

1 Selbstbedienung im Sprachförderbasar?

Dieses Kapitel führt in die aktuelle Diskussion zum Thema Sprachförderung ein und zeigt Schwierigkeiten auf, die sich für Praktikerinnen und Praktiker ergeben können, insbesondere im Hinblick auf die Auswahl und Bewertung unterschiedlicher Förderprogramme/Konzepte/Materialien. Hieraus wird die Grundposition des Buches abgeleitet: Sprachförderung erfordert sprachwissenschaftliche Grundkenntnisse.

1.1 Warum Sprachförderung?

Eine der herausragenden Eigenschaften des Menschen ist die Fähigkeit, über ein komplexes strukturiertes Symbolsystem, das wir Sprache nennen, mit anderen Menschen zu kommunizieren. Ganz selbstverständlich setzen wir Sprache tagtäglich in der Kommunikation mit anderen Menschen ein, und wir sind uns dabei meist nicht bewusst, über welche außergewöhnliche Fähigkeit wir verfügen. Dies gilt insbesondere für die Sprachen, die wir als Kind erworben haben. Wie zentral Sprache für unser Leben ist, wird vielen Menschen erst bewusst, wenn sie in eine neue sprachliche Umgebung wechseln, wenn sie plötzlich nicht mehr selbstverständlich in einer Sprache kommunizieren können, sondern eine neue Sprache erwerben müssen. Dann sehen sie sich plötzlich der Möglichkeit beraubt, Gedanken und Gefühle mitzuteilen und an den Gedanken und Gefühlen der Mitmenschen teilzuhaben. Denn Sprache ist viel mehr als ein abstraktes Symbolsystem: Sprache ist ein Teil der individuellen Identität und Sprache ist ein Teil der Kultur, in der wir aufgewachsen sind.

Diese Erfahrung machte auch Sigmund Freud, nachdem er vor den Nationalsozialisten nach London geflohen war. In einem Brief an *Raymond de Saussure* schrieb er:

Sie haben den einen Punkt ausgelassen, den der Emigrant als so besonders schmerzlich empfindet. Es ist – man kann nur sagen – der Verlust der Sprache, in der man gelebt und gedacht hat und die man bei aller Mühe zur Einfühlung durch eine andere nie wird ersetzen können. (Quelle: Sigmund Freud-Museum, Wien)

Sprache spielt eine zentrale Rolle in unserem Leben, und dies gilt natürlich auch für Kinder. Denken Sie beispielsweise an die Situation von Kindern, die zunächst eine andere Sprache als Deutsch erwerben und dann mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung (KiTa) in ein deutschsprachiges Umfeld kommen. Auch wenn viele Kinder mit dieser Situation unbefangen umgehen und rasch in den Erwerb des Deutschen einsteigen, gibt es auch Kinder, die sich zunächst aus der

sozialen Interaktion zurückziehen. Da Sprache schon für Kinder eine wichtige soziale Funktion erfüllt, gehört es zu den Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte, Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess so zu unterstützen, dass sie möglichst schnell in die Lage versetzt werden, die neue Sprache zu nutzen, aus dem sozialen Rückzug zurück in die Gruppe zu finden und selbstbestimmt am sozialen Leben der Gruppe teilhaben zu können.

Im *gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, der die Grundlage die Bildungspläne der einzelnen Länder bildet, wird noch auf eine weitere wichtige Funktion von Sprache hingewiesen: „Die Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Familie und in den Kindertageseinrichtungen sind zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit in der Schule, deshalb muss Sprachförderung Prinzip in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sein“ (JMK/KMK, 2004, S. 9).

In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Schulfähigkeit von Bedeutung. Im Hinblick auf Sprache ist ein Kind dann schulfähig, wenn es über die für den Schulbesuch notwendigen Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache verfügt, und die Unterrichtssprache ist in der Regel das Deutsche. Der Begriff der Schulfähigkeit bezieht sich damit einerseits auf die individuellen Sprachkompetenzen eines Kindes, andererseits aber auch auf die sprachlichen Anforderungen der Schule. Eine zentrale Aufgabe von Bildungseinrichtungen ist es also, Kinder im Erwerb der für den Schulbesuch notwendigen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern, aber auch die sprachlichen Anforderungen des Schulbesuchs an die individuellen sprachlichen Kompetenzen eines Kindes anzupassen. Oder mit anderen Worten: Das Ziel ist nicht nur das schulfähige Kind, sondern auch die kindfähige Schule (JMK/KMK, 2004).

