöglicht neben einem ständigen Dialog das Erfahren der vielfältigen Ausdrucksweisen[615] von Sprache durch den Umgang mit unterschiedlichen Bezugspersonen. Von Bedeutung für die sprachliche Bildung und die Entwicklung von Literacykompetenzen

---

Kontakte können natürlich viel intensiver und länger sein, als der Kontakt Erzieherin-Kind in einer Gruppe mit 25 Kindern. Dennoch ergeben sich auch in der Einrichtung immer wieder Gelegenheiten für Gespräche mit Kindern und diese sind für Kinder entscheidend – sowohl für die Freude am Sprechen als auch für die Sprachkompetenz. Dabei ist es aber wichtig für die Sprachentwicklung […] wie wir, als Erwachsene, mit Kindern sprechen, wieweit wir Kinder als Gesprächspartner sehen und den Dialog suchen.“

vgl. dazu REICHERT-GARSCHHAMMER 2013e, S. 183f.: *„Spracherwerb zählt zu den Musterbeispielen für Ko-Konstruktion. Obgleich Kinder eine biologisch vorgeprägte Bereitschaft mitbringen, sind sie auf einfühlsame Interaktions- und Dialogpartner angewiesen, um Sprache zu lernen (Bruner 2002, zit. in Fthenakis u.a. 2009).“*

Vgl. dazu auch TEXTOR o.J., o.S.

[608] Projekte und vernetztes Lernen

[609] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013e, S. 183;

vgl. dazu auch FTHENAKIS 2009, S. 11, zit. in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013e, S. 183: *„Ko-Konstruktion greift auf die interaktionistische Theorien zurück, die den Erwerb von Wissen und die Ko-Konstruktion von Sinn als Ergebnis der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. der Kinder untereinander begreifen. Die kindgerechte Gestaltung dieser Interaktionen stellt den Schlüssel für höhere Bildungsqualität dar. Jeden Tag finden etwa 1000 Interaktionen in jeder Gruppe statt. Das sind 1000 Chancen, um Bildungsprozesse zu optimieren und damit die Entwicklung der Bildungsbiografie des Kindes zu stärken.“*

[610] REICH 2008, S. 42: *„Im Gespräch der Kinder untereinander kommunizieren Partner gleicher Art („peers“), was die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Sprache der Anderen (Übernahmen, Umbildungen, Widersprüche, Übertrumpfungen) sehr begünstigt. Die Erzieherinnen und Erzieher tun viel für die sprachliche Bildung der Kinder, wenn sie Situationen schaffen, durch die Kind-Kind-Kommunikation angeregt wird.“*

[611] Vgl. MERKEL o.J.a - 2015

[612] Beispielsweise durch Portfolioarbeit: *„Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die die Weltsicht und Bildungsentwicklung des Kindes abbilden, die mit aktiver Beteiligung des Kindes und seiner Eltern erstellt wird und gemeinsame Reflexionen und ermutigende Rückmeldungen ermöglicht. Portfolioarbeit, die Kinder aktiv einbezieht, stärkt Kinder in allen Kompetenzen und ganz besonders in ihrer Sprach-, Literacy- und lernmethodischen Kompetenz. Es gibt kaum ein anderes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, das so viele Gesprächsanlässe schafft, wie Portfolio […]. Die Kinder sind stolz auf ihre Ordner, betrachten diese gemeinsam mit anderen Kindern, ihren pädagogischen Bezugspersonen und ihren Eltern, sodass viel Dialog über Bildung und Lernen zwischen allen Beteiligten stattfindet bis in die Familie hinein.“* (REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 45)

[613] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013d, S. 180; vgl. dazu auch REICH 2008, S. 37

[614] REICH 2008, S. 37

[615] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013d, S. 180

ist, neben einer angemessenen Gesprächskultur,[616] einer qualitätsvollen Interaktion[617] und dem Sichtbarmachen von Sprache *„durch Präsenz von Buchstaben, Schrift und Büchern“*[618] außerdem das Wissen um die sprachliche Situation[619] der einzelnen Kinder.

Für eine adäquate Gestaltung der sprachlichen Förderung ist es notwendig, das Gesprächsverhalten der Kinder zu beobachten und zu reflektieren.[620] Nur dadurch wird es möglich, alle Kinder individuell nach ihren Bedürfnissen zu unterstützen und den Einsatz angemessener Methoden zu gewährleisten. Wie Beobachtung, Dokumentation und der daraus resultierende Einsatz von spezifischen Methoden und Förderangeboten gestaltet sein kann, wird im nächsten Kapitel genauer betrachtet.

5.2.2 Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung, Dokumentation dieser und Austausch darüber sind grundlegend für eine adäquate, individuelle Förderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder, denn *„Basis dafür ist die Orientierung an den Ressourcen der Kinder: Sprachförderung geht von den beobachteten Stärken der Mädchen und Buben aus und beachtet ihre sprachliche Individualität und ihre entwicklungsbedingten Voraussetzungen (Wahrnehmung, Motorik, Sozialverhalten, Lernmotivation).“*[621] Wie bereits in Kapitel „4.2 Entwicklungsbegleitende Spracherfassung“ dargelegt, ist die Beobachtung der kindlichen Sprachkompetenz die Basis für einen gezielten Einsatz von Maßnahmen zur (Weiter-)Entwicklung und konkreten, individuellen Förderung dieser. Durch Dokumentation der Beobachtungen können Veränderungen im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten nachvollzogen und die Fördermaßnahmen dementsprechend angepasst bzw. verändert werden. Da Lern- und

[616] U.a. Stellen offener Fragen, aktives Zuhören, Führen gemeinsamer Gespräche, Fragen der Kinder als Ausgangspunkt, Wahr- und Aufnehmen der Interessen der Kinder etc. (vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 42f.)
[617] Vgl. WIRTS 2011, S. 177, in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 42f.: Einsatz von Verhaltensweisen, welche den Dialog unterstützen und stimulieren; vgl. FTHENAKIS et al. 2009a, S. 32, in: REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 42f.
[618] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013d, S. 180
[619] Vgl. REICH 2008, S. 39
[620] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 42
[621] HARTMANN et al. 2009, S. 16

Entwicklungsprozesse individuell[622] verlaufen, ist es sinnvoll, alle Kinder zu beobachten und die Entwicklungsverläufe zu dokumentieren.

Vor allem in Einrichtungen mit mehreren betreuenden PädagogInnen bzw. Einrichtungen, die offen gestaltet sind in dem Sinne, dass Kinder flexibel in der Nutzung der einzelnen Gruppenräume sind, ist ein kollegialer Austausch über Sprachbeobachtungen des pädagogischen Fachpersonals ein wichtiger Aspekt zusätzlich zur Dokumentation. Denn nur dadurch kann eine Förderung der einzelnen Kinder in adäquatem Ausmaß stattfinden und durch Abstimmung des Einsatzes angemessener, sprachförderlicher Methoden können Kinder gezielt in der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten unterstützt werden. Außerdem werden die Beobachtungsergebnisse durch mehrere BeobachterInnen komplettiert; die sprachliche Situation eines Kindes kann durch eine gemeinsame Reflexion des Fachpersonals vertieft[623] werden. Optimal sind in dieser Hinsicht Verfahren zur Sprachentwicklungsbegleitung. Dabei geht es *„um eine kontinuierliche Erfassung sprachlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse über die Zeit hinweg, in der die Kinder die Einrichtung besuchen […]. So werden Lernen und Entwicklung sichtbar und pädagogische Fachkräfte erhalten eine Rückmeldung, wie ‚ihre' Kinder auf sprachliche Angebote ihrer Einrichtung ansprechen.“*[624] Dies kann für die PädagogInnen in Kindertageseinrichtungen eine gute Möglichkeit bieten, einerseits die Sprachentwicklung jedes einzelnen Kindes genau verfolgen zu können[625] und andererseits die eingesetzten Maßnahmen und Methoden zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen zu evaluieren. Da die sprachlichen Kompetenzen als sogenannte Schlüsselkompetenzen gelten, die einen großen Einfluss auf andere Entwicklungsfelder bei Kindern haben, kommen ihnen eine dementsprechende Aufmerksamkeit und ein entsprechender Stellenwert in der frühen Pädagogik zu. *„In diesem Kontext gibt es eine breite Übereinstimmung, dass sprachliche Entwicklung und Bildung von*

---

[622] Unterschiede in Teilbereichen der sprachlichen Entwicklung eines Kindes (z.B. Grammatik, Wortschatz, freies Sprechen, Lautwahrnehmung etc.) sowie Unterschiede zwischen den Kindern einer Altersstufe (u.a. bedingt durch die soziale Herkunft) (vgl. MAYR 2013, S. 84f.)

[623] MAYR 2013, S. 90

[624] MAYR 2013, S. 85

[625] In diesem Zusammenhang wichtig ist darauf hinzuweisen, dass sich PädagogInnen *„der großen individuellen Unterschiede bewusst sein [sollten], denen die Sprachentwicklung von Kindern unterliegt. Wichtig ist, dass die Entwicklung eine fortlaufende Dynamik aufweist. Die Stagnation der sprachlichen Entwicklung kann hingegen auf mögliche Störungen des Spracherwerbs hinweisen und sollte besonders aufmerksam beobachtet werden.“* (HARTMANN et al. 2009, S. 16)

Kindern in Kindertageseinrichtungen systematisch erfasst werden sollten.“[626] Wie diese systematische Erfassung auszusehen hat und durchgeführt werden soll, ist nicht vorgegeben. Vielmehr entwickeln einzelne Träger individuelle Verfahren[627] oder nehmen ein Bestehendes,[628] um der „Pflicht“ nachzukommen.

Ein wesentlicher Punkt der Beobachtung und Dokumentation ist die Nutzung der sich daraus ergebenden Beobachtungsergebnisse nicht nur in Hinblick auf den Einsatz von Fördermaßnahmen, die Reflexion von pädagogischen Angeboten und den fachlichen Austausch mit KollegInnen, sondern weiterführend die Entwicklungsgespräche mit Eltern, Kooperation mit anderen fachlichen Stellen, Zusammenarbeit mit Schulen bis zum Aufzeigen von pädagogischer Qualität und Professionalität.[629] Diese verschiedenen Ebenen der Nutzung bieten viel mehr als die reine *„Abstimmung sprachlicher Angebote auf die Kompetenzen und Interessen der einzelnen Kinder“*[630]. Pädagogische Qualität und Professionalisierung der PädagogInnen im Elementarbereich sind weitere wichtige Aspekte, die Auswirkungen auf die Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung haben und deshalb im Folgenden genauer betrachtet werden.

5.2.3 Rolle der PädagogInnen

Die Rolle der PädagogInnen in den elementaren Bildungseinrichtungen hat sich von einer Kultur des Erziehens zu einer Kultur des gemeinsamen Lernens, Entscheidens und Entwickelns gewandelt – von einer Pädagogik des Handelns *für* Kinder, zu einer Pädagogik

---

[626] MAYR 2013, S. 84

[627] Bsp. „Sprachförderleitfaden für die Kindergärten der Marktgemeinde Rankweil“

[628] SISMIK, SELDAK, Delfin-4 oder LiSe-DaZ („Deutsch als Zweitsprache“) um nur einige zu nennen. Vgl. dazu auch REICHERT-GARSCHHAMMER 2013c, S. 83: *„Seit Aufkommen der Bildungspläne sind vielfältige Methoden und Verfahren zur Spracherfassung und Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen entwickelt worden.“*

[629] Vgl. MAYR 2005, S. 9, zit. in: MAYR 2013, S. 86; vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 45: *„Gute Kitas zeichnen sich zudem durch eine hohe Transparenz ihres Bildungsgeschehens aus. […] Im Vordergrund der Wanddokumentationen steht […] die Wiedergabe von Bildungsprozessen. Bei Projektdokumentationen wird der Projektverlauf abgebildet, mit Fotos belegt und durch Kinderaussagen kommentiert. Darüber hinaus gibt es viele weitere Dokumentations- und Präsentationsformen wie digitale Bilderrahmen, PC-Dokumentationen, Wochenrückblicks- und Projektordner, Gruppentagebücher, Ausstellung und Videofilme. Qualitativ hochwertige Dokumentationen und Präsentationen entfalten als Kommunikations-, Verständigungs- und Reflexionsgrundlage immense Bedeutung, da sie Gesprächsanlässe schaffen und den Dialog zwischen allen Beteiligten befördern.“*

[630] MAYR 2013, S. 86

des Handelns *mit* Kindern.[631] Es gilt, Ansätze wie Ko-Konstruktion und Partizipation in den pädagogischen Alltag zu integrieren und erfolgreich umzusetzen und eine Rolle des Initiierens, Begleitens und Unterstützens der kindlichen Bildungsprozesse wahrzunehmen.[632] Nicht nur diese Ansätze haben sich geändert, sondern auch die Wahrnehmung und Anerkennung der Kinder haben eine Veränderung erfahren: so werden Kinder heute als aktiv, kompetent und gleichberechtigt gesehen und ihre Rechte respektiert.[633] Das bedeutet für die pädagogische Arbeit, dass eine entwicklungs- und bildungsfördernde sowie anregungsreiche Umwelt[634] gestaltet wird, durch welche besonders die *„Eigeninitiative und die Lernprozesse der Kinder [gefördert werden]. [Die PädagogInnen] begleiten und ermutigen sie in einer prozessorientierten Arbeit, die eigenen Fähigkeiten zu erproben, Neues zu entdecken und Grenzen zu überwinden. Durch Zurückhaltung und Zurücknahme ermöglichen sie den Kindern das Finden eigener Lösungen für Probleme, statt vorgefertigte Lösungsmuster anzubieten."*[635] PädagogInnen verhalten sich in möglichst allen Situationen den Kindern gegenüber sprachfördernd[636], setzen handlungsbegleitendes Sprechen bzw. sprachbewusstes Handeln[637] ein und nehmen dabei eine aktive und zugleich aktivierende Rolle ein[638] – immer mit dem Ziel, *„Kommunikation zwischen den Kindern und ihrer Umwelt zu ermöglichen"*[639] und immer in dem Bewusstsein, mit ihrer Funktion eine Vorbildrolle innezuhaben. Eine treffende Beschreibung für sprachförderndes Verhalten in einer elementaren Bildungseinrichtung wird im Folgenden angeführt:

---

[631] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 41

[632] Vgl. Bildungsplan-Anteil 2009, S. 9

[633] Vgl. Bildungsplan-Anteil 2009, S. 9; weiters: *„Pädagoginnen und Pädagogen bemühen sich, die Kinder in ihrer Individualität anzunehmen und sie mit ihren Fähigkeiten, Bedürfnissen und persönlichen Vorstellungen zu akzeptieren."*

[634] Bildungsplan-Anteil 2009, S. 10; weiters ebd.: Dafür werden *„Raum, Zeit, vielfältige Materialien und Anregungen zur Verfügung [gestellt und] den Kindern Freiräume [gewährt], sich entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse mit den Bildungsangeboten auseinanderzusetzen"*.
Vgl. auch REICHERT-GARSCHHAMMER 2013c, S. 83

[635] Bildungsplan-Anteil 2009, S. 9f.

[636] dbl (3) o.J., o.S.; vgl. auch REICH 2008, S. 35; vgl. auch REICHERT-GARSCHHAMMER 2013c, S. 83: Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten durch aufmerksames, aufgeschlossenes Umfeld und Interesse für kindliche Weltsicht; vgl. dazu auch REICHERT-GARSCHHAMMER 2013d, S. 180: Wichtig bei Bildungsprozessen ist die innere Haltung der PädagogInnen als Grundlage für eine gute Beziehung und Kommunikation, *„d.h. um Interesse und Offenheit, sich auf das Kind und seine Interessen, Themen, Sichtweisen und Ideen einzulassen […] und die Kinder in ihrer Kompetenz und ihrem positiven Selbstbild zu stärken."*

[637] Vgl. dazu REICH 2008, S. 41: Sprachliche Bildung durch sprachbewusstes Handeln, indem Routinen (z.B. Wechseln der Kleidung, Hygiene, das Decken des Tisches, das gemeinsame Essen, das Planen, Einleiten, Organisieren und Beenden von Aktivitäten etc.) sprachlich begleitet werden.

[638] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013e, S. 183

[639] HAJSZAN / STOLL 2009, S. 10

> *„Pädagoginnen und Pädagogen, die Kindern viel Mitsprache und Mitgestaltung ermöglichen, verstehen sich als Bildungs- und Dialogpartner, die Kindern zuhörend und fragend statt wissend begegnen, die Kinder in ihren Gestaltungsmöglichkeiten und Äußerungen ernst nehmen und ihnen viel zutrauen, sich aber auch selbst aktiv einbringen, um den Horizont der Kinder zu erweitern, sich dabei ihrer Steuerungsverantwortung sowie hohen und zugleich mehrfachen Vorbildwirkung auf das Kommunikationsverhalten der Kinder bewusst sind."*[640]

PädagogInnen fungieren – ob bewusst oder unbewusst – immer als Vorbild[641] *„für den kommunikativen Umgang mit anderen und für die Handhabung der Sprache im Alltag"*[642], d.h. Kinder agieren und reagieren, beobachten und handeln, was ihnen wie vorgelebt wird. Dieser Vorbildwirkung, die PädagogInnen innehaben und zugleich Verantwortung, die sie damit tragen, gilt es bewusst zu werden, bewusst zu sein, bewusst zu bleiben und bewusst danach zu handeln. Als Vorbildfunktion hinsichtlich des eigenen Kommunikations- und Sprachverhaltens wird gesehen, ob und in welchem Maße korrekt gesprochen wird, wie die Diskursfähigkeit und die Angemessenheit der Sprachstile in der Interaktion beschaffen sind, also wie mit KollegInnen, anderen Kindern und den Eltern kommuniziert[643] und wie anderen begegnet wird. Dies nicht als Belastung zu empfinden, sondern als Chance zu sehen und zu nützen, ist die Herausforderung, die an die pädagogischen Fachkräfte gestellt wird. Dabei sind sowohl die berufliche Kompetenz im Sinne der Beobachtung der Entwicklung des einzelnen Kindes und des Kennens und Anwendens von sprachförderlichen Maßnahmen sowie die Verantwortung durch das Treffen von Entscheidungen über Fördermaßnahmen[644] von entscheidender Bedeutung. Zusätzlich zu den genannten beruflichen Kompetenzen ist außerdem die Qualität der sprachlichen Bildung von enormer Bedeutung. Was diese ausmacht und wie sie gelingen kann, wird im Folgenden aufgezeigt.

---

[640] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 42

[641] Ist die Sprache klar, deutlich, natürlich? Wird die Sprache den Kindern angepasst (jüngere Kinder, Kinder mit DaZ etc.) oder wird auf das Sprachniveau geachtet und werden normale Sätze gebildet? Wird auf die Gesprächspartner eingegangen (zuhören, nachfragen)? Wird sich Zeit genommen für tiefergehende Themen wie Wünsche, Gefühle etc.? (vgl. ULICH 2007b, S. 23)

[642] REICH 2008, S. 40

[643] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 42; vgl. LIST 2010, S. 6; vgl. REICH 2008, S. 40; vgl. ULICH 2007b, S. 23

[644] Vgl. REICH 2008, S. 31

5.2.4 Pädagogische Qualität bzw. Qualität sprachlicher Bildung

Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei Kindern ist stark abhängig von den Interaktionen mit Bezugspersonen: sind diese qualitätsvoll und werden die diversen Sprechanlässe[645] von den PädagogInnen zur sprachlichen Bildung herangezogen, sind die Grundlagen für eine erfolgreiche Sprachentwicklung gelegt und genützt. Denn *„die Interaktionsqualität und Alltagsdialoge sind wahrscheinlich eine der wichtigsten Variablen der prozessualen Qualität von Kindertageseinrichtungen […]“*.[646] Um auch in stressigen Situationen die Aufmerksamkeit und Sensitivität den Kindern gegenüber bewahren zu können, ist eine Professionalisierung und Stärkung der Fachkräfte[647] hinsichtlich ihrer Interaktionsfähigkeiten sowie ihrer Kommunikationskompetenzen eine herausfordernde Notwendigkeit. *„Die beste Möglichkeit zur Entwicklung von Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertagesstätten liegt in der Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher.“*[648] Im Optimalfall sind die PädagogInnen *„bereit, ihre Wertorientierungen und ihr Verhalten immer wieder zu reflektieren“*[649], da sie sich sowohl der pädagogischen Verantwortung hinsichtlich der Schlüsselfunktion der elementaren Bildungseinrichtung[650], als auch der Tatsache bewusst sind, dass Selbstreflexion ein wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit ist[651] in Anbetracht der Vorbildfunktion, die sie innehaben.

Neben der Qualifizierung der PädagogInnen gilt es auch, in den Kindertageseinrichtungen sowohl ein entsprechendes, qualitativ hochwertiges Angebot an sprachlichen (Förder-) Maßnahmen zu setzen, als auch auf die Rahmenbedingungen zu achten, um sich positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirken zu können.[652] Denn die Rahmenbedingungen[653] in der elementarpädagogischen Einrichtung haben große Auswirkungen auf eine gelungene

---

[645] Dazu zählen Alltagsroutinen wie Essen, Anziehen, Aufräumen usw., aber auch die dialogische Begleitung von Aktionen, Spielen oder Bildungsprozessen. (vgl. GOLSCHE / SPINDLER / GERULL 2013, S. 209)
[646] GOLSCHE / SPINDLER / GERULL 2013, S. 209
[647] Vgl. GOLSCHE / SPINDLER / GERULL 2013, S. 209
[648] REICH 2008, S. 9
[649] HAJSZAN / STOLL 2009, S. 10
[650] Vgl. HAJSZAN / STOLL 2009, S. 10
[651] Vgl. LIST 2010, S. 6
[652] Vgl. MAYR 2013b, S. 215
[653] Unter diesen Rahmenbedingungen wird unter anderem *„die oft unzureichende Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte, die Gruppengröße, der Tagesablauf in der Kita, der Mangel an Fachpersonal, um Kleingruppenbildung zu ermöglichen, usw.“* verstanden. (dbl (2), o.J., o.S.)

Umsetzung der Angebote und Maßnahmen und in weiterer Folge auf die Wahrnehmung von „außen“ als „qualitativ hochwertige, pädagogische Einrichtung“.

Sprachliche Bildung nimmt derzeit einen großen Stellenwert sowohl in der Kindertageseinrichtung direkt in Bezug auf den Einsatz von Sprachfördermaßnahmen, der Qualifizierung von pädagogischem Personal, Methoden zum Erkennen und Nachverfolgen der sprachlichen Entwicklung eines Kindes, als auch bei der Gesellschaft – den Eltern bzw. Obsorgeberechtigten – deren Kinder in einer multikulturell geprägten Nachbarschaft aufwachsen und in der heutigen, globalisierten Welt Erfahrungen sammeln und sich zu jungen Erwachsenen entwickeln, ein. Aber auch in der Bildungsforschung ist das Thema der sprachlichen Entwicklung sowie der Förderung der Sprachkompetenzen ein Aktuelles und viel Diskutiertes. Auf mehreren, unterschiedlichen Ebenen gibt es Bemühungen, die Qualität im Bildungsbereich Sprache und Literacy weiterzuentwickeln.[654] Im Spannungsfeld zwischen dem Einhalten und dem Erfüllen der vorgegebenen Bildungspläne, der vielseitig betriebenen Bildungsforschung in diesem Bereich und dem Selbstverständnis der Kindertageseinrichtungen als lernende Organisation und Gemeinschaft[655] gilt es, einen Konsens zu finden, um die Qualität der elementarpädagogischen Fachkräfte und mit ihnen die der Bildungseinrichtungen gewährleisten zu können. *„Schlüsselprozesse für (sprachliche) Bildungsqualität sind: Entwicklung einer Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens, Gestaltung der Handlungsbasis*[656]*, Beobachtung und Dokumentation, Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte, einrichtungsspezifische Konzeptentwicklung und dessen Verankerung in der Kita-Konzeption.“*[657] Von den PädagogInnen wird in diesem Zusammenhang *„Interesse an der Sprachenvielfalt, Einsicht in Situationen der Zweisprachigkeit, Fähigkeiten der Beobachtung und des sprachdidaktischen Handelns, der Kontrolle des eigenen Sprechens und der Organisation der eigenen Arbeit gefordert“*.[658] Doch nicht nur die Qualität pädagogischen Handelns in Bezug auf die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen ist für die Qualität sprachlicher Bildung wichtig, sondern gerade die Qualität der weiterführenden Arbeit, also *„ob und wie die Ergebnisse der Spracherfassung*

[654] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 48
[655] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 48
[656] Dazu zählen: *„pädagogische Haltung, Gesprächskultur und räumlich-materielle Lernumgebung“* (REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 41)
[657] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 41
[658] REICH 2008, S. 37

dann tatsächlich für die pädagogische Arbeit genutzt werden"[659], ist dafür von großer Relevanz. Deshalb ist es wichtig, dass die Fachkräfte sowohl von Seite der Ausbildung her, als auch durch die Angebote von Fort- und Weiterbildungen im pädagogischen Bereich mit notwendigem Wissen, entsprechenden Fertigkeiten,[660] aktuellem Stand der Bildungsforschung und möglichen Maßnahmen und Strategien[661] zum Einsatz und zur Umsetzung ausgestattet werden. Durch eine *„bessere Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte in den Bereichen der kindlichen Sprachentwicklung, -diagnostik und -förderung"*[662] in Form von Schulungen wird eine Verbesserung der sprachlichen Umwelt[663] in den elementarpädagogischen Einrichtungen erwartet. Dabei werden bei der Weiterbildung die Schwerpunkte neben dem Erkennen und Herbeiführen sprachanregender Situationen sowohl im Bereich der theoretischen Grundlagen von Sprache und Sprachentwicklung als auch im praktischen Bereich beim Interaktionsverhalten der PädagogInnen als direkte Kommunikationspartner und somit Vorbilder der Kinder[664] als wertvoll erachtet.

Individuelle und zugleich nachhaltige Förderung im sprachlichen Bereich benötigt, neben dem Kennen und Einsetzen spezifischer Maßnahmen und Methoden, vor allem Zeit und Raum; Zeit, um auf die Interessen der Kinder einzugehen und diese im Dialog vertiefen zu können und Raum, um sich in ruhiger Atmosphäre in Kleingruppen ganz einem Thema, einer Arbeit, einer Situation hingeben zu können. Wirksame Sprachförderung findet daher *„am besten in kleinen Gruppen, in persönlichen Gesprächen, beim Erzählen und Vorlesen sowie bei allen Aktivitäten im Alltag statt. […] In jedem Kindergarten müssen daher die Strukturqualität*[665]*, die Orientierungsqualität*[666] *und die Prozessqualität*[667] *immer wieder*

---

[659] MAYR 2013, S. 86
[660] Vgl. KIEFERLE et al 2013, S. 9
[661] *„Beispiele für hilfreiche Sprachlehrstrategien sind das Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, das handlungsbegleitende Sprechen, das Formulieren von W-Fragen, das Wiederholen oder Erweitern der kindlichen Äußerungen oder das indirekte Korrigieren."* (DUBOWY / GOLD 2015, S. 5f.)
[662] DUBOWY / GOLD 2015, S. 5
[663] Vgl. DUBOWY / GOLD 2015, S. 5
[664] Vgl. DUBOWY / GOLD 2015, S. 5f.
[665] Def. von Strukturqualität: *„Strukturqualität wird bestimmt durch situationsabhängige, zeitlich stabile, durch politische Entscheidung meist veränderbare Rahmenbedingungen. Strukturqualität wird auch bezeichnet als weitere, mittelbare Dimensionen von Qualität mit den Aspekten Gruppengröße, Personalschlüssel, Professionalität der Betreuer, Stabilität der Betreuung, Angebotsstruktur, Struktur des Betreuungsablaufs, Raumgestaltung und Größe der Einrichtung, kulturelle Aufgeschlossenheit."* (TEXTOR (2), o.J., o.S.)
[666] Def. von Orientierungsqualität bzw. Einstellungsqualität: *„Hierunter werden Vorstellungen des pädagogischen Personals über kindliche Entwicklung, über pädagogische Ziele und Normen sowie über Auffassungen von pädagogischer Qualität in der Kindertagesbetreuung verstanden."* (TEXTOR (2), o.J., o.S.)

dahingehend überprüft werden, ob sie den Anforderungen einer zeitgemäßen Sprachförderung entsprechen.“[668] Gerade wenn es darum geht, eventuellen Nachteilen von Kindern[669] durch eine entsprechende Förderung entgegenzuwirken, sind Bildungseinrichtungen gefordert. Dabei muss erkannt werden, dass die *„Sprachbildung im Kindergarten […] kein abgeschotteter Prozess [ist]. Sprachbildung vollzieht sich in stetiger Wechselwirkung mit den Spracherfahrungen der Kinder außerhalb der Einrichtung. Das bedeutet, dass die Suche nach Verständigung mit den Eltern über die Spracherziehung des Kindes mit zum sprachpädagogischen Rahmen gehört.“*[670] Auf Grund der nicht zu unterschätzenden Bedeutung der Tatsache, dass die wichtigsten Orte sprachlicher Bildungsprozesse die Familie und die Kindertageseinrichtung gleichermaßen darstellen, wird im Folgenden näher auf das Thema „Bildungspartnerschaft“ eingegangen sowie die Aspekte einer gelingenden Arbeit mit den Eltern beleuchtet.

5.3 Konzept der Bildungspartnerschaft

Wie bereits in Kapitel „5. Orte sprachlicher Bildungsprozesse“ näher verdeutlicht, spielen sowohl die Familie als auch die Kindertageseinrichtung bei der Sprachbildung von Kindern eine entscheidende Rolle. Dies erfolgt nicht nebeneinander, sondern in Wechselwirkung – das, was in der Familie gehört und gelernt wurde, wird auch in die Betreuungseinrichtung getragen und dort eine Rolle spielen, eventuell aufgenommen und vertieft etc. und umgekehrt. Die Lebensbereiche, die für die Kinder eine wichtige Rolle spielen, wie auch die Lernerfahrungen, welche in diesen gemacht werden, wirken aufeinander ein und beeinflussen sich gegenseitig. *„Das bedeutet, dass die Suche nach Verständigung mit den Eltern über die Spracherziehung des Kindes mit zum sprachpädagogischen Rahmen gehört.“*[671] Elternarbeit als Bildungspartnerschaft nimmt eine immer stärkere Rolle ein und spielt in den pädagogischen

---

[667] Def. von Prozessqualität: *„Hierbei geht es darum, wie Leistungen durchgeführt werden, wie das Gesamt der Aktivitäten und Interaktionen aufeinander abgestimmt wird, also um die Qualität der pädagogischen Prozesse.“* (TEXTOR (2), O.J., O.S.)
[668] HARTMANN et al. 2009, S. 9
[669] Z.B. Familiäre Umgebung, die nicht genügend vielfältige Sprach- und Lernangebote bereitstellt; keine Möglichkeit der adäquaten Entwicklung der Bildungssprache; geringere Bildungschancen durch sozio-kulturellen Hintergrund etc.
[670] REICH 2008, S. 35
[671] REICH 2008, S. 35

Alltag der Kindertageseinrichtung hinein. Das Konzept der Bildungspartnerschaft *„sieht eine veränderte Qualität der Mitwirkung und Kommunikation vor und damit einen Wechsel zu echter Kooperation und zu mehr Dialog mit Eltern“*.[672] Ziel ist es, Familie als Bildungsort wahr- und ernst zu nehmen – gerade in Hinblick auf den Bereich der sprachlichen Entwicklung. *„Im Sinne der Bildungspartnerschaft sind Pädagoginnen und Pädagogen auch wichtige Ansprechpersonen für die Eltern.“*[673] Durch den Austausch miteinander wird der Blick auf die Gesamtentwicklung geschärft und eine realistischere Einschätzung dieser erreicht. Es *„wurde erkannt, dass Bildung nur gelingen kann, wenn auch die Familie als erster und zentraler Bildungsort im Leben eines Kindes in den Bildungsprozess eingebunden wird, was durch Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen erreicht werden soll.“*[674] Um die bestmögliche Entwicklung des Kindes anzuregen und zu verfolgen, ist es unumgänglich, miteinander in Dialog zu treten und zu kooperieren. Durch die gegenseitige Unterstützung, Informationsaustausch und Verfolgen des gleichen Zieles wird dies durch die Verwirklichung des Konzeptes der Bildungspartnerschaft ermöglicht.

Zur Verdeutlichung, wie Bildungspartnerschaft konkret im Bereich Sprache und Literacy gestaltet werden kann, wird im Folgenden die Auflistung „Beispiele für die Bildungspartnerschaft mit Eltern“ (Tab. 6) dargestellt:

Begleitung der Übergänge	▪ Aufnahmegespräche (z.B. Abfrage des sprachlich-kulturellen Familienhintergrundes des Kindes) ▪ Klima des Willkommenseins für alle Familien (z.B. Präsenz der Familiensprachen der Kinder)
Information und Austausch	▪ Bekanntgabe der Kita-Konzeption und des darin verankerten Konzepts für Sprache und Literacy ▪ Sprechende Wände, die die aktuelle Bildungspraxis sichtbar machen ▪ Regelmäßige Entwicklungsgespräche über das Kind (z.B. sprachliche Lern- und Entwicklungsprozesse)
Beratung, Fachdienstvermittlung	▪ Beratung des weiteren Vorgehens bei Anzeichen von (sprachlichen) Auffälligkeiten

[672] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 46
[673] Bildungsplan-Anteil 2009, S. 10
[674] KIEFERLE 2013, S. 22

Mitbestimmung, Mitverantwortung	▪ Elternbeirat, Eltern-Aktiv-Gruppen (z.B. Einrichtung einer Familienbibliothek mit Ausleihmöglichkeit), ▪ Elternbefragungen
Elternmitarbeit	▪ Hospitation in der Kita (z.B. dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung) ▪ Aktive Einbeziehung von Müttern und Vätern ins Bildungsgeschehen wie z.B. als Vorlesepaten, in die Projekt- und Portfolioarbeit
Elternstärkung in ihrer Kompetenz	▪ Familienbildung (z.B. Elternabende zu Themen rund um Sprache und Literacy, Deutsch-Kurse für Eltern) ▪ Aktivierende Eltern-Kind-Angebote (z.B. Bücherausstellungen, Lesefeste, literarische Frühstücke in der Kita, gemeinsame Bibliotheksbesuche) ▪ Eltern-Materialien zur sprachlichen Bildung zu Hause wie z.B. Broschüre „Wortschätze heben – Leselust beflügeln“ (KIEFERLE/BayStMAS 2010) ▪ Bücherausleihe an Familien ▪ Vermittlung von Hausbuchsprogrammen (z.B. HIPPY)
Kita-Ausbau zum …	▪ Kinder- und Familienzentrum als Knotenpunkt im kommunalen System, die Angebote für Kinder und Familien verschiedener Anbieter unter ihrem Dach vereinen und auch Angebote zur häuslichen Unterstützung vorsehen ▪ Mehrgenerationenhaus, das auch aktive Senioren als Bildungspaten einbezieht (z.B. als Vorlesepaten)

Tab. 6: Beispiele für die Bildungspartnerschaft im Bereich Sprache & Literacy[675]

Aus dieser Auflistung wird ersichtlich, dass die meisten Bereiche von Seiten der PädagogInnen ausgehen und entsprechend umsetzt werden sollten. Begleitung der Übergänge, Information und Austausch, Beratung und Fachdienstvermittlung, Elternstärkung in ihrer Kompetenz[676] sowie der Kita-Ausbau sind Möglichkeiten, die durch eine durchdachte Umsetzung von Seiten des Fachpersonals im Kindergarten zu einer gelungenen Bildungspartnerschaft führen können. Die Punkte Mitbestimmung und Mitverantwortung sowie Elternmitarbeit – zu kleineren Teilen auch Information und Austausch – bedingen eine positive Mitwirkung und ein Einlassen auf die Angebote und Möglichkeiten durch die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten. Deshalb wird davon ausgegangen, dass die Verantwortung für das

[675] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 47, Tabelle 7

[676] Überzeugt davon, dass sprachförderndes Verhalten auch von Bezugspersonen im familiären Umfeld gesetzt werden kann, könnten im Rahmen von Elternfortbildungen Schulungen angeboten werden. Viele machen dies sicher unbewusst richtig, sonst würde nicht ein Großteil der Kinder die Erstsprache ohne Probleme lernen. Schulungen dienen aber nicht nur der Förderung der Kompetenz, sondern auch der Sicherheit im Umgang mit sprachförderlichen Maßnahmen bzw. auch der Bestätigung für Bezugspersonen, „richtig“ zu handeln.

Einsetzen eines Konzeptes für Bildungspartnerschaft und in weiterer Folge das Gelingen dieser in Form einer positiven Zusammenarbeit bei der Kindertageseinrichtung liegt. Die zentrale Frage, die sich stellt, ist demnach, wie die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten eingebunden werden können, um dies zu ermöglichen. Eventuell bedarf es auch einer Unterstützung und Stärkung der elterlichen Kompetenz von Seiten der Kindertageseinrichtung in Form einer Elternanleitung.[677] Einige Themen, die sich hierfür eignen, sind unter anderem: Rituale, Sprache, Geografie, Leben und Wohnen, Kultur(en), Familie, Kinder in anderen Ländern etc. Gerade im interkulturellen Bereich besteht eine *„Möglichkeit der Einbindung […] darin, die Eltern als ExpertInnen zu sehen.“*[678] Dies lässt sich darauf zurückführen, dass es bisher kaum eine interkulturelle Zusammensetzung der PädagogInnen in der Kindertageseinrichtung gibt.[679] Wichtig sind dabei – unter der Voraussetzung, dass Mehrsprachigkeit zugelassen und gefördert wird – die Vermittlung, dass alle Kulturen und Sprachen gleichwertig sind, sowie gegebenenfalls hinsichtlich der Thematik der interkulturellen Pädagogik eine Weiterbildung der elementarpädagogischen Fachkräfte.[680]

Die Ziele einer gelungenen Bildungspartnerschaft liegen in der Förderung kommunikativer sowie interkultureller Kompetenzen, der Vermittlung, dass Begegnung mit Fremden[681] als Bereicherung erlebt werden kann, der Bestärkung des Neugierverhaltens, in der Wissensvermittlung, in der Anerkennung von Andersartigkeit und möglichen Differenzen.[682] Grundsätzlich gilt, dass die *„Einbeziehung der Eltern […] insofern von Bedeutung [ist], als die Familie ein sehr wichtiger Einflussfaktor für die sprachliche Entwicklung von Kindern ist […] und eine gute Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern zentraler Bestandteil effektiver Frühpädagogik ist […]“*.[683] Eine gute Zusammenarbeit bedeutet, dass sich die Eltern *„[…]*

---

[677] Vgl. GEISSMANN, in: DIETSCHI o.J., o.S.: Gerade bei Kindern im Alter zwischen zwei und zweieinhalb Jahren, in welchem sich in der kindlichen Entwicklung gerade im sprachlichen Bereich so viel vollzieht, könnten Eltern durch eine Elternanleitung Unterstützung und Hilfestellung erfahren – mit besonderem Augenmerk auf Kindern mit Sprachverzögerungen, sog. „Late Talker“, die durch eine zusätzliche Unterstützung und Förderung große Erfolgschancen aufweisen könnten.

[678] MARZINKA o.J., o.S.; vgl. weiters ebd.: Die Fähigkeiten und Qualifikatonen nutzen z.B. durch das Erzählen bzw. Vorlesen von Geschichten in verschiedenen Sprachen, gemeinsames Kochen bzw. andere kulturelle Schwerpunkte nützen wie z.B. Tanzen

[679] MARZINKA o.J., o.S.

[680] MARZINKA o.J., o.S.

[681] Fremd- und Anderssein nicht notwendigerweise als andere Kulturen begreifen; auch Menschen im unmittelbaren Umfeld können durch ihr Anderssein ungewohnte Gefühle, Emotionen oder Reaktionen auslösen. Auch dies gilt es anzuerkennen und anzunehmen.

[682] Vgl. MAGNUCKI 2007, S. 12

[683] MAYR 2013, S. 93

für das, was ihr Kind macht, interessieren, bei bildungsbezogenen Aktivitäten mit den Bildungseinrichtungen kooperieren, ihr Kind zum Lernen ermuntern, zum Pflichtbewusstsein anhalten und eine Umgebung schaffen, die Bildung gedeihen lässt".[684] Eine gelungene Bildungspartnerschaft trägt dementsprechend nicht nur zur verbesserten Kommunikation zwischen dem elementarpädagogischen Fachpersonal und den Eltern bzw. Obsorgeberechtigten bei, sondern wirkt sich positiv auf die (Sprach-)Entwicklung des einzelnen Kindes aus, da durch den Austausch die Entwicklung von kindlichen Kompetenzen umfassender nachvollzogen und in weiterer Folge gezieltere Fördermaßnahmen eingesetzt werden können.

5.4 Resümee

Unumstritten sind die Qualität und die Quantität der Interaktionen mit Bezugspersonen, die Qualität und die Quantität der von den Bezugspersonen gesprochenen Sprache sowie die Beziehungsqualität zwischen Bezugspersonen und Kind entscheidend und prägend für die (Weiter-)Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen. Ob es sich dabei um Bezugspersonen aus dem familiären Umfeld oder um fachlich geschultes Personal in den Kindertageseinrichtungen handelt, spielt keine Rolle. Entscheidend und richtungsweisend für die Wortschatzentwicklung und den Sprach- und Literacy-Erwerb sind die Qualität und die Quantität[685] – und zwar an diesen beiden, für die sprachliche Entwicklung sehr wichtigen Orten für Bildungsprozesse. Denn je qualitätsvoller die Beziehungen,[686] Begegnungen und Anregungen[687] sind, desto rascher und umfassender wird es dem Kind möglich sein, seine

---

[684] KIEFERLE 2013, S. 29

[685] Vgl. hierzu KONISHI et al. 2013, S. 163: Sowohl *„die Quantität als auch die Qualität des sprachlichen Inputs aus vielfältigen Quellen [beeinflusst] die Wortschatzentwicklung und [verringert] gleichzeitig potenzielle Schwierigkeiten im Sprach- und Literacy-Erwerb."*
Vgl. außerdem DIETSCHI o.J., o.S.: *„Vor allem die Entwicklung des Wortschatzes ist laut Geissmann wichtig: Es braucht eine ‚kritische Masse' von Wörtern, damit ein Kind überhaupt in die Grammatik einsteigt, also den Plural von Nomen (Blume – Blumen), die Konjugation von Verben (sprechen – du sprichst) oder Haupt- und Nebensätze bilden lernt."*

[686] Vgl. hierzu BLANK-MATHIEU 2004, S. 4: *„Dass neben den hirnphysiologischen Bedingungen vor allem eine vertrauensvolle, konstante, empathische Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen von großer Bedeutung ist und die Sprach- und Denkfähigkeit von Kindern vorantreibt, ist unwidersprochen."*

[687] Vgl. hierzu auch DUX / SIEVERT 2012, S. 7: *„Eine anregende Umgebung bestimmt wesentlich den Grad der Vervollkommnung der Sprachentwicklung."*

sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln und zu festigen. Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen wird somit weder als punktuelle, thematische, auf einen Bildungsbereich bezogene Förderung noch als das Lernen von Wörtern in Form eines Sprachtrainings verstanden, sondern als alltagsintegriertes Konzept mit dem Ziel der Anregung und des weiteren Gedeihens der sprachlichen Entwicklung aller Kinder. So kann das pädagogische Fachpersonal hinsichtlich entlastet werden, als dass Sprachförderung nicht mehr ausschließlich gezielt stattfinden muss, um als Sprachförderung zu gelten. Denn durch die in den Alltag integrierten und am Alltag orientierten Fördermaßnahmen werden die sprachlichen Kompetenzen der Kinder so aufgebaut und gestärkt, dass eine Verständigung möglich ist und die Kinder unterstützt werden, ein sprachlich höheres Niveau zu erreichen, um kompetent und sicher kommunizieren können. Dennoch sollten in elementarpädagogischen Bereichen tätige Personen auf den Einsatz gezielter Möglichkeiten der Sprachförderung nicht verzichten, denn für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz in Hinblick auf die Bildungssprache ist es unerlässlich, die Kinder auf ein höheres Niveau als das der Alltagssprache hinzuführen. Nur so wird es den Kindern möglich sein, im Schulalltag und später im beruflichen Leben in allen Bereichen kompetent und selbstsicher kommunizieren zu können. Es sollte Aufgabe der Kindertageseinrichtung sein, alle Kinder bestmöglich bei ihrer je individuellen Sprachentwicklung zu unterstützen und durch den Einsatz geeigneter Maßnahmen zu fördern. Denn es ist bekannt, dass die unterschiedlichen Zugänge und eingesetzten Maßnahmen, Strategien und Konzepte von PädagogInnen Auswirkungen auf den späteren Schulerfolg[688] haben. Wichtig in diesem Zusammenhang ist außerdem die Tatsache, dass Sprachbildung immer stattfindet und jeden betrifft. So spielen die Häufigkeit der gehörten Wörter wie auch die Unterschiedlichkeit der verwendeten Wörter bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz und des Wortschatzes eine wichtige Rolle.

Zur Förderung der Sprachkompetenz gehören neben der Entwicklung von grundlegenden Kompetenzen zum Sprachgebrauch auch das Wecken und das Erhalten der Freude an Sprache und Kommunikation bei Kindern. Optimaler Weise geschieht dies an beiden Orten

[688] Vgl. dazu DICKINSON 2013, S. 13;
vgl. dazu auch KIEFERLE et al 2013, S. 9: *„Noch nie waren die Anforderungen an die sprachlichen und literalen Fähigkeiten so hoch wie heute in der globalisierten Welt. Sprache in ihrer mündlichen und schriftlichen Form ist das spezifische Kommunikationsmittel des Menschen, mit dem dieser die komplexesten Zusammenhänge und Erkenntnisse formulieren und übermitteln kann.“*

sprachlicher Bildung, realerweise kann dies nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Gerade in Familien, in denen eine sprach- und literacyanregende Umgebung nicht oder nur in geringem Ausmaß gegeben ist, ist es Aufgabe der Kindertageseinrichtung, vielfältige Anlässe sowie eine entsprechende Atmosphäre als Räume zum angstfreien Sprechen bereitzustellen. Zusätzlich wirken sich eine angemessene Gesprächskultur, qualitätsvolle Interaktionen, das Sichtbarmachen von Sprache sowie das Wissen um die sprachliche Situation der einzelnen Kinder positiv auf die individuelle sprachliche Entwicklung aus. Denn *„Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation wurde schon in früheren Studien als Schlüssel für hohe Bildungsqualität identifiziert“*.[689] Diese Faktoren spiegeln die veränderte Pädagogik wider – von einer Kultur des Erziehens zu einer Kultur des gemeinsamen Lernens, Entscheidens und Entwickelns. Ko-Konstruktion und Partizipation als förderliche Ansätze sind als fixer Bestandteil in den pädagogischen Alltag zu integrieren.

Ein wichtiger Punkt, der ebenso als fixer Bestandteil im pädagogischen Alltag integriert sein sollte, ist die Beobachtung und in weiterer Folge die Dokumentation der sprachlichen Entwicklung des Kindes. Denn nur dadurch können Lern- und Entwicklungsverläufe nachvollzogen und daraus konkrete, gezielte, hilfreiche (Förder-)Maßnahmen für das pädagogische Handeln abgeleitet[690] werden. Auch der Austausch mit KollegInnen und Eltern kann mit Hilfe solcher Aufzeichnungen als bereichernd erfahren werden.

Wird von der Kindertageseinrichtung als erste Bildungseinrichtung im Leben eines Kindes ausgegangen, ist zusammenfassend feststellbar, dass die Qualität sprachlicher Bildungsprozesse von der pädagogischen Qualität abhängig ist. Qualifizierung und stetige Weiterbildung der PädagogInnen, um die Qualität sprachlicher Bildung in der elementaren Kindertageseinrichtung gewährleisten zu können, ist deshalb von enormer Wichtigkeit und unerlässlich, wenn es sich – wovon ausgegangen wird – die Kindertageseinrichtung zum Ziel gesetzt hat, pädagogisch wertvolle Arbeit zu leisten.

---

[689] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 38
[690] Vgl. REICHERT-GARSCHHAMMER 2013c, S. 83

6. Methodik

„Im Alltagsleben erfahren und erkennen wir die
Umwelt durch Beobachtung und Fragen.
Geschieht dies unter kontrollierten Umständen […]
und werden dabei bestimmte Regeln eingehalten,
so handelt es sich um wissenschaftliche Techniken.“[691]

Um den Bereich der konkreten Sprachförderung bei jungen Kindern von 1,5 bis 4 Jahren[692] genauer zu betrachten, wurde es als sinnvoll erachtet, nicht nur die durch die PädagogInnen durchgeführten Initiativen in den Krippen- und Familiengruppen des befragten Trägers von Kindertageseinrichtungen, sondern auch die Förderung durch die Eltern bzw. die Obsorgeberechtigten zu befragen. Daher wurde, um dieses Forschungsvorhaben umsetzen zu können, auf die Methode der quantitativen Erhebung, Auswertung und Analyse zurückgegriffen. Diese schien mit ihrem breiten Wirkungsspektrum ideal für diese Thematik zu sein. Die Bandbreite des Themas einerseits und die Stichprobe von 44 Krippengruppen und 70 Familiengruppen andererseits konnten auf diese Art gut gefasst und für die Beantwortung der Fragestellung eingesetzt werden.

Die Konzeption des Fragebogens bestand darin, auf Grund der bisherigen, aus der Theorie herausgelesenen Fakten, der Analyse der bearbeiteten Literatur und der bereits erfolgten thematischen Einengung der Arbeit die Fragestellungen herauszuarbeiten, die für diese Arbeit relevant sowie in diesem Zusammenhang als interessant anzusehen waren. Für die Standardisierung der Befragung wurde das Format des Fragebogens gewählt. Dadurch sollte einerseits eine möglichst große Stichprobe der Befragten möglich und andererseits eine objektive Vergleichbarkeit durch eine standardisierte Antwortmaske und somit in weiterer Folge eine aussagekräftige Auswertung gegeben sein. Die für die Befragung ausgewählte

---

[691] MAYER 2008, S. 5
[692] Zwei Kinder waren zum Zeitpunkt der Untersuchung jünger als 18 Monate – ein Kind war 15 und ein Kind war 16 Monate alt.

Gruppe war mit der Wahl der PädagogInnen, die eine Krippen- bzw. eine Familiengruppe des Kindergartenträgers leiten, relativ klar. Zusätzlich wurde angedacht, die Eltern über die Sprachentwicklung sowie die Sprachkompetenz ihres Kindes zu befragen, da ein direkter Vergleich zwischen der Wahrnehmung der PädagogInnen und der Wahrnehmung der Eltern als sehr spannend erachtet wurde. Dafür wurde der für die Befragung der PädagogInnen konzipierte Fragebogen grundsätzlich für die Befragung der Eltern übernommen und in einigen Punkten erweitert bzw. auch umformuliert und angepasst. Beide Fragebögen wurden thematisch ausführlich formuliert, das bedeutet, dass ein tiefgehendes Erfragen des Gebietes dadurch möglich wurde.

Es wurden für die Erhebung der Untersuchung somit zwei Fragebögen erstellt: Der eine Fragebogen war auf die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten zugeschnitten, der andere auf die PädagogInnen. Die Fragebögen waren ähnlich gestaltet, um Sichtweisen und Diskrepanzen – die Sprachförderung und die Entwicklung des Kindes betreffend – zwischen Eltern und PädagogInnen zum einen sichtbar machen und zum anderen vergleichen zu können. Darin wurden unter anderem Fragen zur Einschätzung der Sprachkompetenz des Kindes, des Arbeits- und Sozialverhaltens, zu den soziodemografischen Daten des Kindes, zu (Vor-) Leseaktivitäten, zur Förderung der Sprachkompetenz im Sinne von „Ist dies sinnvoll?“, „In welchen Aufgabenbereich fällt Sprachförderung?“ etc., zum Sprachentwicklungsverlauf des Kindes, zur Nutzung von Sprachbeobachtungen für den Austausch zwischen Eltern und PädagogInnen, zu Sprachbeobachtungen als Grundlage für die pädagogische Planung, zur Umsetzung von Sprachbeobachtungen in den Alltag, zu den Methoden der Spracherfassung durch die Pädagogin/den Pädagogen, zu Impulsen und Angeboten von Möglichkeiten zur Förderung von Sprachsituationen gestellt.

Bei der durchgeführten Befragung mittels eigens entwickeltem Fragebogen wurde als Format für den Itemstamm die Aussage gewählt. Die Fragen, für welche eine Antwort ermittelt werden sollte, wurden also als Statement formuliert. Als Antwortformat wurde ein vorgefertigtes System von Antwortmöglichkeiten, also ein gebundenes Antwortformat auf Grund der besseren Vergleichbarkeit der ausgewerteten Antworten gewählt. Da die untersuchte Gruppe im Bereich der Eltern relativ inhomogen war – unterschiedliches Alter und damit einhergehend unterschiedliche Lebenserfahrungen, unterschiedliche Herkunft, unterschiedliche Sprachen, unterschiedlich hohe Grade der abgeschlossenen Schul- bzw.

Ausbildung etc. – wurde ein vorgegebenes Antwortformat als gut passende Möglichkeit erachtet, vergleichbare Antworten und somit ein objektives und vergleichbares Ergebnis bei der Auswertung zu erhalten. Die Möglichkeiten der Antwort basierten hauptsächlich auf einer vierstufigen Skala[693] mit den Möglichkeiten „Trifft ganz zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft weniger zu“ sowie „Trifft nicht zu“. Beim Fragebogen, der an die Eltern ausgeschickt worden ist, gab es einen Abschnitt[694], bei dem auf eine sechsstufige Skala zurückgegriffen wurde mit folgenden Antwortmöglichkeiten: „mit 1 Jahr“, „mit 1,5 Jahren“, „mit 2 Jahren“, „mit 2,5 Jahren“, „mit 3 Jahren“ sowie „Trifft noch nicht zu“. Bei beiden Ratingskalen wurde darauf geachtet, dass eine gerade Zahl als Antwortmöglichkeiten zur Verfügung gestellt wurde. Dadurch sollte eine Tendenz zur Mitte[695] vermieden werden. Beim Aufbau des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass am Anfang eine „Aufwärmphase“ für die Antwortenden besteht, indem nicht allzu tiefgreifende und leicht zu beantwortende Fragen zur Lebenssituation des Kindes gestellt wurden. Diese sind einzuordnen in die Bereiche „Besuch des Kindergartens“ sowie „Soziodemographische Daten des Kindes“. Den Hauptteil des Fragebogens bildet der Bereich Sprache mit „Sprachentwicklung des Kindes“, „Sprachkompetenz des Kindes“, „Mehrsprachigkeit“ und „Besuch einer Logopädin / eines Logopäden“. Der dritte Bereich betrifft die „Sprachförderung“ – unterteilt in „Förderung der Sprachkompetenz zu Hause“ und „Pädagogische Förderkompetenz“, also der Förderung der Sprachkompetenz, die im Kindergarten umgesetzt wird. Den Abschluss des Fragebogens bilden die „Soziodemographischen Daten der Eltern“. Eingebettet sind die Fragen in eine Einleitung, eine Erklärung zur Durchführung inklusive Zusicherung der Anonymität zu Beginn sowie dem Dank an die Beteiligung am Ende des Fragebogens.

Der Item-Pool entstand sowohl durch die Literaturrecherche, als auch durch Gespräche mit Expertinnen des Kindergartenträgers. Es ist bewusst, dass die Anzahl der Fragen, die schlussendlich im Fragebogen Platz gefunden haben, recht umfangreich war. Doch um ein gutes und gesichertes Ergebnis erzielen zu können, wurde beabsichtigter Weise eine größere

---

[693] *„Erfahrungsgemäß kann man bei mehr als sieben Antwortkategorien kaum noch differenzieren, und daher ist es nicht sinnvoll, mehr vorzugeben.“* (ASCHEMANN-PILSHOFER 2001, S. 15)

[694] Konkret „Sprachkompetenz des Kindes“

[695] *„Gibt man eine Mittelkategorie vor, enthält diese erwiesenermaßen oft auch Antwortverweigerer und „weiß-nicht-Antworten“ sowie Personen, die sich nicht gern entscheiden oder festlegen (Tendenz zur Mitte). Andererseits drängt man bei einer Formulierung ohne Mittelkategorie […] Personen zu einer Aussage, die wirklich „mittelmäßig“ meinen, und polarisiert damit das Ergebnis der Befragung (eines der beiden Übel muss man in Kauf nehmen).“* (ASCHEMANN-PILSHOFER 2001, S. 15)

Anzahl an Items zur Befragung gewählt. Bei der Formulierung der Items wurde darauf geachtet, dass jedes Item nur einen einzelnen Aspekt abfragt, da sonst eine objektive Auswertung nicht mehr möglich gewesen wäre, weil die Antwort nicht konkret einem Item der Frage zugeordnet hätte werden können. Außerdem wurde Wert auf eine personalisierte Fragestellung gelegt – bedingt durch die Thematik dieser Befragung.

Vor der Erhebung mittels des Fragebogens wurden ein kognitiver Pretest[696] in Form eines Think-Aloud-Tests[697] durchgeführt, um eventuelle Unklarheiten in der Formulierung der Fragen bzw. Statements[698] eliminieren, den Fragebogen auf eine gute Verständlichkeit der Formulierung der Fragen und den Aufbau bzw. die Platzierung der Items auf eine logische Reihenfolge testen, redundante Fragen erkennen sowie die Differenzierung der Skalierungen[699] des Fragebogens überdenken und eine Einschätzung der Bearbeitungsdauer vornehmen zu können. Als Ergebnis davon wurden einige Fragen umformuliert, um der Monotonie des Antwortens zu entkommen. Dadurch kann bei der Auswertung herausgefiltert werden, ob die befragte Person zu einer Antwort (z.B. „Trifft eher zu“) tendiert oder ob bewusst auf die gestellten Statements eine Antwort gegeben wurde. Es wurde gezielt versucht, die Statements möglichst neutral zu formulieren, so dass sie keine Werthaltungen enthielten und damit keine sozial erwünschten Antworten herausgefordert wurden[700]. Trotzdem ist bewusst, dass *„ein gewisses Maß an sozial erwünschten Antworten nicht zu vermeiden ist“*[701].

Der Schwerpunkt der Erhebung lag auf der quantitativen Untersuchung der Kinder bis zum Alter von 4 Jahren[702], die eine Krippengruppe des untersuchten Trägers von

---

[696] LENZNER / NEUERT / OTTO 2014, S. 2f.: *„Kognitive Pretests […] zählen zu den aktiven Pretestverfahren […]. […] Das eigentliche Ziel dabei besteht darin, durch diese [Anm.: gewonnenen] Informationen Hinweise auf unterschiedlichste Frage-Probleme zu erhalten. Kognitive Pretests eignen sich besonders dazu, die Verständlichkeit von Fragen zu überprüfen, Probleme der Befragten bei der Beantwortung des Fragebogens zu identifizieren, die Ursachen dieser Probleme aufzudecken und anhand der/dieser gewonnenen Erkenntnisse Verbesserungsvorschläge zu generieren.“*

[697] NIELSEN 2012: *„In a thinking aloud test, you ask test participants to use the system while continuously thinking out loud — that is, simply verbalizing their thoughts as they move through the user interface.“*

[698] Z.B. schwer verständliche Fragen bzw. allgemein Verständlichkeit der Fragen, Anweisungen verständlich formuliert, sprachliche oder lexikalische Überforderungen oder Brüche, Übersichtlichkeit des Layouts, Länge des Fragebogens, ausreichend Platz für die Beantwortung offener Fragen, Klarheit der Reihenfolge (z.B. bei unvermeidlichen Verzweigungen), passende Antwortkategorien (vgl. ASCHEMANN-PILSHOFER 2001, S. 19; vgl. BEYWL / SCHEPP-WINTER 2000, S. 57, zit. in: www.fragebogen.de/pretest.htm: 3.8 Pretest; 27.12.2016)

[699] Vgl. BEYWL / SCHEPP-WINTER 2000

[700] Vgl. ASCHEMANN-PILSHOFER 2001, S. 11

[701] ASCHEMANN-PILSHOFER 2001, S. 11

[702] Wird davon ausgegangen, dass *„[…] Kinder in den ersten drei Jahren die Grundstrukturen ihrer Muttersprache“* erwerben (vgl. KIEFERLE 2013, S. 30), ist es spannend zu sehen, dass Erhebungen bisher in Österreich ausschließlich bei Kindern ab einem Alter von 3,5 Jahren durchgeführt worden sind (in Deutschland: vgl. ELFRA1 = Elternfragebögen für die

Kindertageseinrichtungen besuchten. Aber auch die Kinder im selben Alter, die eine Familiengruppe des gleichen Trägers in diesem Zeitraum besuchten, wurden untersucht – mit dem Ziel, eventuelle Unterschiede in der Förderung bei Kindern im selben Alter bedingt durch den Besuch einer anderen Gruppenart herausfiltern zu können. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, wurde zusätzlich ein Elternfragebogen erstellt. Ein Vergleich der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder in den Augen von PädagogInnen mit der Einschätzung der Eltern wurde in diesem Zusammenhang bisher in dieser Art[703] noch nicht durchgeführt und soll neben dem Erhalt eines umfassenden Bildes über die Entwicklung des Kindes zur Klärung beitragen, als wie reliabel Einschätzungen durch Bezugspersonen gelten können. Hintergrund der Erstellung eines PädagogInnen- sowie eines Elternfragebogens ist die Ausgangsbasis, dass *„[…]Bildungsprozesse in Kita und Schule auf den bisherigen und sie begleitenden Bildungsprozessen in der Familie aufbauen und sich gegenseitig beeinflussen. Der Kompetenz- und Wissenszuwachs des Kindes ist abhängig von der Anschlussfähigkeit seiner Bildungsprozesse. Bildung ist somit das Ergebnis eines vielfältigen Wechselspiels aller Bildungsorte, in denen sich das Kind von Geburt an bewegt.“*[704] Da Familie und Kindergarten als die Orte früher (sprachlicher) Bildungsprozesse[705] gesehen werden, deren unterschiedliche Wirkungen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden dürfen, sondern stets als Wechselwirkungen[706] gesehen und verstanden werden müssen, ist es verständlich, dass eine Untersuchung in diesem Rahmen relevante Ergebnisse bringen könnte.

Außerdem wurde zusätzlich eine qualitative Untersuchung durchgeführt, um die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung mit denen, die durch die qualitative Untersuchung gewonnen werden konnten, zu vergleichen. Aus diesem Grund wurde überdies zu den beiden Fragebögen ein Interviewleitfaden erstellt und mit drei Pädagoginnen, die eine Krippengruppe

---

Früherkennung von Risikokindern – beruht auf Fremdeinschätzung der Eltern). Eine Untersuchung der Sprachentwicklung bei Kindern im jungen Alter von 1,5 bis 3 Jahren scheint auf Grund der aktuellen, durch OECD-Tests gewonnenen Zahlen, mehr als gerechtfertigt (vgl. PISA 2015: Reading Performance: https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm; 29.12.2016; PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) 2013: http://www.oecd.org/Berlin/presse/piaac.htm; 29.12.2016).

[703] Es gibt Untersuchungen zu den Unterschieden bzw. Auswirkungen der Fremdbetreuung auf Kleinkinder in den Bereichen emotionale und kognitive Entwicklung sowie im Sozialverhalten (vgl. TEXTOR (3), o.J., o.S.) und Bindung (vgl. BECKER-STOLL 2009, S. 22ff.).

[704] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013, S. 46

[705] Siehe dazu Kapitel „5. Orte sprachlicher Bildungsprozesse“

[706] Vgl. TEXTOR (3), o.J., o.S.: *„Positive und negative Einflüsse der Kindertageseinrichtung oder Tagespflege auf der einen und der Familie auf der anderen Seite können einander verstärken, schwächen oder ausgleichen […].“*

führen, jeweils ein leitfadengestütztes Interview geführt. Mit der Gewährleistung der Anonymität wurden die Interviews aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Auf Grundlage dieser Transkriptionen wurde zur Erkenntnisgewinnung die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Einer der Grundsätze zur Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse lautet nach MAYRING:[707] *„Die wissenschaftliche Orientierung am Alltag, an alltäglichen, unter natürlichen Bedingungen ablaufenden Prozessen des Denkens, Fühlens und Handelns bezieht sich auch auf das methodische Vorgehen: qualitative Inhaltsanalyse muss anknüpfen an alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens sprachlichen Materials.“* Dadurch konnte die Möglichkeit des Mixed Methods Research umgesetzt werden mit dem Ziel, die durch die unterschiedlichen Herangehensweisen der Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse zu vergleichen und gegebenenfalls zu untermauern. Folgende Fragen sollen durch die Untersuchung geklärt werden und in weiterer Folge helfen, die grundlegende Hypothese[708] zu beantworten:

- Wie ist die Einstellung der PädagogInnen und Obsorgeberechtigten in Bezug auf das Thema Sprachförderung im Kindergarten?
- Findet Sprachförderung konkret in den Kindergärten statt und – wenn ja – inwiefern?
- Hat eine im Kindergarten stattfindende Sprachförderung eine Auswirkung auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der jungen Kinder?

„[Theorien] helfen uns die Wirklichkeit zu ordnen, zu erklären und Ereignisse vorherzusagen.“[709] Mittels der Ergebnisse dieser Untersuchung soll eingeschätzt werden können, ob und – wenn ja – inwiefern sich eingesetzte Sprachfördermaßnahmen bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder bewähren. Die grundlegende Hypothese lautet somit: Kinder im Alter von 1,5 bis 4 Jahren entwickeln bessere sprachliche Kompetenzen, wenn sie beim Besuch des Kindergartens eine altersadäquate, gezielte sowie alltagsintegrierte[710] Sprachförderung durch die PädagogInnen erhalten.

---

[707] MAYRING 2015, S. 38
[708] BORTZ / DÖRING 1995, S. 9: *„Eine wissenschaftliche Hypothese formuliert […] eine Beziehung zwischen Variablen, die für eine bestimmte Population vergleichbarer Objekte oder Ereignisse gelten soll.“*
[709] MAYER 2008, S. 14f.
[710] Siehe dazu Kapitel „4.1 Formen von Sprachförderung“

Im Folgenden wird das Untersuchungsdesign, welches der durchgeführten Erhebung zu Grunde liegt, näher betrachtet. Fragen nach der Wahl der Methode bzw. der Methoden,[711] der Erstellung des Fragebogens etc. wird in diesem Kapitel nachgegangen.

6.1 Untersuchungsdesign

Zu Beginn der Untersuchung wurde festgelegt, welche Art der Testung für diese Untersuchung die am besten Geeignete ist. Von der Idee ausgehend, einen Fragebogen mittels Online-Befragung zu erstellen, wurde, mit Blick sowohl auf die Zielgruppe – PädagogInnen als inhomogene Gruppe in Bezug auf das Alter, die Dienstjahre und somit inhärent auf die Kompetenzen im Bereich Computernutzung sowie Internet – als auch auf die technische Ausstattung in den Kindergärten, auf die Erstellung eines Fragebogens im Papierformat zurückgegriffen. In der Annahme, dass nicht computer-affine PädagogInnen sich von dieser modernen Art der Befragung abgeschreckt fühlen könnten und aus diesem Grund nicht an der Befragung teilnehmen würden sowie in Bezug auf die technischen Gegebenheiten bei großen Standorten eine Beantwortung der Fragebögen den zeitlichen Umfang der Computernutzung sprengen würden, wurde der Fragebogen als ausgedruckte Version als adäquatere Vorgehensweise für diese Erhebung erachtet. Um eine möglichst große Rücklaufquote zu erhalten, wurde somit darauf verzichtet, eine Online-Befragung durchzuführen und es wurde bewusst die Mehrarbeit in Kauf genommen, die durch das händische Eingeben der Daten entstanden ist. Zusätzlich wurde ein eigener Fragebogen zur Befragung der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten entworfen. Denn es wurde davon ausgegangen, dass es spannend wäre, eventuelle Korrelationen zwischen den Einschätzungen der Eltern und den gruppenführenden PädagogInnen feststellen und analysieren zu können. Um die durch die schriftliche Befragung gewonnenen Ergebnisse zu festigen, wurde zusätzlich zu den zwei Fragebögen ein Leitfaden erstellt, um mit Expertinnen ein leitfaden-gestütztes Interview durchzuführen. Das Ziel war, mit den daraus gewonnenen Erkenntnissen die Aussagen, die sich durch die Befragung mittels

[711] MAYER 2008, S. 14f.: *„Bei der empirischen Überprüfung des Wahrheitsgehaltes theoretischer Aussagen wird zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren unterschieden. Beiden Verfahren liegen unterschiedliche theoretische Konzepte und damit unterschiedliche methodologische Vorstellungen zu Grunde.“*

Fragebogen ergeben hatten, zu untermauern sowie zusätzliche Erkenntnisse zu gewinnen, die durch den Rahmen des Fragebogens nicht in Erscheinung treten konnten.

Die Erstellung des Fragebogens folgte in Anlehnung an das Schema nach Peter ATTESLANDER.[712] Nach diesem Schema gibt es fünf Phasen der Fragebogenentwicklung, die sich in die für die jeweilige Phase ausschlaggebenden Kriterien gliedern. Im Folgenden werden diese Phasen genauer dargestellt:

1. Phase: Präzisierung bzw. Einengung des Themas, Klärung der zu erfragenden Inhalte, Aufstellung von Hypothesen: Während dieser Phase werden Entscheidungen über das Ausmaß der Standardisierung, die Art der Befragung[713], ob ein Bereich intensiv erfragt wird oder verschiedene Bereiche oberflächlich abgefragt werden sowie über die zu befragende(n) Gruppe(n) getroffen und thematisch relevante Literatur analysiert.
2. Phase: Formulierung von Fragen zu den interessierenden Bereichen / zu den Hypothesen: Wichtig sind dabei die Balance der Fragen sowie die Konkretheit, Verständlichkeit und Eindeutigkeit sowie weiters die Entscheidung über die Mischung geschlossener und offener Fragen (Adressatenkreis, Monotonie des Fragebogens, Präzision und objektive Auswertbarkeit der Fragen)
3. Phase: Ordnung der Fragen in eine Reihenfolge (Einleitung mit allgemeinen Informationen, Motivierung und Zusicherung der Anonymität; Aufwärmfragen; peinliche Fragen nicht an den Anfang)
4. Phase: Überprüfung des Fragebogens: Vortest, Unebenheiten der Frageformulierung, statistische Auswertung (wenn nur eine Antwort auf eine Frage vorkommt, dann ist die Frage nicht informativ)
5. Phase: Vorbereitung der Hauptuntersuchung: Versuchsplanung, ggf. Interviewschulung, Auswahl der Stichprobe, Organisation der Adressenlisten etc.[714]

Nach entsprechender Literaturrecherche der für die Thematik relevanten Literatur folgten das Studieren und die Analyse dieser. Auf dieser Grundlage wurde das zu erfragende thematische

[712] ATTESLANDER 2000, S. 175
[713] Vgl. ATTESLANDER 2000, S. 175: ob schriftliche oder mündliche Befragung (Interview)
[714] Vgl. das Schema der Fragebogenentwicklung nach Peter ATTESLANDER (ATTESLANDER 2000, S. 175)

Gebiet präzisiert, die Hypothesen sowie die Haupthypothese gebildet und daraus resultierend der Fragebogen erstellt. Die Entscheidung, ob ein Bereich vertieft abgefragt werden sollte, war auf Grund der erhofften, tiefergehenden Erforschung der Thematik schnell getroffen. Ziel der Befragung war herauszufinden, wie die Einstellung der PädagogInnen und Obsorgeberechtigten in Bezug auf das Thema der Sprachförderung im Kindergarten ist, ob und – wenn ja – inwiefern Sprachförderung konkret in den Kindergärten stattfindet sowie ob eine adäquate, alltagsintegrierte und gezielte Sprachförderung eine Auswirkung auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der jungen Kinder hat. Da davon ausgegangen werden musste, dass die Befragten eine inhomogene Gruppe darstellen, wurde bewusst auf die Formulierung der Fragen Wert gelegt, um möglichen Verständnisschwierigkeiten und in der Folge möglicherweise verfälschten bzw. nicht brauchbaren Ergebnissen vorzubeugen. Der Aufbau der beiden Fragebogen-Varianten wurde nach folgenden Kriterien gestaltet: schriftliche Information bzw. Einleitung inklusive Zusicherung der Anonymität, gefolgt von Fragen zu soziodemographischen Daten des Kindes, um in das Antworten hinzufinden. Im Anschluss daran wurden tiefergehende Fragen zu Einstellungen und Haltungen gestellt; Fragen zu den soziodemographischen Daten der Obsorgeberechtigten bzw. PädagogInnen bildeten den Abschluss. Am Ende wurde den TeilnehmerInnen für die Mitarbeit gedankt.

