Rahmenkonzeption „Sprachförderung an der Schnittstelle Kindertageseinrichtung – Grundschule“

Verbindliche ergänzende Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung

Baden-Württemberg
Ministerium für Kultus

SprachFit
Auf den Anfang kommt es an.

Inhalt

Vorwort **3**

Einleitung **4**

Rechtlicher und organisatorischer Rahmen **8**

1. Sprachliche Herausforderungen am Übergang Kindertageseinrichtung – Grundschule **9**
1.1 Bildungssprache 9
1.2 Zentrale Sprach-(förder-)bereiche 10
1.2.1 Sprachverstehen 10
1.2.2 Sprachproduktion 11

2. Sprachliche Fähigkeiten der Kinder **15**
2.1 Voraussetzungen und Bedingungen des Spracherwerbs 15
2.2 Erwerb der Bildungssprache Deutsch 16
2.3 Mehrsprachigkeit – Voraussetzungen der Kinder 17
2.3.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit/Migrationsmehrsprachigkeit 17
2.3.2 Voraussetzungen der Kinder im sprachlichen Bereich 18
2.3.3 Zweitspracherwerb /Aneignung von mehr als einer Sprache 18

3. Aspekte einer gelingenden Sprachförderung **20**
3.1 Grundsätze für die Sprachförderung 20
3.2 Dialogorientierte Sprachanlässe 21
3.3 Sprachförderliches Verhalten/Anregende Sprachsituationen 22
3.4 Auswahl an sprach- und kommunikationsförderlichen Strategien, die responsiv eingesetzt für die Sprachentwicklung wirksam sind 24

4. Ausgewählte Bildungsbereiche für die Sprachförderung **26**
4.1 Mathematischer Bildungsbereich 26
4.2 Sozial-emotionaler Bildungsbereich 27
4.3 Motorischer Bildungsbereich 30
4.4 Musikalischer Bildungsbereich 31
4.5 Sprache ganzheitlich fördern – ein Beispiel 33

5. Zusammenarbeit mit Familien/Vernetzung im Sozialraum **38**
5.1 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft 38
5.2 Netzwerke aufbauen und nützen 39

6. Anknüpfpunkte **41**
6.1 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung 41
6.2 Bildungsprogramm der Juniorklassen 42

Anhang **43**

Literaturverzeichnis **55**

Impressum **59**

Vorwort

„Bei rund einem Drittel aller Kinder zeigt sich … [*bei der ESU] ein intensiver Sprachförderbedarf.“

(Land Baden-Württemberg[1])

Liebe Leserinnen und Leser,

wie uns das einleitende Zitat vor Augen führt, besteht ein erhöhter Handlungsbedarf im Bereich der sprachlichen Förderung von Kindern vor dem Schuleintritt. Mit dem Sprachförderkonzept „SprachFit – Auf den Anfang kommt es an.“ nimmt das Land Baden-Württemberg deshalb den Anfang der Schullauffbahn in den Blick und möchte ihn mit Ihrer Unterstützung für diese Kinder „so gestalten, dass der Bildungsweg erfolgreich sein kann und sie gar nicht erst ins Hintertreffen geraten.“ https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/grundschule/sprachfit

Die hier vorliegende Rahmenkonzeption „Sprachförderung an der Schnittstelle Kindertageseinrichtung – Grundschule“ soll Ihnen einen ersten Überblick über zentrale fachliche und organisatorische Inhalte zur verbindlichen ergänzenden Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung geben. Im Vordergrund steht die sprachförderliche Arbeit mit den Kindern, ausgehend von ihren individuellen Lernvoraussetzungen. Um Ihnen dafür wichtige Impulse zu geben, werden wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden aufgegriffen, die zum aktuellen Diskurs rund um die Qualität in der frühkindlichen Bildung gehören, wie z. B. die professionelle Responsivität oder die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Nur in enger Zusammenarbeit mit Familien, pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und gegebenenfalls Therapeuten können die Kinder bestmöglich für den Übergang in die Schule vorbereitet werden – ganz im Sinne einer „Verantwortungsgemeinschaft“. (Orientierungsplan, 2025: Seite 29)

Wir freuen uns, dass Sie sich mit uns auf den Weg machen – Kinder „SprachFit“ zu machen und hoffen, dass Ihnen diese Rahmenkonzeption als Grundlage für Ihre sprachförderliche Praxis dienen und zum Gelingen Ihrer Arbeit mit den Kindern beitragen wird.

Ihr „Autorenteam Rahmenkonzeption“

1 Quelle: https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/positive-entwicklungen-bei-einschulungsuntersuchung#:~:text=Die%20Ergebnisse%20der%20Einschulungsuntersuchung%20nach,Handlungsbedarf%20besteht%20im%20Bereich%20Sprache

Einleitung

„Kein Bereich im deutschen Bildungssystem hat in den letzten 20 Jahren einen so starken Umbruch erfahren wie die Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter.“

(Tietze, W. et alia, 2012: Seite 3)

Der im Zitat genannte Umbruch, der mittlerweile 30 Jahre zurückliegt, vollzog sich dabei einerseits auf quantitativer Ebene – durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz beziehungsweise Krippenplatz –, andrerseits rückte aber vor allem auch die frühpädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen in den Fokus zahlreicher Untersuchungen. Eines der bekanntesten Modelle zur Erfassung frühpädagogischer Qualität ist das strukturell-prozessuale von Roux und Tietze (2007). Dieses wurde von Anders und Oppermann (2023) erweitert und ergänzt neue Dimensionen:

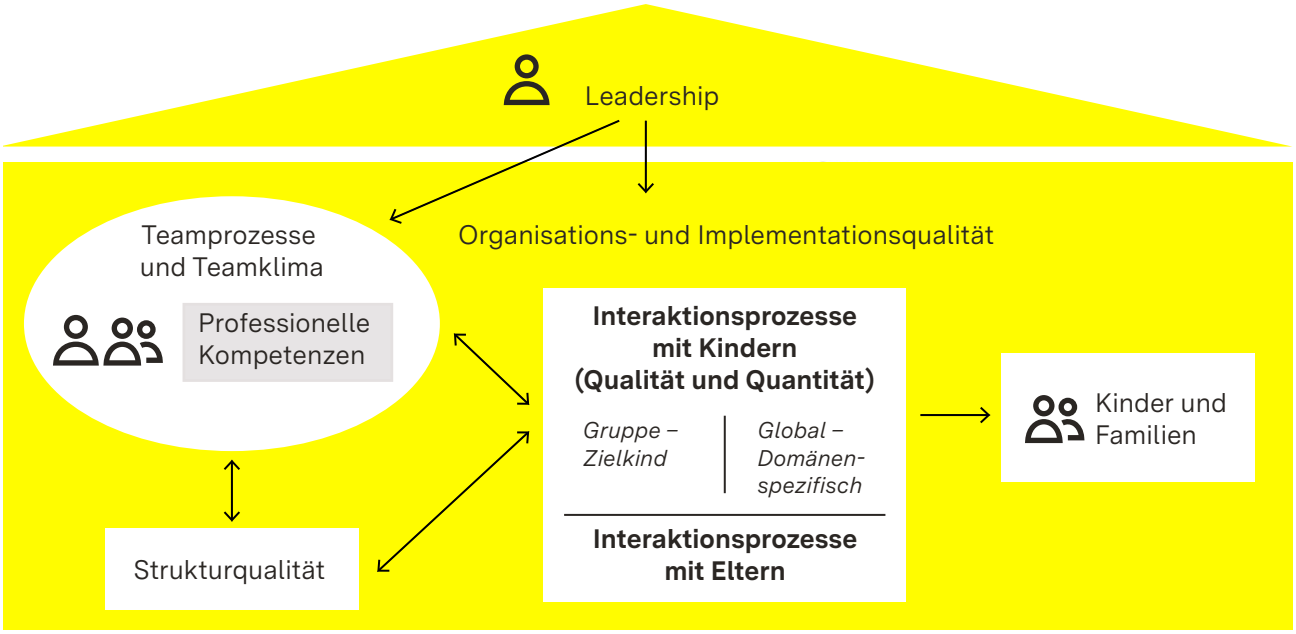


Abb. 1: Modellvorschlag: Struktur-Prozess-Modell-Erweiterung (kurz SP-E) (ebenda)

Die nun vorliegenden Dimensionen eignen sich ebenfalls gut, um wichtige Faktoren der Qualität sprachförderlichen Arbeitens zu beschreiben.[2]

So stehen im Zentrum des Modells die **Interaktionsprozesse mit den Kindern**. Diese sind umso wirksamer, je häufiger und qualitativ hochwertiger sie stattfinden und müssen sowohl für das einzelne Zielkind sowie für eine Gruppe von Kindern passend gestaltet werden. Zu den qualitativ hochwertigen Interaktionsformaten gehören z. B. bestimmte Frage- und Modellierungstechniken, handlungsbegleitendes Sprechen oder dialogorientierte Strukturen.

2 Viele dieser Aspekte finden sich (ausführlicher) auch in: Anders, Y. et alia (2024): Expertise. Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung sowie in dem darauf aufbauenden Bericht (März 2024) der AG Frühe Bildung: Gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland. Kompendium für hohe Qualität in der frühen Bildung

Die **Teamprozesse und das Teamklima** werden maßgeblich beeinflusst von der Komponente **„Leadership“**, das heißt je stärker sprachförderliches Handeln im Team verankert und Austauschmöglichkeiten im Team durch die Leitung gefordert und gefördert werden, umso eher findet es im pädagogischen Alltag und der konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtung seinen Platz (vergleiche **Organisations- und Implementationsqualität**). Von zentraler Bedeutung sind dabei die professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte/Lehrkräfte. Dazu zählen im Bereich „Sprachförderung“ unter anderem das Wissen über Spracherwerbsprozesse, Mehrsprachigkeit, wichtige sprachliche Strukturen sowie sprachdiagnostische und -förderliche Ansätze aber auch persönliche Einstellungen, Werte und Haltungen.

Auf der Ebene der **Strukturqualität** sind neben der räumlich-materiellen Ausstattung, wie z. B. die Gruppengröße oder dem Fachkraft-Kind-Schlüssel auch die Angebote zur (Weiter-)Qualifikation des Personals[3] zu nennen (vergleiche SWK, 2022). Diese Qualifizierungsmaßnahmen müssen einen gewissen zeitlichen Umfang umfassen und auch die Möglichkeiten bieten, auf vielfältige Netzwerke zurückgreifen zu können, die die Zusammenarbeit intern, also im Team, aber auch extern mit weiteren Experten und Institutionen, z. B. Sprachförderkräften, Therapeuten, Lehrkräften, unterstützen und vorantreiben können.

Schließlich bleibt noch die Zusammenarbeit mit den **Familien und ihren Kindern** zu erwähnen, die von Tür- und Angelgesprächen über Entwicklungsgespräche bis hin zu Beratungs- und Unterstützungsangeboten reicht.

Die vorliegende Rahmenkonzeption „Sprachförderung an der Schnittstelle Kindertageseinrichtung – Grundschule“ ist ein weiterer Schritt, um die Qualität der sprachförderlichen Arbeit in Kindertageseinrichtungen verbindlich zu ergänzen. Sie erweitert bereits bestehende Konzepte[4]. Dabei ist die verbindliche ergänzende Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung nicht im Sinne klassischer additiver Sprachtrainingsprogramme zu verstehen. Diese haben sich als wenig wirksam beziehungsweise nur in bestimmten Bereichen für einen bestimmten Zeitraum als wirksam erwiesen (vergleiche Polotzek et alia 2008). Vielmehr ist das verpflichtende Zusatzangebot als zusätzliche Zeit für qualitativ hochwertige Sprachförderung zu begreifen. Damit sollen die alltagsintegrierte Sprachbildung und ihre Erfolge in den Einrichtungen nicht in Frage gestellt, sondern um eine weitere Säule ergänzt werden, indem die dort vorherrschenden Prinzipien auch für die zusätzliche Maßnahme leitend sind.

3 Vergleiche z. B. Im Dialog mit Kindern, Profil Sprach-Kita, „Mit Kindern im Gespräch“, Frühe Chancen …

4 Wie z. B. KOLIBRI, Kita-Profil SPRACHE

„Sprachkompetenz und Ausdrucksvermögen sind Schlüsselfähigkeiten für den Bildungserfolg aller Kinder und eine wesentliche Voraussetzung für ihre Chancen im Miteinander unserer Gesellschaft.“

(Bildungsplan, Grundschule, BW, 2016: Seite 3)

Um allen Kindern diese Chancen zu ermöglichen, arbeitet das Land Baden-Württemberg nach dem Konzept der „**durchgängigen Sprachbildung**“ (Gogolin/Lange, 2011: Seite 107). Von den Kindertageseinrichtungen über die Grundschulen bis in die weiterführenden Schulen erhalten die Kinder und Jugendlichen eine dauerhafte, kontinuierliche Unterstützung ihrer sprachlichen Entwicklung über ihre gesamte Bildungsbiographie hinweg. Diese vertikalen Übergänge werden ergänzt durch Verbindungen auf horizontaler Ebene. So findet die Sprachbildung auch vernetzt statt zwischen den verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsfeldern / beziehungsweise -bereichen und Fächern in Kita und Schule, unter Einbeziehung der Eltern und außerschulischen Lehr-Lern-Situationen sowie unter Berücksichtigung der einzelnen Sprachen der Kinder.