Dass derzeit weder das eine noch das andere Ziel erreicht wird, zeigt ein Blick auf die Bildungsstatistiken. Etwa 1,6 % aller Personen ohne Migrationshintergrund im Alter zwischen 25 und 35 Jahren haben keinen Schulabschluss und befinden sich auch nicht mehr in der Ausbildung. Bei den Personen mit Migrationshintergrund liegt der Anteil in der gleichen Altersgruppe bei 9 % und ist damit mehr als fünfmal höher (Statistisches Bundesamt, 2010). Für viele der Personen mit Migrationshintergrund kann angenommen werden, dass Deutsch nicht die erste Sprache ist, die sie als Kind erworben haben.

Mehrsprachige Kinder sind verglichen mit einsprachigen Kindern im Nachteil, da sie ein geringeres Sprachangebot im Deutschen erhalten als einsprachige Kinder. (Das gilt natürlich nur für die Gruppe als Ganzes. Viele mehrsprachige Kinder haben in beiden Sprachen ein umfangreiches Sprachangebot, das dem eines durchschnittlichen einsprachigen Kindes entspricht; und viele einsprachige Kinder haben nur ein sehr reduziertes Sprachangebot.) Ein großer Teil der mehrsprachigen Kinder hat zudem erst mit dem Eintritt in die KiTa regelmäßig und in einem nennenswerten Umfang Kontakt zum Deutschen. Diesen Kindern steht dann bis zur Einschulung deutlich weniger Zeit für den Erwerb des Deutschen zur Verfügung als einsprachigen Kindern. Dass es gerade die Kinder mit Migrationshintergrund sind, die in unserem Bildungssystem benachteiligt werden, legt einen engen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg bzw. Misserfolg und der Sprachkompetenz im Deutschen nahe, wenngleich es hier noch an kontrollierten

Studien fehlt, die den Einfluss der Sprachkompetenz im Deutschen im Vergleich zu anderen möglichen Einflussfaktoren für den Bildungserfolg herausarbeiten (vgl. Esser, 2006).

Die Pisa-Studie 2003 belegte einmal mehr die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland (OECD, 2006). Dass die Benachteiligung in Deutschland verglichen mit anderen Staaten der OECD besonders stark ausgeprägt ist, zeigt, dass in dieser Hinsicht in Deutschland noch erheblicher Handlungsbedarf besteht. In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um dieser Bildungsbenachteiligung zu begegnen. Insbesondere die frühe sprachliche Förderung mehrsprachiger, aber auch einsprachiger Kinder wurde als zentrale Aufgabe von Bildungseinrichtungen formuliert. Im Elementarbereich ist Sprachförderung mittlerweile in den Bildungsplänen aller Bundesländer verankert. Während in allen Bildungsempfehlungen die ganzheitliche Förderung von Sprache im Alltag im Vordergrund steht, wird in den Bildungsempfehlungen einiger Bundesländer darüber hinaus gefordert, eine ganzheitliche Förderung durch gezielte Sprachfördermaßnahmen zu ergänzen (vgl. z. B. Freie und Hansestadt Hamburg, 2005; Niedersächsisches Kultusministerium, 2005).

In fast allen Bundesländern sind zusätzlich zur Sprachförderung im KiTa-Alltag für alle Kinder zusätzliche intensive Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit einem besonderen sprachlichen Förderbedarf vorgesehen. Welche Kinder einen sprachlichen Förderbedarf haben, wird meist mit Hilfe von Screeningverfahren ermittelt, in Bremen beispielsweise mit dem Cito-Test (Konak & Duindam, 2008), in Nordrhein-Westfalen mit Delfin-4 (Fried, 2008), oder es werden strukturierte Beobachtungsbögen wie Sismik (Ulich & Mayr, 2003) oder Seldak (Ulich & Mayr, 2006) eingesetzt, beispielsweise in Bayern und Schleswig-Holstein. In Bayern beschränkt sich die zusätzliche Förderung auf mehrsprachige Kinder, die meisten Bundesländer schließen jedoch auch einsprachige Kinder mit ein.