Als Grundlage für die Formulierung der Fragen wurde die Form der Aussage gewählt. Mit einzeln formulierten Statements, die jeweils als einzelne Items im Fragebogen angeführt wurden, wurde die Einstellung zum Thema Sprachförderung sowohl von den PädagogInnen, als auch von den Obsorgeberechtigten, gemessen. Die dafür gewählte Methode war die Likert-Skala, welche ein Verfahren zur Messung persönlicher Einstellungen[715] ist. Als Antwortformat der Wahl diente die verbale Skalenbezeichnung von „Trifft ganz zu“ über „Trifft eher zu“ und „Trifft eher nicht zu“ bis „Trifft nicht zu“. Mit diesen Beschreibungen wurde eine Rangordnung gebildet, *„die einer Abstufung mit gleichen Abständen (äquidistant)*

[715] Siehe dazu Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (4): http://lexikon.stangl.eu/10722/likert-skala/ (30.12.2016): *„Die Likert-Skala ist ein Verfahren zur Messung persönlicher Einstellungen, die mittels Items abgefragt werden, wobei die Items positiv oder negativ formulierte Aussagen über einen Sachverhalt darstellen, zu dem die Befragten ihre Zustimmung oder Ablehnung in mehreren, vorgegebenen Abstufungen äußern können. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind in der Regel so konstruiert, dass der Abstand zwischen den verschiedenen Antwortmöglichkeiten möglichst gleich ist.“*;
s. auch McLeod 2008, o.S.: *„Likert (1932) developed the principle of measuring attitudes by asking people to respond to a series of statements about a topic […]. Likert-type or frequency scales use fixed choice response formats and are designed to measure attitudes or opionions […]. These ordinal scales measure levels of agreement/disagreement. A Likert-type scale assumes that the strength/intensity of experience is linear, i.e. on a continuum from strongly agree to strongly disagree […].“*

entspricht“.[716]

Nach Erstellung des Fragebogens wurde zuerst ein Pretest[717] in Form eines Think-Aloud-Testes durchgeführt. Ein Pretest dient der Überprüfung auf Verständlichkeit des Fragebogens, einer realen Einschätzung der Bearbeitungsdauer und ob die Länge des Fragebogens passt, ob die Antworten in die Antwortkategorien passen bzw. Zweifel zur Zuordnung auftreten oder eine Antwortmöglichkeit komplett fehlt, ob das Layout als übersichtlich empfunden wird, ob der vorgesehene Platz zum Beantworten der offenen Fragen ausreichend ist, ob der Fragebogen als logisch aufgebaut empfunden wird und bei eventuellen Verzweigungen der weitere Weg klar ist etc.[718] In weiterer Folge wurden nach dieser Stichprobentestung beide Varianten des Fragebogens – also sowohl der Eltern-Fragebogen als auch der Fragebogen für die PädagogInnen – überarbeitet, indem Fragen umformuliert, die Reihenfolge mancher gestellter Fragen geändert, gegebenenfalls Fragen ergänzt beziehungsweise bei fehlendem Zusammenhang oder wegen Unbrauchbarkeit aus dem Fragenkatalog gestrichen wurden. Diese Verfahren der Überprüfung auf Verständlichkeit sowie der Datenreduktion sind notwendig, um valide und reliable Ergebnisse erhalten und dementsprechend auswerten zu können.

Die Durchführung der Befragung wurde zuerst bei den Leiterinnen der Standorte angekündigt, welche mindestens entweder eine Krippen- und/oder eine Familiengruppe dieses Trägers zum Zeitpunkt der Durchführung gehabt haben. Die Leiterinnen wurden vorab per Mail informiert. Zusätzlich wurde ein Informationsschreiben verfasst und mit der Bitte an die Leiterinnen gemailt, die betroffenen PädagogInnen ausführlich zu informieren und zur Teilnahme zu motivieren. Die Fragebögen wurden von der jeweiligen Leiterin an die PädagogInnen ausgeteilt. Die Eltern von Kindern bis zum Alter von 4 Jahren, die entweder eine Krippen- oder eine Familiengruppe des Trägers zum Untersuchungszeitpunkt besuchten, wurden über die jeweiligen Standorte informiert. Dafür wurde ein Informationsplakat[719] erstellt und in den Standorten in den Größen A3 und A4 als Elterninformation ausgehängt. Die Fragebögen selbst wurden direkt per Post an die Eltern versandt.

---

[716] Vgl. RAAB-STEINER / BENESCH 2008, S. 56, zit. in BEER 2012, S. 10
[717] MAYER 2008, S. 59
[718] Vgl. ASCHEMANN-PILSHOFER 2001, S. 19
[719] Siehe im Anhang „Plakat Elterninformation“

Als Untersuchungszeitraum wurde der Monat Juni gewählt – das Kindergartenjahr ist fast zu Ende, die doch oft stressige Zeit der Eingewöhnung ist bereits seit Längerem vorbei und das Kind dementsprechend im Kindergarten „angekommen“ und in die Gruppe integriert, die PädagogInnen kennen „ihre“ Kinder und können sie und ihre bisherige Entwicklung im vergangenen Kindergartenjahr gut einschätzen. Negativ könnte die Wahl des Monats Juni ausgelegt werden, weil einige Eltern die nicht verpflichtende Kindergartenzeit nutzen und ihren Urlaub bereits in der Vorsaison antreten, wodurch mit großer Wahrscheinlichkeit einige Elternfragebögen unausgefüllt blieben. Doch die Vorteile bezüglich der kompetenten Einschätzung der PädagogInnen überwogen und führten zu dieser Terminauswahl.[720]

Zusätzlich wurden Einzelinterviews mit Pädagoginnen von Krippen- bzw. Familiengruppen geführt. Diese vertiefenden Interviews mit Expertinnen sollen dazu beitragen, bereits gewonnene Erkenntnisse zu untermauern sowie das Erkenntnisfeld zu erweitern. Grundlage der qualitativen Methode war für diese Datenerhebung ein Leitfaden, der eigens für die Interviews mit krippenführenden Pädagoginnen des untersuchten Kindergartenträgers erstellt worden ist. Basis dieser leitfadengestützten Interviews sind offen formulierte Fragen, auf die frei geantwortet werden kann. Die einzelnen Interviews folgen, trotz der freien Beantwortung durch die interviewte Person und gegebenenfalls des näheren Eingehens auf eine Antwort durch die interviewende Person, einer Struktur, wodurch einerseits sichergestellt wird, dass wesentliche Aspekte nicht übersehen werden sowie andererseits die Vergleichbarkeit der Daten erhöht wird.[721]

Das Design des Mixed Methods Research hat *„[…] die gegenseitigen Ergänzungen der beiden Forschungsansätze und die damit einhergehende Erkenntnisgewinnung […]“*[722] zum Ziel. *„Bei allen Unterschieden sind es keine sich ausschließende Typen wissenschaftlicher Forschung, es gibt Gemeinsamkeiten und Überschneidungen ebenso wie vielfältige sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten. Dabei sind qualitative Untersuchungen nicht nur Grundlage quantitativer Forschung, die qualitativen Ergebnisse ergänzen und vertiefen auch die quantitativen Daten und umgekehrt.“*[723] Um eine möglichst tiefgehende, reliable

[720] Vgl. HANISCH 1998, S. 456: *„Eng mit dem Problem der adäquaten Auswahl des Tests hängt auch die Frage zusammen, wann die Testung stattfinden soll.“*
[721] Vgl. MAYER 2008, S. 37
[722] MAYER 2008, S. 26f.
[723] MAYER 2008, S. 26f.

Erkenntnisgewinnung zu erreichen, wurde bei der Datenanalyse neben der Auswertung der Fragebögen und der Interviews auf die Methode des Mixed Methods Approaches[724] zurückgegriffen. Dadurch wurde dem Versuch Rechnung getragen, dem Ziel der Gewinnung gesicherter Erkenntnisse in diesem Bereich ein wenig näher zu kommen.

6.2 Datenerhebung

Die Erhebung der Daten basiert auf zwei Bereichen: einerseits auf einer quantitativen Untersuchung durch das Austeilen von Fragebögen in Papierformat an PädagogInnen, die entweder eine Krippen- oder eine Familiengruppe des Trägers führten und an die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten der Kinder, die zum Untersuchungszeitpunkt bis 4 Jahre alt waren und entweder eine dieser Krippen- oder Familiengruppen besuchten; andererseits auf einer qualitativen Untersuchung durch das Führen von leitfadengestützten Interviews mit drei Krippenpädagoginnen, dich auch bei der Fragebogenuntersuchung eingeladen waren, mitzuwirken.

Für die Stichprobenbildung wurde gezielt darauf geachtet, dass es sich bei den an der Untersuchung teilnehmenden PädagogInnen ausschließlich um Fachkräfte handelte, die eine Krippen- bzw. eine Familiengruppe desselben Trägers führten. Dadurch sollen durch die Beantwortung des Fragebogens relevante Ergebnisse und Korrelationen erfahren werden. Wichtig in dieser Hinsicht war auch die Beteiligung der PädagogInnen. Denn *„bei der Stichprobe handelt es sich um die untersuchten Versuchspersonen, die untersuchte Population, um einen Teil der Grundgesamtheit. Sie ist repräsentativ, wenn sie der Zielpopulation entspricht, nur dann ist ein Schluss auf die Gesamtpopulation möglich.“*[725] Basierend darauf wurden alle PädagogInnen von Krippen- und Familiengruppen des Kindergartenträgers eingebunden, indem jede und jeder einzelne einen Fragebogen für jedes Kind in ihrer/seiner Gruppe zur Einschätzung desselben im Bereich der sprachlichen Kompetenz erhalten hat. Dies entspricht einer Einladung zur Teilnahme an der Erhebung an

[724] Siehe dazu das Kapitel „6.3.3 Datenanalyse III – Mixed Methods Approach“
[725] KATSCHNIG 2014, S. 11

die ganze Grundgesamtheit des Trägers, also einer Totalerhebung[726], um ein repräsentatives Ergebnis zu erhalten. So wurden insgesamt 114 Fragebögen an PädagogInnen von Krippen- und Familiengruppen ausgeteilt, die Kinder im Alter von bis zu 4 Jahren in ihren Gruppen hatten.

Bei dieser Befragung wurde eine repräsentative Stichprobe[727] gewählt, da es sich von der untersuchten Population her um einen Teil der Grundgesamtheit[728] handelt und somit einen Schluss auf die Gesamtpopulation[729] zulässt. Außerdem ist es eine unverzerrte Stichprobe[730], da jede Pädagogin und jeder Pädagoge einer Krippen- bzw. einer Familiengruppe des Trägers gleichermaßen die Möglichkeit hatte, an der Befragung teilzunehmen; dabei handelte es sich nicht um eine verpflichtende Teilnahme, sondern um die persönliche, freie Entscheidung, an der Befragung teilzunehmen oder nicht. Jede Person, die an der Befragung teilnimmt, trägt zu einem authentischeren Ergebnis der Umfrage bei und ermöglicht somit eine reellere Einschätzung des Ist-Zustandes in den Krippen- und Familiengruppen des Trägers und in weiterer Folge der Gesamtpopulation. Eine Vorselektion konnte somit ausgeschlossen werden. Um ein möglichst realistisches Ergebnis der Einstellungen der PädagogInnen dieser Thematik gegenüber zu erhalten, wurden die Fragebögen codiert, um die Anonymität der Auswertung garantieren zu können.

Die Anzahl der teilnehmenden MitarbeiterInnen belief sich zum Untersuchungszeitpunkt auf 109 von insgesamt 114 Krippen- und Familiengruppen. Davon nahmen 44 PädagogInnen von Krippengruppen und 65 PädagogInnen von Familiengruppen freiwillig an dieser Befragung teil und füllten jeweils einen Fragebogen pro Kind[731] im jungen Alter von bis zu vier Jahren

---

[726] HANKE o.J., S. 3: *„Hierbei* [Anm.: bei einer Totalerhebung] *wird in einem gewissen Zeitraum jede/r Nutzer/-in aufgefordert, einen Fragebogen auszufüllen. Anhand des Rücklaufs lässt sich eine Aussage über die Genauigkeit des Ergebnisses machen.“*

[727] Stichprobe: n=Zahl;
ausgehend von einer Anzahl von 342.261 in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder in Österreich (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2015/2016) mit einer Annahme von einer durchschnittlichen Gruppengröße von 20 Kindern mit einer Betreuungszahl von 2,5 möglichen PädagogInnen pro Standort, ergibt sich eine Anzahl von rund 42.800 PädagogInnen, welche die Gesamtpopulation in Österreich ausmachen. *„Nach dem ‚Gesetz der großen Zahlen‘ nähern sich die Eigenschaften einer Stichprobe mit wachsendem Umfang den Eigenschaften der Grundgesamtheit an.“* (RAAB-STEINER / BENESCH 2012, S. 22)

[728] Ausgangspunkt für einen Rückschluss auf die Grundgesamtheit in diesem Zusammenhang: alle PädagogInnen, die eine Krippen- oder Familiengruppe des Trägers führen

[729] Gesamtpopulation in diesem Zusammenhang: alle krippen- und familiengruppenführenden PädagogInnen in Wien betreffend

[730] Vgl. KATSCHNIG 2014, S. 11

[731] Ein Fragebogen entspricht bei der Auswertung und Analyse einem Datensatz.

aus und retournierten diese. Nach der Datenbereinigung[732] entsprach dies einer Anzahl von 634 Fragebögen und somit einem Prozentsatz von 88,1 % bei Krippengruppen sowie einer Anzahl von 364 Fragebögen und somit 70,3 % bei Familiengruppen mit einer Beteiligung von einem Gesamtprozentsatz von 95,6 % aller angefragten PädagogInnen von Krippen- und Familiengruppen des Trägers. Das bedeutet, dass von den insgesamt 1.238 potentiellen Fragebögen von Kindern, die zum Zeitpunkt der Untersuchung eine Krippen- bzw. eine Familiengruppe besuchten und bis 4 Jahre alt waren – davon 720 Kinder in Krippen- und 518 Kinder in Familiengruppen – 998 Stück von PädagogInnen ausgefüllt und retourniert wurden. Die Rücklaufquote entspricht daher einem Prozentsatz von 80.6 %.[733] Dadurch ist die Größe der Stichprobe[734] groß genug und somit ausreichend repräsentativ, um Schlüsse auf die Grundgesamtheit – zum Beispiel auf alle Krippen- und Familiengruppen in Wien – zu ziehen und *„erlauben genauere Schätzungen von Populationsparametern und -eigenschaften“*[735].

Bei der Erstellung des Elternfragebogens war die Gewährleistung der Anonymität ebenfalls ein wichtiges Kriterium; aus diesem Grund wurden auch diese Fragebögen codiert. Bei der Befragung der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten war eine Abhängigkeit in Bezug auf die Beantwortung und Retournierung der Fragebögen dahingehend gegeben, dass sich die Eltern freiwillig für eine Teilnahme entschieden. Dies bedeutet, dass *„Leute, die sich nicht dafür interessieren, keine Zeit haben, nicht wollen“*[736] bzw. eventuell aus sprachlichen Gründen nicht konnten, nicht in der Befragung aufscheinen. Somit besteht in diesem Fall die Möglichkeit, dass – unabsichtlich – keine repräsentative Stichprobe gezogen wurde.[737] Dies wird durch die Datenanalyse ersichtlich, da dadurch die Repräsentativität der Stichprobe der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten erkennbar sein wird. Doch sowohl bei der Befragung der PädagogInnen, als auch bei der Befragung der Eltern handelt es sich um eine Stichprobe, die

---

[732] Dabei wurden Fragebögen, die für Kinder, die zwar in der Familiengruppe sind, aber die für die Fragebogenerhebung festgesetzte Altersgrenze von vier Jahren bereits überschritten haben, aus der Auswertung genommen.
[733] Rücklaufquote im Detail: 96,1 % bei Krippen- und 80 % bei Familiengruppen
[734] Vgl. DGstat: *„Je größer die Grundgesamtheit, desto kleiner ist proportional gesehen die benötigte Stichprobe (bei gleichem ‚Konfidenzintervall‘ und gleichem ‚Konfidenzlevel‘).“* Bei einer Grundgesamtheit von knapp 43.000 potentiellen PädagogInnen ist ein Stichprobenumfang von ca. 1.000 TeilnehmerInnen erforderlich (ausgehend vom Verhältnis Grundgesamtheit-Stichprobenumfang nach DGstat bei einer Grundgesamtheit von 10.000, Stichprobe von 964, Anteil an der Grundgesamtheit: 9,64 % sowie einer Grundgesamtheit 100.000, Stichprobe 1.056, Anteil an der Grundgesamtheit: 1,56 %). Vgl. dazu auch MAYER 2008, S. 60; ASCHEMANN-PILSHOFER 2001, S. 22
[735] KATSCHNIG 2014, S. 11
[736] KATSCHNIG 2014, S. 11
[737] Vgl. KATSCHNIG 2014, S. 11

„Aussagen über Merkmale oder Beziehungen zwischen Merkmalen einer Population“ erlauben[738].

Die Rücklaufquote bei den Eltern bzw. Obsorgeberechtigten brachte eine Anzahl von 368, die an der Befragung teilgenommen hatten. Von den 1.238 ausgeschickten Fragebögen wurden somit 29,7 % zurückgeschickt. Für die Auswertung nicht berücksichtigt werden konnten die Daten von Fragebögen, die irrtümlicherweise statt des in die Altersspanne fallenden Kindes für ein älteres Geschwisterkind[739] ausgefüllt wurden. Darum wurde vor der Auswertung der Daten der vorhandene Datensatz bereinigt, indem die oben beschriebenen Fragebögen ausgeschlossen wurden. So ergab sich eine Datenmenge von 345 ausgefüllten und retournierten Elternfragebögen, wovon 174 Kinder eine Krippen- und 127 Kinder eine Familiengruppe besuchten. Bei insgesamt 44 retournierten Fragebögen wurde keine Angabe zur Gruppenart gemacht. Insgesamt wurden also 345 Fälle der Elternbefragung und 998 Fälle der PädagogInnenbefragung in die Auswertung dieser Untersuchung einbezogen. Eine Korrelation war bei insgesamt 234 Datensätzen möglich, davon 160 von Kindern in Krippen- und 74 von Kindern in Familiengruppen.

„Steht bei der Stichprobenbildung in der quantitativen Forschung die statistische Repräsentation im Vordergrund, so ist in der qualitativen Forschung die Relevanz der untersuchten Subjekte für das Thema leitend, d.h. die inhaltliche Repräsentation“.[740] Um auch der inhaltlichen Relevanz des Themas gerecht zu werden, wurden zusätzlich zu der – vor allem bei den PädagogInnen ausgeteilten Fragebögen – hohen Rücklaufquote leitfadengestützte Interviews mit drei gruppenführenden Pädagoginnen von Krippengruppen geführt. *„Zur Stichprobenbildung für Experteninterviews ist es auch notwendig, die Frage nach den Experten zu klären. Als Experte gilt jemand, der auf einem begrenzten Gebiet über ein klares und abrufbares Wissen verfügt. Seine Ansichten gründen sich auf sichere Behauptungen und seine Urteile sind keine bloße Raterei oder unverbindliche Annahmen.“*[741] Ein Experte verfügt über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen

[738] Vgl. KATSCHNIG 2014, S. 11
[739] Dieser Grund betrifft ausschließlich die Anzahl der retournierten Elternfragebögen.
[740] Vgl. FLICK 1999, S. 57 u. MERKENS 1997, S. 100, zit. n. MAYER 2008, S. 39
[741] Vgl. MEUSER u. NAGEL 1997, S. 484, zit. n. MAYER 2008, S. 41

oder Entscheidungsprozesse.[742] *„Dennoch zielt auch qualitative Forschung oft auf Verallgemeinerung. Experteninterviews werden meist mit dem Ziel durchgeführt, Erkenntnisse zu gewinnen, die über den untersuchten Fall hinausreichen. Dies soll erreicht werden, indem die Auswahl so erfolgt, dass die Ergebnisse auf andere Fälle übertragbar sind bzw. dass sie exemplarisch und in diesem Sinne generalisierbar sind.“*[743] Dies führte zu der bewussten Wahl von drei Fachkräften, die je eine Krippengruppe bei demselben Träger leiteten und nicht einfach zur Wahl von im Elementarbereich tätigen Personen – unabhängig von der zu betreuenden Altersgruppe, ob gruppenführend oder nicht, bei welchem Träger die Fachkraft arbeitet, ob sie bereits Erfahrung mit der Betreuung von Kindern unter drei Jahren hat oder bisher ausschließlich Kinder von drei bis sechs Jahren betreut hat, ob sie wirklich pädagogisch qualifiziert ist oder als AssistentIn in der Gruppe mitarbeitet, ob die pädagogische Fachkraft jeden Tag in der Gruppe ist oder nur teilweise, da sie sonst Leitungstätigkeiten zu erledigen hat etc. Der Umfang der Stichprobe wurde mit drei ExpertInneninterviews festgelegt.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Erhebungen mittels Fragebogens liegt auf der Erfassung der sprachlichen Kompetenz der Kinder sowie der Generierung eines Überblicks über die Einschätzung der Bedeutung des Einsatzes von Sprachfördermöglichkeiten in der Kindertageseinrichtung – sowohl aus Sicht der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, als auch aus der „internen“ Sicht, generiert durch die Erhebung der Einstellungen der PädagogInnen gegenüber dieser Thematik. Die Inhalte der Befragung sind in Bereiche unterteilt, die sich wie folgt gestalten:

A Lebenssituation des Kindes: Soziodemographische Daten des Kindes sowie Angaben zum Kindergartenbesuch wie Eintritt, Dauer etc.

B Bereich Sprache: Angaben / Einschätzung zur Sprachentwicklung und zur Sprachkompetenz des Kindes (jeweils aus Sicht der pädagogischen Fachkraft bzw. der Eltern/Obsorgeberechtigten), zur Mehrsprachigkeit sowie der Möglichkeit des Besuchs bei einer Logopädin bzw. einem Logopäden, um gesundheitlich bedingte Ursachen bei der Auswertung ausschließen zu können)

[742] Vgl. MAYER 2008, S. 41
[743] Vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1997, S. 73, zit. n. MAYER 2008, S. 39

C Sprachförderung: sowohl im Allgemeinen, als auch eine Einschätzung der pädagogischen Förderkompetenz

D Soziodemographische Daten der Eltern / Obsorgeberechtigten bzw. der PädagogInnen

Die Inhalte des Leitfadens, der für die Durchführung der Expertinneninterviews zum Thema „Sprachliche Förderung in den Krippen- und Familiengruppen“ erstellt wurden, deckten folgende Bereiche ab:

- Allgemeine Fragen (Aufwärmphase)
- Fragen zum Thema „Sprachförderung“
- Fragen zum Thema „Sprache“
- Fragen zum Thema „Kompetenz“
- Fragen zum Thema „Elternarbeit“

Sie wurden gewählt, um die bestehenden, durch die Fragebogenerhebung gewonnenen Ergebnisse zu bestärken bzw. mit durch das Gespräch neu gewonnenen Erkenntnissen zu vertiefen.

Bei der Wahl der Forschungsmethode wurde besonderes Augenmerk auf die Erfüllung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität[744] und Validität[745] gelegt. *„Gütekriterien dienen als Zielvorgabe und zur Überprüfung von Forschungsmethoden“*[746] und sind somit relevante Grundlage für die Qualität wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. *„Die Zuverlässigkeit bezieht sich auf die Stabilität und Genauigkeit. Sie gibt an, inwieweit bei einer wiederholten Messung unter gleichen Bedingungen das gleiche Ergebnis erzielt wird.“*[747] Die Validität bzw. Gültigkeit *„ist das Maß für die Brauchbarkeit von Forschungsmethoden.“*[748] Dieses gibt an, *„ob die Fragen tatsächlich gültige Indikatoren für die entsprechende Dimension eines*

[744] Reliabilität = Zuverlässigkeit (vgl. FRIEDRICHS 1985, S. 100ff., in MAYER 2008, S. 55f.)
„Eine Befragung ist u.a. umso zuverlässiger, je klarer (verständlicher und eindeutiger) die Fragen formuliert werden und je standardisierter die Untersuchung ist.“ (vgl. MAYNTZ u.a. 1978, S. 120, in MAYER 2008, S. 89)
[745] Validität = Gültigkeit (vgl. FRIEDRICHS 1985, S. 100ff., in MAYER 2008, S. 55f.)
[746] MAYER 2008, S. 55f.
[747] MAYER 2008, S. 55f.
[748] MAYER 2008, S. 89

theoretischen Begriffes sind"[749], also ob das gemessen wird, was gemessen werden soll. Die Objektivität einer Messung ist dann gewährleistet, wenn *„die Messergebnisse unabhängig vom Forscher*[750] *sind, d.h. die Messung muss unabhängig von den Interviewern, Auswertern etc. sein."*[751] Durch eine weitestgehende Standardisierung der Befragung einerseits sowie der Auswertung andererseits, wie es sowohl beim Fragebogen für die PädagogInnen als auch beim Fragebogen für die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten berücksichtigt wurden, war das Kriterium der Objektivität bei dieser Erhebung gegeben. Diese drei Gütekriterien stehen zusätzlich auch in einem Zusammenhang: *„Objektivität ist Voraussetzung für Zuverlässigkeit und diese wiederum ist Voraussetzung für Gültigkeit."*[752]

Diese drei Gütekriterien waren relevante Basis für die gesamte Untersuchung. Zusätzlich gilt auch die Rücklaufquote als eine Art Gütekriterium, nämlich als Gütekriterium für den Datensatz und spielt bei der Analyse und Interpretation der Ergebnisse, welche im folgenden Kapitel dargestellt werden, eine nicht unerhebliche Rolle.[753]

6.3 Datenanalyse

Bei dieser Untersuchung wurde deduktiv[754] vorgegangen, d.h. dass ein Schluss vom Allgemeinen auf das Besondere gezogen wird. Das bedeutet, dass der Untersuchungsbereich beim Studium und der Analyse der gegenstandsbezogenen Theorie beginnt. Im Anschluss daran fand die Kategorienbildung der zu erforschenden Gegenstandsbereiche der Thematik statt, gefolgt von einer Analyse bzw. Überprüfung und gegebenenfalls einer Erweiterung des bisherigen Wissensstandes. Daraus resultierend fand die Hypothesenbildung statt. Die auf

---

[749] Vgl. DIEKMANN 2000, S. 223ff. sowie MAYNTZ u.a. 1978, S. 120f., in MAYER 2008, S. 89

[750] Vgl. dazu auch POPPER: *„Die Objektivität der wissenschaftlichen Sätze liegt darin, dass sie intersubjektiv nachprüfbar sein müssen."* (POPPER 1994, S. 18, in MAYER 2008, S. 10; weiters: *„Damit Aussagen intersubjektiv nachprüfbar sind, müssen die verwendeten Begriffe genau bestimmt bzw. definiert werden. Neben der Klarstellung was mit einem Begriff in einer wissenschaftlichen Arbeit genau gemeint ist, sind auch Mehrdeutigkeiten von Begriffen zu vermeiden."* (MAYER 2008, S. 10)

[751] MAYER 2008, S. 89; weiters ebd.: *„Eine Untersuchung ist […] umso objektiver, je weniger Freiheitsgrade der Forscher bei der Auswertung der Ergebnisse hat (Auswertungsobjektivität […]* [sowie] *bei der Interpretation der Messergebnisse hat (Interpretationsobjektivität)."*

[752] Vgl. BEREKHOVEN u.a. 1999, S. 89, in MAYER 2008, S. 89

[753] Vgl. dazu UNIVERSITÄT TRIER o.J., S. 2

[754] Siehe DUDEN http://www.duden.de/rechtschreibung/Deduktion (14.02.2017)

diese Weise gebildeten Hypothesen galt es mittels Datenerhebung und anschließender Datenanalyse zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. *„Bei der empirischen Überprüfung des Wahrheitsgehaltes theoretischer Aussagen wird zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren unterschieden. Beiden Verfahren liegen unterschiedliche theoretische Konzepte und damit unterschiedliche methodologische Vorstellungen zu Grunde.“*[755] Wie bereits zu Beginn des Kapitels „6. Methodik“ umrissen, kommen in dieser Arbeit sowohl das quantitative Verfahren in Form von Fragebögen, als auch das qualitative Verfahren in Form von leitfadengestützten Experteninterviews zur Anwendung.

6.3.1 Datenanalyse I – Auswertung der Fragebögen

Um die Auswertung der Fragebögen vornehmen zu können, wurden folgende Phasen der Datenauswertung[756] durchlaufen: Codierung[757] und Nummerierung der Fragebögen, Dateneingabe und Fehlerkontrolle sowie Aufbereitung der Daten für die statistische Analyse wie Umformung von Variablen, Neubildung von Variablen und Skalen- und Indexbildung.[758] Bei der statistischen Analyse findet – nach der Beschreibung der Stichprobendaten[759] – die Prüfung der Hypothesen[760] statt.

Zu Beginn der Auswertung ist festzuhalten, um welchen Skalentyp es sich bei dieser Untersuchung handelt. Grundsätzlich[761] geht es bei dieser Befragung um das Messen von Einstellungen, was bedeutet, dass der Skalentyp ein Ordinalskalierter ist. Sie wurde in

---

[755] MAYER 2008, S. 15
[756] Vgl. MAYER 2008, S. 111
[757] Dafür wurden den Antworten Zahlen zugeordnet. Z.B.: männlich = 1 / weiblich = 2, Muttersprache = 1 / Zweitsprache = 2, Trifft zu = 1, Trifft eher zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft nicht zu = 4 etc; vgl. dazu auch MAYER 2008, S. 59
[758] Vgl. MAYER 2008, S. 111 zu Skalen- und Indexbildung: Variablen, die Teildimensionen eines theoretischen Begriffes darstellen, werden zu einer einzigen neuen Variable, dem Index, zusammengefasst.
[759] = deskriptive Statistik; s. RAAB-STEINER / BENESCH 2012, S. 13 *„Es werden […] bestimmte Charakteristika (Eigenschaften) einer Stichprobe beschrieben […].“*
[760] = induktive (hinführende) Statistik bzw. Inferenzstatistik bzw. analytische Statistik; s. RAAB-STEINER / BENESCH 2012, S. 15: *„Während die Deskriptivstatistik eine Stichprobe beschreibt, ermöglicht die Inferenz- bzw. analytische Statistik, über diese Stichprobe hinaus etwas über die dahinterstehende Grundgesamtheit (Population) auszusagen. Es wird von einer Stichproben-Beobachtung auf die Grundgesamtheit geschlossen, also eine Gesetzmäßigkeit abgeleitet und Anspruch auf Verallgemeinerung erhoben.“*
[761] Mit Ausnahme der soziodemographischen Daten der Kinder etc.

Anlehnung an eine Likert-Skala[762] angelegt; diese Items des Likert-Typs messen Einstellungen mit einer Ratingskala. Um latente Variable gewinnen und mit diesen arbeiten zu können, wurden zur Dimensionsreduktion Likert-Skalen gebildet, indem die Items einer Reliabilitätsanalyse unterzogen und daraus resultierend in Abhängigkeit des Mittelwertes und der Standardabweichung zu Merkmalen zusammengefasst wurden. Aus den Items, die zu einem Merkmal zusammengefasst wurden, wurde im Anschluss das Mittel berechnet. Zusätzlich wurde eine Itemkonsistenzanalyse durchgeführt, um das Cronbach Alpha[763] zu ermitteln. Die so gewonnenen Merkmale, also als Likert-Skalen gebildet, konnten daraufhin bei der weiteren Datenauswertung als intervallskalierte Variablen gehandhabt werden.

Mit der Durchführung einer Itemkonsistenzanalyse konnte herausgefunden werden, welche Fragen bzw. Items des Fragebogens sich auf einen gemeinsamen Bereich beziehen. Somit konnten die Items, die keine entsprechende Ladung aufwiesen, eliminiert und die Dimension reduziert werden. *„Das Ziel der Skalenbildung besteht darin, die verschiedenen Indikatoren zu einer Messgröße zusammenzufassen, um das Ausmaß der zu untersuchenden Dimension quantifizieren zu können. Mit Hilfe von Skalierungsverfahren*[764] *werden überwiegend latente Variable wie zum Beispiel Einstellungen und Meinungen messbar gemacht.“*[765] Die Konstruktvalidität ist *„besonders wichtig für die Herleitung von empirisch überprüfbaren Aussagen über Zusammenhänge eines Konstrukts mit anderen Konstrukten und für den empirischen Nachweis dieser Konstrukte.“*[766] Somit konnten die folgenden, für diese Arbeit relevanten latenten Variablen „Einschätzung der Sprachentwicklung“, „Einschätzung des Verhaltens“, „Einschätzung des Interesses“, „Einschätzung der Sprachkompetenz“ sowie „Einschätzung der Sprachentwicklung in Deutsch bei Kindern mit DaZ“ herausgefiltert und im Anschluss daran untersucht und analysiert werden.

---

[762] *„Likert-Variablen sind Daten aus Fragebögen, in der auf einer k-stufigen Skala (z.B. […] von ‚Trifft voll zu‘ bis ‚Trifft überhaupt nicht zu‘) erhoben werden. Likert-Variablen sind streng genommen ordinal, werden aber meist wie metrische Variablen verwendet.“* (KELLER 2016, o.S.); vgl. dazu auch PAIER 2010, S. 67; vgl. dazu auch ASCHEMANN-PILSHOFER 2001, S. 24f.; vgl. auch DIEKMANN 2007, S. 209

[763] *„Der gebräuchlichste Koeffizient für die Item-Konsistenzanalyse ist ‚Cronbachs Alpha‘ (α).“* (PAIER 2010, S. 75)

[764] *„Das gebräuchlichste Skalierungsverfahren in der quantitativen Sozialforschung ist die Likert-Skala […].“* (PAIER 2010, S. 67); vgl. dazu auch MAYER 2008, S. 81: *„Skalierungsverfahren sind Vorschriften zur Konstruktion von Skalen […]. Ziel ist es, nicht direkt beobachtbare Variablen (theoretische Begriffe bzw. hypothetische Konstrukte wie Emotionen, Einstellungen etc.) indirekt zu messen und die Merkmalsausprägungen in Form von Zahlen darzustellen.“*

[765] PAIER 2010, S. 66; vgl. dazu auch MAYER 2008, S. 75

[766] PAIER 2010, S. 76; ebd. weiters: *„Der Begriff ‚Konstrukt‘ meint die in Theorien enthaltenen Sachverhalte, welche nicht direkt beobachtbar sind. Dabei handelt es sich um gedankliche, theoretische Fassungen eines Sachverhalts.“*

Nachdem die ausgefüllten Fragebögen retourniert wurden, wurden die Daten in Excel eingegeben und bereinigt. Durch die deskriptive Statistik wurden der Mittelwert und die Standardabweichung berechnet sowie einfache Häufigkeiten der Stichprobe dargestellt wie Geschlechterverteilung, durchschnittliches Eintrittsalter in den Kindergarten, Erstsprache(n) etc. Mit Hilfe der Inferenzstatistik können Aussagen über die Grundgesamtheit getroffen werden, indem von der Stichproben-Beobachtung auf die Grundgesamtheit geschlossen wird. Das Interesse der statistischen Analyse besteht darin, die in den erhaltenen Zahlenwerten enthaltene Information zusammenzufassen und zu verdichten und nicht an den einzelnen Zahlenwerten[767] an sich. Deshalb wurden im Folgenden weiterführende statistische Verfahren für die Erfassung von Unterschieden bei unabhängigen Stichproben, Unterschieden bei abhängigen Stichproben sowie Zusammenhängen angewendet. Durch Korrelationsanalysen sollen Vergleiche gezogen und dargestellt werden.

6.3.1.1 Deskriptivstatistische Auswertung

Von den Fragebögen, die von gruppenführenden PädagogInnen ausgefüllt und retourniert worden sind, konnten 998 Fälle in die Auswertung dieser Untersuchung einbezogen werden.

Die Auswertung der soziodemographischen Daten gibt Aufschluss über die Zusammensetzung der Stichprobe. Deshalb wurde zu Beginn der Auswertung eine Situationsanalyse gemacht, um einen Überblick über die befragten Kinder zu erhalten. Dazu zählten folgende demographische Daten: Geschlecht, Alter, Art der Kindergartengruppe, Dauer des Kindergartenbesuchs, Erstsprache, Geschwisterkonstellation etc.

Im Folgenden werden zu diesen Bereichen die Auswertungen angeführt.

Von den beantworteten Fragebögen waren ca. die Hälfte, genauer gesagt 51,8 %, über Buben und 48,2 % über Mädchen. Bei der Auflistung der absoluten Häufigkeiten bedeutet dies, dass von PädagogInnen Angaben über 516 Buben und 481 Mädchen gemacht worden sind. Über ein Kind ist keine Angabe gemacht worden.

---

[767] Vgl. LUDWIG-MAYERHOFER / LIEBESKIND / GEIßLER 2014, S. 12

Beim Thema „Alter der Kinder“ wird deutlich, dass je älter die Kinder sind, desto mehr Kinder im Kindergarten betreut werden:

Alter der Kinder

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 1,5 Jahre	8	,8	,8	,8
	1,5 - 2 Jahre	76	7,6	7,6	8,4
	2 - 2,5 Jahre	179	17,9	18,0	26,4
	2,5 - 3 Jahre	312	31,3	31,3	57,7
	3 Jahre und älter	421	42,2	42,3	100,0
	Gesamt	996	99,8	100,0	
Fehlend	System	2	,2		
Gesamt		998	100,0		

Tab. 7: Alter der untersuchten Kinder

Beträgt der Anteil von Kindern, die einen Kindergarten besuchen, im Alter von bis zu zwei Jahren 8,4 %, sind es bei Kindern zwischen zwei und zweieinhalb Jahren 18 %, im Alter von zweieinhalb bis drei Jahren bereits 31,3 % und bei den drei- bis vier jährigen Kindern 42,3 %, die außerfamiliär in Kindertageseinrichtungen betreut werden.

Zum Thema Familiensituation in Bezug auf die Geschwisterkonstellation konnte festgehalten werden, dass knapp ein Drittel, genauer 30,7 % bzw. 306 Kinder keine Geschwister haben. Knapp über die Hälfte, genau 52,5 % der untersuchten Kinder, hat eine Schwester oder einen Bruder. 13,4 % haben zwei Geschwister. 23 der Kinder wachsen mit drei Geschwistern und elf Kinder mit mehr als drei Geschwistern auf.

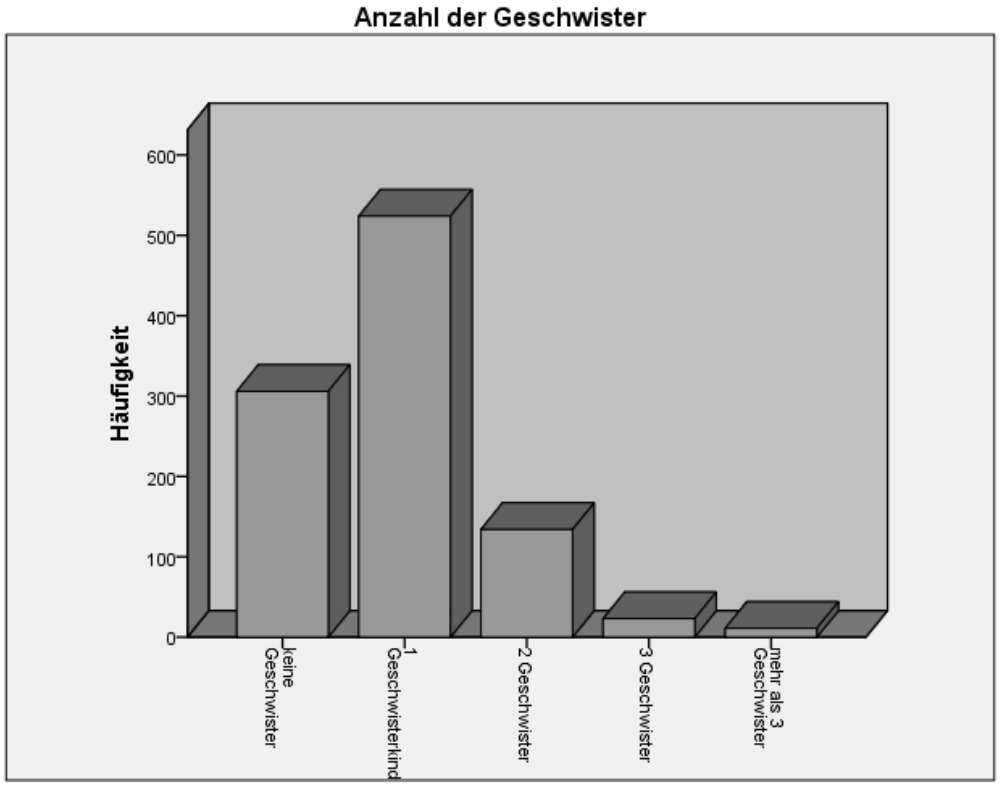

Abb. 5: Anzahl der Geschwister der untersuchten Kinder

Da die befragten Kinder selber zum Untersuchungszeitpunkt sehr jung mit einem Alter von bis zu vier Jahren waren, ergibt sich daraus die Tendenz, dass die Geschwister mit 66,7 % großteils älter waren. 22 % hatten jüngere Geschwister und 6,1 % hatten sowohl ältere, als auch jüngere Geschwister. Ein spezieller Fall zeigt sich in der Geschwisterkonstellation bei Zwillingen. 5,2 % der befragten Kinder sind selbst Teil eines Zwillingspaares, davon sind 3,6 % der Geschwister der Zwilling zum untersuchten Kind, 1,3 % haben einen Zwilling und ein älteres Geschwisterkind und 0,3 % haben einen Zwilling und ein jüngeres Geschwisterkind.

Die ersten gesprochenen Wörter bzw. Laute der Kinder, waren nach Angaben der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten folgende:

Abb. 6: Erste gesprochene Wörter der Kinder[768]

Bei der Frage nach der Erstsprache des Kindes wurden insgesamt 44 verschiedene Sprachen genannt. Im Fall der Variablen der Erstsprachen der Kinder ist die Zahl der Ausprägungen so groß, dass eine Darstellung der Häufigkeitsverteilungen unübersichtlich wäre. Um es deutlich übersichtlicher darstellen zu können, wurden die Werte dieses Items in eine kleine Zahl von Klassen umcodiert. In der folgenden Tabelle werden aus diesem Grund die Sprachen dargestellt, die am häufigsten bei den befragten Kindern vorkommen, d.h. welche bei mehr als zehn Kindern, die für die Erhebung befragt worden sind, als Erstsprache gesprochen werden.

[768] Bei einer sog. word-cloud verhält es sich so, dass je größer die Wörter dargestellt sind, desto öfter kommen sie vor. In diesem Fall bedeutet das, dass die meisten Eltern bzw. Obsorgeberechtigten als erstes gesprochenes Wort des Kindes „Mama“ und „Papa“ angegeben haben. Diese beiden Wörter waren dicht gefolgt von den Wörtern „Auto“ und „Ball“. Viele Eltern gaben die Wörter „Opa“, „Oma“, „heiß“, „Katze“ und „wauwau“ als frühe gesprochene Wörter ihrer Kinder an.

Zusammenfassung der Erstsprachen auf mind. zehn Kinder

		Häufigkeit (Anzahl der Kinder)	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	8	,8	,8	,8
	Deutsch	660	66,1	66,1	66,9
	Spanisch	19	1,9	1,9	68,8
	Serbisch	39	3,9	3,9	72,7
	Russisch	12	1,2	1,2	73,9
	Rumänisch	12	1,2	1,2	75,2
	Englisch	16	1,6	1,6	76,8
	Polnisch	53	5,3	5,3	82,1
	Kroatisch	47	4,7	4,7	86,8
	Ungarisch	13	1,3	1,3	88,1
	Türkisch	14	1,4	1,4	89,5
	Sonstige Erstsprachen	105	10,5	10,5	100,0
	Gesamt	998	100,0	100,0	

Tab. 8: Häufigste gesprochene Erstsprachen der untersuchten Kinder

Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass die Erstsprache von 66,1 % aller befragten Kinder Deutsch war, also von den 998 Kindern wurde bei 660 Kindern Deutsch als ihre Erstsprache genannt. Die Sprachen Spanisch, Serbisch, Russisch, Rumänisch, Englisch, Polnisch, Kroatisch, Ungarisch sowie Türkisch wurden von zehn oder mehr der befragten Kinder gesprochen. Die sonstigen Erstsprachen, die von weniger als zehn Kindern gesprochen wurden, machten mit insgesamt 105 Kindern 10,5 % der erhobenen Angaben aus und wurden unter „Sonstige Erstsprachen“ subsummiert.

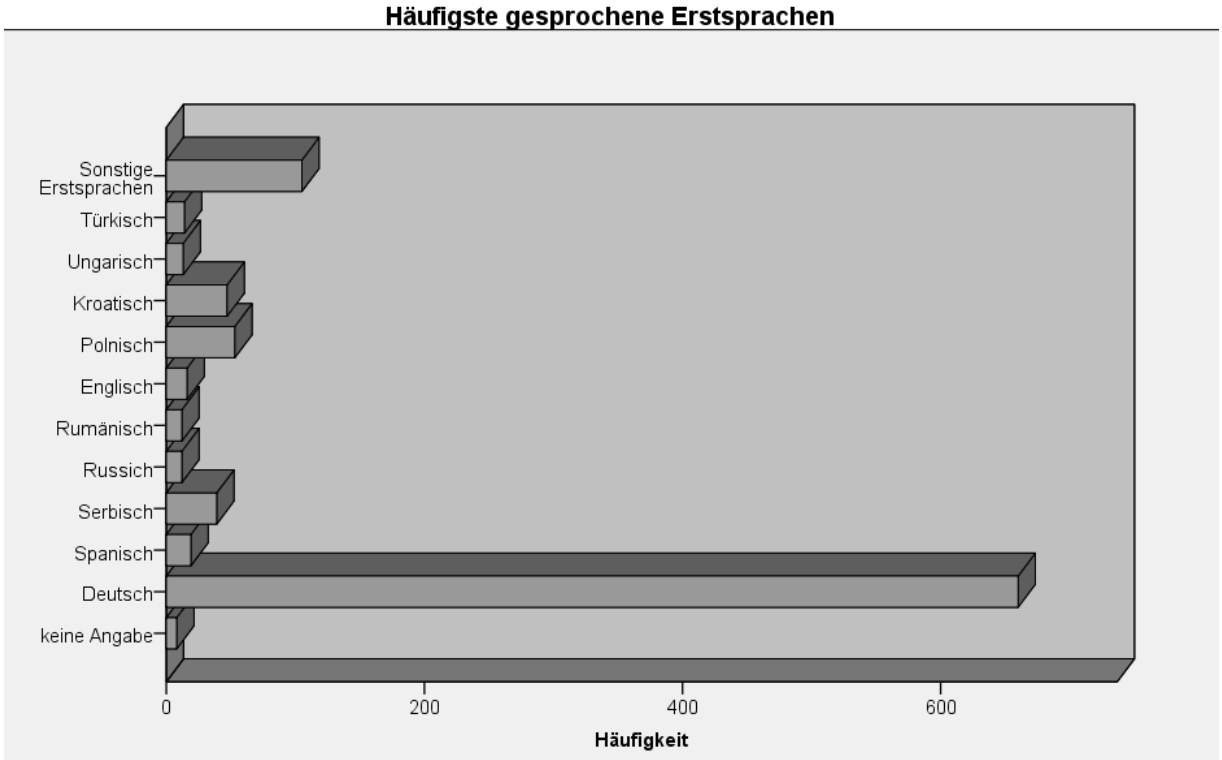

Abb. 7: Häufigste gesprochene Erstsprachen der untersuchten Kinder

Es ist möglich, dass eine Sprachentwicklungsstörung auf Grund körperlicher Beeinträchtigungen auftritt. Dazu zählen unter anderem Beeinträchtigungen des Hörvermögens, häufige Mittelohrentzündungen etc. Bei einem Kind wurde angegeben, dass es ein Hörgerät tragen muss. Die Frage „Mein Kind hatte gehäuft Mittelohrentzündungen“ beantworteten 84,9 % der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten mit „Trifft nicht zu“ sowie 6,1 % mit „Trifft weniger zu“. Insgesamt 7,8 % beantworteten diese Frage mit „Trifft sehr zu“ bzw. „Trifft eher zu“. Bei der Überprüfung, ob Kinder, die gehäuft Mittelohrentzündungen hatten bei der Sprachentwicklung schlechtere Tendenzen aufwiesen, konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Als weitere Gründe für eine Sprachentwicklungsstörung basierend auf physischen Einschränkungen mit einem Besuch bei der Logopädin bzw. beim Logopäden als Folge wurden „Probleme beim Essen, Schlucken“, „übermäßiges Speicheln“ sowie „kurzfristiges Stottern“, welches auf emotionalen Stress zurückgeführt werden konnte, genannt. Zusätzlich wurde die Anzahl der Kinder, bei denen bereits eine Sprachentwicklungsstörung festgestellt worden ist, erfragt, ebenso wie deren Anamnese. Ein erster Befund bezüglich Sprachentwicklung erfolgt durch den Kinderarzt. Laut Kinderarzt wiesen 77,7 % der Kinder bei den Untersuchungen des Kinderarztes ein unauffälliges

Sprachvermögen auf, 5,5 % ein eher Unauffälliges. Bei 3,2 % der Kinder wurde diese Frage mit „Trifft weniger zu“ und bei 9,6 % sogar mit „Trifft nicht zu“ beantwortet. Dies bedeutet, dass bei insgesamt 12,8 % der Kinder die Frage, ob sie im Alter von zwei Jahren ein unauffälliges Sprachvermögen zeigten, negativ beantwortet und somit zumindest eine Sprachentwicklungsverzögerung festgestellt wurde. Im Kapitel „6.3.1.2 Inferenzstatistische Auswertung“ wird darauf noch genauer eingegangen. Von 998 befragten Kindern wurde bei vier Kindern angegeben, dass sie auf Grund von Beeinträchtigungen bei der Sprachentwicklung eine Logopädin bzw. einen Logopäden besuchten und bei einem Kind, dass es auf der Warteliste stand. Die Gründe dafür lagen bei zwei der Kinder in der Verbesserung der Aussprache von einzelnen Lauten sowie des Satzbaus und des Wortschatzes. Bei den anderen beiden Kindern waren Defizite im sprachlichen Bereich vorhanden, die sich darin äußerten, dass sie bis zur Vollendung des zweiten Lebensjahres nicht sprachen. Dies bedeutet, dass von den 998 befragten Kindern 0,4 % eine Beeinträchtigung in der Sprachentwicklung haben – eine vernachlässigbar geringe Anzahl für diese Auswertung.

Knapp zwei Drittel der untersuchten Kinder besuchten eine Krippengruppe, rund ein Drittel eine Familiengruppe. Es wird angenommen, dass dies damit zu tun hat, dass mehr PädagogInnen von Krippen- als von Familiengruppen an der Befragung teilgenommen haben.

Besuchte Gruppenart

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Krippengruppe	634	63,5	63,5	63,5
	Familiengruppe	364	36,5	36,5	100,0
	Gesamt	998	100,0	100,0	

Tab. 9: Art der Gruppe, welche die untersuchten Kinder besuchten

Durchschnittlich traten die Kinder mit einem Alter von 23 Monaten (5 % Perzentile 13,5 Monate, 95 % Perzentile 34 Monate) in den Kindergarten ein. Die Dauer des Kindergartenbesuchs ist somit abhängig vom Alter und dem Einstieg des Kindes in die Kinderbetreuungseinrichtung, wobei die durchschnittliche Dauer des Kindergartenbesuchs bei den untersuchten Kindern bei ca. 4,5 Jahren liegt.

Eintrittsalter in Monaten

kdinkg

N	Gültig	989
	Fehlend	9
Mittelwert		23,27
Median		23,00
Standardabweichung		6,301
Minimum		8
Maximum		43
Perzentile	5	13,50
	95	34,00

Tab. 10: Alter, mit welchem die untersuchten Kinder im Kindergarten begonnen haben

Die Darstellung der Häufigkeit in der folgenden Grafik (Abb. 8) veranschaulicht die Verteilung des Eintrittsalters (in Monaten).

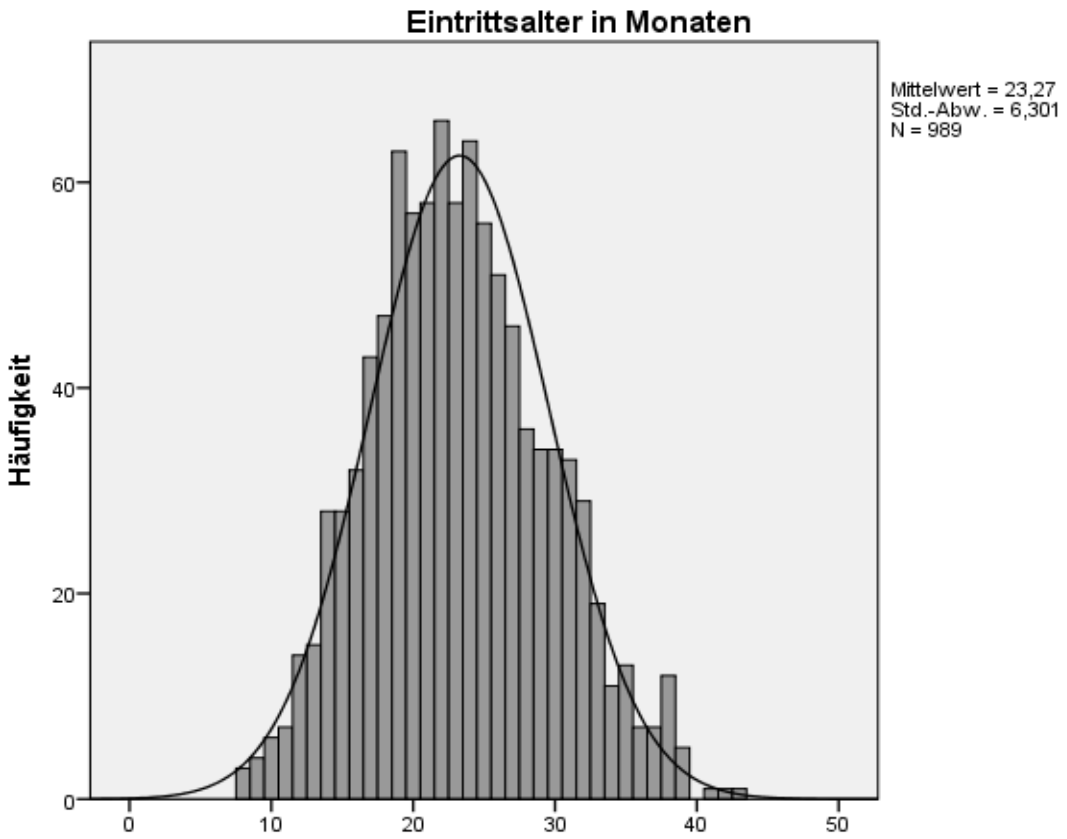

Abb. 8: Eintrittsalter der untersuchten Kinder

Die Erhebung fand flächendeckend in ganz Wien statt. Eine Darstellung der Wohnbezirke der Kinder ist somit möglich und kann im weiteren Vergleich mit den statistischen Daten der Gesamtbevölkerung in Relation gesetzt werden. Eine mögliche Über- bzw. Unterrepräsentation in einzelnen Bezirken wird somit ersichtlich und es kann in weiterer Folge eine Einschätzung darüber getroffen werden, ob die gewonnenen Daten einen Rückschluss auf die Gesamtpopulation zulassen oder nicht. Im Folgenden werden deshalb zuerst die Wohnbezirke der Kinder und darauf der Vergleich des Anteils der Kinder pro Bezirk sowie der Bevölkerung pro Bezirk dargestellt.

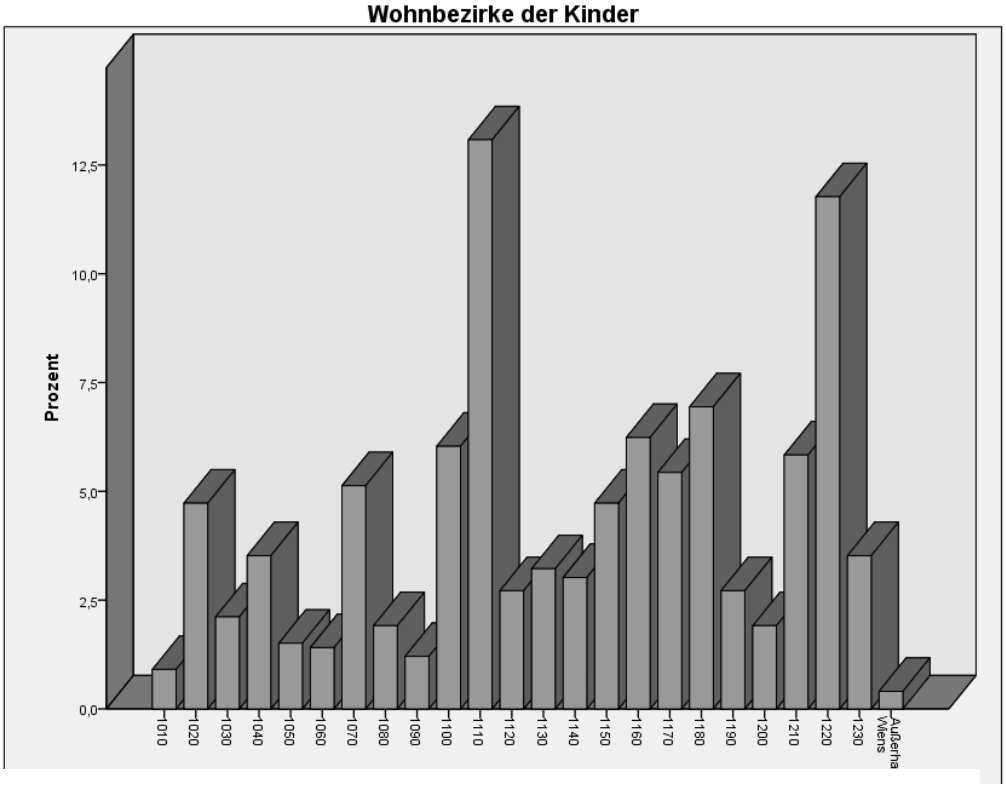

Abb. 9: Bezirke Wiens, in denen die untersuchten Kinder wohnen

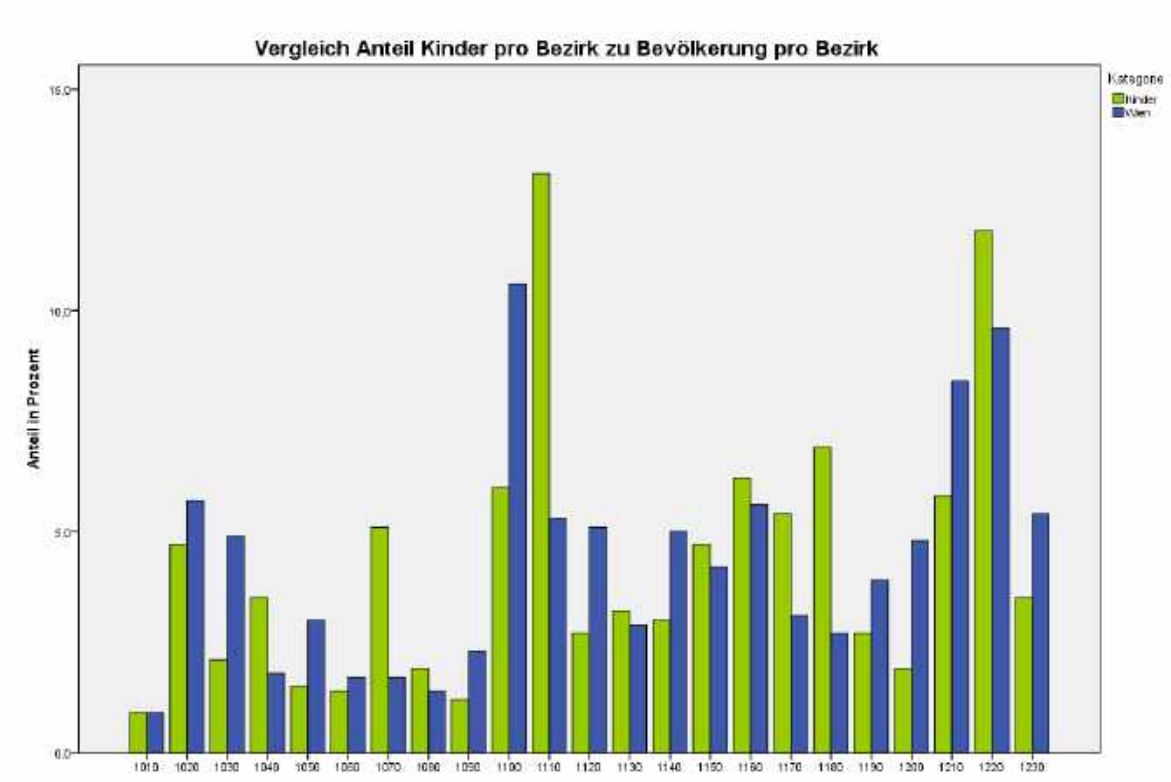

Abb. 10: Vergleich zwischen den Wohnbezirken der untersuchten Kinder und der Verteilung der Bevölkerung in Wien (zum Vgl. s. Tabelle „Übersicht Bevölkerungsdaten“ im Anhang)

Ein Vergleich der Anteile der Wohnbezirke der Kinder[769] mit der Verteilung der Gesamtbevölkerung in Wien[770] wurde durchgeführt, um zu zeigen, dass sich die Verteilung der Kinder im Datensatz ähnlich verhält wie die Verteilung der Gesamtbevölkerung auf die Wiener Bezirke. Der 10. Bezirk war in der Untersuchung unterrepräsentiert, im Gegensatz zum 11. Bezirk, der überrepräsentiert war. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass anteilsmäßig weniger Kindergärten im 10. Bezirk bzw. mehr Kindergärten im 11. Bezirk des untersuchten Trägers vorhanden waren. Ansonsten lässt der Vergleich darauf schließen, dass sich die Verteilung der untersuchten Kinder proportional zur Verteilung der Gesamtbevölkerung verhält und somit Rückschlüsse von der untersuchten Stichprobe auf die Gesamtpopulation zulässig sind.

Im Anschluss an die Darstellung der Daten über die untersuchten Kinder werden die erhobenen Daten über die PädagogInnen sowie die Daten der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, angeführt. Zuerst folgt eine genauere Betrachtung der Daten der PädagogInnen. Bei der Auswertung der Angaben, die von den PädagogInnen zu ihrem Alter gemacht wurden, konnte festgestellt werden, dass die größte Gruppe mit 44 % die PädagogInnen im Alter bis zu 25 Jahre ausmachte. Bei der Betrachtung der PädagogInnen bis zum Alter von 30 Jahren, ergab sich eine Gruppe mit 55 %, d.h. mehr als die Hälfte der PädagogInnen war unter bzw. genau 30 Jahre alt.

Alter der PädagogInnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 25 Jahre	48	44,0	44,0	44,0
	26 bis 29 Jahre	12	11,0	11,0	55,0
	30 bis 39 Jahre	17	15,6	15,6	70,6
	40 bis 49 Jahre	10	9,2	9,2	79,8
	50 bis 59 Jahre	8	7,3	7,3	87,2
	keine Angabe	14	12,8	12,8	100,0
	Gesamt	109	100,0	100,0	

Tab. 11: Alter der an der Untersuchung teilnehmenden PädagogInnen

[769] Daten für die Darstellung der Wohnbezirke der Kinder sind den ausgefüllten Fragebögen entnommen.
[770] Für die Darstellung der Daten der Gesamtbevölkerung in Wien ist in Anlehnung an die Daten von Statistik Austria eine Tabelle erstellt worden. Diese ist im Anhang zu finden.

Mit zunehmendem Alter der Pädagogin / des Pädagogen nimmt die Anzahl der in diesem Beruf Tätigen ab. Über das Geschlecht der PädagogInnen wird an dieser Stelle keine Angabe gemacht, da nur wenige Männer in einer Krippen- bzw. Familiengruppe des Trägers arbeiten und somit die Anonymität nicht mehr gewährleistet werden könnte.

Bei 83,5 % der PädagogInnen ist die Muttersprache Deutsch. 6,4 % gaben als Antwort auf diese Frage an, Deutsch als Zweitsprache zu sprechen. Als Erstsprachen wurden in diesem Zusammenhang Polnisch (3,7 %), Ungarisch (1,8 %) und Slowakisch (0,9 %) genannt; 10,1 % machten keine Angabe dazu. Dabei schätzten 76,1 % ihre Sprachkompetenz in Deutsch als „sehr gut“ und 12,8 % als „gut“ ein. 11 % machten dazu keine Angabe.

Bei der Frage, wie Sprachförderung sein sollte, wurden alle fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten von den PädagogInnen angekreuzt. Mittels der Methode der multiplen Dichotomien konnten diese Mehrfachnennungen ausgewertet werden. Das Verhältnis, in der folgenden Tabelle (Tab. 12) dargestellt, regt zum Nachdenken an. Laut des Ergebnisses der Untersuchung erfuhren „diskutieren“ sowie „reimen“ als sprachförderliche Maßnahmen den höchsten Zuspruch. Somit machten „diskutieren“ mit 45,9 % sowie „reimen“ mit 21,6 % die meistgenannten Methoden, wie Sprachförderung nach Ansicht der PädagogInnen sein sollte, aus. Nicht erklärbar hingegen ist die Tatsache, dass „plaudern“ sowie „vorlesen“ von verhältnismäßig wenigen PädagogInnen als Maßnahmen gesehen wurden, mit denen die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen gefördert werden können. Positiv kann gesehen werden, dass mit 46,6 % knapp die Hälfte aller befragten PädagogInnen auf die offene Frage nach sonstigen Sprachfördermaßnahmen eine Antwort gaben. Dabei wurden unter anderem „singen“, „erzählen“, „zuhören“ sowie die „Versprachlichung alltäglicher Handlungen“ genannt.

Häufigkeiten von Varianten zur Sprachförderung

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Ausprägungen von Sprachförderung[a]	diskutieren	34	25,6%	45,9%
	plaudern	6	4,5%	8,1%
	reimen	16	12,0%	21,6%
	vorlesen	5	3,8%	6,8%
	Sprachspiele	10	7,5%	13,5%
	Sonstiges	62	46,6%	83,8%
Gesamt		133	100,0%	179,7%

Tab. 12: Ausprägungen von Sprachförderung und deren Häufigkeiten

Auf die Frage, ab wann Sprachförderung im Kindergarten stattfinden sollte, kreuzte knapp die Hälfte der befragten PädagogInnen, genauer 48 %, mit „ab Eintritt“ an. Da es sich bei den untersuchten Kindern um die jungen Kinder handelte, die eine Krippen- oder eine Familiengruppe zum Untersuchungszeitpunkt besuchten, regten die Antwortmöglichkeiten „ab 2 Jahren“ sowie „ab 3 Jahren“, welche von insgesamt 23,5 % der PädagogInnen angegeben wurden, zum Nachdenken an. Das bedeutet, dass fast ein Viertel aller PädagogInnen, die geantwortet haben,[771] es nicht für wichtig erachtete, Kinder schon früh bei ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Die Antwortmöglichkeit „ab 1 Jahr“, die von 28,6 % der gruppenführenden PädagogInnen angegeben wurde, war nicht eindeutig zuordenbar. Da die meisten Kinder zwischen eineinhalb und zwei Jahren[772] in den Kindergarten eintreten, kann diese gewählte Antwort darauf hindeuten, dass sie gleichbedeutend mit der Antwortmöglichkeit „ab Eintritt“ gesehen werden kann. Da beim untersuchten Träger tatsächlich kaum Kinder unter einem Jahr eine Kinderkrippe besuchten – bei den untersuchten Kindern kein einziges – wurden die zwei Antwortkategorien „ab Eintritt“ sowie „ab 1 Jahr“ als gleich angesehen. Somit sind insgesamt 76,5 % aller PädagogInnen der Ansicht, dass mit Beginn des Kindergartenbesuchs eines Kindes dessen Entwicklung im sprachlichen Bereich unterstützt und gefördert werden sollte.

[771] Von den 109 PädagogInnen, die einen Fragebogen retourniert haben, haben elf diese Frage nicht beantwortet; dies entspricht 10,1 %.

[772] Der Durchschnitt der Kinder tritt mit 23 Monaten in den Kindergarten ein. Vgl. dazu die Abbildung 16 „Eintrittsalter der untersuchten Kinder“

Zeitpunkt für Beginn von Sprachförderung aus Sicht der PädagogInnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ab Eintritt	47	43,1	48,0	48,0
	ab 1 Jahr	28	25,7	28,6	76,5
	ab 2 Jahren	15	13,8	15,3	91,8
	ab 3 Jahren	8	7,3	8,2	100,0
	Gesamt	98	89,9	100,0	
Fehlend	System	11	10,1		
Gesamt		109	100,0		

Tab. 13: Angabe des Zeitpunktes durch PädagogInnen, ab welchem Sprachförderung im Kindergarten erfolgen sollte

Auf die offen gestellte Frage, warum Sprachförderung ab dem angegebenen Alter stattfinden sollte, antworteten 89,9 % aller PädagogInnen. Für die Darstellung der Antworten wurden die wählbaren Antwortmöglichkeiten aus den oben genannten Gründen in die zwei Kategorien „immer“ sowie „zu einem späteren Zeitpunkt“ zusammengefasst. Dabei wurden die Antworten zu „ab Eintritt“ und zu „ab 1 Jahr“ zur Kategorie „immer“ und die Antworten zu „ab 2 Jahren“ und „ab 3 Jahren“ zur Kategorie „zu einem späteren Zeitpunkt“ gruppiert. Im Anschluss daran werden die Gründe, welche die PädagogInnen auf die Frage angaben, warum Sprachförderung ab diesem Alter stattfinden sollte, angeführt. Die folgenden Antworten wurden im Bereich „immer“ von 68,8 % und im Bereich „zu einem späteren Zeitpunkt“ von 21,1 % der befragten PädagogInnen gegeben. 10,1 % gaben keine Antwort auf diese Frage.

In Zusammenhang mit dem Zeitpunkt des Beginns von Sprachförderung im Kindergarten ist die Begründung der PädagogInnen für die Wahl des Zeitpunktes interessant. Im Folgenden wurden die Antworten auf die Frage, warum Sprachförderung ab diesem Zeitpunkt stattfinden sollte, angeführt, wobei Antworten gleichen Inhalts zusammengefasst wurden.

So vervollständigten die PädagogInnen, die beim Alter „immer“ angegeben haben, den Satz „Sprachförderung sollte in diesem Alter stattfinden, weil…“ folgendermaßen:

> …viele Kinder mit der Sprache nicht vertraut sind.
>
> …Grundlagen für die weitere Sprachentwicklung gelegt werden.
>
> …man spielerisch viel erlernen kann.

…die Entwicklung ein laufender Prozess ist.
…fast jedes Bildungsangebot mit Sprachförderung verbunden ist.
…Kinder täglich und ihr ganzes Leben von Sprache umgeben sind. Kinder lernen sehr schnell, nehmen viel auf. Das ist vor allem ein Vorteil für Kinder mit Migrationshintergrund.
…weil Sprache Ausdruck der Person ist und notwendig in der Kommunikation; ist die Grundlage jedes Handelns; ist der Schlüssel zur Welt.
…die Kinder bis zum Schulalter auf diese Weise gute / ausreichende Sprachkompetenz erreichen.
…die Sprache dadurch am besten gefördert und gefestigt wird.
…es Basis für viele andere Lernschritte ist.
…die Kinder von Anfang an gefördert werden sollen; Sprache immer gefördert werden muss.
…Kinder sich bereits früh sprachliche Muster einprägen. Weil es für die Sprachentwicklung wichtig ist, bereits von Geburt an ein sprachliches Vorbild zu sein, mit dem Kind zu sprechen, Anregungen zu geben.
…Sprachförderung immer stattfinden sollte; gut integrierbar im Alltag. Kinder müssen nicht sprechen können, um zu lernen.
…Kommunikation soziale, emotionale und kognitive Prozesse ermöglicht. Lernerfahrungen entstehen im Dialog.
…die Kinder früh daran interessiert sind, sich auszudrücken.
…nur so die Kompetenz optimal gefördert wird – je früher, desto besser / wirksamer.

PädagogInnen, die beim Alter „zu einem späteren Zeitpunkt“ angegeben haben, vervollständigten den Satz nach dem „Warum ab diesem Alter“ mit folgenden Antworten:

…in diesem Alter die Kinder gerade anfangen zu sprechen und so besser „Schwächen" bzw. Defizite ausgemerzt werden können. Vor allem für Kinder, die zweisprachig aufwachsen.
…die Kinder bis dahin erstmal viel absorbieren und passiv lernen.
…in vielen Familien Deutsch nicht die Muttersprache ist.
…die jungen Kinder sich zuerst auf ihre Grundbedürfnisse konzentrieren sollten.
…selbst ein erster Sprachschatz aufgebaut, ein Wortschatz angeeignet wurde, der durch Förderung erweitert werden kann.
…Kommunikation beginnt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass den PädagogInnen, die als Antwort auf die Frage, ab wann Sprachförderung im Kindergarten sinnvoll ist, bewusst zu sein scheint, dass eine positive Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen wichtig ist, da die sprachlichen Grundlagen nicht nur wichtig für die Kommunikation sind, sondern zudem auch als Basis für

andere Lern- und Entwicklungsschritte gilt. Die Sprachentwicklung kann dann optimal unterstützt und gefördert werden, wenn dies möglichst im jungen Alter beginnt und in möglichst vielen Bildungsbereichen Beachtung findet und umgesetzt wird. Bei den Antworten des Bereiches „zu einem späteren Zeitpunkt“ war der Tenor der PädagogInnen, dass Kinder bis dahin eher den passiven Wortschatz ausbilden und dass eine Sprachförderung erst dann sinnvoll erscheint, wenn Kinder bereits einen ersten Wortschatz aufgebaut haben. Die Aussage „…weil dann Kommunikation beginnt“ erscheint in diesem Zusammenhang kurios, da Kommunikation bereits viel früher beginnt.[773] Eventuell kann dies in der Hinsicht interpretiert werden, dass die Ansicht vorherrscht, dass die aktive, verbale Kommunikation erst in diesem Alter, also mit zwei bis drei Jahren, beginnt.