Die durchgängige Sprachbildung umfasst die alltagsintegrierte Sprachbildung im pädagogischen Alltag, die verstanden wird als kontinuierliche und gezielte Begleitung des gesamten Prozesses der Sprachaneignung und -entwicklung. Kinder mit einem festgestellten Sprachförderbedarf erhalten zum einen eine Sprachförderung im Alltag, zum anderen zusätzliche Maßnahmen im Sinne einer additiven Sprachförderung. Daneben ist als drittes noch die sprachtherapeutische Arbeit zu erwähnen, die jedoch außerhalb der Institutionen *Kindertageseinrichtung und Schule* organisiert und realisiert wird.

Eine der spezifischen Fördermaßnahmen ist die in dieser Rahmenkonzeption dargestellte **verbindliche ergänzende Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung**.

Ab dem Schuljahr 2024/25 erhalten Kinder in einer ersten Übergangsphase im letzten Kindergartenjahr wöchentlich zusätzlich vier Stunden Sprachförderung in Kleingruppen von bis zu 12 Kindern. Auswahlkriterium für die Teilnahme an dieser Maßnahme sind die Ergebnisse der Kinder bei der Einschulungsuntersuchung (ESU 1) und weitere Rückmeldungen der an der Förderung beteiligten Personen.

Aufbau der Rahmenkonzeption

Nach den **rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen** werden in einem **ersten Kapitel** die **sprachlichen Herausforderungen** genauer beschrieben, die auf die Kinder beim Eintritt in die Grundschule warten. Dazu gehört insbesondere die *Bildungssprache (1.1)*. Diese sollte neben einer Fokussierung auf die *verschiedenen sprachlichen Ebenen/Bereiche (1.2)* Berücksichtigung finden.

Das **zweite Kapitel** befasst sich mit den unterschiedlichen **sprachlichen Fähigkeiten**, die die Kinder mitbringen oder noch erwerben. Ausgehend von *wichtigen Aspekten zum Spracherwerb (2.1)* sind dies neben wichtigen *Erwerbsschritten in der Erstsprache (2.2)* vor allem ganz unterschiedliche Erfahrungen im *Erwerb mehrerer Sprachen (2.3)*.

Faktoren für eine gelingende Sprachförderung finden sich im **dritten Kapitel**. Hier sind insbesondere *allgemeine Grundsätze der Sprachförderung (3.1)*, *dialogorientierte Sprachanlässe (3.2.)*, *sprachförderliche Anlässe (3.3)* zu erwähnen ebenso wie Beispiele für *sprach- und kommunikationsanregende Strategien (3.4)*.

Weitere für die **sprachliche Entwicklung wichtige Bereiche** werden im **vierten Kapitel** vorgestellt. Dazu gehören der *mathematische Bildungsbereich (4.1)*, der *sozial-emotionale Bildungsbereich (4.2)*, der *motorische Bereich (4.3)*, der *musikalische Bereich (4.4)* sowie ein Beispiel *ganzheitlicher Sprachförderung (4.5)*.

Das **fünfte Kapitel** nimmt die **Familien- und Netzwerkarbeit** in den Blick. Die *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (5.1)* sind für die Sprachförderarbeit ebenso unerlässlich wie die *Kooperation mit weiteren Expertinnen und Experten und Institutionen (5.2)*.

Mit dem **sechsten Kapitel** werden abschließend **Anknüpfpunkte** zum „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege“ (6.1) und zum Bildungsprogramm für Juniorklassen in Baden-Württemberg (6.2) beleuchtet.

Rechtlicher und organisatorischer Rahmen

Die Gesamtkonzeption „SprachFit – Auf den Anfang kommt es an.“ ist eine der größten Bildungsreformen, die in Baden-Württemberg implementiert wurde. Hierzu wurden rechtliche und organisatorische Grundlagen sowohl im Schulgesetz (SchG) als auch in Verwaltungsvorschriften (VwV) und Verordnungen (VO) geschaffen, die die Umsetzung der Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung regeln.

§ 5c SchG „Sprachfördergruppen“ formuliert, dass Kinder, die einen intensiven Sprachförderbedarf aufweisen, in Sprachfördergruppen gefördert werden. Diese können sowohl an öffentlichen Grundschulen im Benehmen mit dem Schulträger, an Grundschulen in Privater Trägerschaft oder an Kindertageseinrichtungen mit Zustimmung des Trägers durch die untere Schulaufsichtsbehörde, die Staatlichen Schulämter, eingerichtet werden.

Mit **§ 72 a SchG „Pflicht zum Besuch einer Sprachfördergruppe“** wurde festgelegt, dass Kinder, für die von der Schulleitung der Grundschule ihres Schulbezirks festgestellt wurde, dass sie aufgrund ihres Sprachstandes für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der Grundschule im letzten Jahr vor der Einschulung eine zusätzliche intensive Sprachförderung benötigen, zur Teilnahme an der Sprachförderung in der Sprachfördergruppe verpflichtet sind.

Die Feststellung des intensiven Sprachförderbedarfs trifft die Schulleitung im Regelfall auf Grundlage der schulärztlichen Befunde des Entwicklungsfeldes Sprache und der Gesamtbewertung dieses Entwicklungsfeldes im Rahmen der Einschulungsuntersuchung sowie weiterer Einschätzungen des Entwicklungsfelds Sprache, soweit diese vorliegen. Hierfür übermittelt das Gesundheitsamt an die Grundschule die Daten, die die schulärztlichen Befunde des Entwicklungsfeldes Sprache und der Gesamtbewertung dieses Entwicklungsfeldes betreffen. Soweit dies zur Feststellung des Sprachstandes erforderlich ist, kann die Schulleitung das Kind auch zur Teilnahme an einer Sprachstandsdiagnose, die von der Schulleitung oder einer von ihr beauftragten Lehrkraft durchgeführt wird, verpflichten.

Die **Verordnung des Kultusministeriums über die Einrichtung und den Besuch von Sprachfördergruppen (Sprachfördergruppenverordnung)** legt den organisatorischen Rahmen fest.

Die Sprachfördergruppen werden durch die untere Schulaufsichtsbehörde eingerichtet. Dabei werden insbesondere das regionale, öffentliche Bedürfnis sowie die erforderlichen räumlichen, sachlichen und personellen Kapazitäten berücksichtigt.

Die Sprachförderung kann durch Grundschullehrkräfte, SprachFit-Lehrkräfte oder durch Pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden, die vorbereitend und/oder begleitend die Qualifizierungsmaßnahme des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung durchlaufen haben. Grundlage der Qualifizierungsmaßnahme ist die vorliegende Rahmenkonzeption „Sprachförderung an der Schnittstelle der Kindertageseinrichtung – Grundschule“.

Die Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung finden im Umfang von vier Förderstunden je Woche mit jeweils 45 Minuten Dauer in Kleingruppen mit einer Gruppengröße von in der Regel acht bis maximal zwölf Kindern statt. Die Mindestgruppengröße beträgt vier Kinder.

Die Sprachfördermaßnahme baut auf der alltagsintegrierten Sprachförderung auf, setzt an den bislang erworbenen sprachlichen Kompetenzen an und erweitert diese gezielt. Wird die Sprachfördermaßnahme von einer Kindertageseinrichtung durchgeführt, findet sie unabhängig vom regulären Betrieb der Kindertageseinrichtung statt.

Die Sprachförderkraft erstellt auf Grundlage des individuellen Sprachstands nach einer Beobachtungsphase für jedes Kind einen Sprachförderplan und führt während der gesamten Dauer der Maßnahme eine Dokumentation über die Sprachentwicklung. Der Sprachförderplan wird in regelmäßigen Abständen an die individuelle Sprachentwicklung angepasst. Die Erziehungsberechtigten können auf Wunsch Einsicht in die Unterlagen nehmen. Die Sprachförderkraft erteilt den Erziehungsberechtigten am Ende des Schuljahres Auskunft über die Sprachentwicklung und den Sprachstand des Kindes.

1. Sprachliche Herausforderungen am Übergang Kindertageseinrichtung – Grundschule

„Sprache (…) ist das bedeutendste Medium im Unterricht. Daher kommt ihr in Lehr- Lernprozessen die zentrale Rolle zu.“

(Felder, 2003: Seite 42)

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt für die Kinder nicht nur auf sozial-emotionaler Seite eine Herausforderung dar, sondern auch auf sprachlicher Seite. So begegnet den Kindern eine andere Form von Sprache, die Bildungssprache (1.1), die sich von ihrer alltäglichen Sprache deutlich unterscheidet und sich in ganz bestimmten sprachlichen (Förder-)Bereichen (1.2) besonders zeigt.

1.1 Bildungssprache

Das obenstehende Zitat verdeutlich einmal mehr, welche wichtige Position Sprache in der Schule für das Lehren und Lernen einnimmt. Die Sprache, die im Unterricht zur Weitergabe und zum Erwerb von Wissen verwendet wird, unterscheidet sich dabei grundlegend von der Alltagssprache. Seit vielen Jahren findet diese Sprache große Beachtung unter dem Begriff „Bildungssprache“. Forschungen zeigen, dass die Beherrschung bildungssprachlicher Kompetenzen den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern maßgeblich beeinflusst und bereits für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule relevant ist. Juska-Bacher/ Beckert (2018: Seite 12) zeigen dies an drei wichtigen Aspekten auf:

„1) Um den Erwartungen der Schule gerecht zu werden und Lernprozesse erfolgreich bewältigen zu können, genügen selbst gute alltagssprachliche Fähigkeiten nicht;

2) Kompetenzen in der Unterrichtssprache, die über die Alltagssprache hinausgehen, sind nicht nur im Sprachunterricht, sondern in allen Fächern für erfolgreiches Lernen grundlegend;

3) obwohl diese „bildungssprachlichen“ Fähigkeiten von der Schule vorausgesetzt werden, ist Bildungssprache bis anhin nicht systematisch vermittelter Unterrichtsgegenstand, sondern von SchülerInnen anderweitig zu erwerben.“

Es existieren mittlerweile zahlreiche Definitionen von Bildungssprache, in denen sich folgende Gemeinsamkeiten finden lassen:

Bildungssprache

- ist das Medium des Lernens und Lehrens in institutionellen Bildungskontexten
- unterscheidet sich von der Alltagssprache durch einen stärkeren Bezug zur Schriftsprache
- ist geprägt durch komplexe (Satz-)Strukturen, ein hohes Maß an Informationsdichte sowie einen differenzierten (fachsprachlichen) Wortschatz
- zeigt sich v. a. in sprachlichen Handlungen wie z. B. Erklären, Beschreiben, Erläutern, Argumentieren, Präsentieren
- wird nicht automatisch im Alltag erworben, sondern muss systematisch erlernt werden

1.2 Zentrale Sprach-(förder-) bereiche

1.2.1 Sprachverstehen

Grundlegende Voraussetzung und erstes Ziel der Sprachförderung ist das Sprachverstehen. Sprachverstehen als Basis der gesprochenen Sprache ist die Fähigkeit, die Bedeutung aus Wörtern und Sätzen später auch aus Texten und Diskursen zu entnehmen. Das Kind erwirbt im Zuge seiner Entwicklung zunächst ein Situations- oder Kontextverstehen, das allmählich in ein Sprachverstehen übergeht. Der Beginn des Sprachverstehens ist zunächst das Verstehen von Teilen der sprachlichen Konstruktion, bei dem einzelne bedeutungstragende Wörter im Satz von der Bedeutung her verstanden werden. Es folgen bei fortschreitender Sprachentwicklung das Satz-, Text- und Diskursverstehen. Die frühe Orientierung des Kindes an seinem noch begrenztem Weltwissen und am situativen Kontext ist noch sehr anfällig für Missverständnisse.

Eine zentrale Grundlage und Voraussetzung für die Entwicklung des Sprachverstehens aber auch der Sprachproduktion ist ein intaktes Gehör. Allerdings sichert die alleinige Wahrnehmung akustischer Signale noch nicht das Verstehen und Einordnen dieser Signale. Gehörtes muss im Gehirn verarbeitet werden, damit sich eine Sprachbewusstheit entwickeln kann (Wendlandt, 2017). Das ist ein anspruchsvoller Prozess, der kognitive Prozesse erfordert, die auch sprachliches Wissen einschließen.

Sowohl im Einsprachigkeits-, Zweisprachigkeits- als auch im Mehrsprachigkeits-Kontext nehmen Kinder zunächst einen Strom aus Lauten wahr und müssen die Segmentierungsaufgabe meistern: das Heraushören der einzelnen Wörter und die Bedeutungszuweisung. Die Intonationsmuster von Sprachen können sich dabei sehr unterscheiden, sodass insbesondere bei sukzessivem Erwerb der Sprachen eine Erweiterung bisheriger Hörgewohnheiten vollzogen werden muss (Festman et alia 2021).

Ein weiterer Faktor im Zusammenhang mit dem Verstehen sind Weltwissen und Wortschatzkenntnisse eines Kindes: ein geringer Wortschatz bedeutet, dass nur ein Teil des Gehörten verstanden wird (Festman et alia 2021, Seite 70).

Wie weiter oben ausgeführt, umfasst das Sprachverstehen Herausforderungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Basis bildet das Hörverstehen, zu dem unter anderem das Richtungshören, das Erkennen unterschiedlicher Geräusche in verschiedenen Tonhöhen und Lautstärken, das Verstehen prosodischer Signale sowie die Wahrnehmung von Lauten und Silben gehört.