Meist finden die zusätzlichen Maßnahmen im letzten Jahr vor Schulbeginn statt, wobei Dauer und Umfang erheblich variieren. In Brandenburg erhalten Kinder mit sprachlichem Förderbedarf beispielsweise über einen Zeitraum von 12–14 Wochen eine zusätzliche Förderung im Umfang von 20–30 Minuten pro Tag, in Berlin dagegen werden Kinder mit einem sprachlichen Förderbedarf über einen Zeitraum von einem Jahr im Umfang von drei Stunden pro Tag gefördert. In einigen Bundesländern erfolgt Sprachförderung am Übergang von der KiTa zur Grundschule landesweit mit einheitlichen Sprachfördermaterialien (z. B. in Bayern mit den *Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht*). In der Regel gibt es jedoch keine verbindlichen Vorgaben für die konkrete Umsetzung von Fördermaßnahmen, das gilt insbesondere für die Förderung jüngerer Kinder (Redder et al., 2011). Zum Teil favorisieren einzelne Träger oder Einrichtungen ein bestimmtes Sprachförderprogramm, aber meist liegt die Gestaltung von Sprachförderung in der Verantwortung der Sprachförderkräfte.

Damit nun haben frühpädagogische Fachkräfte die Qual der Wahl. Denn die Zahl veröffentlichter Sprachförderkonzepte, Sprachförderprogramme und -materialien ist in den letzten Jahren sprunghaft angestiegen und das Angebot kaum noch zu überblicken (ein Überblick findet sich in Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007). Frühpädagogische Fachkräfte stehen hierbei vor der

Herausforderung, aus der Masse an Konzepten, Programmen und Materialien zur Sprachförderung diejenigen herauszufiltern, die ihnen als besonders geeignet erscheinen.

Diese Aufgabe ist ausgesprochen anspruchsvoll, denn die unterschiedlichen Sprachförderkonzepte, Programme und Materialien unterscheiden sich teilweise erheblich darin, welche sprachlichen Ebenen und welche sprachlichen Formen und Strukturen gefördert werden, und sie decken nie das gesamte Spektrum der Sprache ab, sondern meist nur bestimmte Teilbereiche. Dies liegt nicht zuletzt – sofern vorhanden oder vorgestellt – an den unterschiedlichen spracherwerbstheoretischen und pädagogischen Hintergründen. Um sich in dem Sprachförderdschungel zurechtzufinden, lohnt sich daher zuerst einmal ein Blick darauf, was in den einzelnen Sprachförderkonzepten, Programmen und Materialien gefördert werden soll und warum wie gefördert wird und nicht zuletzt wer gefördert werden soll.

1.2 Was soll gefördert werden und warum?

Zunächst einmal kann man die unterschiedlichen Sprachförderansätze zur besseren Systematisierung grob in Sprachförderprogramme und Sprachförderkonzepte unterteilen. Sprachförderprogramme bestehen aus einem Curriculum von Fördereinheiten, die in einer mehr oder weniger streng festgelegten Abfolge durchgeführt werden, und sie beinhalten meist auch die hierfür benötigten Materialien. Sprachförderkonzepte dagegen beschreiben lediglich grundlegende Prinzipien für die Gestaltung von Sprachförderung, sie geben praktische Hinweise für die Umsetzung und beschreiben das Vorgehen exemplarisch. Die konkrete Planung und Umsetzung von Fördereinheiten einschließlich der Auswahl der Fördermaterialien liegt jedoch in den Händen der Sprachförderkraft. Entsprechend beinhalten Sprachförderkonzepte keine Materialien für die Sprachförderung.

Ein weiteres Kriterium zur Systematisierung unterschiedlicher Sprachförderansätze ist die Auswahl der Fördergegenstände, d.h. welche sprachlichen Bereiche gefördert werden sollen. Hier lassen sich grob strukturorientierte und nicht strukturorientierte Ansätze unterscheiden.

Nicht strukturorientierten Ansätzen (z.B. Militzer, Demandewitz & Fuchs, 2000; Sander & Spanier, 2001) liegt meist ein funktionalistisches Verständnis von Sprache und Spracherwerb zugrunde. Sprache wird vor allem als Mittel zur Kommunikation gesehen, dessen Verwendung an bestimmte situative und soziale Kontexte gebunden ist. Nach diesem Verständnis bildet die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten durch den Ausbau kommunikativer Kompetenzen den Motor für den Spracherwerb.