Im Anschluss an die Auswertung der Daten, die auf Grund der Untersuchung von den PädagogInnen angegeben wurden, folgte die deskriptive Auswertung der Daten der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten. Grundlage der im Folgenden vorliegenden Analyse[774] bilden die Ergebnisse, die mittels des Elternfragebogens[775] gewonnen wurden. Zwei Komponenten bilden den Hauptdatensatz: einerseits sind das die soziodemographischen Daten, andererseits die Einschätzung der Eltern, was den Sprachstand ihres Kindes sowie Sprachförderung betrifft. Besonderen Wert wurde auf das genaue Alter der Kinder gelegt. Deshalb erfolgte die Angabe des Alters in Jahren und Monaten.[776]

Zwei Gründe waren ausschlaggebend, auf die Elterneinschätzung zurückzugreifen und nicht ausschließlich auf die Einschätzung der betreuenden Pädagogin bzw. des betreuenden Pädagogen: zum einen kennen die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten ihr Kind am besten und zum anderen wird angenommen, dass sich besonders die jungen Kinder in ihrer häuslichen Umgebung authentischer benehmen, als beispielsweise im Kindergarten, da ihnen sowohl die Umgebung als auch die sie umgebenden Personen vertrauter sind.

---

[773] Vgl. dazu das Kapitel 2: Entwicklung von Kommunikation und sprachlichen Fähigkeiten

[774] Befragt wurden 1.238 Eltern von Kindern im Alter von 1,5 bis 4 Jahren, die zum Zeitpunkt der Befragung entweder eine Krippen- oder eine Familiengruppe des Trägers von Kindertageseinrichtungen in Wien besuchten. 368 Elternfragebögen sind retourniert worden, was einer Rücklaufquote von 29,7 % entspricht. Nach Bereinigung des Datensatzes ergibt sich eine Anzahl von 345 Fragebögen – 174 über Kinder in einer Krippen-, 127 über Kinder in einer Familiengruppe sowie 44 Kinder, über deren besuchte Gruppenart keine Angabe gemacht worden ist – und ist somit für die Auswertung der vorgesehenen Untersuchung verwend- und verwertbar.

[775] Der eigens entwickelte Elternfragebogen ist im Anhang zu finden.

[776] Angabe in Ziffern, getrennt durch einen Strichpunkt (z.B.: 3;4 bedeutet, dass das Kind zum Zeitpunkt der Untersuchung drei Jahre und vier Monate alt war)

Mittels deskriptiver Statistik wurden die gewonnenen Daten bzw. Aspekte dieser ausgewertet, um sie übersichtlich darstellen zu können und somit eine Vorstellung über die erhobenen Daten zu erhalten. Abhängig von den gewonnenen Daten wurden einzelne Aspekte zusätzlich als Korrelationen mit den aus den PädagogInnen-Fragebögen gewonnenen Daten dargestellt, um Aussagen zu verdeutlichen.

Zu Beginn der Analyse der Daten der Elternfragebögen werden Alter, Erstsprache, höchste abgeschlossene Ausbildung, Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse bei Eltern bzw. Obsorgeberechtigten mit nicht-deutscher Erstsprache sowie Lesevorlieben deskriptiv dargestellt.

Die Angaben über die soziodemographischen Daten beim Fragebogen der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten[777] enthalten die Informationen über beide Elternteile, sofern die Bereiche für beide ausgefüllt wurden. Zum Thema Geschlechterverteilung konnte festgestellt werden, dass Angaben über fast alle Elternteile gemacht wurden. Lediglich 1,4 % haben diese Frage nicht beantwortet. Die restlichen 98,6 % verteilten sich annähernd gleich, konkret auf 48,1 % Männer sowie 50,5 % Frauen.

Um das Alter aller Eltern[778] übersichtlich darstellen zu können, wurden die Altersangaben in Gruppen eingeteilt:

[777] Der besseren Lesbarkeit halber werden in der Darstellung der Auswertung unter dem Begriff „Eltern“ sowohl die Eltern als auch die Obsorgeberechtigten verstanden.
[778] Im Elternfragebogen wurden die soziodemographischen Daten von beiden Elternteilen erhoben.

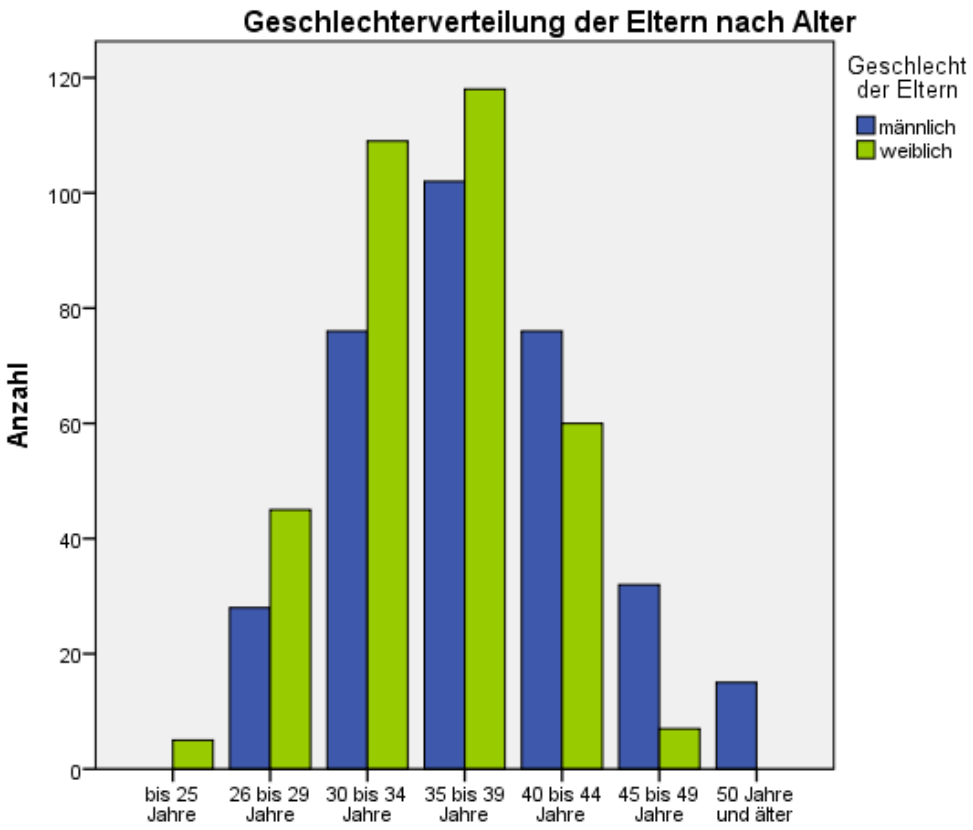

Abb. 11: Alters- und Geschlechterverteilung der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, die an der Untersuchung teilgenommen haben

Hierbei wurde deutlich, dass mit zunehmendem Alter die Anzahl der Mütter ab- und die der Väter zunahm. Bei den jungen Elternteilen bis 25 Jahre gab es den Angaben zufolge ausschließlich Frauen.

Wie bereits bei den deskriptiven Statistiken bei den Kindern deutlich wurde, gab es eine große Anzahl unterschiedlicher gesprochener Erstsprachen, aber viele dieser wurden zum Teil von nur wenigen Personen gesprochen. Neben Deutsch als Erstsprache, das von 79,3 % aller Eltern gesprochen wird, wurden Kroatisch (3,6 %), Serbisch (2,5 %) sowie Ungarisch (1,3 %) von mehreren Eltern bzw. Obsorgeberechtigten als Erstsprache angegeben. Die Sprachen, die von weniger als fünf Eltern bzw. Obsorgeberechtigten gesprochen wurden, wurden unter „Sonstige Erstsprachen“ subsummiert.

Die häufigsten Sprachen,[779] die von Eltern bzw. Obsorgeberechtigten gesprochen wurden, wurden im Folgenden aufgelistet:

Erstsprachen der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Angabe	1	,1	,1	,1
	Deutsch	547	79,3	80,3	80,5
	Serbisch	17	2,5	2,5	83,0
	Polnisch	8	1,2	1,2	84,1
	Kroatisch	25	3,6	3,7	87,8
	Englisch	5	,7	,7	88,5
	Slowakisch	8	1,2	1,2	89,7
	Ungarisch	9	1,3	1,3	91,0
	Spanisch	7	1,0	1,0	92,1
	Bosnisch	7	1,0	1,0	93,1
	Sonstige Erstsprachen	47	6,8	6,9	100,0
	Gesamt	681	98,7	100,0	
Fehlend	System	9	1,3		
Gesamt		690	100,0		

Tab. 14: Die am häufigsten gesprochenen Erstsprachen bei den Eltern / Obsorgeberechtigten

Bei der Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse gaben 82 % der Eltern sehr gute und 11,6 % gute Deutschkenntnisse an. 3,8 % bezeichneten ihre Deutschkenntnisse als mäßig bzw. nicht so gut. 2,6 % machten keine Angaben zu dieser Frage. Werden die Angaben über die Deutschkenntnisse mit denen über die Erstsprache[780] verglichen, zeigt sich, dass 48,1 % der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ angaben. Darauf folgten 32,1 % mit nach ihren Angaben zufolge guten Deutschkenntnissen, 13 % mit mäßigen sowie 6,9 % mit nicht so guten Deutschkenntnissen.

[779] In der angeführten Tabelle sind ausschließlich Erstsprachen angeführt, die von fünf oder mehr Personen gesprochen werden. Die Sprachen, die von weniger als fünf Elternteilen bzw. Obsorgeberechtigten gesprochen werden, wurden unter „Sonstige Erstsprachen“ summiert.

[780] Dabei werden die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, welche Deutsch als Erstsprache angegeben haben, nicht berücksichtigt, da 93 % von ihnen ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ und die restlichen 7 % ihre Deutschkenntnisse als „gut“ angegeben haben.

77,4 % der Eltern wurden in Österreich geboren, 21,9 % kamen in einem anderen Land als Österreich zur Welt.

Zum Leseverhalten gaben zwei Drittel (65,7 %) der befragten Eltern an, dass sie gerne lesen, ein Fünftel (20,1 %) beantwortete diese Frage mit „eher ja“, ein Zehntel (10,1 %) mit „eher nein“ und 2,6 % sagten von sich, dass sie nicht gerne lesen. Damit hatten 12,7 % diese Frage nicht positiv beantwortet. 1,4 % machte keine Angabe zu dieser Frage.

Beim Bereich „höchste abgeschlossene Ausbildung“ machten die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten folgende Angaben:

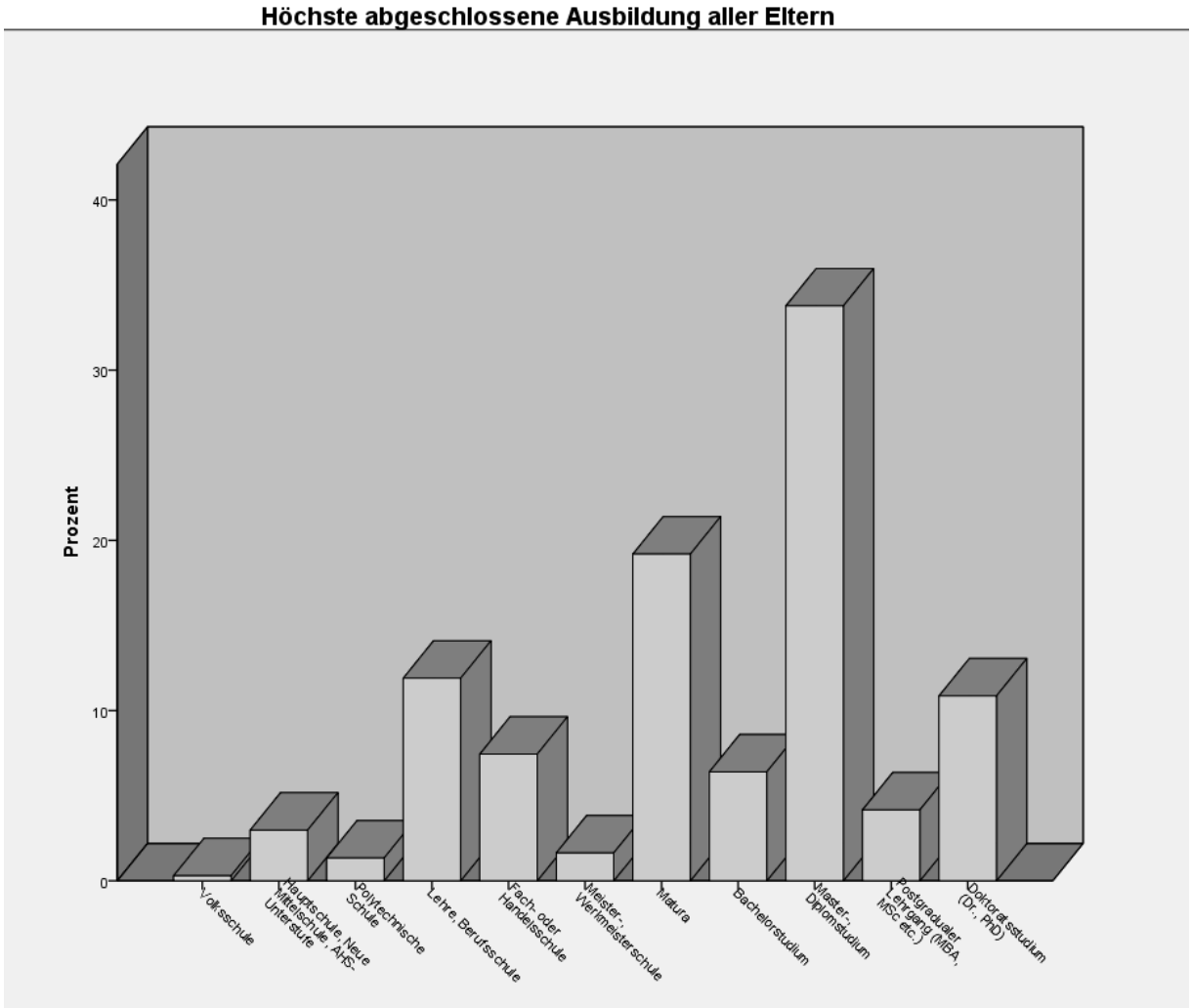

Abb. 12: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern

Dabei lag der höchste Anteil mit knapp zwei Dritteln aller Eltern (32,9 %) bei absolvierten Master- bzw. Diplomstudien, gefolgt vom Abschluss der Matura (18,7 %) sowie dem Absolvieren einer Lehre (11,6 %).

Beim Thema „Sprachförderung im Kindergarten“ ließen sich im Vergleich zwischen den Angaben der Eltern und denen der PädagogInnen hinsichtlich des Beginnzeitpunktes Unterschiede feststellen. Die Eltern tendierten zu späteren Zeiten für den Beginn des Einsatzes von sprachförderlichen Maßnahmen im Kindergarten als im Vergleich dazu die PädagogInnen. Nahm die Wahl des Zeitpunktes bei den PädagogInnen prozentuell zum höheren Alter der Kinder ab, lag die Präferenz der Eltern auf dem Zeitpunkt „ab 2 Jahren“.

Zeitpunkt für Sprachförderung aus Sicht der Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ab Eintritt	83	24,1	24,1	24,1
	ab 1 Jahr	73	21,2	21,2	45,2
	ab 2 Jahren	123	35,7	35,7	80,9
	ab 3 Jahren	58	16,8	16,8	97,7
	später	8	2,3	2,3	100,0
	Gesamt	345	100,0	100,0	

Tab. 15: Angabe des Zeitpunktes durch Eltern, ab welchem Sprachförderung im Kindergarten erfolgen sollte

Im Folgenden werden die Gründe, die von Eltern bzw. Obsorgeberechtigten genannt wurden, die „ab Eintritt“ angegeben haben, angeführt:

…je früher, desto besser.

…Sprache ein wichtiges Kommunikationsmittel ist, auf dem viel aufbaut. Sprache ist ein wesentlicher Baustein fürs Leben. Die gesamte kognitive Entwicklung des Kindes wird dadurch gefördert.

…Kinder noch enorme Lernfähigkeiten haben, sehr aufnahmefähig sind und rasch lernen.

…sich Sprache von Anfang an entwickelt. Sprachentwicklung beginnt schon vor dem eigentlichen Sprechen.

…es in jedem Alter sinnvoll ist, die Sprache zu fördern. Kinder profitieren immer davon.

…ein korrekter Spracherwerb sehr wichtig und Sprachkompetenz in jedem Lebensbereich hilfreich / positiv ist.

…davon auszugehen ist, dass man in der Beschäftigung mit dem Kind die Sprachkompetenz immer mitfördert. Jeder Sprachkontakt ist Förderung, jedes Spiel etc.; Päd. sollen mit den Kindern sprechen.

…Sprache in unserer Gesellschaft ein zentrales Element ist, einen hohen Stellenwert hat und ein wichtiges

Ausdrucks- und Verständnismittel ist. Kinder sollten in Kontakt treten und sich verständlich ausdrücken können.

…Sprache wichtig ist v.a. für Kinder NICHT Deutscher Muttersprache.

Die Aussagen der Eltern, die „ab 1 Jahr“ angekreuzten, teilten sich hauptsächlich auf in die zwei Gegensätze „Je früher, desto besser“ und der Meinung, dass Sprachentwicklung mit einem Jahr beginnt. Auch hier – wie bei den PädagogInnen – wurde davon ausgegangen, dass die beiden Antwortmöglichkeiten „ab Eintritt“ sowie „ab 1 Jahr“ als gleichwertig gesehen werden konnten, in der Annahme, dass Eltern davon ausgingen, dass Kinder unter einem Jahr grundsätzlich noch keine Kinderbetreuungseinrichtung besuchten. Bei den Eltern kam den Begründungen, die auf die Antwort „ab 2 Jahren“ gegeben wurden, besondere Bedeutung zu, da es sich hierbei um die größte Antworttendenz bei dieser Frage handelte. 35,7 % aller Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, also mehr als ein Drittel, fanden, dass Sprachförderung im Kindergarten erst ab zwei Jahren stattfinden sollte. Auch hier gab es einige Antworten, die in die Richtung „je früher, desto besser“ gingen. Hauptsächlich waren die Begründungen aber in der Art von „…weil ab zwei Jahren die meisten Kinder sprechen“. Dies deutete darauf hin, dass die Eltern unter Sprachförderung ausschließlich den Einsatz gezielter Maßnahmen verstanden und die extra im Fragebogen ausgewiesenen Beispiele[781] für sprachförderliche Maßnahmen nicht als solche sahen. Aussagen wie „damit können sprachliche Defizite ausgeglichen werden“, „Kinder fühlen sich von zu viel Förderung überfordert“ sowie „da zeigen sich die Probleme“ deuteten auf diese Annahme hin. Zusätzlich zu den oben genannten Tendenzen wurden folgende Gründe genannt:

…sprachliche Defizite damit vielleicht verhindert bzw. ausgeglichen werden können. Sprachprobleme sollten frühzeitig bemerkt werden, um an diesen arbeiten zu können.

…Sprache Wissen vermittelt und Wissen unentbehrlich ist.

…ab dann Mitteilungsbedürfnis und Interaktion immer wichtiger werden.

…alle Zähne da sind (Aussprache), geistige Entwicklung (Zusammenhänge erkennen etc.)

…da in diesem Alter die Neugier groß ist für Neues und Kinder in diesem Alter sehr viel wahrnehmen, sehr aufnahmefähig und wissbegierig sind, schnell und leicht lernen.

…sowohl Kinder mit Deutsch als Muttersprache als auch Zweitsprache davon profitieren.

[781] Im Fragebogen wurden folgende Maßnahmen angegeben: diskutieren, plaudern, reimen, vorlesen, Sprachspiele, Sonstiges.

…in dem Alter spielerisches Lernen möglich ist.

…in dieser Zeit viele neue Worte gelernt werden.

…die Kinder oftmals schon einen Wortschatz besitzen und gezielt mit den Kindern gearbeitet werden kann.

…es zu früh ist unter zwei Jahren, die Kinder lernen und entdecken eh so viel. Kinder fühlen sich von „zu viel“ Förderung überfordert.

…sich da die Probleme zeigen.

Insgesamt 19,1 %, also knapp ein Fünftel aller Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, kreuzten bei dieser Frage die Antworten „ab 3 Jahren“ bzw. „später“ an. Werden alle Aussagen betrachtet, ergeben sich in der Zusammenfassung vier Tendenzen. Die Gründe für die Wahl dieser relativ späten Beginnzeitpunkte für den Einsatz von sprachförderlichen Maßnahmen im Kindergarten werden im Folgenden zusammengefasst angeführt:

…die Kinder mit diesem Alter schon mehr verstehen und über einen Grundwortschatz verfügen. Der Wortschatz kann gut ausgebaut werden vor Schuleintritt. Die Basis ist nun da. Ab diesem Alter können sie den Inhalt schon gut erfassen.

…bis zu diesem Alter den Kindern Zeit gelassen werden soll zur individuellen Entwicklung, zur Eingewöhnung etc. Davor reicht der Wortschatz noch nicht aus und das Verständnis fehlt. Jüngere Kinder sind zu unreif und machen nicht aktiv mit.

…man ab drei Jahren genau schauen kann, ob Defizite in der Sprache sind, welche es sind, dann gezielt fördern. Ab diesem Alter merkt man schon, ob es Laute verwechselt. Nur für Probleme wie stottern, Schüchternheit. Sprache ergibt sich ohnehin.

…wenn ein Kind noch eine Muttersprache hat, es dann im Kindergarten erst richtig Deutsch lernen soll und dann die Sprache gefördert werden soll.

Auch hier wurde deutlich, dass die Unterstützung und Förderung von Sprachentwicklung stark mit der Vorstellung von der Ausmerzung von Defiziten verbunden ist und nicht damit, dass die Beschäftigung mit dem Kind unter Berücksichtigung von sprachförderlichen Maßnahmen prägend für die Entwicklung der Sprachkompetenz ist. Die Wichtigkeit des Inputs durch die Bezugspersonen sowie deren Vorbildwirkung scheint nicht bei allen Beteiligten klar zu sein.

Eine Aussage lautete „…nicht alle Eltern wissen, wie sie Sprachkompetenz vermitteln können“. Diese Aussage zeigt auf, dass trotz vieler Bemühungen von Seiten der Kindergärten und Kindergartenträger, der Politik sowie Aktionen gerade im Bereich lesen/vorlesen bei Eltern bzw. Obsorgeberechtigten oft nicht klar ist, was alles unter sprachförderliche

Maßnahmen fällt. Im Fragebogen selbst sind solche Maßnahmen explizit erwähnt worden und trotzdem werden solche Elternaussagen getroffen. Es kann und darf also nicht davon ausgegangen werden, dass Eltern grundsätzlich über das Wissen verfügen, dass sich Aktivitäten wie Handlungen sprachlich begleiten, mit dem Kind sprechen und spielen, sich mit ihm beschäftigen, gemeinsam Bilderbücher anschauen und vorlesen sowie singen und Reimspiele machen etc. unterstützend und fördernd auf die sprachliche Entwicklung des Kindes auswirken und dass die Qualität und die Quantität ihres Inputs ausschlaggebend für die Intensität der positiven Entwicklung ist. Gerade von Seiten der Kindertageseinrichtungen wäre es notwendig, hinsichtlich Bildungspartnerschaft weiterzudenken und diese auszubauen. Dem Kindergarten als elementare Bildungseinrichtung kommt in diesem Bereich eine große Bedeutung zu, da die Eltern „greifbar“ sind. Die sich daraus ergebende Chance sollte – gerade im Hinblick auf die Unsicherheiten und das Nicht-Wissen von Eltern – genutzt werden. Mehr Transparenz in Bezug auf „was geschieht bei uns im Kindergarten“, „wie laufen bei uns Sprachbeobachtung und Sprachförderung ab“, „welche Methoden kommen bei uns zum Einsatz“ kann helfen, den Eltern ihre Unsicherheit sowohl in Bezug auf Unschlüssigkeit, wie sie zu Hause die Sprachentwicklung unterstützen und fördern können, die Unwissenheit, was im Kindergarten in Bezug auf Sprachförderung passiert und welche Methoden zur Beobachtung verwendet werden, nehmen und im besten Fall durch Klarheit und ein Gefühl des Ernstgenommenwerdens als Expertin bzw. Experte das Kind betreffend ersetzt werden.

Nach der Darstellung der objektiven Gegebenheiten wie Alter, Geschlecht, Wohnbezirk, Geschwister, Kindergartengruppe sowie -besuch etc. der Kinder und der soziodemographischen Daten der PädagogInnen und Eltern bzw. Obsorgeberechtigten sowie deren Einstellung zu sprachförderlichen Maßnahmen erfolgte im Anschluss die Analyse und Darstellung der subjektiven Faktoren, die in Form der Meinung bzw. Einschätzung der PädagogInnen und Eltern abgefragt wurden.

6.3.1.2 Inferenzstatistische Auswertung

Zu Beginn der inferenzstatistischen Auswertung war es notwendig, mögliche latente Variablen herauszufiltern, um anschließend mit diesen ein möglichst umfassendes Bild über die durch die PädagogInnen eingeschätzte sprachliche Kompetenz der jungen Kinder zu erhalten. Durch

die Aufteilung der Items innerhalb des Fragebogens auf die zwei Teilbereiche „Sprachentwicklung des Kindes“ sowie „Sprachkompetenz des Kindes“ wurden in Folge zwei Reliabilitätsanalysen – jeweils eine pro Bereich – durchgeführt und anschließend in Bezug auf Mittelwert und Standardabweichung eine Dimensionsreduktion vorgenommen, indem ähnliche ladende Items[782] zusammengefasst und daraus Likert-Skalen[783] gebildet wurden.

Jeweils eine Likert-Skala bildete in der Folge ein Merkmal bzw. eine latente Variable ab. Bei der ersten Reliabilitätsanalyse des Bereichs „B1_Sprachentwicklung des Kindes“ kristallisierten sich drei Komponenten bzw. Merkmale heraus. Die Ähnlichkeit und in weiterer Folge Zusammenfassung zu einer Variable dieser ergab sich durch den Vergleich der Mittelwerte und der Standardabweichungen. Für die weiterführende Analyse wurden folgende Variablen bzw. Merkmale gebildet und benannt:

- Merkmal 1: Einschätzung der Sprachentwicklung der Kinder durch die Pädagogin / den Pädagogen
- Merkmal 2: Einschätzung des Sozialverhaltens der Kinder durch die Pädagogin / den Pädagogen
- Merkmal 3: Einschätzung des Interesses des Kindes durch die Pädagogin / den Pädagogen

Das erste Merkmal, die Einschätzung der Sprachentwicklung, wurde aus den acht Items „Kind spricht Laute richtig aus“, „Kind fragt bei Nichtverstehen nach“, „Kind hat großen aktiven Wortschatz“, „Kind spricht fließend“, „Kind fragt nach Namen neuer Gegenstände“, „Kind verwendet treffende Begriffe und keine Umschreibungen“, „Kind lernt schnell neue Wörter“ sowie „Kind erzählt viel“ gebildet. Auf Basis einer nachfolgenden Reliabilitätsanalyse zur Prüfung, ob das Maß der Stichprobeneignung und in Folge die gebildeten Merkmale passend sind, zeigte sich das Cronbachs Alpha mit einem Wert von

---

[782] *„Eine hohe durchschnittliche Item-Interkorrelation bedeutet, dass die Items einer Likert-Skala ähnliche Informationen erfassen, also dieselbe inhaltliche Dimension (so wie angestrebt) messen. Damit kann das zu messende Konstrukt (theoretische Annahme über eine nicht direkt beobachtbare Variable) in seiner vollen Bandbreite erhoben werden und nicht nur einzelne Aspekte des Konstrukts.“* (PAIER 2010, S. 69)

[783] *„Für die Bildung einer Likert-Skala werden mehrere Items in Form von mehrstufigen Intensitätsskalen gebildet […]. […] Intervallskalierte Items können eine gerade oder ungerade Anzahl von Antwortvorgaben bzw. Stufen aufweisen (z.B. 4, 6 oder 8).“* (PAIER 2010, S. 68)

0,91[784] und die Varianz mit einem Wert von 45,7 % und entsprach somit einem hohen Ausmaß an Interkorrelation[785] zwischen diesen acht Items. Inhaltlich ging es bei dieser Variable um die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung des Kindes durch die Bezugspädagogin bzw. den -pädagogen. Somit war die Benennung dieses Faktors mit „Einschätzung der Sprachentwicklung des Kindes“ recht eindeutig. Trotzdem oder gerade deshalb wird an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung der Kinder durch die Pädagogin / den Pädagogen handelt, da die Feststellung darüber mittels der Befragung der PädagogInnen gemacht wurde und nicht durch eine direkte Testung der Kinder erfolgte.

Das zweite Merkmal, das in diesem Zuge gebildet wurde, basiert auf sechs Items und umfasst die Bereiche über das Verhalten des Kindes: „Kind ist nicht schüchtern“, „Kind wirkt nicht schüchtern“, „Kind meidet Kontakt mit anderen nicht“, „Kind wirkt bei Fragen nicht versteinert“, „Kind antwortet auf Fragen“ und „Kind redet gerne“. Diese Items wurden unter der Benennung „Einschätzung des Verhaltens des Kindes“ zusammengefasst. Es handelte sich hier wiederum um die Einschätzung durch die Pädagogin bzw. den Pädagogen. Die Reliabilität durch Cronbachs Alpha zeigte sich mit 0,78. Dem dritten Merkmal wurden zehn Variablen zugeordnet, deren Korrelation sich mit einem Wert von 0,88 zeigt. Dabei wurden die Themen Konzentration auf Aktivität, Reaktion bei Ansprechen und auf „Nein“, Kontaktaufnahme, Spielverhalten und weiterführend das Befolgen von Anweisungen, Interesse zeigen, wenn erzählt wird und Zuhören beim Vorlesen zur Variable „Einschätzung des Interesses des Kindes“ zusammengefasst.

Beim Abschnitt „B2_Sprachkompetenz des Kindes“ im Fragebogen wurden ebenfalls eine Reliabilitätsanalyse und in weiterer Folge ein Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen der Items durchgeführt. Cronbachs Alpha, das sich bei der Miteinbeziehung aller 21 Items ergab, lag bei 0,94. Auch das Ergebnis des KMO-Indexes von 0,95 unterstrich damit die hohe Interkorrelation der Variablen untereinander. Trotzdem fiel die Bildung der latenten Variable „Einschätzung der Sprachkompetenz des Kindes durch die Pädagogin / den Pädagogen“ auf die zehn Items, die nach Vergleich der Standardabweichung

[784] Ab einem Wert von ,9 aufwärts spricht man von einer hohen Reliabilität (BORTZ / DÖRING 2006, S. 199).
[785] Vgl. hierzu PAIER 2010, S. 75; vgl. BÜHL 2010, S. 386; BROSIUS 2008, S. 503

am Ähnlichsten waren. Somit bildeten die zehn Items „Kind spricht verständlich“, „Kind spricht flüssig“, „Kind stellt viele Fragen“, „Kind verwendet einfache Sätze“, „Kind verwendet die Artikel richtig“, „Kind setzt die einzelnen Wörter an die richtige Stelle im Satz“, „Kind verwendet richtige Verbformen“, „Kind erzählt Geschichten verständlich“, „Kind verwendet Zeitpräpositionen“ sowie „Kind verwendet Positionen von Objekten“ die neue Variable mit einem Cronbachs Alpha von 0,96 und einer Varianz von 99,7 %. Um die Dimensionalität zu prüfen, wurde daraufhin eine Faktorenanalyse durchgeführt. Das Ergebnis der Faktorenanalyse bestätigte den Zusammenschluss dieser zehn Items zu der neuen Variable. Im Folgenden ist der Screeplot abgebildet, welcher diese Entscheidung für eine eindimensionale Skalenbildung zudem verdeutlicht.

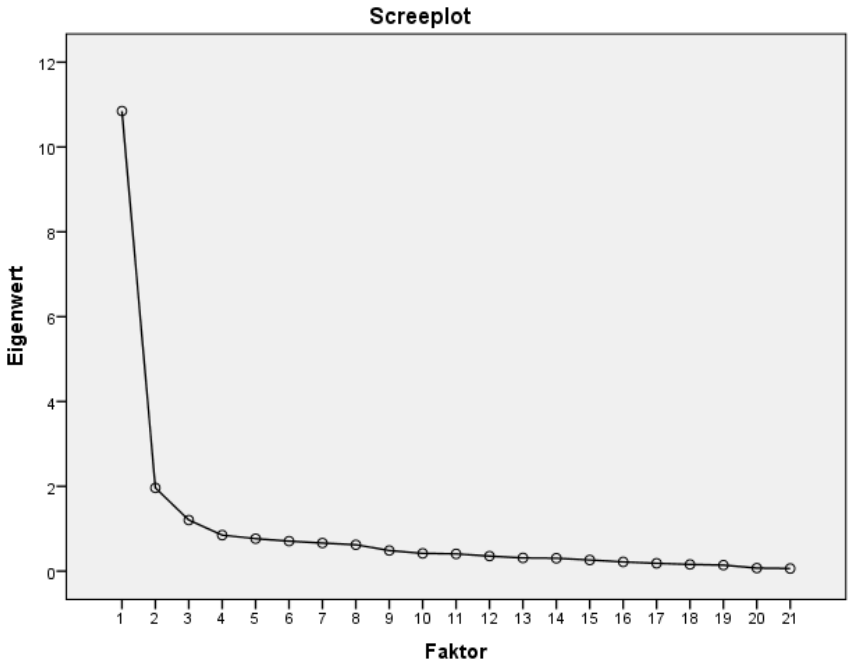

Abb. 13: Screeplot zur Bildung der latenten Variablen „Einschätzung der Sprachkompetenz“

Beim Thema Mehrsprachigkeit bzw. Kind mit Deutsch als Zweitsprache wurde für die Erstellung der latenten Variable „Sprachentwicklung Deutsch bei Kindern mit DaZ“ zuerst der Datensatz bereinigt, indem die Kinder mit Deutsch als Erstsprache[786] ausgeschlossen wurden. Dabei ergab sich ein Datensatz mit folgenden Angaben: Es gab 331 Kinder mit DaZ und bei sieben Kindern wurde keine Angabe zu ihrer Erstsprache gemacht. Aufgrund des

[786] Den Angaben zufolge gab es 660 Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Vergleichs der Mittelwerte und der Standardabweichungen kristallisierten sich nach Durchführung der Reliabilitätsanalyse mit diesem Datensatz die folgenden fünf Items als maßgeblich heraus: die umcodierte Variable „Deutschlernen ist nicht schwierig für das Kind“, „Kind nimmt in Deutsch Kontakt auf“, „Deutsch des Kindes wird durch den Kindergartenbesuch besser“, „Kind ist motiviert, Deutsch zu lernen“ sowie „Für das Kind ist es einfach, Deutsch zu lernen“. Aus diesen Items wurde das Merkmal „Sprachentwicklung in Deutsch bei Kindern mit DaZ“, kurz „Sprachentwicklung Dt.“ gebildet. Cronbachs Alpha zeigte sich hierbei mit einem Wert von 0,92 und zeigte somit eine hohe Korrelation der Items auf. Bei der im Bereich Mehrsprachigkeit durchgeführten Faktorenanalyse kristallisierte sich ebenfalls ein Faktor mit denselben Variablen sehr deutlich heraus und deckte 41,3 % der Varianz ab.

Nach diesem Prinzip wurden somit fünf Variablen gebildet, welche die latenten Merkmale „Einschätzung der Sprachentwicklung“, „Einschätzung des Sozialverhaltens“, „Einschätzung des Interesses“, „Einschätzung der Sprachkompetenz“ sowie „Sprachentwicklung Deutsch bei Kindern mit DaZ“ beschreiben. Alle genannten, neu gebildeten Variablen beziehen sich auf Einschätzungen, die das Kind betreffen.

Zusätzlich wurden zwei Variablen gebildet, die sich auf die Pädagogin bzw. den Pädagogen beziehen und zum einen die Sprachförderung bzw. die sprachförderlichen Maßnahmen und zum anderen die Sprachbeobachtungen, die im Praxisalltag von den BezugspädagogInnen gemacht werden, beinhalten. Die latente Variable wurde mittels einer Reliabilitätsanalyse der zwölf Items „Eine Förderung der Sprachkompetenz ist sinnvoll“, „Ich fördere die Sprachkompetenz der Kinder gezielt“, „Die Kinder bekommen sprachliche Anregungen im Kindergarten“, „In der Gruppe herrscht ein ‚sprachfreundliches‘ Klima“, „Die Kinder haben in der Gruppe die Gelegenheit, eigenständig etwas auszuprobieren“, „Ich interessiere mich dafür, was die Kinder beschäftigt“, „Ich begegne den Kindern mit offenen Fragen“, „Ich höre den Kindern aufmerksam zu“, „Ich schaffe Gelegenheiten, die das Mitteilungsbedürfnis der Kinder anregen“, „In der Gruppe gibt es Impulse und Möglichkeiten, auf die Kinder reagieren können (z.B. Rollenspielbereich, Bücherecke etc.)“, „In meiner Gruppe bekommen die Kinder Unterstützung beim Erwerb der sprachlichen Kompetenzen“ sowie „In meiner Gruppe werden Sprechen und Sprachentwicklung der Kinder gefördert“. Das daraus resultierende Cronbachs Alpha verdeutlichte mit einem Wert von 0,75 die hohe Korrelation der Items untereinander

und bestätigte somit die Bildung der latenten Variable „Sprachförderung durch die Pädagogin / den Pädagogen“, kurz „Sprachförderung“. Die neu gebildete Variable „Sprachbeobachtung durch die Pädagogin / den Pädagogen“, kurz „Sprachbeobachtung“ bestand aus insgesamt neun Items, die folgende Aussagen beinhalteten: „Sprachbeobachtungen werden direkt für die Arbeit mit den Kindern genutzt“, „Ich erfasse die Sprachentwicklung auch bei den jungen Kindern im Alter von 1,5 bis 4 Jahren schriftlich“, „Ich setze verschiedene Methoden der Spracherfassung ein“, „Ich erfasse die Sprachentwicklung regelmäßig schriftlich“, „Die Sprachbeobachtungen werden für meine pädagogische Planung berücksichtigt“, „Individuelle Sprachbeobachtung und eine daraus resultierende gezielte Arbeit mit dem Kind ist mir wichtig“, „Individuelle Sprachbeobachtung und eine daraus resultierende gezielte Arbeit mit dem Kind setze ich um“, „Von der Sprachbeobachtung leite ich konkrete Ziele für eine zukünftige Förderung/Unterstützung des Kindes ab“ sowie „Die Sprachbeobachtungen bilden die Grundlage der ausgewählten sprachlichen Angebote und Aktivitäten“. Die hohe Inter-Item-Korrelation wurde mit einem Cronbachs Alpha-Wert von 0,869 bestätigt.

Itemstatistiken

Items	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items	Fälle N gültig
	,869	9	94
Umsetzung in der Praxis			
Schriftliche Erfassung			
Methoden der Spracherfassung			
Schriftl. Erfassung der Sprachentwicklung regelmäßig			
Beobachtungen berücksichtigt für päd. Planung			
Indiv. Beobachtung und Praxisumsetzung wichtig			
Indiv. Beobachtung und Praxisumsetzung geschieht			
Ableitung konkreter Ziele für Förderung aus Beobachtung			
Sprachbeobachtungen als Grundlage für Praxis			

Tab. 16: Übersicht der Skala „Sprachbeobachtung“

Bei der Bildung dieser Variablen war auffallend, dass 94 Fälle daran beteiligt waren. Das bedeutet, dass von den 109 PädagogInnen, welche die Fragebögen ausgefüllt und retourniert haben, „nur“ 86,24 % zu den Items zum Thema Sprachbeobachtung Antworten gegeben haben. Da davon ausgegangen wurde, dass der Bereich Beobachtung ein wichtiger im Arbeitsfeld von Fachkräften in elementarpädagogischen Einrichtungen ist, dies aber durch das

Antwortverhalten nicht bestätigt wurde, könnte dies als bedeutsam angesehen werden. Aus diesem Grund wurden die Items „Die Erfassung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung erfordert viel Zeit und Aufmerksamkeit“, „Die Erfassung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung ist eine anspruchsvolle Aufgabe“ sowie „Die Beobachtungsverfahren sind unkompliziert in das Alltagshandeln zu integrieren“ genauer betrachtet. 68,8 % gaben auf die Frage, ob Dokumentation viel Zeit in Anspruch nimmt, „Trifft ganz zu“ zur Antwort. Bei der Frage, ob Dokumentation eine anspruchsvolle Aufgabe ist, antworteten 66,1 % der PädagogInnen mit „Trifft ganz zu“. Nur knapp die Hälfte der PädagogInnen, nämlich 49,5 % fand, dass eine individuelle Sprachbeobachtung der Kinder und eine daraus resultierende gezielte Arbeit mit dem Kind wichtig sind. 1,8 % haben diese Frage negativ durch die Antworten „Trifft weniger zu“ und „Trifft nicht zu“ beantwortet. Dies deutet darauf hin, dass die Bereiche Beobachtung und Dokumentation von den PädagogInnen nicht als sehr wichtig eingeschätzt werden und der Aufwand, der dafür notwendig wäre, in ihren Augen nicht gerechtfertigt erscheint. Die Antworttendenzen auf die Frage, ob die Beobachtungsverfahren unkompliziert in das Alltagshandeln zu integrieren sind, liegen im mittleren Bereich mit 32,1 %, die dies mit „Trifft eher zu“ und 29,4 %, die dies mit „Trifft weniger zu“ beantwortet haben. Erstaunlich ist, dass bei den Fragen zur Sprachbeobachtung durchschnittlich 12 % der PädagogInnen keine Antwort gegeben haben.

Um in weiterer Folge Analysen in Bezug auf die Einschätzung der Sprachkompetenz sowie der Einschätzung der Sprachentwicklung der Kinder vornehmen zu können, wurde zuerst ein Chi-Quadrat-Test auf die Altersverteilung und das Geschlecht der Kinder durchgeführt, damit das Ergebnis nicht durch etwaige Unterschiede in Bezug auf den Vergleich Geschlecht und Altersstufen verfälscht wird. Der durchgeführte Chi-Quadrat-Test zeigte keine Signifikanz ($p = 0{,}86$).[787] Daher ist anzunehmen, dass die Verteilung der Altersstufen in beiden Geschlechtern gleich ist und etwaige Unterschiede somit nicht auf die Altersstruktur in der jeweiligen Gruppe zurückzuführen sind. Auf Grund dessen konnten Analysen in Bezug auf das Geschlecht durchgeführt werden, ohne auf das Alter der Kinder Rücksicht nehmen zu müssen. Zusätzlich wurde der Median als Lagemaß für das Alter der männlichen und der weiblichen Stichprobe der Kinder erhoben. Die Angabe der dazugehörigen Streuungsmaße

[787] Da der Signifikanzwert größer 5 ($p > 0{,}05$) ist, ist der p-Wert nicht signifikant.

(Dispersionsmaße) gab Aufschluss über die Unterschiede in der Altersverteilung. *„Durch Beschreibung der Lage und Streuung einer Variablen in verschiedenen Gruppen […] kann der Unterschied bzw. die Veränderung interpretiert werden.“*[788] Die Hypothese, dass die Verteilung der Kinder in Bezug auf die Altersstufen bei Buben und bei Mädchen gleich ist, konnte somit bestätigt werden.

In Zusammenhang mit der Einschätzung der Sprachkompetenz der Kinder war interessant zu erfahren, ob es Geschlechtsunterschiede gab. Um dies feststellen zu können, wurde ein T-Test durchgeführt. Der Levene-Test, der die Varianzgleichheit untersuchte, zeigte bei dieser Analyse einen p-Wert von 0,152. Dieser war größer als 0,05 und damit nicht signifikant. Daher wurde die Varianzgleichheit angenommen. Beim T-Test war der p-Wert der Signifikanz 0,001 und somit hoch signifikant.

Gruppenstatistiken

	Geschlecht Kind	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Merkmal Sprachentwicklung	männlich	454	2,29	,868	,041
	weiblich	430	2,10	,809	,039

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Diff-erenz	Standard-fehler der Differenz	95 % Konfidenz-intervall der Differenz	
									Untere	Obere
Merkmal Sprach-entwicklung	Varianzen sind gleich	2,054	,152	3,377	882	,001	,191	,057	,080	,302
	Varianzen sind nicht gleich			3,383	881,755	,001	,191	,056	,080	,302

Tab. 17: T-Test zur Ermittlung von Geschlechtsunterschieden bei der Einschätzung der Sprachentwicklung

[788] KELLER o.J., S. 8

Bei der Gruppe der männlichen Kinder wurden höhere Werte (Mittelwert = 2,29, Standardabweichung = 0,87) als bei der Gruppe der weiblichen Kinder (Mittelwert = 2,10, Standardabweichung = 0,81) beobachtet. Die Einschätzung der Sprachentwicklung der Mädchen wurde tendenziell besser eingestuft, als die der Buben. Obwohl der Unterschied minimal und die Streuung innerhalb der Gruppen groß war, konnte dieser Unterschied auf Grund der hohen Stichprobengröße als hoch signifikant nachgewiesen werden.

Im folgenden Diagramm werden die Unterschiede der Verteilung nach dem Geschlecht der Kinder deutlich:

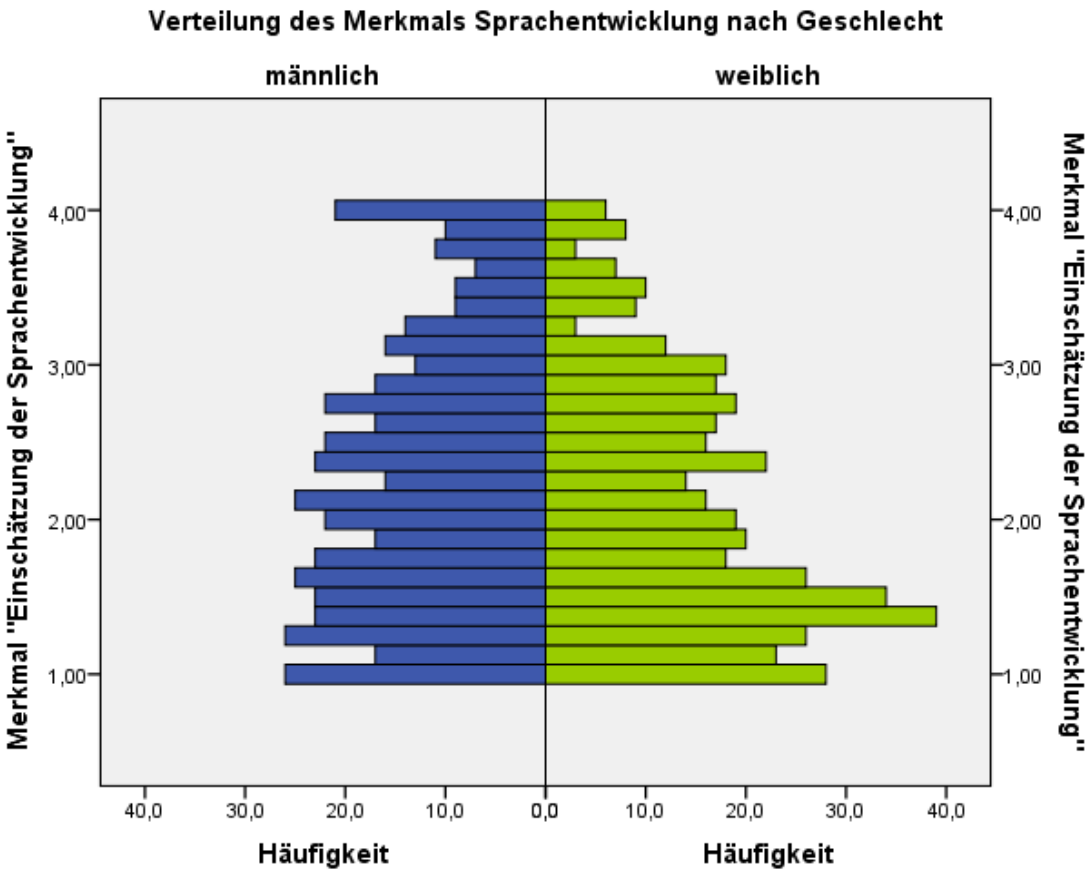

Abb. 14: Verteilung des Merkmals Einschätzung der Sprachentwicklung nach Geschlecht (1 = hoch, 4 = gering)

Die Häufigkeit der Nennungen von Mädchen zwischen den Werten 1 und 2 war größer, als die Nennungen der Buben. Dies erklärte die Unterschiede und somit die Wichtigkeit dieser

Thematik. Die Hypothese, dass es beim Vergleich von Mädchen und Buben im jungen Alter keine Unterschiede bei der Sprachentwicklung gibt, konnte somit verworfen werden.

Bei der Analyse der Sprachentwicklung der untersuchten Kinder wurde bereits im Unterkapitel „6.3.1.1 Deskriptivstatistische Auswertung“ auf die Möglichkeit einer Sprachentwicklungsstörung hingewiesen, die sich bei Kindern ausbilden könnte, welche bereits im Alter von zwei Jahren beim Kinderarzt Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich aufwiesen. Um dies zu untersuchen und die Hypothese „Wenn Kinder im jungen Alter von zwei Jahren Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich aufweisen, dann werden sich bei ihnen mit zunehmendem Alter Sprachentwicklungsverzögerungen zeigen.“ zu überprüfen, wurde eine Zusammenhangsanalyse zwischen den 12,8 % dieser Kinder mit auffälligem Sprachvermögen und deren Sprachkompetenz zum Zeitpunkt der Untersuchung durchgeführt. Diese Analyse zeigte einen mittleren signifikanten Zusammenhang bei Kindern, welche mit zwei Jahren beim Kinderarzt ein auffälliges Sprachvermögen vorwiesen und der Sprachkompetenz bei diesen Kindern im Alter von bis zu vier Jahren, zu dem bereits die Entwicklung im sprachlichen Bereich weit vorangeschritten und dies in der Einschätzung der aktuellen sprachlichen Kompetenz sichtbar sein müsste.[789]

Zusammenhang auffälliges Sprachvermögen beim Kinderarzt mit späterer Sprachkompetenz

		Laut Kinderarzt unauffälliges Sprachvermögen	Einschätzung der Sprachkompetenz derselben Kinder
Laut Kinderarzt unauffälliges Sprachvermögen	Korrelation nach Pearson	1	-,358*
	Signifikanz (2-seitig)		,044
	N	39	32
Einschätzung der Sprachkompetenz dieser Kinder	Korrelation nach Pearson	-,358*	1
	Signifikanz (2-seitig)	,044	
	N	32	32

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. 18: Zusammenhang frühe Sprachauffälligkeiten und spätere Sprachkompetenz

[789] Z.B. Wortschatzexplosion etc.

Aus oben angeführter Tabelle (Tab. 18) wird ersichtlich, dass es einen mittleren Zusammenhang (r = - 0,4)[790] mit einer Signifikanz von p = 0,04 zwischen der Einschätzung des Sprachvermögens beim Kinderarzt bei Kindern im Alter von 24 Monaten (+/- 2 Monate) und der Einschätzung deren späterer Sprachkompetenz im Alter von bis zu vier Jahren gibt. Somit konnte die Hypothese, dass die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz eines Kindes, bei dem sich mit zwei Jahren Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich zeigten, im späteren Alter verzögert sein wird, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit bestätigt werden.

Zusätzlich wurde die Einschätzung der Sprachentwicklung unter dem Indikator „Mehrsprachigkeit“ untersucht. Dabei wurde der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Sprachentwicklung und der Mehrsprachigkeit besteht. Bei dieser Überprüfung wurde ein hoch signifikantes Ergebnis, jedoch keine relevante Korrelation festgestellt und die Hypothese „Die Sprachentwicklung bei Kindern mit DaZ ist im Vergleich mit der Sprachentwicklung bei Kindern, deren Erstsprache Deutsch ist, nicht so erfolgreich.“ damit nicht bestätigt. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder unabhängig davon, ob sie einsprachig bzw. mehrsprachig aufwachsen, als zumindest minimal positiv linear gesehen werden kann.

Zusammenhang eingeschätzte Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit

		Eingeschätzte Sprachentwicklung	Kind ist mehrsprachig
Eingeschätzte Sprachentwicklung	Korrelation nach Pearson	1	-,171**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	885	885
Kind ist mehrsprachig	Korrelation nach Pearson	-,171**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	885	997

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. 19: Eingeschätzte Sprachentwicklung der Kinder in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit

[790] Der negative Zusammenhang entstand durch die Richtung „Laut Kinderarzt unauffälliges Sprachvermögen“.

Deshalb wurde im Folgenden der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenz untersucht. Die dabei verfolgte Hypothese lautet, dass die Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, nicht so gut entwickelt ist wie bei Kindern, die einsprachig mit Deutsch aufwachsen. Dabei wurde eine mittlere Korrelation mit einem Wert von r = - 0,35 festgestellt, welche mit p = 0,00 hoch signifikant ist. Die Hypothese wurde somit bestätigt.

Korrelation zwischen eingeschätzter Sprachkompetenz und Mehrsprachigkeit

		Kind ist mehrsprachig	Eingeschätzte Sprachkompetenz
Kind ist mehrsprachig	Korrelation nach Pearson	1	-,350**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	997	854
Eingeschätzte Sprachkompetenz	Korrelation nach Pearson	-,350**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	854	854

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. 20: Zusammenhang zwischen eingeschätzter Sprachkompetenz in Deutsch und Mehrsprachigkeit

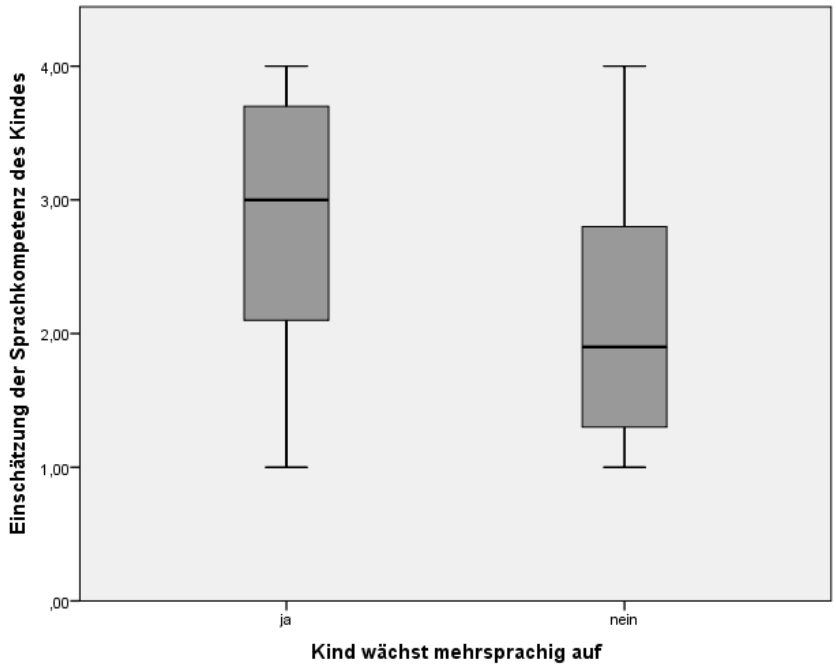

Abb. 15: Einschätzung der Sprachkompetenz bei Kindern mit DaZ und Kindern mit Deutsch als Erstsprache

Der abgebildete Boxplot zeigte deutlich, dass sich die eingeschätzte Sprachkompetenz in Deutsch der Kinder in Bezug auf Mehrsprachigkeit unterscheiden; das bedeutet, dass die Sprachkompetenz in Deutsch der Kinder, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, besser eingeschätzt wird als im Vergleich dazu die Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen.

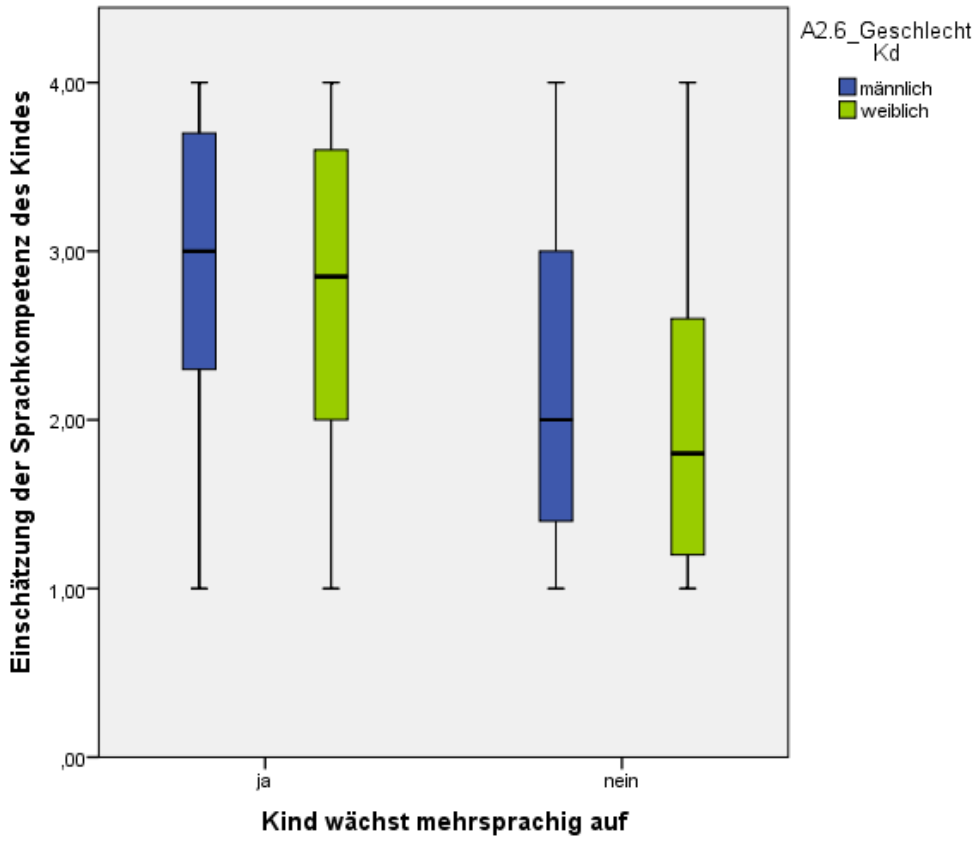

Abb. 16: Einschätzung der Sprachkompetenz in Deutsch bei Kindern mit DaZ und Kindern mit Deutsch als Erstsprache im Geschlechtervergleich

Bei der genaueren Betrachtung der Einschätzung der Sprachkompetenz in Bezug auf die Geschlechterverteilung der Kinder stellte sich heraus, dass sowohl die Sprachkompetenz der Mädchen, die einsprachig aufwuchsen, tendenziell besser eingeschätzt wurde als die Sprachkompetenz der einsprachig aufwachsenden Buben, als auch die Sprachkompetenz in Deutsch der Mädchen, die mehrsprachig aufwuchsen im Vergleich zur Sprachkompetenz in Deutsch der Buben, die mehrsprachig aufwachsen.

Weiters wurde untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der PädagogInnen sowie der Einstellung zur Sprachförderung gibt. Die Hypothese hierfür lautete:

„PädagogInnen eines jeden Alters halten Sprachförderung für wichtig.“ Dabei konnte keine signifikante Korrelation (r = - 0,135) nachgewiesen werden. Das Ergebnis wurde mit einer Signifikanz von p = 0,192 angegeben und ist somit nicht signifikant. Das bedeutet, dass die Hypothese beibehalten und somit bestätigt wird, dass Sprachförderung in den Augen der PädagogInnen – egal welchen Alters – als wichtig erachtet wird. In weiterer Folge wurde untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Pädagogin / des Pädagogen und der Sprachförderung in ihrer / seiner Gruppe gibt.

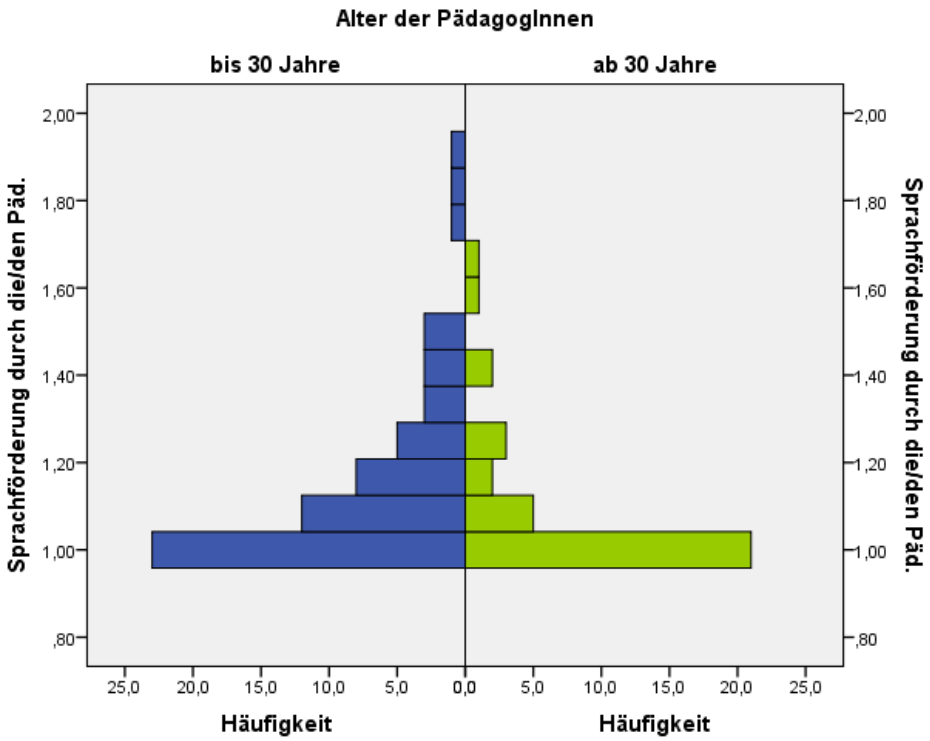

Abb. 17: Sprachförderung im Altersvergleich der PädagogInnen

Dabei zeigte sich, dass die jüngeren PädagogInnen hinsichtlich des Setzens sprachförderlicher Maßnahmen mehr unternahmen, als deren KollegInnen in einem höheren Alter.

Um die Hypothese „Je größer das Interesse der pädagogischen Fachkraft an Sprachbeobachtungen und dem Einsatz von dokumentierten Beobachtungen als Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Praxis, desto besser sind die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in der betreffenden Gruppe entwickelt.“ überprüfen zu können, wurde eine Korrelationsanalyse zwischen den Variablen „Einschätzung der Sprachentwicklung“ sowie

„Einschätzung der Sprachförderung“[791] durchgeführt. Dabei zeigte sich ein hoch signifikantes Ergebnis mit einem p-Wert von p = 0,000.

Korrelation Sprachentwicklung der Kinder mit der Sprachförderung im Kindergarten

		Einschätzung Sprachentwicklung	Sprachförderung durch Päd.
Merkmal Sprachentwicklung	Korrelation nach Pearson	1	,154**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	885	803
Merkmal Sprachförderung	Korrelation nach Pearson	,154**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	803	910

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. 21: Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Sprachentwicklung bei den Kindern und der in den Kindergärten stattfindenden Sprachförderung

Das bedeutet, dass zwischen diesen beiden Variablen ein Zusammenhang besteht, der aller Wahrscheinlichkeit nach nicht zufällig[792] ist. Der Zusammenhang ist auf Grund der hohen Stichprobengröße statistisch signifikant, obwohl der Korrelationskoeffizient relativ gering ist. Dies könnte darauf hindeuten, dass die positive Korrelation zwar gering, aber bei jeder Fördermaßnahme feststellbar ist. Indizien sprechen dafür, dass alle gesetzten sprachförderlichen Maßnahmen die Sprachentwicklung positiv beeinflussen. Das gewählte Studiendesign ist nicht prädestiniert dafür, exakte Aussagen diesbezüglich treffen zu können, da kein Vorher-Nachher-Test durchgeführt wurde. Auf Grund dessen ist kein kausaler Zusammenhang nachweisbar.

Zusätzlich wurde eine Korrelationsanalyse aller gebildeten latenten Variablen durchgeführt, um eventuelle Zusammenhänge erkennen zu können. Dabei zeigte sich ein hoch signifikantes Ergebnis aller Variablen untereinander.

[791] Jeweils aus Sicht der Pädagogin / des Pädagogen
[792] RASCH / FRIESE / HOFMANN / NAUMANN 2010, S. 4

Korrelationen

		Sprach-entwicklung	Verhalten	Interesse	Sprach-kompetenz
Sprachentwicklung	Korrelation nach Pearson	1	,538**	,723**	,885**
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000
	N	885	873	868	803
Verhalten	Korrelation nach Pearson	,538**	1	,517**	,387**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000
	N	873	956	932	837
Interesse	Korrelation nach Pearson	,723**	,517**	1	,630**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,000
	N	868	932	946	833
Sprachkompetenz	Korrelation nach Pearson	,885**	,387**	,630**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	
	N	803	837	833	854

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. 22: Korrelationen zwischen den latenten Variablen Einschätzung der Sprachentwicklung, des Verhaltens, des Interesses und der Sprachkompetenz des Kindes

Die Auswertung der Zusammenhänge zeigten jeweils hohe Korrelationen: Zwischen der Einschätzung des Interesses des Kindes und der Einschätzung der Sprachentwicklung zeigte sich mit einem Wert von r = 0,72 eine hohe positive lineare Korrelation; zwischen der Einschätzung des Verhaltens des Kindes und der Einschätzung der Sprachentwicklung zeigte sich ein mittlerer linearer Zusammenhang von r = 0,54. Das ließ den Schluss zu, dass die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen beim Kind sowohl von seinem interpersonellen Interesse, als auch seinem Verhalten abhängig ist. Dies bedeutet, dass je größer das Interesse des Kindes und je positiver sein Verhalten ist, desto besser sind seine Kompetenzen im sprachlichen Bereich entwickelt.

Um Aussagen wie „Je höher der Bildungsstatus der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, desto besser ist die sprachliche Kompetenz des Kindes entwickelt“ etc. analysieren und in Folge falsifizieren bzw. verifizieren zu können, war es notwendig, etwaige latente Variablen sichtbar zu machen. Dabei wurde dasselbe Prinzip angewandt, wie bei den Daten, die durch die Beantwortung durch die PädagogInnen gewonnen wurden. Dadurch konnten folgende latente Variablen herauskristallisiert werden: „Einschätzung der Sprachentwicklung der Kinder“, „Einschätzung des Verhaltens der Kinder“, „Einschätzung des Interesses der Kinder“,

„Einschätzung der Sprachkompetenz der Kinder“ sowie „Einschätzung der Sprachentwicklung in Deutsch bei Kindern mit DaZ“ durch die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten.

Beim Merkmal 1, Einschätzung der Sprachentwicklung der Kinder durch die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, zeigte sich Cronbachs Alpha mit einem Wert von 0,87. Dies deutete auf eine hohe Korrelation dieser acht Items untereinander hin und legitimierte die Auswahl dieser Items, um dieses latente Merkmal darzustellen. Dabei handelte es sich um die Items „Kind spricht Laute richtig aus“, „Kind fragt bei Nichtverstehen nach“, „Kind hat großen aktiven Wortschatz“, „Kind spricht fließend“, „Kind fragt nach den Namen von neuen Gegenständen“, „Kind verwendet treffende Begriffe, keine Umschreibungen“, „Kind lernt schnell neue Wörter“ sowie „Kind erzählt viel“.

Beim zweiten Merkmal, welches die Einschätzung des Verhaltens der Kinder durch die Eltern darstellt, wurden die folgenden Items zusammengefasst: „Kind redet gerne“, „Kind ist nicht schüchtern“, „Kind wirkt nicht schüchtern“, „Kind meidet den Kontakt mit anderen Kindern nicht“, „Kind wirkt nicht versteinert bei Fragen“ und „Kind antwortet auf Fragen“. Diese latente Variable basierte auf sechs Items und zeigte ein Cronbachs Alpha von 0,63. Wie auch bei den Daten, die durch die Beantwortung des Fragebogens durch die PädagogInnen gewonnen wurden, zeigte dieses Merkmal die niedrigste Korrelation der Items untereinander. Da es sich bei den Daten der PädagogInnen aber dennoch um einen Wert von 0,78 handelte, wurde diese latente Variable auch bei den durch die Elternfragebögen gewonnenen Daten nicht verworfen, sondern beibehalten, um eventuelle Korrelationen bzw. Außergewöhnlichkeiten in der Einschätzung des Verhaltens der Kinder im Vergleich der PädagogInnen und der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten herausfiltern zu können. Das dritte Merkmal basierte auf den zehn Items, die bereits bei den PädagogInnen-Daten herausgefiltert wurden, um auch in diesem Bereich weiterführende Zusammenhänge bzw. Gegensätzlichkeiten aufzeigen zu können. Diese latente Variable beinhaltete die Items Reaktion bei Ansprechen und bei „Nein“, Interesse des Kindes, wenn etwas erzählt wird, das Kind hört zu, wenn vorgelesen wird, Konzentrationsfähigkeit bei einer Aktivität, Kind spielt gerne mit anderen Kindern, es singt gerne, es nimmt sprachlich Kontakt zu anderen auf und es befolgt Anweisungen selbstständig.

Beim Bereich B2 des Fragebogens, der Items zum Thema Sprachkompetenz beinhaltete, wurde mit allen 21 Items, welche einen Teilbereich als Aussage[793] zum Inhalt hatten, eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Cronbachs Alpha deutete mit einem Wert von 0,89 auf eine gute Inter-Item-Korrelation hin, weshalb alle Items gesamt für die Bildung der latenten Variable „Einschätzung der Sprachkompetenz der Kinder durch die Eltern“ herangezogen wurden.

Zum Thema „Sprachentwicklung in Deutsch bei Kindern mit DaZ nach Einschätzung der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten“ wurde zuerst der Datensatz hinsichtlich bereinigt, als dass die Daten der Kinder, bei denen die Erstsprache Deutsch angegeben[794] wurde, aus der Auswertung ausgeschlossen wurden. Diese wurden für die Bildung der Variable „Einschätzung der Sprachkompetenz in Deutsch bei Kindern mit DaZ“ nicht herangezogen. Die für die Bildung dieses Merkmals relevanten Items waren „Für Kind einfach, Deutsch zu lernen“, die umcodierte Variable „Deutschlernen ist für das Kind nicht schwierig“, „Kind nimmt in Deutsch Kontakt auf“, „Deutsch des Kindes wird durch den Besuch des Kindergartens besser“ sowie „Kind ist motiviert, Deutsch zu lernen“. Die Relevanz zeigte sich auch in der Inter-Item-Korrelation, wobei das Cronbach Alpha einen Wert von 0,78 angibt.

Zur Bildung der latenten Variablen „Einschätzung der Sprachförderung durch die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten“ wurden analog zu den Items, die bei der Bildung dieser Variablen bei den PädagogInnen verwendet wurden, dieselben zwölf Items, nämlich „Eine Förderung der Sprachkompetenz ist sinnvoll“, „Ich fördere die Sprachkompetenz meines Kindes gezielt“, „Mein Kind bekommt sprachliche Anregungen im Kindergarten“, „Mein Kind bekommt sprachliche Anregungen zu Hause“, „In der Gruppe herrscht ein ‚sprachfreundliches‘ Klima“ „Die Kinder haben in der Gruppe die Gelegenheit, eigenständig etwas auszuprobieren“, „Die Pädagogin / der Pädagoge interessiert sich dafür, was mein Kind beschäftigt“, „Die Pädagogin / der Pädagoge begegnet meinem Kind mit offenen Fragen“, „Die Pädagogin / der Pädagoge hört meinem Kind aufmerksam zu“, „Die Pädagogin / der Pädagoge schafft Gelegenheiten,

[793] Ein Item im Elternfragebogen des Bereichs B2_Sprachkompetenz erhob die ersten Tierlaute, welche Kinder im ganz jungen Alter nachgesprochen hatten. Dieses Item wird bei der Bildung des Merkmals über die Einschätzung der Sprachkompetenz der Kinder aus Sicht der Eltern nicht berücksichtigt.
[794] Dies war bei 268 Kindern der Fall.

die das Mitteilungsbedürfnis der Kinder anregen“, „In der Gruppe gibt es Impulse und Möglichkeiten, auf die Kinder reagieren können (z.B. Rollenspielbereich, Bücherecke etc.)“, „In unserem Kindergarten bekommt mein Kind Unterstützung beim Erwerb der sprachlichen Kompetenzen“ sowie „In unserem Kindergarten werden Sprechen und Sprachentwicklung meines Kindes gefördert“ ausgewählt. Bei der Durchführung der Reliabilitätsanalyse dieser Items zeigte sich das Cronbachs Alpha mit einem Wert von 0,85. Die Items korrelierten somit hoch miteinander. Auch bei den Eltern wurde durch diese Variable die Sprachförderung der Pädagogin bzw. des Pädagogen eingeschätzt, aber aus Sicht der Eltern. Deshalb wurde diese Variable als „Sprachförderung im Kindergarten“ bezeichnet. Die Variable „Sprachbeobachtung“ konnte bei den Eltern nicht gebildet werden, da die Voraussetzung, die dazu gestellten Items beantworten zu können, nicht gegeben waren und somit diese Items beim Fragebogen der Eltern nicht berücksichtigt wurden. Das Item „Ich beurteile die Arbeit der Pädagogin / des Pädagogen mit meinem Kind als sehr gut“ wurde deshalb in diesem Rahmen herangezogen, um die Bedeutung von einzelnen Aussagen eventuell unterstreichen zu können.