- Auf der Wortebene zeigt sich das Sprachverstehen darin, dass die Kinder den verschiedenen einzelnen Wörtern (Inhalts- und Funktionswörter) ihre Bedeutung zuordnen können. Dabei sind einfache von zusammengesetzten sowie konkrete von abstrakten Bedeutungen zu unterscheiden, allerdings lässt sich dies im Erwerb nicht so klar trennen.
- Das Sprachverstehen auf Satzebene besteht vor allem im Verstehen der Informationen, die sich aus der Verbindung der Wörter zu Sätzen ergibt. Als besonders schwierig gelten Verneinungssätze (Wir gehen ohne Mama einkaufen.), Passivsätze, lange Sätze, Sätze mit Einschüben.
- Auf Text- und Diskursebene müssen die zentralen Informationen identifiziert und zu einem Gesamtinhalt zusammengefügt werden, damit die Kinder eigene Vorstellungen entwickeln können.

Bedeutsam im Kontext Sprachverstehen ist die Entwicklung sogenannter Monitoring-Strategien. Dabei handelt es sich um spezifische Fähigkeiten, die das Kind einsetzt um den eigenen Verstehensprozess während des Zuhörens zu überprüfen. Zu Beginn der Sprachentwicklung zeigt das Kind insbesondere nonverbale Signale (z. B. fragender Blick) um Nicht-Verstehen zu kommunizieren. Mit fortschreitender Sprachentwicklung stellt es gezieltere Klärungsfragen.

Zu unterscheiden sind Kinder mit unzureichenden Monitoring-Fähigkeiten, die wissen, dass sie nicht oder eingeschränkt verstehen von solchen, denen das Nicht- oder Falschverstehen nicht bewusst ist (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019). Es kommt dadurch auch bei hohem Bemühen der Kinder zu vielen Missverständnissen, die für die Betroffenen unerklärlich sind. Anhaltende Einschränkungen im Bereich des Sprachverstehens haben unabhängig von der Ursache gravierende Folgen im sozial-emotionalen Bereich.
Die Kinder zeigen häufig herausforderndes oder Rückzugsverhalten sowie motorische Unruhe und/oder Konzentrationsprobleme. Nicht-verstehen und sich nicht verständlich machen können ist mit hohen Stressbelastungen verbunden und mit einem Risiko für psychische Erkrankungen.

1.2.2 Sprachproduktion

Neben dem Sprachverstehen werden sprachliche Fähigkeiten zumeist in weitere unterschiedliche Bereiche eingeteilt, die im Folgenden kurz dargestellt sind:

A Aussprache und Prosodie (phonetisch-phonologischer Bereich)

B Sprechfreude und Sprachhandeln (pragmatisch-kommunikativer Bereich)

C Wortschatz (semantisch-lexikalischer Bereich)

D Grammatik (morpho-syntaktischer Bereich)

E (Early) Literacy (literaler Bereich)

Sprache ist ein komplexes System, in dem die verschiedenen Bereiche stets ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. Jedoch ist es für die Sprachbeobachtung und -förderung hilfreich, bestimmte Bereiche isoliert zu betrachten.

Hinzu kommt, dass es in jedem dieser Bereiche spezifische Stolpersteine für deren Erwerb gibt, die insbesondere mehrsprachigen Kindern schwerfallen können und daher besonders zu beachten sind. Diese *Achtungspunkte der Mehrsprachigkeit* werden für jeden Bereich in *Kursivdruck* aufgeführt.

A Aussprache und Prosodie (phonetisch-phonologischer Bereich)

Dieser Sprachbereich beinhaltet die **Lautproduktion** sowie die **melodische Gliederung der Sprache**. So erwerben Kinder in der Regel bis zum Alter von 4–5 Jahren die richtige **Aussprache der Laute und Lautverbindungen** in einer bestimmten Reihenfolge. Zudem lernen sie die Laute als **bedeutungsunterscheidende Elemente** wahrzunehmen (vergleiche Reimwörter wie z. B. *Maus-Haus*). Hinzu kommt die Wahrnehmung, Produktion und Unterscheidung **rhythmischer Strukturen wie Silben, Wörter und Betonungsmuster**, die die **Melodie einer Sprache** ausmachen.

Achtungspunkte in diesem Bereich betreffen insbesondere die Lautung und Artikulation:

- *Konsonantenhäufungen und -verbindungen (Herbst, springst …)*
- *Bedeutungsunterscheidende Laute (lang und kurz Vokal: Hüte und Hütte)*
- *Lautvarianten stimmloses und stimmhaftes S, ich und ach-Laute*
- *Vokale, die es in einer anderen Sprache nicht gibt, auch Diphtonge und Nasallaute*
- *Auslautverhärtung*

B Sprechfreude und Sprachhandeln (pragmatisch-kommunikativer Bereich)

In diesem Sprachbereich steht die **kommunikative Verwendung** von Sprache im Vordergrund und dass sich das **Kind aktiv und motiviert an Gesprächen beteiligt**. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass das Kind in Gesprächen das Wort ergreift, (Nach-)Fragen stellt und Spaß am Reden hat. Außerdem geht es darum, dass es **bestimmte Regeln eines Gesprächs kennt und sich daran halten kann**, z. B. wann es an der Reihe ist zu sprechen oder dass es anderen aufmerksam zuhört. Diese Regeln müssen in **verschiedenen Gesprächssituationen (z. B. Dialog, Kreisgespräch, Rollenspiel, …)** ebenso angewendet werden wie auch bei **unterschiedlichen Gesprächspartnern (z. B. Peers, Erwachsene, bekannte und fremde Personen)**. Dazu gehört auch, dass sich das Kind in Tonhöhe, Lautstärke und Wortwahl auf das Gegenüber einstellt. Wichtig ist zudem, dass das Kind **unterschiedliche Sprachhandlungsmuster kennt, versteht und anwenden kann**, wie z. B. erzählen, beschreiben, erklären, argumentieren.

Achtungspunkte in diesem Bereich betreffen:

Das Einhalten von Regeln, die bei Gesprächen und Gesprächssituationen insbesondere beim Redewechsel relevant sind.

C Wortschatz (semantisch-lexikalischer Bereich)

Im Sprachbereich „Wortschatz“ geht es darum, den aktiven und rezeptiven Wortschatz der Kinder weiter auf- und auszubauen und bestmöglich zu vernetzen. Dabei sollen die Kinder mit möglichst vielen einfachen und komplexen Wortbedeutungen vertraut gemacht werden, wie z. B. ich laufe; die Laufschuhe, meine Nase läuft. Auch die Unterscheidung von Inhaltswörtern (z. B. laufen, die Laufschuhe, das laufende Kind) und Funktionswörtern (z. B. in, und, weil, …) soll hier Berücksichtigung finden.

Neben diesen basalen Wörtern spielt zunehmend auch der bildungssprachliche Wortschatz mit fachspezifischen und abstrakten Wörtern eine Rolle.

Daher sollen die ausgewählten Wörter aus zahlreichen, unterschiedlichen Themenbereichen stammen, z. B.:

- Körper und Gesundheit (Körperteile, Kleidung, Gefühle, Arzt …)
- Familie (Eltern, Geschwister, weitere Verwandtschaft …)
- Zuhause (Haus, Wohnung, Einrichtung, Sprachen …)
- Wohnort (Gebäude, Schule, Kindergarten, Kirche, Rathaus, Einkaufsläden, Straßen, Baustellen, Spielplätze, Kino, Theater, Schwimmbad …)
- Lebensmittel (Getränke, Backwaren, …)
- Freizeit (Brettspiele, Klettern, Fahrrad fahren, Ballspiele …)
- Tiere (Haus- und Nutztiere, wilde Tiere, Insekten, ausgestorbene Tiere …)
- Pflanzen (Blumen, Bäume, Sträucher, Obst, Gemüse …)
- Fahrzeuge (Autos, Baustellenfahrzeuge, Flugzeuge …)
- Jahreszeiten (Feste, Natur, …)

Die Einbeziehung der Herkunftssprachen der Kinder bietet sich in diesem Sprachbereich besonders gut an, unter anderem durch Begrüßungen, Lieder …

Achtungspunkte in diesem Bereich beziehen sich auf den Gebrauch und das Verständnis von Wörtern in ihrer Bedeutung.

- Wortbildung: Formen der Nomen, Verben
- Wortbedeutung:
  - » Wortzusammensetzungen
  - » Ableitungen von Wörtern
  - » Abstrakta
  - » Vor- und Nachsilben

» Strukturwörter
(Präpositionen auf, unter, über …)
(Konjunktionen weil, wenn …)
» Adverbien (gestern, dahin …)
» Modalwörter (doch)
» Verben mit unterschiedlichen Bedeutungen
(Ich gehe nach Hause. Es geht mir gut.)

- Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen (Tor, Bank)
- Unpersönliche Formulierungen (wie man könnte …)

D Grammatik (morpho-syntaktischer Bereich)

Im Sprachbereich der „Grammatik“ stehen die Veränderung und Anpassung von Wörtern im Satzkontext sowie die Bildung und Verwendung verschiedener Satztypen im Mittelpunkt. Auf der Wortebene bedeutet dies, dass Wörter je nach Position und Funktion im Satz eine andere Form annehmen, z. B.:

- Tempus (Zeitformen):
  » Ich spiele Ball mit Tim.
  (Präsens)
  » Ich spielte Ball mit Tim.
  (Präteritum)
  » Ich habe Ball gespielt mit Tim.
  (Perfekt)
  » Ich hatte Ball gespielt mit Tim
  (Plusquamperfekt)
  » Ich werde Ball spielen mit Tim.
  (Futur I)
- Numerus (Einzahl/Mehrzahl):
  » Ich spiele Ball. – Wir spielen Ball.
  (Verb, erste Person in Einzahl/Mehrzahl)
  » Ich spiele mit einem Ball. – Ich spiele mit zwei Bällen.
  (Nomen in Einzahl/ Mehrzahl)
- Kasus (Nominativ/Akkusativ/Dativ/…):
  » Ich lege den Ball auf den Tisch. – Jetzt liegt der Ball auf dem Tisch.
- Modus (Aktiv/Passiv):
  » Ich lege den Ball auf den Tisch. – Der Ball wird auf den Tisch gelegt.

Achtungspunkte im Bereich der Mehrsprachigkeit sind hier:

- *3 Genera*
- *Artikel (bestimmter/unbestimmter Artikel, Null-Artikel, Artikeldeklination)*
- *8 Formen der Pluralbildung*
- *Personal- und Possessivpronomen*
- *Deklination Nomen und Pronomen*
- *Lautgleiche Formen (z. B. der Wahl, die Wahl)*
- *Präpositionen und Kasus, insbesondere Wechselpräpositionen (z. B. „Das Bild hängt an der Wand.“ versus „Ich hänge das Bild an die Wand.“)*
- *Adjektivdeklination*
- *Verbformen:*
  » *Konjugation trennbare und untrennbare Verben*
  » *Unregelmäßige Verben*
  » *Verben mit präpositionalen Ergänzungen*
  » *Modalverben (wollen, können, müssen, sollen, dürfen)*
  » *Hilfsverben (haben und sein sowie werden in der Bildung mit den Zeitformen)*
- *Satzebene:*
  » *Verbstellung Haupt- und Nebensatz*
  » *Zweitstellung des finiten Verbs*
  » *Inversion*
  » *Verbklammer*
  » *Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen*
- *Textebene:*
  » *Formen, die einen Textzusammenhang darstellen, (z. B. als nächstes, zuerst …)*
  » *Signale für logische Verknüpfungen, (z. B. darüberhinaus, zudem, …)*

Auf der **Satzebene** geht es insbesondere darum, dass die Kinder die verschiedenen Satztypen (Haupt- und Nebensätze) mit ihren besonderen Verbpositionen verstehen und bilden können.

- Verbklammer
  - » Ich *räume* mein Zimmer nach dem Essen auf. *(Partikelverb)*
  - » Ich *muss* mein Zimmer nach dem Essen *aufräumen. (Modalverb)*
  - » Ich *habe* mein Zimmer nach dem Essen *aufgeräumt. (Zeitform)*
- Hauptsatz
  - » Wir besuchen heute unsere Großeltern. (Aussagesatz, Verbzweitstellung)
  - » Besuchen wir heute unsere Großeltern? (Fragesatz, Verberststellung)
  - » Wann besuchen wir heute unsere Großeltern? (Fragesatz, Verbzweitstellung)
- Nebensatz
  - » Ich habe heute keine Zeit, weil wir unsere Großeltern besuchen. (Nebensatz, Verbletztsatz mit Konjunktion)
  - » Wir besuchen heute unsere Großeltern, die in Stuttgart wohnen. (Nebensatz, Verbletztsatz mit Relativpronomen)

E Early Literacy (literarisch-literaler Bereich)

Im Sprachbereich **„Early Literacy“** geht es darum, die Kinder für **Schrift zu sensibilisieren** und ihr **Interesse an Zeichen, Buchstaben und Wörtern** zu wecken. In einer schrift-anregenden Umgebung können die Kinder durch aufmerksames Beobachten Schrift/Zeichen entdecken und zu eigenen ersten Schreibversuchen angeregt werden.