Diesem Ansatz entsprechende Sprachfördermaßnahmen zielen daher in erster Linie darauf ab, Kommunikationssituationen zu schaffen, die für die Kinder von Bedeutung sind, um dadurch die Motivation für den Spracherwerb zu steigern und damit die Spracherwerbsbedingungen zu verbessern. Dementsprechend konzentrieren sich solche Ansätze in der Regel auf die Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten und auf die Förderung des Wortschatzes. Zentrale

Aspekte sind der Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Kind und Sprachförderkraft, die Schaffung vielfältiger Sprach- und Sprechanlässe, die Bereitstellung sprachlich anregender Materialien, aber auch der Einbezug der Eltern und der Muttersprache in den KiTa-Alltag. Insgesamt soll der Alltag in der KiTa so gestaltet werden, dass Sprache in vielfältigen Kontexten und mit allen Sinnen erfahrbar gemacht wird. Eine wesentliche Rolle für den Spracherwerb kommt der frühpädagogischen Fachkraft zu, die als Sprachvorbild dafür sorgt, dass die Kinder über ein ausreichendes Angebot an korrektem sprachlichen Input verfügen.

So sinnvoll solche Ansätze für die Förderung sprachlicher Kommunikation und pragmatischer Fähigkeiten insgesamt sind, so sind sie im Hinblick auf verschiedene Komponenten von Sprache, insbesondere bezogen auf sprachstrukturelle Bereiche (z. B. Erwerb der Hauptsatzstruktur oder Kasus), zu unspezifisch. Meist wird angenommen, dass Kinder eine grammatische Kompetenz im Rahmen einer unspezifischen Förderung von alleine erwerben. Ohne grammatische Kompetenz können jedoch sprachliche Kommunikation und vor allem sprachlich gebundene Bildungsprozesse nicht gelingen. Die Beherrschung von Sprache umfasst notwendig beides: Die Regeln des Systems und die Regeln zum Gebrauch des Systems. Es ist eben genauso ein sprachliches Defizit, wenn Sprache grammatisch korrekt, aber kommunikativ unangemessen verwendet wird, wie wenn kommunikativ angemessene sprachliche Reaktionen grammatisch fehlerhaft sind. Insofern bleiben bei solchen Förderansätzen die eigentlichen sprachlichen Erwerbsprozesse, die zum Aufbau des Sprachsystems führen und damit den Aufbau einer kommunikativen Kompetenz überhaupt erst ermöglichen, in den methodisch-didaktischen Überlegungen häufig unberücksichtigt.

Strukturorientierte Förderansätze (u. a. Kaltenbacher & Klages, 2007; Penner, 2005; Tracy, 2003) zielen dagegen in erster Linie auf den Erwerb sprachstruktureller Kompetenz ab, die u. a. als notwendige Voraussetzung für den Schulerfolg gilt. Die Schwerpunkte liegen hier vor allem auf der Förderung des Grammatikerwerbs sowie des semantisch-lexikalischen Erwerbs. Welche sprachlichen Strukturen jedoch im Einzelnen gefördert werden, hängt stark vom erwerbstheoretischen Hintergrund ab, der den einzelnen Förderansätzen zugrunde liegt. Dies soll im Folgenden exemplarisch anhand dreier strukturorientierter Förderansätze verdeutlicht werden, dem Sprachförderprogramm *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern* (Penner, 2003), dem Sprachförderprogramm *Elleressesemme* (Klatt, 2006, 2007) und dem Sprachförderkonzept *Sprache macht stark* (Tracy & Lemke, 2009).

Das Sprachförderprogramm *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern* (Penner, 2003) basiert auf der Annahme, dass es eine kritische Periode für den Spracherwerb gibt, in der der Erwerb beginnen muss, damit eine Sprache vollständig erworben werden kann. Nach Penner (2002b) endet die kritische Periode bereits im Alter von 12–18 Monaten. Penner nimmt daher an, dass Kinder, die später als mit 12–18 Monaten mit dem Erwerb einer Sprache beginnen, Schwierigkeiten im Erwerb von Wortstellungsregeln sowie von prosodischen Regularitäten haben. Penner geht davon aus, dass diese Kinder im Hinblick auf ihre sprachlichen Entwicklungsvoraussetzungen vergleichbar seien

mit Kindern, die unter einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung leiden. Damit behauptet Penner, dass schon zweijährige Kinder nicht mehr in einen ungestörten und vollständigen Spracherwerb einsteigen können.

Die Förderung konzentriert sich vor allem darauf, im Erwerb Zusammenhänge zwischen Prosodie und Wortbildung bzw. Flexion zu unterstützen. Im Fokus der Förderung steht der Erwerb der Silbenstruktur von Wörtern, Verkleinerungsformen, Pluralbildung, Wortzusammensetzungen und Ableitungen, Artikelverwendung, Verbstellung in Hauptsätzen, Frageverstehen, Verbbedeutung, Mengenausdrücken und Zeitstruktur.