Auf Grund des jungen Alters der untersuchten Kinder war zu Beginn der Erhebung nicht sicher, ob der bei Untersuchungen bereits nachgewiesene Einfluss des sozio-ökonomischen Status‘ auf die Sprachentwicklung eines Kindes im Alter des Schuleintritts[795] auch bei der in dieser Untersuchung avisierten Zielgruppe nachgewiesen werden könnte. Um einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstatus der Eltern bzw. der Obsorgeberechtigten und der eingeschätzten Sprachentwicklung der Kinder feststellen zu können, wurde eine ANOVA durchgeführt. Dabei konnte keine Signifikanz nachgewiesen werden. Das bedeutet, die These „Je höher der Bildungsstatus der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, desto besser ist die sprachliche Kompetenz des Kindes entwickelt“, konnte nicht bewiesen werden und wird somit verworfen. Deshalb wird angenommen, dass sich der Einfluss des Bildungsstatus‘ der Eltern auf die Sprachentwicklung der Kinder erst zu einem späteren Zeitpunkt der Entwicklung nachweisen lässt.

[795] Vgl. dazu die Studie „Schulfertigkeiten von Kindern zu Beginn des Kindergartenbesuchs nach sozio-okönomischem Status“, die 2006 von Susan NEUMAN (NEUMAN 2006, S. 30) durchgeführt wurde.

Beim Thema Sprachentwicklung wurde überprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung des Kindes und der Sprachförderung, die es zu Hause erhält, gibt. Die These „Je größer das Interesse der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten an einer sprachlichen Förderung ihres Kindes, desto besser ist die sprachliche Kompetenz des Kindes entwickelt.“ wurde mittels einer Korrelationsanalyse zwischen den Variablen „Einschätzung der Sprachentwicklung des Kindes“ sowie „Mein Kind bekommt sprachliche Anregungen zu Hause“ überprüft. Dabei wurde ein hoch signifikantes Ergebnis mit einem Wert von p = 0,000 festgestellt. Das bedeutet, dass die Sprachentwicklung eines Kindes besser ist im Vergleich bei Kindern im selben Alter, wenn es zu Hause sprachliche Anregungen erfährt.

Korrelation zwischen Sprachentwicklung und Sprachförderung zu Hause

		Sprachentwicklung des Kindes	Kind bekommt sprachliche Anregungen zu Hause
Sprachentwicklung des Kindes	Korrelation nach Pearson	1	,230**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	322	319
Sprachförderung zu Hause	Korrelation nach Pearson	,230**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	319	342

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. 23: Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Sprachentwicklung des Kindes und dem Angebot an sprachlichen Anregungen zu Hause

Auch hier zeigt sich, genau wie bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Sprachentwicklung des Kindes und der Sprachförderung im Kindergarten, nur eine geringe Korrelation. Auf Grund der hohen Signifikanz, die sich durch die große Stichprobengröße zeigt, ist aber davon auszugehen, dass diese nicht zufällig ist. Aus diesem Grund wird die Hypothese, dass sich im häuslichen Umfeld durchgeführte sprachförderliche Maßnahmen positiv auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen auswirken, beibehalten.

Eine Korrelation zwischen den Antworten der PädagogInnen und der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten war bei insgesamt 234 Datensätzen möglich, davon 160 von Kindern in Krippen- und 74 von Kindern in Familiengruppen. Bei diesen Untersuchungen wurden gezielt

die engsten Bezugspersonen eines Kindes, einerseits die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten und andererseits die Bezugspädagogin bzw. der Bezugspädagoge in der Kinderbetreuungseinrichtung, über ihre Einschätzung die Sprachentwicklung, das Sozialverhalten, das Interesse sowie die Sprachkompetenz des Kindes betreffend befragt. Auf die Befragung der PädagogInnen wurde zurückgegriffen, da sie die Kinder mindestens drei Stunden täglich sehen und mit ihnen arbeiten und sie den Vergleich zwischen den Kindern in der Gruppe untereinander sowie auf Grund ihrer meist langjährigen Erfahrung als Pädagogin bzw. Pädagoge haben. Bisher gab es für Einschätzungen bei Kindern im jungen Alter Elternfragebogen (z.B. ELFRA[796]). Es wird davon ausgegangen, dass Eltern dazu tendieren, ihre eigenen Kinder besser einzuschätzen – eventuell, weil das eigene Kind alles am besten kann, die Erfahrung fehlt, der Vergleich fehlt etc. In dieser Arbeit wurden zwei aufeinander abgestimmte Fragebögen, einerseits für die gruppenführenden PädagogInnen, andererseits für die Eltern, entwickelt und für die Befragung verwendet. Hintergrund war der Gedanke, dass auf diese Weise direkte Vergleiche zwischen den Aussagen der wichtigsten Bezugspersonen über ein Kind möglich sind. Außerdem konnte dadurch die Objektivität der Elternantworten festgestellt werden. Bei der Durchführung eines t-Tests, um die Bewertung der Einschätzung der Variablen „Einschätzung der Sprachentwicklung“ durch die Eltern einerseits und durch die BezugspädagogInnen andererseits aufzeigen zu können, zeigte ein Vergleich der Mittelwerte, dass die Eltern die Sprachentwicklung des Kindes um durchschnittlich 0,4 Einheiten besser einschätzten, als die PädagogInnen.

Stichprobe bei der Einschätzung der Sprachentwicklung durch Eltern und PädagogInnen

	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Einschätzung der Sprachentwicklung des Kindes durch die Eltern	218	1,6875	,61837	,04188
Einschätzung der Sprachentwicklung des Kindes durch die Pädagogin / den Pädagogen	198	2,0795	,79835	,05674

Tab. 24: T-Test zur Einschätzung der Sprachentwicklung des Kindes durch Eltern und BezugspädagogInnen

[796] ELFRA – Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. *„Die ELFRA dienen der Früherkennung von sprachlichen Minderleistungen. Nach Auffassung der Autorinnen ist die Sprachentwicklung ein besonders zuverlässiger Indikator, um die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten eines Kindes vorherzusagen.“* (MACHA o.J., o.S.)

Die entsprechende Korrelationsanalyse zeigte mit einem Wert von r = 0,53 eine positive Korrelation. Damit konnte ein linearer Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der Eltern und der BezugspädagogInnen nachgewiesen werden.

Korrelation der Einschätzung der Sprachentwicklung zwischen Eltern und PädagogInnen

		Einschätzung Sprachentwicklung durch Eltern	Einschätzung Sprachentwicklung durch Päd.
Einschätzung der Sprachentwicklung durch Eltern	Korrelation nach Pearson	1	,530**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	218	186
Einschätzung der Sprachentwicklung durch Päd.	Korrelation nach Pearson	,530**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	186	198

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. 25: Korrelation Einschätzung der Sprachentwicklung eines Kindes zwischen den Eltern und den PädagogInnen

Außerdem konnte bei der Korrelationsanalyse zwischen der Einschätzung der Sprachentwicklung des Kindes durch die Eltern und die Einschätzung der Sprachentwicklung durch die Pädagogin / den Pädagogen eine hohe Signifikanz mit einem Wert von p=0,000 festgestellt werden. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Einschätzung der Sprachentwicklung durch die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten über die gesamte Bandbreite der Testskala systematisch besser erfolgt, als durch die Bezugspädagogin bzw. den Bezugspädagogen des Kindes. Damit konnte die Annahme, dass die Elterneinschätzung sehr subjektiv ist und sie ihre Kinder tendenziell besser einschätzen würden als die gruppenführende Pädagogin bzw. der gruppenführende Pädagoge, teilweise bestätigt werden. Aus der Einschätzung der Eltern ist eine Differenzierung erkennbar, die sich mit der Einschätzung der PädagogInnen zwar deckt und somit einen Vergleich im Gesamten zulässt, die aber beim einzelnen Kind systematisch höher ist als die Einschätzung desselben Kindes durch die Pädagogin bzw. den Pädagogen.

Ein wichtiger Bereich, der sich durch den Besuch eines Kindes in einer Kindertageseinrichtung ergibt, stellt sich in Form der Bildungspartnerschaft zwischen der

institutionellen Einrichtung, konkret der gruppenführenden Pädagogin bzw. des gruppenführenden Pädagogen gegenüber den Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, dar. Deshalb wurde analysiert, inwieweit die Eltern in die Arbeit mit den Kindern einbezogen bzw. darüber informiert werden. Nicht einmal ein Drittel der Eltern, konkret 30,1 %, werden von der Pädagogin bzw. vom Pädagogen ihres Kindes über Sprachbeobachtungen informiert. Knapp die Hälfte der Eltern (49,6 %) beantworteten die Frage, ob sie über die Sprachbeobachtungen ihres Kindes von der Pädagogin / vom Pädagogen informiert werden, im mittleren Bereich mit „Trifft eher zu“ bzw. „Trifft weniger zu“ und 15,4 % sagen, dass sie von der Pädagogin bzw. dem Pädagogen nicht informiert werden. Die Fragen im Bereich „Pädagogische Förderkompetenz“ weisen zudem die höchste Rate an fehlenden Angaben auf. So wurden beispielsweise auf die Fragen „In unserem Kindergarten bekommt mein Kind Unterstützung beim Erwerb der sprachlichen Kompetenzen“ sowie „In unserem Kindergarten werden Sprechen und Sprachentwicklung meines Kindes gefördert“ von den Eltern mit durchschnittlich 15 % nicht beantwortet. In diesem Zusammenhang ist eine nähere Betrachtung des Feldes „Anmerkungen“ beim Eltern-Fragebogen spannend. Dabei handelt es sich um ein Kommentarfeld, das am Ende des Fragebogens platziert war, um den Eltern bzw. Obsorgeberechtigten die Möglichkeit zu geben, etwas zu formulieren. Die meisten Kommentare, die von Eltern hinterlassen wurden, handelten vom Abschnitt „Pädagogische Förderkompetenz“ des Fragebogens und der Unmöglichkeit, diesen Bereich adäquat zu beantworten, da sie anscheinend durchwegs nicht über den Kindergartenalltag sowie die Arbeit der PädagogInnen informiert sind. Im Anschluss sollen ein paar Kommentare dies verdeutlichen:

Ehrlich gesagt sind wir zu wenig darüber informiert, was an sprachfördernden Maßnahmen bei uns im Kindergarten gemacht werden - wir gehen aber davon aus, dass die engagierten PädagogInnen ihr Bestes tun.

Der Bereich „Pädagogische Förderkompetenz“ kann mangels Information nicht beantwortet werden.

Ich wäre gerne besser informiert (Details), was in puncto Sprachförderung konkret im Kindergarten getan wird.

Bereich über „Pädagogische Förderkompetenz“ teilweise nicht zu beurteilen, da keine Ahnung, wie es genau gehandhabt wird.

Mehr Info diesbezüglich an Eltern (über Projekte, Stand des Kindes, Einschätzung etc.).

Die Elterninformation ist sehr eingeschränkt, daher ist die Beurteilung über "Sprachbeobachtung durch die Pädagogin" nur reduziert möglich.

Ich würde gerne mehr über die Entwicklung meines Kindes informiert werden.

Die Arbeit mit den Kindern findet in der Gruppe statt, dazu kann man als Elternteil nicht viel sagen. Wir werden zu wenig eingebunden. Deshalb sind die Fragen vom Bereich „Pädagogische Förderkompetenz“ schwierig zu beantworten.

Durch das Ausfüllen des Fragebogens werde ich nachfragen, wie die Entwicklung meines Kindes dokumentiert wird. Ich fände zumindest einmal pro Jahr ein Gespräch mit der Pädagogin sinnvoll und nicht nur im ersten Kindergarten-Jahr. Mehr Feedback jenseits der Abholgespräche fände ich gut.

Ich würde gerne als Elternteil von den PädagogInnen über die Sprachentwicklung meines Kindes informiert werden.

Würde mir ein jährliches Gespräch über die Entwicklung meines Kindes erwarten, das gibt es aber nicht. Auch keine schriftlichen Aufzeichnungen über die erworbenen Kompetenzen (auch sprachlich).

Nach der Auswertung der Fragebögen erfolgt die Datenanalyse II. Dieser im Folgenden durchgeführte zweite Teil der Analyse beinhaltet die Auswertung der Interviews.

6.3.2 Datenanalyse II – Auswertung der Interviews

Bei der Bildung der Stichprobe[797] der vorliegenden Untersuchung zur Durchführung der problemzentrierten Interviews[798] wurden bewusst gruppenführende Pädagoginnen von Krippengruppen gewählt, da sie als die Expertinnen[799] zum Thema der Fragestellung galten.

---

[797] *„Dabei wird von einer Vorstellung von Typik und Verteilung von Eigenschaften in der Grundgesamtheit ausgegangen, die in der Stichprobe Berücksichtigung findet.“* (vgl. FLICK 1999, S. 79, in: MAYER 2006, S. 38)

[798] Beim problemzentrierten Interview geht *„der Forscher nicht ohne jegliches theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis in die Erhebungsphase […]. Wie auch im quantitativen Paradigma üblich, bereitet sich der Forscher durch Literaturstudium, eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld, durch Ermittlung des Fachwissens von Experten usw. auf seine Studie vor. Aus den gesammelten Informationen filtert er die für ihn relevant erscheinenden Aspekte des Problembereichs der sozialen Realität heraus, verknüpft und verdichtet sie zu einem theoretischen Konzept. […] Wie im narrativen wird auch in dem problemzentrierten Interview das Erzählprinzip herausgestellt: Die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit bleibt dem Befragten allein überlassen. Mit den völlig offenen Fragen wird lediglich der interessierende Problembereich eingegrenzt und ein erzählgenerirender Stimulus angeboten.“* Wichtig ist, dass *„das theoretische Konstrukt des Forschers nicht bekannt wird und entsprechend verzerrende Wirkungen dadurch nicht auftreten können.“* (LAMNEK 1993, S. 75)

[799] Das Experteninterview: *„Der Befragte ist hier weniger als Person […], sondern in seiner Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder interessant. […] Auch wird der Befragte nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung einbezogen.“* (MAYER 2006, S. 37);

Vom Geschlecht her wurden ausschließlich weibliche Pädagoginnen als Interviewte einbezogen, da der Großteil der im elementarpädagogischen Bereich Tätigen weiblich ist und die Gesamtpopulation somit besser repräsentiert wird. Außerdem wurden drei Pädagoginnen gewählt, die sich im Alter – sie waren zum Zeitpunkt des Interviews 23, 29 sowie 38 Jahre alt – und somit in der Berufserfahrung unterschieden. Zusätzlich wurde darauf geachtet, dass sie weder im selben Standort noch im selben Bezirk arbeiteten. Die Abdeckung von mehreren Bezirken sollte sich mit einer größeren Objektivität über die gewonnenen Informationen auswirken. Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Teilnehmerinnen aufgezeichnet und im Anschluss daran transkribiert. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurden sie mittels der Bezeichnungen P1, P2 sowie P3 für Pädagogin1, Pädagogin2 und Pädagogin3 anonymisiert.

Bei der Durchführung von Interviews handelt es sich um eine qualitative Methode der Datenerhebung. Die Datenauswertung erfolgte auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse,[800] deren Stärke darin besteht, *„dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“*.[801] Dafür wurde ein sogenanntes Kategoriensystem[802] deduktiv entwickelt, indem die Kategorien zu Beginn auf Grund der theoretischen Kenntnisse sowie der Inhalte der Fragebögen festgelegt wurden. Auf Basis dieser Kategorien fand im Anschluss die Strukturierung des Materials statt. Diese Analysetechnik wurde für die vorliegende Arbeit als geeignet erachtet, da hierfür – unter der Beachtung der im Vorfeld definierten Kategorien – bestimmte Aspekte aus den

---

vgl. auch Christel HOPF: „Qualitative Interviews können unter anderem geführt werden: als Experteninterviews, in denen die Befragten als Spezialisten für bestimmte Konstellationen befragt werden […] oder als Interviews, in denen es um die Erfassung von Deutung, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst geht.“ (HOPF 1979, S. 14/15, zit. in MAYRING 2015, S. 33)

[800] *„Die Qualitative Inhaltsanalyse stellt eine Familie von Verfahren zur systematischen Textanalyse dar, die regelgeleitet und nachvollziehbar Texte auf eine Fragestellung hin interpretieren und auswerten.“* (RAMSENTHALER 2013, S. 1) und *„[…] untersucht die manifesten Kommunikationsinhalte, also Aussagen von Befragten, die diese bewusst und explizit von sich geben.“* (LAMNEK 1993, S. 205);
vgl. auch RAMSENTHALER 2013, S. 26f.: *„Das Ziel der Inhaltsanalyse ist dabei, ‚die wesentlichen Inhalte [zu] erhalten […], durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist‘ (Mayring 2007:115).“*

[801] MAYRING 2015, S. 61

[802] Vgl. MAYRING 2015, S. 61; weiters ebd.: *„Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.“*

Transkripten extrahiert[803] und den Kategorien zugeordnet wurden. Diese Kodierung ermöglichte nicht nur eine Dimensionsreduktion der Datenmenge, sondern auch eine inhaltliche Strukturierung.[804] Die Festlegung, welcher Aspekt wann unter eine Kategorie fällt, erfolgte durch Berücksichtigung der drei Schritte[805] „Definition der Kategorien", „Ankerbeispiele" sowie „Kodierregeln". Äußerungen wurden auf Grund von inhaltlichen Sinnzusammenhängen kategorisiert mit dem Ziel der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen interviewten Pädagoginnen. Bei der Auswertung geht es darum, *„[…] Problembereiche zu identifizieren, die den einzelnen Fragen des Leitfadens des Interviews zugeordnet werden können. Nicht jeder Satz muss also bei der Auswertung herangezogen werden […]."*[806] Auf Grundlage dessen wurde bei der Datenauswertung deskriptiv-interpretativ[807] vorgegangen.

Anhand der Expertinnengespräche,[808] die zeitlich knapp nach der Erhebung mittels Fragebogen durchgeführt wurden, sollten nähere Erkenntnisse in den Bereichen Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Alter von 1,5 bis 4 Jahren sowie tatsächlicher Einsatz von sprachförderlichen Maßnahmen im Praxisalltag von Krippen- und Familiengruppen gewonnen werden. Die Gespräche wurden in einem Zweier-Setting durchgeführt – Expertin/Interviewerin – und mittels Aufnahmegerät aufgezeichnet. Grundlage der Gespräche war ein eigens zu diesem Zweck erstellter Interviewleitfaden. Durch diese leitfadengestützten Interviews und der gezielten Wahl von ausschließlich gruppenführenden Pädagoginnen in Krippengruppen war es möglich, reliable Vergleiche zwischen den einzelnen Pädagoginnen und den unterschiedlichen Standorten sowie zwischen den Aussagen der Expertinnen und den Ergebnissen der Fragebogenauswertung zu ziehen. Im Anschluss wurden

---

[803] Vgl. MAYRING 2015, S. 67

[804] MAYRING 2015, S. 68: *„Es kann Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden (inhaltliche Strukturierung)."*

[805] Vgl. MAYRING 2015, S. 97; weiters ebd., S. 98, Abb. 14: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)

[806] LAMNEK 1995a, S. 206, zit. in: MAYER 2006, S. 47

[807] *„Wird eine qualitative Dokumentenanalyse durchgeführt, so muss das gesammelte qualitative Ausgangsmaterial einer interpretativen Auswertung unterzogen werden."* (DÖRING / BORTZ 2016, S. 535);
vgl. dazu auch MAYER 2008, S. 25f.: *„Die Auswertung qualitativer Daten erfolgt durch interpretative Verfahren. Dabei stellen meist von Tonbandaufnahmen transkribierte Texte die Grundlage für eine interpretierende qualitative Inhaltsanalyse dar. Eine zentrale Aufgabe der Interpretation liegt darin, dass der Interpret nicht nur das, was wörtlich gesagt wurde decodiert, sondern das Gesagte auch interpretiert.";* vgl. dazu auch KLEEMANN / KRÄHNKE / MATUSCHEK 2013, S. 24

[808] Interviewbelege zu den Expertinneninterviews sind im Anhang dieser Arbeit unter „Interviewtranskripte" vorzufinden.

die Interviews transkribiert.[809] Die kommentierte Transkription[810] ist die Grundlage für die Auswertung der Interviews sowie in weiterer Folge der Interpretation der Inhalte.

Insgesamt wurden 35 Fragen gestellt, die wiederum in die folgenden fünf Themenbereiche bzw. Hauptkategorien gegliedert waren: „Allgemeine Fragen“, „Fragen zum Thema Sprachförderung“, „Fragen zum Thema Sprache“, „Fragen zum Thema Kompetenz“ sowie „Fragen zum Thema Elternarbeit“.

In Anlehnung an den Interviewleitfaden „Fragen für leitfaden-gestütztes Interview zur sprachlichen Förderung in den Krippen- und Familiengruppen“ werden die während der Interviews gestellten Fragen angeführt, um einen Überblick zu geben:

Der erste Themenkomplex umfasste sieben allgemeine Fragen über die Pädagogin und ihre Gruppe, um einen gelungenen Einstieg in das Interview zu erhalten. Dabei wurden die Fragen „Seit wann sind Sie als Kindergartenpädagogin tätig“, „Seit wann bei diesem Träger?“, „Seit wann als Krippenpädagogin?“, „Was ist das Besondere, als Pädagogin einer Krippengruppe tätig zu sein?“, „Wie groß ist die Anzahl der Kinder in Ihrer Gruppe (gesamt)?“, „Wie viele Kinder sind mehrsprachige Kinder in Ihrer Gruppe?“ sowie „Wie viel Zeit verbringen die Kinder durchschnittlich pro Tag in Ihrer Gruppe (zwischen Bring- und Abholzeit)?“.

Der zweite Fragenabschnitt beinhaltete 13 Fragen zum Thema „Sprachförderung“: „Was hat sich in der Zeit, seit Sie als Pädagogin tätig sind, speziell im Bereich der Sprachförderung im Kindergarten verändert (Positives, Negatives)?“, „Finden Sie eine frühe Sprachförderung, also eine Sprachförderung bei jungen Kindern im Alter von 1,5 bis 4 Jahren sinnvoll? Wenn ja, warum?“, „Welche sprachförderlichen Maßnahmen halten Sie für sinnvoll (z.B. reimen, plaudern, philosophieren, vorlesen, erklären, diskutieren, dichten, singen etc.)?“, „Was für sprachfördernde Maßnahmen setzen Sie bei Ihrer Gruppe ein? Warum gerade diese?“, „Haben Sie Schwerpunkte in Bezug auf sprachförderliche Maßnahmen in Ihrer Gruppe (z.B.

---

[809] Für die Transkription wurde die Standardorthographie verwendet, das normale Schriftdeutsch; d.h. dass die Normen der geschriebenen Sprache beachtet werden, Besonderheiten der gesprochenen Sprache aber, die sich durch eventuelle Dialekteinschlüsse ergeben, vernachlässigt werden (vgl. LANGER 2014, S. 21, zit. n. KOWAL / O’CONNEL 2008, S. 441). Dieser Transkription zugrunde liegendes Transkriptionssystem sind die Notationszeichen nach KALLMEYER / SCHÜTZE 1976 (zit. in LANGER 2014, S. 25).

[810] Kommentierte Transkription ist dann vorliegend, wenn auch nicht-sprachliche Bestandteile eines Interviews wie Pausen, Lachen, Betonungen etc. in der Transkription angeführt werden (vgl. LEDERER o.J., S. 18; vgl. HÖLD 2009, S. 661, zit. in LANGER 2014, S. 20)

Präpositionen)?“, „Fließen sprachförderliche Maßnahmen (unbewusst) in Ihren Alltag ein? Können Sie mir dazu bitte drei konkrete Beispiele nennen?“, „Was ist das Schwierige bei der Umsetzung von Sprachförderung bei jungen Kindern?“, „Gibt es überhaupt die zeitliche Ressource, gezielte/geplante Sprachförderung in den Alltag zu integrieren? Wo sind diesbezüglich die Grenzen?“, „Wenn Sie mehr Zeit für Sprachförderung hätten und angenommen, Sie hätten weniger Kinder in der Gruppe, was würden Sie am Kindergarten-Alltag in Ihrer Gruppe in Bezug auf sprachförderliche Maßnahmen ändern?“, „Was sind für Sie zentrale Aspekte einer gelingenden Sprachförderung?“, „Was bräuchten Sie, um Sprachförderung noch gelingender in Ihrer Gruppe umsetzen zu können?“, „Wir haben über gezielte Sprachförderung gesprochen. Es gibt aber auch den Begriff der alltagsintegrierten Sprachförderung. Was ist darunter genauer zu verstehen? Wo sehen Sie vielversprechende Ansätze?“ und „Sprachförderung ist ein aktuelles Thema – sowohl bildungspolitisch als auch in der elementarpädagogischen Praxis. Zu Recht?“

Beim dritten Themenbereich ging es um Fragen zum Thema Sprache. Dabei wurden die folgenden acht Fragen gestellt: „Was finden Sie beim Thema ‚Kinder und Sprache‘ besonders interessant/spannend?“, „Wie regen Sie die Kinder zum Sprechen an? Welche Möglichkeiten haben Sie als Pädagogin, alltagsintegrierte Sprachförderung zu betreiben?“, „Welche Methoden und Materialien setzen Sie ein?“, „Welche Methoden und Materialien haben sich bewährt?“, „Woran können Sie feststellen, ob und dass ein Kind Sprachschwierigkeiten hat?“, „Sprache ist u.a. ein Symbol für Zusammengehörigkeit. Können Sie in Ihrer Gruppe ‚Zusammengehörigkeiten‘ feststellen? Dass sich Gruppen von Kindern bilden? Wie verhalten sich diese Gruppen zueinander? Grenzen sie sich voneinander ab?“, „Wie gehen Sie persönlich mit der Problematik um, wenn Sie Kinder in der Gruppe haben, die nicht so gut Deutsch sprechen?“ sowie „Worin besteht die besondere Herausforderung für Sie als Pädagogin, wenn Kinder der deutschen Sprache im Kindergarten zum ersten Mal begegnen?“

Fragen zum Thema Kompetenz bildeten den vierten Bereich. Die dazu gestellten drei Fragen lauteten folgendermaßen: „Welche (neuen) Anforderungen werden in der alltagsintegrierten Sprachförderung an die PädagogInnen gestellt?“, „Was glauben Sie, was sind notwendige Kompetenzen von PädagogInnen, um gelingende Sprachförderung im Kindergartenalltag zu integrieren?“ und weiters: „Haben Sie das Gefühl, dass Sie dafür mehr Unterstützung bräuchten? Wenn ja, wie könnte / sollte diese aussehen (Fortbildungen, Schulungen etc.)?“

Der letzte Bereich beinhaltete vier Fragen zum Thema Elternarbeit: „Stellen die Bring- und Abholzeiten wichtige Kontaktmöglichkeiten mit den Eltern dar?“, „Wie nutzen Sie diese?“, „Formen der Elternarbeit in Bezug auf die Sprachförderung: Werden die Eltern in die Sprachförderung mit einbezogen? Wenn ja, wie?“ und „Was glauben/vermuten Sie, haben die Eltern für Erwartungen in Bezug auf Sprachförderung im Kindergarten?“

Das Ende der Interviews bildete jeweils die letzte Frage, welche den Pädagoginnen die Möglichkeit geben sollte, das Schlusswort zu haben bzw. noch etwas in ihren Augen Wichtiges, das bisher eventuell noch nicht zur Sprache gekommen ist, anführen zu können.

Im Folgenden werden die Kategorien angeführt, welche sich durch die Expertinneninterviews auf Grundlage der Antworten der befragten Pädagoginnen als wichtig herauskristallisierten. Für die Kategorienbildung nach MAYRING[811] wurden die im Leitfaden des Interviews enthaltenen Themen herangezogen sowie daraus in weiterer Folge unten angeführte Kategorien inklusive spezifischer Ausprägungen gebildet:

- Kategorie 1: Sprachförderung im Kindergarten
    - Ausprägung 1.1: Veränderung von Sprachförderung im Kindergarten
    - Ausprägung 1.2: Sinnhaftigkeit von früher Sprachförderung
    - Ausprägung 1.3: Sprachförderliche Maßnahmen und Umsetzung in der Praxis
    - Ausprägung 1.4: Alltagsintegrierte Sprachförderung
    - Ausprägung 1.5: Zentrale Aspekte einer gelingenden Sprachförderung
    - Ausprägung 1.6: Sprachförderung als aktuelles Thema
- Kategorie 2: Arbeit mit jungen Kindern im Kindergarten
    - Ausprägung 2.1: Beobachtung bei jungen Kindern
    - Ausprägung 2.2: Das Besondere an der Krippenarbeit
    - Ausprägung 2.3: Pädagogische Kompetenz – Anforderungen an PädagogInnen
    - Ausprägung 2.4: Sprech- und Spracherfahrungen provozieren
    - Ausprägung 2.5: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

[811] Vgl. Prozesse deduktiver Kategorienanwendung, wobei der Kodierleitfaden *„[…] jede einzelne Kategorie in drei Schritten festlegt, nämlich durch die Kategoriendefinition, die Ankerbeispiele und die Kodierregeln“*. (vgl. MAYRING / FENZL 2014, S. 549)

- Kategorie 3: Sprache – Emotion und Zusammengehörigkeit
  - Ausprägung 3.1: Sprache als Symbol für Zusammengehörigkeit
  - Ausprägung 3.2: Die Bedeutung von Emotion bei der Sprachentwicklung
- Kategorie 4: Elternarbeit
  - Ausprägung 4.1: Bedeutung der Elternarbeit
  - Ausprägung 4.2: Erwartungen der Eltern
- Kategorie 5: „Wunschkonzert“ – Anmerkungen durch die Pädagoginnen

Diese fünf Themenbereiche wiederum bildeten die Basis für die Analyse und Interpretation der durch die Interviews gewonnenen Inhalte, die in der Tabelle „Qualitative Inhaltsanalyse – Kategorienbildung“[812] dargestellt und im Folgenden erläutert werden.

6.3.2.1 Kategorie 1: Sprachförderung im Kindergarten

Zur ersten Kategorie, Sprachförderung im Kindergarten, wurden insgesamt sechs Ausprägungen zugeteilt, welche sich alle auf das Thema Sprachförderung beziehen, aber sich in einzelnen Aspekten unterscheiden. Auf Grund dessen wurden die Ausprägungen „Veränderung von Sprachförderung im Kindergarten“, „Sinnhaftigkeit von früher Sprachförderung“, „Sprachförderliche Maßnahmen und Umsetzung in der Praxis“, „Alltagsintegrierte Sprachförderung“, „Zentrale Aspekte einer gelingenden Sprachförderung“ sowie „Sprachförderung als aktuelles Thema“ dieser Kategorie zugeordnet.

Die Thematik „Sprachförderung im Kindergarten“ befindet sich nach Ansicht der Pädagoginnen in einem Umbruch. Während die Pädagoginnen, die bereits seit Längerem diese Tätigkeit ausüben, anmerken, dass sich in den letzten Jahren viel in dieser Hinsicht verändert hat – einerseits durch die geänderten Startbedingungen bei Kindern (früher: Sprachbildung bis zum Kindergartenbesuch eher im Bereich der Eltern, Beginn des Kindergartenbesuchs mit einem höheren Alter), andererseits durch ein Umdenken und der Anerkennung von alltagsintegrierter Sprachförderung als Methode, war für die Pädagogin, die

[812] Diese Tabelle „Qualitative Inhaltsanalyse – Kategorienbildung“ ist im Anhang eingefügt.

erst vor kurzem ihre Ausbildung abgeschlossen hat, bereits während der Ausbildung das Thema Sprache ein Aktuelles.

Beim Thema, ob es sinnvoll ist, bereits in jungem Alter Sprachförderung durchzuführen, zeigte sich, dass die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit des Einsatzes von sprachförderlichen Maßnahmen bereits bei Kindern im frühen Alter einen hohen Stellenwert in den Augen der Pädagoginnen haben. Dabei wurde bewusst von den Pädagoginnen auf die Unterscheidung zwischen alltagsintegrierter und gezielter Sprachförderung eingegangen, wobei der Tenor war, dass gezielte Förderung für die ganz jungen Kinder nicht altersgemäß ist. Die alltagsintegrierte Sprachförderung erfuhr im Bereich der Bildungsforschung regen Zuspruch und wurde somit in den letzten Jahren vermehrt wissenschaftlich untersucht. Als Resultat wurden Strategien generiert, welche zur alltagsintegrierten Sprachförderung zählen. Heutzutage liegt eine große Überzeugung darin, dass durch die Versprachlichung von alltäglichen Situationen, einem handlungsbegleitenden Sprechen, viele Chancen und Möglichkeiten für die Unterstützung und Förderung der Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen gegeben sind. Durch den Einsatz der angesprochenen Strategien alltagsintegrierter Sprachförderung können alle Kinder davon profitieren, ohne dass Sprechanlässe oder gezielte Situationen zur Sprachförderung extra geschaffen werden müssen. Doch die Aussagen der Pädagoginnen lassen erahnen, dass die Erkenntnisse der Bildungsforschung in diesem Bereich noch nicht in die Praxis integriert werden, obwohl eine der Pädagoginnen erzählte, dass sie fast alles mit Sprache begleite. Dies ist ein guter Ansatz, doch zählen zur alltagsintegrierten Sprachförderung bestimmte Strategien, die erlernt und verinnerlicht werden müssen, um wirkungsvoll eingesetzt werden zu können. Der Glaube, dass alltagsintegrierte Sprachförderung die Art der Sprachförderung ist, die ohnedies, also ohne konkrete Maßnahmen und Wissen passiert, ist nicht mehr „State of the Art“. Daraus ist zu schließen, dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich eine gute Möglichkeit bieten, wertvolle, vorhandene Ressourcen in Form von alltäglichen Situationen zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder adäquat zu nutzen.

Singen als sprachförderliche Maßnahme, genauso wie Geschichten erzählen, das Betrachten von Bilderbüchern, Reime und Bewegungsspiele wurden von den Pädagoginnen als sprachförderliche Maßnahmen genannt, die sie in ihrer Gruppe einsetzen. Besonders aber dem

Singen, oft unterstützt von dazu passenden Bewegungen, kommt bei allen interviewten Pädagoginnen eine wichtige Bedeutung zu.

Als zentrale Aspekte einer gelingenden Sprachförderung wurden von den Pädagoginnen Folgende genannt: gute Atmosphäre, Geduld, Spaß, dass man selber gerne spricht, Worte zu lieben, vorlesen, selber gerne lesen, genug Raum / Platz, Möglichkeiten, dass sich die Kinder in verschiedenen Gruppen zusammenfinden können, unterschiedliche Materialien. Anzeichen einer gelungenen Sprachförderung sind die Verwendung neuer Wörter durch die Kinder, der Einsatz von Worten statt von Gestik, die Bildung von möglichst vielen Sätzen – vor allem bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache.

Die Erwartung an die Pädagoginnen in Bezug auf die Frage, ob Sprachförderung zu Recht ein aktuelles und brisantes Thema ist, war höher, als die Gründe, welche durch die Interviewpartnerinnen erfahren wurden, aussagten. Die Pädagoginnen schätzten zwar das Thema Sprachförderung als ein zu Recht brisantes und aktuelles Thema ein, aber die für diese Einschätzung ausschlaggebenden Aspekte deckten sich nicht mit der Erwartungshaltung, auf deren Hintergrund diese Frage gestellt wurde. Die Antworten beliefen sich auf die Bewusstseinsbildung der Relevanz dieses Themas, welche durch die Brisanz eventuell glückt bzw. zumindest verdeutlicht wird, auf die Einschätzung, dass Förderung für Eltern immer wichtiger wird und auf die Relevanz von Sprachförderung in Bezug auf die Entwicklung von Konfliktfähigkeiten. Das lässt auf Unsicherheiten in Bezug auf die (politische) Ebene schließen, welche diese Thematik mit sich bringt bzw. ist eventuell die aktuelle Brisanz des Themas nicht so bewusst bzw. wurde sie nicht als solche wahrgenommen. Da davon ausgegangen wurde, dass sich die Brisanz aus der Realität des Alltags ergibt, überrascht es, dass die naheliegenden Aspekte dafür nicht genannt wurden. Die ausschlaggebenden Gründe dafür konnten nicht eruiert werden.

6.3.2.2 Kategorie 2: Arbeit mit jungen Kindern im Kindergarten

Bei der zweiten Kategorie, die gebildet wurde, geht es um die Arbeit mit den ganz jungen Kindern, die eine Krippen- bzw. Familiengruppe besuchen. Dabei sind die fünf Themen „Beobachtung bei jungen Kindern“, „Das Besondere an der Krippenarbeit“, „Pädagogische

Kompetenz – Anforderungen an PädagogInnen“, „Sprach- und Spracherfahrungen provozieren“ sowie „Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ die tragenden Aspekte, welche sich durch die Interviews herauskristallisiert haben.

Beim Thema Beobachtung zeigt sich ein Unterschied zwischen den Pädagoginnen, die bereits länger in diesem Beruf tätig sind und der Pädagogin, die erst vor kurzem ihre Ausbildung abgeschlossen hat. Während die dienstälteren Pädagoginnen der Beobachtung und Dokumentation eine große Bedeutung zukommen lassen, ist es für die dienstjüngere Pädagogin in erster Linie wichtig zu wissen, wie die Entwicklungsstufen eines Kindes sind und daraus resultierend die Einschätzung, was fällt in den normalen Entwicklungsverlauf und ab wann sollte man verstärkt beobachten. Dies könnte darauf hindeuten, dass eine unerfahrenere Pädagogin bzw. ein unerfahrenerer Pädagoge die Konzentration auf Grundlegendes legt, um den Praxisalltag gut zu meistern. Ein weiterer Aspekt bei dieser Thematik zeigt sich in Zusammenhang mit dem Zeitfaktor: Auf der einen Seite gilt Beobachtung und in weiterer Folge die Dokumentation dieser Beobachtungen und daraus resultierende Fördermaßnahmen, die eingesetzt werden, als sehr wichtig in einer Krippengruppe. Oft können die Kinder sich noch nicht gut genug ausdrücken, das bedeutet, dass dies alles die Pädagogin über die Beobachtung wahrnehmen muss. Auf der anderen Seite steht der Zeitfaktor, der begrenzt ist und somit eine gleiche Beobachtung bei allen Kindern nicht zulässt. Eine optimale Förderung für jedes Kind ist in der Praxis somit nicht umsetzbar. Dennoch ist bewusst, dass eine genaue Beobachtung wichtig ist und gerade bei eklatanten Auffälligkeiten als wichtige Handlungsgrundlage gilt.

Als eine besondere Herausforderung, die sich für die Pädagogin in einer Krippengruppe darstellt, gilt die Gestaltung der Bildungsarbeit. Durch das junge Alter der Kinder sowie die relativ großen Entwicklungsunterschiede in dieser Altersgruppe ergibt sich eine andere Grundvoraussetzung für die Didaktik. Das Angebot muss breiter gefächert werden. Ein weiterer Aspekt ist – ebenfalls determiniert durch das Alter der Kinder – die Beziehung zu den Kindern. In diesem jungen Alter benötigen sie mehr Nähe und eine genauere Beobachtung, um die Bedürfnisse gut einschätzen zu können. Gerade bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, deren Sprachkompetenz noch nicht so gut entwickelt ist, sind Eigenschaften wie Einfühlungsvermögen, Mitgefühl und das Verständnis für das Kind und seine Situation unabdingbar.

Neben fundiertem Wissen über die eigene Sprache und der eigenen, guten Sprachbeherrschung als Pädagogin bzw. Pädagoge, wurde von den Expertinnen die Beobachtungsgabe als eine wesentliche pädagogische Kompetenz und in weiterer Folge die adäquate Einordnung der Beobachtung genannt. Eine Pädagogin führte in diesem Zusammenhang das Dokumentieren an mit dem Hinweis, dass dies ein Schwerpunkt der Arbeit sein und man sich dafür Zeit nehmen sollte. Als weitere Anforderungen, die sich für die PädagogInnen von jungen Kindern ergeben, wurden der Zeitfaktor, die Grenzen, an die man stößt, Geduld, Lebensweltorientierung, Offenheit für Individualität und Diversität sowie dass nicht zu viel Druck herrscht bzw. gemacht wird, genannt.

Als Methoden, um Kinder zum Sprechen zu bringen und somit Sprech- und in weiterer Folge Spracherfahrungen bei Kindern zu provozieren, wurden folgende Punkte genannt: Fragen stellen, Arbeit mit Bildkarten und Handpuppen, gemeinsames Betrachten von Bilderbüchern, Abstraktes[813] erlebbar machen sowie Dinge benennen – seien es Dinge, die in Geschichten vorkommen oder wenn die Kinder überlegen, wie etwas heißt, ihnen weiterhelfen. Als hilfreich wurden alltägliche Situationen aus der Lebens- und Erfahrungswelt des Kindes genannt, über die das Kind dann selbst etwas erzählt. Als ein wichtiger Aspekt beim Fragenstellen wurde expliziert das Abwarten bzw. nicht Vorwegnehmen genannt – ein Kind etwas fragen und auf die Antwort warten. Dies gilt auch als eine gute Strategie[814] im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachförderung.

Als Grundhaltung wurde beim Thema „Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ angeführt, dass dies nicht als Manko, sondern als etwas Bereicherndes zu sehen ist, denn die positive Erfahrung in diesem Zusammenhang, dass man etwas kann und weiß, was andere nicht können, dass man etwas Besonderes ist, ist von großer Bedeutung. In Bezug auf die Sprachentwicklung wurde angeführt, dass es wichtig ist, auf die eigene Sprache zu achten, zumindest zu Beginn Dinge und Abbildungen einzeln zu benennen und auf sie zu zeigen, um die Entwicklung zu fördern. Bei Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind besondere Eigenschaften wie Einfühlungsvermögen und Empathie sehr wichtig, da sie – gerade zu Beginn im Kindergarten, während der Zeit der Eingewöhnung, die für die meisten Kinder an

[813] P1: *„Abstraktes wie z.B. Präpositionen müssen sie [die Kinder] erleben, um es dann zu verstehen.“*
[814] Vgl. ZUMWALD / SCHÖNFELDER 2015, S. 13

sich schon schwierig genug ist – vieles nicht verstehen und es ihnen ohne die Möglichkeit der Verständigung über die sprachliche Ebene nicht verständlich gemacht werden kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Festigung der Erstsprache: Nach wissenschaftlichen Erkenntnissen ist es wichtig, dass die Erstsprache gefestigt und nicht vernachlässigt wird. Dies wurde auch in Expertinneninterviews angeführt.

6.3.2.3 Kategorie 3: Sprache – Emotion und Zusammengehörigkeit

Bei der dritten Kategorie „Sprache – Emotion und Zusammengehörigkeit“ wurden zwei Ausprägungen formuliert: einerseits die „Sprache als Symbol für Zusammengehörigkeit“ und andererseits „Die Bedeutung von Emotion bei der Sprachentwicklung“.

Bei der Ausprägung, die der Frage nachgeht, ob Sprache als Symbol für Zusammengehörigkeiten gesehen werden kann, wurden mehrere Aspekte aufgezeigt. Ein Aspekt war das Alter, das bedeutet, dass sich Kinder einer Altersklasse eher zusammenschließen. Ein weiterer Aspekt war die Freundschaft unter den Familien, wobei deutlich wird, dass sich Kinder, die sich besser kennen, weil die Familien befreundet sind, sich eher zusammenschließen. Ob das darauf zurückzuführen ist, dass in befreundeten Familien ein ähnlicher Sprachgebrauch herrscht, konnte nicht eruiert werden. Ein dritter Aspekt bezieht sich auf die gleiche Fremdsprache, die Kinder in einer Kindergartengruppe sprechen. Wider Erwarten, spielt dies eine eher geringe Rolle für den Kontakt der Kinder untereinander. Geben sich zwei Kinder mit gleicher Erstsprache – einer anderen als Deutsch – viel miteinander ab, wurde das eher im Zusammenhang mit einer wirklich guten Freundschaft, denn als Zusammengehörigkeit durch dieselbe Sprache definiert.

Emotionen spielen laut den Aussagen der Pädagoginnen eine wichtige Rolle bei der Sprachentwicklung. Dabei zählt das Ausdrücken können der eigenen Emotionen zu den relevantesten Aspekten in diesem Bereich: was fühlen sie, was wollen sie, was brauchen sie. Dabei kann das Spiegeln ihrer Gefühle, das Benennen und Definieren ihrer Gefühle sowie das Wahrnehmen ihrer Gefühle für die Kinder unterstützend und hilfreich sein.

6.3.2.4 Kategorie 4: Elternarbeit

Die Bedeutung der Elternarbeit sowie die Erwartungen der Eltern sind die beiden Ausprägungen zur Kategorie „Elternarbeit“.

Als wichtigster Bereich der Elternarbeit wurde von den Pädagoginnen das Tür- und Angelgespräch genannt. Diese sind ein Teil der Elternarbeit und dienen hauptsächlich dem Beziehungsaufbau mit den Eltern, um mit den Eltern in Kontakt zu treten. Kleine Dinge können dadurch abgeklärt, Informationen und Rückmeldungen – vor allem positive Rückmeldungen zu ihrem Kind – gegeben werden, aber das Führen von Sachgesprächen ist dafür nicht geeignet. Ein anderer Aspekt der Elternarbeit sind Elterngespräche, meistens in Form von Entwicklungsgesprächen sowie Elternabende. Um die Eltern grundlegend umfassend über die eingesetzten Methoden, die Gestaltung von Einheiten oder die bearbeiteten Themen zu informieren, wurden die Pinnwand oder die Portfoliomappe genannt.

Als Erwartungen von den Eltern wurden folgende Punkte genannt: dass die Kinder Freunde finden, dass sie sich wohlfühlen, dass die Kinder mit ihrer Individualität gesehen werden; die Erwartungen befinden sich auf der sozial-emotionalen Ebene. Die Eltern möchten wissen, was gemacht wird – es wird auch als Aufgabe der Pädagogin gesehen, dass die Eltern diese Informationen bekommen. Grundsätzlich werden die Erwartungen mehr, z.B. dass das Kind gut spricht, aber sie äußern sich nicht explizit darin, was die Kinder im Kindergarten genau lernen müssen, sondern eher darin, dass alles, was die Entwicklung betrifft, vom Kindergarten abgedeckt wird. Der Input von den Eltern als wichtigste Bezugspersonen vom Kind ist aber enorm wichtig, d.h. es darf nicht die Verantwortung auf den Kindergarten abgeschoben werden.

6.3.2.5 Kategorie 5: „Wunschkonzert“ – Anmerkungen der Pädagoginnen

Als letzte Kategorie wurde das „Wunschkonzert“ definiert. Wichtiges, das im Interview nicht gefragt wurde bzw. das die Pädagoginnen noch anmerken wollten, fand hier Platz.

Als ein wichtiger Aspekt, der von allen PädagogInnen genannt wurde, gilt das Angebot an Fortbildungen. Fortbildungen zum Thema Sprache, Sprachentwicklung, Sprachförderung

sowie Entwicklungspsychologie wären nach Ansicht der Pädagoginnen wünschenswert. Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang war die Nennung der zeitlichen Ressourcen sowie der personellen Unterstützung. Dadurch könnte mehr Zeit eingeplant werden – auch für Gespräche mit Kindern – und es wäre eine vermehrte Arbeit in Kleingruppen möglich, was sich gerade unter der Perspektive der Unterschiedlichkeit im Entwicklungsstand der Kinder als positiv auswirken würde. Auch die Möglichkeit des Hospitierens in anderen Häusern, um Erfahrungen auszutauschen und sich selbst Neues anzueignen sowie Feedback über das eigene Tun wären wünschenswert, wie auch die Unterstützung durch andere Professionisten wie z.B. von PsychologInnen. Zusätzlich wurde noch der Punkt der finanziellen Mittel angesprochen, um die Möglichkeit zu haben, Materialien sowie Fachliteratur anzuschaffen. Dieses „Wunschkonzert“ von den Pädagoginnen fand unter folgender, sehr gut zusammengefasster Prämisse statt: *„Sprache ist einfach eines unserer wichtigsten Mittel und das öffnet uns viele Türen und das müssen wir auch den Kindern ermöglichen. Genau solche Sachen, um das wieder ins Bewusstsein zu rufen für die PädagogInnen sind ganz, ganz wichtig.“*[815]

„Experteninterviews werden meist mit dem Ziel durchgeführt, Erkenntnisse zu gewinnen, die über den untersuchten Fall hinausreichen.“[816] Aus diesem Grund wurden zusätzlich zu den Fragebögen die leitfadengestützten Interviews mit den Pädagoginnen durchgeführt. Nach den Auswertungen der Fragebögen sowie der Interviews konnte daher in weiterer Folge ein Vergleich zwischen der quantitativen und der qualitativen Erhebung in Form der Triangulation bzw. des Mixed Methods Approaches stattfinden. Eine etwaige Verstärkung mancher Themen konnte auf diese Art und Weise festgestellt und deren Bedeutung für die sprachliche Entwicklung der jungen Kinder bzw. für die Sprachförderung aller Kinder, die in Kindertageseinrichtungen betreut werden, gefestigt werden.

[815] P1
[816] MAYER 2006, S. 38

6.3.3 Datenanalyse III – Mixed Methods Approach

Da die Themen dieser Untersuchung sehr subjektiver Natur sind und großteils auf Einschätzungen und Einstellungen beruhen, ist es zwar möglich, eine größere Datenmenge mittels Fragebögen zu gewinnen und durch Anwendung quantitativer Methoden diese auszuwerten. Dennoch bestand die Annahme, dass – bedingt durch die Subjektivität des vorherrschenden Themenbereiches – latente Faktoren unberücksichtigt bleiben könnten. Deshalb wurde zusätzlich zu den Fragebögen als quantitative, standardisierte Methode der Datenerhebung und statistische Methode der Datenauswertung auf Interviews als qualitative Erhebungsmethode und interpretative Methode der Datenauswertung zurückgegriffen. Dies ermöglichte einerseits ein tieferes Betrachten der Thematik und andererseits eine Kombination der qualitativen und quantitativen Methoden[817] durch die Anwendung des Mixed Methods Approaches[818] mit dem Ziel der *„[…] gegenseitigen Ergänzungen der beiden Forschungsansätze und die damit einhergehende Erkenntnisgewinnung […]. Bei allen Unterschieden sind es keine sich ausschließende Typen wissenschaftlicher Forschung, es gibt Gemeinsamkeiten und Überschneidungen ebenso wie vielfältige sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten“,*[819] wie zum Beispiel folgende: *„The identification of gaps in understanding as a source of research questions is also common practice within mixed methods proposals.“*[820] SCHOONENBOOM weist auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Ergänzung der Resultate von quantitativen Studien mit dem aus qualitativen Analysen gewonnenen Verständnis einer Thematik hin.[821] *„There is a need for additional qualitative*

---

[817] Vgl. KELLE 2014, S. 153; vgl. BULSARA o.J., S. 14; ebd., S. 77

[818] *„The emergence of mixed methods as a third methodological movement in the social and behavioral sciences began during the 1980's.“* (TASHAKKORI / TEDDLIE 2003, S. 697, zit. in: BULSARA o.J., S. 3)

[819] MAYER 2008, S. 26f.;
vgl. dazu auch BULSARA, S. 6: *„Mixed methods research is a methodology for conduction research that involves collecting, analyzing, and integrating (or mixing) quantitative and qualitative research (and data) in a single study or a longitudinal program of inquiry. The purpose of this form of research is that both qualitative and quantitative research, in combination, provide a better unterstanding of a research problem or issue than either research approach alone.“;*
vgl. auch JOHNSON / ONWUEGBUZIE / TURNER 2007, S. 123: *„Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.“*

[820] TASHAKKORI / TEDDLIE 2010, S. 282

[821] Vgl. SCHOONENBOOM 2015, S. 1

inquiry into the different realities of the individuals involved […]"[822]; denn dies trägt zu einem besseren Verständnis bei.[823]

Nach TASHAKKORI und TEDDLIE liegt der Schwerpunkt von Mixed Methods *„in der Kombination von quantitativen und qualitativen Erhebungs- und/oder Auswertungsmethoden im Rahmen derselben Untersuchungsphase"*[824]. Durch diese Kombination wurde eine gegenseitige Ergänzung und Vertiefung der Themen durch den Vergleich der mittels retournierter Fragebögen sowie der Interviews mit krippenführenden Pädagoginnen gewonnenen Ergebnisse angestrebt. Denn in der alleinigen *„[…] Anwendung entweder qualitativer oder quantitativer Forschungszugänge – eine immer noch in der […] Bildungsforschung vorherrschende Anlage von Untersuchungen – ist […] eine Beschränkung bzw. Reduzierung des Erkenntnisfeldes"*[825] vorprogrammiert. Diesem Umstand wurde durch die angeführte Methodenwahl entgegengewirkt. Durch die Kombination der beiden Methoden sowie des Vergleichs der Ergebnisse dieser und Herstellen eines Bezuges zueinander wurde eine breitere, vertiefte Erkenntnisgewinnung erhofft. Denn *„while data analysis is part of any empirical research, integration is specific to research in which data come from multiple qualitative sources or from multiple quantitative sources (multi-method), or from a combination of qualitative and quantiative sources (mixed methods)."*[826] SCHOONENBOOM expliziert die Möglichkeiten einer gemeinsamen Interpretation der unterschiedlichen Methoden als Ergänzung, Präzisierung sowie Erläuterung[827] der Resultate.

Das Design der Wahl für die Analyse der in dieser Untersuchung gewonnenen Ergebnisse ist das Explanatory Sequential Design. Dabei werden zuerst die quantitative und im Anschluss daran die qualitative Untersuchung durchgeführt mit dem Ziel, die mittels quantitativer Methode gewonnenen Resultate mit denen zu vergleichen, welche durch die qualitative Methode erhalten werden. In weiterer Folge werden die Ergebnisse der qualitativen Methode verwendet, um die quantitativen Ergebnisse zu erklären[828] und einen tieferen Einblick sowie ein umfassenderes Verständnis der untersuchten Themen zu erhalten. *„The explanatory model*

---

[822] SCHOONENBOOM 2015, S. 4
[823] Vgl. SCHOONENBOOM 2015, S. 4
[824] Vgl. TASHAKKORI / TEDDLIE 2010, S. IX, in: BLEUß 2011, S. 8; vgl. BLEUß 2011, S. 8
[825] GLÄSER-ZIKUDA et al. 2012, S. 9
[826] SCHOONENBOOM 2015, S. 6
[827] Vgl. SCHOONENBOOM 2015, S. 6, Abb. 1: *„Data analysis and integration in mixed methods research"*
[828] Vgl. CRESWELL 2015, S. 6; vgl. GLÄSER-ZIKUDA et al. 2012, S. 9

seeks to explain the initial phase of quantitative findings in more depth by interviewing (or focus group) with a few of the participants from the initial phase. The findings from the second qualitative phase will explain (inform) in greater depth the results from the initial quantitative phase of the study.“[829] Zur Verdeutlichung des Ablaufs eines Explanatory Sequential Designs dient die im Folgenden angeführte Abbildung (Abb. 18).[830]

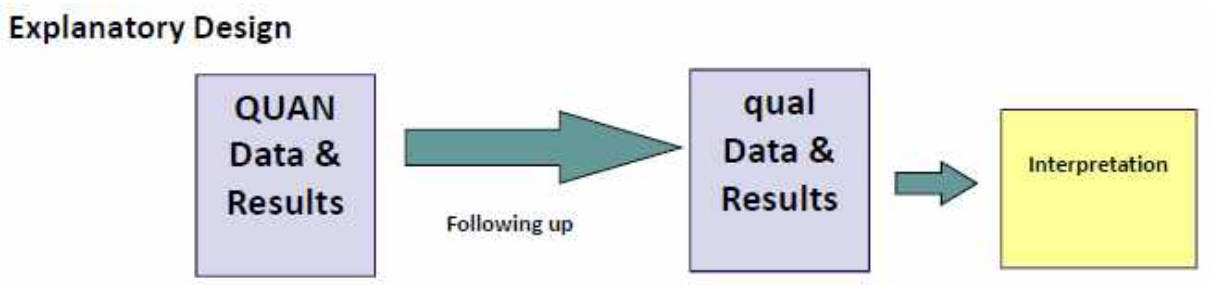

Abb. 18: Explanatory Sequential Design[831]

Auf Grundlage dieses Designs wurden die sowohl durch die quantitative, als auch durch die qualitative Erhebung gewonnenen, analysierten Ergebnisse in einem weiteren Schritt gemeinsam interpretiert. Die Resultate dieser Interpretation werden an dieser Stelle dargestellt.

Zu Beginn wird festgehalten, dass die drei Pädagoginnen, die als Expertinnen interviewt wurden, vom Alter her jeweils in eine der Gruppen fallen, zu denen auch die meisten von den per Fragebogen befragten PädagogInnen zählen. Diese drei Gruppen gliedern sich in „bis 25 Jahre“ mit 44 % der an der Untersuchung teilnehmenden PädagogInnen, „26 bis 29 Jahre“ mit 11 % sowie „30 bis 39 Jahre“ mit 15,6 %. Somit repräsentieren die drei interviewten Pädagoginnen insgesamt 70,6 % aller per Fragebogen befragten PädagogInnen.

Das erste Thema, das sich bei beiden Untersuchungsmethoden als relevant herausgestellt hat, ist der Bereich der Sprachförderung. Bei den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die im Rahmen der Fragebogenerhebung zur Auswahl standen, wurden die Methoden „diskutieren“,

---

[829] BULSARA o.J., S. 76

[830] SCHOONENBOOM / JOHNSON 2015, S. 3: *„In a commonly used mixed methods notation system (Morse 1991), the components are indicated as* qual *and* quan *(or QUAL and QUAN to emphasize primacy), respectively, for qualitative and quantitative research.“;* siehe außerdem zur Verdeutlichung SCHOONENBOOM / JOHNSON 2015, S. 7: *„In Morse's notation system, the core component is written in capitals and the supplemental component is written in small letters.“*

[831] Nach CRESWELL / PLANO CLARK 2007, zit. in BULSARA o.J., S. 12

„reimen“ sowie „Sprachspiele“ am häufigsten als sprachförderliche Maßnahmen von den PädagogInnen gewählt. Zusätzlich ist bei den Varianten von Sprachförderung auch die Wahl „Sonstiges“ zur Verfügung gestanden. Auf diese offene Frage haben 46,6 % der PädagogInnen geantwortet. Als häufigste zusätzliche Maßnahmen wurden dabei „singen“, „erzählen“, „zuhören“ sowie die „Versprachlichung alltäglicher Handlungen“ genannt. Die Interviewpartnerinnen gaben – ebenso wie ein Großteil der PädagogInnen im Fragebogen – „singen“ und „reimen“ als wichtige sprachförderliche Maßnahmen an; auch „Geschichten erzählen“, „Betrachten von Bilderbüchern“ und „Bewegungsspiele“ zählen dazu. Deutlich hervorgehoben wurden das Singen sowie dazu passende Bewegungen; der Sprache unterstützt durch Bewegung kommt im Praxisalltag eine große Bedeutung zu.

Überraschend war das Ergebnis der Wertigkeit von „plaudern“ und „vorlesen“ als Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder, denn mit 6 % (plaudern) und 5 % (vorlesen) schneiden diese zwei Varianten, die als sehr wertvoll im Bereich der Sprachförderung angesehen werden, verhältnismäßig schlecht hab. Dies wird darauf zurückgeführt, dass diese in den Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung fallen und aus den Ergebnissen der Untersuchungen deutlich geworden ist, dass die Ansicht, dies passiere ohnedies im Kindergarten, noch sehr vorherrschend ist. Laut den Antworten der Pädagoginnen in den Interviews erfährt die alltagsintegrierte Sprachförderung immer mehr Anerkennung als Methode. Doch wird deutlich, dass der Begriff der alltagsintegrierten Sprachförderung im Jargon vorhanden, der adäquate Einsatz von diesem Begriff zugrunde liegenden Strategien aber fehlt und somit davon ausgegangen werden muss, dass diese nicht bekannt und auch nicht in die alltägliche Arbeit, in den Praxisalltag integriert sind.

Durch die Interviews konnte verdeutlicht werden, dass sich die Thematik der Sprachförderung im Kindergarten aktuell in einem Umbruch befindet. Verändert haben sich in den letzten Jahren nach Aussagen der Pädagoginnen vor allem die Startbedingungen für die Kinder zu Beginn der Kindergartenzeit: Haben früher die Kinder grundsätzlich eine größere Sprachkompetenz zu Beginn aufgewiesen – was einerseits durch das spätere Alter bzw. den späteren Beginnzeitpunkt und andererseits durch die Eltern, die einen großen Teil der Sprachbildung abgedeckt haben, zu erklären ist – kann als hinderlich für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen angesehen werden, wenn Eltern bzw. Obsorgeberechtigte in der

heutigen Zeit eher einen Teil der Verantwortung an die außerfamiliäre Kinderbetreuungseinrichtung abgeben.

Ein weiterer wichtiger Bereich stellen die Themen „Beobachtung und Dokumentation“ dar, sind sie doch aus der Praxis einer Kindergartenpädagogin bzw. eines -pädagogen nicht wegzudenken. Auf Grund der Antworttendenzen – geringere Beteiligung, als bei den übrigen Fragen des Fragebogens, sowie der etwas höheren negativen Ausprägung der Antworten – wird darauf geschlossen, dass es kein beliebtes Thema bei den PädagogInnen ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Dokumentation eine anspruchsvolle Aufgabe ist, die viel Zeit in Anspruch nimmt, was sich in den Augen relativ vieler PädagogInnen anscheinend nicht auszahlt. Durch die aus den Interviews gewonnenen Aussagen konnte eine Tendenz hinsichtlich des Alters festgestellt werden: Für die Pädagoginnen, die bereits länger in elementarpädagogischen Einrichtungen tätig waren, spielen die Beobachtung und Dokumentation eine wichtige Rolle, einerseits um die Entwicklung der Kinder nachvollziehen und andererseits um adäquate Maßnahmen zur Förderung der Entwicklung setzen zu können. Dies wurde auch als eine der besonderen Herausforderungen genannt, die sich PädagogInnen in Krippengruppen stellen: die relativ großen Entwicklungsunterschiede durch eine entsprechend gestaltete Bildungsarbeit zu berücksichtigen und durch diese Maßnahme auf die individuelle Entwicklung der Kinder einzugehen.

Der dritte Aspekt, der an dieser Stelle genauer beleuchtet wird, stellt die Bildungspartnerschaft bzw. die Elternarbeit dar. Dabei zeigt sich, dass Eltern grundsätzlich nicht in die Sprachförderung miteinbezogen bzw. über die Arbeit mit den Kindern informiert werden: 30,1 % der Eltern werden über die Sprachbeobachtungen informiert, knapp die Hälfte der Eltern (49,6 %) wählten eine Antwort im mittleren Bereich und 15,4 % werden laut eigenen Angaben nicht informiert. Es zeigte sich durch die Interviews, dass die Elternarbeit, obwohl alle Standorte, die an der Untersuchung beteiligt waren, zum selben Träger gehören, unterschiedlich gehandhabt wird. Das sogenannte Tür- und Angelgespräch wurde von allen Pädagoginnen genannt, aber es herrscht auch Einigkeit darüber, dass es zwar für einen kurzen Austausch von Informationen völlig ausreichend ist, aber für ein tiefergehendes Gespräch bzw. eine ernstere Thematik nicht geeignet ist. Es dient in erster Linie dazu, mit den Eltern in Kontakt zu treten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Ausprägung dieser Tür- und Angelgespräche je nach Engagement der Pädagogin bzw. des Pädagogen unterschiedlich sind,

worauf diese zum Teil hohe Antworttendenz in Richtung „nicht informiert“ zurückzuführen sein könnte. Zum Bereich Elternarbeit zählen auch Elternabende und Elterngespräche, wobei die Elternabende eher dazu dienen, grundlegende Informationen z.B. über den Jahresablauf etc. zu geben. Als weitere Informationsquellen für Eltern wurden die Pinnwand und die Portfoliomappe genannt. Wichtig ist in diesem Bereich außerdem das sich Bewusstmachen der Erwartungen der Eltern; denn ist dies den PädagogInnen bewusst, wird es möglich, den Eltern gegenüber empathischer aufzutreten.

Nach der Darstellung der Ergebnisse aus den beiden Erhebungsmethoden der Untersuchung, findet im folgenden Teil die Diskussion der Ergebnisse statt.

6.4 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit wird auf die Ergebnisse aus der Untersuchung näher eingegangen, welche im Rahmen der Datenanalysen auffallend im Hinblick auf nicht erwartete Antworten etc. waren. Dies betrifft vor allem die Themen „Sprachförderung“, „Sprachförderliche Maßnahmen“, „Sprachentwicklung“, „Sprachbeobachtung“ sowie „Bildungspartnerschaft“, welche im Folgenden aufgegriffen und diskutiert werden.

Beim Thema Sprachförderung überraschten die Antworten der PädagogInnen, wurde doch davon ausgegangen, dass alle im elementarpädagogischen Bereich Tätigen diese Frage nahezu einheitlich mit „ab Eintritt in den Kindergarten“ beantworten würden. Tatsächlich aber wurde diese Frage von nur rund zwei Drittel der PädagogInnen erwartungsgemäß beantwortet. Auch das nähere Eingehen auf die Antworten, die zu dieser Frage gegeben wurden, brachte wider Erwarten nicht mehr Klarheit. Über ein Fünftel der PädagogInnen beantwortete diese Frage mit „zu einem späteren Zeitpunkt“ – zu einem späteren Zeitpunkt heißt in diesem Fall, nach Ausschluss der anderen Antwortmöglichkeiten, später als mit einem Alter von drei Jahren. Da Studien[832] besagen, dass sich bei Kindern, die mit einem Alter von zwei Jahren nicht 50 Wörter im aktiven Sprachgebrauch aufweisen, Probleme bei der weiteren Sprachentwicklung

[832] Vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel „2.4 Definition des Begriffs Sprachentwicklungsstörung“

zeigen könnten, wirkt diese Antwort umso überraschender. Im Umkehrschluss würde das bedeuten, dass von allen an der Untersuchung teilnehmenden PädagogInnen, also den ExpertInnen im Bereich der Kleinkindpädagogik, rund ein Drittel keine sprachförderlichen Maßnahmen einsetzen würden. Dies überrascht umso mehr, da im selben Abschnitt des Fragebogens sprachförderliche Maßnahmen wie „plaudern“, „diskutieren“, „reimen“, „vorlesen“ sowie „Sprachspiele“ angeführt wurden. Es hat den Anschein, dass die PädagogInnen die angeführten Maßnahmen nicht als Sprachfördermaßnahmen verstehen. Auch die Tatsache, dass „plaudern“ und „vorlesen“ bei verhältnismäßig wenigen der befragten PädagogInnen als Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder gesehen wurden, ist überraschend. Denn gerade der Bereich des Vorlesens und des gemeinsamen Betrachtens von Bilderbüchern wirkt sich sehr positiv auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen aus. Bei der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern[833] wurde festgestellt, dass Kinder mit Förderbedarf seltener vorgelesen bekommen, als Kinder ohne Förderbedarf[834], was die zuvor genannte These stützt. Dass über 10 % der befragten PädagogInnen diese Frage nicht beantworteten, gibt außerdem zu denken – gerade in Anbetracht dessen, dass im Vorfeld, während der Erstellung des Fragebogens, überlegt wurde, diese Frage zu streichen, da die Antwort auf der Hand liegen würde.

Der Beginn des Einsatzes jeglicher sprachförderlicher Maßnahmen zu diesem relativ späten Zeitpunkt wird nicht zielführend in der Hinsicht sein, dass die sprachliche Kompetenz bestmöglich entwickelt werden kann. Um sich die Gründe zu vergegenwärtigen, welche PädagogInnen, die „zu einem späteren Zeitpunkt“ gewählt haben, angegeben haben, werden sie im Folgenden noch einmal[835] angeführt:

…in diesem Alter die Kinder gerade anfangen zu sprechen und so besser „Schwächen“ bzw. Defizite ausgemerzt werden können. Vor allem für Kinder, die zweisprachig aufwachsen.

…die Kinder bis dahin erstmal viel absorbieren und passiv lernen.

…in vielen Familien Deutsch nicht die Muttersprache ist.

…die jungen Kinder sich zuerst auf ihre Grundbedürfnisse konzentrieren sollten.

---

[833] = EVAS (n. ROOS / POLOTZEK / SCHÖLER 2010)
[834] Vgl. ROOS / POLOTZEK / SCHÖLER 2010, S. 26
[835] Siehe Kapitel „6.3.1 Datenanalyse I – Auswertung der Fragebögen“

…selbst ein erster Sprachschatz aufgebaut, ein Wortschatz angeeignet wurde, der durch Förderung erweitert werden kann.

…Kommunikation beginnt.

Es bleibt der Versuch zu verstehen, was aus Sicht der PädagogInnen die bisherige Sprachentwicklung der Kinder beeinflusst, gesteuert, unterstützt, gefördert hat und wie Kinder „passiv lernen“ sollen, wenn sie erst ab einem späteren Zeitpunkt auf sprachförderliche Maßnahmen zurückgreifen aus dem Grund, dass die Kinder sich bis dahin einen ersten Wortschatz angeeignet haben. Das Bewusstsein, welche Maßnahmen die Sprachentwicklung unterstützen und sich positiv darauf auswirken, scheint bei einem relativ hohen Anteil der PädagogInnen nicht bzw. nicht in der ganzen Breite an Möglichkeiten vorhanden zu sein. Der letzte Punkt in dieser Antwortreihe – „…weil Kommunikation beginnt“ – lässt aufhorchen. Wie bekannt[836] ist, beginnt Kommunikation schon viel früher. Es kann nur angenommen werden, dass die Person, die das angegeben hat, von einer qualitätsvollen, dialogischen Unterhaltung, die im jungen Alter in der Art großteils noch nicht möglich ist, spricht und davon ausgeht. Jedenfalls bleibt dies zu hoffen. Wie von den interviewten Pädagoginnen angemerkt, wären Fortbildungen in den Bereichen der Sprachentwicklung und der Entwicklungspsychologie wünschenswert. Dies kann durch die Analyse dieser Ergebnisse nur bestätigt werden, denn das Ausmaß der Chancen und Möglichkeiten, die von den PädagogInnen dadurch Tag für Tag vergeben werden, ist enorm. Ziel sollten die Bewusstseinsbildung in Bezug auf unterschiedliche, sprachförderliche Maßnahmen sowie das Angebot an Fortbildungen in den Bereichen (Sprach-)Entwicklung des Kindes und Strategien alltagsintegrierter Sprachförderung sein, immer im Hinblick auf die Ermöglichung annähernd gleicher Bildungschancen der Kinder.

Beim Thema Sprachförderung im Kindergarten war außerdem erstaunlich festzustellen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Pädagogin bzw. des Pädagogen und der Einstellung zur Sprachförderung gibt. Dabei zeigte sich, dass für die jüngeren PädagogInnen im Alter von bis zu 30 Jahren das Thema Sprachförderung ein Wichtigeres zu sein scheint, als für PädagogInnen ab einem Alter von 30 Jahren. Dies ist nicht erwartet worden, da es sich um

[836] Vgl. dazu das Unterkapitel „2.2 Definition des Begriffs Sprachentwicklung“

einen Beruf handelt, von dem ausgegangen wird, dass das Bestmögliche getan wird, um den Kindern annähernd gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Die Einstellungen, „Entwicklungsstörungen im sprachlichen Bereich würden sich ohnedies auswachsen“ sowie „Sprachförderung passiere ohnehin“, sind überholt und nicht mehr zeitgemäß. Worauf dieser Unterschied in Bezug auf das Alter zurückzuführen ist, kann nur gemutmaßt werden. Bedenklich ist eher die Tatsache, dass gut die Hälfte der PädagogInnen in diesen Altersbereich fällt, welche dieser aktuellen, brisanten und zugleich sensiblen Thematik nicht die nötige Wertigkeit zukommen lässt. Doch muss angemerkt werden, dass der Antwortbereich bei der Frage nach der Sprachförderung im Kindergarten bei allen PädagogInnen durchwegs in den positiven Bereich fiel. Wird davon ausgegangen, dass das Antwortverhalten hinsichtlich erwarteter Antworten beeinflusst wurde, kann die oben beschriebene Tatsache in Bezug auf das Alter und das Setzen von weniger Maßnahmen, die unterstützend und fördernd im Bereich der sprachlichen Entwicklung wirken, angenommen werden. Ein weiterer Aspekt, warum der Einsatz sprachförderlicher Maßnahmen erst ab einem späteren Alter angegeben wurde, könnte die Ansicht sein, dass Sprachförderung oft noch eher als ein Ausmerzen von Defiziten[837] gesehen wird, als eine Unterstützung bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen allgemein.