Ein weiterer wichtiger Teilbereich ist die **phonologische Bewusstheit**, die einerseits das Erkennen von Silben und Reimen und andrerseits das Heraushören einzelner Laute aus einem Wort (z. B. Anfangslaute heraushören) sowie die Synthese von Lauten zu einem Wort (z. B. Robotersprache) beinhaltet.

Aber auch die **Schrift als Medium** mit ihren Besonderheiten kennenzulernen, gehört in diesen Bereich. Dazu zählt z. B. die Erfahrung der kognitiven und kommunikativen Funktion (als Merkhilfe oder zum kommunikativen Austausch), die Abgrenzung zur Mündlichkeit sowie der Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache.

Hinzu kommen **literarische Lernaspekte**, die sich besonders gut durch den Einsatz von (Bilder-) Büchern vermitteln lassen, z. B. durch das dialogische Vorlesen. Dabei können die Kinder nicht nur eigene Erfahrungen mit dem Vorgelesenen verknüpfen und über Gehörtes nachdenken, sondern auch den Aufbau und die Struktur unterschiedlicher Textsorten sowie die Wirkung von Bild beziehungsweise auf Text kennenlernen.

Achtungspunkte im Bereich der Mehrsprachigkeit:

- *Die unterschiedlichen Schriftzeichen und Schriftrichtungen anderer Sprachen, vor allem wenn das Kind bereits in der Erstsprache alphabetisiert ist*
- *Kinderliteratur aus anderen Ländern/ Sprachen*

2. Sprachliche Fähigkeiten der Kinder

„Einsprachigkeit und perfekte Sprachbeherrschung sind Fiktionen.“

(Tracy, 2022: Seite 34)

Auch wenn die perfekte Sprachbeherrschung in der Realität nicht existiert, wissen wir heute doch Einiges über wichtige Aspekte zum Spracherwerb (2.1). Zudem gibt es zentrale Meilensteine, die beim Erwerb von Deutsch als Bildungssprache (2.2) gegangen und bis zum Schulanfang erworben werden. Mehrsprachige Kinder (2.3) bringen dabei ganz unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen durch ihre Erst- und Familiensprachen mit, die sich auf die Erwerbsprozesse auswirken können.

2.1 Voraussetzungen und Bedingungen des Spracherwerbs

Kinder durchlaufen den Spracherwerb im Regelfall recht mühelos. Dies gelingt vor allem immer dann, wenn es eine gute Passung zwischen den angeborenen Lernvoraussetzungen und den angebotenen Erfahrungsmöglichkeiten der Umwelt gibt. Somit hängt ein erfolgreicher Spracherwerbsprozess also stark von den inneren Voraussetzungen des Kindes sowie den äußeren Bedingungen seiner Umwelt ab. (vergleiche Aktas, 2020: Seite 47 und folgende).

Zu den **inneren Voraussetzungen**, die Kinder für den Spracherwerb mitbringen, gehören nach Grimm (2012) drei sprachrelevante Fähigkeiten: die der Wahrnehmung, der Kognition und der sozialen Kognition.

Unter den **sprachrelevanten Fähigkeiten der Wahrnehmung** werden neben einem intakten Gehör die Sensibilität für Prosodie und Betonungsmuster (allmähliches Erkennen von Einzellauten und Wörtern aus dem Lautstrom), die Differenzierung lautlicher Kontraste (wenig genutzte Laute/Lautverbindungen werden vom Gehirn vernachlässigt) sowie das Erkennen wiederkehrender Muster von Lauten und Lautverbindungen angeführt (vergleiche Aktas, 2020: Seite 50 und folgende).

Die **sprachrelevanten Fähigkeiten der Kognition** umfassen Denk-, Lern- und Gedächtnisfähigkeiten, die dem Kind dabei helfen, den Lauten/Wörtern Bedeutung zuzuschreiben, bekannte Muster auf ähnliche Strukturen zu übertragen und diese im Gedächtnis abzuspeichern, um sie zu einem späteren Zeitpunkt abrufen zu können. Unterstützt werden diese Fähigkeiten durch Aufmerksamkeits-, Planungs- und Steuerungsprozesse (vergleiche ebenda: Seite 51 und folgende).

Bei den **sprachrelevanten Fähigkeiten der sozialen Kognition** sind insbesondere die soziale Orientierung, die soziale Erwartungshaltung und Intentionalität sowie der Einsatz von vorsprachlichen Mitteln und die geteilte Aufmerksamkeit zu erwähnen. Kinder haben von Geburt an ein großes Interesse am sozialen Austausch und zur Kommunikation. Durch wiederkehrende Reaktionen auf sein Verhalten lernt das Kind, seine Signale bewusst und gezielt einzusetzen. Dazu gehören in den frühen Phasen des Spracherwerbs neben Vokalisierungen vor allem Zeigegesten. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die geteilte Aufmerksamkeit, auch Joint Attention genannt, bei der das Kind und die Bezugsperson ihre Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand gemeinsam fokussieren (vergleiche Tomasello, 2003).

Die **äußeren Bedingungen** lassen sich an der Quantität des sprachlichen Inputs sowie der Qualität der kindgerichteten Sprache festmachen. Dabei unterscheidet Aktas (2020: Seite 54 und folgende) zwei Ebenen:

So benötigen Kinder auf **sozial-interaktiver Ebene** ein Gegenüber, das zeitnah auf die Äußerungen des Kindes reagiert (Responsivität und zeitliche Kontingenz) und es reicht für einen gelingenden Spracherwerb nicht aus, Sprache im Fernsehen oder Radio zu hören. Des Weiteren ist es wichtig, dass Kinder

und ihre Bezugspersonen in vertrauten Situationen gemeinsam handeln. Solche vertraute Handlungsrahmen werden auch als „pragmatische Rahmen“ bezeichnet, in denen „Bezugsperson und Kind miteinander agieren und dabei auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind (z. B. miteinander Spaß haben, den Hunger des Kindes stillen).“ (ebenda: Seite 57). Als letzter Punkt ist noch die Ausrichtung auf Intersubjektivität zu nennen, bei der es darum geht, die Kinder durch Fragen im Gespräch zum Nachdenken anzuregen, ihre eigenen Gedanken und Gefühle einzubringen und so in einen gemeinsamen Denkprozess, dem sogenannten „sustained shared thinking“ (Siraj-Blatchford et alia 2002) einzutreten.

Unter der **datenliefernden Funktion** ist qualitativ hochwertiger sprachlicher Input zu verstehen, der sich ideal am Sprachstand des Kindes orientiert und ihm die nötigen Daten für den Eintritt in den nächsten Entwicklungsschritt ermöglicht. Dieser Input ist auch bekannt als die an das Kind gerichtete Sprache, die sich entlang der Entwicklungen des Kindes von der Ammensprache über die stützende Sprache und die lehrende Sprache bis hin zum bildungssprachlichen Input verändert.

2.2 Erwerb der Bildungssprache Deutsch

Mit Eintritt in die Schule, ist der Spracherwerb der Kinder lange noch nicht abgeschlossen[5].

Allerdings „reduziert sich das Tempo der Entwicklung im Schulalter im Sinne einer systematischen Entwicklung und Stabilisierung von Wort- und Satzbildungsregeln“ (Sachse et alia, 2020: Seite 35). Zu Beginn des Grundschulalters geht die Forschung von folgenden sprachlichen Fähigkeiten aus, die individuell jedoch stark variieren können (vergleiche ebenda und die folgenden Seiten):

Sprachverständnis

- Die Kinder verstehen
  - » Pluralsätze,
  - » Komparative,
  - » Zeitformen,
  - » Nebensätze,
  - » Mehrdeutigkeiten
- und können Verständnisfragen stellen, in denen sie den Grund ihres Nichtverstehens angeben.

Wortschatz

- Die Kinder verwenden
  - » mehr Verben, Adjektive, Adverbien und Präpositionen,
  - » neben handlungsorientierten Verben (z. B. „essen“, „gehen“, „spielen“) nun auch vermehrt wahrnehmungsbezogene Verben (z. B. „sehen“, „hören“…) sowie mentale Verben (z. B. „wissen“, „denken“, „lernen“),
- sie leiten neue Wörter aus bekannten Wortstämmen ab und
- erweitern ihre metasprachlichen Kompetenzen.

Pragmatik

- Die Kinder
  - » verfeinern ihre kommunikative Fähigkeiten und werden zu immer kompetenteren Gesprächspartnern (Perspektivübernahme),
  - » sind in der Lage eigene Fehler und Probleme zu versprachlichen,
  - » können über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft reflektieren und dies versprachlichen,
  - » entwickeln ihre Erzählfähigkeiten weiter, indem sie
    - zunehmend Geschichten um ein zentrales Ereignis herumerzählen,
    - Verknüpfungen zwischen Ereignissen temporal und kausal herstellen,
    - mentale Zustände der Zuhörer und handelnden Personen einbeziehen,
    - Pläne, Absichten und innere Reaktionen versprachlichen,
    - Elemente verwenden, die Spannung erzeugen,
  - » und können zunehmend über wissenschaftliche Ereignisse sprechen.

5 Übersichten zu wichtigen Erwerbsschritten bis zum Schuleintritt finden sich im Anhang Seite 41

Morphologie (Wortbildung)

- Die Kinder festigen
  - » weniger häufige Wortbildungsmuster und
  - » unregelmäßige Formen.

Syntax (Satzbau)

- Die Kinder verwenden
  - » zunehmend komplexere Sätze (Verknüpfungen aus Haupt- und Nebensätzen).

2.3 Mehrsprachigkeit – Voraussetzungen der Kinder

2.3.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit/ Migrationsmehrsprachigkeit

In Deutschland ist der Sprachgebrauch zunehmend multilingual. Das Bildungssystem hingegen vorwiegend noch monolingual ausgerichtet (Dirim/ Knappik, 2018: Seite 203).

Die lebensweltliche (Migrations-)Mehrsprachigkeit ist ein wesentliches Kennzeichen der sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder, daher muss die Erstsprache beziehungsweise müssen die Sprachen der Kinder Berücksichtigung bei Sprachangeboten zur Förderung finden. Es reicht dabei nicht aus, Mehrsprachigkeit nur positiv zu sehen, sie muss gezielt und geplant in die Förderung einbezogen werden (vergleiche Montanari/ Panagiotopoulou, 2019: Seite 20). Dabei ist es nicht notwendig, dass die (Förder-)Lehrkraft/-Fachkraft alle Sprachen der Kinder (hierzu zählen auch Soziolekte/Dialekte) beherrscht, dies ist aufgrund der Vielzahl an vorkommenden Sprachen und Dialekten nicht leistbar. Es geht darum, dass die Sprachen an bestimmten Stellen in der Förderung wie beispielsweise bei der Arbeit an thematischen Feldern und bei der Beschäftigung mit Sprache, das heißt wenn es um Sprachbewusstsein geht, mit einbezogen/thematisiert werden können, wenn das Kind dies leisten kann.

Definition (individuelle) Mehrsprachigkeit:

Die individuelle Mehrsprachigkeit beschreibt die Kompetenz einer Person, mehr als nur eine Einzelsprache für die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation nutzen zu können. So kann sich eine mehrsprachige Person beispielsweise auf Deutsch, Türkisch oder Spanisch verständigen. Diese Sprachen werden von der Person in verschiedenen Kontexten, etwa in der Schule oder zu Hause, erlernt und können in unterschiedlich Situationen verwendet werden. Es kann sein, dass eine Sprache eher in der Familie und im Freundeskreis für Alltagsthemen und lediglich zur mündlichen Kommunikation genutzt wird (lebensweltlich) und eine andere Sprache vorwiegend oder ausschließlich in der Schule oder im Beruf, dann sowohl mündlich als auch schriftlich, Verwendung findet.

→ **Eine Definition von individueller Mehrsprachigkeit siehe auch:** Bredthauer, Stefanie; Gantefort, Christoph; Marx, Nicole & Woerfel, Till (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).

Wichtig bei der Förderung mehrsprachiger Kinder ist

- die Berücksichtigung der sprachlichen Bildungsvoraussetzungen, das heißt die (Migrations-)Mehrsprachigkeit als Lebensbedingung für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu sehen
- die Erschließung von individueller Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenz wahrzunehmen

Hier spielen auch die Frage nach der Lebens- und Lernsituation der Kinder eine Rolle. Diese sind eng mit der Lernbereitschaft und dem damit verbundenen Lernerfolg der Kinder verzahnt. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist der Einbezug der Einflussfaktoren auf den Spracherwerb, welche die Sprachbiographie des einzelnen Kindes aufzeigen

(vergleiche Beobachtung weiter unten/hier auch Möglichkeiten zur Dokumentation).

Einflussfaktoren & Sprachbiographie
Für den Erwerb einer Sprache sind zahlreiche Faktoren beeinflussend. Dabei sind diese unterschiedlicher Art, sie setzen sich aus sprachbezogenen Faktoren wie typologischen Unterschieden in den Sprachen, den Sprachegebrauch betreffende Faktoren wie Umfang und Art des Sprachkontaktes sowie Verwendung der Sprache in der Interaktion und nichtsprachlichen Faktoren, die in interne Faktoren wie Motivation, Einstellung und kognitive Entwicklung und externe Faktoren wie Bildungserfahrung und Kontaktmöglichkeiten zur deutschen Sprache unterteilt werden, zusammen.