Die Vermittlung dieser Bereiche erfolgt durch gezielte Übungen, die die sprachliche Regelbildung zu unterstützen versuchen (Penner, 2005; Penner, Fischer & Krügel, 2006), die jedoch einen kommunikativen Alltagsbezug vermissen lassen und einem pädagogisch und spracherwerbstheoretisch zweifelhaften „pattern drill“ recht nahe kommen: „Das erworbene Wissen wird bis zur Automatisierung eingeübt“ (Penner et al., 2006, S. 169). Ein Beispiel hierfür ist das sogenannte Syntaxbrett, ein Holzbrett, das sich in drei Stellungsfelder untergliedert und Kindern die Satzstruktur, insbesondere die Verbzweitstellung, verdeutlichen soll, indem mit Hilfe von Bild- und Wortkarten Sätze gelegt werden, deren Struktur dann durch Umstellung einzelner Satzelemente verändert wird. Inwieweit die Visualisierung von linearen Abfolgen sprachlicher Elemente im Satz und die mechanische Operation der Umstellung von Wortkarten tatsächlich einen Lerneffekt in Bezug auf Satzstrukturen hat (die nur an der Oberfläche linear, aber zugrunde liegend hierarchisch organisiert sind), das ist eine offene Frage.

Penner begründet das didaktische und methodische Vorgehen mit eigenen Untersuchungen zum Spracherwerb ein- und mehrsprachiger sowie sprachentwicklungsgestörter Kinder, aus denen er ableitet, dass mehrsprachige Kinder in den genannten Förderbereichen besondere Defizite hätten und vergleichbar schlechte Leistungen zeigten wie sprachentwicklungsgestörte Kinder. Diese Studien wurden jedoch nicht oder nur in Teilen publiziert, sodass die Ergebnisse keiner wissenschaftlichen Überprüfung zugänglich sind. Damit ist das theoretische Konzept und somit auch die Auswahl der Förderbereiche von vorneherein in Frage zu stellen.

Kontrollierte wissenschaftliche Untersuchungen deuten beispielsweise darauf hin, dass sukzessiv bilinguale Kinder ganz im Gegensatz zu sprachentwicklungsgestörten Kindern im Aufbau der Satzstruktur gerade keine besonderen Schwierigkeiten haben (Chilla, 2008; Rothweiler, 2006; Thoma & Tracy, 2006). Kany und Schöler schreiben im Hinblick auf das Programm von Penner: „Dass es sich bei letzteren (den Förderbereichen, TR/MR) um Schlüsselstrukturen handele, die insbesondere von ‚fremdsprachigen Kindern ohne gezielte Intervention nicht erworben werden können‘ (Penner 2002a, S. 6), ist kaum mehr als eine Behauptung. Dass es sich um Bereiche handelt, die für den Spracherwerb kritisch sind, wird weder theoretisch überzeugend begründet, noch empirisch belegt“ (2007, S. 202).

Auch das Sprachförderprogramm *Elleressemene* zielt auf die Förderung mehrsprachiger Kinder ab (Klatt, 2006, 2007). Die Schwerpunkte der Förderung liegen vor allem im Bereich der semantisch-lexikalischen und der morphosyn-

taktischen Entwicklung. Auf semantisch-lexikalischer Ebene geht es vor allem um den Aufbau eines Grundwortschatzes, den Erwerb von Wortbedeutungen, um die Organisation des Lexikons (Oberbegriffe, Nebenordnungen, Gegensätze) und Wortbildung. Im Bereich der Grammatik werden u. a. der Artikelwerb, hier insbesondere die Kasus- und Genusflexion, Satzbildung, die Bildung von Präpositionalphrasen und die Pluralbildung gefördert.

Die Auswahl dieser Förderbereiche begründet die Autorin damit, dass mehrsprachige Kinder in diesen Bereichen besondere Schwierigkeiten hätten. Sie bezieht sich dabei vor allem auf ihre langjährige Erfahrung in der Arbeit mit erwachsenen Zweitsprachlernern, mehrsprachigen Jugendlichen und Kindern (Klatt, 2006). Auf aktuelle Literatur zum Spracherwerb mehrsprachiger Kinder wird kein Bezug genommen.