Wichtig ist im Zusammenhang mit dem Thema Sprachförderung, dass alltagsintegrierte Sprachförderung als Begrifflichkeit bekannt ist, allerdings eher als Begriff, denn als wirkliche sprachförderliche Maßnahme. Es scheint, als ob die alltagsintegrierte Sprachförderung als Methode in die Praxis der elementarpädagogischen Einrichtungen noch nicht Einzug gehalten hat. *„Internationale Studien sprechen […] für eine nur unzureichende Nutzung des sprachförderlichen Potenzials von Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen.“*[838] Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in erster Linie für PädagogInnen in der Elementarpädagogik und in weiterer Folge für Eltern bzw. Obsorgeberechtigten wären eine gute Möglichkeit, dem entgegen zu wirken und die Chancen und Möglichkeiten, welche sich durch diese Art der Entwicklungsunterstützung bieten, zu nutzen. Denn auf Grund der relativ einfachen Handhabung der Strategien – nach ihrer Verinnerlichung – und der daraus resultierenden

[837] Vgl. dazu Kapitel „4. Allgemeines zu Sprachförderung“; u.a. ULICH 2007, S. 20: *„Sobald es um konkrete Fragen der Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kindern in Tageseinrichtungen geht, dann tauchen ganz andere Bilder auf: Der Blick richtet sich vor allem auf ‚Sprachprobleme‘ in einer Sprache – nämlich Deutsch.“*
[838] JUNGMANN / KOCH / ETZIEN 2013, S. 113; weiters ebd.: *„z.B. Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2006“*

Verbesserungen in der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen scheint die alltagsintegrierte Sprachförderung eine ideale Maßnahme zur Unterstützung und Förderung der Sprachentwicklung darzustellen. Bei den durch die Interviews generierten Antworten merkten alle befragten Pädagoginnen an, dass Fortbildungen zu den Themen Sprache, Sprachentwicklung, Sprachförderung sowie Entwicklungspsychologie wünschenswert wären. Dies kann durch die bei dieser Untersuchung gewonnenen Ergebnisse unterstrichen werden. Zusätzlich wären Fortbildungsmaßnahmen in den Bereichen Strategien alltagsintegrierter Sprachförderung, Sprachbeobachtung und Dokumentation sowie Bewusstseinsbildung für die Elternarbeit empfehlenswert.

Im Bereich der Sprachentwicklung konnte ein hoher positiver linearer Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und dem Interesse und auch dem Verhalten des Kindes festgestellt werden: Je größer sein Interesse und je positiver sein Verhalten ist, desto besser sind seine Kompetenzen im sprachlichen Bereich entwickelt. Das bedeutet, dass der „Faktor Kind“ bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen nicht außer Acht gelassen werden darf. So wichtig eine Betrachtung der Einstellungen der nächsten Bezugspersonen sowie die Qualität und die Quantität deren Input[839] sind, so wichtig ist die Motivation des einzelnen Kindes. Eine sich daraus ergebende weitere Aufgabe der Bezugspersonen ist die Erhaltung bzw. Steigerung dieser (Lern-)Motivation. Die Qualität der Sprachentwicklung ist einerseits abhängig davon, in welchem Ausmaß Bezugspersonen vom Interesse des Kindes[840] ausgehen, um sprachförderliche Maßnahmen zu setzen und ein Kind für Sprache zu begeistern; andererseits ist sie abhängig vom Interesse des Kindes selbst, das es der Sprache und in weiterer Folge der Beschäftigung und unbewusst der Aneignung von Sprache entgegenbringt. Bestimmte Effekte sind eventuell nicht berücksichtigt, da sie nicht erhoben werden konnten. Dazu zählt beispielsweise die intrinsische Motivation. Es wird davon ausgegangen, dass diese nicht erhobenen Merkmale und ihre Ausprägungen zusätzliche Einflussgrößen darstellen. Das Zusammenspiel der untersuchten Größen wiederum wirkt beeinflussend auf die intrinsische Motivation der Kinder.

---

[839] Vgl. dazu KIEFERLE et al 2013, S. 9; KONISHI et al. 2013, S. 162

[840] Vgl. dazu das vierte Prinzip nach KONISHI et al. 2013, S. 168f.: *„Kinder lernen die Wörter für Dinge und Ereignisse leichter, die sie interessieren“*

Beim Thema Sprachbeobachtung wurde davon ausgegangen, dass dies ein wichtiger Bereich in der elementarpädagogischen Praxis darstellt. Wie bei den Fragen des Bereichs Sprachentwicklung wurde bei diesem Themenbereich ebenfalls angenommen, dass die Beantwortung den PädagogInnen nicht schwer fallen würde. Die Beteiligung von „nur“ 86,2 % der an der Untersuchung teilnehmenden PädagogInnen war auffallend. Es konnte festgestellt werden, dass für viele die Beobachtung und in weiterer Folge die Dokumentation sehr zeitaufwändige Aufgaben darstellen, die nicht leicht in den Praxisalltag zu integrieren[841] sind. Bei der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern wurden vergleichbare Ergebnisse festgestellt: *„Die Durchführung der Fördermaßnahmen in den Kindertagesstätten führe zu zeitlichen Engpässen, so die Aussage vieler Förderkräfte. Die geforderte Anzahl der Förderstunden und die Dokumentationsvorgaben sowie die Vor- und Nachbereitung ließen sich nur schwierig umsetzen […].“*[842] Dennoch wurde von Pädagoginnen, die interviewt wurden, die Wichtigkeit der Beobachtung und Dokumentation, gerade bei jungen Kindern in der Krippengruppe, betont. Dadurch, dass sich die Kinder im jungen Alter noch nicht so gut ausdrücken können, zeige sich alles durch die Beobachtung. Die Dokumentation dieser Beobachtungen sei die logische Konsequenz, denn was nicht notiert werde, würde man sich nicht merken.[843] Um Unsicherheiten in diesem Bereich zu kompensieren, könnte eine Schulung Abhilfe schaffen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Analyse der Antworten zur Frage, ob die gemachten Beobachtungen in die direkte Arbeit mit den Kindern einfließen. 80,8 % der PädagogInnen beantworteten diese Frage mit „Trifft ganz zu“ bzw. „Trifft eher zu“. 19,2 %, fast ein Fünftel aller PädagogInnen, haben diese Frage entweder im negativen Bereich mit „Trifft weniger zu“ oder „Trifft nicht zu“ bzw. gar nicht beantwortet. *„Die vorliegenden empirischen Befunde erlauben keinen Einblick, wieweit Ergebnisse der Spracherfassung tatsächlich in die Arbeit mit den Kindern einfließen. Sie deuten aber doch darauf hin, dass Sprachbeobachtungen auch direkt für die Arbeit mit den Kindern genutzt wurden, im Sinn einer stärkeren Individualisierung sprachlicher Bildungsaktivitäten. Viele Fachkräfte gaben an, dass sie pädagogische Ziele aus*

---

[841] *„Entwicklungsbegleitende Spracherfassung ist kein Selbstzweck. Entscheidend ist, wie solche Beobachtungen konkret für die pädagogische Arbeit genutzt werden. […] Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation legitimieren sich nämlich in erster Linie über ihre pädagogische Nutzung (Mayr, 2005; Ulich & Mayr, 2000). Erst diese praktische Nutzung lässt den großen Aufwand für Beobachtungen in den Augen der Fachkräfte auch als sinnvoll erscheinen und schafft so die erforderliche Akzeptanz für Beobachtungsverfahren in den Einrichtungen.“* (MAYR 2013, S. 95)

[842] ROOS / POLOTZEK / SCHÖLER 2010, S. 24

[843] Vgl. dazu P3

den Sprachbeobachtungen ableiten und bei ihrer pädagogischen Planung von den Ergebnissen der Spracherfassung ausgehen. Allerdings gibt es auch in diesem Punkt Optimierungsbedarf. Die Herausforderung ist, einen hohen Qualitätsstandard für alle Kinder zu realisieren – und nicht nur für einige (Problem-) Kinder.“[844] Es wäre wünschenswert, wenn noch mehr PädagogInnen den Sinn und den positiven Nutzen von Sprachbeobachtung und Dokumentation, die Gewinnung eines guten Bildes über die Entwicklung des Kindes sowie die Möglichkeit, direkte Fördermaßnahmen aus den Beobachtungen für die Praxis[845] abzuleiten, sehen und über den Zeitaufwand stellen würden. Ein weiterer Aspekt ist die Abstimmung der förderlichen Maßnahmen auf die Interessen der Kinder, denn es hat sich gezeigt, dass *„der Zuwachs an ‚Literacy‘-Kompetenzen umso größer ist, je genauer entsprechende Angebote auf das Niveau der Kinder abgestimmt sind.“*[846] Es ist bewusst, dass die zeitlichen Ressourcen dieser Wunschvorstellung nicht entsprechen. Dies zeigte sich auch in den Anmerkungen der interviewten Pädagoginnen, die sich mehr zeitliche und mehr personelle Ressourcen wünschen würden, um besser auf die einzelnen Kinder eingehen zu können.

Ein weiterer Aspekt, der sich durch die Datenanalyse herauskristallisiert hat, ist der Bereich der Bildungspartnerschaft. Die Bildungspartnerschaft stellt einen wichtigen Bereich im Zusammenspiel[847] der Interaktion zwischen PädagogInnen und Eltern bzw. Obsorgeberechtigten dar.[848] Aus der Analyse der Ergebnisse wurde deutlich, dass sich die Eltern durchwegs zu wenig informiert fühlen, was die Arbeit mit ihren Kindern betrifft. Obwohl von den Pädagoginnen die Tür- und Angelgespräche als wertvolle Möglichkeiten gesehen werden, dienen sie doch hauptsächlich dem Beziehungsaufbau mit den Eltern sowie dem kurzen Austausch von Informationen. Im Gegensatz dazu steht das Gefühl des

---

[844] MAYR 2013, S. 94

[845] *„Zentral für entwicklungsbegleitende Spracherfassung ist die Frage: Wie weit werden die Ergebnisse der Spracherfassung auch tatsächlich für die pädagogische Arbeit in der Einrichtung genutzt? Dabei gibt es verschiedene Ebenen der Nutzung, z.B. Entwicklungsgespräche mit Eltern, der fachliche Austausch mit Kolleginnen, Kooperation mit Fachdiensten, Zusammenarbeit mit Schulen, Abstimmung sprachlicher Angebote auf die Kompetenzen und Interessen der einzelnen Kinder, Reflexion von pädagogischen Angeboten, Sichtbarmachen von pädagogischer Qualität und Professionalität nach außen.“* (MAYR 2013, S. 86)

[846] MAYR 2013, S. 94

[847] *„Kinder ziehen aus der Kindertageseinrichtung am meisten Nutzen, wenn Eltern und pädagogische Kräfte zusammenarbeiten, denn jeder hat etwas Wertvolles beizutragen. […] Je stärker Eltern und pädagogische Fachkräfte miteinander im Einklang stehen, umso sicherer fühlt sich ein Kind. Und wenn sich Kinder sicher fühlen, dann erkunden und probieren sie mehr aus und lernen mehr.“* (KIEFERLE 2013, S. 30)

[848] Vgl. dazu auch das Kapitel „5.3 Konzept der Bildungspartnerschaft“; weiters: REICH 2008, S. 35

Uninformiertseins sowohl in Bezug auf die Gestaltung des Alltags, Informationen über Alltägliches sowie über maßgebliche Entwicklungen beim Kind. Bei der Studie EVAS[849] wurden ähnliche Beobachtungen gemacht: Auf Grund der knappen zeitlichen Ressourcen wurden im Rahmen der Studie *„über die grundlegende Eltern-Information hinaus […] nur vereinzelt weitere Aktivitäten hinsichtlich einer Elternbeteiligung als flankierender Maßnahme einer Sprachförderung durchgeführt.“*[850] Obwohl viele Eltern gerne besser informiert wären, kann auf Grundlage einzelner Elternantworten davon ausgegangen werden, dass sie den PädagogInnen ihr Vertrauen schenken. Eine Anmerkung in einem Eltern-Fragebogen diesbezüglich war, dass auf Grund des Ausfüllens des Fragebogens im Kindergarten nachgefragt werden wird. Sollte dieser Fragebogen von Eltern bzw. Obsorgeberechtigten als Anstoß gesehen worden sein, bei der Bezugspädagogin bzw. beim Bezugspädagogen nachzufragen, wäre das sehr erfreulich. Denn gerade die sprachliche Entwicklung eines Kindes hat auf die spätere Bildungslaufbahn und damit einhergehend den Bildungserfolg einen großen Einfluss. *„Das Zeitfenster der frühen Bildungsjahre gilt es zu nutzen durch […] eine enge partnerschaftliche Kooperation und Vernetzung mit dem Bildungsort Familie, die Eltern aktiv einbezieht.“*[851] Daher wird es als wichtig erachtet und als Aufgabe der PädagogInnen gesehen, Eltern umfassend über die Entwicklung des Kindes zu informieren und Wert auf eine gute Bildungspartnerschaft mit den Eltern bzw. Obsorgeberechtigten zu legen.

Ein Thema, das zu Beginn der Untersuchung im Zentrum stand, betraf die Unterscheidung der Einschätzungen der Eltern im Vergleich mit den Einschätzungen der PädagogInnen. Dabei galt es zu klären, ob diese differieren und wenn ja, inwiefern, wurde doch davon ausgegangen, dass die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten ihr Kind im Vergleich zu den PädagogInnen als viel besser einschätzen würden. Es konnte eine leichte positive Tendenz diesbezüglich festgestellt werden. Das bedeutet, dass die Eltern ihr Kind zwar durchwegs besser einschätzten, als die Pädagogin bzw. der Pädagoge dies im selben Untersuchungsbereich tat, aber dass der Abstand des Unterschieds relativ gleich hoch war. Dies bedeutet, dass in sämtlichen Bereichen die Elterneinschätzungen besser waren, aber

[849] = Evaluationsstudie zur Sprachförderung (n. ROOS / POLOTZEK / SCHÖLER 2010)
[850] ROOS / POLOTZEK / SCHÖLER 2010, S. 24
[851] REICHERT-GARSCHHAMMER 2013d, S. 180

immer um denselben Wert im Vergleich mit den Einschätzungen der pädagogischen Fachkraft.

Zum Schluss wird noch ein wichtiger Aspekt, der einen großen Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder ausübt, angeführt: der Input. Der Input, den die Kinder durch ihre engsten Bezugspersonen, in der Regel die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten sowie die Bezugspädagogin bzw. der Bezugspädagoge, erfahren, ist – wie bereits im Kapitel „3. Entwicklung von Kommunikation und sprachlichen Fähigkeiten“ angeführt – enorm[852], denn *„wie gut Kinder sich sprachlich entwickeln, hängt stark davon ab, welche Anregungen sie aus ihrer Umwelt erhalten.“*[853] Dabei spielen sowohl die Qualität als auch die Quantität des Inputs[854] eine große, nicht zu unterschätzende Rolle, denn wie HARTMANN es ausdrückte, ist der Motor der Sprachentwicklung die Bereitschaft der Umgebung, auf das Kind und seine sprachlichen Äußerungen einzugehen[855] sowie unterstützend und fördernd darauf zu reagieren. Es konnte festgestellt werden,[856] dass die sprachlichen Kompetenzen bei Kindern, die zu Hause sprachliche Anregungen erhalten, besser entwickelt sind. *„In Studien jüngeren Datums wurde bei Kindern aus den unteren sozioökonomischen Schichten vom zweiten Lebensjahr an eine langsamere Herausbildung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes festgestellt*[857]*, was mit Unterschieden im mütterlichen Verhalten erklärt wird, die wiederum auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozioökonomischen Schicht zurückgeführt werden*[858] *und/oder das Bildungsniveau der Eltern*[859]*. Mütter aus unteren sozioökonomischen Schichten bzw. mit geringerer Schulbildung sprechen weniger mit ihrem Kleinkind, verfügen vor allem über einen geringeren Wortschatz und äußern sich kürzer. Außerdem bedienen sich*

---

[852] Vgl. dazu HARTMANN et al. 2009, S. 39: *„Kinder erhalten in der Regel in Familie und Kindergarten genügend Anregungen bzw. holen sich das nötige Ausmaß an Input selbstständig, um alle Entwicklungsbereiche ausreichend zu entfalten. Voraussetzungen dafür sind allerdings eine reichhaltige Umwelt sowie entwicklungs- und bedürfnisgerechte Anregungen durch Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen. Vielfältige (Lern-)Erfahrungen sowie eine anregungsreiche Umwelt wirken sich nicht nur positiv auf die Entwicklung des Gehirns aus, sondern fördern darüber hinaus die zukünftige Lernfähigkeit eines Menschen.“;*
vgl. dazu auch KRAUSE o.J., o.S.
[853] KRAUSE o.J., o.S.
[854] Siehe dazu Kapitel „3.5 Soziales Umfeld: Vorbild und Input“
[855] Vgl. HARTMANN et al. 2009, S. 17
[856] Vgl. dazu die Ergebnisse im Kapitel „6.3.1 Datenanalyse I – Auswertungen der Fragebögen“
[857] Lt. KERN 2006, S. 10: *Arriaga, R. et al.; Basilio, C. et al. 2005; Dollaghan, C. et al.; Huttenlocher, J. et al.; Jin, X.; Rescorla, L. & Alley, A.*
[858] Laut KERN 2006, S. 10: *Hart, H. & Risley, T.; Hoff, E.; Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T.; Hoff-Ginsberg, E.*
[859] Laut KERN 2006, S. 10: *Jin, X.; Pan, B. et al.*

diese Mütter insgesamt eines restriktiveren und autoritäreren Kommunikationsstils.“[860] Inwieweit die Eltern bzw. die BezugspädagogInnen Vorbilder für die Kinder sind, wie konkret der Input aussieht und in welcher Qualität und Quantität er angeboten wird, konnte in dieser Untersuchung nicht festgestellt werden. Doch wird darauf hingewiesen, dass dies eines der wichtigsten Themen in Bezug auf die Unterstützung und Förderung der sprachlichen Entwicklung bei Kindern darstellt – sowohl inner-, als auch außerfamiliär.

6.5 Resümee

Das Kapitel der Methodik ist in seiner bestehenden Form sehr umfassend, da sowohl Untersuchungen im quantitativen, als auch im qualitativen Bereich durchgeführt und anschließend die Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Dadurch ist es gelungen, bestehende Thesen mit eigenen Daten zu untermauern, neue zu generieren und zu bestätigen sowie diese durch die im qualitativen Verfahren gewonnenen Erkenntnisse zu bestätigen und zu erweitern. Es wird erhofft, dass es gelungen ist, dadurch Ursachen einer erfolgreichen Sprachentwicklung und mögliche Auswirkungen im Bereich der Sprachentwicklung in Zusammenhang mit frühkindlicher Sprachförderung herausfiltern und darstellen zu können; vor allem, weil ein ähnliches Studiendesign, bei dem die Entwicklung der Kinder von beiden Seiten der engsten Bezugspersonen im familiären als auch außerfamiliären Umfeld eingeschätzt wurde, eine neue Herangehensweise darstellte.[861]

Die grundlegende Hypothese, dass Kinder im Alter von 1,5 bis 4 Jahren bessere sprachliche Kompetenzen entwickeln, wenn sie beim Besuch des Kindergartens eine altersadäquate, gezielte sowie alltagsintegrierte[862] Sprachförderung durch die PädagogInnen erhalten, kann unter Bezug auf die Auswertung und Analyse der Fragebögen verifiziert werden. Im Zuge

---

[860] KERN 2006, S. 10; vgl. dazu auch ROOS / POLOTZEK / SCHÖLER 2010, S. 6

[861] Elterneinschätzungen über die pädagogische Qualität (vgl. SCHREIBER 2002), die Qualität von Kindertageseinrichtungen (vgl. BRAUN 2005) und Transition Kindergarten-Schule (vgl. GRIEBEL o.J.) gibt es. Auch Wirkungsstudien zu männlichen Pädagogen im Elementarbereich (vgl. AIGNER et al. 2012; vgl. KOCH et al. 2010), bei denen Fragebögen für Eltern und ErzieherInnen zum Einsatz kamen, wurden durchgeführt. Ein direkter Vergleich zwischen Eltern- und PädagogInnen-Einschätzung über dasselbe Kind in Kombination mit Experteninterviews stellte eine neue Herangehensweise dar.

[862] Siehe dazu Kapitel „4.1 Formen von Sprachförderung“

dessen zeigte sich, dass sich das Setzen jeglicher sprachförderlicher Maßnahmen positiv auf die Entwicklung der Sprachkompetenz auswirkt. Es wird angenommen, dass durch eine Durchführung von Pre-Post-Tests diese Auswirkung als kausaler Zusammenhang deutlich sichtbar gemacht hätte werden können.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage, ob im Bereich der sprachlichen Entwicklung und Förderung ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie herrscht, kann nach der Analyse der Daten darauf geschlossen werden, dass dem so ist. Wird davon ausgegangen, dass die Einschätzungen der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten im Vergleich mit den Einschätzungen der BezugspädagogInnen korrelieren, können die Aussagen, die zu den unterschiedlichen Themenbereichen des Fragebogens gemacht wurden, in dieser Hinsicht behandelt werden. Daraus wird ersichtlich, dass gerade im Bereich der Sprachförderung und der Sprachbeobachtung zwischen den Eltern und PädagogInnen Uneinigkeit herrscht. Doch ist anzumerken, dass diese Uneinigkeiten nicht per se daraus resultieren müssen, dass sowohl der familiäre, als auch der institutionelle Bereich die vorherrschende Meinung vertritt, in Bezug auf das Kind der Experte zu sein, sich also daraus ein Spannungsfeld aufbaut. Vielmehr wird angenommen, dass dies auf Unwissenheit beruht:

- Unwissenheit als Uninformiertheit in Bezug auf Alltägliches der Praxis, den Umgang mit den Kindern sowie den Einsatz von Beobachtungsinstrumenten und sprachförderlichen Maßnahmen – die Eltern den PädagogInnen anlasten,
- Unwissenheit in Bezug auf Methodenkenntnis der alltagsintegrierten sprachförderlichen Maßnahmen – sowohl bei den Eltern als auch bei den pädagogischen Fachkräften,
- Unwissenheit in Bezug auf die Wichtigkeit des Inputs, der – ausgehend von den engsten Bezugspersonen eines Kindes – die Sprachentwicklung enorm beeinflusst.

Durch Analyse der Interviews wurde deutlich, dass die Pädagoginnen es als ihre Aufgabe sehen, die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten über Entwicklungs(fort)schritte des Kindes, Tagesverfassung des Kindes etc. zu informieren. Inwiefern dies in der Praxis umgesetzt wird, hängt von Faktoren ab, die in dieser Untersuchung nicht eruiert wurden. Dabei spielen unter

anderem die Motivation der pädagogischen Fachkräfte,[863] die eingesetzten Methoden[864] der einzelnen PädagogInnen sowie die Strukturierung in der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung selbst[865] eine maßgebliche Rolle.

Besonders im Hinblick auf die jungen Kinder ist eine Vorbildwirkung – auch im Bereich einer Bildungspartnerschaft – und die daraus resultierenden Chancen, gemeinsam als Institution und Familie Maßnahmen zu ergreifen, um die Kinder bestmöglich zu unterstützen, wichtig und wertvoll. Eine der Anmerkungen der interviewten Pädagoginnen bringt das dieser Arbeit zugrundeliegende Hauptanliegen sehr gut auf den Punkt: *„Sprache ist einfach eines unserer wichtigsten Mittel und das öffnet uns viele Türen und das müssen wir auch den Kindern ermöglichen.“*[866]

Es scheint, dass die Maßnahmen, die notwendig wären, um diesen Unwissenheiten und somit einem etwaigen Spannungsfeld zwischen Institution und Familie in diesem Bereich entgegenwirken zu können, nicht allzu groß sind, um nicht bewältigbar zu sein. Sollte sich ein Wahrnehmen und Umdenken in diesem Bereich ergeben, wäre das Ziel dieser Arbeit erreicht.

---

[863] *„Sprachliche Bildung darf nicht von der Motivation einzelner pädagogischer Fachkräfte abhängen. Nur wenn sie fest im Programm […] einer Kita verankert ist, erfahren alle Kinder […] die Sprachförderung, die sie benötigen und es entsteht Chancengerechtigkeit.“* (SCHNEIDER / BECKER-MROTZEK 2013, o.S.)

[864] Z.B. Tür- und Angelgespräche, Pinnwände, Informationsmappen, Portfoliomappen

[865] Angebot an Elternabenden, Elternsprechtagen, Entwicklungsgesprächen sowie die Bereitschaft auf Elternanfragen einzugehen

[866] P1

7. Conclusio

„Noch nie waren die Anforderungen an die sprachlichen und literalen Fähigkeiten so hoch wie heute in der globalisierten Welt.“ [867]

Welchen Stellenwert hat die Erfassung und Dokumentation von Sprache und Literacy in den Krippen- und Familiengruppen und inwiefern wird darauf Wert gelegt? Wie muss die frühe Sprachförderung gestaltet werden, sodass sie nachweisbar wirksam wird für das Ziel, Kindern in ihrer frühen Lebensphase die notwendigen sprachlichen Voraussetzungen für einen guten weiteren Bildungsweg mitzugeben? Welche Interaktionen und welche Umgebung braucht es, um das Sprachvermögen des Kindes seinem Potential entsprechend entwickeln zu können? Inwieweit werden die Ergebnisse der Spracherfassung auch tatsächlich für die pädagogische Arbeit in der Einrichtung genutzt? Diesen Fragen galt es in dieser Arbeit auf den Grund zu gehen. Denn das Ziel dieser Arbeit, auf Grundlage des in der internationalen Fachdebatte aktuellen Wissensstandes, ist eine grundlegende und systematische Reflexion und Analyse des Ist-Standes und eine darauf aufbauende Einschätzung und Empfehlung für eine nachhaltige Entwicklung des Bereichs frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen.

Was können nun – in Bezug auf den Titel dieser Dissertation „Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie“ – für Schlüsse gezogen werden? Wichtig erscheinen dabei folgende Punkte:

- Input – von beiden Seiten, inner- und außerfamiliär, denn sowohl die Institution als auch die Familie sind beides wichtige Orte für sprachliche Bildungsprozesse;
- Bewusstmachen der Vorbildwirkung: Wie prägend ist das Verhalten der Bezugspersonen für die Entwicklung der Sprachkompetenz des Kindes?
- Bildungspartnerschaft und Transparenz von Seiten des Kindergartens;

---

[867] KIEFERLE / REICHERT-GARSCHHAMMER / BECKER-STOLL 2013, S. 9

- Stetige Fort- und Weiterbildung der PädagogInnen[868] in diesem Bereich: Strategien alltagsintegrierter Sprachförderung, Maßnahmen für gezielte Sprachförderung, Handhabung von Beobachtungsbögen zur Dokumentation etc., Bildungspartnerschaft (Vorschläge für Eltern in Bezug auf Materialien, Spiele, beim Versprachlichen von Alltagshandlungen etc.);
- Sowie Elternbildung im Bereich sprachförderliche Maßnahmen: Welche Maßnahmen gelten als sprachförderlich und wie können sie adäquat eingesetzt werden?

Ein mögliches Spannungsfeld ergibt sich aus der Transparenz der Bildungseinrichtungen, da sich Eltern zu wenig informiert, zu wenig integriert sowie bei der Einschätzung der Sprachentwicklung, welche zwischen den wichtigsten Bezugspersonen eines Kindes – den Eltern und PädagogInnen – differiert, zu wenig ernstgenommen fühlen. Wie kann damit umgegangen werden, da davon auszugehen ist, dass sich dadurch Diskrepanzen ergeben? Die Empfehlung liegt einerseits in der Fort- und Weiterbildung – sowohl für die PädagogInnen, als auch für die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, um das Bewusstsein für die Wichtigkeit des Inputs zu schaffen bzw. zu stärken, die Vorteile einer guten Bildungspartnerschaft aufzuzeigen, Möglichkeiten im Bereich des Einsatzes von Strategien der alltagsintegrierten Sprachförderung zu verdeutlichen, den Sinn und den unschätzbaren Wert von guter Beobachtung und in weiterer Folge Dokumentation herauszustreichen sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse für einen adäquaten Einsatz im Praxisalltag zu nutzen. Für eine gelingende Sprachentwicklung in dem Maße, als dass annähernd gleiche Bildungschancen für die Kinder bei ihrer schulischen und späteren beruflichen Laufbahn als Ziel[869] gesehen wird, spielen diese unterschiedlichen Aspekte – Input durch die Familie als erstes prägendes Umfeld sowie durch die Kindertageseinrichtung als erste außerfamiliär betreuende Institution im Rahmen der je individuellen Bildungslaufbahn – im Bereich der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen jeweils eine bedeutende Rolle. Dies sollte kein Spannungsfeld sein, sondern ein Miteinander. Nur durch ein gegenseitiges Ergänzen können die bestmöglichen Grundlagen gelegt werden. Die Relevanz der Bildungspartnerschaft und die aus einer guten Zusammenarbeit resultierenden förderlichen Faktoren dürfen nicht außer Acht

[868] Vgl. dazu KIEFERLE et al. 2013, S. 51 / S. 64; REICH 2008, S. 9
[869] Vgl. dazu HARTMANN et al. 2009, S. 12f.: *„Schulischer und beruflicher Erfolg sind eng mit sprachlichen Kompetenzen verbunden.“*

gelassen werden bzw. müssten, da die Beachtung dieser mit all ihren Möglichkeiten noch zu wenig Raum in der Gestaltung und bei der Planung bei elementaren Bildungseinrichtungen einnimmt, besser genutzt werden. Nur durch gegenseitiges Vertrauen, einen entsprechenden, wertschätzenden Umgang miteinander – auch als Vorbild den Kindern gegenüber – sowie davon ausgehend, dass beide Seiten ExpertInnen für das Kind sind und somit eine Bereicherung für das Kind und auch füreinander sein können, kann dies gelingen.

Spannend wäre eine Weiterführung der Arbeit, indem zusätzlich zu den bestehenden Verfahren und Ausformungen dieser noch Interviews mit einigen Eltern bzw. Obsorgeberechtigten gemacht worden wären, um deren Sichtweise in eigenen Formulierungen zu hören und eventuelle Schwerpunkte generieren zu können. Beispielsweise die Thematik der Bildungspartnerschaft, der Information an die Eltern, was im Kindergarten an Angeboten – nicht nur im sprachlichen Bereich – gesetzt werden, welche Schwerpunkte es gibt etc. konnte als wichtig herausgefiltert werden, da ein großer Teil der an der Untersuchung teilnehmenden Eltern das Feld der Anmerkungen dazu nutzten, um über die in ihren Augen zu geringe Kommunikation in Form von zu wenig Information von Seiten der PädagogInnen zu informieren. Doch ein genauer Einblick bleibt in dieser Untersuchung verwehrt.

Wie REICH im Jahr 2008 voraussagt,[870] sind die Themen Sprachförderung, Sprachentwicklung sowie die Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen in der heutigen Zeit aktuell. Es wäre wünschenswert, dass es nicht bei Diskussionen bleibt, sondern konkrete Möglichkeiten der Umsetzung gefunden und angewandt werden. Denn Sprache ist ein wichtiger Teil unserer Gesellschaft und in Anbetracht dessen, wie vieles von der Qualität der Sprachkompetenz determiniert wird wie unter anderem Verständnis, Kommunikationsmöglichkeiten, Kontaktaufbau, Bildungslaufbahn etc. gilt dieser Bereich im Rahmen der Entwicklung als wert, gefördert und unterstützt zu werden.

Die verschiedensten Bereiche wie Bildungswissenschaft, Entwicklungspsychologie, Logopädie etc. beschäftigen sich mit der Thematik der Sprachentwicklung und in weiterer Folge der Sprachförderung. Die unterschiedlichen Zugangsweisen können als sehr bereichernd für die einzelnen Disziplinen angesehen werden. Dennoch ist erst der Anfang

[870] REICH 2008, S. 11: *„In Zukunft absehbar sind Diskussionen über die durchgängige Sprachförderung, […] über Sprachentwicklung im Krippenalter und über Spezialisierungen in der Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern.“*

gemacht, sind die ersten Schritte gegangen. Die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen müsste in dieser Hinsicht angepasst werden, indem spezielle Schwerpunkte gesetzt werden, um die zukünftigen PädagogInnen zu stärken und ihnen ein adäquates Rüstzeug mit auf den Weg zu geben, der – im Vergleich zu früheren Jahren – voll neuer Herausforderungen diesbezüglich steckt. Aber auch die Fortbildung der PädagogInnen, die bereits in ihrem Beruf tätig sind, sollte nicht vernachlässigt werden.

Die Rolle des Inputs ist enorm wichtig und nicht zu unterschätzen. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder in ihrem privaten Umfeld einen Input in Form sprachlicher Stimuli erhalten, der sie in den Bereichen fördert und unterstützt, die sie brauchen würden, ist es unerlässlich, dass die moderne Gestaltung des Kindergartenalltags darauf Wert legt und das bestmögliche versucht, um diesen Kindern Möglichkeiten zu bieten, die ihnen Chancen für ihren zukünftigen Weg eröffnen. Mit zunehmendem Alter steigen auch die sprachlichen Anforderungen an das Kind. Bestehen in jungen Jahren bereits Schwierigkeiten im Bereich der sprachlichen Entwicklung, hat es später kaum die Chance, diesen Rückstand aufzuholen und auszugleichen.

Insofern steht zu hoffen, dass in Zukunft die Wirkungsbeobachtung im Sinne von gemeinsamen Zielvorstellungen einer gelingenden frühen Sprachförderung sowie die Qualitätssicherung[871] im Sinne von Professionalisierungsmaßnahmen für PädagogInnen in den Bereichen Inhaltliches in Bezug auf Sprachentwicklung, sprachförderliche Maßnahmen etc. und Einsatz im Praxisalltag sowie Beobachtung und Dokumentation unter Berücksichtigung der Aspekte Input und Vorbildwirkung als ausschlaggebend für eine adäquate Unterstützung der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen gesehen und entsprechende Maßnahmen getroffen werden.

[871] Wie wird die Qualität der laufenden Umsetzung der Sprachförderung gesichert? Was braucht es, damit die laufend gemachten Erfahrungen der Umsetzung und die internationale Fachdebatte bzw. die Erfahrungen von anderen Trägern, Bundesländern etc. für die laufende Verbesserung der Umsetzung wirksam gemacht werden können?

Anhang

Zusammenfassung

Seit Längerem spielen die Themen „Sprachentwicklung“ und „Sprachförderung“ eine wesentliche Rolle – sowohl bei den Trägern von elementaren Bildungseinrichtungen, bei pädagogischen Fachkräften, bei Eltern bzw. Obsorgeberechtigten, als auch in der Politik. Diese Arbeit hat sich das Ziel gesetzt, die wichtigsten grundlegenden Faktoren einer gelingenden Sprachentwicklung sowie die Chancen, die sich durch den Einsatz von sprachförderlichen Maßnahmen ergeben, darzustellen. Wie sieht die Entwicklung der jungen Kinder im Alter von 1,5 bis 4 Jahren im sprachlichen Bereich konkret aus? Wie ist die Einschätzung der BezugspädagogInnen, wie die der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten? Gibt es Korrelationen dieser Einschätzungen? Und nicht zuletzt: Ob und inwiefern sprachförderliche Maßnahmen in elementarpädagogischen Einrichtungen gerade bei jungen Kindern eingesetzt werden und wie diese konkret aussehen. Die Fragestellungen werden auf Grundlage der Auswertung aktueller Fachliteratur, der Befragung von PädagogInnen, die Kinder im jungen Alter in ihrer Gruppe haben (Krippen- und Familiengruppen) und der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten von Kindern, die eine Krippen- bzw. Familiengruppe besuchen, diskutiert. Leitfadengestützte Experteninterviews stellen eine ergänzende Informationsquelle dar. Dadurch soll geklärt werden, inwiefern sich die Vorbildfunktion, bedingt durch den Sprachgebrauch den Kindern gegenüber, sowie sprachförderliches Verhalten von Bezugspersonen – sowohl familiär, als auch außerfamiliär – auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder auswirkt. Im Ergebnis wird deutlich, dass der Input, welchen die jungen Kinder durch ihre Bezugspersonen erfahren, Einfluss auf die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen hat. Dabei erscheint die Kombination aus einer sprachförderlichen Grundhaltung den Kindern gegenüber sowie eines Inputs, der gezeichnet ist durch Qualität und Quantität, von tragender Bedeutung für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz.

Diese Dissertation soll einen Beitrag zur Diskussion um das Thema „Frühe Sprachförderung“ leisten mit dem Ziel, auf die bildungswissenschaftliche Notwendigkeit einer alltagsintegrierten und am Sprachentwicklungsstand der Kinder ansetzenden sprachlichen Bildung und Förderung hinzuweisen und dadurch einen Anstoß zur Verbesserung der Bildungsqualität im Bereich der sprachlichen Frühförderung in elementaren Bildungseinrichtungen zu geben.

Abstract

There is an on-going debate about the issue of language development and accelleration and improvement of speech development – in the eyes of organisations responsible for elementary educational facilities, specialised educational staff, parents as well as in politics.

The aim of this study encompasses the most essential factors of successful speech development as well as opportunities, which arise from the advancement of speech development. How does speech development evolve? How is speech development evaluated by parents compared to educational staff? Do they differ or correlate? Which methods support speech development and are used in elementary education.

The discussion of the answers to these questions are based on the current state of research and the survey of educational staff and parents of young children aged 1,5 to 4 years, who are attending a childcare facility. Oral interviews with practicioners in the field of elementary education, who work with young children on a daily basis, supplement the results of the surveys.

From birth on, children learn by imitation. Therefore, it is very important that adults and parents in particular always set good examples. It is quite evident that their use of language affects the speech development of children. One of the main questions to be answered is to what extent the function as a role model of parents as well as of educational staff impacts this development.

One main outcome shows the importance of the quality and quantity of linguistic input which young children experience through interactions with role models such as parents and educational staff on speech development.

This dissertation makes a contribution to the discussion in the field of early childhood speech development. It aims to highlight the necessity of advancement of speech development as an integrated and ubiquituous part of everyday life. Educational science therefore sets an impulse to achieve improvement in the field of linguistic advancement in elementary education.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Störungen der Sprache und des Sprechens im Kindergartenalter 68
Abb. 2: Bereich der Defizite bei sprachentwicklungsgestörten Kindern 69
Abb. 3: Meilensteine und Grenzpfosten in der Sprachentwicklung 81
Abb. 4: Wichtige Marker im Verlauf des Sprachentwicklungsprozesses 81
Abb. 5: Anzahl der Geschwister der untersuchten Kinder 185
Abb. 6: Erste gesprochene Wörter der Kinder 186
Abb. 7: Häufigste gesprochene Erstsprachen der untersuchten Kinder 188
Abb. 8: Eintrittsalter der untersuchten Kinder 191
Abb. 9: Bezirke Wiens, in denen die untersuchten Kinder wohnen 192
Abb. 10: Vergleich Wohnbezirke der Kinder und der Bevölkerung in Wien 192
Abb. 11: Alters- und Geschlechterverteilung der Eltern 200
Abb. 12: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern 202
Abb. 13: Screeplot der latenten Variablen „Einschätzung der Sprachkompetenz“ 209
Abb. 14: Verteilung des Merkmals Sprachentwicklung nach Geschlecht 214
Abb. 15: Einschätzung der Sprachkompetenz bei Kindern 217
Abb. 16: Einschätzung der Sprachkompetenz bei Kindern im Geschlechtervergleich 218
Abb. 17: Sprachförderung im Altersvergleich der PädagogInnen 219
Abb. 18: Explanatory Sequential Design 245

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Sprachkompetenz-Modell nach BACHMAN 28
Tab. 2: Stufen der Sprachentwicklung 46
Tab. 3: Darstellung der linguistischen Ebenen und der jeweiligen Symptome 71
Tab. 4: Sprachentwicklung zwischen 8 und 28 Monaten 80
Tab. 5: Grundlagen sprachförderlichen Verhaltens 132
Tab. 6: Beispiele für die Bildungspartnerschaft im Bereich Sprache & Literacy 158
Tab. 7: Alter der untersuchten Kinder 184
Tab. 8: Häufigste gesprochene Erstsprachen der untersuchten Kinder 187
Tab. 9: Art der Gruppe, welche die untersuchten Kinder besuchten 189
Tab. 10: Alter, mit welchem die untersuchten Kinder im Kindergarten begonnen haben 190
Tab. 11: Alter der an der Untersuchung teilnehmenden PädagogInnen 193
Tab. 12: Ausprägungen von Sprachförderung und deren Häufigkeiten 195
Tab. 13: Beginnzeitpunkt für Sprachförderung nach Ansicht der PädagogInnen 196
Tab. 14: Häufigste gesprochene Erstsprachen bei den Eltern bzw. Obsorgeberechtigten 201
Tab. 15: Beginnzeitpunkt für Sprachförderung nach Ansicht der Eltern 203
Tab. 16: Übersicht der Skala „Sprachbeobachtung“ 211
Tab. 17: T-Test: Geschlechtsunterschiede bei der Einschätzung der Sprachentwicklung 213
Tab. 18: Zusammenhang frühe Sprachauffälligkeiten und spätere Sprachkompetenz 215
Tab. 19: Eingeschätzte Sprachentwicklung in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit 216
Tab. 20: Zusammenhang Sprachkompetenz in Deutsch und Mehrsprachigkeit 217
Tab. 21: Zusammenhang Sprachentwicklung und Sprachförderung im Kindergarten 220
Tab. 22: Korrelationen zwischen Sprachentwicklung, Verhalten und Interesse des Kindes.. 221
Tab. 23: Zusammenhang Sprachentwicklung und Sprachförderung zu Hause 225
Tab. 24: T-Test zur Sprachentwicklung des Kindes durch Eltern und PädagogInnen 226
Tab. 25: Korrelation Sprachentwicklung des Kindes zwischen Eltern und PädagogInnen ... 227

Literaturverzeichnis

AIGNER, Josef Christian / BURKHARDT, Laura / HUBER, Johannes / POSCHESCHNIK, Gerald / TRAXL, Bernd (2012): Wirkungsstudie zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag. Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung an der Leopold-Franzens Universität Innsbruck im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Wien (https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/4/8/6/CH3434/CMS1459846768801/19_wirkungsstudie_maennliche_kindergartenpaedagogen_finale_version1.pdf; 26.04.2017)

ANGEHRN, Catherine / SCHRANER, Johanna (2007): Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung In: SAL-Bulletin Nr. 125, Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie, S. 25-29 (http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/125_Mehrsprachigkeit%20und%20Sprachentwicklung_Angehrn.pdf; 15.01.2016)

ASCHEMANN-PILSHOFER, Birgit (2001): Wie erstelle ich einen Fragebogen? Ein Leitfaden für die Praxis. 2. Auflage, Wissenschaftsladen, Graz (http://www.aschemann.at/Downloads/Fragebogen.pdf; 22.04.2015)

ATTESLANDER, Peter (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin

AWMF – Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (2010): Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern. Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie. AWMF-Leitlinien-Register Nr. 049/006; http://www.dgpp.de/cms/media/download_gallery/SES%20lang.pdf (02.02.2016)

BADER, Maria / KRIJGER, Christine (2013): Die sprachliche Entwicklung der Kinder anregen – begleiten – beobachten – dokumentieren. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, S. 98-101

BATES, Elizabeth / ELMAN, Jeffrey (1998): Innateness and Emergentism. (http://crl.ucsd.edu/~elman/Papers/bech-innate.pdf; 18.09.2015)

BAUHOFER, Marlies (2007): Mehrsprachigkeit eine Chance für Bibliotheken – Leseförderungsprojekte in Deutschland, Österreich und Schweiz. Hochschule der Medien, Stuttgart (http://www.bibliotheksportal.de/fileadmin/user_upload/content/themen/kunden/interkulturell/dateien/Bauhofer_Sprachf_rderung.pdf#page=1&zoom=auto,-107,787; 08.07.2016)

BayStMAS – Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & IFP Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg., 2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, 5. Auflage, Berlin

BECK, Bärbel / KLIEME, Eckhard (2006): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Beltz Verlag, Weinheim und Basel

BECKER-STOLL, Fabienne (2009): Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung. Staatsinstitut für Frühpädagogik (http://nwg.glia.mdc-berlin.de/media/pdf/education/Gruss_Magdeburg_2009.pdf; 29.12.2016)

BEER, Gabriele (2012): Fragebogen (http://pro.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/SS_2012/Fragebogen.pdf; 27.12.2016)

BERTATO, Elena / NEUMANN, Leonie / SCHMID, Lara (2012): Mehrsprachigkeit. Arbeit im Fach „Linguistisches Portal“, Kantonsschule Zug (http://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/ksz/unterricht/fachschaften/copy2_of_x_lore-ipsum-fs/4.-projekte/downloads/mehrsprachigkeit/view?searchterm=Mehrsprachigkeit; 20.10.2015)

BEYWL, Wolfgang / SCHEPP-WINTER, Ellen (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen: Ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Heft Qs 29, September 2000 (http://www.fragebogen.de/pretest.htm; 27.12.2016)

BLANK-MATHIEU, Margarete (2004): Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern nichtdeutscher Herkunft. In: KRENZ, Armin (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Neuausgabe, mvg-verlag, München (http://www.kindergartenpaedagogik.de/1293.html?tmpl=component&p; 18.09.2015)

BLEUß, Inga (2011): Triangulation. Konzeptionelle Grundlagen und Diskussion am Beispiel der Organisationsforschung. Discussion Paper No. 01/2011, Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg

bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Projekt – Frühe sprachliche Förderung. Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht. (http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bs_sprechsprachkomp.pdf; 23.06.2016)

BORTOLOTTI, Marco (2008): Ziele in der Sprachförderung. In: Praxis für Logopädie und Sozialpädagogik. (http://www.sprachtherapie-ruit.de/texte/material/material_op/ziele_in_der_sprachfoerderung.pdf; 20.07.2016)

BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Springer-Verlag, Berlin

BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer-Lehrbuch, 4., überarbeitete Auflage, Springer Medizin Verlag, Heidelberg

BRAUN, Ulrich (2005): Evaluation in Kindertageseinrichtungen. In: KiTa aktuell NRW, Nr. 11/2005, S. 230-232 (http://www.kindergartenpaedagogik.de/1400.html; 26.04.2017)

BROSIUS, Felix (2008): SPSS 16. Das mitp-Standardwerk. Redline GmbH, Heidelberg

BRÜGGEN, Janine (2008): Frühkindliche Sprachförderung und elementare Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken unter besonderer Berücksichtigung der Lesestart-Initiative. Diplomarbeit (http://fiz1.fh-potsdam.de/volltext/diplome/09004.pdf; 12.03.2014)

BÜHL, Achim (2010): SPSS 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. 12., aktualisierte Auflage, Pearson, München

BULSARA, Caroline (o.J.): Using a Mixed Methods Aproach to enhance and validate your Research. Präsentation, The University of Notre Dame, Australia (http://www.nd.edu.au/downloads/research/ihrr/using_mixed_methods_approach_to_enhance_and_validate_your_research.pdf; 15.07.2015)

BUSCHMANN, Anke / JOOSS, Bettina (2015): Heidelberger Sprachentwicklungsstudie. Ein Projekt zur frühen Identifikation, frühen Förderung und längsschnittlichen Begleitung von sprachauffälligen Risikokindern (http://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/kinderklinik/kinderneurologie/PDF/Sprachentwicklungsstudie.pdf 07.07.2015)

CARRÉ-KARLINGER, Catherine (2009): Mehrsprachigkeit und Migration. Herausforderung und Chance für die Schule. Forum IP, PH Oberösterreich, Linz http://www.ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/ForumIP_CCKarlinger_Mehrsprachigkeit_und_Migration.pdf; 20.10.2015)

CRESWELL, John W. (2015): A Concise Introduction to Mixed Methods Research. SAGE Publications, Los Angeles

DATLER, Wilfried / DE CILLIA, Rudolf / GARNITSCHNIG, Ines / SOBZAK, Ewelina / STUDENER-KURAS, Regina / ZELL, Katrin (2013): In: MA10 (Hrsg.): Perspektiven. Sprachliche Bildung im Kindergarten. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Heft 1, S. 12-15 (https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/perspektiven.pdf; 13.07.2016)

dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (1): https://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/foerderung-der-sprachentwicklung/sprachfoerderung-in-der-kita.html (18.03.2014)

dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (2): https://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/foerderung-der-sprachentwicklung/sprachfoerderung-in-der-kita/wie-effektiv-ist-sprachfoerderung-in-der-kita.html (26.03.2014)

dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (3): https://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/foerderung-der-sprachentwicklung/sprachfoerderung-in-der-kita/alltagsintegrierte-sprachfoerderung-das-dbl-konzept-sprachreich.html (21.05.2015)

dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie (4): http://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/normale-entwicklung/sprach-und-sprechentwicklung.html (26.06.2015)

dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (5): http://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/stoerungen-bei-kindern/stoerungsbereiche/sprache/sprachentwicklungsstoerungen.html (02.02.2016)

dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (6): https://www.dbl-ev.de/service/shop/dbl-publikationen.html?categoryId=51&action=items&cHash=0d0275a04667fc3417ace0222137cdfd (03.02.2017)

DE CILLIA, Rudolf / DATLER, Wilfried (2011): Spaß am Sprechen und am Lernen von Sprache haben. Forschungskindergarten der Stadt Wien. Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Kinder & Co Mobile Version, 1/2011 (http://www.forschungskindergarten.at/de_at/presse/17; 13.05.2014)

DE CILLIA, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. bifie – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Zentrum für Innovation und Qualitätsentwicklung, Wien (https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf; 13.07.2016)

DE CILLIA, Rudolf (2013): Spracherwerb in der Migration und Mehrsprachigkeit. In: MA10 (Hrsg.): Perspektiven. Sprachliche Bildung im Kindergarten. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Heft 1, S. 16-19 (https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/perspektiven.pdf; 13.07.2016)

DE LANGEN-MÜLLER, Ulrike / KAUSCHKE, Christina / KIESEL-HIMMEL, Christiane / NEUMANN, Katrin / NOTERDAEME, Michele (2011): Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Interdisziplinäre S2k-Leitlinie. Registernr.: 049/006 (http://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/049-006l_S2k_Sprachentwicklungsstoerungen_Diagnostik_2013-06_01.pdf; 02.02.2016)

DGstat – Statistik in der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Einheit beim Europäischen Statistikinstitut Eurostat (http://www.dgstat.be/home/infothek/methodencoach/wie-gross-muss-die-stichprobe-sein/21-Wie-gross-muss-die-Stichprobe-sein.aspx; 04.01.2017)

DICKINSON, David K. (2013): Das Sprachparadoxon: Die Herausforderung frühkindlicher Bildung. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 12-21

DIEKMANN, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 17. Auflage, rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg

DIETSCHI, Irene: Sprachentwicklung. Warten auf die ersten Wörter. (http://www.beobachter.ch/familie/kinder/artikel/sprachentwicklung_warten-auf-die-ersten-woerter/; 07.07.2015)

DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information: F80 – Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache, Kapitel V, ICD-10-GM Version 2012 (https://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2012/block-f80-f89.htm; 15.02.2016)

DINSLEDER, Cornelia (2012): Heterogenität ist nun auch in Schulen „in“!? Inklusion im Widerspruch zu neoliberaler Gouvernementalität. In: KHAN-SVIK, Gabriele / MECHERIL, Paul / SPRUNG, Annette / YILDIZ, Erol (Hrsg.): Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft. Entwicklung und Perspektiven in Österreich. Ausgewählte Beiträge einer Tagung an der Universität Graz, 5. und 6. Mai 2011, S. 21-31

(https://www.uibk.ac.at/iezw/aktuelles/publikationen/onlinepublikationen/tagungsband_bildungsforschung_in_der_migrationsgesellschaft_2011_graz.pdf; 20.02.2017)

DITTMAR, Silke et al. (o.J.): kindergarten heute: Fachbegriffe. (http://www.kindergarten-heute.de/artikel/fachbegriffe/fachbegriffe_detail.html?k_beitrag=2439435; 22.06.2016)

DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage, Springer-Verlag, Berlin

DUBOWY, Minja / GOLD, Andreas (o.J.): Sprachförderung im Elementarbereich: Was – wann – wie fördern? In: TEXTOR, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch (http://www.kindergartenpaedagogik.de/2307.html?tmpl=component&p; 18.09.2015)

DUDENREDAKTION (Hrsg.; 1996): Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache. Duden Band 1, 21., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Dudenverlag Mannheim

DUDENREDAKTION (Hrsg.; 2000): Duden. Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Dudenverlag Mannheim

DUX, Winfried / SIEVERT, Susanne (2012): Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern. Hessisches Sozialministerium und Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik Landesgruppe Hessen e.V. (Hrsg.); http://www.familienatlas.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaanskh; 15.03.2016

ELMAN, Jeffrey L. (1999): Origins of language: A conspiracy theory. In: MacWhinney, B. (Hrsg.): The emergence of language. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

FRICK, Eva (2016a): Interkulturelle Kommunikation – Mehrsprachigkeit. In: HAAS, Susanna / MAYER-GERSCHPACHER, Ulrike / MATTITSCH, Elisabeth / STADLBAUER, Ulrike / BRUNS, Christa (Hrsg.): Glaubwürdig und Kulturreich. Ein Leitfaden zur religiösen und kulturellen Vielfalt in der Elementarpädagogik. Fachverlag Unsere Kinder, Linz, S. 26-27

FRICK, Eva (2016b): Sprachentwicklung. In: HAAS, Susanna / MAYER-GERSCHPACHER, Ulrike / MATTITSCH, Elisabeth / STADLBAUER, Ulrike / BRUNS, Christa (Hrsg.): Glaubwürdig und Kulturreich. Ein Leitfaden zur religiösen und kulturellen Vielfalt in der Elementarpädagogik. Fachverlag Unsere Kinder, Linz, S. 24-26

FRINDTE, Wolfgang (2001): Einführung in die Kommunikationspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

GEISSMANN, Hilda (2011): Welche Bedeutung hat der frühe Wortschatz für den Spracherwerb? In: SAL-Bulletin Nr. 140, S. 19-36 (http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/140_Welche%20Bedeutung%20hat%20der%20frhe%20Wortschatz%20fr%20den%20Spracherwerb.pdf; 12.02.2014)

GLÄSER-ZIKUDA, Michaela / SEIDEL, Tina / ROHLFS, Carsten / GRÖSCHNER, Alexander / ZIEGELBAUER, Sascha (Hrsg.; 2012): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Waxmann, Münster

GLÜCK, Christian W. / SCHRÄPLER, Ute (2013): Sprachauffälligkeiten im Kindergarten. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 103-111

GOGOLIN, Ingrid / LÜDI, Georges (2015): Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen. Teil der Reihe „Standpunkte zum Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache“ des Beirats Sprache des Goethe-Instituts, Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache (https://www.goethe.de/de/spr/mag/20492171.html; 20.10.2015)

GOLSCHE, Irene / SPINDLER, Anna / GERULL, Melanie (2013): Video-Interaktionsbegleitung – eine Methode zur Professionalisierung von Fachkräften. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 209-214

GÖTHE-INSTITUT (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Kapitel 8.1, Göthe-Institut, München (http://www.goethe.de/z/50/commeuro/801.htm; 08.07.2016)

GÖTTE, Rose (2002): Praxis der Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. In: Textor, Martin (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. (http://www.kindergartenpaedagogik.de/1017.html; 15.07.2016)

GRIEBEL, Wilfried (o.J.): Bedeutung der Schnittstellen – gemeinsam schaffen wir es leichter. Kooperation der Beteiligten beim Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. Staatsinstitut für Frühpädagogik, München (https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/sp/sp_griebel_16668.pdf?5i84fg; 26.04.2017)

GRIMM, Hannelore (1998): Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: OERTER, Rolf / MONTADA, Leo: Entwicklungspsychologie. 4. Auflage, Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 705-757

GRIMM, Hannelore / WEINERT, Sabine (2002): Sprachentwicklung. In: OERTER, Rolf / MONTADA, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 517-550

GRIMM, Hannelore (2012): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose. Intervention – Prävention. 3., überarbeitete Auflage, Hogrefe Verlag, Göttingen

GROHNFELDT, Manfred (2008): Lexikon der Sprachtherapie. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart

GROßER, Alexandra / DÄSCHLEIN, Evelyn (2013): Literacy-Center in der Theorie und Praxis. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 204-208

HAHN, Marlene / UDE, Antonia (o.J.): Spracherwerb. Vortrag im Bereich Kommunikations- und Medienpsychologie, Universität Kassel (http://www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/lange_SAV/material/Spracherwerb.pdf; 08.06.2016)

HAID, Andrea / LÖFFLER, Cordula (2015): Kindlicher Spracherwerb. In: LÖFFLER, Cordula / VOGT, Franziska (Hrsg.): Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. Ernst Reinhardt Verlag, München, S. 18-41

HAJSZAN, Michaela / STOLL, Martina (2009): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Aktualisierte Version, im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellt durch das Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, Wien (http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplananteilsprache.pdf; 15.07.2016)

HANISCH, Günter (1998): Schulsystemvergleiche. In: Rost, Detlef (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Weinheim

HANKE Stefan. (o.J.): Befragung-Grundprinzipien. (https://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/management/Materialien/Kundenorientierung/Befragungen/Befragung-Grundprinzipien.pdf; 29.12.2016)

HARTMANN, Waltraut / HAJSZAN, Michaela / PFOHL-CHALAUPEK, Martina / STOLL, Martina / HARTEL, Birgit (2009): Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Band 3 der Schriftenreihe des Charlotte-Bühler-Instituts, Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH & Co. KG, Wien

HOLLICH, George / TUCKER, Michael L. / GOLINKOFF, Roberta M. (2000): The Change is Afoot: Emergentist Thinking in Language Acquisition. In: Anderson, P.B. (Hrsg.): Downward Causation. Aahus University Press (http://hincapie.psych.purdue.edu/HHPTuckerG00-DC.pdf#page=3&zoom=auto,-47,399; 18.09.2015)

HORAK, Angela / MOSER, Wolfgang / NEZBEDA, Margarete / SCHOBER, Michael (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12, Graz (http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf; 06.07.2016)

JAHN, Tanja (2011): Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9. In: dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (Hrsg.): https://www.dbl-ev.de/fileadmin/Inhalte/Publikationen/0114_kindliche_sprachentwicklung_u3_u9.pdf (18.03.2014)

JOHNSON, R. Burke / ONWUEGBUZIE, Anthony J. / TURNER, Lisa A. (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. In: Journal of Mixed Methods Research 1, S. 112-133, SAGE journals

JUDE, Nina / KLIEME, Eckhard (2006): Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: BECK, Bärbel / KLIEME, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 9-22

JUDE, Nina (2008): Zur Struktur von Sprachkompetenz. Dissertation an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main

JUNGMANN, Tanja / KOCH, Katja / ETZIEN, Maria (2013): Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. Frühe Bildung, 2(3), Hogrefe Verlag, Göttingen, S. 110-121 (http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/Personal/Jungmann/Jungmann_et_al.__2013_Alltagsintegrierte_Sprachfoerderung.pdf; 26.04.2017)

KAMMERMEYER, Gisela / MOLITOR, Myrjam (2005): Literacy Center – ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In: ROUX, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Verlag Empirische Pädagogik, Landau, S. 130-142

KATSCHNIG, Tamara (2014): Empirische Forschungsmethoden in der Bildungswissenschaft I, Teil 1. Unveröffentlichtes Skriptum, Wien

KELLE, Udo (2014): Mixed Methods. In: BAUER, Nina / BLASIUS, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Verlag, Wiesbaden, S. 153-166

KELLER, Daniela (o.J.): Statistische Datenanalyse – die Grundlagen. E-Book (www.statistik-und-beratung.de; 05.02.2017)

KELLER, Daniela (2016): Planung und Durchführung einer statistischen Auswertung – diese Irrtümer können Sie vermeiden. (http://www.wissenschaftliches-arbeiten-lehren.de/statistische-auswertung-irrtuemer-vermeiden/; 04.02.2017) In: KLEIN, Andrea (Hrsg.): Wissenschaftliches Arbeiten lehren. (http://www.wissenschaftliches-arbeiten-lehren.de; 04.02.2017)

KERN, Sophie (2006): Die Sprachentwicklung beim Kleinkind. Studie. Europäisches Parlament (Hrsg.), Ausschuss für Kultur und Bildung, Brüssel (http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/ep/06/pe375.314-de.pdf; 24.04.2017)

KIEFERLE, Christa (2013): Sprachliche Bildung und Literacy in der Familie. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 22-33

KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg., 2013): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

KLAIBER, Saskia Alexandra (2007): Erprobung des ELFRA (Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern): Probleme bei der Anwendung des ELFRA-1 und des ELFRA-2. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München

KLEEMANN, Frank / KRÄHNKE, Uwe / MATUSCHEK, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. korrigierte und aktualisierte Auflage, Springer Verlag, Wiesbaden

KLEIN, Wolfgang / DIMROTH, Christine (2003): Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In: MAAS, U. / MEHLEM, U. (Hrsg.): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. IMIS 21, Osnabrück, S. 127-161 (http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS272/Klein%202003%20ungesteuerter%20L2.pdf; 08.07.2016)

KOCH, Bernhard / STRUBREITHER, Barbara / SCHAUER, Gabriele / ROHRMANN, Tim (2010): Männer in der Kinderbetreuung: neue Perspektiven für die Elementarpädagogik. In: BRAUN, Helga / WEIDINGER, Walter (Hrsg.): Erziehung und Unterricht, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, Wien, S. 435-442 (https://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/downloads/eu_2010_5-6_koch-et-al.pdf; 26.04.2017)

KOCIANOVÁ, Maria (2005): Metasprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Kinder. Zum Zusammenhang von sprachlicher und metasprachlicher Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Implikationen für eine adäquate Förderung der Russisch-Deutsch sprechenden Kinder im Grundschulalter. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München

KÖCK, P. / OTT, H. (1994): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth (http://lexikon.stangl.eu/535/kommunikation/; 15.09.2015)

KÖHN, Katharina (2012): Bilinguale Erziehung und Mehrsprachigkeit in Deutschland. Bachelor-Thesis, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (http://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2012/1774/pdf/WS.SA.BA.ab12.57.pdf; 15.01.2016)

KOLAT, Kenan (o.J.): Interkulturelle Erziehung als Konzept einer kulturell vielfältigen Gesellschaft. (http://www.goethe.de/ins/de/ort/man/pro/sks/ref/Kolat.pdf; 20.10.2015)

KONISHI, Haruka / JOHANSON, Megan / CHANG DAMONTE, Jennifer / MICHNICK GOLINKOFF, Roberta / HIRSH-PASEK, Kathy (2013): Aus der Forschung in die Praxis: Spiel als Mittel der Sprachförderung. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 160-178

KRAUSE, Martin (o.J.): Sprache und frühe Literacy. KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern, Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp), (http://www.kompik.de/entwicklungsbereiche/sprache-und-fruehe-literacy/wissenschaftlicher-hintergrund.html; 24.04.2017)

KUPFER, Hartmut (2008): Kindertagesstätte als interkultureller Lernort – Wie können Kindertagesstätten die partizipative Integration von Einwanderern befördern? Stiftung Pfefferwerk (http://www.revesnetwork.eu/public/Hartmut_Kupfer_Kitas.pdf; 15.01.2016)

LAMNEK, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 2., überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim

LANGER, Clemens (2014): Qualitative Methoden. Transkription: Methoden und Techniken. Universität Rostock (https://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Projekte/Starthilfe/Reader_-_Qualitative_Methoden_-_Transkription.pdf; 28.12.2016)

LEDERER, Bernd (o.J.): Auswertung quantitativer Daten. Universität Innsbruck (https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativedatenerhebungsmethoden.pdf; 28.12.2016)

LEISAU, Annett: Kindergärten für Weltkinder: Zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich. (http://www.kindergartenpaedagogik.de/1525.html; 20.10.2015)

LEIST-VILLIS, Anja (2014): Wie erwerben Kinder Sprache(n)? (http://www.sprachfoerderung.info/spracherwerb.htm; 09.06.2016); Auszug aus: Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. 6. Auflage, Stauffenburg Verlag, Tübingen

LENZEN, Dieter (2007): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. 4. Auflage, rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg

LENZNER, Timo / NEUERT, Cornelia / OTTO, Wanda (2014): Kognitives Pretesting. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Mannheim (http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39372/ssoar-2014-lenzner_et_al-Kognitives_Pretesting.pdf?sequence=1; 28.12.2016)

LINGNAU, Beate (2006a): Sprachentwicklungsstörungen. Universität Bielefeld (http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/blingnau/SES.10.11.2006.pdf; 02.02.2016)

LINGNAU, Beate (2006b): Spracherwerb. Universität Bielefeld (http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/blingnau/03.11.06.pdf; 08.06.2016)

LIST, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Expertise, Deutsches Jugendinstitut (DJI) e. V., 2. Auflage, Frankfurt a. M. (als Download erhältlich unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/List.pdf; 26.09.2016)

LUDWIG-MAYERHOFER, Wolfgang / LIEBESKIND, Uta / GEIßLER, Ferdinand (2014): Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. Verlag Beltz Juventa, Weinheim und Basel

MA 23 – Magistrat der Stadt Wien für Wirtschaft, Arbeit und Statistik (2015): Elementare Bildung und Betreuung in Wien. Statistik Journal Wien 1/2015 (https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/statistik-journal-wien-1-2015.pdf; 20.07.2016)

MACHA, Thorsten (Hrsg.): http://entwicklungsdiagnostik.de/elfra.html (07.07.2015)

MAGNUCKI, Marita (2007): Interkulturelle Pädagogik. Ringvorlesung, Hochschule Magdeburg-Stendal; (https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/AHW/files/ringvorlesungen/script_ring3001.pdf; 20.10.2015)

MALETZKE, Gerhard (1998): Kommunikationswissenschaft im Überblick: Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Westdeutscher Verlag, Opladen / Wiesbaden

MARZINKA, Birgit: Interkulturelle Pädagogik mit Kindern im Elementarbereich. (http://www.kaeptnbrowser.de/upload/projekte/kinder_fuer_eine_welt/Interkulturelle_Pdagogik.pdf; 07.10.2016)

MAYER, Horst O. (2006): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 3., überarbeitete Auflage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag München

MAYER, Horst O. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag München

MAYR, Toni (2013): Entwicklungsbegleitende Erfassung von Sprache und Literacy in bayerischen Kindertageseinrichtungen – erste Einblicke in die praktische Umsetzung. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 84-97

MAYR, Toni (2013b): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – pädagogische Angebote und Aktivitäten sichten und optimieren mit LiSKit. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 215-226

MAYRING, Philipp / FENZL, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: BAUER, Nina / BLASIUS, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 543-556

MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

MCLEOD, Saul (2008): Likert Scale. In: Simply Psychology (http://www.simplypsychology.org/likert-scale.html; 30.12.2016)

MEISEL, Jürgen M. (2013): Frühe Mehrsprachigkeit: Gefahren oder Vorteile? In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 118-130

MELCHIOR, Wolfgang (2011): Einführung in die Sprachdidaktik. Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Sprachentwicklung, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachbarrieren. LMU München (http://www.wmelchior.com/deutschdidaktik/es-rs-sprachdidaktik1112/04_01_es_sprach_skript_spracherwerb.doc; 18.09.2015)

MERKEL, Johannes (o.J.a): Verfahren der Kommunikations- und Spracherziehung. In: TEXTOR, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. (http://www.kindergartenpaedagogik.de/1627.html; 21.05.2015)

MERKEL, Johannes (o.J.b): Bildungsbereiche und Kompetenzen: Welche Themen sollen in der Bildungsarbeit berücksichtigt, welche Fähigkeiten angeregt werden? In: TEXTOR, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. (http://www.kindergartenpaedagogik.de/1629.html; 27.06.2016)

NEUMAN, Susan (2006): The Knowledge Gap. Implications for Early Education. In: DICKINSON, David / NEUMAN, Susan (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. 2. Auflage, Guilford Press, New York, S. 29-46

NIELSEN, Jakob (2012): Thinking-Aloud – The Nr. 1 Usability Tool. In: https://www.nngroup.com/articles/thinking-aloud-the-1-usability-tool/ (27.12.2016)

Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik (1) (http://lexikon.stangl.eu/5541/hospitalismus/; 17.05.2016)

Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik (2) (http://lexikon.stangl.eu/11947/literacy-erziehung/; 22.06.2016)

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (3) (http://lexikon.stangl.eu/9436/plateaubildung/; 07.02.2016)

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (4) (http://lexikon.stangl.eu/10722/likert-skala/; 30.12.2016)

PAIER, Dietmar (2010): Quantitative Sozialforschung. Eine Einführung. Herausgegeben von REIGER, Horst / HAAS, Barbara, facultas Universitätsverlag, Wien

PFEFFER, Martina / PREGITZER, Sabine / KÖHLER, Beate (2010): Planung und Organisation von Sprachförderprojekten im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. 2., ergänzte Auflage, Freie Hansestadt Bremen, Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.), Bremen (http://www.soziales.bremen.de/sport/detail.php?gsid=bremen69.c.22615.de; 28.06.2016)

PH Wien Online (26.05.2015): https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/LV_TX.wbDisplaySemplanDoc?pStpSplDsNr=419

PÖHLMANN-LANG, Annette (2015): Bildungssprache. Nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen. Otto-Friedrich-Universität, Bamberg (https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/26342; 01.07.2016)

PRUDEN, Shannon M. / HIRSH-PASEK, Kathy / MICHNIK GOLINGKOFF, Roberta / HENNON, Elizabeth A. (2006): The Birth of Words: Ten-Month-Olds Learn Words Through Perceptual Salience. In: Child Development 77(2), S. 266-280 (https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4621011/; 03.05.2016)

RAAB-STEINER, Elisabeth / BENESCH, Michael (2012): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage, facultas wuv, Wien

RAMSENTHALER, Christina (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“ (https://bildungsportal.sachsen.de/opal/auth/RepositoryEntry/10283810816/CourseNode/92942450277270/Ramsenthaler__C.__2013__Was_ist_qualitative_Inhaltsanalyse.pdf; 04.04.2017)

RASCH, Björn / FRIESE, Malte / HOFMANN, Wilhelm / NAUMANN, Ewald (2010): Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage, Springer Verlag, Heidelberg

REICH, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. verlag das netz, Weimar / Berlin

REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva (2013): Sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion – Kindertageseinrichtungen auf dem Weg. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 34-50

REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva (2013b): Das Projekt „Sprachberatung“ in Bayern. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 60-63

REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva (2013c): Individuelle Spracherfassung und Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 83

REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva (2013d): Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 179-181

REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva (2013e): Kreatives Lernen im Dialog in Alltagssituationen und Projekten. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 182-203

RIEHL, Claudia Maria (2006a): Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. In: Schulamt für die Stadt Köln (Hrsg.): Newsletter - Mehrsprachigkeit. Gemeinschaftsinitiative Equal & Kompetenzzentrum Sprachförderung, Köln, S. 4-6 (http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur_prof_riehl/bedeutung_mehrsprachigkeit.pdf; 06.07.2016)

RIEHL, Claudia Maria (2006b): Schrift und Schriftlichkeit in der Muttersprache. In: Schulamt für die Stadt Köln (Hrsg.): Newsletter - Mehrsprachigkeit und mehr. Gemeinschaftsinitiative Equal & Kompetenzzentrum Sprachförderung, Köln, S. 6-9, (http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur_prof_riehl/schrift_schriftlichkeit.pdf; 06.07.2016)

ROOS, Jeanette / POLOTZEK, Silvana / SCHÖLER, Hermann (2010): EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Abschlussbericht „Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg“ im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg

SCHÄFER, Gerd E. (2011): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Juventa Verlag Weinheim und München, 4. Auflage

SCHARFF RETHFELDT, Wiebke (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Georg Thieme Verlag, Stuttgart (https://www.thieme.de/medias/sys_master/8807312818206/9783131542519_musterseite_126_133.pdf?mime=application%2Fpdf&realname=9783131542519_musterseite_126_133.pdf; 03.02.2016)

SCHNEIDER, Hansjakob / BECKER-MROTZEK, Michael et al. (2013): Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf; 31.01.2017)

SCHOONENBOOM, Judith (2015): Mixed Methods in Early Childhood Education. Preprint 2015. In: FLEER, Marilyn / VAN OERS, Bert (Hrsg.): International Handbook on Early Childhood Education, Springer Verlag (in Druck)

SCHOONENBOOM, Judith / JOHNSON, R. Burke (2015): How to Construct a Mixed Methods Research Design. Preprint 2015. In: ANDREß, Hans-Jürgen / GRUNOW, Daniela / SCHWINN, Thomas (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Springer VS (in Druck)

SCHREIBER, Norbert (2002): Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten im Prozeß der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Tier („Caritas-Studie“). Instrument und Grunddaten der Ersten Elternbefragung. Arbeitspapier II – 04, Trier (https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier4_Evaluation_der_paedagogischen_Qualitaet_von_Kindertagesstaetten.pdf; 27.04.2017)

STATISTIK AUSTRIA: Mikrozensus Fragebogen 2014, 1. Quartal (http://www.stat.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/mikrozensus/index.html; 18.03.2014)

STATISTIK AUSTRIA (2016): Bildung in Zahlen 2014/15. Schlüsselindikatoren und Analysen. (http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detaileddView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=722; 20.07.2016)

STATISTIK AUSTRIA (2015/2016): Bildung, Kultur. Kindertagesheime, Kinderbetreuung (https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/index.html; 04.01.2017)

STURMAIR, Daniel (2012): Sprachlos im (Krankenhaus)Alltag. Masterarbeit am Joseph Schumpeter Institut Wels, School of Applied Studies (http://www.platus.at/uploads/media/Masterthesis_Daniel_Sturmair.pdf; 24.02.2016)

SZAGUN, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Vollständig überarbeitete Neuausgabe, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

TASHAKKORI, Abbas / TEDDLIE, Charles (2010): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Second Edition, SAGE Publications, Los Angeles

TEXTOR, Martin R. (o.J.): Bildung und Charakter: Zusammenhang von Lebenserfolg und Persönlichkeitsentwicklung. In: TEXTOR, Martin R.: Das Kita-Handbuch. (http://www.kindergartenpaedagogik.de/1158.html; 26.09.2016)

TEXTOR, Martin R. (2): Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: TEXTOR, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, 88. Arbeitstagung vom 03.-05.05.2000 in Halle/Saale (http://www.kindergartenpaedagogik.de/78.html; 27.09.2016)

TEXTOR, Martin R. (3): Wohin mit meinem Kind? Formen und Auswirkungen der Fremdbetreuung. In: TEXTOR, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. (http://www.kindergartenpaedagogik.de/361.html; 29.12.2016)

ULICH, Michaela (2007): Sprachentwicklung: Kinder, die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. In: ULICH, Michaela / OBERHUEMER, Pamela / SOLTENDIECK, Monika (Hrsg): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin, S. 15-20

ULICH, Michaela (2007b): Deutschlernen in der Kindertageseinrichtung. In: ULICH, Michaela / OBERHUEMER, Pamela / SOLTENDIECK, Monika (Hrsg.): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin, S. 21-30

UNIVERSITÄT TRIER (Hrsg.): Kleine Einführung in SPSS. Teil I (https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb4/prof/VWL/APO/4252ss05/SPSS.pdf; 27.12.2016)

VON DER LAHR, Helmut (1996): Lesen: Verlust einer Schlüsselqualifikation für die Informationsgesellschaft. Forschungsergebnisse zu Leseverständnis und Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Media-Perspektiven 1/1996, S. 2-7 (http://www.netz-kasten.de/lesen/information/cult/literalekomp.php3; 28.08.2015)

WAGNER, Karl Heinz (o.J.): Phonetik und Phonologie. Kapitel 2: Sprechwerkzeuge und Terminologie. Universität Bremen (http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/phonetik/kapitel2.aspx; 26.06.2015)

WATZLAWICK, Paul / BEAVIN, Janet / JACKSON, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern

WEBER, Bertram (2004): Auditive Wahrnehmung und Sprachentwicklung. Diplomarbeit, Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck (http://www.hss-innsbruck.at/Dokumente%20von%20HSS/Auditive%20Wahrnehmung%20und%20Sprachentwicklung.pdf; 02.02.2016)

WIRTS, Claudia (2013): Früherkennung und Prävention von Sprachauffälligkeiten im Kindergarten. In: KIEFERLE, Christa / REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva / BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 102

ZUMWALD, Bea / SCHÖNFELDER, Mandy (2015): Sprache im Alltag fördern. In: LÖFFLER, Cordula / VOGT, Franziska (Hrsg.): Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. Ernst Reinhardt Verlag, München, S. 9-17

Fragebogen

Die Fragebögen, die der Erhebung dieser Arbeit zu Grunde liegen, wurden eigens für diese Befragung entwickelt. Der Teil der sozio-demographischen Daten entstand in Anlehnung an den Mikrozensus der Statistik Austria[872], Fragen zur Sprachentwicklung der Bereiche Aufmerksamkeit des Kindes, Handlungen, Verstehen und Sprechen wurden in Anlehnung an die Elternfragebögen des Deutschen Bundesverbandes für Logopädie[873] sowie Fragen des Bereiches der Beobachtung und Dokumentation in Anlehung an MAYR[874] formuliert.