Erfasst werden können diese wichtigen Aspekte (bis zu einem bestimmten Grad) zum einen in verschiedenen (Gesprächs-)Situationen mit den Kindern aber auch in Gesprächen oder anhand eines Fragebogens (wenn möglich in mehreren Sprachen vorliegend) mit den Eltern/Sorgeberechtigten (einen Vorschlag für einen Beobachtungsbogen finden Sie im Anhang auf Seite 53).

2.3.2 Voraussetzungen der Kinder im sprachlichen Bereich

Kinder kommen nicht nur, wenn sie mehrsprachig aufwachsen, mit sehr heterogenen (sprachlichen) Voraussetzungen und Vorwissen in die Förderung.

Zu unterscheiden mit Blick auf die mehrsprachlichen Kompetenzen sind:

- Kinder, die ohne sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache vor kurzem nach Deutschland gekommen sind;
- Kinder, die hier geboren sind, die eine Kindertageseinrichtung besucht haben (Kontakt zur deutschen Sprache), aber geringe sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache haben;
- Kinder, die hier geboren sind, die keine Kindertageseinrichtung besucht haben (aber Kontakt zur deutschen Sprache haben) und über rudimentäre sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen;
- Kinder, die hier geboren sind und mit zwei oder mehreren Sprachen in der Familie/im Umfeld aufwachsen (Kontakt zur deutschen Sprache haben), aber keine ausreichenden sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache und eventuell auch in der Familiensprache/den Familiensprachen haben.

Zu bedenken ist auch, dass sich die Kinder nicht nur in den deutsch-sprachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen, sondern auch in der Erst-/Herkunftssprache(n) stark voneinander unterscheiden können.

2.3.3 Zweitspracherwerb /Aneignung von mehr als einer Sprache

Betrachtet man die unter 1.2 aufgeführten unterschiedlichen Sprach(förder-)bereiche, lässt sich festhalten, dass sich die einzelnen Bereiche in ihrer Entwicklung unterschiedlich verhalten.

Der *diskursive -pragmatische Bereich (B Sprachhandeln)* entwickelt sich teilweise einzelsprachunabhängig. Es wird davon ausgegangen, dass sich ein gewisser Transfer von der einen auf die andere Sprache vollzieht. Es kann also sein, dass ein Kind, das eine Erzählung in seiner Erst-/Herkunftssprache realisieren kann, auch in der deutschen Sprache auf diese bereits angeeigneten narrativen Kenntnisse zurückzugreifen vermag. Dies kann aber auch umgekehrt der Fall sein, das heißt fortschreitende Kenntnisse in Handlungsmustern der deutschen Sprache, können die Aneignung der Erstsprache beeinflussen/unterstützen (vergleiche Ehlich et alia, 2008: Seite 27).

Im Bereich der *Grammatik (D morphologisch-syntaktischen Bereich)* gibt es einzelne Bereiche, die für mehrsprachig Lernende schwierig zu erfassen sind, da auch dort die Sprachen beispielsweise in ihrer Wortbildung (z. B. Artikel, Verbformen und Pluralformen) und Satzstruktur (z. B. Verbstellung), sehr unterschiedlich aufgebaut sein können.

Im semantisch-lexikalischen Bereich (C Wortschatz): Die Aneignung des Wortschatzes verläuft üblicherweise in analogen aber nicht unbedingt parallelen Prozessen. Ist ein bestimmter Wortschatz in der Erst-/Herkunftssprache vorhanden, dann ist davon auszugehen, dass dieser auch in der zu erlernenden Sprache zur Verfügung steht, wenn die Begrifflichkeiten dort thematisiert werden und das Kind dies leisten kann.
Unter 1.2 sind für die einzelnen Sprach(förder-)bereiche sogenannte Achtungspunkte für mehrsprachige Lernende benannt, die besonders in den Blick genommen werden sollten. Im Anhang findet sich unter Punkt 3 eine ausführlichere Übersicht der Stolpersteine der deutschen Sprache (siehe Seite 47).

→ Tipp:
Einen Überblick über verschiedene Sprachen und deren Besonderheiten gegenüber der deutschen Sprache gibt: Simona Colombo-Scheffold, Peter Fenn, Stefan Jeuk, Joachim Schäfer (2012): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Fillibach.

Einflussfaktoren & Sprachbiographie
Wie bereits erwähnt, sind für den Erwerb einer Sprache zahlreiche Faktoren beeinflussend. Dabei sind diese unterschiedlicher Art. Sie setzen sich aus sprachbezogenen Faktoren wie typologische Unterschiede in den Sprachen, den Sprachgebrauch betreffende Faktoren wie Umfang und Art des Sprachkontaktes sowie Verwendung der Sprache in der Interaktion und nichtsprachlichen Faktoren zusammen, die in interne Faktoren wie Motivation, Einstellung und kognitive Entwicklung und externe Faktoren wie Bildungserfahrung und Kontaktmöglichkeiten zur deutschen Sprache unterteilt werden.
Einige davon sind beobachtbar wie z. B. Fähigkeiten oder auch Unterschiede in den Sprachen, andere wie z. B. Motivation oder Antrieb sind nicht direkt beobachtbar und nur schwer fassbar.

Für die Arbeit in sprachlich heterogenen Lerngruppen mit mehrsprachigen Kindern sollten zur Unterstützung der Kinder folgende didaktische und methodische Prinzipien gelten:

- Raum für interkulturelles Lernen: Mehrsprachigkeit ist Teil der Förderung
- Sprechhandlungen, die in der alltäglichen Kommunikation relevant sind, bilden den Ausgangspunkt der Förderung
- Sprachliche Fehlbildungen werden im Sinne einer Lernersprache auf dem Weg zum Ziel angesehen
- Kinder haben jederzeit die Möglichkeit sich Hilfen zu holen, offene Fragekultur, Einbezug der Erst-/Herkunfts- und Familiensprache
- Pädagogische Fachkraft/Lehrkraft als Sprachvorbild: Sprache bewusst und kontrolliert einsetzen (langsam, deutlich und grammatikalisch korrekt)
- Handlungsbegleitendes Sprechen (siehe Modellierungstechnik)
- Einsicht in den Bau von Sprache/Sprachbewusstsein entwickeln: Funktion der Form für Kommunikation erfahrbar machen
- Einüben von Redemitteln und Sprachmustern (Reime, Gedichte, Lieder, interaktive Rollenspiele)
- Ziel ist die Beherrschung der Umgangs-/Alltagssprache, aber auch der Bildungssprache: Förderung der sprachlichen Kompetenzen verlagert sich mit zunehmendem Alter auf die Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit

3. Aspekte einer gelingenden Sprachförderung

„Voraussetzung für den frühen Spracherwerb außerhalb des familiären Kontextes ist ein intensives Sprachangebot mit Vorbildern, an denen sich die Kinder orientieren können.“

(Tracy, 2022: Seite 34)

In diesem Zitat weist Tracy auf zwei zentrale Faktoren der sprachförderlichen Arbeit hin, die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs. Kinder erwerben Sprache besonders gut, wenn sie sich viel sowie in längeren Dialogen beteiligen können und wenn die Gesprächspartner das Sprachniveau des Kindes bestmöglich aufgreifen und unterstützen (vergleiche Walter-Laager et alia 2018). Aus diesem Grund werden im Folgenden allgemeine Grundsätze für die Sprachförderung (3.1), dialogorientierte Sprachanlässe (3.2) sowie sprachförderliches Verhalten (3.3) in den Blick genommen, bevor sprech- und kommunikationsanregende Strategien (3.4) exemplarisch vorgestellt werden.

3.1 Grundsätze für die Sprachförderung

Grundlage einer jeden sprachförderlichen Aktivität muss die individuelle Einschätzung des Sprachstandes eines Kindes sein. Hierfür stehen eine Reihe von verschiedenen standardisierten Verfahren zur Verfügung (vergleiche SETK 3-5, HASE, BIKO, SISMIK, SELDAK, BASIK, Niveaubeschreibungen DaZ …).

Leitend ist dabei der sogenannte förderdiagnostische Ansatz, das heißt im Vordergrund sollten Fragen stehen wie:

- Was kann das Kind (schon) gut?
- Was kann es als nächstes lernen?
- Wo braucht es (noch) Unterstützung/Hilfestellungen? (vergleiche Dehn, 1994)

Mit dem Blick auf die Voraussetzungen der Kinder sollte darauf aufbauend eine Förderung anschließen, die die jeweiligen Voraussetzungen miteinbezieht und Angebote macht, die das Kind bewältigen kann und es auch einen Schritt über seine bisherigen sprachlichen Fähigkeiten (Zone der nächsten Entwicklung) (vergleiche Wygotskij, 2002/1934) bringt. Zentral ist dabei die Dokumentation dessen, was mit den Kindern bearbeitet wurde und wo die Fortschritte liegen beziehungsweise wie sich diese zeigen. Nur so kann die Förderung zielgerichtet erfolgen. Zur Dokumentation zählen auch die Erfassung der Lernvoraussetzungen/des Sprachstandes des lernenden Kindes zu Beginn, während und am Ende der Förderung.

Für (migrations-)mehrsprachig aufwachsende Kinder empfiehlt es sich zudem, eine Sprachbiographie zu erstellen (vergleiche 2.3).

Auf Basis dieser Einschätzungen lassen sich die Sprachförderangebote auswählen und auf das Kind/die Gruppe von Kindern abstimmen. Besonders wichtig sind zudem auch die Abstimmung und der Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften, die das jeweilige Kind in seiner sprachlichen Entwicklung unterstützen und fördern. Regelmäßige Treffen (Runde Tische) und Absprachen sind die Basis für eine gelingende sprachliche Förderung.

3.2 Dialogorientierte Sprachanlässe

Der Begriff „Dialog“ geht zurück auf das altgriechische Wort „dialogos“, was soviel bedeutet wie „Unterhaltung oder Gespräch“. Laut Duden ist ein Dialog eine „von zwei oder mehreren Personen abwechselnd geführte Rede und Gegenrede“ (https://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog).

Genau diese abwechselnde Beteiligung in einem Gespräch bietet Kindern vielfältige Möglichkeiten sich sprachlich auszuprobieren und weiterzuentwickeln. Insbesondere gelingt dies, wenn die Gesprächspartner gezielte Impulse einsetzen, um die Kinder zum Sprechen anzuregen und ihnen den Raum und die Zeit für Äußerungen auf verbaler und nonverbaler Ebene geben.

Eine besonders geeignete Form des dialogischen Gespräches ist die dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung beziehungsweise das dialogorientierte Vorlesen.

Während beim klassischen Vorlesen die vorlesende Person in einer aktiven, die Zuhörenden in einer eher passiven Rolle sind und die Geschichte mit ihrem Inhalt im Mittelpunkt steht, handelt es sich beim dialogischen Vorlesen um ein spezielles Interaktionsformat, bei dem bestimmte Impulse und Fragetechniken die Zuhörenden zur aktiven Auseinandersetzung anregen sollen. Der Inhalt des Gelesenen rückt dabei in den Hintergrund und die Zuhörenden und ihre Beiträge sollen viel Raum bekommen. Neben dem Ziel der Verbesserung der Sprach- und Sprechfähigkeit der Kinder sollen sich diese v. a. mit ihren Erfahrungen, Gefühlen und Gedanken in die Situation einbringen und positive Erfahrungen im Umgang mit Büchern sammeln.

Für die Durchführung solcher Vorlesegespräche sind einige Vorbereitungen zu treffen, damit diese gelingen.

Vor dem Vorlesen eines für die Kinder und deren Interessen geeigneten Buches sollte überlegt werden:

- Wie kann (in) das Bilderbuch eingeführt werden?
- Mit welcher Stimmführung sollte das Buch/die verschiedenen Figuren gelesen werden?
- An welchen Stellen ist eine besondere Betonung, Pausen… wichtig?
- Wie können Text-Bild-Korrespondenzen thematisiert werden?
- Wann und wie sollten die Bilder des Buches gezeigt werden? (Vor/ gleichzeitig mit/ nach dem Text?)

Beim Vorlesen sollte eine feinfühlige und responsive Atmosphäre hergestellt werden und darauf geachtet werden, dass

- die Figuren sprechgestalterisch belebt werden
- sich die oder der Vorlesende zurücknimmt und den Kindern Zeit lässt
- das Figurenverstehen und die Perspektivübernahme unterstützt werden
- imaginationsfördernde Impulse gesetzt werden
- das Zusammenspiel von Text und Bild aufgegriffen und für das Verstehen genützt werden.

Dabei spielen einzelnen Gesprächsimpulse und Fragestellungen – abgestimmt auf die Besonderheiten des jeweiligen Bilderbuches – eine besondere Rolle. Für Vorschul- und Grundschulkinder schlägt Spinner (2006: Seite 18) beim Vorlesen folgende Impulse vor:

- Antizipation, z. B. Wie geht die Geschichte weiter?
- Aktivierung von erfahrungsbezogenem Vorwissen, z. B. Habt ihr ähnliches auch schon einmal erlebt/gesehen? Kennt ihr solch eine Situation?
- Anregung zur Perspektivübernahme, z. B. Wie mag sich Person XY wohl fühlen? Was denkt sich Person XY wohl gerade?
- Reflexion des Figurenverhaltens, z. B. Findest du es richtig, wie Person XY handelt?, Kannst du verstehen, was Person XY getan hat?