Das Programm weist eindeutige Bezüge zum *Deutsch als Zweitspracherwerb*-Unterricht (DaZ) und *Deutsch als Fremdsprache*-Unterricht (DaF) auf, der für Erwachsene und Jugendliche konzipiert wird und explizite Regelvermittlung einbezieht. Insbesondere im Bereich der Grammatik finden sich Elemente einer expliziten Strukturvermittlung, wie sie auch aus dem DaZ- und DaF-Unterricht bekannt sind. So wird beispielsweise das Genus von Nomen durch unterschiedliche Farbsymbole eingeführt. Um den Erwerb der Satzstruktur zu fördern, sollen die Kinder durch Nachsprechen und mit Hilfe einer Symbolschrift bestimmte Satzmuster einüben. Wie in dem Programm von Penner stehen eigenaktive Spracherwerbsmechanismen von Kindern nicht im Vordergrund. Für die Förderung der semantisch-lexikalischen Entwicklung wird dagegen überwiegend ein kommunikativer und lebensweltbezogener Zugang zu Sprache gewählt.

Das Sprachförderkonzept *Sprache macht stark* (Tracy, 2003, 2009; Tracy & Lemke, 2009) zielt darauf ab, ein- und mehrsprachige Kinder in ihrem natürlichen Spracherwerb zu unterstützen. Tracy geht von der Grundannahme aus, dass Kinder über eine angeborene Spracherwerbsfähigkeit verfügen, die es ihnen erlaubt, auf Basis des sprachlichen Inputs, den sie in natürlichen Kommunikationssituationen erhalten, das Regelsystem der Zielsprache aktiv zu konstruieren. Die Auswahl der Förderbereiche basiert auf zahlreichen und umfassenden wissenschaftlichen Untersuchungen zum Spracherwerb einsprachiger sowie simultan und sukzessiv mehrsprachiger Kinder. Eine ausführliche und verständliche Darstellung der wissenschaftlichen Grundlagen findet sich in Tracy (2007).

Die Auswahl der Fördergegenstände folgt dem Prinzip der Entwicklungsorientierung. Hier ist insbesondere relevant, dass Kinder im Erwerb der Satzstruktur in einer festen Abfolge unterschiedliche Entwicklungsstufen durchlaufen, die durch das Auftreten bestimmter grammatischer Strukturen gekennzeichnet sind. Im Fokus der Förderung stehen solche sprachlichen Strukturen, die in der Erwerbsfolge als nächste erworben werden sollten. Zentrale Förderbereiche sind der Aufbau eines Grundwortschatzes, der Erwerb von Wortbildungsregeln und in Abhängigkeit vom individuellen Sprachentwicklungsstand eines Kindes der Erwerb der Satzstruktur, insbesondere Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz und Nebensätze, sowie der Erwerb von Flexionsmorphologie und Kongruenzmarkierungen in der Nominalphrase für die grammatischen Kategorien Kasus, Genus und Numerus.

Im Hinblick auf das methodische Vorgehen wird eine explizite Regelvermittlung abgelehnt. Vielmehr wird die Förderung vom Vertrauen in die Fähigkeiten von Kindern getragen, sprachliche Strukturregeln intuitiv zu entdecken. Um die Kinder hierbei zu unterstützen, werden spielerische Kontexte geschaffen, in denen die zu erwerbenden Strukturen besonders häufig und funktional eindeutig auftreten. Das sprachliche Angebot wird dabei so gestaltet, dass die Kinder Form und Funktion einer grammatischen Struktur leichter erkennen und lexikalische Netze knüpfen können. Weitere grundlegende methodische Prinzipien sind die Verwendung von Sprache als Kommunikationsmedium im KiTa-Alltag, insbesondere die dialogische Interaktion von Erwachsenen und Kindern in alltagsrelevanten Gesprächskontexten mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus sowie die Berücksichtigung der kommunikativen Interessen der einzelnen Kinder.