Hinweis: Der Fragebogen für PädagogInnen, der Fragebogen für die Eltern bzw. Obsorgeberechtigten sowie die von den PädagogInnen und Eltern bzw. Obsorgeberechtigten ausgefüllten und retournierten Fragebögen liegen bei der Verfasserin dieser Arbeit auf.

---

[872] STATISTIK AUSTRIA: Mikrozensus 2014

[873] dbl (6), konkret: https://www.dbl-ev.de/fileadmin/Inhalte/Publikationen/0406_frabo_cplol_eltern18bis20de.pdf sowie https://www.dbl-ev.de/fileadmin/Inhalte/Publikationen/0407_frabo_cplol_eltern30de.pdf

[874] MAYR 2013, S. 86ff.

Interviewleitfaden

st. nikolausstiftung
erzdiözese wien

universität wien

Fragen für leitfaden-gestütztes Interview

ZUR SPRACHLICHEN FÖRDERUNG IN DEN KRIPPEN- UND FAMILIENGRUPPEN

ALLGEMEINE FRAGEN

1. Seit wann sind Sie als Kindergartenpädagogin tätig?
2. Seit wann bei der St. Nikolaus-Stiftung?
3. Seit wann als Krippenpädagogin?
4. Was ist das Besondere, als Pädagogin einer Krippengruppe tätig zu sein?
5. Anzahl der Kinder in Ihrer Gruppe (gesamt)
6. Anzahl der mehrsprachigen Kinder in Ihrer Gruppe
7. Wie viel Zeit verbringen die Kinder durchschnittlich pro Tag in Ihrer Gruppe (zwischen Bring- und Abholzeit)?

FRAGEN ZUM THEMA „SPRACHFÖRDERUNG“

8. Was hat sich in der Zeit, seit Sie als Pädagogin tätig sind, speziell im Bereich der Sprachförderung im Kindergarten verändert?
   Positives?
   Gibt es auch Negatives?

9. Finden Sie eine frühe Sprachförderung, also eine Sprachförderung bei jungen Kindern im Alter von 1,5 – 4 Jahren sinnvoll? Wenn ja, warum?

10. Welche sprachförderlichen Maßnahmen halten Sie für sinnvoll (z.B. reimen, plaudern, philosophieren, vorlesen, erklären, diskutieren, dichten, singen etc.)?

11. Was für sprachfördernde Maßnahmen setzen Sie bei Ihrer Gruppe ein? Warum gerade diese?

12. Haben Sie Schwerpunkte in Bezug auf sprachförderliche Maßnahmen in Ihrer Gruppe (z.B. Präpositionen)?

13. Fließen sprachförderliche Maßnahmen (unbewusst) in Ihren Alltag ein? Können Sie mir dazu bitte drei konkrete Beispiele nennen?

    (z.B. Präpositionen: Schnecke ins Haus HINEIN und wieder HINAUS; in 2-er Reihe NEBENEINANDER stellen; HINTEREINANDER gehen etc.)

14. Was ist das Schwierige bei der Umsetzung von Sprachförderung bei jungen Kindern?

15. Gibt es überhaupt die zeitliche Ressource, gezielte/geplante Sprachförderung in den Alltag zu integrieren? Wo sind diesbezüglich die Grenzen?

16. Wenn Sie mehr Zeit für Sprachförderung hätten und angenommen, Sie hätten weniger Kinder in der Gruppe, was würden Sie am Kindergarten-Alltag in Ihrer Gruppe in Bezug auf sprachförderliche Maßnahmen ändern?

17. Was sind für Sie zentrale Aspekte einer gelingenden Sprachförderung?

18. Was bräuchten Sie, um Sprachförderung noch gelingender in Ihrer Gruppe umsetzen zu können?

19. Wir haben über gezielte Sprachförderung gesprochen. Es gibt aber auch den Begriff der alltagsintegrierten Sprachförderung. Was ist darunter genauer zu verstehen? Wo sehen Sie vielversprechende Ansätze?

20. Noch was Allgemeines: Sprachförderung ist ein aktuelles Thema – sowohl bildungspolitisch als auch in der elementarpädagogischen Praxis. Zu Recht?

FRAGEN ZUM THEMA „SPRACHE“

21. Was finden Sie beim Thema „Kinder und Sprache“ besonders interessant/spannend?

22. Wie regen Sie die Kinder zum Sprechen an? Welche Möglichkeiten haben Sie als Pädagogin, alltagsintegrierte Sprachförderung zu betreiben?

23. Welche Methoden und Materialien setzen Sie ein?

24. Welche Methoden und Materialien haben sich bewährt?

25. Woran können Sie feststellen, ob und dass ein Kind Sprachschwierigkeiten hat?

26. Sprache ist u.a. ein Symbol für Zusammengehörigkeit. Können Sie in Ihrer Gruppe „Zusammengehörigkeiten“ feststellen? Dass sich Gruppen von Kindern bilden? Wie verhalten sich diese Gruppen zueinander? Grenzen sie sich voneinander ab?

27. Wie gehen Sie persönlich mit der Problematik um, wenn Sie Kinder in der Gruppe haben, die nicht so gut Deutsch sprechen?

    Wie können Sie sich verständlich machen?
    Wie machen Sie sich verständlich?
    Wie können Sie die Kinder verstehen?
    Wie können Sie die Kinder fördern?
    Fühlen Sie sich manchmal überfordert?

28. Worin besteht die besondere Herausforderung für Sie als Pädagogin, wenn Kinder der deutschen Sprache im Kindergarten zum ersten Mal begegnen?

FRAGEN ZUM THEMA „KOMPETENZ“

29. Welche (neuen) Anforderungen werden in der alltagsintegrierten Sprachförderung an die Pädagoginnen und Pädagogen gestellt? (Diese nehmen ja die Rolle des Sprachvorbildes ein und sollten ganz bewusst Sprechanlässe schaffen und nutzen.)

30. Was glauben Sie, was sind notwendige Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen, um gelingende Sprachförderung im Kindergartenalltag zu integrieren?

31. Haben Sie das Gefühl, dass Sie dafür mehr Unterstützung bräuchten? Wenn ja, wie könnte / sollte diese aussehen (z.B. gezielte Fortbildungen, Schulungen etc.)?

FRAGEN ZUM THEMA „ELTERNARBEIT“

32. Stellen die Bring- und Abholzeiten wichtige Kontaktmöglichkeiten mit den Eltern dar?

33. Wie nutzen Sie diese?

34. Formen der Elternarbeit in Bezug auf die Sprachförderung: Werden die Eltern in die Sprachförderung mit einbezogen? Wenn ja, wie?

35. Was glauben/vermuten Sie, haben die Eltern für Erwartungen in Bezug auf Sprachförderung im Kindergarten?

Interviewtranskripte

Hinweis: Die Audioaufnahmen der Interviews liegen bei der Verfasserin der Arbeit auf.

THEMA „Sprachliche Förderung in Krippengruppen"

BEFRAGTE: P1, 38 J., Krippenpädagogin, seit 19 Jahren als Pädagogin tätig

INTERVIEWERIN: Eva Frick, 35 J.
ORT DES INTERVIEWS: Wohnung der Befragten
DATUM/DAUER: 19.06.2014 / 00:54:39 Std.
KÜRZEL IM TRANSKRIPT: I ... Interviewerin, B ... Befragte, T ... Träger, L ... Leiterin, K ... Kind

BEGINN DER TRANSKRIPTION:

I: So, ähm, also ich stelle dir jetzt, darf ich du zu dir sagen? (B: Ja, [lacht]). Ich stelle dir mal ein paar allgemeine Fragen: Ähm, seit wann bist du als Kindergartenpädagogin tätig?

B: Seit neunzehn Jahren.

I: Und seit wann bei T?

B: [anonymisiert] Seit Anfang [...] bin ich [...] dabei.

I: Und seit wann bist du als Krippenpädagogin tätig?

B: Vier Jahre, seit vier Jahren.

I: Und vorher warst du in einer Familiengruppe oder-

B: Vorher war ich im Kindergarten und ganz vorher im Hort.

I: Ähm, was ist denn das Besondere, als Pädagogin in einer Krippengruppe tätig zu sein?

B: Es braucht andere Didaktik. Es ist eine andere Grundvoraussetzung, ähm, ja, die sich einfach aus dem Alter der Kinder ergibt, ja. Sie brauchen einfach noch mehr, ähm, ja, was brauchen sie noch mehr... das ist eine schwierige Frage eigentlich. Mehr Nähe, mehr Beobachtung, mehr Elternarbeit. Ja.

I: Ähm, jetzt, wo Sie in der Krippengruppe tätig sind, wie viel Kinder haben Sie in der Gruppe?

B: Fünfzehn. (I: Das ist die Maximalanzahl.) Ja.

I: Können Sie mir ungefähr die Anzahl der Kinder nennen, die mehrsprachig sind?

B: Bei uns sehr wenig. Drei.

I: Wie viel Zeit verbringen die Kinder durchschnittlich pro Tag in Ihrer Gruppe?

B: Durchschnittlich ... (I: Oder die meisten Kinder) ...die meisten Kinder sind bis halb drei da. ... Von acht oder halb neun bis halb drei. Das ist so die Kernzeit bei uns und da sind so zwei Drittel... (I: Und das fällt denn unter Teilzeit?) Teilzeit, ja. [Kurze Pause, um Aufnahmequalität zu überprüfen]

I: Gut, ähm, ich stelle dir jetzt mal eine Frage zum Thema Sprachförderung. Ähm... was hat sich in der Zeit, seit du als Pädagogin tätig bist, speziell im Bereich der Sprachförderung im Kindergarten verändert? Gibt es da was Positives, wo du sagst, darauf wurde mehr Wert gelegt? Oder, ähm, da hat eine große Veränderung allgemein stattgefunden? Oder das hat man bei uns jetzt festgestellt, weil, ähm... vielleicht, bei euch sind es nur drei Kinder, wenn du sagst, da- früher waren es vielleicht gar keine Kinder, die mehrsprachig waren. Ähm, oder gibt es was Negatives dazu. Was- was fällt dir ein?

B: Also ich glaube, dass es überhaupt eine Bewusstseinsbildung ist, die jetzt stattfindet. Das ist früher so nebenher gelaufen. Also ich glaube, dass man halt sich bemüht hat, schön zu sprechen, das war Standard. Aber darüber hinaus... hat man sich darüber eigentlich keine Gedanken gemacht. Ich glaube, das ist eher im- im Bereich der Eltern gelegen, quasi das Kind kommt schon mit ersten Spracherfahrungen zu uns. Noch dazu war es früher so, sicher, dass die Kinder mit drei oder überhaupt erst später in den Kindergarten gekommen sind, und da war einfach schon viel da. Mit zunehmender Krippenpädagogik oder zunehmend höherem Ausländeranteil muss man sich zu diesem Thema einfach Gedanken machen. Und da ist jetzt dieser Umbruch, dass das ein- ein- ein bewusstes Thema ist, das in den Alltag hineingelegt oder auch besonders behandelt wird. Weil wenn ich einen, äh, einen Ausländeranteil- wobei jetzt wirklich es darum geht, dass die Kinder halt nicht Deutsch sprechen, ja, weil das ist ja auch oft noch ein Unterschied. Ähm... also wenn ich, wenn ich einen hohen Anteil an Kindern drinnen habe, die nicht Deutsch sprechen, dann muss ich mir was überlegen, weil dann kann ich dieses normale Programm nicht fahren. Dann muss einmal die Basis geschaffen werden, dass sie mich verstehen. Also das hat sich sicher verändert in den letzten zehn Jahren, zwanzig Jahren. Ja.

I: Wie ist das jetzt konkret, äh, bei den drei Kindern in deiner Gruppe? Äh, können die Deutsch, oder... schwieriger?

B: Zwei sind, äh, nur- zweisprachig aufgewachsen. Also die... da merke ich schon, dass- dass- vor allem bei einem Kind, äh, die Sprach- also die deutsche Sprache jetzt noch ein bisschen... nachhinkt. Ähm... ein Kind ist überhaupt mit null Deutsch gekommen und [das]... beginnt jetzt auch. Ja. Also dass sich die schwerer tun, ist- ist in allen Dingen zu bemerken, bei der Eingewöhnung und- und, weil das muss man ja zusätzlich ins Feld führen, ja, dass die dann eigentlich wo hinkommen, wo sie nichts verstehen, ja. Das ist schon für Kinder, die was verstehen, schwierig, ja.

I: Ähm... findest du, dass- dass eine frühe Sprachförderung, also wir reden jetzt konkret von Kindern in der Krippe, ähm, sinnvoll ist? (B: Absolut.) Also nicht nur jetzt, ähm, alltagsintegrierte Sprachförderung sondern auch gezielte Sprachförderung?

B: Gezielt, ja. Also du meinst jetzt Logopädie oder...?

I: Nein, so dass du sagst, ähm, du liest jetzt bewusst eine Geschichte vielleicht für eine Kleingruppe vor und- und ihr sprecht dann darüber, also "sprechen". Oder... ähm, das Beispiel mit der Schnecke, ja, so was.

B: Ja, also wenn du meinst jetzt, dass es man- dass man sich das bewusst machen muss, also nicht nur so dahinplappern, und (I: Ja, ihr redet dann wirklich mit dem Kind oder beim Aufdecken oder mit- Spiele herrichten oder so was-) Dass mir das prinzipiell wichtig ist und das halt so in den Alltag einfließt, das ist das eine, aber bewusst- sich es bewusst zu machen und bewusst deswegen eine Aktion zu setzen, das verschwimmt ja auch. Weil natürlich ist es auch ein Bewusstmachen, wenn ich beim Wickeln ganz klar benenne, was ich tue. Dann kann ich das einfach aus meinem Gefühl heraus machen oder mir denken "es ist jetzt wichtig, weil ich das Kind in Worten baden muss und weil es jetzt zu Begriff- zu Begriffsbildung kommt", ja. Und es fängt einfach auch- es- es- Sprache ist in allen Bereichen da und manchmal legt man halt einen besonderen Schwerpunkt darauf, ja. Also wir haben eben eine Schnecke gehabt [lacht], und dieses- Präpositionen ist für die Kinder in dem Alter noch ein so abstrakter... sind so abstrakt, ja, dass das erlebbar werden muss für die Kinder. Und wenn ich jetzt eine Schnecke habe, ist jetzt- war früher wahrscheinlich der, ähm, der Hintergrund so: "Wir lernen jetzt alles über die Schnecke" und dann kann ich aber auch noch dahingehend arbeiten, dass ich sage "hinein, hinaus, hinauf, hinunter" und das benennen. Ja, und dann habe ich es halt mit dem Hintergrund auch, dass wir zu diesen Begriffen kommen. Ja.

I: Weil ich find das ganz so ein tolles Beispiel dafür. (B: Ja, ja.) Ähm... welche, also, wenn man jetzt so von- von sprachförderlichen Maßnahmen ausgeht, ja, so ganz, so was wie plaudern, reimen, vielleicht singen, ähm, was- was für Maßnahmen hättest du denn da für sinnvoll?

B: Also singen ist das Nonplusultra. Finde ich.

I: Warum?

B: Weil den Kindern Sätze aus dem Mund purzeln, die sie sonst nicht könnten, ja. Und singen, hören, das ist so emotional, man weiß ja auch, dass bei alten Leuten oder bei Sterbenden das Letzte, was geht, ist das Gehör. Das heißt, das muss zuerst da reingehen, dass es dann aus dem Mund rauskommt, ja. Und das ist auch, äh, auch alte Leute erreicht man mit- mit singen am besten. Und ich finde einfach, äh, auch zum Beruhigen, zu allem, singen, Lieder. Musik, das ist etwas, das erreicht eigentlich fast alle Menschen. Und das ist ein guter Ansetzpunkt, um sprechen zu lernen. Und in Liedern gibt es dann mit Bewegung und dann wird

das Wort gestützt mit der Bewegung, was auch ganz, ganz wichtig ist, damit das gefestigt wird, ja. Oder es gibt dann auch Lieder mit Reimen, da ist so viel möglich, ja, ohne, dass es jetzt so schulisch "Wir reimen jetzt" ist. (I: Mhm, genau.) Ja, ich muss mir einfach didaktisch überlegen, wie- wie bringe ich es lustvoll ans Kind. Und da ist singen einfach total schön oder auch ganz altmodisch ein Fingerspiel. Und das jetzt aber auch nicht mehr so "wir setzen uns jetzt hin und machen es" sondern wupps, ich zaubere das in einer Pause aus dem Hut und man merkt, die Kinder sprechen irrsinnig gut darauf an. Ja. Dieses Reimen und, und, und Worte-Finden und man merkt auch, es gibt so richtige Wortsammler. Schön zu sprechen, auch, auch jetzt Worte zu verwenden, die... die jetzt vielleicht nicht ganz altersgemäß sind und sie ein bisschen forschen lassen, was könnte das bedeuten, ja. Da springen einfach die Synapsen an, ja, dass ein Kind selber darauf kommt auch, was kann das jetzt heißen, ja. Das sind ganz wichtige Prozesse, auch für die Gehirnentwicklung natürlich, ja.

I: Gibt es Kinder, die... die schwerer erreichbar sind?

B: Ja. [lacht] Es gibt- gibt auch Kinder, die jetzt, äh, über die Sprachebene nicht so gut zu erreichen sind. Also es gibt sprachlich Begabte, es gibt Kinder, die sich gerne ausdrücken, die gerne sprechen und eher so wenn man früher gesagt hat halt sprechfaule Kinder. Ja, und da ist denn auch unsere Aufgabe, zu schauen. Warum ist das so? Ist es jetzt so banal, dass der schlecht hört oder drückt er sich einfach lieber anders aus? Ja.

I: Ähm... weil, weil du vorher gesagt hast na, du... du zauberst das mal aus dem Hut oder die Schnecke hat sich irgendwie angeboten. Ähm, ist es so in der Krippe, dass man da auch Schwerpunkte hat, dass man zum Beispiel sagt, jetzt überlege ich mir was zu den Präpositionen oder so was? Oder... passiert das halt, weil... keine Ahnung, da plopft die Idee auf, das Wetter ist schlecht, da gibt es die Schnecke, wir probieren das jetzt einfach? Oder... wie passiert das in der Krippe?

B: Also, grundsätzlich in der Krippe läuft alles über die Beobachtung. Ja, dass Kinder, ähm, eigentlich zeigen uns die Kinder, was sie brauchen. Und, äh... Sprachentwicklung zeigen sie uns täglich, dass sie brauchen. Dass sie Worte finden, dass sie- dass sie jetzt Zweiwortsätze sprechen oder Mehrwortsätze sprechen, ja. Und das ist eigentlich ein Thema, das uns das ganze Krippenjahr begleitet, mit mehr oder weniger Gewichtung. Und- also ich schaue, bei meinen Aktivitäten habe ich immer zwei Sachen eigentlich, die immer gelten müssen, das ist die Bewegungserziehung und die Spracherziehung. Die in alle Aktivitäten- also wenn sie jetzt das Thema Feuerwehr, wenn das jetzt brennt [lacht], im wahrsten Sinn des Wortes, in der Krippe, dann, ähm- schaue ich schon, dass ich diese Aspekte immer drinnen habe. Ja. So, so würde ich sagen läuft das.

I: Und wie- wie ist das dann, wenn man jetzt ... ähm, weiß nicht, sich jetzt mal auf die sprechfaulen Kinder konzentriert... Hast du da bestimmte Tricks die du dann anwendest oder wie- wie kann man die dann trotzdem noch erreichen?

B: Also- da schaue ich eher, dass ich so wirklich im Alltag, ähm, sie mir hole oder sie ch kommen, ch bei mir sind und wir dann auch plaudern und ich einmal wirklich genau hinhöre, was stimmt von meiner... Wahrnehmung, die so dahin- äh... plätschert, jetzt tatsächlich, ist er einfach jetzt auch über die Gruppe schwer erreichbar? Also traut er sich jetzt einfach, auch wenn alle zusammen sind, nicht zu sprechen? Findet er keinen Platz für seine Worte? Geht es dann im Zweiergespräch besser, und das ist- da kann man eigentlich schon ganz viel, ähm, ausschließen. Meistens ist es dann im Zweiergespräch schon besser oder wenn dann weniger Kinder da sind am Nachmittag. Da ergeben sich dann oft, äh... einfach mehr Gespräche und da- und wenn es wirklich, ähm... wenn ich wirklich merke, da kommt nichts und da ist auch keine Entwicklung, dann habe ich einmal ein Elterngespräch. Und dann schauen wir einmal, kann es sein, dass er schlecht hört, wie- wie- wie sprechen- spricht er vielleicht zu Hause, also dann schauen wir da. Und dann, äh, ist es mit Bilderbüchern, mit- mit äh, ja, mit dem Alltagsplaudern, dann bleibt man einfach dran. Aber- gezielte Förderung von "ich nehm' dich jetzt her und arbeite eine halbe Stunde", das ist auch noch nicht altersgemäß. Das ist einfach etwas, was man bemerkt und einmal aufgreift und- und sich ein paar Experten wie die Eltern ins Boot holt und das dann eigentlich oft- auch oft weitergibt dann an die Kollegin im Kindergarten.

I: Ähm... Das klingt ja wunderbar, wenn man sagt, man holt das Kind zu sich und man plaudert einmal- ähm, du hast 15 Kind- Krippenkinder in der Gruppe? Geht sich das aus, bleibt da die Zeit?

B: Ja. Also, es sind ja nicht alle gleich bedürftig jeden Tag. Ja, und, äh... ich denke mir, wenn mir wirklich etwas auffällt, was- was jetzt eklatant ist, wo man sich jetzt doch ein bisschen damit auseinandersetzen muss, dann muss die Zeit dafür da sein. Und dann ist es halt auch einmal nicht so wichtig, dass jetzt, ähm, das gezielte Angebot, äh, da ist, sondern dann schaut man halt, dass man so etwas macht. Also... ja, nein, das ist wichtig. Und für das muss Platz sein.

I: Wie... ist das mit den anderen Kindern? Ähm, wenn wir jetzt sagen, OK, du hast jetzt "nur" unter Anführungszeichen Krippenkinder, also nur ganz junge Kinder, können da- oder sind sie das vielleicht auch, oder übernehmen sie die Rolle, dass die, die jetzt, ähm, sprachlich schon weiter entwickelt sind, für die anderen, äh, quasi unter Anführungszeichen "Lehrer" sind oder ...?

B: Also das ist ja das, ähm, was wir wollen in der Krippe. Also ich glaube, wenn Eltern ihre Kinder in die Krippe geben, ist es ja nicht immer nur der Zeitfaktor. Dass sie sagen "ich muss arbeiten gehen, deswegen musst du jetzt in der Krippe sein", sondern natürlich versprechen wir uns auch von der Krippe, dass sie, äh, im sozialen und emotionalen Bereich profitieren. Also, sonst müssten wir ja sagen, es ist eine

Aufbewahrungsstätte. Und genau das ist es, dass Kinder einander- also von einander unheimlich viel lernen. Und natürlich sind die Kin- ich bin nicht die einzige, die ihnen Sprechen beibringt. Gott sei Dank, damit wäre ich wahrscheinlich wirklich überfordert, ja. Die Kinder, ja, sind meine Mithelfer, sind meine Mit-Experten, ja.

I: Wie ist das dann umgekehrt, wenn man sagt OK, wir haben da ein paar Kinder, die- die... äh, deren Sprachentwicklung ist .. ist schon sehr gut für das Alter, werden die umgekehrt auch speziell dann gefördert? Also, holst du die dann auch mal raus und machst irgendwas mit denen oder (B: Also-), oder redest du anders mit ihnen, stellst du deine Sprache um?

B: Ähm... ja, ich glaube, das ist- ist so intuitiv, dass man mit denen dann einfach auch mehr plaudert. Die stellen sich aber natürlich auch mehr in den Vordergrund. Wenn ich, [lacht], wenn ich, ähm, mit drei anderen die einzigen sind, die schon sprechen in Sätzen, habe ich einmal schon einen irren Vorteil, weil damit bin ich schon einmal [lacht] Erster, ja. Also die kommen meistens eh zu ihren... ja. (I: Die holen sich es quasi.) Man muss eher aufpassen, dass man sich nicht an denen orientiert und die anderen vergisst. Weil vom Angebot, ähm... neigt man dann glaube ich schon eher dazu, sich nach denen zu richten.

I: Weil sie auffälliger sind oder weil es auch für dich vielleicht auch angenehmer ist?

B: Weil da schon was zurückkommt. Das ist es. Die können sich verbalisieren und über das laufen einfach auch viele Angebote, ja. Aber, aber auch für die Kinder ist es wichtig, sehr basal zu arbeiten. Dann wieder über- dann geht es auch oft über- nicht nur das, was ich sehe, auszudrücken, sondern dann geht es oft in die Gefühlsebene. Wie fühlt sich was an? Wie fühlst du dich jetzt? Und da gibt es ja unheimlich viele Dinge, die auch diese Kinder noch lernen können, die für die anderen vielleicht bei dem Gefühl bleiben und für die kann dieses Gefühl schon ausgedrückt werden. Und das ist einfach das- weil wir vorher gesagt haben "was ist das Besondere an der Krippenarbeit", alle dort abzuholen, wo sie stehen. Und für alle immer etwas aus Angeboten heraus... -holbar zu machen. Für die ganz Jungen bleibt es bei dem. Für Kinder, die schon weiter sind, die können sich aus dem Angebot schon mehr rausholen, also das Angebot so breit zu fächern, dass für alle was herauszuholen ist. Ja.

I: Weil du jetzt gesagt hast Gefühl, Emotion, ähm, was, was ist deiner Meinung nach die Bedeutung von der Emotion bei der Sprachentwicklung- von Emotionen bei der Sprachentwicklung?

B: Äh... also, auch- hm, das geht auch in ganz viele Bereiche rein. Wenn du jetzt meinst, im Sinne von, äh... meine Emotionen ausdrücken zu können, meinst du das? (I: Als Kind jetzt?) Ja. (I: Mhm. Unter anderem.) Ja, also das ist zum Beispiel ein ganz breites Feld, ja. Zum Beispiel das- im Sinn von Konfliktlösungen. Wie geht es mir jetzt? Und dann schon diese Empathie "hm, wie könnte es dir gehen" und auch hinzuhören. Das eine ist das Sprechen und das andere ist auch das Zuhören, ja. Und das wird eben bei der Krippe in Konfliktlösungen, äh, also wenn sie streiten und sich dann was ausmachen müssen. Da wird das schlagend,

ja. Und da versuche ich, den Kindern auch Worte zu geben. "Wie fühlst du dich jetzt? Ich sehe, du bist jetzt traurig. Sag' ihm das. Das kränkt mich." Ja. Oder "das ärgert mich jetzt", ja. Auch das zu benennen und ihnen zu helfen, sich auszudrücken, ja. Oder auch Freude, ja, ich meine Kinder sind in dem Alter noch so gerade heraus, ja, und das auch ausdrücken zu können, das ist einfach was Schönes, ja. Und ihnen dabei zu helfen, ja, da... ja. Das ist- und aus- aus einer positiven Emotion heraus- also in diesem Feld sprechen sie natürlich auch lieber, wie wenn es immer alles so mühsam ist und immer so eine grundaggressive Stimmung herrscht, dann werde ich auch nicht gut sprechen lernen, davon bin ich auch überzeugt.

I: Das wäre jetzt das Zweite, was ich gemeint habe. Darum habe ich vorher gesagt "unter anderem" (B: Ja.), sondern auch die Emotion einfach was- oder die Gefühle, die- die du auch rüberbringst als Pädagogin? Und auch die Stimmung, die einfach in- in deiner Krippengruppe herrscht.

B: Ja. Also ich glaube, dass es ganz wichtig ist, dass eine- eine, eine... angenehme Grundstimmung herrschen muss in der Krippe. Ein- ein, ein- "ich mag euch, wir leben miteinander." Nicht "ich bin der Boss und ihr geht mir alle auf die Nerven und ich bügel euch nieder, dass es möglichst leise ist", ja. Sondern ein "wir leben diese Zeit miteinander, wir begleiten uns gegenseitig" und einfach, was für mich das Wichtigste ist, oder eines der wichtigsten Dinge, ist Spaß. Blödelei, Nonsens plappern, ja, auch einmal einen Lulu-Gackl-Song zu singen, ja, weil das sind einfach ihre Lieblingsworte eine Zeit lang, ja, dass das alles Platz hat. Und viel lachen und kudern und das muss alles rausdürfen, ja. Und das ist für uns Pädagoginnen auch wichtig, weil wenn der Spaß verloren geht, können wir da drinnen nicht mehr stehen. Ja.

I: ... (längere Pause) Ah, jetzt muss ich noch einmal einen Sprung machen, zurück. [lacht] Wir ein schöner Ausflug in die Emotion. Ähm, was würdest du sagen ist das Schwierige bei der Umsetzung von Sprachförderung, gerade bei den jungen Kindern?

B: Schwierig ist trotzdem natürlich der Zeitfaktor. Wenn ich jetzt wirklich gezielt- von gezielten Angeboten (I: Ja, genau.) sprechen möchte, ja. Äh... das Schwierige ist auch- sind auch die Grenzen, an die man stößt manchmal. (I: Von der Sprachentwicklung der Kinder her?) Wenn ich merke, es hakt irgendwo und ich komme mit den Eltern nicht weiter, äh ... also da auch sich- auch- auch- auch seine eigenen Grenzen zu sehen, ja. Das ist vielleicht das Schwierigste. Ansonsten ist- ist einfach- Geduld, ist glaube ich manchmal auch schwierig, dass man dann nicht zu- zu viel Druck macht. Druck ist immer schlecht fürs Lernen... also Geduld. Geduld haben ist nicht so meine Stärke, äh, das, das lernen einem eh auch die Kinder. (I: Gut.) [lacht]

I: Ähm ... (längere Pause) Wenn... ich springe jetzt da noch einmal. Was, wenn- was, was sind denn für dich zentrale Aspekte einer gelingenden Sprachförderung?

B: Eh die vorher genannten. Gute Atmosphäre, Geduld, Spaß, ich glaube, dass man selber gerne spricht, ist auch ein- wenn ich so ein wortkarger Mensch bin, wird das auch, glaube ich, nichts. Ähm, Worte zu leben, vorlesen... ja selber gerne lesen, vorlesen. Das ist auch im Bogen ein sehr spannender Aspekt. Ähm... ja, das glaub ich sind- sind Aspekte, dass es gut gelingen kann.

I: Ähm, wenn du jetzt mehr Zeit hättest, ja, und vielleicht auch weniger Kinder in der Gruppe hättest, ähm... was würdest du dann in deinem Kindergartenalltag, in deiner Gruppe jetzt ändern, in Bezug auf Sprachförderung, sprachfördernde Maßnahmen?

B: Nichts. [lacht] Nichts. Ich finde, es läuft gut. Ich finde, das Wichtigste ist einfach, sich das bewusst zu machen. Ja. Das... es braucht nicht mehr Zeit, es braucht kein Coaching, es braucht kein "ich setz' mich jetzt extra mit dir hin", das braucht es nicht in dem Alter. Das braucht es, wenn es- wenn es- wenn es nicht funktioniert. Aber wenn es- wenn es normal funktioniert und man das immer bei jedem Angebot im Puls, im Auge hat und auch im Alt- im Alltag, dann braucht es keine gezielte Sprachförderung. Also, auch das ist jetzt wieder so die Frage. "was ist gezielte-" das ist für mich gezielte Sprachförderung, das würde jetzt auch nichts ändern, wenn ich weniger Kinder drin habe. Weil ich spreche so oder so. Und ich tu so oder so. Ja.

I: OK. Weil wir jetzt gerade über gezielte Sprachförderung auch gesprochen haben, äh, es gibt natürlich auch den Begriff der alltagsintegrierten Sprachförderung, ja. Ähm, jetzt einfach- damit ich das nachher gut aufarbeiten kann, ähm, was ist darunter genauer zu verstehen? Ähm, und als nächste Frage wäre dann gleich im Anschluss, ähm, wo siehst du da viel versprechende Ansätze?

B: Also ich glaube, dieses Alltagsintegrierte ist, was sowieso läuft in der Gruppe, ja. Ähm, was- was einfach passiert, wenn viele Kinder unter einer Betreuung zusammentreffen. Das ist für mich Alltagssprachförderung. Und das ist- lernen einfach, was passiert, ja. Was auch Kinder früher am Bauernhof, wenn sie mit vielen Kindern zusammengekommen sind, gelernt haben, ja. Äh, alles andere ist-

I: Einfach dort wo jetzt- Entschuldigung, dass ich dich da so unterbreche- wo mehr einfach zusammentreffen. (B: Genau.) Nur bei mir zu Hause mit meinem Einzelkind in der Familie. (B: Da wo mehrere zusammen-) Ich gehe mal raus und-

B: Genau. Weil eine Mutter zu Hause ahnt, bevor das Kind was sagen will, was es meint, ja. Und das ist dann der Unterschied zur Krippe, dass ich das nicht immer gleich ahnen kann und die anderen Kinder schon gar nicht, ja. Also das heißt, da braucht es auch die Verbalschiene oder irgendeine andere Möglichkeit, dass sich das Kind mitteilen kann. Und das lernt es einfach in der Krippe. Und das passiert einfach, ob ich will oder nicht, ob ich das blöd finde oder nicht, es passiert. Ja, das wäre für mich so das, was normal läuft. Aber ich kann mich nicht ganz so drauf auf- ausreden, äh, dass das eh immer läuft und dass man da jetzt nichts

246 speziell machen muss. Ich muss es immer im Hinterkopf haben. Und ich muss mich manchmal auch speziell
247 darauf, ja, stützen.

248 I: Ähm, noch was Allgemeines zum- zum Thema Sprachförderung. Das ist gerade ein sehr aktuelles und
249 brisantes Thema, ähm, sowohl bildungspolitisch als auch bei euch in der elementarpädagogischen Praxis. Ist
250 das zu recht ein aktuelles und brisantes Thema?

251 B: Absolut.

252 I: Inwiefern?

253 B: Na weil wir gerade von dem weggehen wollen, dass das alles nur so nebenherläuft. Es ist immer wichtig,
254 sich es bewusst zu machen, kann ich- kann ich nur immer wieder sagen. Und darum ist es gut, dass es ein
255 brisantes Thema ist, weil vielen ist es vielleicht gar nicht so bewusst, wie wichtig das ist, ja. Und wenn es-
256 wenn es einen fixen Stand- äh, -ort hat quasi in der Gruppe dieses Thema, dann ist es gut, ja.

257 I: Ähm... Ich habe jetzt noch ein paar Fragen zum Thema Sprache. Ähm, was findest du jetzt einfach so
258 allgemein beim Thema Kinder und Sprache besonders interessant oder besonders spannend?

259 B: Je, da gibt es viele Dinge. Also... gerade jetzt, wo ich draufgekommen bin, dass Präpositionen für Kinder
260 so zu abstrakt sind in dem Alter noch, ja. Also zum Beispiel jetzt beim Anstellen in den Garten, ja, dass das
261 nie geklappt hat, ja. (I: Dieses Hintereinander) "Stell dich- nimm- nimm ihn bei der Hand, geht hintereinander,
262 in einer Reihe bleiben- " [lacht] Das ist alles so... äh, ja- das klappt halt noch nicht, ja. Und das müssen sie
263 erleben, um es dann zu verstehen, ja. Also das. Dass zum Beispiel Farben für Kinder so schwierig sind und
264 da merkt man, was das im Gehirn eigentlich machen muss, ja. Dass ich zwar weiß, ein Haus ist ein Haus,
265 wurscht ob es so oder so ausschaut, aber blau ... nicht so leicht fixiert werden kann. Ja, obwohl die Kinder
266 sicher von Geburt an hören "na du hast heute aber ein schönes rotes Leiberl an" und trotzdem dauert das
267 total lang, bis sie das einordnen können. Also das ist für mich spannend. Was auch spannend ist, ist die
268 Grammatik, wie sie die lernen. Das ist- das ist was, wo sie es ja doch, hoffe ich, von vielen immer richtig
269 hören, sie sich selber das erarbeiten müssen und manche wie der Meister Yoda am Anfang reden, ja, und
270 sich Sätze so richtig zusammenschachteln und bauen, ja. Also das ist- und wie sich das dann plötzlich löst
271 und in die richtige Richtung geht. Also das ist... ganz eine spannende Sache, ja. Und das auch- und sie- und
272 da haben wir einfach auch die größte Freude daran, in der Krippe zu sehen, äh, wie Kinder sich da
273 entwickeln. Von Nichts-Sprechen über Ein-Wort-Sätze bis zu richtigen Sätzen und Geschichten und dann
274 auch erzählen können "was war gestern". Also das sind dann so unsere Erfolgserlebnisse oder wo wir uns
275 einfach mit den Kindern freuen, was sich da tut in einem Jahr. Das ist wirklich unglaublich. Ja.

276 I: ... Ähm ... weil du vorher auch gesagt hast, weiß nicht, einmal ein Kind rausnehmen und mit ihm plaudern
277 oder allgemein mit ihnen plaudern, ähm... Wenn jetzt- oder allgemein, ja, wie regst du Kinder zum Sprechen
278 an? Jetzt nicht nur "dem fällt es ein bisschen schwerer" oder "der ist ein bisschen schüchterner" oder wie
279 auch immer, sondern wie- wie gelingt das?

280 B: Wie bringe ich überhaupt ein Kind, das nie gesprochen hat, zum Sprechen? [lacht]

281 I: Ja, egal, ob jetzt das Kind, ähm, weiß nicht, schon in der Sprachentwicklung sehr gut ist oder auch nicht,
282 sondern allgemein wie- ja, wie macht man das?

283 B: Also, dranbleiben... ist so ein, so ein Punkt. Ja, also auch ... nichts vorwegnehmen, sondern sie auch
284 tatsächlich etwas fragen und dann auf eine Antwort warten und dann nicht "ah, ich weiß es eh schon, du
285 willst-". Also sie etwas fragen. Was auch immer ein guter, ähm- eine gute Sache ist, Kinder zum Sprechen zu
286 bringen, ist- sind Handpuppen. Ich mein, das ist ja mein Steckenpferd, aber das ist so was Handgreifliches,
287 ja. Und wenn jetzt der kleine Wurmi mit ihnen spricht, da fällt es ihnen oft leichter, wie wenn jetzt der große
288 Erwachsene mit ihnen spricht. Und da kommt dann zumindest mal der Name oder ein Hallo oder so, ja. Ähm,
289 und Lieder. Also wie gesagt, das ist für mich, ähm... ja, etwas Wichtiges, wo es gelingt.

290 I: Ähm... woran kannst du feststellen, ob ein Kind Sprachschwierigkeiten hat? Also jetzt nicht- es geht nicht
291 um Diagnostik oder sonst irgendwas, sondern, ähm, du merkst als Pädagogin, da ist vielleicht... ist es nicht
292 optimal oder nicht altersgemäß- das ist in der Altersspanne sowieso schwierig zu sagen, aber woran erkennst
293 du das?

294 B: Stimmt, da sprichst du eh was Spannendes an, ja. Ähm, ist Logopädie in dem Alter überhaupt schon
295 etwas, was- was greifen sollte, ja. Ah ... was sind so die Punkte? Also ich denke mir, wenn ein Kind immer nur
296 nachplappert, was andere sagen- nur. Und dann von ihm selber nichts kommt. Oder nur lautiert- [imitiert
297 Kinderlaute „lalalala", „dadadada"] ja, und das aber nicht nur am Anfang mit einem Jahr, sondern dann schon
298 nähert er sich dem dritten Geburtstag und da kommt noch nicht mehr.

299 I: Und "nachplappert" heißt [räuspert sich] einfach Worte nachplappert oder ganze Sätze-

300 B: Da sagt ein Kind "Hallo!" und das geht immer nur "-allo, -allo,- allo, -alloo", ja. (I: OK.) Ähm... habe ich
301 jetzt gerade einen Fall, vielleicht ist das jetzt auch nicht so griffig, weil natürlich plappern Kinder davon- so
302 lernen sie es ja auch, aber wenn nur das ist und von- von dem Kind selber nichts kommt und das über einen
303 langen Zeitraum. Ähm... wenn ein Kind gar nicht spricht, natürlich. Wenn die Eltern auch rückmelden, dass es
304 zu Hause kaum spricht, da muss man sich Gedanken machen. Ähm, alles andere, was jetzt stottern angeht,
305 was jetzt Lautdrehungen oder so angeht, das beobachten wir, gehen wir aber weiter an- an den Kindergarten.
306 Das ist ein- das sollte man einfach, denke ich, über einen längeren Zeitpunkt im Auge behalten.

I: Weil du vorher angesp- angesprochen hast, äh, mit- mit Logopädin, ähm... Ab welchem Alter ist das sinnvoll, glaubst du?

B: Das weiß ich nicht.

I: Ist das... von Kind zu Kind unterschiedlich oder-

B: Also, es gibt schon so Sachen, wo- wo also, gerade Krippe- Schnuller ist so ein Thema mit offenem Biss, aber man die Eltern schon darauf aufmerksam machen sollte. Das, glaube ich, sind schon so Themen, auch für den Logopäden, wo man den offenen Biss auch über die Logopädie noch schließen kann, solche Dinge. Ähm, aber ob er jetzt das "R" schon aussprechen kann, ich glaube, das ist wirklich an einem späteren Zeitpunkt, äh, zu reihen. Jetzt... ja. Aber ich glaube, diese Kiefersachen oder Schnuttersachen oder so... das wäre Logopädin- ich kann es dir nicht sagen, ob wenn ein Logopäde sagen würde, "da bin ich schon zuständig". Das weiß ich nicht.

I: Wie ist das mit Schnullern bei dir in der Gruppe? Dürfen die Kinder den Schnuller haben?

B: Das ist eine sehr- auch ein sehr spannendes Thema. In der Krippe geben die Kinder wirklich gerne ihren Schnuller ab. Und kaum schreiten sie über die Schwelle, brauchen sie ihn wieder ganz dringend [lacht]. Und die Eltern sind oft sehr verwundert, dass sie, kaum werden sie mir übergeben, sie artig den Schnuller ab- [lacht] Ja, da sind wir einfach- wir haben es leichter, was das angeht, ja. Grundsätzlich schaue ich schon darauf, dass der Schnuller wegkommt, weil er einfach Sprachentwicklung verhindert. Und einfach sonst auch schlecht ist für das Gebiss, für alles, ja.

I: Wie... wie meinst du das jetzt konkret, "ihr habt es leichter"? Glaubst du, du kannst jetzt einem Kind sagen, "leg' ihn bitte in deine Lade" (B: Ja. Ja.) und das funktioniert und zu Hause funktioniert das halt nicht (B: Ja.), weil man Grenzen anders austestet.

B: Weil man emotional mehr dabei ist. (I: OK.) Da spielen einfach so viele Dinge rein. Eltern haben es schwerer als Krippenpädagoginnen, ist so. Ich weiß es, ich bin selber Mutter [lacht]. Man hat es nicht so leicht, ja. Es ist einfach, ähm, durch das soziale Gefüge oder ich weiß es nicht. Wir können klarer sein. Ich glaube, wir sind klarer. Mh. (I: Spannend.)

I: Ähm, Sprache ist ja unter anderem auch ein Symbol für Zusammengehörigkeit. Ähm, kannst du in deiner Gruppe jetzt so Zusammengehörigkeiten feststellen?

B: Mhm. Soziale Zusammengehörigkeiten. Die sich verbal äußern, oder- oder einfach generell?

I: Dass sich Kinder, ja, auf- auf Basis von verbalen Äußerungen eher zusammenschließen, weißt du, dass du sagst, zum Beispiel, äh- eher die Älteren oder eher die, die- die sprachlich schon besser entwickelt sind, die

schließen sich eher zusammen. Oder Kinder, die vielleicht jüngere Geschwister haben, die kümmern sich eher um die Kleineren, oder, ist da irgendwas feststellbar?

B: Ja, ja. Also Rollen- also das Rollenspiel an sich ist ja eigentlich eher erst im spä- im späten Krippenalter anzusiedeln, ja. Und da spielt natürlich die verbale Ausdrucksfähigkeit eine Riesenrolle. Weil wenn ich mir nicht ausmachen kann "du kochst jetzt und ich sitz' jetzt da" oder "ich wickel jetzt das Baby", was auch immer, dann funktioniert Rollenspiel auch noch nicht wirklich gut, ja. Äh, also da ist schon bemerkbar, dass sich Eltern in einer- äh, Eltern sag ich- Kinder in einer Altersklasse immer zusammenschließen. Ja, also die Dreijährigen spielen eher miteinander und die Einjährigen spielen eher miteinander oder nebeneinander, die suchen sich. Kinder gleichen Alters suchen sich. Ja, und da- es kommt schon manchmal vor, dass sie, dass die Älteren dann auch ihre verbalen Fähigkeiten ausnützen, um die Jüngeren ein bisschen zu unterdrücken. Klar, ja. Weil wenn ich das schon kann, ja das ist ein Vorteil, ja [lacht]. Aber es spornt auch die Jüngeren an, sich anzustrengen, dort hinzukommen [lacht], damit sie nicht unterbuttert werden.

I: Ähm, du hast gesagt, du hast drei Kinder drin, die nicht muttersprachlich Deutsch sind. Haben die wiederum dieselbe Muttersprache oder sind die wieder unterschiedlich?

B: Nein. Ja, und Muttersprache ist jetzt auch ein spannender Punkt, auch im Bogen, weil was ist die Muttersprache? Äh, ist das die Sprache der Mutter? Oder ist es die Sprache, die zu Hause hauptsächlich gesprochen wird. Also in meinen- in den Fällen, wo sie zweisprachig aufwachsen, ist es in einem Fall so, dass die Mutter die Fremdsprache hat und im anderen Fall ist es aber der Vater. Das heißt, da ist eigentlich die Muttersprache Deutsch, aber es wächst trotzdem zweisprachig auf und kann beide Sprachen gut. Also zwei Kinder sind- haben die Zweitsprache Englisch, ein Kind Bulgarisch.

I: Kann man, kannst du jetzt zum Beispiel feststellen, ob die, die Englisch, äh, als Zweitsprache haben oder Erstsprache, dass die sich dann eher zusammenschließen?

B: Nein (I: Ah, ok.) Nein, und die sprechen auch- also das ist meine Erfahrung, vielleicht ist es woanders anders, wenn es mehr Kinder sind. Bei uns im Kindergarten wird nur Deutsch gesprochen. Die- auf das sind sie noch nie draufgekommen, ich hatte in den letzten Jahren immer wieder auch polnische Kinder, dass sie Polnisch miteinander sprechen könnten. (I: Echt wahr?) Also auf das sind sie noch nie draufgekommen. Ja. Vielleicht ist es auch nur- aus Zufall oder bei mir so gewesen, aber wir hätten ja das dann oft schon probiert, wenn sie recht verzweifelt sind, das ist- dass wir sie irgendwie zusammenführen dann und dass sie das- diesen Vorteil nützen können (I: Das man sich was erklären kann.), natürlich, ja. Aber das... ist nicht. (I: Spannend.) Das ist nicht. Also jedenfalls nicht bei uns, ja. (I: OK.)

I: Ähm... wie gehst du persönlich mit der Problematik um, wenn du jetzt Kinder in der Gruppe hast, die nicht so gut Deutsch sprechen: Also wie- wie kannst du dich verständlich machen? Wie machen die Kinder sich verständlich? Äh, wie können die anderen Kinder sie verstehen, ähm...?

B: Also, das ist auch für mich ein ganz, ganz wichtiger Punkt. Das nicht als Manko zu sehen, sondern als- als etwas Tolles. Und so verkaufe ich das schon mal prinzipiell allen Kindern. Dieses Kind kann noch eine andere Sprache. Ist jetzt wahrscheinlich im Kindergarten noch mehr schlagend als in der Krippe. Ähm... das ist schon mal so die Grundhaltung, mit der man reingehen sollte. Das nicht als Problem zu sehen, sondern als etwas Tolles, dass es hier Kinder gibt, die noch eine andere Sprache können und jetzt Deutsch lernen noch dazu. Ähm... und dann- die Frage war jetzt, wie man das- wie man das macht, ja.

I: Wie kannst du dich verständlich machen?

B: Mhm. Ähm... ich versuche, mit diesen Kindern wirklich ein schönes Deutsch zu sprechen und ich versuche, äh... einfach anzufangen, so wie man das mit- mit Babys vielleicht machen würde, Dinge einzeln zu benennen, ja. In der Krippe fällt mir das eigentlich nicht so schwer, weil- weil manche Kinder noch gar nicht sprechen und das nicht so auffällt, ob der jetzt Bulgarisch toll sprechen kann, wird ihn vielleicht voll wurmen. Ja, ich hatte einen- einen- ein polnisches Kind vor zwei Jahren, das hat den so geärgert, dass er sich auf Polnisch toll ausdrücken kann und jetzt steht er da und kommt nicht weiter. Ja, und der hatte noch dazu den Anspruch, offensichtlich, äh... erst zu sprechen, wenn er es wirklich kann. (I: Das heißt, er hat so lange-) Das hat das Ganze noch verzögert. Du merkst dann ab einem gewissen Grad, der hat einen irren großen passiven Wortschatz, der noch nicht raus kann. Und das erleichtert also das kommt eigentlich so schnell, man glaubt das nicht, bei Kindern, wie schnell die einen passiven Wortschatz haben und dich eigentlich verstehen.

I: Und wie... was- was kannst du da machen, kannst du dann eigentlich nur abwarten bis er dann spricht, oder...?

B: Ja. Ja. Und eben so wie ich vorher schon gesagt habe, mit einer Handpuppe ihm ein bisschen was zu entlocken, ihn was zu fragen. Und was auch wichtig ist, ist, äh, wenn man ihn was fragt, dann oft auch sich- manchmal muss ich mich schon auf meine Hände draufsetzen, um das nicht mit Gesten so zu unterstützen, dass es eh auch von meinen Händen, meinen Augen und sonst wo ablesen kann, weil nur so kann ich wirklich wissen, ob er mich wirklich versteht. (I: Und nicht aus dem Zusammenhang das Wichtigste erahnt.) Genau. Also das sind schon so- da muss man einfach ein besonderes Auge darauf haben. Und dann dürfen meine Kinder dann auch einmal Bulgarisch versuchen zu sprechen; "Wie heißt 'Guten Morgen' bei euch?", und die st- die- plötzlich, weil ich habe auch erlebt, im Kindergarten ist es oft ein großes Schamgefühl. Das ist- wird wirklich fast wie ein Manko gesehen, ja. Und dann plötzlich "wow, ich bin was Besonderes, weil ich kann Spanisch und die Kinder probieren, wow und die können das nicht so schön sagen wie ich", ja, plötzlich bin ich der, der was kann, ja. Also das ist schon unheimlich wichtig, ja.

I: Ähm... wenn- wenn du jetzt ein Kind drin hast, das jetzt nicht- noch nicht so super Deutsch kann oder vielleicht auch gar nicht redet, wie du vorher gesagt hast, ähm, fühlst du dich dann manchmal überfordert?

B: Also das wäre jetzt vermessen, wenn ich das sagen würde, weil mit meinen dreien bin ich wirklich nicht überfordert.

I: Nein, jetzt nicht allgemein auf die Gruppe gesehen, sondern jetzt bei einem Kind, ja, dass du das Gefühl hast, ich- ich würde dem irgendwie gern mehr helfen oder ich- aber der geht vielleicht nicht aus sich raus, oder... Weißt du, so dass du vielleicht auch an deine Grenzen stößt.

B: Das könnte schon passieren, ist mir in den letzten Jahren nicht passiert. Ich glaube einfach, was, was dann ganz wichtig wird, ist Nähe, wenn das Kind das möchte. Dass ich ihm trotzdem signalisiere "Ich mag dich, du bist so gewollt hier, wie du bist". Und auch wenn wir uns momentan jetzt nicht verbal verständigen können, wir finden unseren Weg, uns zu verstehen. Ob ich dann jetzt- ob ich ihm jetzt dann in dem ersten Jahr wirklich deutsche Worte entlocken kann oder nicht- ich finde einen Weg mit dem Kind. Aber wie gesagt, wahrscheinlich, wenn ich jetzt zehn türkischsprachige Kinder drin habe und ich komme überhaupt nicht weiter, weil sich die nur Türkisch unterhalten und- also da möchte ich nicht überheblich sein und sagen, das ist alles kein Problem. Ich glaube, dass das ein großes Problem ist, ja. In meinem Bereich eher nicht. Ja.

I: ... Ähm, worin besteht für dich die besondere Herausforderung, ähm, wenn Kinder jetzt zu dir kommen und der deutschen Sprache zum ersten Mal bei dir in der Gruppe begegnen?

B: [lacht] Ja, dass sie mich nicht verstehen. Und dass sie überhaupt nicht verstehen, was ich- was- was- was ich von ihnen will oder ich komme jetzt- über die Verbalschiene komme ich nicht weiter. Wenn ich ihnen jetzt erkläre: "Deine Mama kommt bald und es ist gut, dass du da bist" oder "schau, da haben wir- ", sie verstehen mich nicht. Und es ist für sie eigentlich noch schlimmer dann das ganze Problem, ja. Also wie gesagt, das braucht länger, weil wir über- uns auf einer anderen Ebene treffen müssen und bis die wachsen kann, dauert es. Das ist die Schwierigkeit.

I: ... Ähm... dann hätte ich noch ein paar Fragen zum Thema Kompetenz. Ähm... welche Anforderungen werden an dich als Pädagogin, ähm, gestellt, wenn es jetzt- oder vielleicht sind es auch neue Anforderungen, weil das Thema jetzt aktueller ist, ja, ähm, in Bezug auf die Sprachförderung? ... Weil du gesagt, das Thema jetzt von der Brisanz her hat sich jetzt geändert in den letzten zehn Jahren, in den letzten zwanzig Jahren, ähm... Hast du das Gefühl, dass es jetzt da andere Anforderungen gibt an dich als Pädagogin in deiner Praxis oder neue Anforderungen?

B: Also ich glaube, eines der ... die Kompetenz liegt in der Beobachtung und die Beobachtung dann richtig einzuordnen. Ja. Das ist- das ist sicher eine Kompetenz, die wir uns er- erarbeiten müssen. Gut zu beobachten. Äh... ja. Und- und Kompetenz zu erwerben im- im Spracherwerb. Je, also ganz konkret jetzt, wenn ich da jetzt viele, äh, fremdsprachige Kinder habe. Wie sagen auch Experten; was kann man tun? Wir werden mit diesem Alltags- ähm, -geschehen nicht mehr auskommen. Konkret könnte ich da jetzt nicht sagen, diese Kompetenz muss von uns jetzt erworben werden. Das... weiß ich jetzt nicht ad hoc, je. Aber dieses genau Hinschauen, Beobachten und das Annehmen dieser Situation ist einmal Grund- gute Grundvoraussetzung. Ja, dass ich nicht ständig dagegen ankämpfe und sage "geht gar nichts, wir kommen nicht weiter, weil die verstehen mich alle nicht", also da einfach- einfach je, nach Möglichkeiten suchen, wie komme ich heran an das Kind, je... ... [längere Pause] Oh ja, es fallen mir schon Kompetenzen ein, natürlich Diversität, das sind- das sind ... Kompetenzen oder- oder jetzt Prinzipien, die ganz .. wichtig werden dann. Weil das- das ist unumgänglich, wenn ich auch mit- also das verknüpft sich natürlich alles miteinander. Aber wenn ich das nicht habe, wird auch Sprachförderung nicht funktionieren. Wenn ich nicht offen bin für, für Individualität, für Diversität, dann kann ich es vergessen. Lebensweltorientierung, auch ein Prinzip. Auf was kann ich aufbauen? Wenn ich das alles bei der Spracherziehung außer Acht lasse, dann komme ich nicht weiter. Je.

I: Ähm... hast du das Gefühl, ähm, dass man jetzt für- für die Kompetenzen, die du genannt hast, ja... wenn das möglich ist, ja, hast du das Gefühl, ähm... dass ... also ich habe jetzt da geschrieben, dass du dafür mehr Unterstützung bräuchtest. Ich lasse jetzt die Frage so einmal weg, weil du hast die drei Kinder und, ähm, die nicht deutscher Muttersprache/Vatersprache sind, ähm, aber wie- wie könnte denn das aussehen, ja, wie könnte Unterstützung aussehen? Was- wäre das zum Beispiel mit gezielten Fortbildungen, Schulungen oder so was, wäre das was oder... ?

B: Also... wenn ich jetzt Wunschkonzert mache [lacht], dann würde ich sagen, ähm, natürlich wäre gut, wenn ein, zwei Mal die Woche jemand kommt und mich unterstützt. Oder mich jetzt nicht, bei drei Kindern wird das jetzt nicht so sein, aber wenn da jetzt wirklich Probleme auftreten, dass man sagen kann, bitte regelmäßig, "habt ein Auge auf das Kind". Und- und auch "habt ein Auge auf mich. Sagt mir, was ich jetzt besser tun kann, was sich auch gut in den Alltag integrieren lässt." Oder- oder einfach auch einmal, dass wer sich reinstellt und sagt: "Du- setz' mal ein bisschen weiter unten an. Du bist viel zu weit oben. Schau einmal entspanne dich, gehe einfach drei Schritte zurück." Ja, dass wer ein Auge darauf hat. Ähm... auch das eigene- also ein Feedback zu kriegen... über das eigene Tun, weil manchmal wurschtelt man herum und verrennt sich und dann wäre es ganz gut, wenn man ein Feedback kriegt. Und natürlich Fortbildungen zu dem Thema wären super, ist überhaupt keine Frage. Dinge- und da sehr praxisnahe bleiben. Weil ich glaube, ein Buch kann jeder lesen über Sprachentwicklung, aber dann zu schauen praktisch, was geht wirklich, das ist das Wichtige. Und da muss wer drinsitzen, der dich begeistert und sagt: "OK, das probier ich aus".

I: Und wie kann ich das dann auch rüberbringen (B: Genau.), dass es bei den Kindern auch ankommt, ja, und angenommen wird. (B: Ja.) ... Ähm, so, jetzt noch was Spannendes zum Thema Elternarbeit, ähm... Was- was sind denn für dich die wichtigsten Kontaktmöglichkeiten zu den Eltern, mit den Eltern?

B: Das Tür- und Angel-Gespräch natürlich, wie das früher so schön geheißen hat. Ähm... mir bewusst Zeit zu nehmen, auch beim Abholen, wo meistens mehr Zeit ist, als in der Früh, ihnen Rückmeldung zu geben, äh, und vor allem positive Rückmeldung zu geben über ihr Kind. Ich sage den Kind- den Eltern auch oft, dass es eine Ehre und Freude ist, ihr Kind bei mir zu haben. Das ist unheimlich wichtig, dass sie sich angenommen fühlen. Und auch das Entwicklungsgespräch. Das ist eigentlich nicht mehr wegzudenken für mich, wo man sich bewusst eine halbe/Dreivierteistunde Zeit nimmt, sich mit den Leuten zusammenzusetzen, ihnen zu erzählen: "Wie sehe ich dein Kind? Was könnte sich ergänzen, was ist ganz anders zu Hause?", dass man so ein Gesamtbild bekommt. Wichtig. (I: Das Entwicklungsgespräch findet einmal im Jahr statt.) Einmal jährlich und natürlich jederzeit bei Bedarf. Also, wenn es wirklich was gibt, dann mache ich mir auch einen Termin aus und mache das nicht in der Garderobe.

I: Ähm, wenn du jetzt, ähm, bei einem Kind das Gefühl hast, dann- da solle jetzt in... Bezug auf Sprachförderung ein bisschen mehr passieren oder du machst halt schon bestimmte Sachen, ähm... tust du da die Eltern dann mit einbeziehen? Sagst du ihnen, was du machst und- oder was sie vielleicht auch machen könnten, um das noch zu unterstützen, oder... ?

B: Na ja. Da geht es jetzt auch immer wieder- ja, um Kompetenzen, ja. Ich kann eigentlich nur sehen, da ist was nicht der Norm entsprechend. Das ist jetzt so mein subjektives Empfinden, ja. Ähm... wenn das jetzt nichts Eklatantes ist, dann scheue ich mir das selber an und frage einfach einmal nach, wie das zu Hause ist. Oder ich schicke die Leute mal zum HNO. Ohren testen. Das ist immer so mein ersten- kann man leicht machen und dann können wir das entweder durchstreichen oder es ist wirklich so. Hatte ich auch immer wieder. Ähm... und wenn ich wirklich sehe, dass da- und das ist oft dann nicht nur die Sprachentwicklung. Das ist dann oft so ein Gesamtpaket, dann hole ich mir eine Sonderkindergärtnerin. Das ... mache ich einmal anfangend ohne ein Elterngespräch, weil da klingeln dann immer alle Alarmglocken und bespreche mich mal mit der. Wenn die findet, "Hm, sollte man sich besser anschauen", dann habe ich ein Elterngespräch und dann führt das da die- die normale Schiene, dass ich dann ausmache, dürfen wir eine Psychologin herholen, die das Kind beobachtet und dann kommt das in ein- in eine ja, kommt das auf Schiene. Dann müssen noch die Eltern mitarbeiten.

I: Wenn man jetzt nicht von- von so einem, unter Anführungszeichen "schweren Fall", ähm, ausgeht, dass jetzt da wirklich, weiß nicht, eklatant was nicht stimmt, sondern bleiben wir mal bei dem Beispiel, das du vorher genannt hast, mit den Präpositionen. (B: Ja.) Teilst du den Eltern so was mit, was so als... äh, und als Tür- und Angel-Gespräch, dass man sagt "Wir haben jetzt so was gemacht", ähm, ich kann jetzt so von mir

ausgehen, als- als Elternteil denke ich mir "ja, spannend". So eine Info finde ich total spannend, weil vielleicht fallen mir dann auch Sachen im Alltag auf, wo ich mir denke, das könnte ich doch irgendwie einbauen, ja.

B: Also das mache ich, äh, habe ich heuer begonnen, über sehr klare Fotostrecken mit Text zu belegen. Wie gehen wir in der Krippe überhaupt ein Thema an? Und was sind die Kompetenzen, die ein Kind erwerben kann? Und dann muss man auch aufpassen, dass man nicht so schulmeisterlich rüberkommt, sondern griffig für die Eltern, ja. Nämlich genau mit solchen Dingen, ja. Habe ich ein Foto zum Beispiel jetzt, um bei der Schnecke zu bleiben, äh, „Kind beobachtet hinauf, hinunter", dann schreibe ich, äh- "unsere Kind-", weiß ich jetzt nicht, "unsere Kinder können jetzt mit den Begriffen Schnecke-" und dann zähle ich einfach alles auf, Worte, die jetzt gefallen sind und darunter kommen dann auch die Präpositionen. Und wenn ich einmal speziell, wenn wir da jetzt daran arbeiten, dann kommt dazu eine Fotostrecke mit Text, wo sie sehen: Wahnsinn, das haben sie jetzt alles erfahren über die verschiedensten Bereiche und das kommt am Schluss dabei raus, ja. Also das versuche ich schon zu dokumentieren, damit es klarer wird. Und das aber- muss man auch wieder einfach auf Elternebene bringen, weil die haben jetzt keine didaktisch-pädagogische Ausbildung, ja, und- (I: Genau das meine ich, wovon man ausgeht.) Ich will sie dann auch nicht belehren, ja. Sondern einfach, dass sie sich mit- mit den Kindern und mit uns freuen, was möglich ist, so.

I: Und auch so ein bisschen als Anhaltspunkt, was- was kann ich umsetzen.

B: Oder auch, genau. Da kann ich- das habe ich- ich baue dann immer auch so Elemente ein, wo die Eltern mit den Kindern aktiv werden müssen, ja. Also eine Zeit lang war Farben Thema. Und dann hänge ich einfach eine riesige Farbpalette raus, wo ich dann die Farben darunterschreibe, wo ich genau weiß, wenn sie abgeholt werden, müssen sie mit den Kl- also die Kinder wollen das dann, dass sie hinzeigen, "welche Farbe ist das?" und dann- oder den Eltern dann zeigen, welche Farben sie schon können. Also da schaue ich auch, dass in- schon- passiert schon in der Garderobe, dass die Eltern mit den Kindern zu diesen Themen in Interaktion treten können, ja. Ja.

I: Ähm... jetzt noch so eine Frage, wo... wo es einfach um deine Einschätzung geht, ja. Was- was glaubst du, was vermutest du, ähm, haben die Eltern für Erwartungen in Bezug auf die Sprachförderung im Kindergarten? Haben sie überhaupt eine Erwartung- oder was- oder dringt was zu dir durch, sagen die Eltern das offen oder...?

B: Ich glaube, dass sie- was sind Erwartungen der Eltern, wenn sie ihr Kind in die Krippe geben? Dass sie Freunde finden, dass sie sich wohlfühlen und dass sie gesehen werden. Mit ihrer... ja, mit ihrer ganzen Individualität. Ich glaube, das sind so die wichtigen Dinge. Und dass sie dann eher im Nachhinein überrascht sind, was da jetzt alles passiert. [Klingel läutet im Hintergrund]..... [längere Pause]

I: Also dass die Eltern noch ein ... quasi überrascht sind, was das Kind überhaupt alles gelernt hat.

B: Dass es ihnen dann eher bewusst wird und dass man eher im Nachhinein dann ins Gespräch kommen darüber. Ich glaube jetzt, die wenigsten- und wir haben eigentlich Eltern, die... sehr reflektiert sind und sehr hohe Ansprüche haben, aber ich glaube, so explizit, was sie lernen müssen jetzt in der Krippe, da sind die Ansprüche sehr basal und gehen eher auf die emotionale Ebene. Ja. Sozial-emotional, kognitiv kommt da noch nicht so viel. Sie wollen natürlich, dass wir was machen, aber das ist jetzt nicht so in Bereiche unterteilt. Und das kommt dann eher im Nachhin- "also seit sie in der Krippe ist, spricht sie viel mehr" oder, also da kommt eher im Nachhinein dann.

I: Gibt es noch irgendwas, wo du sagst ah, das möchtest du jetzt noch anbringen oder das möchtest du unbedingt noch mitteilen, dass das Aufmerksamkeit findet? Jetzt da zum Thema?

B: Mh. ... Ja, Sprache ist einfach eines unserer wichtigsten... Mittel und das öffnet uns alle Türen und das müssen wir auch den Kindern ermöglichen, ja. Und ... da gehört... ja, genau solche Sachen, um das wieder ins Bewusstsein zu- zu rufen, eben für die Pädagoginnen ist ganz, ganz wichtig. Ja.

I: Super. Ja dann danke für das Gespräch.

ENDE DES INTERVIEWS

ENDE DER TRANSKRIPTION.

THEMA „Sprachliche Förderung in Krippengruppen"

BEFRAGTE: P2, 23 J., Krippenpädagogin, seit 1 Jahr als Pädagogin tätig

INTERVIEWERIN: Eva Frick, 35 J.
ORT DES INTERVIEWS: Kindergarten / Gruppenraum der Befragten
DATUM/DAUER: 24.06.2014 / 00:37:27 Std.
KÜRZEL IM TRANSKRIPT: I ... Interviewerin, B ... Befragte, T ... Träger, L ... Leiterin, K ... Kind

BEGINN DER TRANSKRIPTION:

I: So, jetzt fängt es schon an zu laufen. Ab und zu werfe ich einen Blick darauf, um zu sehen ob es noch rennt, da, wo die Zeit mitrennt. Es dauert ungefähr eine Stunde. (B: OK.) Ja, zuerst einmal möchte ich mich bedanken, dass Sie sich da zur Verfügung stellen (B: Kein Problem. [lacht]) und das Interview mit mir machen. Ähm, wie vorher schon erwähnt, das wird alles anonym ausgewertet, also müssen Sie sich nicht scheuen, ähm, (B: Gut.) zu antworten. Ähm, zuerst ein paar allgemeine Fragen, ähm, zu Ihrer Person. (B: Mhm.) Ähm, seit wann sind Sie als Kindergartenpädagogin tätig?

B: Bin jetzt seit August letzten Jahres als Kinder-, also, erst ein Jahr.

I: Vorher die Bakip.

B: Ähm, Kolleg in Zwettl, in Niederösterreich, also zwei Jahre hat das gedauert nur.

I: Ok, ähm, Und seit Sie da sind, sind Sie quasi bei T.

B: Genau.

I: Ähm, wollten Sie, ähm, als Krippenpädagogin tätig sein?

B: Ursprünglich nicht. [lacht]

I: [lacht] Wieso nicht, wenn ich fragen darf?

B: Ähm, zu wenig Erfahrung einfach, mit kleinen-, mit diesen wirklich-, weil doch sehr große Unterschiede noch gibt. Was ich auch nicht gedacht habe anfangs, dass es wirklich doch so andere Bildungsarbeit auch ist.