- Interpretation, z. B. Kannst du dir vorstellen, warum Person XY so handelt? (vergleiche ebenda)

Besonders geeignet für solche Impulse sind folgende Textstellen:

- Der Höhepunkt der Geschichte;
- Situationen, in denen eine Figur in einer Dilemmasituation steckt;
- rätselhafte Geschehnisse;
- das Auftreten eines Gegenspielers;
- eine wichtige Entscheidungssituation.

Eine weitere Möglichkeit für dialogorientiertes Sprechen bieten Erzählrunden. Gemeinsame Nacherzählungen zu gehörten Geschichten oder kurzen Filmausschnitten bieten für die Kinder Raum für vielfältige Partizipation ebenso wie das Formulieren und Erraten von selbst erfundenen Geschichten. Das Erzählen zu Bildern, z. B. mit Kamishibai oder ein Bilderbuchkino unter der Dokumentenkamera, schaffen ebenfalls einen Rahmen für gemeinsames Sprechen. Auch die Arbeit mit Geschichtensäckchen (vergleiche Wieber, 2017) regt Kinder zum Erzählen, Nachdenken und dem Austausch über Erfahrungen und Gefühle an. Weiterhin kann die Kreativität und Phantasie der Kinder durch selbst mitgebrachte oder bereit gestellte Gegenstände angeregt und diese so für das Geschichtenerzählen begeistert werden.

3.3 Sprachförderliches Verhalten/ Anregende Sprachsituationen

Die Wirksamkeitsforschung zum Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Kinder betont heute die hohe Bedeutung einer responsiven Fachkraft-Kind-Interaktion (vergleiche Gutknecht 2010, 2024, Miosga, 2019). Je besser sich die Gesprächspartner auf die Kommunikationssignale von Kindern abstimmen, desto mehr Nutzen können die Kinder für ihre sprachliche Entwicklung daraus ziehen. Um dies erfolgreich umzusetzen, muss die Fachkraft ihr Antwortverhalten flexibel und treffend auf die Gesprächspartnerinnen und -partner anpassen, was hohe diagnostische und analytische Kompetenzen sowie ein hohes Maß an Fachwissen erfordert. Forschungsergebnisse zur Interaktionsqualität aber auch zu Risiken von Interaktionsabbrüchen liegen dabei aus sehr unterschiedlichen Disziplinen vor: aus Psychologie, Linguistik, Psycholinguistik, Kindheits- und Schulpädagogik, Heil- und Sonderpädagogik, Therapiewissenschaften. Als Grundlage responsiven Handelns ist daher eine konsequent interdisziplinäre Orientierung als unerlässlich zu betrachten.

Im Kontext der Frühpädagogik orientieren sich Arbeiten zur Responsivität überwiegend an der Bindungsforschung. Responsivität wird hier meist mit Feinfühligkeit gleichgesetzt und bedeutet, die Signale der Kinder wahrnehmen, interpretieren und feinfühlig und prompt beantworten zu können (Ainsworth, 2015/1978). Diese Definition gibt pädagogischen Fachkräften allerdings nur wenig Orientierung für das Alltagshandeln, insbesondere für dezidierte Handlungsmöglichkeiten im Kontext Sprache. Es gibt zudem keine Aussagen speziell für die pädagogische Arbeit in inklusiven Kontexten.

Im Ansatz Sensitive Responsivität von Remsperger-Kehm (2013), der auf der Bindungsforschung beruht, werden daher einzelne hilfreiche Aspekte für eine positive Interaktion benannt, an denen sich die Responsivität der Fachkraft ablesen ließe wie zum Beispiel zuhören und ausreden lassen, die Interessen der Kinder aufgreifen, offene Fragen stellen, Lebensweltbezüge herstellen etc. Zu den übergeordneten Komponenten Sensitiver Respon-

sivität zählen die Promptheit der Reaktion auf das Kind, das Eingehen und Dabei-Sein, der Umgang mit Stimmungen/Emotionen, das Zeigen von Wertschätzung/Loben, die Stimulation, das Spiegeln und Fragen (Remsperger, 2011). Remsperger konzeptualisiert „Sensitive Responsivität" als unabhängig von der Art der pädagogischen Situation, was im Kontrast zu anderen Forschungsergebnissen steht, die herausarbeiten, dass sich responsives Handeln situationsabhängig zeigt. Responsivität beim dialogischen Lesen erfordert ein anderes Spektrum an professionellen Verhaltensweisen als bei der Begleitung von Kindern in den Lebensaktivitäten z. B. bei den Mahlzeiten oder bei der Begleitung der Kindergruppe in der Garderobensituation (vergleiche z. B. Gutknecht, 2024).

Zu den Responsivitätsansätzen, die inklusiv orientiert sind, zählen die Professionelle Responsivität nach Gutknecht (2010, 2024), sowie die Multimodale Responsivität nach Miosga (2019), die auch den Schulbereich in den Blick nimmt und die Bedeutung von aus der intuitiven Didaktik nach Papousek (1995) abgeleiteten Interaktionsformen (Multimodale Teacherese, Motionese etc.).

Nach Jungmann, Miosga und Neumann (2021) sowie Gutknecht (2010, 2024) liegt die zentrale Aufgabe der pädagogischen Fach- oder Lehrkraft darin, die Gelingensbedingungen hinsichtlich der Interaktionsprozesse im Praxisfeld systematisch herstellen zu können. Das Kompetenzspektrum umfasst im Kontext einer professionellen Responsivität durch die Forschung bestätigte wirkungsvolle Bildungs- und Förderstrategien. Dabei ist ein beziehungsorientiertes multimodales Arbeiten erforderlich, das nicht nur die Verbalsprache, sondern auch das Gesamt an nonverbalen Strategien umfasst: Atmung, Stimme, Muskeltonus, Berührung, Bewegung, Gesten, Gebärden, Mimik (Gutknecht, 2010, 2024; Miosga, 2019).

Professionelle Responsivität (Gutknecht, 2024) impliziert dabei zum einen eine Wahrnehmungsdimension und damit die Fähigkeit kindliche verbale und nonverbale Signale entschlüsseln zu können, zum anderen die Dimension einer erhöhten emotionalen Expressivität in der Fachkraft-Kind-Begegnung. Professionelle Responsivität umfasst zudem auch die Interaktion mit Erwachsenen (Eltern/Familien, Team), denn es liegen Forschungsbefunde vor, dass sich problematische Fachkraft-Eltern sowie Teambeziehungen negativ auf die Entwicklung von Kindern auswirken können (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005).

Für die sprachliche Bildung und Förderung insbesondere an der Schnittstelle Kindertageseinrichtung – Grundschule sollten in systematischer Weise unterschiedliche Heterogenitätsebenen bei den Kindern berücksichtigt werden wie beispielsweise das Entwicklungsniveau, der kulturelle und subkulturelle Hintergrund, spezifische Beeinträchtigungen oder Befähigungen, denn jede dieser Ebenen kann nachweislich mit Besonderheiten in der Interaktion einhergehen und es benötigt ein eigenes Fachwissen, um sich in optimaler Weise abzustimmen. So zeigen Studien, dass sich die Fachkraft-Kind-Interaktion oft negativ verändert, wenn Kinder sprachlich eingeschränkt sind, sei es aufgrund ihres Sprachstands vor dem Hintergrund von Migration, einer Beeinträchtigung oder Verzögerung der Entwicklung. Fachkräfte verwenden dann oft mehr Imperative, kürzere und unvollständigere Sätze, weniger W-Fragen, mehr Ja-Nein-Fragen, was den Alltag vereinfachen soll, aber mit geringerer kognitiver Anregungsqualität verbunden ist. Die Responsivität zeigt sich in einem hohen Ausmaß an Flexibilität und Variabilität in sprachlichen Bildungs- und Förderprozessen, beispielsweise darin, dass die pädagogische Fachkraft/Lehrkraft professionell einschätzen kann

- wann in der Spielbegleitung Aktivität, Impulsgebung, Regisseursfunktionen gefordert sind, wann Zurückhaltung;
- welche Spielsorten für welche Kinder zu welcher Zeit kognitiv anregend sind und geeignet, um die Zone der nächsten Entwicklung zu treffen;
- welche Interaktionsformen Kinder beim Aufbau der Sprache in Alltags- und Spielskripts am besten unterstützen;
- in welcher Weise und Intensität und durch welche Mittel sprachverstehensorientiert gearbeitet werden muss;

- wann nonverbale, wann verbale Interventionen angemessen sind, um sprachliche Lernprozesse zu ermöglichen;
- wann die Unterstützung der Interaktion durch digitale Medien sinnvoll und unterstützend ist, wann eher analog gearbeitet werden sollte;
- wann die systematische Arbeit mit Zeigegesten oder das Gebärden von Schlüsselworten als Brücken in die Sprache sinnvoll sind.

Die im folgenden aufgeführten Strategien und Vorgehensweisen sprachlicher Bildung und Förderung sind von Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Disziplinen als bedeutsam bestätigt, sie sollten daher zum Portfolio einer responsiven Fach- oder Lehrkraft gehören.

Wirkungsvoll sind sie dann, wenn ihr Einsatz tatsächlich im Rahmen von responsiven Dialogen oder Polylogen erfolgt (Einzel- und Gruppenresponsivität), also gut abgestimmt auf die aktuellen kognitiven, emotionalen und sprachlichen Möglichkeiten des Kindes, der Kindergruppe vernetzt mit der sprachlichen Bildung und Förderung in Familie und Institution.

3.4 Auswahl an sprach- und kommunikationsförderlichen Strategien, die responsiv eingesetzt für die Sprachentwicklung wirksam sind

(Buschmann et alia 2010; Eisenbeiß, 2009; Ennemoser et alia 2013; Gutknecht, 2010, 2024; Jungmann et alia 2021; Kammermeyer et alia, 2017, Kartchava, 2022; Miosga, 2019, Papousek, 2008; Siraj et alia 2015; Zollinger, 2015)

- **Spiegeln**
  Fachkräfte zeigen spiegelnde Verhaltensweisen bezogen auf Sprache, Emotionen, Bewegungen, Mimik, Gestik.

- **Joint Attention, geteilter Aufmerksamkeitsfokus, Triangulärer Blickkontakt** (vergleiche Tomasello, 2003)

- Aufbau von Skripts a**ls den Drehbüchern des Alltags**
  Interaktionsbegleitung in den Aktivitäten des Lebens zum Beispiel mahlzeitenbezogene Sprache, schlafbezogenes Vokabular etc.

- **Self- und Parallel Talking bei geteiltem Aufmerksamkeitsfokus**
  Gemeint ist die Versprachlichung des eigenen Handelns oder des Handelns eines Kindes. Beide Strategien sind besonders geeignet bei Kindern, die noch nicht über aktive Sprache verfügen, aber ein verbalsprachliches Angebot bekommen sollen. Zentral ist, dass die Sprache bei geteiltem Aufmerksamkeitsfokus angeboten werden muss, um wirkungsvoll zu sein (Dannenbauer, 2002; Gutknecht, 2010, Miosga, 2019). Die Strategie wird zum Teil unterschiedlich benannt findet sich aber auch in der Pikler Pädagogik (Gutknecht & Bader, 2018) sowie in der Marte Meo Methode.

- **Bedeutung unterstellender Kontakt**
  In der sprachlichen Begleitung des Kindes werden die aus dem Spielkontext erschlossenen Bedeutungen oder der Anlass eines rückversichernden Blicks in Worte gefasst.

- **Sustained shared thinking und Bildungssprache**
  Wirkungsvolle Strategie insbesondere in Projektkontexten. Langanhaltende Gespräche beim gemeinsamen Nachdenken über Zusammenhänge.

- **Scaffolding** (vergleiche Gibbons, 2002)
  Scaffolding Strategien bilden die Basis, um erste Dialog- und Erzählkompetenzen aufzubauen. Die Gesprächsbeiträge des Erwachsenen bilden bei diesen Gesprächen ein Gerüst für die Äußerungen des Kindes.

- **Memory Talk**
  Die soziale Praxis des Memory-Gesprächs gilt als grundlegend auch für die Herausbildung eines autobiographischen Gedächtnisses (Nelson, 2009; Welzer, 2017). Beim Memory-Gespräch wird an gemeinsam erlebte Ereignisse erinnert. Die Kinder werden dabei unterstützt, vergangene Erfahrungen und Erlebnisse in episodischer Form zu erinnern. Zentral ist dabei die Fokussierung der Fachkraft auf die für das Kind emotional bedeutsamen Inhalte.

- **Fragestrategien**
  Zum Beispiel W-Fragen (Wer?/Wo?/Was?/Welche?), Alternativfragen, offene Fragen (z. B. Kammermeyer et alia 2023).

- **Sprachliche Präsentation (Gehäufte Einführung der Zielform)**
  Linguistische Markierung (Versprachlichung vorrangig beachteter Situationsmerkmale) (z. B. Dannenbauer et alia, 2002).

- **Modellierungsstrategien unter Einbeziehung von Zielstrukturen**
  Erweitern, vervollständigen, umformen, sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstrukturen.

- **Korrektives Feedback**
  Rückmeldende Korrektur zu sprachlichen Äußerungen, semantisches, lexikalisches oder phonetisches Feedback ohne Kritik oder Wertung, keine expliziten nur impliziten Korrekturen.