Es wird deutlich, dass sich die unterschiedlichen Sprachförderansätze erheblich im Hinblick auf die zugrunde liegenden spracherwerbtheoretischen Annahmen, die konkreten Förderbereiche und eingesetzten Methoden unterscheiden. Von Ihnen als Praktikerinnen kann natürlich nicht verlangt werden, dass Sie die wissenschaftliche Fundierung eines Sprachförderprogramms beurteilen. Dennoch lohnt es sich, immer einen Blick auf den theoretischen Hintergrund eines Förderprogramms zu werfen. Finden sich keine Verweise auf wissenschaftliche Untersuchungen oder ausschließlich Verweise auf eigene Studien der Autorin/des Autors, bedeutet das zwar noch nicht, dass ein Programm schlecht sein muss – es sollte sich bei Ihnen jedoch eine gewisse Skepsis einstellen. Umgekehrt sind Verweise auf aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen kein Garant für die Qualität eines Sprachförderansatzes. Es gibt genügend Beispiele für Sprachfördermaterialien, die sich zwar auf aktuelle Untersuchungen zum kindlichen Spracherwerb beziehen, die einen solchen Bezug jedoch in der konkreten Umsetzung vollständig vermissen lassen.

1.3 Welches Förderkonzept/Förderprogramm ist das richtige?

Diese Frage ließe sich leicht beantworten, wenn man wüsste, welcher Sprachförderansatz die größte Wirkung auf die Sprachentwicklung der geförderten Kinder hat. Leider gibt es nur sehr wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit von Sprachförderung. Nur wenige Sprachförderkonzepte bzw. -programme sind mit wissenschaftlichen Methoden auf ihre Wirksamkeit hin überprüft.

Die wenigen Evaluationsstudien, die es gibt, sind zudem nur bedingt aussagekräftig. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass der kindliche Spracherwerb durch eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beeinflusst wird. Um den Effekt von Sprachfördermaßnahmen zweifelsfrei nachzuweisen, ist es notwendig, diese Einflussfaktoren zu kontrollieren, was die Komplexität eines Untersuchungsdesigns sehr groß macht. Hinzu kommt, dass in den wenigen Fällen, in denen eine wissenschaftliche Evaluation erfolgte, die Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher forschungsmethodischer Vorgehensweisen kaum vergleichbar sind (Redder et al. 2011).

Im Rahmen des Projektes *Sag' mal was*, einem groß angelegten Sprachförderprojekt der Landesstiftung Baden-Württemberg, wurde die Wirksamkeit dreier unterschiedlicher Sprachförderansätze untersucht (Schöler & Roos, 2010): das Programm *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern* (Penner, 2003), das Sprachförderkonzept *Sprache macht stark* (Tracy, 2003; Tracy & Lemke, 2009) sowie das Sprachförderprogramm *Deutsch für den Schulstart* (Kaltenbacher & Klages, 2007). In dieser Studie wurde gemessen, wie sich der Sprachentwicklungsstand von Kindern, die nach den unterschiedlichen Ansätzen gefördert wurden, im Vergleich zu Kindern entwickelte, die keine spezielle Sprachförderung erhielten. Nach einjähriger Förderung zeigte sich, dass sich alle Kinder gleichermaßen sprachlich weiterentwickelt hatten. Kinder, die nach unterschiedlichen Ansätzen gefördert worden waren, unterschieden sich nicht hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz. Sie unterschieden sich jedoch auch nicht von Kindern, die keine spezielle Förderung erhalten hatten. Oder mit den Worten der Autoren dieser Studie: „Für Kinder im Programm *Sag' mal was*, die durch spezielle Sprachförderungen von eigens geschulten Sprachförderkräften durchgeführt wurden, ergeben sich keine Leistungsvorteile gegenüber Kindern mit einem vergleichbaren Sprachförderbedarf, aber ohne eine Förderung durch spezielle Programme und Sprachförderkräfte und lediglich unspezifischer sprachlicher Bildung. Dieses Ergebnis ist das für die Evaluation der Sprachfördermaßnahmen bedeutendste“ (Schöler & Roos, 2010, S. 69).

1.4 Was tun?

Wenn die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen nicht gesichert ist, ist es dann nicht eigentlich unerheblich, nach welchem Sprachförderprogramm oder Sprachförderkonzept gefördert wird, oder ob überhaupt nach einem bestimmten Programm bzw. Konzept gefördert wird? Ist es also egal, was wir fördern und wie wir fördern? Ist das Angebot an Sprachförderprogrammen, -konzepten und -materialien einfach nur ein großer Basar, auf dem wir uns nach Belieben bedienen können, je nachdem, was gerade angeboten wird, was uns gefällt und was günstig zu haben ist?