I: Ähm, wieso haben Sie sich dann entschlossen, das doch anzunehmen?

B: Ja, ich wollte einfach bei T arbeiten und mir ist das angeboten worden und ich war dann da bei einem Vorstellungsgespräch, ah bei L und mir hat das Haus gefallen und mir hat- und ich hab mir gedacht, ja, warum nicht versuchen, es kann ja nix- [lacht]

I: Wie sind Ihre Erwartungen jetzt quasi erfüllt worden, oder wie ...?

B: Ja, eigentlich positiv überrascht. Ja.

I: Inwiefern? (B: Sollen wir zumachen?) >Fenster wird geschlossen< Inwiefern sind Ihre Erwartungen positiv- ...?

B: Ja, weil das Jahr gut gelaufen ist und die Gruppe sich toll entwickelt hat. [lacht]

I: Was waren denn da die besonderen Herausforderungen für Sie?

B: Besondere Herausforderung... so diese, weiß nicht wie man sagen soll, aber diese Ansprüche an die Kinder so ein bisschen herunterzuschrauben auch, also das ist mir schwergefallen. Zu sagen: OK, das kann das Kind jetzt noch nicht, weil das ist noch jünger als ein Kindergartenkind, und, ja. Also da muss man sich schon umstellen [lacht].

I: Ist es dann schwierig, wenn zum Beispiel ein Kind sprachlich eigentlich schon gut entwickelt ist, aber doch vielleicht erst zwei, ist es dann da umso schwieriger, oder... ?

B: Ja, schon. Weil, ja ... es gibt halt auch große Unterschiede. Also in der Gruppe auch Kinder die sprach-, also, eigentlich noch kaum sprechen können, die gibt's auch noch jetzt, die was eigentlich jetzt schon raufkommen [Anm.: rauf heißt in die Familien- bzw. in die normale Kindergartengruppe für 3 bis 6 Jährige], und wirklich Kinder, die total... schon sehr weit entwickelt sind. Schon viel weiter, als man es erwartet, ja. Und dann muss man eben dann auch schauen, wie gestalte ich die Bildungsarbeit, dass es für jeden passt, weil der kommt vielleicht noch nicht da mit und die anderen schaffen das schon, ja.

I: Mh. Dass es für den einen nicht zu...

B: Das ist eine Herausforderung, ja.

I: Wie viele Kinder haben Sie in der Gruppe?

B: Fünfzehn.

I: Ähm... haben Sie auch mehrsprachige Kinder in der Gruppe?

B: Äh, ja.

I: Wie viele sind das ungefähr von den fünfzehn?

B: Das sind... drei

I: Mhm... Ähm, wie viel Zeit verbringen die Kinder durchschnittlich pro Tag in ihrer Gruppe, also zwischen Bring- und Abholzeit?

B: Ähm... naja von halb acht bis vier.

I: Werden die meisten dann um vier geholt, oder...?

B: Naja, nein stimmt, die meisten eigentlich so noch dem Schlafen, also bis drei. Ja, genau.

I: Ähm, vorher wären wir schon fast in das Thema reingeloppt [lacht]. Jetzt ein paar Fragen zum Thema Sprachförderung. Ähm... wenn Sie jetzt davon ausgehen, was sie noch in der Ausbildung, ähm, gelernt haben, ähm, glauben Sie, dass sich da was jetzt geändert hat im Bereich der Sprachförderung in der Zeit?

B: Glaub nicht.

I: War das da schon ein aktuelles Thema, eigentlich...

B: Ja. Ja.

I: Was haben Sie da in der Ausbildung gehört oder wie wird das den Studenten nahegelegt?

B: Von der Sprachförderung?

I: Mhm.

B: Halt jetzt für Krippenkinder oder...?

I: Nein. Überhaupt.

B: Überhaupt. Ähm... was wurde uns da nahegelegt [lacht] Gute Frage.

I: Oder mitgegeben, oder...

B: Naja. Sprachförderung passiert eigentlich auch im Alltag. Also in ganz alltäglichen Situationen, da muss ich mich nicht hinsetzen mit einem Kind und jetzt ein Bilderbuch betrachten - also schon auch, aber...

I: So eher irgendwie gezielte Sprachförderung.

B: Genau, genau.

I: Was wären denn so Alltagssituationen?

B: Das Essen zum Beispiel. Sieht man auch in der Krippe total schön. Also dass beim Essen dieses Sprechen und die Tischgespräche - toll. Auch unter den Kindern schon.

I: Wie muss ich mir jetzt das vorstellen? Also ich komme ja gar nicht aus dem Bereich, wie muss ich mir das vorstellen, so ein Tischgespräch?

B: Na ja, eben die Kinder sitzen beim Essen und die Kinder erzählen sich von zu Hause und "die Mama ist in der Arbeit" und dann sagt sie "ja, und meine Mama auch", und wo sie waren und wo sie hingehen noch, und ja. (I: Sehr spannend. Das hätte ich mir jetzt gar nicht erwartet.) Ja. Das ist wirklich toll, ja.

I: Ähm... Finden Sie, dass eine frühe Sprachförderung, also gerade jetzt bei den jungen Kindern, ab einleineinhalb Jahren, je nachdem, wann Sie bei Ihnen anfangen, sinnvoll ist?

B: Ähm... ja, sicher.

I: Warum?

B: Naja, meinen Sie jetzt gezielte Sprachförderung? (I: Auch, beides.) Ja. Ich weiß nicht, ich glaube, das wieder steht nicht so im Vordergrund, finde ich. (I: In der Krippe jetzt.) Ja. Weil wie gesagt, das passiert eh über- also, im Alltag so viel und bei so vielen Tätigkeiten. Und weil gerade in der Krippe stehen eben diese Alltagssituationen- da lernen die Kinder auch so viel, ja. Also gerade, weiß ich nicht, beim Händewaschen. Das dauert bei uns zehn- sicher zehn Minuten oder eine Viertelstunde länger als oben, und da passiert viel. Und da spricht man auch und das begleitet man und somit ist die Förderung eh irgendwo immer da.

I: Ähm... wenn man jetzt auf so sprachförderliche Maßnahmen, ähm, geht, also wirklich so gezielte Sprachförderung, was halten Sie denn da für sinnvoll? Also zum Beispiel, weiß nicht, ich hab das mal aufgeschrieben - Reimen, Plaudern, Singen.

B: Ja, ja. Auf jeden Fall das Singen, das kommt bei den kleinen Kindern total gut an.

I: Machen die da mit?

B: Wenig [lacht]. Also man merkt jetzt schon einen Unterschied vom Anfang zu jetzt. Vor allem, ich habe auch viele Kinder in der Gruppe wo man auch merkt, dass da zu Hause viel auch in dem Bereich passiert, beim Musikalischen, das merkt man total. Aber anfangs ist man eher Alleinunterhalter.

I: Wie ist das für Sie als Pädagogin dann?

B: Schwierig [lacht]. Also, man ist dann auch ein bisschen gehemmt. Wenn man so von der Schule kommt, dann sitzt man vor- obwohl man sich denkt, "no das sind Kinder", aber dann sitzt man mal und denkt sich "OK [lacht], jetzt singe ich für mich".

I: Hat sich das im Lauf des Jahres geändert?

B: Ja, schon. Man gewöhnt sich daran.

I: Ähm, wenn man jetzt bei der gezielten Sprachförderung bleibt, ähm, und, also Sie haben ja vorher das Singen erwähnt, was machen Sie denn noch?

B: Bilderbücher schauen wir auch viel an, stehen auch eben bei uns offen da, können die Kinder jederzeit selber auch anschauen. Und wo wir das auch, ähm, wo die Kinder sich die Bücher auch selber holen und dann anschauen, ist vor dem Schlafengehen. Das hat sich irgendwie so ritualisiert. Jeder holt sich ein Buch und da wird noch vorm Schlafen das Buch durchgeblättert und angeschaut, und, ja.

I: Und wie, wie funktioniert das jetzt wenn Sie fünfzehn Kinder, ähm, in der Gruppe haben, ähm, ist es da möglich, dass man zum Beispiel, wenn man sagt OK, man nimmt einmal fünf Kinder raus und schaut sich mit denen ein Buch an, oder... ?

B: Ähm, eher einzeln, ja. (I: Also die Möglichkeiten hat man, das geht sich aus zeitlich.) Ja, ja. Es wird auch noch nicht so, dass man sagt OK, jetzt schaue ich das, ähm, Buch mit jedem Kind an. Also das ist irgendwie noch nicht so- (I: Oder von vorne bis hinten oder so) Ja, ja.

I: ..... (längere Pause) Ähm... gibt es bei Ihnen dann was wo, ich nenne es mal Schwerpunkte, zum Beispiel ähm, weiß nicht, wenn man jetzt nehmimmt: Präpositionen, wo man sagt OK, die Kinder sollen sich nun zu zwat: nebeneinander hinstellen und dann hintereinander aufstellen, damit man rausgehen kann oder so was. Ähm, gibt es da solche Schwerpunkte, oder... ?

B: Äh, eigentlich nicht. Meinen Sie so Spiele, wo man das, oder... ?

I: Unter anderem, ja. Oder wo man dann sagt, man schaut jetzt mal, dass sie quasi das hinkriegen, dass sie sich dann nebeneinander stellen und hintereinander aufstellen.

B: Ja, ach so. Ja, probieren wir schon, natürlich. Also haben wir auch probiert, mal eine Runde eben um den Hausblock immer wieder zu gehen. Und da schaut man schon, "na ihr müsst jetzt in einer Zweierreihe gehen und du gehst hinter dem und du gehst hinter dem". Das muss man halt üben. Gut.

I: Ist das schwierig für die Kinder?

B: Ja, schon. (I: Hintereinander gehen...) Ja, ja. (I: Wir gehen jetzt raus, rein, wir ziehen die Schuhe an oder aus, oder...) Nein, das eigentlich nicht. Das, ja, nein, das verstehen sie schon. (I: Also ganz unterschiedlich eigentlich.) Ja.

I: ..... (längere Pause) Was ist denn Ihrer Meinung nach das Schwierige bei der Umsetzung von Sprachförderung? Also, wenn man jetzt zum Beispiel bei dem Beispiel, ähm, nebeneinander/hintereinander oder so bleibt, ja, was... was sind da die Schwierigkeiten oder stößt man da an Grenzen, oder...

B: Ja, eh bei manchen Kindern, vielleicht die eben zweisprachig aufwachsen, die das noch, dass sie es einfach nicht verstehen noch.

I: Ok. Was sprechen die drei Kinder für Sprachen?

B: Ähm, Kroatisch ist dabei, ähm, Polnisch... und... was hat K als Zweitsprache? Das weiß ich jetzt gar nicht. [lacht]

I: Aber das ist auch nicht so, dass man sagt, da schließen sich die Kinder zusammen und, und...

B: Nein, nein, so ist es nicht, nein.

I: ..... (längere Pause) Ähm... weil wir vorher darüber geredet haben mit, mit zeitlicher Ressource, geht es sich aus, dass man sich da mit den Kindern hinsetzt und ein Buch anschaut oder sowas... (B: Ja, das geht schon.) Geht sich das aus, oder... (B: Ja.) Oder stößt man da dann an Grenzen, weil andere Kinder dann wieder wahrscheinlich was fordern oder brauchen?

B: Ja, schon, also unterbrechen muss man schon hin und wieder, ja.

I: Wie ist das denn zum Beispiel mit so... ähm... Reimspielen oder so Sachen, mögen das die Kinder?

B: Ja. Das machen wir auch meistens im gemeinsamen Morgenkreis. Also wo dann wirklich alle dabeisitzen, das geht dann schon gut. Ja.

I: Wie ist das mit so... Regeln in der Gruppe, ist das dann schwierig (B: Ja.), das umzusetzen, bei dem Kreis, oder dass man sagt, jemand sagt was oder tut was oder so (B: Ja, schon.) Wie machen Sie das?

B: Eigentlich nur, also immer wieder... sagen [lacht]. Also, das gibt es nicht so, dass man am Anfang jetzt sich einmal einen Morgenkreis macht und hinsetzt und die Regeln bespricht, weil das kommt einfach noch nicht an, glaube ich. Dass müssen sie im Alltag, ja... (I: Genau, wenn dann der Punkt da ist, dann...) Genau, genau.

I: ..... (längere Pause) Wenn Sie jetzt mehr Zeit für Sprachförderung hätten, und angenommen Sie hätten aber weniger Kinder in der Gruppe, ähm, würden Sie im Kindergartenalltag, jetzt in Bezug auf die Sprachförderung, etwas ändern?

B: Ähm... ja, eigentlich schon. Ich würde es mehr in Kleingruppen machen. Nicht so viel in der Gesamtgruppe auch. Gerade eben bei Bildern und Reimen und... ja.

I: Sind, sind die Kinder anders dann in der Kleingruppe?

B: Ja. Es ist eben auch leichter das zu handeln dann.

I: Wenn zeigen sich da die Unterschiede, wenn man jetzt sagt man hat eine Kleingruppe oder man hat die gesamte Gruppe jetzt dabei?

B: Einfach vom Entwicklungsstand auch oder vom Alter jetzt. Sagen wir OK, die Kinder, die... weiß ich nicht, jetzt... oder... ja, jedes Lied interessiert einfach auch nicht jedes Kind, das... auch das ist es schon mal. Und Kinder die es nicht interessiert werden unruhig oder manche Kinder kommen noch nicht mit. Und, ja. (I: Möchten dann auch nicht unbedingt sitzenbleiben.) Genau, ja. Und da würde man schon sagen OK, jetzt nehme ich mir die raus, wo ich weiß, da funktioniert das schon gut und dann glaube ich kommt es auch besser... besser bei ihnen an, wenn nicht immer nebenbei Störungen sind. Dann muss ich wieder sagen "bleib' jetzt sitzen", und... ja.

I: Ähm... sind die Kinder... offener, wenn es eine kleine Gruppe ist oder spielt das da gar keine Rolle? Also weniger gehemmt oder...?

B: Ja, glaube ich schon... (I: Dass sie sich da mehr trauen.) Ja. (I: Spannend.) [B lacht]

I: Ähm... was sind für Sie zentrale Aspekte einer gelingenden Sprachförderung? Ist jetzt nicht bezogen auf gezielt, also kann alltagsintegriert sowohl gezielte Sprachförderung einfach...

B: Ähm... das Ziel, oder...?

I: Nein, aber die... was... [B lacht] was muss für Sie gegeben sein, damit Sprachförderung gelingen kann?

B: Hm..... [längere Pause] Genug Raum, genug Platz, dass sich die Kinder, weiß ich nicht, ja, nicht alle auf einem Haufen, damit sich auch in kleineren Gruppen und in großen Gruppen, also, da irgendwie in verschiedenen Gruppen zusammenfinden können, unterschiedliche Materialien, also, ja... ja. [lacht]

I: Ja, passt super. Was glauben Sie, wie muss eine Pädagogin beschaffen sein, um Sprachförderung gut... rüberzubringen? "Rüberzubringen" ist ein bisschen falsch, aber dass es auch von Seiten der Pädagogin her gelingt? (B: Na ja-.) Was braucht man da für Kompetenzen? Also was würden Sie mir jetzt sagen, wenn ich sage, ich würde das jetzt gern machen, was würden Sie mir sagen, was ich denn mitbringen muss?

B: Ähm... hm. [lacht] Ja, man sollte, glaube ich, also... wichtig wäre es halt, in der Schriftsprache schon zu sprechen. Wobei ich das, wobei ich mir denke, ja, ich komme ja vom Land, und hin und wieder rutsche ich schon in diese Mundart auch, wo ich mir denke, ja, das ist aber auch dass die Kinder verstehen OK, es gibt was anderes auch. Das ist auch nicht so schlecht, glaube ich, hin und wieder. Oder Lieder auf Mundart zu singen, ist auch immer ganz lustig [lacht]. (I: Spannend.) Ja, ist glaube ich auch wichtig, dass man da ein bisschen variiert. Ja. Und... ja, immer wieder auch beobachten, glaube ich, wie sich das bei den Kindern auch entwickelt... Auf was für einem Stand sie gerade sind und... ja.

I: ..... [längere Pause] Da habe ich noch, wie ich finde, eine spannende Frage. Ich weiß nicht, ob sie leicht zu beantworten ist, ähm, es geht um, um die Bedeutung von Emotionen bei der Sprachentwicklung. Glauben Sie, dass Emotionen, ähm, eine wichtige Rolle spielen bei der Sprachentwicklung?

B: Ja. (I: Inwiefern?) Na ja, selber ausdrücken können - dass die Kinder selber ausdrücken können, was sie fühlen, was sie wollen, was sie brauchen. Dann müssen sie auch die Emotionen dementsprechend zeigen. Wenn ich zu einem Kind lächend sage "hör jetzt auf", dann wird das anders rüberkommen als wie wenn ich jetzt einen bösen Blick vielleicht aufsetze und... ja.

I: Ich finde, Emotionen ist so ein schwieriges Thema, wie kann man das den Kindern, ähm, beibringen? Lernen die das einfach, weil Sie sie quasi spiegeln oder wie... Oder dass, dass sie das auch benennen können später, also, dass ich weiß "mich ärgert das jetzt". Dass ich mich hinstellen kann und sagen kann "mich ärgert das jetzt".

B: Dass Sie wissen, dass Sie das, also, oder wie meinen Sie das?

I: Ja, wie sich Ärger dann anfühlt. Oder wie ich mich fühle, wenn ich mich ärgere zum Beispiel. Also wie...

B: Na ja, teilweise passiert das dadurch, dass ich das auch wiedergebe. Also wenn das Kind vor mir steht und weint, weil das Kind das geschubst hat, und ich sage "das macht dich jetzt traurig, gell?" oder "das hat jetzt weh getan, das hat dich geärgert". Also schon dieses Spiegeln von den Gefühlen, auch von den Kindern, ist glaub ich auch wichtig.

I: Ähm, und was Allgemeines: Sprachförderung ist ein aktuelles Thema, sowohl bildungspolitisch als auch in der elementarpädagogischen Praxis, ist das zu Recht so?

B: Ähm... ja. [lacht] Hab jetzt die Frage nicht ganz verstanden, glaube ich [lacht]

I: Es ist... ich würde sagen, vor zehn Jahren war Sprachförderung nicht so brisant. Im Moment wird es einfach ziemlich hochgepusht von allen Seiten, es wird politisch hochgepusht, ja, der Außenminister Kurz, der immer noch für Integration zuständig ist, ähm... mit sämtlichen Maßnahmen wie das zweite verpflichtende Kindergartenjahr für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache soll kommen, oder er nimmt keine Ahnung wie viele Millionen Euro in die Hand, um das in die Sprachförderung ähm, zu investieren... (B: Ob das gerechtfertigt ist, oder...) Genau. Glauben Sie, dass das zu Recht jetzt so ein großes Thema ist? Weil es hat ja immer Kinder gegeben, die integriert worden sind, Kinder, die mehrsprachig aufgewachsen sind. Ähm, oder glauben Sie, dass sich da in den letzten Jahren so viel auch vielleicht von zu Hause aus verändert hat, dass die Kinder dann nicht mehr so viel an sprachlichem Handwerkszeug mitkriegen, dass das quasi alles Sie als Pädagogin dann auffangen müssen?

B: Ja, glaube ich schon. Vor allem den Eltern wird Förderung natürlich immer wichtiger. (I: Als Elternteil ist es ja leicht zu sagen "bitte macht was"). Ja... gibt glaube ich genug Themen, die man... also zu Recht, weiß ich nicht. Also, gibt viele Themen, die man da so... oder in denen man Förderung bräuchte. Weiß jetzt nicht, ob Sprachförderung jetzt DAS Wichtigste ist, wo ich sage ja [lacht].

I: Was wäre dann für Sie noch so ein wichtiges Thema in der Krippe?

B: Ähm... Bewegung... ja.

I: Jetzt kommen ein paar Fragen zum Thema Sprache. Ähm, was finden Sie beim Thema Kinder und Sprache, wenn man das jetzt so zusammenbündelt. Ähm, besonders spannend oder besonders interessant?

B: Ja, diese Entwicklungsschritte eben. Und dass man da eben so einen tollen Unterschied auch vom Anfang vom Jahr und dann bis zum Einstieg eben in die Kindergartengruppen oben, dass da doch dieser Entwicklungsschritt total groß ist da. Auch diese Wortschatzexplosion, die die Kinder da erleben.

I: Kann man das an dem Alter festmachen, die Wortschatzexplosion?

B: Ja, schon. Aber ich bin jetzt- ich glaube, eben so mit zwei- eineinhalb- zwischen eineinhalb und zwei Jahren. Ja.

I: Die Kinder die in Ihrer Gruppe jetzt sind, wie alt sind die?

B: Eineinhalb bis drei. (I: Eineinhalb bis drei.) Genau.

I: Ist es so, dass die dann den dritten Geburtstag noch bei Ihnen erleben, oder...?

B: Ja, schon, und teilweise jetzt in den Ferien. Und wenn sie in den Ferien noch drei werden, dann können sie schon raufgehen auch.

I: Ähm, wie regen Sie die Kinder zum Sprechen an? [B lacht] Haben Sie da bestimmte Tricks auf Lager, die Sie da einsetzen?

B: [lacht] Ähm... eigentlich... nein. Wie rege ich die Kinder zum Sprechen an? ... (längere Pause) Wenn ich was will von ihnen, oder...?

I: Überhaupt, wenn Sie jetzt, keine Ahnung, sagen wir, es war jetzt ein langes Wochenende und dann... Also Sie fragen die Kinder, was sie gemacht haben oder so, weiß nicht, vielleicht ist es ein schüchternes Kind oder ich weiß es nicht, und Sie versuchen aus dem Kind irgendwas rauszukitzeln. (B: Ok, ja.) Gibt es da irgendwelche...?

B: Ja, einfach Fragen stellen, ja. Und weiterfragen ein bisschen. Und, und einfache Fragen halt, die das Kind leicht beantworten kann, oder, ja. Es gibt eigentlich nicht so schüchterne Kinder bei uns. [lacht] (I: Also da muss man nicht tief in die Trickkiste greifen?) Nein [lacht].

I: Ähm, gibt es da vielleicht bestimmte Methoden oder Materialien, die man da einsetzen kann, wenn jetzt ein Kind von sich aus vielleicht nicht so gern redet?

B: Ja, sicher. Man kann viel mit Bildkarten zum Beispiel könnte man arbeiten. Oder eben mit Bilderbüchern, dass man da irgendwie dann auf alltägliche Situationen vielleicht, wenn... dass das Kind von selber was erzählt. Ja.

I: Ähm, woran können Sie feststellen, ob ein Kind Sprachschwierigkeiten hat? Woran merkt man das?

B: Ähm, ... gute Frage [lacht]. Na ja, wenn gar nichts kommt, ist das schon-. Oder, bei manchen Kindern wo immer so Leute kommen, oder... Hatte schon jetzt ein Kind auch, wo eben sehr wenig gekommen ist, und nichts, was man verstehen kann. Also keine Wörter, keine Sätze, und da ist eben jetzt eben festgestellt worden, dass da was aufs Ohr drückt, was- wo das Kind nicht ordentlich, also nicht gut hören kann. Ja, es fällt irgendwie eh auf, also, es fällt auf im Alltag, glaube ich. (I: Oder wenn man keine Entwicklungsschritte feststellen kann oder so.) Ja.

I: Ist- weil sie jetzt gerade gesagt haben, ähm, das was aufs Ohr drückt, ist das eine der ersten Maßnahmen, die man dann quasi setzt, dass man sagt "gehen Sie mal zum Ohrenarzt", oder...?

B: Nein, also das ist auch von den Eltern passiert. Ähm, es war schon oft, dass- die Mutter ist zu mir gekommen und hat gesagt ja, wie es ausschaut mit K, ob K halt da spricht. Sie macht sich schon Sorgen deswegen. Und ich habe das aber immer mitbekommen ein bisschen, dass sie- die Mutter in diese Babysprache auch verfallen ist. Also noch so Wörter halt mit dem Kind und diese immer wiederholt hat und ich dann schon gesagt habe "wiederholen Sie nicht diese Worte, sondern sagen Sie dem Kind das richtig vor". (I: Dass das Kind gleich das Richtige lernt.) Genau. "Und setzen Sie sich auch zu Hause eben hin, tun Sie Bilderbücher mit K anschauen, vorlesen", ja. Also das sind so die ersten Maßnahmen, die ich da eigentlich dann vorgeschlagen habe.

I: Wie passiert das jetzt, wenn man da so einen konkreten Fall hat, macht man sich dann ein Elterngespräch aus, oder...?

B: Das war eigentlich zwischen Tür und Angel. (I: Aber wir kommen dann eh noch zu dem Elterngespräch. Das war jetzt nur kurz zwischendurch. [lacht])

I: ...Sprache ist ja unter anderem auch so ein Symbol für Zusammengehörigkeit, können Sie jetzt auch schon in der Krippengruppe so Zusammengehörigkeit feststellen?

B: Ja, schon.

I: Welche Kinder schließen sich denn da zusammen?

B: Es ist ganz unterschiedlich, eigentlich. Und man merkt schon, dass da eben Freundschaften schon sind, auch unter den Familien. Und da ist es halt dann schon- die Kinder kennen sich halt besser und die schließen sich zusammen. Oder Zwillinge haben wir auch, die sind halt viel beieinander, ja.

I: Haben Sie auch das Gefühl, weiß nicht, dass zum Beispiel Kinder, die, die sprachlich schon besser entwickelt sind, sich auch eher zusammentun mit Spielen oder ist das eigentlich gar nicht der Fall?

B: Oh ja, schon. Dass eher die- weil, sie können sich mehr austauschen eben. Ja.

I: ...Und haben Sie das Gefühl oder wie verhalten sich denn, wenn man jetzt sagt OK, wir haben jetzt so eine Gruppe, die vielleicht schon besser kommunizieren kann, ähm, wie verhalten die sich dann zu Gruppen, die- oder zu Kindern auch, die vielleicht noch nicht so gut kommunizieren können? Werden diese, weiß nicht, ausgeschlossen, oder...? Für gewisse Spiele vielleicht einmal, oder nicht, oder wie ist das so generell...?

B: Ausgeschlossen nicht, aber, hm... auch nicht so wirklich, weiß ich nicht, sie können denn gar nicht so intensiv von ihnen eingebunden werden, sage ich einmal. Ja. Und das merkt man schon. (I: Dass die dann halt was anderes machen.) Ja. (I: Dem Alter noch entsprechend.) Ja

I: ...Ähm, wie gehen Sie persönlich, ich sage jetzt mal, mit der Problematik um, ähm, wenn Sie Kinder in der Gruppe haben, die nicht so gut Deutsch sprechen? Ist das- können Sie sich verständlich machen, oder WIE machen Sie sich verständlich?

B: Ähm... da gibt es bei mir jetzt eigentlich... die Kinder, die zweisprachig jetzt aufwachsen bei mir, eigentlich auch mit dem Deutsch kein Problem haben. Also, (I: Sie verstehen...) sie verstehen mich und, ja, ich kann mir auch mein Ding zusammenreimen [lacht] wenn denn, ja, also... (I: Wenn etwas passiert ist oder so?) Ja, ja. Ich glaube, wenn es wäre, ja... Viel halt auch durch Gestik... muss man dann glaub ich auch arbeiten und ja, vielleicht auch eben mit Bildern, dass man dem Kind das dann verständlich macht, das meine ich jetzt. [lacht]

I: ..... (längere Pause) Ähm, dann habe ich noch Fragen zum Thema Kompetenz. Ähm..... (längere Pause) Welche... welche Anforderungen werden an Sie als Pädagogin gestellt in Bezug auf Sprachförderung? Also so auch alltagsintegriert oder so. Was, ähm, was glauben Sie, was müssen Sie für spezielle Kompetenz haben, um... also Sie jetzt als Pädagogin, um Sprachförderung- wie gesagt, egal jetzt, ob alltagsintegriert oder gezielt, um... um das gut umsetzen zu können?

B: Ähm... na ja, ich sollte halt wissen, welche Möglichkeiten ich habe, um Sprachförderung durchzuführen, was sich dazu am besten eignet, ähm... Ja, schon auch im Wissen, OK, wann sollte das Kind vielleicht was können oder ab wann sollte man es eher mehr beobachten oder was ist noch normal, sag ich jetzt einmal. "Normal" ist

ein blödes Wort [lacht], aber... (I: Ist (???)) Ja... In dem pädagogischen Hintergrund und die Kenntnis glaube ich, ja, was da passiert, und ja.

I: ... Haben Sie das Gefühl, ähm- wieder sehr konkret auf Sprachförderung zugeschnitten, ähm, dass Sie dafür mehr Unterstützung bräuchten? Also zum Beispiel- jetzt nicht, ähm... in Bezug auf Raum oder Materialien oder so- oder Materialien kann man sich immer wünschen. Nur so jetzt ganz konkret wie zum Beispiel, ähm, gezielte Fortbildungen oder Schulungen, also wirklich so- was- wenn Sie jetzt Wunschkonzert spielen könnten, was würde Ihnen da jetzt einfallen?

B: Ähm... ja also was ich eigentlich schon- also welche Fortbildung ich hatte, war eben über diese Entwicklungspsychologie vom Kind, die, muss ich sagen, schon mir sehr geholfen hat. Also das hatte ich eben schon [lacht], das muss ich mir nicht mehr wünschen, aber-

I: Nein, aber was wäre vielleicht auch wünschenswert für eine Kollegin oder so? Also wirklich so allgemeines Wunschkonzert.

B: Ja. Nicht jetzt Materialien betreffend? (I: Kann schon- also, was Ihnen einfach einfällt.) Ja, einfach die Möglichkeit, Materialien anzuschaffen, die finanzielle Möglichkeit, das ist immer wichtig. Oder auch Bücher, wo man, sage ich jetzt einmal, nachlesen kann OK, was gibt es jetzt eigentlich. (I: Also Fachliteratur für Sie.) Ja, Fachliteratur, ja. Ähm... ja. Was würde ich mir noch wünschen... [lacht] Ähm... ja wenn es Probleme gibt schon, weil ich glaube in der Krippe ist es ja noch nicht so, dass die Psychologin eingesetzt wird. Schon irgendwie auch, dass man weiß, OK, auf den könnte ich jetzt zurückgreifen, wenn ich mir nicht sicher bin oder, ja.

I: ... Ähm, noch ein paar Fragen zum Thema Elternarbeit, wenn wir es vorher schon kurz angeschnitten haben. So Tür- und Angel-Gespräche, ähm stellen die Bring- und Abholzeiten wichtige Kontaktmöglichkeiten mit den Eltern dar, für Sie?

B: Ja, also da passiert schon viel. Vor allem, ich hole die Kinder immer von der Tür ab und ich trete immer in Kontakt mit den Eltern. Und man tauscht sich immer aus, bei diesen Bring- und Abholsituationen. (I: Super.)

I: Ähm ..... [längere Pause] Was ich da noch aufgeschrieben habe, wobei ich nicht weiß, ob das jetzt zutrifft oder nicht, so das sind nur Fragen, die ich mir eigentlich überlegt habe, ähm... Wie das ist mit Elternarbeit im Bezug auf Sprachförderung. Also ich weiß ja nicht, ob es da überhaupt was gibt oder keine Ahnung, aber werden die Eltern in die Sprachförderung mit einbezogen? (B: Ähm... eigentlich...) Oder ist das eher dann der Fall, wenn Sie sagen OK, wie bei dem Beispiel vorher, ein Kind hat Probleme, oder, ähm, Sie sind sich nicht ganz sicher, und dann werden die Eltern quasi-

B: Ja, so eigentlich nicht, wenn- nein, so werden sie eigentlich nicht einbezogen. Ja [lacht]. Also, dass jetzt die Eltern zum Beispiel einmal auf Besuch kommen oder so, oder... (I: Nicht einmal, sondern dass die Eltern, weiß

ich nicht, vielleicht tolle, wertvolle pädagogische Tipps kriegen oder so was.) Ähm, nein, eigentlich nicht. [lacht] (I: Das ist dann der Fall, wenn es einen konkreten Fall gibt.) Ja. Weil was wir draußen stehen haben, ja auch oben in den Gruppen, sind diese Liedermappen. Wo die Eltern auch durchblättern können und schauen können- wo ich zum Beispiel auch Fingerspiele reingebe, oder... Das könnte man jetzt sagen, OK, ja von da können sie sich was mitnehmen. (I: Dass man die Eltern darauf hinweist oder so) Ja.

I: Wie funktioniert das, die Eltern können sich die Liedermappen anschauen? (B: Ja genau. Können auch sagen ja, das hätten sie gerne. Je) OK...

I: Was glauben Sie, haben die Eltern Erwartungen in Bezug auf Sprachförderung im Kindergarten? (B: Welche, oder- oder ob sie überhaupt-) Ob sie überhaupt Erwartungen haben.

B: Äh... glaube ich schon [lacht]. Wird, glaube ich, immer mehr, das, ja. (I: Wird mehr zur Aufgabe vom Kindergarten quasi.) Ja, schon.

I: Und was glauben Sie denn, welche Erwartungen sie haben oder haben könnten?

B: Ja, dass das Kind ordentlich spricht. [lacht] (I: Also das Kind geht jetzt in den Kindergarten und wenn es rauskommt, dann...) Ja. [lacht] (I: Könnte ich mir auch gut vorstellen.)

I: Ähm, haben Sie die Angst - ist jetzt wahrscheinlich ein großes Wort -, aber haben Sie Angst, dass Sie dem nicht gerecht werden können, was die Eltern vielleicht für Erwartungen haben?

B: Ja, es ist schon immer so ein bisschen ein Druck dahinter. Und ich meine, glaub auch, dass es für die Eltern wichtig ist, dass sie wissen eben, was passiert und dass es auch meine Aufgabe ist, dass ich eben auf die Anschlagtafel gebe, was wir gemacht haben. Oder eben diese Lieder reingebe in die Mappe und dass sie sehen OK, da wird was gemacht. [lacht] (I: Und dass die Eltern auch sehen, was gemacht wird.) Ja, ja. (I: Siehe und staune, so ungefähr.) Ja [lacht].

I: Gibt es noch irgendwas, wo Sie sagen, ähm, das habe ich jetzt vergessen zu fragen und das würden Sie aber unbedingt gerne noch, ähm, da drin haben in Bezug auf Sprachförderung. Krippenarbeit...?

B: Ähm... was, ähm, erst- Ich war da bei dieser Austauschstunde gestern für die Jungpädagoginnen eben und da ist eben angesprochen worden dieses Hospitieren in anderen Häusern, das finde ich, glaub ich, auch wichtig, dass man- Also ich wusste es zum Beispiel nicht, dass das überhaupt geht, und dass man auch sagt OK, jetzt schaue ich mir einmal an, wenn ich eben als Einsteigerin sehr wenig Ahnung hatte von der Krippe. Jetzt kann ich mir mal anschauen OK, jetzt- zum Beispiel auch in Bezug auf Sprachförderung, was passiert in anderen Häusern, die schon mehr Erfahrung haben und da kann ich mir was mitnehmen zum Beispiel, das habe ich toll gefunden.

I: Wie funktioniert das dann, können Sie sagen, in welches Haus Sie gehen möchten, oder ...?

B: Ich habe es selber noch nicht so genau in Erfahrung gebracht. Die Inspektorin hat eben nur gemeint, man müsste ihr das eben sagen und sie könnte das dann machen. Und es wird auch gern... gern gemacht.

I: Ja, super. [B lacht] Das habe ich auch nicht gewusst, dass es das gibt, aber super. Ja dann danke vielmals für das Interview und für die Zeit (B: Gerne.) und ihr Fachwissen. Das finde ich sehr toll, dass Sie da mitgemacht haben. Dankeschön.

ENDE DES INTERVIEWS

ENDE DER TRANSKRIPTION

THEMA „Sprachliche Förderung in Krippengruppen"

BEFRAGTE: P3, 29 J., Krippenpädagogin, seit 9 Jahren als Pädagogin tätig

INTERVIEWERIN: Eva Frick, 35 J.
ORT DES INTERVIEWS: Wohnung der Befragten
DATUM/DAUER: 14.07.2014 / 00:52:19 Std.
KÜRZEL IM TRANSKRIPT: I ... Interviewerin, B ... Befragte, T ... Träger, L ... Leiterin, K ... Kind

BEGINN DER TRANSKRIPTION:

I: Ich schaue dann ab und zu einfach darauf (B: Ja.), ob es noch rennt (B: Ja, mhm.) und wie es von der Zeit her ausschaut. Ähm, also das ist, ähm, ein Interview zur sprachlichen Förderung in der Krippengruppe. (B: Mhm). Ähm, ich möchte mich bei Ihnen bedanken, dass Sie mir da zur Verfügung stehen (B: Gerne. [lacht]) und Ihr Wissen da weitergeben und mitteilen. Ähm, und wie vorher schon besprochen, das wird anonym ausgewertet. (B: Mhm.) Ähm, zuerst einmal ein paar allgemeine Fragen. Ähm, seit wann sind Sie als Kindergartenpädagogin tätig?

B: Jetzt im zehnten Jahr.

I: Im zehnten Jahr. Und seit wann sind Sie bei T?

B: [Anonymisiert] Also in dem Kindergarten arbeite ich jetzt seit acht Jahren.

I: Ähm, und seit wann sind Sie als Krippenpädagogin tätig?

B: Ähm, ja, puh [lacht]. Ich überlege gerade. Also ich habe angefangen bei den Großen ein Jahr- zwei- eineinhalb Jahre herum, dann war ich schon einmal in einer Krippe. Das heißt, ich habe zwischendurch immer bei den Großen gearbeitet. Und jetzt bin ich durchgehend seit vier Jahren in der Krippe.

I: Und, äh, Sie sind, äh, eine leitende Krippenpädagogin.

B: Genau, ich bin die leitende Krippenpädagogin. (I: Sie sind die Gruppenleiterin.)

I: "Bei den Großen" heißt bei Ihnen drei bis sechs?

B: Genau, drei bis sechs, genau, die normale Kindergartengruppe, genau.

I: Ähm... und was ist denn das Besondere, als Pädagogin in einer Krippengruppe tätig zu sein?

B: Ähm, es ist ganz anders als mit den Drei- bis Sechsjährigen, weil man viel mehr Beziehung zu den Kindern hat, weil die Kinder viel mehr brauchen am Schoß zu sitzen, viel mehr... Ja, es ist einfach was ganz

was Schönes. Die haben einfach- die spielen noch gern, also die sind gern auf einem drauf und die brauchen auch noch viel einfach den Körperkontakt und schauen auch viel genauer hin, was wir machen. Gerade auch, wenn wir jetzt auf die Sprache kommen, die schauen einem ganz genau ins Gesicht.

I: OK, das heißt- aber so jetzt allgemein, nicht nur auf Sprache, das heißt die beobachten ganz genau, was Sie machen oder wie...

B: Genau. Die spiegeln alles, was man selber macht. Also man kann- man hat das Feedback gleich von den Kindern [lacht], wenn man mal irgendetwas angestellt hat oder so. Oder auch das Schöne, dass man sieht, einfach sieht, spielen einen einfach nach, was man macht. Und sie sind einfach total ehrlich. Weil Kinder sind das, das ist so schön. [lacht]

I: Und wie ist das dann, wenn man da 15 von den jungen Kindern um sich hat?

B: Ähm, es ist turbulent, ja. Ähm, man wird manchmal schwer ihnen gerecht, allen. Es ist einfacher mit 15 als mit 25, weil ich habe ja den Vergleich. In den Kindergartengruppen sind ja 25 Kinder Standard, mit den 15 tut man sich leichter, aber dadurch, dass sie von 1 bis 3 sind, ist es ein gewaltiger Zeitraum, den man jetzt da zu überbrücken hat. Die Einjährigen brauchen ganz was anderes als die Dreijährigen zum Beispiel.

I: Kann man dem gerecht werden, wenn man die, diese Altersspanne in einer Gruppe hat?

B: Also ich versuch's. Aber ich merke schon, dass immer wieder, also, teilweise ist immer wieder jemand, der durch den Rost fällt, kann man jetzt so sagen, ja. Also man schaut sich zwar das immer wieder an, auch mit den Vorbereitungen und mit den Reflexionen und merkt "oh, OK, da muss ich jetzt wieder mehr machen". Aber immer ist irgendjemand - ich will jetzt nicht sagen benachteiligt, aber einmal ist eben da die Förderung ein bisschen mehr und einmal ist es dort ein bisschen mehr. Die anderen haben eben freie, ähm, freie Entwicklung in der Zeit, sagen wir es so. [lacht]

I: Ähm, Sie haben das, glaube ich, schon genannt, in Ihrer Gruppe sind 15 Kinder insgesamt. (B: Genau.) Ähm, wie groß ist denn die Anzahl der mehrsprachigen Kinder in Ihrer Gruppe?

B: Wir haben gar nicht so viele, also ich habe, glaube ich, muss jetzt kurz nachzählen ... von den 15 sind glaube ich fünf, fünfsechs, die haben also...

I: Und das heißt, die haben dann eine andere Muttersprache.

B: Genau, die haben dann eine andere Muttersprache.

I: Welche Muttersprachen kommen bei Ihnen vor?

B: Wir haben sehr viele polnische Kinder, ähm, auch Kroatisch und Serbisch haben wir viele. Ähm, das ist eigentlich das meiste. Wir haben einmal schon eine Griechische gehabt, das ist ganz lustig, das war was ganz was anderes [lacht]. Aber das ist so der- der Großteil ist eigentlich Kroatisch, Serbisch, Polnisch. Kann man so sagen slawische Sprachen.

I: Ähm, wie viel Zeit verbringen denn die Kinder durchschnittlich pro Tag in der Gruppe, also zwischen Bring- und Abholzeit?

B: Mhm ... Sieben Stunden, also so circa.

I: Also so die durchschnittliche Zeit. Also wo die meisten Kinder bleiben.

B: Genau. Also die meisten kommen so um acht herum, manche um neun und bleiben bis drei. Bis drei ist eigentlich der große Schwung da, kann man sagen (I: Ok. Ah doch so lange.) Ja, also sie schlafen dann auch dazwischen, also das ist- aber ist zum Mittagessen (I: Also Mittagessen und dann nach dem Mittagsschlaf). Genau. Mittagessen und dann ab halb eins herum bis halb drei schlafen sie circa.

I: Ähm, dann habe ich noch ein paar Fragen, ähm, zum Thema Sprachförderung. (B: Mhm.) Ähm, was hat sich denn in der Zeit, seit Sie Pädagogin sind, ähm, speziell jetzt im Bereich von Sprachförderung verändert im Kindergarten? Also was, was sind einfach Positives oder gibt es auch Negatives oder...

B: Ähm, also ich merke, dass sich sehr viel verändert hat in der Hinsicht, wie man beobachtet die Kinder. Da merkt- da hat sich einfach ganz viel getan in letzter Zeit, weil immer wieder, man merkt, es wird immer wichtiger, weil eben auch viel mehr mehrsprachige Kinder im Kindergarten sind. Ja [lacht] (I: Das passt alles.). Und das merkt man, dass da eben jetzt mehr darauf geschaut wird und dass, dass man auch sensibler zu diesem Thema wird. Man ist selber sensibler drauf. Äh, man hat, also auch bei den- wir haben ja Fortbildungsprogramme jedes Jahr und da ist auch sehr viel auf Sprache aufgebaut, viel mehr als früher.

I: Was gibt es denn da für Fortbildungen, zum Beispiel?

B: Es gibt zum Beispiel diese BESK-Fortbildung, ja, das ist ja dann schon für die Größeren. Es gibt, äh, ganz viele mit Singen und mit "wie hole ich die Sprache in den Alltag", solche Sachen. Ähm, jetzt fällt mir gar ni- nein, Geschichten erzählen ist auch manchmal ein Thema bei den Fortbildungen. Und auch "wie stehe ich den Kindern bei". Bei Wutsituationen, bei solchen Sachen. (I: So Emotionen.) Genau. Gibt- eine heißt "Wut - Gefühle und Hilfe holen" oder so ähnlich, also ganz viel mit auch Emotionen ansprechen, auch den Kindern mitteilen, wie fühle ich mich, wie fühlst du dich gerade, was glaub ich gerade, was du fühlst. Solche Sachen werden auch jetzt immer mehr. Das hat man früher gar nicht gemacht, man hat früher die Kinder ja, "das ist jetzt so" oder so. Und das ist jetzt gar nicht mehr so, also da merkt man schon, es ist eine wahnsinnige

Entwicklung da. Und ich muss auch sagen, ich habe das schon in der Schule als sehr wichtigen Schwerpunkt erlebt, und das ist schon zehn Jahre her jetzt, ja. Also das-

I: Wie ist das mit der Beobachtung, weil Sie jetzt die BESK-Bögen erwähnt haben, wie ist es denn bei den jungen Kindern?

B: Äh, also bei den Jüngeren gibt es so was nicht, so einen Raster. Ja, ähm, ich schreib aber trotzdem da sehr genau mit. Also ich hab meine Beobachtungs- ich hab so ein Beobachtungsheft und da kommt einfach rein, was ich beobachte bei den Kindern. Das ist jetzt sprachlich oder auch natürlich motorische und sonstige Sachen, die mir einfach auffallen. Und das wird schon- immer wieder schau ich das durch und schau OK, wo sind da die Sachen, wo muss man fördern, was kann ich machen. Ja. Da schreib ich mir auch so- so einfach Schwerpunkte auf, die man hat so in den Entwicklungsrastern und so auch dann hat, ja.

I: ... Hat sich, ähm, so methodisch-didaktisch was verändert im Bereich der Sprachförderung?

B: [lacht] Das ist gut. (I: Weil Sie haben vorher erwähnt, dass es in den Alltag hereingeholt wird, das ist dann die alltagsintegrierte Sprachförderung wahrscheinlich, ähm-) Genau, ja. (I: Und bei der gezielten Sprachförderung, gibt es da... ?) Ähm, also früher hat man gesagt, dass diese Sprachen im Alltag, also das, was man immer mit den Kindern redet, das ist nicht wirklich, ähm, zielgesetzte, ähm Förderung. Aber mittlerweile ist man schon der Meinung, dass es schon ein großer Teil davon ist, ja.

I: Ist man früher davon ausgegangen, dass das eh passiert quasi (B: Genau.), dass das zu Hause passiert oder was auch immer, und darum ist es-

B: Ich, ich glaub, also früher, ähm, da hat man schon, also ich hab schon immer wieder, wenn ich vorbereitet hab, hab ich geschrieben, zum Beispiel "Geschichten", und das war dann "die Sprache ist gefördert worden. Wortschatzerweiterung blablablabla", ja. Und die Alltagsgespräche hat man eigentlich nicht mit reinnehmen können als Bereich, dass man gesagt hat OK, das ist jetzt mein Bereich, das möchte ich jetzt besonders fördern, ja. Ich möchte, dass die Kinder zu mir kommen, mir was erzählen, was ist passiert denn gestern oder so, ja. Weil in der Krippe ist das natürlich nur teilweise- (I: Möglich dann.) Genau, aber natürlich quatschen sie auch wahnsinnig viel ja, und man braucht natürlich viel mehr Zeit, nämlich auch bis man verstanden hat, was sie jetzt da erzählen, also das ist natürlich auch-

I: Ok. Ähm, wie bringt man denn die kleinen Kinder zum Sprechen oder sich zu artikulieren?

B: Ähm... ich stelle ganz oft offene Fragen. Das funktioniert bei den Kleinen genauso wie bei den Großen. Also, äh, die keine Antwort vorgeben, wo sie nicht mit Ja und Nein antworten können.

I: Und die antworten je nach Entwicklungsstand halt mit Gestik oder Mimik oder- (B: Genau.) Oder sie haben Wörter, die sie schon verstehen.

B: Genau. Also was ich schon merke, ist, dass die Kinder einfach viel verstehen, ja. Auch die Nicht-Muttersprache Deutsch, wenn man da ein bisschen unterstützt, mit "ich zeig wohin" oder "ich zeig dir was" ist es total einfach, ja. Und jeder antwortet eben so, wie er gut kann, ja. Und das ist natürlich ganz lustig, weil am Anfang kriegt man natürlich diese, diese Kuddelmuddelwörter, wo man sich denkt "oh mein Gott, was hat denn das jetzt wieder gehalten? Ich hab dich schon wieder nicht verstanden". Und dann gibt es eben Kinder, die da unterschiedlich darauf reagieren. Die einen werden furchtbar sauer, weil man sie schon wieder nicht verstanden hat [lacht], und die anderen sagen es dann noch einmal und sind schon furchtbar genervt, weil das gibt's ja nicht, und "Ich sag's eh schon so deutlich", und ja. Also das- [lacht] das ist meistens recht lustig. (I: Das klingt spannend.) Ja [lacht].

I: Ähm, finden Sie persönlich eine frühe Sprachförderung, also eine Sprachförderung bei den jetzt jungen Kindern, ähm, sinnvoll?

B: Total. Ja, weil ich denk mir, Sprache ist so was Wichtiges im- im Leben. Und je früher man es macht, desto mehr ist das mit Spiel verbunden und mit "oh ja, das funktioniert eh", es funktioniert nämlich auch Vieles nebenbei, ja. Ich finde aber trotzdem, dass es wichtig ist, gerade geschichtenerzählend, was einfach schon ganz viel abgenommen hat zu Hause auch, dass die Kinder auch wirklich Geschichten hören, ja. Oder dass man eben gerade einmal auf den, ähm, Rekorder drückt oder wie auch immer, und diese, diese Beziehung zur Sprache fällt einfach ganz viel flach, fällt mir auf.

I: Merken Sie das, ähm, welche Kinder jetzt zu Hause zum Beispiel viel fernsehen oder nicht?

B: Man merkt es schon.

I: Kommt das in den Erzählungen oder merkt man das anders?

B: Ja, man merkt es schon. Also man merkt es schon von den Erzählungen auch, was sie natürlich sehen, weil das natürlich viel zu schnell für sie ist. Und das erzählen sie ganz oft, weil sie einfach- sie das so aufregt und aufwühlt, ja. Das merkt man schon. Äh, man merkt natürlich, wo zu Hause viel gesprochen wird und besprochen wird, weil da bei den Kindern dann auch die Sätze viel schneller zum Beispiel da sind, ja. (I: OK.) Also das merkt man schon. Wobei ich schon sagen muss, wenn Kinder, die nicht Muttersprache Deutsch haben, ähm, wenn die fernsehschauen, haben sie wahnsinnig viel passiv, was sie schon wissen. Das, das fällt einem schon auf. Das ist ganz lustig. (I: Spannend, ja.) Ja, nein, das merkt man wirklich. Also die, die wo die Eltern noch zugeben, die sitzen oft vorm Fernseher und so. Und da merkt man aha, OK, da sind einfach

schon viele Wörter da, weil sie das anscheinend schon irgendwie verbinden können. Hätte ich mir auch nicht gedacht. Muss ich sagen. [lacht]

I: Ähm, Sie haben es kurz in ein paar Sätzen schon angedeutet, ich frage es jetzt nur ganz konkret, äh, welche sprachförderlichen Maßnahmen halten Sie für sinnvoll?

B: Bei den Kleinen. (I: Mhm.) Äh, ich glaube, dass ganz viel singen ganz toll ist für die Kinder, weil das einfach mit Reimen auch, weil das sich al- das reimt sich alles, das merkt man sich leicht, das, das kommt in so einem Spiel- in so einer Spielform, ähm... Geschichten finde ich wahnsinnig wichtig. Und zwar nicht die vorgelesenen, sondern die erzählten. Weil die Kinder einfach ins Gesicht schauen. Die schauen ins Gesicht und lesen ganz viel, auch was wir mit unserem Mund machen und mit unserer- mit unserer ganzen Mimik. Und da ist es oft- also ich habe zwar schon, ich schaue auch Bilderbücher mit ihnen an, aber ganz oft im Freien, im Freien im Kreis einfach, dass alle schauen können. Das muss man halt dann auch aushalten können [lacht]. (I: Das, und man muss, glaube ich, gut Geschichten erzählen können.) Ja, wahrscheinlich. Das ist- also ich, ich kann das ganz gut, also die sind meistens äh, ganz fasziniert, was da jetzt wieder kommt. Es, es tut nicht auch viel, also wenn man auch jetzt eine Handpuppe oder was hat, dann schauen sie auch die Handpuppe immer wieder so, also das ist auch ganz lustig.

I: Ist die Handpuppe eine gute Ansprechperson für die Kinder?

B: Schon immer wieder, aber bei den Kleinen ist es so, dass sich viele auch davor fürchten. (I: Echt?) Ja, weil es einfach trotzdem irgendwie komisch ist. Also ich hab sie meistens auf meinem Schoß oder sonst irgendwo und dann schauen sie natürlich nur da hin, also dann schauen sie nicht mehr ins Gesicht, weil dann automatisch die Puppe. (I: Faszinierend.) Genau. Puppe spricht, die Puppe macht, ja. Also deswegen mache ich es immer mit einmal so, einmal so, und dann zum Geburtstag zum Beispiel kommt immer unser Feuchi, das ist unsere Handpuppe und den lieben sie mittlerweile. Manchmal war es eben für sie gruselig, weil das ein Drache ist, da waren sie wirklich so „huah" und jetzt kann er machen, was er will, also das ist ihnen ganz egal. (I: Da wirkt er lieb.) Genau [lacht].

I: Wie ist das, Sie haben ja vorher gesagt, singen ist wichtig. Die Kleinen werden vielleicht noch nicht so ganz mitsingen, wie jetzt die Kinder in der großen, normalen Kindergartengruppe. Ist man dann quasi Alleinunterhalter oder wie funktioniert das?

B: Nein, eigentlich gar nicht. (I: OK.) Also meine- ich hab eine ganz eine kleine, die ist ein bisschen entwicklungsverzögert. Ähm, die spricht noch gar nicht, aber sie singt mit, man hört das. Also sie singt zwar nicht den Text mit, sondern- aber sie hat genau die richtige Melodie. Und sie singt das in ihrem [imitiert Lied] singt sie das total mit, also das merkt man total. Und Kinder ab zwei herum singen mit und haben das, weil sie das im Ohr haben, sprechen sie das ganz normal mit. Und das- so deutlich, wie ich eben spreche, so

deutlich sprechen sie es dann auch. Das ist schon eine große Herausforderung, auch für einen selber [lacht], dass man deutlich und so singt, also das... aber das ist wirklich- ich habe ganz viele Mädels, die hören das Lied zwei Mal und singen mit, den ganzen Text.

I: Ähm... das ist jetzt eine Frage, wo Sie einiges schon gesagt haben. Äh, ich stelle sie trotzdem, vielleicht fällt Ihnen zusätzlich noch was ein. Ähm, was für sprachfördernde Maßnahmen setzen Sie bei Ihrer Gruppe ein und warum genau diese?

B: Also wie gesagt, ich singe, ich singe ganz viel, weil ich das einfach ganz wichtig finde, weil auch die Bewegung dabei ist mit der Sprache. Ähm, ich mache auch Rhythmik mit den Kindern immer wieder, weil das einfach- Wenn ich mit meinem Körper gut klar komme, kann ich auch leichter Entwicklungsschritte machen. Äh, ich erzähle viele Geschichten, wir machen ganz viele Fingerspiele, das ist eben diese Abzählreime und diese, ähm, Zappelmänner. (I: Auf den Berg) Genau. Also das sind- wo man eben auch wieder Bewegung hat und Sprache, ähm, was mach- Ich, ich begleite fast alles mit Sprache. Also wenn das das Anziehen ist, das Wickeln, das- beim Mittagessen, also meine Assistentin und ich, wir richten das jetzt her und jetzt müsst ihr ein bisschen warten, oder so einfach Sachen. Ich erkläre ihnen ganz viel, auch wenn ich mit ihnen spiele, spreche ich oft dazu, ähm... Ich versuche ganz klar auch Gefühle zu definieren, also wenn sie auf mir sitzen, sage ich "oh, jetzt bist du traurig, gell", weil die Mama ist zum Beispiel gegangen oder so. Also ich nehme das dann schon ein bisschen auch ihnen ab dieses Gefühl, was ist das jetzt für ein Gefühl. Und zeige ihnen auch ganz, ganz deutlich, wenn ich zum Beispiel einen Ärger habe. Und ich sage das dann auch. Ich sag "hörst du meine Stimme? Die ist jetzt ganz laut! Und schau einmal in mein Gesicht!" Weil ich sag nämlich "ich bin schon ganz rot!" [lacht] Ja, dass sie das ganz klar mitkriegen. "OK, das ist jetzt die Reaktion". "Aha, das kann ich auch sagen, ich muss nichts tun, ich muss nicht mich einsetzen, ich kann das auch einfach sagen und man sieht das dann". [I: Ja, super.]

I: ... Ja, die Frage, ähm, haben Sie Schwerpunkte in Bezug auf die sprachfördernden Maßnahmen? Also gibt es so- ich habe in der Arbeit gehört, da hat eine erzählt, na, sie hat- das war eigentlich Zufall. Sie hat da im Regenwetter- sind sie rausgegangen, und da war dann halt die Weinbergschnecke, und die ist dann halt rein und raus, und dann wieder rein und raus. Und da haben sie halt irgendwie Präpositionen quasi geübt, ja. Gibt es solche Schwerpunkte?

B: Gibt es immer wieder. Also, wir haben so ein... so ein Spiralensystem bei der Vorbereitung. Wir beobachten die Kinder, reflektieren und bereiten das neu vor, was die Kinder brauchen. (I: OK.) Und das ist natürlich total spannend, weil man sieht immer ganz genau, OK, was brauchten sie jetzt gerade? Und dann sucht man sich Bereiche dazu aus. Und damit hat man das eigentlich recht gut abgedeckt, also das heißt, ich hab jetzt- natürlich setze ich auch Schwerpunkte, wenn jetzt zum Beispiel ein Fest oder was ist, dann ist es natürlich mein gesetzter Schwerpunkt, aber sonst, alles was diese Kinder irgendwie so- so brauchen, äh,

fließt mit ein. Weil man einfach sieht OK, da könnte man jetzt ein bisschen was machen, gerade wenn ich merke, sie sprechen sehr undeutlich oder da fehlt einfach noch was, dann mache ich ganz oft so Mundmotorikspiele, ja, die einfach auch ein bisschen vom- von der Logopädie herkommen, glaube ich, die ich mir einfach irgendwann einmal angeeignet habe, ja, aus Büchern oder so, und das mögen sie auch total gerne.

I: Was wäre denn zum Beispiel so ein Mundmotorikspiel?

B: Das ist zum Beispiel, dass man da so was Leckeres herumschmiert, ja, also einen Honig oder so und dann mit der Zunge so ganz herumrührt. Oder wir machen den Mund ganz weit auf wie ein Löwe, ja. [imitiert Löwen], und probieren einfach mal das wirklich aus und auch die Spannung draufzuhalten. Auch, ähm, Wettebläusche blasen tu ich zum Beispiel total gerne mit ihnen, weil das ist auch so ein- so ein ganz ein wichtiges, wichtiges Ding für sie. Und halt alles im Spiel. [lacht]... Ja. Was mir noch eingefallen ist, ist, dass ich auch äh, Hörübungen manchmal mit ihnen mache, mit den Kleinen noch nicht so viel, aber wenn ich zum Beispiel Dreijährige habe, da geht das auch schon ganz gut. Bei denen sag ich einmal- sag ich "wir sind jetzt ganz leise" und "wir sind jetzt ganz laut" und "hörst du den Unterschied?" Oder wir trommeln oder wir machen etwas ganz laut und dann machen wir es wieder ganz leise, um das ganz bewusst wahrzunehmen. Ja.

I: Ist sicher auch spannend für die Kinder.

B: Total. Total, weil sie auch dann total stolz sind, dass sie das noch hören, ja. Ja.

I: Das heißt, ähm, wenn sie ganz leise sind, dann, ähm, dann erzählen Sie leise Geschichten oder wie machen Sie das?

B: Genau. Erzähl ich ganz leise eine Geschichte oder wir, wir machen manche Worte leise und immer wenn- immer wenn irgendwas kommt, ein Tier kommt, dann machen wir das ganz laut. Da müssen sie nämlich auch aufpassen, wann ist jetzt das Tier oder so, das geht eben in kleinen Sequenzen auch mit denen, aber das geht total gut, also die können das total gut. Und ich sage dann auch oft, wenn sie jetzt grad ganz laut sind, sag ich "wow, jetzt können wir alle wieder mal leise werden", "Schau mal, da hört sie uns trotzdem" oder so, ja.

I: Super. Ähm.... [längere Pause] Es klingt jetzt nach Ihrer Erzählung nicht so, aber ich frage Sie trotzdem, was ist das Schwierige bei der Umsetzung von Sprachförderung bei den jungen Kindern?

B: Mhm. Ich glaub schwierig ist, ähm, ist wirklich gut zu wissen, was jetzt wirklich, äh, gebraucht ist. Ja. Man kommt oft dann selber darauf, weil man einfach verschiedene Sachen anbietet und merkt OK, das hat jetzt gut geklappt, das machen wir noch einmal. Und das andere funktioniert dann gar nicht, weil man einfach zu hoch angesetzt, ja. Ganz schwierig ist es auf diese- auf diese Stufe wieder herunterzugehen, ja. Eigentlich ist es

243 wirklich ein Level-Level-Level-runter. Ja, und wirklich ganz vom Anfang anfangen. Und das ist echt eine
244 Schwierigkeit, weil man einfach oft das- "das müssten sie schon können". "das müssten sie-" nein, gar nicht.
245 Sie müssen gar nichts, ja. Sie sind dort, wo sie sind und da muss ich sie wieder holen. Und dieses immer
246 wieder runter- runtersteigen, runterklettern, das braucht echt viel Übung.

247 I: Ja, und dann mal 15.

248 B: Genau, und das mal 15. Und das ist eben wirklich- jeden wirklich so individuell zu beobachten, dass man
249 jetzt die optimale Ding hat, das ist Utopie. Das ist es wirklich. Ja. Man kann alle gut hinbringen, aber es ist
250 wichtig, dass man sagt "OK, das ist jetzt diese individuelle Förderung" und Ding, und hin- und her. Ja, man
251 probiert das, aber hundertprozentige Leitung - unmöglich.

252 I: Ähm... gibt es überhaupt die zeitliche Ressource, so gezielt Sprachförderung im Alltag zu integrieren?

253 B: Man muss sich die Zeit nehmen. Ich sag das auch immer wieder, also, wichtig ist, dass die Kinder was
254 davon haben. Nicht, dass ich jetzt meinen Tagesablauf, so wie ich ihn gehabt habe, einhalte- nein, es ist
255 wichtig, "was brauchen die Kinder jetzt". Ja, egal ob jetzt Zeit zum Mittagessen ist oder sonst irgendwas,
256 wenn sie das brauchen, dann brauchen sie es jetzt, ja. Und ich habe so ein- wie ein, ein- ich glaube es heißt
257 Lotussystem, ich weiß nicht- also ganz viele, äh... Sachen vorbereitet, für eine Woche oder für zwei Wochen
258 manchmal, und dann hole ich das, was sie gerade brauchen. Ja, und da ist immer Sprachförderung dabei.
259 Immer. Weil ich das einfach auch ganz wichtig finde und sie gerade in dem Alter auch total viel aufnehmen,
260 total viele neue Wörter kennenlernen, ja, und das- (I: Ich denk mir, dass dann auch für Sie sehr spannend ist,
261 wenn so Wortschatzexplosion oder so stattfindet?) Total. Also das ist total spannend, wo man merkt OK, am
262 Anfang ist da noch gar nichts gewesen und dann auf einmal [macht Geräusch „wup"] ja, und das innerhalb
263 von, von manchmal einer Nacht, ja. Und dann denkt man sich "wow, OK. [lacht] auch einmal so lernen
264 wieder". [lacht]

265 I: [lacht] Ähm... wenn Sie mehr Zeit für Sprachförderung hätten und angenommen, Sie hätten weniger Kinder
266 in der Gruppe, was würden Sie am Kindergartenalltag jetzt bei Ihrer Gruppe, wieder in Bezug auf
267 sprachförderliche Maßnahmen, ändern?

268 B: Ähm... ich glaube, ich würde einfach für alles viel mehr Zeit haben, viel mehr Zeit einplanen können- ich,
269 manchmal ist es nämlich so, dass ich die Kinder echt unterbrechen muss, wenn sie was erzählen wollen.
270 Weil man einfach nicht weiterkommt dann. Wenn ich sage "erzählst du es mir ein bisschen später", ja. Und
271 das tut mir dann immer wahnsinnig weh, eigentlich. Weil das ist gerade- da sind sie gerade so im Redefluss
272 und dann muss man sie eigentlich abstoppen, weil eben keine Zeit mehr da ist, weil gerade was anderes zu
273 tun ist, ja. Also das würde ich definitiv ändern. Ja. Und so überall wirklich die- diese ganz persönlichen
274 Gespräche zu führen. Und reden. Diese Zeit zu haben, oh das wäre schön [lacht]. Ja, weil die

275 Sprachförderung setzt man eh so oder so, ja. Natürlich kann man sie dann noch ausführlicher machen und
276 ich glaube auch, genau hin zum Kind. Aber das ist das, wo ich mir denke "da bräuchte man einfach unendlich
277 viel Zeit" [lacht]

278 I: Ähm... was sind für Sie zentrale Aspekte einer gelingenden Sprachförderung?

279 B: Mhm, also ich merke, dass ich was erreicht habe, wenn, ähm... die Kinder zum Beispiel Wörter
280 verwenden, die sie noch gar nicht gekannt haben. Wo man eindeutig sehen kann, wenn Kinder viel zum
281 Reden miteinander anfangen, viel zum Plaudern. Ähm, sich zum Beispiel nicht mehr stoßen, sondern sagen
282 "hey, das stört mich jetzt", ja. Und wenn ich auch merke, dass Kinder, die Muttersprache nicht Deutsch
283 haben, die versuchen möglichst, äh, viele Sätze zu bilden oder so. Nämlich nicht nur in ihrer Sprache,
284 sondern eben auch in der anderen. Das ist total- da merke ich OK, das hat voll was gebracht [lacht]. Das ist
285 dann sehr befriedigend [lacht].

286 I: Ähm.... [längere Pause] Sie haben vorher schon angesprochen, äh, das Thema Emotion. Also wenn- dass
287 Sie den Kindern auch zeigen "hey, schau mich an". Oder wie Sie vorher gesagt haben, ich nehme sie auf
288 den Schoß und sag einmal "bist du jetzt traurig?", einfach um das zu benennen. Ähm... was finden Sie,
289 welche- was für Bedeutung hat denn die Emotion für die Sprachentwicklung?

290 B: ... Ähm, ich glaube, dass sie ganz wichtig ist, weil das irgendwie zusammenhängt, die Emotionen-. Also ich
291 überlege jetzt gerade, ob ich es richtig verstanden habe, aber wenn die Kinder sich gut fühlen, glaube ich,
292 dass sie auch leichter Sprache entwickeln können. War das die Frage? (I: Ähm-) Nicht wirklich, gell? (I: Unter
293 anderem, ja.) OK. [lacht] Es deckt beides ab.

294 I: So wie Sie das nachher handhaben. (I: Ja.) Quasi wenn Sie sagen, Sie finden das wichtig und darum,
295 ähm, zeigen Sie ja das den Kindern und auf der anderen Seite, genau das, was Sie da angesprochen haben.

296 B: OK, ja. Also ich glaube schon, dass Sprache sehr gut funktionieren kann, wenn da eine gute Beziehung ist.
297 Bildung ist Beziehungsarbeit. Ist immer so, egal, ob es jetzt Sprache ist oder sonst was. Ja. Und ich glaube
298 auch, dass es wichtig ist für die Kinder selber, ihre Gefühle benennen zu können und zu wissen, wie heißt
299 denn das, warum fühlt sich mein Bauch gerade so an, als würde er- als würde jemand dagegen boxen oder
300 so, ja. Ich versuche das oft zu vergegenständlichen ein bisschen, ja. Es sagen zum Beispiel manche "oh-oh,
301 da sitzt dir eine Motzigkeit auf der Schulter". Also das ist so, dass sie das einfach irgendwie auch spielerisch
302 haben oder auch merken, OK, das ist jetzt das Gefühl. Und dass sie es eben in ganz vielen verschiedenen
303 Schattierungen haben. Wir haben so eigene Spiele auch mit so Emotionswürfeln und solche Sachen. Kann
304 man auch bei den Kleinen schon machen. Natürlich nur mit den ganz einfachen, mit dem also- Traurigkeit,
305 Wut und Freude. (I: Ängstlich oder so was-) Genau das geht auch. Ähm, ich überlege gerade, was haben wir
306 sonst noch immer drauf auf dem Emotionswürfel... "zufrieden" haben wir manchmal auch, aber das ist halt so

ähnlich wie "glücklich", das ist für sie auch schwer, ganz klar [lacht]. Aber man muss ein bisschen Ziele setzen [lacht]. Dass sie das haben, ja. Also ich glaube schon, dass das auch etwas ganz, ganz wichtige Wörter sind, die zu erlernen sind, "wie fühle ich mich jetzt da".

I: Und wie ist das, ähm, mit der Beziehungsarbeit? Ähm, ich weiß nicht, wie das in Ihrer Krippengruppe ist, ob da viel Neue dann im Herbst wieder starten, wie ist dann da die Anfangsphase, wie passiert da die Beziehungsarbeit?

B: Ah ja, also, ähm, diesen September- diesen September sind es genau 13, die neu anfangen (I: Von 15.) Genau, von fünfzehn, also es bleiben noch zwei über, äh. Und der Anfang ist immer, dass wir eigentlich viel- dass ich viel mit den Eltern kommuniziere. Mich oft neben die Eltern hinsetze, mir das Kind vielleicht noch am Schoß setz' und einfach mit den Eltern mal, ähm, eine Basis, kann man sagen, so macht, wo die Kinder merken "oh, die kennen sich und die mögen sich vielleicht auch" (I: Verstehen sich auch.) Genau, die verstehen sich auch und dann ist es auch ganz einfach. Und, ähm- ich gehe oft dann einfach auf die Kinder zu und setze mich mal daneben, wenn sie was- wenn sie was spielen und sage "wow, du kannst das schon" und, und so eben einfach so, na ja [lacht], sie ein bisschen zu fangen, sage ich immer. Das ist immer so ein bildar Ausdruck, aber einfach so als ein bisschen in diesem ... mit Charme einfach zu nehmen.

I: Wann merken Sie das, dass die Beziehungsarbeit fruchtet?

B: Ähm, also ich sage immer, gerade bei der Eingewöhnung ist es so, wenn sich das Kind von mir trösten lässt, merkt man: es passt. Ja. Es gibt auch Kinder, die mir gar nicht liegen, ja. Die mich einfach nicht mögen, das ist so. Ja, ich meine, ich mag auch nicht jeden Menschen auf der Welt, das ist so [lacht]. Äh, und da bin ich ganz froh, dass ich meine Assistentin immer in der Gruppe habe, weil die hängen sich dann meistens an meine Assistentin, die (Name der Assistentin), dran. Ja. [lacht](I: Das ist ein bisschen ein Ausgleich.) Genau, so ein bisschen ein Ausgleich, und wir sind auch von den Typen her etwas unterschiedlich und das ist dann einfach auch für die Kinder leichter, weil wenn mir die eine nicht zusagt, dann gehe ich einfach zum anderen. Ja. Und- ja, ich hab mit Beziehung- also die Kinder dürfen alles. Sie dürfen auf meinem Schoß sitzen, dürfen auf mir herumkrabbeln, ähm- die sind auch ganz oft auf meinem Schoß, die verlangen das auch, die mögen das, ja. Äh, ich massiere die Kinder auch, es gibt auch Massagespiele und solche Sachen, das lieben sie einfach, ja. Das brauchen sie auch noch in dem Alter, ganz viel das Gehaltenwerden, das Tragen-Getragenwerden, das Angenommensein... ja. Und ... genau, da taste ich mich dann immer vorsichtig heran, gerade bei der Eingewöhnung, ja. Da schaue ich dann einmal: wer mag das gern, wer hat das gern. Und bin halt immer da. Und bin auch immer offen, also ich schaue auch immer von der Körpersprache her, dass ich den Kindern das Gefühl gebe, genau, ich bin offen, du kannst zu mir kommen, wenn du was brauchst, ja... ja. Genau.

I: ... Ähm ... noch was Allgemeines, Sprachförderung ist ja ein aktuelles Thema, also sowohl bildungspolitisch als auch in der elementarpädagogischen Praxis. Zu recht?

B: Das glaube ich schon. Ich glaube, dass man mit Sprache viel mehr erreichen kann als- als mit zum Beispiel, ähm, ich weiß es nicht- [lacht] äh. Ich sage immer, sprechen ist besser als schlagen. [lacht] Aber ich denke mir, wenn Politiker zum Beispiel mehr miteinander reden würden, dann hätten wir wahrscheinlich nicht so einen Ärger. Deswegen ist es, glaube ich, auch bei Sprache auch ganz viel mit Konfliktmanagement zu tun. Also, wenn man gut kommunizieren kann, glaube ich, kann man auch viele Konflikte einfach... ich will jetzt nicht sagen "vermeiden", aber besser... besser bearbeiten.

I: ... Ähm, jetzt kommen noch ein paar Fragen zum Thema Sprache. So ganz allgemein, ja, was Sie meinen. Ähm, was finden Sie beim Thema Kinder und Sprache besonders interessant oder besonders spannend?