- **Handlungsgleitendes Sprechen**
  Ein wichtiger Förderaspekt ist das begleitende Sprechen. Hier werden alle Handlungen immer durch begleitendes Sprechen, das heißt erläutern was getan wird, begleitet und auch durch Abbildungen und später Schrift zum sprachlichen Weiterlernen genutzt. Diese Technik sollte von der Lehrkraft / Fachkraft selbstverständlich bei jeder Tätigkeit angewandt werden. Aber auch die Kinder sollten dazu angehalten werden, ihre Tätigkeiten durch sprachliche Äußerungen zu begleiten. Das passiert zu Beginn in weniger ausführlicheren und komplexeren sprachlichen Äußerungen und wird mit der Zeit ausgebaut. Sollte das Kind nicht selbst in der Lage sein, seine Tätigkeiten direkt mit sprachlichen Äußerungen zu begleiten, dann kann dies (zunächst) parallel von der Lehrkraft/Fachkraft erfolgen.

- **Redirecting**
  Zurückleiten von Anfragen von Kindern an die Kinder. Zwei Varianten gilt es dabei zu unterscheiden, das Modell und den Vorschlag.
  - » Variante 1: Dem Kind werden Formulierungen vorgegeben, die es eins-zu-eins übernehmen kann.
  - » Variante 2: Das Kind erhält den Impuls, sich an ein anderes Kind zu wenden und muss die Formulierung für sein Anliegens selbst finden (Schuele et alia 1995).

- **Dialogisches Lesen (siehe oben)**

4. Ausgewählte Bildungsbereiche für die Sprachförderung

„Grundlegende sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen entwickeln sich von Geburt an und stellen eine wichtige Voraussetzung für die weitere soziale Entwicklung sowie die Lern- und Leistungsentwicklung in der Grundschule dar.“

(SWK Zusammenfassung 2022: Seite 9)

Die Wichtigkeit der sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Kompetenzen für die Entwicklung der Kinder, die sogenannten basalen Kompetenzen, legt es nahe, diese auch im Rahmen der Sprachförderung zu betrachten. So werden im Folgenden die Beziehungen von Sprache und Mathematik (4.1) sowie Sprache und sozial-emotionale Entwicklung (4.2) ebenso aufgegriffen, wie die Verbindung von Sprache und Bewegung (4.3) und die Verbindung von Sprache und Musik (4.4). Ein Beispiel zur ganzheitlichen Förderung (4.5) beschließt das Kapitel.[6]

4.1 Mathematischer Bildungsbereich

Der Erwerb mathematischer und schriftsprachlicher Basiskompetenzen gehört zum natürlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess von Kindern im frühkindlichen Bereich. Zudem weisen wissenschaftliche Erkenntnisse auf die Bedeutsamkeit früher mathematischer und schriftsprachlicher Bildungsprozesse für Chancengerechtigkeit und Bildungsteilhabe hin. Dass bereits vor der Einschulung eine Verbindung zwischen sprachlichen und numerischen Fähigkeiten gegeben ist, ist ebenfalls empirisch belegt (z. B. Cirino, 2011). Es erscheint davon ausgehend sinnvoll, in einem Konzept der Sprachförderung Verbindungsmöglichkeiten der Förderung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen aufzuzeigen. Hierfür eignen sich zahlreiche Aktivitäten mit hohem mathematischen Potenzial, die gleichzeitig Möglichkeiten der Sprachförderung bieten.

Was kann gefördert werden?

Im mathematischen Bereich stehen explorierende Tätigkeiten **(Denken)** im Vordergrund. Es gilt, Probleme zu lösen, indem Vermutungen formuliert und überprüft werden. Diese Tätigkeiten gehören zum Bereich „Über Mathematik nachdenken und sprechen“. Weiter entwickeln Kinder im Elementarbereich ein räumliches Vorstellungsvermögen und Fähigkeiten in Bezug auf „Raum-Lage-Beziehungen“.

Wenn Kinder beispielsweise Problemlösungen aushandeln, sich über Perspektiven austauschen oder Raum-Lage-Beziehungen benennen, sind sowohl mathematische als auch sprachliche Fähigkeiten gefragt. Neben einem bestimmten Wortschatz sind weitere sprachliche Komponenten gefordert und es werden bildungssprachliche Kompetenzen angebahnt.

Dies gilt auch für die weiteren **Tätigkeiten** des mathematischen Bereichs. Wenn Kinder sichtbare und zeitliche „Muster und Strukturen“ erkunden und erleben, „Zahlbilder“ beschreiben oder sich darüber austauschen, wie man Dinge „klassifizieren und ordnen“ kann, beziehungsweise wenn sie gemeinsam „messen und vergleichen“, benötigen sie ebenfalls den erforderlichen Wortschatz hierfür. Reime, Lieder und Fingerspiele fördern zweifelsohne sprachliche Fähigkeiten (Bildungssprache

6 Im Anhang befinden sich Hinweise auf Verfahren, die die Entwicklungsstände in diesen Bildungsbereichen helfen zu erfassen.

und phonologische Bewusstheit) und bieten darüber hinaus für den mathematischen Bereich die Möglichkeit, „Muster und Strukturen“ zu erleben. Kompetenzen in Bezug auf das „Zählen“ sowie das „Erfassen von Anzahlen auf einen Blick“ (also die simultane und quasisimultane Anzahlerfassung) sind darüber hinaus prädiktiv für späteren Schulerfolg.

Wie kann gefördert werden?

Eine (weitere) Möglichkeit mathematische Aspekte zu entdecken, bieten Bilderbücher und Spiele. Sie geben Anlass mit den Kindern über mathematische Inhalte ins Gespräch zu kommen. Generell kann festgehalten werden, dass das Spielen von Würfel-, Brett- oder Kartenspielen sowohl Kommunikationsanlässe bietet, als auch einen positiven Einfluss auf mathematische Bildungsprozesse (vor allem auf die Zahlbegriffsentwicklung) hat (z. B. Gasteiger & Moeller, 2021).

Außerdem sind Materialien in einer ansprechend gestalteten Lernumgebung im mathematischen Bereich nicht wegzudenken, da sie häufig einen Zugang zu abstrakteren Inhalten erleichtern. Demnach bieten sie die Möglichkeit, kindgerecht über Mathematik ins Gespräch zu kommen, also zu mathematisieren. Das mathematische Potenzial eines Materials ergibt sich je nach dessen Einsatz.

4.2 Sozial-emotionaler Bildungsbereich

Die beiden Bereiche Sprache und sozial-emotionale Entwicklung haben eine große Bedeutung füreinander und sind untrennbar miteinander verbunden. Wenn wir an Sprachentwicklung denken, bietet das soziale Miteinander einen zentralen Erfahrungsraum für gemeinsame Interaktion, Sprechhandlungen, Sprachverstehen und den Aufbau des Wortschatzes. Aber auch umgekehrt ist eine gesunde sozial-emotionale Entwicklung ohne Sprache[7] kaum möglich. Kooperation, eigene Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken, den eigenen Standpunkt angemessen vertreten können und vieles mehr basieren unter anderem auf Sprechhandlungen, Sprache und sozial-emotionalen Kompetenzen. Die Entwicklungsbereiche sind so eng miteinander verflochten, dass eine verbundene Förderung nicht nur jeden einzelnen Entwicklungsbereich stärkt, sondern das Zusammenspiel darüber hinaus zusätzliche Effekte erzielt: So führen z. B. bessere sozial-emotionale Kompetenzen zu mehr Kommunikation und gemeinsamem Spiel bei Kindern und eröffnen so (Übungs-)Räume für mehr Sprachinput und mehr eigenen Sprachgebrauch. Umgekehrt stärken gute sprachliche Kompetenzen die Fähigkeiten der Kinder, soziale Situationen mitzugestalten, Emotionen und Bedürfnisse anderer zu verstehen und eigene Emotionen auszudrücken. In dieser Weise trägt Sprachförderung zu einer gesunden sozial-emotionalen Entwicklung bei. Somit ist es zentral im Sinne der Sprachförderung nicht nur reine sprachliche Fördermöglichkeiten in den Blick zu nehmen, sondern einen besonderen Wert auf Angebote und Situationen zu legen, in denen die Verbindung beider Bereiche angesprochen wird.

7 gegebenenfalls Gebärdensprache

Was soll gefördert werden?

Sozial-emotionale Kompetenzen sind ein breites Feld und jede einzelne davon ist wichtig. Damit es in der Kombination mit der angestrebten Sprachförderung nicht zu unübersichtlich wird, haben wir uns hier auf die Kompetenzen fokussiert, die für Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule besonders wichtig sind und die eng mit der Sprachförderung verbunden sind.

Was also sollte ein Kind im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule können?

- Mit anderen kooperieren und sich in eine Gemeinschaft einfügen können, z. B.
  - » Zuhören können
  - » Sich in andere hineinversetzen
  - » Rücksicht nehmen
  - » Vereinbarungen und Regeln einhalten
  - » Eigene Bedürfnisse (sprachlich) angemessen ausdrücken und begründen, bei Bedarf aber auch situationsangepasst zurückstellen können
  - » Eigene Emotionen, Wünsche, Ziele und Gründe für das eigene Verhalten versprachlichen können
  - » Konflikte sprachlich lösen können
  - » Argumente, Gefühle und Ziele anderer verstehen, nachvollziehen und aufgreifen können, Kompromisse aushandeln können
- Am gemeinsamen Lernprozess teilnehmen
  - » Ideen und Gedankengänge anderer inhaltlich nachvollziehen, aufgreifen und beantworten können
  - » Eigene Ideen, Meinungen, Erfahrungen ausdrücken können
  - » Den eigenen Standpunkt und Ideen angemessen gegenüber anderen vertreten
    Nicht nur Anleitungen (auf Deutsch) verstehen, sich merken und umsetzen können, sondern vor allen Dingen bei Bedarf die Fähigkeit und den Mut haben, nachzufragen und sich Hilfe zu suchen.
- Den eigenen Lernprozess steuern
  - » Ablenkende Impulse (z. B. Nebengespräche anderer Kinder) ausblenden
  - » Die eigene Aufmerksamkeit gezielt auf die Situation lenken
  - » Ein Ziel präsent halten und erreichen (z. B. ein Buch fertig anschauen beziehungsweise lesen)
  - » Nicht vorschnell entscheiden oder handeln, sondern erst nachdenken und mehrere Perspektiven mit einbeziehen
  - » Mit negativen Leistungsemotionen umgehen und handlungsfähig bleiben, z. B.
    - Mit Frustrationen und Misserfolgen umgehen und nicht aufgeben, wenn etwas nicht gleich gelingt
    - Sich bei Ängsten (z. B. vor Vorlesen, Wortbeiträgen, …) selber beruhigen oder Hilfe suchen können, um den Lernprozess fortzusetzen
  - » Positive Leistungsemotionen entwickeln, z. B.
    - Sich Herausforderungen (hohen Anforderungen) stellen
    - Stolz und Selbstwirksamkeit bewusst wahrnehmen und darauf aufbauend Selbstvertrauen, Interesse und Lernfreude entwickeln

Emotionswortschatz
Ein Aspekt, der im Sinne der Sprachentwicklung im Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Kompetenz besonders relevant ist und hier separat betrachtet werden soll, ist der **Emotionswortschatz**. Um die oben beschriebenen sozialen und lernbezogenen Kompetenzen zu entwickeln, ist es zentral, die eigenen Bedürfnisse und Emotionen ebenso wie die des Gegenübers wahrnehmen und sie anderen gegenüber verbalisieren zu können. Dies erfordert nicht nur eine gezielte Aufmerksamkeitslenkung auf die eigenen Emotionen in der jeweiligen Situation, sondern auch den Wortschatz diese zu beschreiben und situationsangepasst ausdrücken zu können. Nur auf dieser Grundlage kann Kommunikation im gemeinsamen Miteinander gelingen. Zugleich unterstützt die Möglichkeit, Emotionen nicht nur zu fühlen, sondern sie auch in Worten auszudrücken, die Fähigkeit besser mit den eigenen Emotionen umzugehen. Indem man die

eigenen Emotionen benennt, kann man innerlich „einen Schritt zurücktreten“ und Emotionen nicht nur auf der Gefühlsebene, sondern zusätzlich auf der kognitiven Ebene bewältigen oder sich gezielt Hilfe dafür suchen.

Wie soll gefördert werden?