Wäre dem so, wäre dieses Buch an dieser Stelle beendet. Im Hinblick auf die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen gibt es aber noch einen weiteren Aspekt, der berücksichtigt werden sollte. Wir gehen davon aus, dass es nicht das Sprachförderprogramm, das Sprachförderkonzept oder das Sprachfördermaterial ist, das den Spracherwerb eines Kindes fördert, sondern es ist die Sprachförderkraft, die sich eines bestimmten Sprachförderprogramms, Sprachförderkonzepts oder Sprachfördermaterials bedient, um die Erwerbsbedingungen für ein Kind so zu verbessern, dass das Kind eine Sprache schneller erwirbt, als es das ohne diese Unterstützung tun würde.

Sprachförderung kann nur dann wirksam werden, wenn diejenigen, die die Förderung durchführen, genau wissen, welche Unterstützung und welche sprachlichen Informationen ein Kind gerade aktuell benötigt, wenn sie wissen, wie sie die erforderliche Unterstützung und die erforderlichen Informationen kindge-

recht bereitstellen können, und wenn sie wissen, wie die Interaktion mit dem Kind gestaltet sein muss, damit ein Kind diese Unterstützung auch annehmen und für den Spracherwerb nutzen kann. Mit anderen Worten: Sprachförderung muss professionell geplant und durchgeführt werden. Wir plädieren dafür, dass dies ohne eine sprachwissenschaftlich und pädagogisch basierte Kompetenz in den Bereichen Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung nicht zu leisten ist (vgl. Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2009).

Beispielhaft zeigen dies die Ergebnisse der Evaluation einer Weiterbildung für Erzieherinnen, die im Rahmen des Transferprojekt *Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen* am Sonderforschungsbereich *Mehrsprachigkeit* der Universität Hamburg durchgeführt wurde (weitere Informationen s. www.transfer-sfb538.uni-hamburg.de). Obwohl die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits an Weiterbildungen im Themenfeld Sprachbeobachtung/Sprachdiagnostik teilgenommen und auch Erfahrungen im Bereich Sprachförderung hatten, konnten sie vor Beginn der Weiterbildung den grammatischen Entwicklungsstand ein- und mehrsprachiger Kinder nicht anhand entwicklungsrelevanter Kriterien beurteilen. Dies wäre jedoch eine wesentliche Voraussetzung dafür, den kindlichen Spracherwerb in diesen Bereichen gezielt fördern zu können. Nach einer linguistisch basierten Weiterbildung, in der grundlegendes Wissen über Sprache und Spracherwerb anwendungsbezogen vermittelt wurde, hatten fast alle Teilnehmerinnen diese Kompetenz erworben, die sich auch noch sechs Monate nach Abschluss der Weiterbildung als stabil erwies (Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2010).

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Aneignung linguistischer Kompetenzen das sprachpädagogische Handeln frühpädagogischer Fachkräfte nachhaltig professionalisieren kann. Das vorliegende Buch soll hier eine Hilfestellung geben, indem grundlegende Aspekte des kindlichen Spracherwerbs wissenschaftlich fundiert dargestellt und hieraus Konsequenzen für die sprachpädagogische Praxis in den Bereichen Sprachdiagnostik und vor allem für die Sprachförderung abgeleitet werden. Die Darstellung orientiert sich an aktuellen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung.

Hierbei sollten Sie sich jedoch eines bewusst machen: Viele Fragen zum kindlichen Spracherwerb sind derzeit noch unbeantwortet. Zu der Frage, wie Kinder Sprache(n) erwerben, gibt es in der Wissenschaft unterschiedliche modellhafte Vorstellungen, die bestimmte und z. T. gegensätzliche Annahmen über den kindlichen Spracherwerb machen. Diese Annahmen müssen im Rahmen empirischer Untersuchungen überprüft und die zugrunde liegenden Modelle immer wieder angepasst und weiterentwickelt werden. *Die eine* Spracherwerbstheorie gibt es also nicht. Vielmehr gibt es unterschiedliche Spracherwerbstheorien oder Modelle des Spracherwerbs, die zudem ständig weiterentwickelt werden. Aktuell existiert keine Spracherwerbstheorie, die den kindlichen Spracherwerb umfassend erklären könnte. Alle Spracherwerbstheorien stoßen in einem oder mehreren sprachlichen Bereichen an ihre Grenzen, weil sich bestimmte Aspekte des kindlichen Spracherwerbs mit ihnen (noch) nicht schlüssig erklären lassen. Jede dieser Theorien hat jedoch ihre Berechtigung und liefert aus ihrem spezifischen Blickwinkel heraus ihren eigenen Beitrag zum Verständnis des kindlichen Spracherwerbs. Außerdem