B: Ähm, ich finde es spannend, dass ich nicht nachvollziehen kann, warum das auf einmal so schnell geht. [lacht] Oder wie die Wege dazu sind. Ja, wie sie das wirklich abspeichern. Was mir immer auffällt, ist, dass sie zuerst nur plappern, dann ganz viel hinterherplappern was- was sie hören und dann auf einmal selber Sachen sagen. Und das geht oft so schnell, dass man gar nicht nachschau- also dass man gar nicht mitkommt und sich denkt "wow, das war ja grad noch da". Das ist total spannend. Ich finde das- also ich finde es immer total faszinierend, was sich so in einem Jahr tut oder manchmal nur in einem Monat, wo ich mir denke "wow, meine Güte, wie haben sie das jetzt wieder gemacht", ja. Und natürlich weiß ich, dass es natürlich auch mit meiner Förderung und Sprachsachen zu tun hat, aber ja, ich finde es trotzdem faszinierend. [lacht] Kann nicht alles an mir liegen, denke ich mir oft [lacht].

I: Ähm... das haben wir schon gehabt, ähm, wie Sie die Kinder zum Sprechen anregen. Ja. Ähm, was da vielleicht noch spannend wäre- Sie haben vorher kurz die Handpuppe erwähnt. Ähm, gibt es sonst noch Methoden oder Materialien, die Sie- die Sie einsetzen? Ich glaube den Würfel haben Sie noch erwähnt, den Emotionswürfel... (I: Genau.)

B: Es gibt unterschiedliche Sachen, also, ähm... Gerade bei Geschichten, äh- schaue ich oft grad, dass das jetzt nicht wirklich Bilder sind, wenn es gerade Geschichten sind- also Bilderbücher haben die Bilder ja vorgegeben drinnen, aber bei Geschichten lege ich oft nur ... nur Dinge hin, die in der Geschichte zum Beispiel vorkommen, damit sie so ihr eigenes Bild im Kopf entstehen lassen. Das ist halt auch wieder ein bisschen Kreativität dann für- ja. Also ich sag, ähm... das gibts- oh, was gibt es noch- was sie jetzt gerade für Sprache geil, was sie... Ich habe ganz viele verschiedene Materialien im Raum, die alle einen anderen Namen haben. Das ist auch oft spannend, weil die Kinder einfach auch oft, äh... sich das nehmen und schauen und man sieht OK, sie wollen jetzt eigentlich- sie wissen nicht, wie das heißt oder so, ja. Und wenn ich das mitkriege, ja, oder wenn ich das sehe, dann sage ich ganz oft "oh, hast du jetzt die Murmel entdeckt"

oder "hast du jetzt die Bohne zum Beispiel entdeckt", weil wir sind ein Montessori-Kindergarten, da haben wir einfach auch viel so Schüttmaterial und so, ja. Das ist total spannend. Wenn man dann auch sieht, da überlegen sie gerade und dann manchmal fragen sie die anderen Kinder schon und sagen "was ist denn das" und so, was mache ich damit, solche Sachen. Ja. Also da gibt es hunderttausend Sachen, die eigentlich zum Sprechen anregen, ja. Also wenn das jetzt nur ein Tuch ist oder manchmal lege ich sie auch vor mich hin und eben, dann gibt es so eine Massage oder so ein "Pizzabacken" mögen sie total gern, das ist so ein Spiel, wo man eben draufdrückt auf verschieden Punkte an ihrem Bauch und das finden sie auch total lustig, ja.

I: Ähm... Woran können Sie feststellen, ob ein Kind Sprachschwierigkeiten hat? (B: Ähm...) Weil ich denke mir, das ist voll schwierig, die kommen da als recht kleine Kinder oder junge Kinder, ähm, weiß nicht, manche reden früher, manche später. Jetzt sagen wir mal das ist ein Kind, das einfach so später redet und nicht notwendigerweise, ähm, Sprachschwierigkeiten hat. Woran kann man das dann erkennen oder worauf achten Sie?

B: Ja. Also ich beobachte alle Kinder immer wieder und ich schreibe mir eben immer wieder auf, was ich so habe. Und natürlich vergleicht man auch ein bisschen, ja. Ähm, dann hab ich, da- (I: Vergleich so, was altersadäquat ist.) Genau, was altersadäquat ist. Und auch wenn jetzt Kinder im gleichen Alter sind, weil das kommt immer wieder vor, dann vergleicht man natürlich immer ein bisschen. Ähm, wenn ich mir jetzt ganz unsicher bin, was da los ist, hole ich mir oft die Eltern und frage da mal nach, wie das daheim ist. Wenn es auch jetzt zum Beispiel gerade ein Kind ist, das nicht Muttersprache Deutsch hat, fangen einfach später an zu reden, weil sie ja doppelt- doppelt Sachen im Kopf haben (I: Alles zwei Mal lesten müssen), ja, also ja genau. Und, ähm, da frage ich dann oft nach, wie das zu Hause- ähm, weil das auch ganz eine andere Situation im Kindergarten ist, ja. Und ich habe daheim natürlich auch von der Ausbildung noch immer diese Raster, diese Entwicklungsraster wo man sagt OK, da ungefähr kommt man rein, ja. Und wir haben ja das große Vor- den großen Vorteil, dass wenn, ähm, wir uns unsicher sind bei einem Kind, kann man einfach anrufen und die Sonderkindergartenpädagogin fragen und sagen „du, schau dir das mal an, irgendwie wirkt das komisch". Ja. Obwohl, in dem Alter ist es noch immer schwierig, ja, also ich schreibe mir das immer auf, wenn mir was wirklich auffällt, ähm, aber sie haben einfach noch so viel Zeit. Und meistens ist es ja mit drei sagt man OK, jetzt haut das alles relativ gut hin, ja. Und wenn es da dann einmal nicht ist, ist es eh schon...

I: Wie ist es bei Ihnen im Kindergarten, ähm, die Kinder, die in dem Jahr drei werden, machen die das Jahr noch voll, oder... wechseln die dann schon?

B: Nein, also das ist- bei uns ist es so, dass die Kinder fließend sind. Das heißt, wenn sie gerade Lust haben, dann gehen sie. (I: OK.) Ja, wir haben ein offenes Haus, das heißt, sie dürfen sowieso überall herumkrabbeln, wo sie gerade Lust haben. Ähm, und eigentlich schon, also- äh... sie stehen jetzt da bis zum September noch in meiner Gruppe, sozusagen und dann wechseln sie. Aber viele werden zum Beispiel im September jetzt

noch nicht wechseln, weil sie einfach noch nicht sicher sind, wo sie hinwollen. (I: OK.) Ja, also bei uns ist das ganz fließend, also das kann ich jetzt nicht wirklich sagen. [lacht]

I: OK. Ähm, Sprache ist ja unter anderem ein Symbol für Zusammengehörigkeit. Können Sie in Ihrer Gruppe so Zusammengehörigkeiten feststellen, also dass sich Gruppen unter den Kindern bilden, zum Beispiel da die Jüngeren oder die Älteren oder zum Beispiel da die mit nichtdeutscher Muttersprache, eher die polnischen Kinder, oder- (I: Mhm.)

B: Also, das gibt es schon immer wieder, also ich habe im Moment gerade zwei kroatische Burschen, die sind nur miteinander unterwegs und die sprechen, äh... dann natürlich ihre Sprache zusammen, aber sonst gar nicht. Also sonst sind sie da echt total, ähm... durchgemischt. Ja. Und ich glaube, die haben sich einfach gefunden und die sind halt auch einfach Best Friends und damit [lacht] hat sich das so ergeben. Das merken sie aber immer- wenn sie merken OK, die anderen verstehen jetzt nicht, was sie sagen, versuchen sie, das auf Deutsch auch zu sagen. Also das haben sie schon total- dieses Übersetzen quasi, ja.

I: Und es ist nicht so, dass sie sich irgendwie dann abgrenzen oder so was?

B: Nein, gar nicht, also sie dürfen alle mitspielen, sie verstehen dann manchmal nicht, warum sie jetzt gerade nicht verstehen, was sie gerade gesagt haben. [lacht] also das ist eh ganz normal, ja. Und da mache ich zum Beispiel auch, wenn sie jetzt beim Mittagessen sitzen und gerade wieder quatschen, sage ich "Was hast du jetzt gesagt? Ich hab das gar nicht verstanden", und dann schaut er mich so an, grinst und dann sagt er es natürlich anders, ja. Aber sonst fördere ich das auch, dass sie miteinander ihre Sprache sprechen, warum auch nicht, ja. Würden wir auch machen [lacht]

I: Ähm... wie gehen Sie persönlich mit der, ich nenne es jetzt einmal Problematik, um, wenn Sie Kinder in der Gruppe haben, die nicht so gut Deutsch sprechen können? Also wie können Sie sich verständlich machen?

B: Ähm, ich glaube, dass die Sprache nicht so zentral ist, äh, in dem Alter, weil sie einfach noch viel mit- mit zeigen und mit machen, tun, ja, und die Sprache- auch beim Spiel jetzt, eigentlich noch nicht wirklich vorkommt, ja. Äh, immer wieder, natürlich, aber eigentlich ist es nicht essenziell, damit sie spielen können. Ja. Und ich mache da ganz viel, dass ich einfach ganz viele Wörter auch benenne und dann eben auch hinzeige, zum Beispiel. Ja. Oder "hol mal deinen Rucksack" und "komm, wir holen deinen Rucksack", ja. Also alles diese Sachen einfach mit hinzeigen und "ich nehm' dich" und "wir gehen jetzt mal da hin", "schau mal, wir gehen zum Auto", oder was auch immer, ja. Das- das funktioniert ganz gut. Und ich würd- also ich würde das jetzt gar nicht als Problematik bezeichnen. In dem- in dem Alter ist es einfach noch wirklich total easy.

I: Ähm .... [längere Pause] Wann besteht die besondere Herausforderung für Sie als Pädagogin, ähm, wenn Kinder der deutschen Sprache im Kindergarten zum ersten Mal begegnen?

B: Ähm... es ist schwierig, weil man sie ganz schwer beruhigen kann. Weil sie einfach nicht verstehen, weil den anderen Kindern sage ich "die Mama geht jetzt arbeiten und die kommt dann wieder", ja, und die verstehen das, und die verstehen das nicht. Die verstehen schon, dass man nett mit ihnen redet und verstehen diese Grundstimmung, aber sie sind trotzdem total verunsichert. Und manchmal kannst du da- also- wirklich, ja, verzweifelt einfach. Ja weil eh klar, ich meine, wenn ich mir vorstelle, ich- ich komme nach Afrika und kein Mensch spricht meine Sprache [macht verunsichertes Geräusch „uah"], ja. Muss beängstigend sein. Und wir versuchen einfach, das ein bisschen auch wegzunehmen. Weil ich- gerade die sitzen dann ganz viel bei mir am Schoß und- und ich versuche sie eben abzulenken mit allen möglichen Tricks, ja. Dann haben wir zum Glück ein paar Kolleginnen, die auch diesen Sprachen mächtig sind, sagen wir es so, und das gibt auch immer Erleichterung, ja. Ich habe mir auch schon einige Wörter einfach angeeignet, ja, zum Beispiel "Mama" oder "kommt dann wieder" oder so, und das ist dann auch dann- dann schauen sie so und dann "aha, OK, die versteht mich doch", ja. Natürlich verstehe ich kein Wort [lacht]. (I: Jo, aber Sie verstehen das Problem vom Kind.) Genau, ich verstehe das Problem und ich kann ihm sagen "schau, die Mama kommt", auch in seiner Sprache. Oder "komm, wir spielen was" oder so. Das geht schon. Weil traurig sind sie eh alle, ja. Das ist einfach- das ist ganz klar, das ist einfach ein Schmerz, wenn die Mama geht, ja. Und das ist halt schon wirklich, das ist schon wirklich schwer. Da braucht man, glaube ich, ganz viel Einfühlungsvermögen einfach, und wirklich auch das Verständnis dafür, glaube ich. Weil wenn man sich nur darüber ärgert, dass das Kind noch immer weint oder schreit, ich meine, ist ja eh klar, dass es weint und schreit. Ich glaube, da braucht es einfach ganz viel an- an Mitgefühl einfach. Und gar nicht- und keinen Ärger soll es auslösen, dass sie weinen. [lacht]

I: Ähm... jetzt kommen noch ein paar Fragen zum Thema Kompetenz. Wir haben das vorher ein bisschen angeschnitten, ähm, welche Anforderungen oder welche neuen Anforderungen, ähm, werden in der Sprachförderung an die Pädagoginnen und Pädagogen gestellt? Oder hat sich da viel verändert oder was, weil es jetzt auch gerade ein aktuelles Thema ist, was glauben Sie?

B: Äh, ich glaube schon, dass es sich verändert hat. Äh, gerade weil es sich auch in den Familiensituationen ändert. Ja, weil wie viele sitzen noch wirklich alle beisammen am Tisch und quatschen viel? Ja, also ich glaube schon, dass da besondere Herausforderungen auf uns auch zukommen, weil wir einfach- also wir sitzen beim Mittagessen noch alle gemeinsam, ja, und tratschen. Und ich rege das auch an, dass sie miteinander reden und dass ich eben mit ihnen rede und so. Ähm, ich glaube, dass auch ganz viele Kinder nicht mehr diesen Wortschatz haben, den man früher einmal gehabt hat. Weil einfach diese ganzen alten Leute jetzt auch langsam verschwinden und man ja doch immer versucht, auf Kinderniveau zu sprechen, ja. Ähm, da breche ich meistens aus. Und... soweit das halt geht bei den Kleinen, ja. Aber wir- wir sagen zum Beispiel auch ganz oft, dass dann zum Beispiel Paradeiser verschiedene Namen hat. Ja, oder so. Und das finden sie auch total spannend, die Kinder. Das merkt man, da schauen sie immer und "aha" und "das heißt

beides" und "wie gibt's denn das?" und "komisch" und dann erkläre ich ihnen halt immer ja, es gibt auch verschiedene Namen und verschiedene Kinder dazu und dein Name ist vielleicht nicht einzigartig und so, und das ist dann total spannend. Also ich glaube, wenn man es spannend macht... schon, man muss alles ein bisschen mit Spannung machen, glaube ich. Und mit- und auch viel mit Spiel einfach, so dass sie es auch oft gar nicht merken, glaube ich, dass sie jetzt gerade- [lacht], dass es jetzt eigentlich gerade ein Ziel hat, was ich da mache.

I: Ähm, was glauben Sie, was sind notwendige Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen, um... um auch so gelingende Sprachförderungen im Kindergartenalltag zu integrieren?

B: Ich glaube, ein fundiertes Wissen ist wichtig. Wie baut sich Sprache auf? Äh, wie kann ich zu dem und der Situation fördernd eingreifen? Ich glaube, dass man selber recht gut die Sprache beherrschen muss, weil Kinder einfach durch Kopieren lernen. Ja, ähm... so traurig das ist [lacht]. Ja, äh, denke ich mir, das ist echt wichtig. Ähm... ich glaube, man braucht eine gute Beobachtungsgabe. Man muss gut fühlen, was brauchen die Kinder, wo stehen sie gerade? Und das ist, glaub ich, gerade- da ist gerade die Beobachtung das ganz Wichtige und das Aufgeschriebenhaben und hat sich da was getan oder hat sich da nichts getan. Ja, also das Dokumentieren, was wir ja alle so furchtbar gern machen [lacht]. Ähm, was auch ziemlich viel Zeit kostet, das ist einfach so, ja. Und, wie gesagt, 15 Kinder- mal 15 alles, äh, ist es natürlich etwas, was man dann... Und es ist auch was, was man immer wegschiebt ein Stück, ja, weil gerade die Kinder wichtiger sind, ja. Und ich finde, die Kinder sollen im Fokus stehen und wenn man sich dann halt daheim- muss man sich dann halt daheim noch damit beschäftigen [lacht].

I: Also Sie würden, würd- ich darf Ihnen keine Frage in den Mund legen, ähm also- [lacht] Ähm, finden Sie es wichtig, dass dokumentiert wird?

B: Ich finde das wichtig, ich finde das wirklich wichtig. Weil was ich mir nicht aufschreibe, merke ich mir nicht. Und das ist- ich main- ich denk mir, ich sage immer "der Einkaufszettel", ja. Wo man sagt "brauch' ich eh keinen". Ja, dann hat man meistens die Hälfte vergessen, weil man eh hunderttausend andere Sachen auch im Kopf hat. Und ich bin wirklich so- ich habe mein Heft überall liegen und ich stehe dann wirklich auf und gehe und schreibe das genau in dem Moment rein. Damit das wirklich drinnen ist, damit das irgendwo aufgeschnappen ist. Und meistens ist es Kritzelkrakel und hin- und her, kann eh nur ich lesen, aber es ist ja meine Aufzeichnung, ja. Und das finde ich ganz wichtig. Ich finde das wirklich ganz wichtig. Und ich glaube auch, dass da ein Schwerpunkt hingehört, ja. Weil Spracherziehung passiert viel. Ja, natürlich macht man auch gezielte Sachen, ganz gezielte Sachen, aber ich glaube es passiert auch einfach viel, weil es eben auch um Beziehung und so geht, aber dieses Dokumentieren ist was, das man wirklich braucht, ja. Wo man wirklich auch die Zeit dafür haben sollte. (I: Dass man sich dann die Zeit nimmt quasi.) Die Zeit nimmt, genau.

I: Ähm... (längere Pause) Sie haben vorher schon das Fortbildungsprogramm angesprochen. Ähm, haben Sie das Gefühl für gelingende Sprachförderung, dass Sie noch mehr Unterstützung bräuchten? Ähm, oder sagen wir es anders, wenn Sie jetzt da quasi Wunschkonzert spielen könnten, was wär das? Was würden Sie sich wünschen?

B: Ähm, ich würde mir schon wünschen, dass es auch im Krippenalter Fortbildungen gibt, die auf Sprache hin abzielen, weil das ist alles nur so ein, so ein, ja [macht Geräusch „mhmhmh"] ganz viel auf diese BESK-DAZ auch, ausgelegt, ja. Gibt es für die Krippe fast gar nicht. Und ich- also ich- ich lese sehr viel und mir ist das auch- Sprache ist mir einfach auch wichtig und ich finde das interessant, ja. Und deswegen, glaube ich, weiß ich auch besonders viel darüber, ja. Ich glaube, wenn man das Interesse jetzt nicht hat- ich glaube nicht, dass man mit der Schulbildung da durchgekommen wäre. Also ich würde schon- ich würde schon begrüßen, wenn es da auch ganz gezielte Sachen gibt, vielleicht auch mit Fachkräften, ja.

I: Äh, zum Abschluss noch ein paar Fragen zum Thema Elternarbeit, ähm... Stellen für Sie die Bring- und Abholzeiten wichtige Kontaktmöglichkeiten mit den Eltern dar?

B: Schon, ja, das ist ein Teil der Elternarbeit, ähm, ist oft zu wenig Zeit, um Sachen zu besprechen. Weil gerade das Bringen so was ist, meistens ganz- ja, und meistens auch für die Kinder gut, dass das schnell abgehakt ist, weil wenn die Mama dann noch da bleibt, "ah sie hat noch Zeit" [imitiert Weinen] "Mama, nimm mich mit", ja. Also da ist es beim Abholen ein bisschen leichter, weil da die Kinder ah noch- "Mama ich will noch nicht" und hin- und her, ja, ähm... Aber so private Gespräche und so ganz, ähm, klare Sachgespräche kann man da nicht führen. Ja, das ist eher so ein Beziehungsaufbau mit den Eltern und so- "ja wie war es denn heute" und "wie ist es zu Hause so". Also so kleine Dinge kann man damit abklären, aber wenn ich jetzt zum Beispiel was Sprache mit Eltern reden will, dann mache ich mir ein Elterngespräch mit ihnen aus.

I: OK. Und wie oft findet so eines statt?

B: Ähm... (I: Oder gibt es das gar nicht so... per se, äh, man sagt ein oder zwei Mal im Jahr, sondern ja nachdem wie es benötigt wird, oder wie-) Ähm... also ich hole sie mir, wenn ich sie brauche und die Eltern, bei dem Elternabend. Es gibt einen großen Elternabend im Herbst, ähm, da sage ich auch immer "wenn etwas unklar ist, bitte sofort melden, wir suchen einen Termin, ähm, und wir sind immer da, wenn sie was brauchen, auch ich melde mich, wenn ich was brauche", ja. Und am Ende vom Jahr ist meistens so ein- wie ein Elternsprechtag. Da kommen die Eltern und das genießen sie total, das haben wir nämlich umgestellt. Wir haben zuerst zwei Elternabende gehabt und der zweite Elternabend war immer so ein bisschen... schlecht besucht und ja- (I: Das war kurz vorm Sommer oder-) Genau, das war so kurz vorm Sommer und das war immer so ein Thema und das ist so- gerade, ob es dich interessiert hat oder nicht, sind sie dann halt gekommen oder nicht. Bei diesen Elternsprechtagen, da sind sie richtig- äh, da merkt man, das wollen dann

alle und da hat jeder so seine- seine Zeit, äh, wo man einfach über das Kind reden kann und auch- auch schon kann "OK- oh, so viel hat sich getan" oder wie auch immer. Das begrüßen die Eltern sehr. Ja. Aber prinzipiell ist dafür immer Zeit. Also- also vor allem, wenn ich merke "OK, oh, ich muss das nachfragen", da ist was- auch wenn ich grad bei Sprache merke oder so "da gehört was getan, da müssen wir was tun, da müssen wir jetzt schon was tun", dann hole ich mir die Eltern in der nächsten Woche zum Beispiel, ja.

I: Ähm... Gibt es da auch so- so was wie Elternab- Elternarbeit? Also so das- ähm, so was zum Beispiel, dass die Eltern in die Sprachförderung mit einbezogen werden?

B: Wenig. Also fast gar nicht. Also was ich schon immer wieder mache, ist bei den Eltern nachfragen, wenn ich bestimmte Wörter nicht verstehe, gerade bei- bei mehrsprachigen Kindern, "was heißt denn das", oder- Ding, das schon. Aber so wirklich, dass sie in den Kindergarten kommen und so über die- über die Sprache erzählen oder so- (I: Weiß nicht, ob Sie, weiß nicht, ob Sie den Eltern dann Tipps mitgeben oder...)

B: Ach so. Ja, schon. Ja schon, aber das ist jetzt- das gehört so da für mich dazu [lacht]. (I: Es ist auch nicht selbstverständlich.) Ok. Nein, also das schon. Also- (I: Oder dass Sie sagen können, keine Ahnung, jetzt haben wir die Woche das Lied gesungen...) Ah so, je je. Die werden aus- die werden ausgehängt, also das wird- Lieder werden immer aufgehängt oder schicke ich mit heim, das kommt immer darauf an, wenn wir sagen, da machen wir so Kopiervorlagen, die können sie sich holen, ähm, und einfach mitnehmen... Äh, es- na ja, die Themen hänge ich- hänge ich manchmal raus, das kommt immer darauf an, wie sehr ich sie jetzt da wirklich in Themen habe, weil es- manchmal sind es halt einfach nur... Sand zum Beispiel oder Gatsch oder was auch immer, ja. Also das ist je nachdem- äh, aber eigentlich schon, sie kriegen eigentlich relativ viele Informationen, über was machen wir mit den Kindern, was erzählen wir gerade für Geschichten, ähm... das schon. Das sind so die Pinnwände, die sind dann ausgestattet mit- mit den Liedern und mit den Geschichten, Reimen zum Beispiel auch, habe ich auch immer draußen, ähm... Fingersp- ja, Fingerspiele und so, das schon, das schon, ja.

I: Weil- da kann es auch oft spannend sein, wenn das Kind mit irgendetwas heimkommt- [lacht] (B: Genau-) "das würde ich ch gern mit dir machen, aber kann ich nicht."

B: Genau, es gibt auch Eltern, die dann ganz gezielt nachfragen und sagen "oh, die hat das- die haben erzählt, wir geben das weiter zum Beispiel, weil manchmal... Natürlich vergesse ich immer irgendwas, weil wenn ich was mal so im- im- einfach so mache und dann vergesse ich das natürlich [lacht]. So ganz hundertprozentig funktioniert das nicht [lacht].

I: Oder das Kind singt halt immer nur die erste Zeile oder so.

B: Genau, genau, also das gibt- da haben sie schon viel Sachen, dass sie das mit heimnehmen können und- und- oder abfotografieren und kopieren können und solche Sachen.

I: ... Ähm, was glauben Sie oder was vermuten Sie, haben die Eltern für Erwartungen in Bezug auf Sprachförderung im Kindergarten?

B: Ähm, ich glaube, dass sie generell die Verantwortung gerne ein bisschen abschieben. Ja [lacht]. Ähm, weil einfach auch viel zu tun ist. Ja, also ich glaube, dass auf Eltern- also an Eltern im Moment sehr viele Herausforderungen... warten. Jetzt habe ich meinen Satz irgendwie verkehrt angefangen- gut, ähm... ich glaube, dass es einfach mehr geworden ist, was sie leisten müssen vom Beruf her und, äh, von den Kindern her. Vielleicht täusche ich mich auch, aber ich- wir haben sehr oft Eltern da, die einfach überfordert sind, das merkt man, ja. Ähm, wo man sich auch überlegt, wie kann man da ein bisschen stützen, ja. Und ich glaube schon, dass die Eltern die Erwartung haben, dass das alles hier abgedeckt wird, ja. Wir- ich- sie haben auch schon oft des Besseren belehrt und gesagt, das ist ganz wichtig, dass sie zu Hause auch was machen [lacht]. Ja, gerade diese Alltagssachen, die man einfach so einfließen lassen kann, ja, man muss sich ja daheim nicht hinsetzen und... Wörter üben. Kann man auch, aber- rate ich ab [lacht].

I: Ja, ist denn die Frage, wie zielführend das ist, ja. So wie Sie vorher mal gesagt haben, das, das- die Kinder müssen ja nicht merken, dass, dass sie jetzt da (B: Genau, ja genau) lernen.

B: Ich habe jetzt zum Beispiel ein Elterngespräch gehabt, da haben- da habe ich den Eltern gesagt "ja, da tut sich ein bisschen schwer, alle Endungen so gut auszusprechen, sie verschluckt die." "Oh, das müssen wir daheim üben", sage ich: "Nein, bitte nicht, aber wir müssen es deutlicher aussprechen. Ich und Sie müssen es auch deutlicher aussprechen, weil dann nur dann kann sie es hören." "Ach so, ja, das ist ganz wichtig", und ja, also die haben schon den Aha-Effekt dann manchmal auch. Gerade bei Entschuldigung, ja, aber gerade bei fremd- also gerade bei mehrsprachigen Kindern sage ich, das ist ganz wichtig, dass sie zu Hause ihre Muttersprache sprechen, und nicht- (I: Wieso das?) Weil es was damit zu tun hat, welche Sprache man im Herzen trägt. Nur dann kann die Sprachförderung gut funktionieren. Ja, weil wenn ich eine Sprache spreche, die ich, glaub ich, nicht selber gut kann, dann bin ich noch immer unsicher und das- das merken die Kinder. Die Kinder merken, wenn etwas nicht eindeutig von einem selbst kommt, das merken die. Die lassen dich sofort auffliegen, ja. Auch wenn man Sachen vertritt, die man eigentlich nicht vertreten will, die merken das. Man kann ihnen nichts vormachen. Und deswegen finde ich das ganz wichtig, weil das- da haben sie das Deutsch quasi eh im Kindergarten. Ja, und nur wenn daheim die Muttersprache so gut aufgebaut ist, ähm... dass es gut klappt, kann man die nächste Sprache draufgeben sozusagen oder parallel laufen. Sonst kann es nicht funktionieren, sonst funktioniert weder die eine noch die andere. Das wäre schade. Die haben so einen Startvorteil.

I: Ja, deswegen, ja. Also eigentlich beneide ich sie auch.

B: Ja, eh. Total. Total. Wenn man sich auch anschaut, wie viel mehr Wörter die kennen in dem Alter... Wahnsinn, ja. Wahnsinn. Ja. Ich beneide sie auch ein bisschen.

I: Oder die- die Möglichkeit haben, weiß nicht, auch gerade wenn sie zweisprachig aufwachsen, beide Sprachen einfach... zu können.

B: Zu können, genau. Also ich finde das auch- ich finde das... cool. [lacht]

I: Ja dann... danke vielmals für das tolle Interview.

B: Gerne.

I: Dankeschön. [B lacht]

ENDE DES INTERVIEWS
ENDE DER TRANSKRIPTION

Qualitative Inhaltsanalyse – Kategorienbildung

Nr.	Kategorie	Ausprägung	Kategorie-definition	Kodierregel	Ankerbeispiele
1	Sprachförderung im Kindergarten	1.1 Veränderung von Sprachförderung im KG	Welche Veränderung stellt die Päd. in Bezug auf Sprachförderung im KG fest?	Von der Pädagogin wahrgenommene Veränderungen in Bezug auf die Sprachförderung im Kindergarten: Was hat sich konkret verändert?	P1: Es findet gerade ein Umbruch statt. Es ist ein bewusstes Thema, das auch in den Alltag hineinspielt. Bewusstseinsbildung, die jetzt stattfindet. Früher ist es so nebenher gelaufen. Man hat sich bemüht, schön zu sprechen, das war Standard, aber keine Gedanken darüber hinaus. Früher war das im Bereich der Eltern, das heißt das Kind kommt mit ersten Sprecherfahrungen in den Kindergarten. Auch sind die Kinder früher erst mit drei oder vier Jahren in den Kindergarten gekommen, da war schon viel da [an sprachlicher Kompetenz].[1] Heute zunehmende Krippenpädagogik und zunehmender Ausländeranteil; da muss man sich zu diesem Thema Gedanken machen. „Wenn ich einen hohen Anteil an Kindern in der Gruppe habe, die nicht Deutsch sprechen, muss ich mir etwas überlegen. Weil es dann nicht möglich ist, das normale Programm zu fahren. Dann muss die Basis geschaffen werden, dass sie [die Kinder] mich [die Pädagogin] verstehen. Das hat sich verändert in den letzten zehn, zwanzig Jahren.“ P2: Pädagogin hat erst vor kurzem die Ausbildung [Kolleg] abgeschlossen. Sprachförderung war in der Ausbildung ein aktuelles Thema. P3: „Ich merke, dass sich sehr viel verändert hat in der Hinsicht, wie man die Kinder beobachtet. Da hat sich ganz viel getan in letzter Zeit. Man merkt, es wird immer wichtiger, weil eben auch viel mehrsprachige Kinder im Kindergarten sind. Und das merkt man, dass da eben jetzt mehr darauf geschaut wird und dass man auch sensibler zu diesem Thema wird.“ „Früher hat man gesagt, dass diese Sprache im Alltag, also das, was man immer mit den Kindern redet, das ist nicht wirklich zielgesetzte Förderung, aber mittlerweile ist man schon der Meinung, dass es ein großer Teil davon ist.“
		1.2 Sinnhaftigkeit von früher Sprachförderung	Findet die Päd. frühe Sprachförderung im KG sinnvoll?	Einstellung der Päd. zum Thema frühe Sprach-förderung: Findet die Päd. Sprach-förderung bei jungen Kindern sinnvoll? Inwiefern?	P1: „Absolut. Es ist mir prinzipiell wichtig, sich das bewusst zu machen, also nicht nur so dahinplappern, sondern bewusst deswegen eine Aktion zu setzen. Es ist ein Bewusstmachen, wenn ich beim Wickeln ganz klar benenne, was ich tue. Das ist wichtig, weil ich [als Pädagogin] das Kind in Worten bade und weil es jetzt zu Begriffsbildung kommt. Sprache ist in allen Bereichen da. Manchmal legt man einen besonderen Schwerpunkt darauf. Gezielte Förderung ist noch nicht altersgemäß.“ P2: „Sicher. Ich glaube, das [gezielte Sprachförderung] steht nicht so im Vordergrund. Da passiert im Alltag so viel und bei so vielen Tätigkeiten. Das begleitet man [sprachlich] und somit ist die Förderung irgendwo immer da. Da lernen die Kinder so viel.“ P3: „Total. Ich denke, Sprachförderung ist so was Wichtiges und je früher man es macht, desto mehr ist das mit Spiel verbunden. Man merkt natürlich, wo zu Hause viel gesprochen wird und besprochen wird.

[1] Anmerkungen bzw. Ergänzungen durch die Interviewerin werden mit folgender Klammer dargestellt: […].

		1.3 Sprachförderliche Maßnahmen und Umsetzung in der Praxis	Welche sprachförderlichen Maßnahmen findet die Päd. sinnvoll? Welche setzt sie wann ein?	Methoden der Sprachförderung: Welche sprach-förderlichen Maßnahmen setzt die Pädagogin ein?	P1: „Singen ist das Nonplusultra. Da purzeln den Kindern Sätze aus dem Mund, die sie sonst nicht könnten. Und singen, Musik, Lieder – das ist etwas, das erreicht eigentlich fast alle Menschen. Und das ist ein guter Ansatzpunkt, um sprechen zu lernen. Bei Liedern gibt es dann Bewegung, wodurch das Wort gestützt wird, was auch ganz, ganz wichtig ist, damit das gefestigt wird. Auch Fingerspiele, reimen, Worte-Finden. Auch Worte verwenden, die jetzt vielleicht nicht ganz altersgemäß sind und sie [die Kinder] ein bisschen forschen zu lassen, was könnte das bedeuten.“ „Bei meinen Aktivitäten habe ich zwei Sachen, die immer gelten müssen: das ist die Bewegungserziehung und die Spracherziehung.“ „Abstraktes wie z.B. Präpositionen müssen sie [die Kinder] erleben, um es dann zu verstehen. Dass manches total lang dauert, bis sie das einordnen können.“ P2: „Das Singen kommt bei den kleinen Kindern total gut an. Bilderbücher schauen wir auch viel an, aber eher einzeln.“ „Zum Beispiel auch Reimspiele. Das machen wir meistens im gemeinsamen Morgenkreis.“ P3: „Ich stelle ganz oft offene Fragen, also die keine Antwort vorgeben, auf die sie [die Kinder] nicht mit ja und nein antworten können. Ich glaube, dass ganz viel singen ganz toll ist für die Kinder; das mit reimen auch, das merkt man sich leicht. Ich singe ganz viel, weil ich das einfach ganz wichtig finde, weil auch die Bewegung dabei ist, mit der Sprache. Ich mache auch Rhythmik mit den Kindern, denn wenn ich mit meinem Körper gut klar komme, kann ich auch leichter Entwicklungsschritte machen. Geschichten erzählen finde ich wahnsinnig wichtig und Bilderbücher anschauen. Wir machen auch ganz viele Fingerspiele, Abzählreime.“ „Ich begleite fast alles mit Sprache: beim Mittagessen, das Anziehen, das Wickeln. Ich erkläre ihnen ganz viel – auch wenn ich mit ihnen spiele, spreche ich oft dazu.“ „Wenn ich merke, sie sprechen sehr undeutlich, dann mache ich ganz oft Mundmotorikspiele. Manchmal mache ich auch Hörübungen mit ihnen, z.B. leise – laut: Hörst du den Unterschied?“
		1.4 Alltagsintegrierte Sprachförderung	Was ist alltagsintegrierte Sprachförderung nach Ansicht der Päd.?	Aspekte alltagsintegrierter Sprachförderung	P1: „Dieses Alltagsintegrierte ist, was sowieso läuft in der Gruppe. Was einfach passiert, wenn viele Kinder unter einer Betreuung zusammentreffen.“ P2: „Sprachförderung passiert eigentlich auch im Alltag. Also in ganz alltäglichen Situationen. Da muss ich mich nicht hinsetzen mit einem Kind. Beim Essen zum Beispiel; sieht man auch in der Krippe total schön: Sprechen und Tischgespräche – toll. Auch unter den Kindern schon.“ P3: „Früher hat man gesagt, dass diese Sprache im Alltag, also das, was man immer mit den Kindern redet, das ist nicht wirklich zielgesetzte Förderung, aber mittlerweile ist man schon der Meinung, dass es ein großer Teil davon ist.“
		1.5 Zentrale Aspekte einer gelingenden Sprachförderung	Welches sind nach Ansicht der Päd. die zentralen Aspekte einer gelingenden Sprachförderung?	Zentrale Aspekte, damit Sprach-förderung gelingen kann	P1: „Gute Atmosphäre, Geduld, Spaß, dass man selber gerne spricht, Worte zu lieben, vorlesen, selber gerne lesen.“ P2: „Genug Raum, genug Platz, Möglichkeiten, dass sich die Kinder in verschiedenen Gruppen zusammenfinden können, unterschiedliche Materialien.“ P3: „Ich merke, dass ich was erreicht habe, wenn die Kinder z.B. Wörter verwenden, die sie noch gar nicht gekannt haben. Wenn Kinder zum Reden miteinander anfangen, sich z.B. nicht mehr stoßen, sondern sagen „Das stört mich!“. Wenn ich merke, dass Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache versuchen, möglichst viele Sätze zu bilden.“

		1.6 Sprachförderung als aktuelles Thema	Ist das Thema Sprachförderung nach Ansicht der Päd. zu Recht ein brisantes und aktuelles Thema?	Auffassung, ob und inwiefern Sprachförderung ein brisantes Thema ist. Wie sieht das die Päd.?	P1: „Absolut. Weil wir gerade von dem weggehen wollen, dass das alles nur so nebenher läuft. Es ist immer wichtig, es sich bewusst zu machen. Es ist gut, dass es ein brisantes Thema ist, weil vielen ist es vielleicht gar nicht bewusst, wie wichtig das ist.“ P2: „Ja, glaube ich schon. Vor allem den Eltern wird Förderung immer wichtiger.“ P3: „Das glaube ich schon. Ich glaube, dass man mit Sprache viel mehr erreichen kann – sprechen ist besser als schlagen. Das hat ganz viel mit Konfliktmanagement zu tun. Wenn man gut kommunizieren kann, kann man auch viele Konflikte nicht vermeiden, aber besser bearbeiten.“
2	Arbeit mit jungen Kindern im Kindergarten	2.1 Beobachtung bei jungen Kindern	Welche Rolle spielt die Beobachtung bei jungen Kindern nach Ansicht der Päd.?	Auffassung der Wichtigkeit von Beobachtung im Praxisalltag nach Ansicht der Päd.	P1: „Grundsätzlich läuft in der Krippe alles über die Beobachtung. Eigentlich zeigen uns die Kinder, was sie brauchen – in der Sprachentwicklung zeigen sie uns täglich, was sie brauchen. Das [Beobachtung] ist eigentlich ein Thema, das uns das ganze Krippenjahr begleitet. Es sind nicht alle [Kinder] gleich bedürftig jeden Tag. Wenn mir etwas auffällt, was eklatant ist, MUSS die Zeit dafür da sein. Das ist wichtig und dafür muss Platz sein.“ „Ich schaue, dass ich die Kinder im Alltag hole oder sie eh kommen und wir dann plaudern und ich wirklich genau hinhöre: Was stimmt von meiner Wahrnehmung (z.B. Ist es [das Kind] über die Gruppe schwer erreichbar? Traut es sich nicht zu sprechen, wenn alle zusammen sind? Findet es keinen Platz für seine Worte? Geht es im Zweiergespräch besser, kann man eigentlich schon ganz viel ausschließen.).“ P2: „Ich sollte halt wissen, wann sollte das Kind was können oder ab wann sollte man es eher mehr beobachten oder was ist noch ‚normal‘.“ P3: „Ich habe ein Beobachtungsheft und da kommt rein, was ich beobachte bei den Kindern; Sachen, die mir auffallen. Immer wieder schaue ich das durch und schaue, wo muss man fördern, was kann ich machen. Da schreibe ich mir auch Schwerpunkte auf. Wir haben ein Spiralensystem bei der Vorbereitung. Wir beobachten die Kinder, reflektieren und bereiten das neu vor, was die Kinder brauchen. Da sieht man immer ganz genau, was bräuchten sie jetzt gerade. Und dann sucht man sich Bereiche dazu aus, weil man einfach sieht, da könnte man jetzt ein bisschen was machen.“ „Jeden wirklich so individuell zu beobachten, dass man die optimale Förderung/Lösung hat, ist Utopie.“

		2.2 Das Besondere an der Krippenarbeit	Was ist das Besondere an der Arbeit mit jungen Kindern nach Ansicht der Päd.?	Besonderheit bei der Arbeit mit ganz jungen Kindern	P1: „Alle dort abzuholen, wo sie stehen und für alle immer etwas aus Angeboten herausholbar zu machen. Das Angebot so breit fächern, dass für alle was herauszuholen ist.“ „Es braucht eine andere Didaktik. Es ist eine andere Grundvoraussetzung, die sich einfach aus dem Alter der Kinder ergibt. Sie brauchen mehr Nähe, mehr Beobachtung, mehr Elternarbeit.“ P2: „Bei den kleinen Kindern gibt es doch sehr große Unterschiede. Kinder, die eigentlich noch kaum sprechen können und Kinder, die schon sehr weit entwickelt sind. Dann muss man schauen, wie gestalte ich die Bildungsarbeit, dass es für jeden passt.“ P3: „Dadurch, dass sie von 1-3 sind, ist es ein gewaltiger Zeitraum, den man da zu überbrücken hat.“ „Schwierig ist, wirklich gut zu wissen, was jetzt wirklich gebraucht wird. Man kommt oft selber darauf, weil man einfach verschiedene Sachen anbietet und merkt, das hat jetzt gut geklappt, das machen wir noch einmal und das andere funktioniert gar nicht, weil man einfach zu hoch ansetzt.“ „Man muss sich die Zeit nehmen, um Sprachförderung im Praxisalltag zu integrieren. Wichtig ist, dass die Kinder was davon haben, nicht, dass ich jetzt meinen Tagesablauf, so wie ich ihn gehabt habe, einhalte.“ „Es ist ganz anders als mit den 3-6 Jährigen, weil man viel mehr Beziehung zu den Kindern hat. Die brauchen noch viel den Körperkontakt und schauen auch viel genauer hin, was wir machen. Die spiegeln alles, was man selber macht.“
		2.3 Päd. Kompetenz – Anforderungen an PädagogInnen	Welche Kompetenzen braucht es als Päd. bei der Arbeit mit jungen Kindern?	Kompetenzen als Voraussetzung für die Arbeit mit jungen Kindern nach Ansicht der Krippenpäd.	P1: „Die Kompetenz liegt in der Beobachtung und die Beobachtung dann richtig einzuordnen.“ „Und Kompetenz zu erwerben im Spracherwerb. Konkret, wenn ich viele fremdsprachige Kinder habe. Dieses genau Hinschauen, Beobachten und das Annehmen dieser Situation ist Grundvoraussetzung. Dass ich nicht ständig dagegen ankämpfe, sondern nach Möglichkeiten suchen, wie komme ich heran an das Kind.“ „Der Zeitfaktor, die Grenzen, an die man manchmal stößt, Geduld, dass man nicht zu viel Druck macht. Druck ist immer schlecht fürs Lernen.“ „Wenn ich nicht offen bin für Individualität, für Diversität, wird auch Sprachförderung nicht funktionieren. Lebensweltorientierung ist auch ein Prinzip. Wenn ich das alles bei der Spracherziehung außer Acht lasse, dann komme ich nicht weiter.“ P2: „Wichtig wäre es, in der Schriftsprache zu sprechen. Hin und wieder rutsche ich in die Mundart, das ist aber auch, dass die Kinder verstehen, ok, es gibt was anderes auch. Es ist wichtig, dass man da ein bisschen variiert. Und immer auch beobachten, wie sich das bei den Kindern auch entwickelt, auf was für einem Stand sie gerade sind.“ „Ich sollte halt wissen, welche Möglichkeiten ich habe, um Sprachförderung durchzuführen, was sich dazu am besten eignet. Schon auch im Wissen, wann sollte das Kind was können oder ab wann sollte man es eher mehr beobachten oder was ist noch ‚normal‘.“

					P3: „Ich glaube, dass es sich verändert hat, weil es sich auch in den Familiensituationen ändert. Ich glaube, dass ganz viele Kinder nicht mehr diesen Wortschatz haben, den man früher gehabt hat.“ „Fundiertes Wissen ist wichtig (z.B. Wie baut sich Sprache auf? Wie kann ich zu dieser Situation fördernd eingreifen?). Man muss selber recht gut die Sprache beherrschen, weil Kinder durch Nachahmen lernen.“ „Man braucht auch eine gute Beobachtungsgabe. Man muss gut fühlen, was brauchen die Kinder, wo stehen sie gerade. Gerade die Beobachtung ist ganz wichtig und das aufgeschrieben haben, das Dokumentieren. Ich finde das wirklich wichtig, weil was ich mir nicht aufschreibe, merke ich mir nicht. Ich glaube auch, dass da ein Schwerpunkt hingehört. Dieses Dokumentieren ist das, was man wirklich braucht, wo man wirklich auch die Zeit dafür haben sollte.“
		2.4 Sprech- und Spracherfahrungen provozieren	Welche Kompetenzen braucht es, um Kinder zum Sprechen zu animieren?	Sprechanlässe schaffen: Wie gelingt dies?	P1: „Dranbleiben; nichts vorwegnehmen, sondern sie auch tatsächlich etwas fragen und dann auf eine Antwort warten; Handpuppen; Lieder“ P2: „Einfache Fragen stellen, die das Kind leicht beantworten kann. Man kann viel mit Bildkarten arbeiten oder mit Bilderbüchern; dass man von da auf alltägliche Situationen kommt, dass das Kind von selber was erzählt.“ P3: „Es gibt unterschiedliche Sachen. Bei Geschichten lege ich oft nur Dinge hin, die in der Geschichte z.B. vorkommen, damit sie so ihr eigenes Bild im Kopf entstehen lassen. Dinge benennen, z.B. wenn ich sehe, dass sie etwas in der Hand haben und überlegen.“
		2.5 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache	Was ist bei der Arbeit mit jungen Kindern mit DaZ als Päd. einer Krippengruppe herausfordernd?	Wichtige Aspekte in Bezug auf die Arbeit bei jungen Kindern mit DaZ nach Ansicht der Päd.	P1: „Das ist ein ganz wichtiger Punkt: Das nicht als Manko zu sehen, sondern als etwas Tolles. Das ist die Grundhaltung, mit der man reingehen sollte.“ „Ich versuche, mit diesen Kindern ein schönes Deutsch zu sprechen. Ich versuche, einfach anzufangen, Dinge einzeln zu benennen. Man glaubt das nicht, wie schnell die einen passiven Wortschatz haben und dich eigentlich verstehen. Was auch wichtig ist, dass das Kind es nicht von meinen Händen, meinen Augen und sonst wie ablesen kann, weil nur so kann ich wirklich wissen, ob es mich wirklich versteht.“ „Im Kindergarten ist es oft ein großes Schamgefühl. Das wird wirklich fast wie ein Manko gesehen. Und dann plötzlich bin ich der, der was kann, bin ich was Besonderes. Das ist schon unheimlich wichtig.“ P2: „Die Kinder in meiner Gruppe verstehen mich und ich kann mir auch mein Ding zusammenreimen. Halt auch durch Gestik und eben auch mit Bildern, dass man dem Kind das dann verständlich macht.“ P3: „Ich benenne ganz viele Sachen, zeige darauf, nehme das Kind bei der Hand und wir gehen gemeinsam – inklusive sprachlicher Begleitung.“ „Es ist schwierig, weil man sie ganz schwer beruhigen kann. Weil sie einfach nicht verstehen (z.B. wenn die Mama weggeht). Sie verstehen schon, dass man nett mit ihnen redet und verstehen die Grundstimmung, aber sie sind total verunsichert.“ „Da braucht man viel Einfühlungsvermögen und auch das Verständnis dafür, viel Mitgefühl.“ „Gerade bei mehrsprachigen Kindern ist es ganz wichtig, dass sie zu Hause ihre Muttersprache sprechen. Weil es was damit zu tun hat, welche Sprache man im Herzen trägt. Nur dann kann die Sprachförderung gut funktionieren. Das Deutsch haben sie im Kindergarten. Nur wenn daheim die Muttersprache gut aufgebaut ist, kann man die nächste Sprache ‚draufgeben‘.“

3	Sprache – Emotion und Zusammen-gehörigkeit	3.1 Sprache als Symbol für Zusammen-gehörigkeit	Fungiert Sprache als Symbol für Zusammen-gehörigkeit? Wenn ja, inwiefern?	Zusammen-gehörigkeit auf Grund der Sprache	P1: „Es ist bemerkbar, dass sich Kinder einer Altersklasse zusammenschließen. Kinder gleichen Alters suchen sich.“ P2: „Man merkt, dass da Freundschaften schon sind, auch unter den Familien. Die Kinder kennen sich halt besser und die schließen sich zusammen.“ „Kinder, die sprachlich schon besser entwickelt sind, schließen sich auch eher zusammen, weil sie sich mehr austauschen können.“ P3: „Das gibt es schon, aber grundsätzlich sind sie total durchgemischt. Im Moment habe ich zwei kroatische Burschen, aber die haben sich einfach gefunden und sind halt einfach best friends. Wenn sie merken, die anderen verstehen jetzt nicht, was sie sagen, versuchen sie, das auf Deutsch zu sagen. Aber sie grenzen sich nicht ab.“
		3.2 Die Bedeutung von Emotion bei der Sprachentwicklung	Welche Bedeutung kommt der Emotion bei der Sprachentwicklung nach Ansicht der Päd. zu?	Emotion im Rahmen der Sprachent-wicklung: Hat dies eine besondere Bedeutung?	P1: „Ein breites Feld ist, die eigenen Emotionen ausdrücken zu können: Konfliktlösungen, Empathie, hin- und zuhören. In diesen Situationen versuche ich, den Kindern Worte zu geben. Das zu benennen und ihnen zu helfen, sich auszudrücken.“ „Wichtig ist auch, sehr basal zu arbeiten. Nicht nur das, was ich sehe, auszudrücken, sondern dann geht es in die Gefühlsebene: Wie fühlt sich was an? Wie fühlst du dich jetzt?“ P2: „Emotionen spielen eine wichtige Rolle in der Sprachentwicklung. Sich selber ausdrücken können. Dass die Kinder selber ausdrücken können, was sie fühlen, was sie wollen, was sie brauchen. Dann müssen sie auch die Emotionen dementsprechend zeigen. Das Spiegeln von den Gefühlen auch von den Kindern ist auch wichtig.“ P3: „Ich glaube, dass die Emotion ganz wichtig ist. Bildung ist Beziehungsarbeit. Ich glaube auch, dass es wichtig ist für die Kinder selber, ihre Gefühle benennen zu können und zu wissen „Was heißt denn das?“, „Warum fühlt sich mein Bauch gerade so an, als würde jemand dagegen boxen?“ etc. wir haben eigene Spiele mit Emotionswürfeln. Ich glaube, dass das ganz wichtige Wörter sind, die zu erlernen sind.“ „Ich versuche ganz klar auch Gefühle zu definieren – ich nehme ihnen [den Kindern] das dann ein bisschen ab; z.B. wenn ein Kind traurig ist, dass die Mama gegangen ist – was ist das jetzt für ein Gefühl? Und ich zeige ihnen auch ganz deutlich, wenn ich z.B. einen Ärger habe.“
4	Elternarbeit	4.1 Bedeutung der Elternarbeit	Wie wichtig ist die Elternarbeit gerade als Päd. von jungen Kindern?		P1: „Das Tür- und Angelgespräch natürlich. Mir bewusst Zeit nehmen (auch beim Abholen), ihnen Rückmeldung zu geben; vor allem positive Rückmeldung zu geben über ihr Kind. Das ist unheimlich wichtig, dass sie sich angenommen fühlen. Und auch das Entwicklungsgespräch – dass man ein Gesamtbild bekommt.“ „Informationen für Eltern über Inhalte im Kindergarten. Z.B. wie gehen wir in der Krippe überhaupt ein Thema an? Was sind die Kompetenzen, die ein Kind erwerben kann? Das versuche ich zu dokumentieren, damit es klarer wird. Ich baue auch Elemente ein, wo die Eltern mit den Kindern aktiv werden müssen, so dass z.B. in der Garderobe die Eltern mit den Kindern zu diesen Themen in Interaktion treten können.“ „Wenn Eltern ihre Kinder in die Krippe geben, ist es nicht immer nur der Zeitfaktor. Wir versprechen uns auch von der Krippe, dass sie [die Kinder] im sozialen und emotionalen Bereich profitieren. Und genau das ist es, dass Kinder voneinander unheimlich viel lernen. Ich bin nicht die einzige, die ihnen sprechen beibringt. Die Kinder sind meine Mithelfer, sind meine Mit-Experten.“

3	Sprache – Emotion und Zusammen-gehörigkeit	3.1 Sprache als Symbol für Zusammen-gehörigkeit	Fungiert Sprache als Symbol für Zusammen-gehörigkeit? Wenn ja, inwiefern?	Zusammen-gehörigkeit auf Grund der Sprache	P1: „Es ist bemerkbar, dass sich Kinder einer Altersklasse zusammenschließen. Kinder gleichen Alters suchen sich.“ P2: „Man merkt, dass da Freundschaften schon sind, auch unter den Familien. Die Kinder kennen sich halt besser und die schließen sich zusammen.“ „Kinder, die sprachlich schon besser entwickelt sind, schließen sich auch eher zusammen, weil sie sich mehr austauschen können.“ P3: „Das gibt es schon, aber grundsätzlich sind sie total durchgemischt. Im Moment habe ich zwei kroatische Burschen, aber die haben sich einfach gefunden und sind halt einfach best friends. Wenn sie merken, die anderen verstehen jetzt nicht, was sie sagen, versuchen sie, das auf Deutsch zu sagen. Aber sie grenzen sich nicht ab.“
		3.2 Die Bedeutung von Emotion bei der Sprachentwicklung	Welche Bedeutung kommt der Emotion bei der Sprachentwicklung nach Ansicht der Päd. zu?	Emotion im Rahmen der Sprachent-wicklung: Hat dies eine besondere Bedeutung?	P1: „Ein breites Feld ist, die eigenen Emotionen ausdrücken zu können: Konfliktlösungen, Empathie, hin- und zuhören. In diesen Situationen versuche ich, den Kindern Worte zu geben. Das zu benennen und ihnen zu helfen, sich auszudrücken.“ „Wichtig ist auch, sehr basal zu arbeiten. Nicht nur das, was ich sehe, auszudrücken, sondern dann geht es in die Gefühlsebene: Wie fühlt sich was an? Wie fühlst du dich jetzt?“ P2: „Emotionen spielen eine wichtige Rolle in der Sprachentwicklung. Sich selber ausdrücken können. Dass die Kinder selber ausdrücken können, was sie fühlen, was sie wollen, was sie brauchen. Dann müssen sie auch die Emotionen dementsprechend zeigen. Das Spiegeln von den Gefühlen auch von den Kindern ist auch wichtig.“ P3: „Ich glaube, dass die Emotion ganz wichtig ist. Bildung ist Beziehungsarbeit. Ich glaube auch, dass es wichtig ist für die Kinder selber, ihre Gefühle benennen zu können und zu wissen „Was heißt denn das?“, „Warum fühlt sich mein Bauch gerade so an, als würde jemand dagegen boxen?“ etc. wir haben eigene Spiele mit Emotionswürfeln. Ich glaube, dass das ganz wichtige Wörter sind, die zu erlernen sind.“ „Ich versuche ganz klar auch Gefühle zu definieren – ich nehme ihnen [den Kindern] das dann ein bisschen ab; z.B. wenn ein Kind traurig ist, dass die Mama gegangen ist – was ist das jetzt für ein Gefühl? Und ich zeige ihnen auch ganz deutlich, wenn ich z.B. einen Ärger habe.“
4	Elternarbeit	4.1 Bedeutung der Elternarbeit	Wie wichtig ist die Elternarbeit gerade als Päd. von jungen Kindern?		P1: „Das Tür- und Angelgespräch natürlich. Mir bewusst Zeit nehmen (auch beim Abholen), ihnen Rückmeldung zu geben; vor allem positive Rückmeldung zu geben über ihr Kind. Das ist unheimlich wichtig, dass sie sich angenommen fühlen. Und auch das Entwicklungsgespräch – dass man ein Gesamtbild bekommt.“ „Informationen für Eltern über Inhalte im Kindergarten. Z.B. wie gehen wir in der Krippe überhaupt ein Thema an? Was sind die Kompetenzen, die ein Kind erwerben kann? Das versuche ich zu dokumentieren, damit es klarer wird. Ich baue auch Elemente ein, wo die Eltern mit den Kindern aktiv werden müssen, so dass z.B. in der Garderobe die Eltern mit den Kindern zu diesen Themen in Interaktion treten können.“ „Wenn Eltern ihre Kinder in die Krippe geben, ist es nicht immer nur der Zeitfaktor. Wir versprechen uns auch von der Krippe, dass sie [die Kinder] im sozialen und emotionalen Bereich profitieren. Und genau das ist es, dass Kinder voneinander unheimlich viel lernen. Ich bin nicht die einzige, die ihnen sprechen beibringt. Die Kinder sind meine Mithelfer, sind meine Mit-Experten.“

5	„Wunschkonzert“		Was wäre nach Ansicht der Päd. wichtig? Was würden sie sich wünschen?	Anmerkungen durch die Päd.	P1: „Natürlich wäre gut, wenn ein, zwei Mal die Woche jemand kommt und mich unterstützt. Feedback über das eigene Tun. Und natürlich Fortbildungen zu dem Thema wären super.“ „Sprache ist einfach eines unserer wichtigsten Mittel und das öffnet uns viele Türen und das müssen wir auch den Kindern ermöglichen. Genau solche Sachen, um das wieder ins Bewusstsein zu rufen für die PädagogInnen ist ganz, ganz wichtig.“ P2: „Ich würde Sprachförderung mehr in Kleingruppen machen, nicht so viel in der Gesamtgruppe. Gerade eben bei Bilderbüchern und Reimen; gerade wegen der Unterschiede (Entwicklungsstand, Interesse der Kinder).“ „Fortbildungen über Entwicklungspsychologie; die Möglichkeit, Materialien anzuschaffen, die finanzielle Möglichkeit für Fachbücher / -literatur. Wenn es Probleme gibt, dass auf Unterstützung z.B. durch eine Psychologin zurückgegriffen werden kann, wenn man sich nicht sicher ist.“ „Thema Hospitieren in anderen Häusern (z.B. in Bezug auf Sprachförderung: Was passiert in anderen Häusern, die schon mehr Erfahrung haben) und da kann ich mir was mitnehmen zum Beispiel.“ P3: „Ich würde mir wünschen, dass es auch im Krippenalter Fortbildungen gibt, die auf Sprache hin abzielen. Ich glaube nicht, dass man mit der Schulbildung da durchgekommen wäre.“ „Ich würde für alles viel mehr Zeit einplanen. Manchmal ist es nämlich so, dass ich die Kinder unterbrechen muss, wenn sie was erzählen wollen. Und das tut mir dann immer wahnsinnig weh. Da sind sie gerade so im Redefluss und dann muss man sie abstoppen. Das würde ich definitiv ändern. Da bräuchte man einfach unendlich viel Zeit.“ „Nur wenn daheim die Muttersprache gut aufgebaut ist, kann die nächste Sprache parallel laufen. Sonst funktioniert weder die eine noch die andere [Sprache]. Das wäre schade. Die haben so einen Startvorteil.“

Plakat Elterninformation

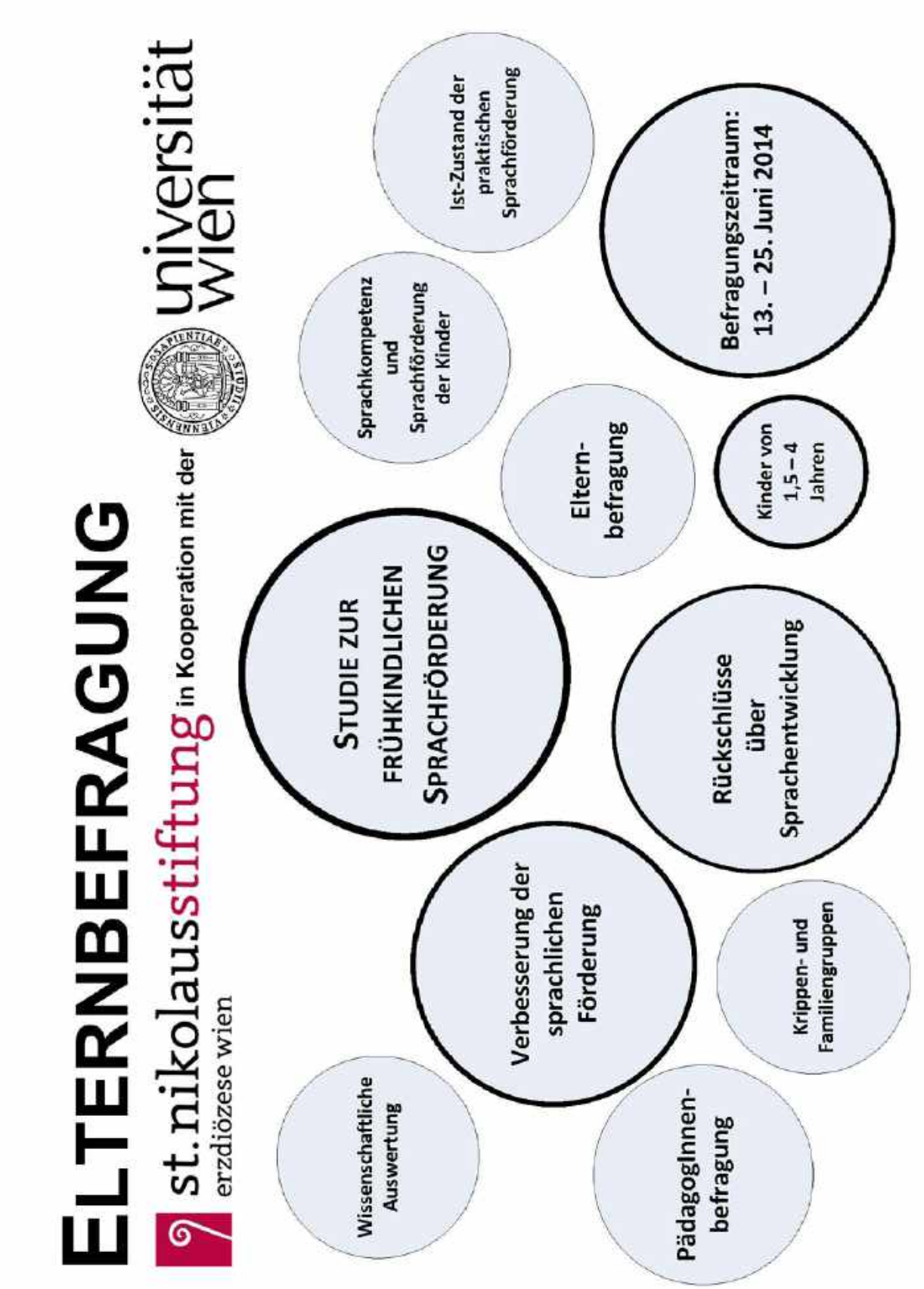

Tabelle Übersicht Bevölkerungsdaten von Wien

Übersicht Bevölkerungsdaten von Wien							
Bezirk	**Fläche in Hektar**	**Anteil (in %) Bezirksgröße an Wien**	**Ranking der Bezirke 1-23 (1=Größter, 23=Kleinster)**	**Bewohner-Innen**	**Anteil (in %) Gesamt-bevölkerung**	**Anzahl Kindergärten etc. in Wien**	**Anteil Kinder-gärten (in %)**
1.	287	0,7	18	16.339	0,9	73	1,5
2.	1.924	4,6	9	101.702	5,7	288	6,0
3.	740	1,8	13	88.125	4,9	259	5,4
4.	178	0,4	20	31.691	1,8	105	2,2
5.	201	0,5	19	54.246	3,0	108	2,2
6.	146	0,3	22	31.000	1,7	88	1,8
7.	161	0,4	21	31.291	1,7	87	1,8
8.	109	0,3	23	24.518	1,4	66	1,4
9.	297	0,7	17	40.882	2,3	122	2,5
10.	3.182	7,7	6	189.713	10,6	487	10,1
11.	2.326	5,6	8	95.198	5,3	242	5,0
12.	810	2,0	12	92.229	5,1	218	4,5
13.	3.772	9,1	3	52.115	2,9	135	2,8
14.	3.376	8,1	4	89.303	5,0	202	4,2
15.	392	0,9	16	76.320	4,2	197	4,1
16.	867	2,1	11	100.738	5,6	237	4,9
17.	1.139	2,7	10	55.628	3,1	133	2,8
18.	635	1,5	14	49.178	2,7	144	3,0
19.	2.494	6,0	7	69.999	3,9	204	4,2
20.	571	1,4	15	85.525	4,8	216	4,5
21.	4.444	10,7	2	151.844	8,4	380	7,9
22.	10.230	24,7	1	172.978	9,6	543	11,3
23.	3.207	7,7	5	96.775	5,4	274	5,7

Tabelle nach FRICK 2017 in Anlehnung an Statistik Austria (https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-im-fokus-1-23.pdf; 13.02.2017)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 03. Mai 2017

Eva Frick

Curriculum Vitae

Ausbildung

10/2013 – heute	Doktoratsstudium der Bildungs- und Erziehungswissenschaft an der Universität Wien zum Thema „Frühkindliche Sprachförderung“
10/2015 – 12/2015	Nachqualifizierung zum Bachelor of Education, Pädagogische Hochschule Vorarlberg; Abschluss: BEd.
10/2003 – 04/2007	Studium der Bildungs- und Erziehungswissenschaft an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Medienpädagogik, Schulpädagogik sowie Personenzentrierte Beratung und Psychotherapie; Abschluss: Mag. Phil.
10/2005 – 09/2006	Psychotherapeutisches Propädeutikum
09/2000 – 01/2001	Auslandssemester an der Universidade do Minho in Braga, Portugal
09/1999 – 09/2002	Studium an der Pädagogischen Akademie Feldkirch mit dem Schwerpunkt Volksschule und den Zusatzausbildungen Integrationspädagogik, Deutsch als Zweitsprache sowie Religionspädagogik; Diplomarbeit in den Fächern Humanwissenschaft Religionspädagogik und Fachdidaktik Religion zum Thema „Aktuelle Herausforderungen für den Religionsunterricht in der Grundschule“; Abschluss: Dipl.-Päd.
01/1998 – 12/1998	Teilnahme am internationalen Musik-, Kultur- und Bildungsprogramm „Up with people“ in den USA und Asien
1993/94 – 1996/97	Bundesoberstufenrealgymnasium Feldkirch, Vlbg., mit Matura; Schwerpunkt: Musischer Zweig
1989/90 – 1992/93	Bundesgymnasium Feldkirch, Vlbg.
1985/86 – 1988/89	Volksschule Markt Rankweil, Vlbg.

Wissenschaftliche Laufbahn

10/2016 – heute	Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg im Zentrum für Forschung, Bereich Frühe Sprachförderung
2010	Abhalten einer Lehrveranstaltung zum Thema „Webusability“ im Rahmen des Universitätslehrgangs Corporate E-Learning an der Donau-Universität Krems in Kooperation mit der Firma SPC
2008/2009	Vortragstätigkeit im Bereich der Bildungswissenschaft (Schwerpunkt Medienpädagogik): F.R.O.G. (Future and Reality of Gaming) 2008 sowie HICE (Hawaii International Conference on Education) 2009
12/2007 – 10/2008	Organisation der internationalen Konferenz F.R.O.G. im Rahmen der Game City inkl. Review-Aufgaben, Tagungsprogramm, Teamleitung, Kommunikation mit Vortragenden
2007/2008	Planung und Durchführung von Interviewtrainings an der Universität Wien inkl. Erstellung von leitfadengestützten Interviews
2007	Wissenschaftliche und didaktische Begleitung des Projektes „Erneuerbare Energie, wie geht das? Möglichkeiten und Chancen. Ein game-based e-Learning-Programm“ (http://www.e-energie.at/)
07/2006 – 02/2007	Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Wien

Publikationen

FRICK, Eva (2016): Interkulturelle Kommunikation – Mehrsprachigkeit. In: HAAS, Susanna / MAYER-GERSCHPACHER, Ulrike / MATTITSCH, Elisabeth / STADLBAUER, Ulrike / BRUNS, Christa (Hrsg.): Glaubwürdig und Kulturreich. Ein Leitfaden zur religiösen und kulturellen Vielfalt in der Elementarpädagogik. Fachverlag Unsere Kinder, Linz, S. 26-27

FRICK, Eva (2016): Sprachentwicklung. In: HAAS, Susanna / MAYER-GERSCHPACHER, Ulrike / MATTITSCH, Elisabeth / STADLBAUER, Ulrike / BRUNS, Christa (Hrsg.): Glaubwürdig und Kulturreich. Ein Leitfaden zur religiösen und kulturellen Vielfalt in der Elementarpädagogik. Fachverlag Unsere Kinder, Linz, S. 24-26

FRICK, Eva / LEOPOLD, Daniela (2010): Innovative Approaches to Environmental Education. Potentials and Limitations of Sustainable Environmental Education through Serious Games. In: MITGUTSCH, Konstantin / KLIMMT, Christoph / ROSENSTINGL, Herbert (Hrsg.): Edges of Gaming. Conference Proceedings of the Vienna Games Conference 2008-2009, Wien, S. 63-73

FRICK, Eva / HAAS, Susanna / WALTER, Elmar / PETERSEIL, Josef / STADLBAUER, Ulrike / HABRINGER-HAGLEITNER, Silvia (2010): Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Im Auftrag der Interdiözesanen Arbeitsgemeinschaft des katholischen Kindergartenwesens, Verlag Unsere Kinder, Linz

FRICK, Eva / SWERTZ, Christian (2009): Serious Games in Environmental Education. Potentials and Limitations. In: Proceedings of the Hawaii international conference on education. University of Louisville, Pepperdine University, California State University: Honolulu, p. 4674-4686

FRICK, Eva / SWERTZ, Christian (2009): The Influence of Youth Culture on Preferred Digital Game Genres in Austria. In: Proceedings of the Hawaii international conference on education. University of Louisville, Pepperdine University, California State University: Honolulu, p. 4687-4702.

SWERTZ, Christian / FRICK, Eva (2009): Digital Games in Austrian Youth Culture. An analysis of quantitative Data with qualitative methods. In: Proceedings of the Hawaii international conference on education. University of Louisville, Pepperdine University, California State University: Honolulu, p. 3625-3626.

SWERTZ, Christian / FRICK, Eva (2009): Measuring Intercultural Pedagogical Differences expressed by teachers in an Educational Metadata System. Results from an International E-Learning Project. In: Proceedings of the Hawaii international conference on education. University of Louisville, Pepperdine University, California State University: Honolulu, p. 3537-3544.

SWERTZ, Christian / FRICK, Eva / MUTSCH, Ursula / SCHÜTZ, Anna (2008): elf/18 Sekundäranalyse. Abschlussbericht, Universität Wien

NAGL, Manfred / SWERTZ, Christian / FRICK, Eva / LEOPOLD, Daniela (2007): „Erneuerbare Energie, wie geht das? Möglichkeiten und Chancen. Ein game-based e-Learning-Programm“ (http://www.e-energie.at/)

FRICK, Eva (2007): Computertechnologie in der Umweltbildung. Diplomarbeit, Wien

Dank

An dieser Stelle möchte ich mich bedanken. Und zwar bei allen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben: Sei es durch die Möglichkeit der Durchführung der Erhebung, die tatkräftige Unterstützung bei der Umsetzung des Fragebogens, die Teilnahme an der Fragebogenumfrage, die Bereitwilligkeit, Wissen und Zeit zu geben in Form von Interviews sowie durch Anregungen bei der Formulierung dieser Arbeit.

Dank an den Kindergartenträger in Wien, bei welchem die Untersuchung durchgeführt werden durfte. Der Dank gilt besonders allen teilnehmenden PädagogInnen sowie Eltern bzw. Obsorgeberechtigten. Denn nur durch die überaus hohe Bereitschaft, an dieser Untersuchung teilzunehmen, war es möglich, gesicherte Forschungsergebnisse zu generieren und die Bildungsforschung in diesem Bereich zu unterstützen.

Insbesondere gilt mein großer Dank meiner Doktormutter Frau Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig für die tolle Betreuung, die Hinweise und Verbesserungsvorschläge und das konstruktive und lobende Feedback. Dafür danke ich ganz herzlich! Auch ein großes Dankeschön an Dr. Florian Jantscher sowie Mag. Josef Mallaun für das geduldige Beantworten der vielen Fragen im Bereich der quantitativen Methodik. Und ein besonderes Dankeschön meiner Zweitbeurteilerin, Frau Mag. Dr. Univ.-Doz. Gabriele Khan, die sich dazu bereit erklärt hat, diese Aufgabe zu übernehmen.

Und besonders danke ich meiner Familie: Meinem Mann, der an mich geglaubt, mir immer wieder zeitliche Lücken im Familienalltag zur Verfügung gestellt und dadurch das Zustandekommen dieser Arbeit ermöglicht hat. Meiner Mutter, die, zusätzlich zum Korrekturlesen, unermüdlich Babysitter-Dienste übernommen hat. Und natürlich meinen Kindern, die sehr geduldig meine zeitliche Abwesenheit ertragen haben, damit ich „das Buch“ schreiben kann.