Kinder bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Erfahrungen sowie ein jeweils eigenes Temperament mit. Daher wird es nicht jedem Kind möglich sein, alle genannten Kompetenzen zu erwerben. Wichtig ist, dass die Kinder erleben, dass sie ihre Fähigkeiten erfolgreich ausbauen können und dass es ihnen hilft im Kindertageseinrichtungsalltag zurechtzukommen, im Spiel mit den anderen Kindern, um Anerkennung zu finden und ihre Ziele zu erreichen etc. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, dass wir sie dahingehend auf den Weg bringen und ein Stück begleiten. Konkret bedeutet das, die Förderung genau auf die individuellen Bedürfnisse und den Entwicklungsstand abzustimmen, also den derzeitigen Entwicklungsstand des Kindes zu kennen und die passenden Impulse zu geben um die bisherigen Kompetenzen weiter auszubauen. Hierbei sind besonders folgende Punkte bei der Förderung zu beachten:

- **Haltung und Dialog: im Dreiklang – Feinfühligkeit, Engagement, positive Zuwendung**
  Zuhören, dem Kind Raum und Zeit geben sich mitzuteilen, Emotionen aufgreifen, benennen und spiegeln, alle Emotionen wertschätzend aufnehmen, Interesse zeigen an den Themen und Bedürfnissen und dies durch eine zugewandte Körperhaltung und Blickkontakt etc. unterstreichen.
- **Keine Unter- beziehungsweise Überforderung Die „Zone der nächsten Entwicklung“:**
  1. Beobachten: Wo steht das Kind? Was kann es schon alleine?
  2. Entscheiden: Was ist das nächste Entwicklungsziel?
  3. Eigene Erfahrungen und Praxisimpulse nutzen: Welche Impulse kann ich setzen, um das Kind auf seinem Weg der Weiterentwicklung zu unterstützen?
- **Struktur von Fördersituationen[8]:**
  Klare Regeln und Aufgabenstellungen, Reizüberflutung minimieren, Material bzgl. der Interessen und Bedürfnisse des Kindes auswählen, Zeiten und Übergänge visualisieren (z. B. mit Sanduhren).
- **Lerngelegenheiten und soziale Situationen schaffen**
  Gruppenzusammensetzung bewusst nutzen (z. B. Förderung in Kleingruppen, Buddy Learning → voneinander lernen) Kindern konkrete Lerngelegenheiten im Miteinander (siehe Förderbeispiele) bieten und diese im Voraus planen, um das Üben und Weiterentwickeln der sozial-emotionalen Kompetenzen zu ermöglichen.
- **Positive Emotionen wecken:**
  Lernen ist besonders effektiv, wenn es mit Freude und Spaß verbunden ist. Dies ist bei der Auswahl der Förderaktivitäten zu berücksichtigen.
- **Erholungsphasen einplanen**
  Wer viel und vor allem Neues lernt, braucht auch regelmäßige Erholungsphasen um nicht zu erschöpfen und das Wissen nachhaltig anzulegen. Hierzu zählen auch Bewegungsspiele.

8 Unterstützt nicht nur die Lernprozesse, sondern bietet zugleich die Möglichkeit Selbst- und Verhaltensregulation in einem entlastenden Rahmen zu fördern.

4.3 Motorischer Bildungsbereich

Unter Motorik versteht man alle vom Gehirn aus gesteuerten Bewegungen des Körpers. Hierbei unterscheidet man zwischen der Grobmotorik (Koordination des ganzen Körpers, Lageveränderung), der Feinmotorik (Gebrauch der Hände und Finger) sowie der Mundmotorik (Bewegungen im Mundbereich) (vergleiche Vollmer, 2012). Die verschiedenen motorischen Bereiche und deren Förderung finden in der frühpädagogischen Arbeit vor allem unter dem Begriff der „Bewegungserziehung" Berücksichtigung.

„Bewegungserziehung im Kindergarten kennzeichnet einen Handlungs- und Erfahrungsbereich, in dem die Bewegung und die Leiblichkeit (der Körper) im Vordergrund stehen. Mit Bewegungserziehung im Kindergarten werden eine Verbesserung der körperlich-motorischen Fähigkeiten und eine Erweiterung der Bewegungsmöglichkeiten angestrebt. Darüber hinaus geht es aber auch um eine Erziehung und Bildung durch den Köper und die Bewegung." (Zimmer, 2011)

Laut Zimmer (2005) gelten als zentrale Inhaltsbereiche der Bewegungserziehung die sogenannten Grundformen der Bewegung. Dabei unterscheidet sie Bewegungen,

- mit denen eine Orts- beziehungsweise Lageveränderung erreicht wird;
- mit denen Geräte und Gegenstände befördert oder in Bewegung versetzt werden;
- bei denen sich das Kind mit seinen Bewegungen an das Gerät anpasst;
- bei denen sich das Kind mit Hilfe von Geräten bewegt.

Darüber hinaus spielen vor allem koordinative Fähigkeiten eine zentrale Rolle in der Bewegungsentwicklung von Kindern. Dazu gehören unter anderem die Gleichgewichtsfähigkeit, die Reaktionsfähigkeit sowie die räumliche Orientierungsfähigkeit.

Mit Blick auf die Zusammenhänge von Sprache und Bewegung lässt sich feststellen, dass bislang nur wenig aussagekräftige Studien vorliegen. Klar ist jedoch, dass Sprechen eine sehr komplexe motorische Handlung ist und Sprechen und Sprachverstehen sich unter anderem auch auf Grundlage (motorischer) Erfahrungen entwickelt. Kinder nützen beide Bereiche, um sich mitzuteilen und auszudrücken, das heißt beide haben eine expressive und instrumentelle Funktion. Je älter Kinder werden, desto mehr gehen diese Funktionen auf die verbale Sprache über. Für die Sprachförderung ist es daher wichtig, beide Bereiche miteinander zu verbinden:

„Bewegung besitzt ein entwicklungsförderndes Potenzial, das sich insbesondere in den ersten Lebensjahren positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann." (Zimmer, 2012: Seite 13)

Was kann gefördert werden?

Über die verbale Sprache hinaus, teilen sich Kinder auch über ihren Körper mittels Mimik und Gestik mit und können gezielt Zeichen für die Kommunikation einsetzen. Deshalb sollte ein Kind die Möglichkeit haben, verbale und nonverbale Handlungen immer in logischen Handlungssituationen anwenden zu können und sie (unterstützend) für die Kommunikation zu nützen. So erfahren Kinder zunehmend, dass sie durch sprachliche und motorische Handlungen etwas bewirken können.

Da Sprache sich in der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt entwickelt, bieten sich besonders Bewegungsräume und -spiele für Kinder an, kreativ mit Sprache umzugehen und sie begleitend zu nutzen. So können Bewegungssituationen zu vielfältigen sprachlichen Aktivitäten anregen.

Zudem können Bewegungen dabei helfen, bestimmte Bedeutungen von Wörtern zu verinnerlichen und (besser) zu verstehen. Bewegungserfahrungen werden so in Verbindung mit Sprache zu Bedeutungen. Neu erlernte aufgenommene Wörter können über Bewegungssituationen mit eigenen Erfahrungen und Bedeutungen gefüllt werden. Es entsteht im Kopf des Kindes ein „Bild / eine Vorstellung" eines Wortes.

Wie kann gefördert werden?

Bewegungsanlässe bieten vielfältige Möglichkeiten die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern und zu unterstützen.

So können Bewegungshandlungen aktiv mit dem Körper versprachlicht werden. Dies lässt sich beispielsweise sehr gut für die Wortschatzerweiterung nutzen:

- Bewegungsformen variieren (z. B. gehen, laufen, hüpfen, rennen)
- mit Objekten umgehen und sie benennen (z. B. Ball, Matte, Kasten)
- Begriffskategorien bilden (z. B. Kategorie Ball: Fußball, Basketball, Tennisball, Wasserball …)
- Gegensätze verdeutlichen (z. B. groß – klein, langsam – schnell …)
- Verstehen von Wortbedeutungen unterstützen (z. B. Zeichen/Gesten… für laut/leise …)

Darüber hinaus lassen sich durch Bewegungsspiele, -lieder und -geschichten:

- Räumliche Positionen entwickeln/einnehmen (z. B. über, unter, hinter, vor …)
- Raumrichtungen erfahren (z. B. nach oben klettern, nach unten springen, vorwärts und rückwärts laufen)
- Bestimmte Wortfelder kennenlernen (z. B. Farbenlauf/Farbensuche, Tiere und ihre Bewegungen, Pantomime …)

Auch durch Bewegungsanweisungen/-impulse und handlungsbegleitendes Sprechen können verschiedene sprachliche Strukturen erfahren werden:

- Bewegungsanweisungen verstehen und umsetzen (z. B. Hebe ein Bein …)
- Pluralbildung (z. B. mit einem/zwei Bällen …)
- Verbformen (z. B. ich renne/du rennst/ ich schiebe/ich werde geschoben …)
- Bewegungshandlungen reflektieren (z. B. „ich kann auf einen Baum klettern“).

4.4 Musikalischer Bildungsbereich

Musik kann die sprachliche Entwicklung eines Kindes nachhaltig unterstützen. Somit sollte Musik fester Bestandteil der sprachlichen Förderung sein.

Von Geburt an drückt das Baby sich mit seiner Stimme aus. Vokalisationen sind dabei die frühesten gemeinsamen Wurzeln von Sprechen und Singen. Hier erprobt der Säugling alle prosodischen Variationen der Sprache in einem erstaunlich umfangreichen Stimmambitus.

Singen …

- ist das erste ganzheitliche Modell im Leben eines Kindes – ein vernetztes System von Stimme, Atem, Sprache, Bewegung, Melodie und Rhythmus (vergleiche Engel, 2007),
- ist Spiel und damit eine wichtige Grundlage für das Lernen des Kindes,
- ist Mittel zur Kommunikation und zum Ausdruck eigener Gefühle,
- kann besondere Stimmungen und Gefühle erzeugen,
- schafft Gemeinschaft und Zusammenhalt
- hat eine besondere Stellung in der Sprachentwicklung, da es musikalische und sprachliche Elemente vereint.

Kinder lernen Sprache und Singen nur über das Gehör. Deshalb kommt dem Hören eine ganz besondere Bedeutung zu. Bereits im Mutterleib hört und erfährt der Fötus Geräusche und Klänge, die er nach der Geburt wiedererkennt und imitiert. Auch im Alltag nehmen Babys und Kinder zahlreiche Geräusche und Klänge wahr und sind dadurch teilweise überfordert. Darum muss dem Hören und Hinhören viel Raum gegeben werden. Eine intensive auditive Wahrnehmung regt in Verbindung mit musikalischem Handeln und Erleben neue Darstellungsmöglichkeiten hinsichtlich körperlicher, sprachlicher und weiterer künstlerischer Ausdrucksformen an, die ihrerseits die sinnliche Wahrnehmung vertiefen und erweitern. Dabei sind Musik, Wahrnehmung und Bewegung untrennbar miteinander verbunden. So kann ein und das-

selbe Lied immer wieder neu erlebt werden, wenn abwechslungsreiche Höranlässe inszeniert und angeboten werden; das Kind hört, singt und erlebt das Lied in Verbindung mit verschiedenen Spielideen immer wieder neu.

Das Vorschulalter ist für das musikalische Lernen von besonderer Bedeutung, denn hier werden entscheidende Grundlagen für das Erkennen unterschiedlicher Rhythmen, Intervalle, Harmonik und Klangfarben gelegt. Diese führen zu Präferenzen von Konsonanz, Tonalität und metrisch gebundener Rhythmen gegenüber Dissonanz, Atonalität und metrisch freier Rhythmen.

Was kann gefördert werden?

Beim Singen werden wichtige Elemente für den Spracherwerb (z. B. Rhythmus, Tonhöhenvariation und Lautstärkemodulation) spielerisch präsentiert. Diese sind für den emotionalen Ausdrucksgehalt der Sprache entscheidend. Außerdem sind die beiden zentralen Sprach-(förder-)bereiche Sprachverstehen und Sprachproduktion in Liedern und Sprechversen allgegenwärtig. So wird das Sprachverstehen z. B. durch die Visualisierung zentraler Schlüsselwörter beim Singen von Liedern gefördert, während die Förderung der Sprachproduktion z. B. auf die differenzierte Aussprache und Prosodie, den Aufbau und die Erweiterung des Wortschatzes oder die Anwendung grammatikalisch korrekter Sprache im Hinblick auf veränderte und angepasste Wörter je nach Satzkontext umfasst. Da nachhaltiges Lernen regelmäßiges Üben erfordert, ist der Wiederholungsaspekt in immer anderen, abwechslungsreichen Settings unabdingbar. Besonders das Spiel als kindliche Art des Lernens eignet sich dafür und so gelingt eine sprachliche Förderung motivierender und effektiver in spielerischen und emotional ansprechenden Lernumgebungen. Hier bietet das Musizieren und damit verbundene hohe emotionale Beteiligung der Kinder eine der besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Sprachförderung.

Wie kann gefördert werden?

Über vielfältige Zugänge wird dem Kind nachhaltiges Lernen ermöglicht. Dafür brauchen Kinder viele Hör- und Wiederholungsanlässe. Die pädagogische Fachkraft/Lehrkraft ermöglicht dies durch abwechslungsreiche Methoden und Spielideen, die mit immer demselben Lied verbunden werden. Dabei ist die Visualisierung unverzichtbar: Vom einzelnen Wort bis zum ganzen Satz können Visualisierungen (Abbildungen, Gebärden …) den Kindern helfen, das Lied zu hören, zu verarbeiten, mit Vorwissen zu verknüpfen und zu verstehen. Dadurch ist es ihnen möglich, aktiv auf allen Ebenen teilzuhaben.

Im Bereich des Sprachverstehens können z. B. Aufgabenstellungen aus der Rhythmik die Wahrnehmung fördern oder die Visualisierung einzelner Textinhalte der Lieder und Verse durch Mimik, Gestik, Bewegungen und Darstellungen das Hörverstehen unterstützen. Auch Klanggeschichten und andere Verklanglichungen helfen dabei, Inhalte mit musikalischen Mitteln hörbar, erfahrbar und begreifbar zu machen. Zudem kann das handlungsbegleitende Sprechen auch ritualisiert durch passende Lieder und Sprechverse stattfinden, z. B. bei der Körperpflege – Zähneputzlied, beim Aufräumen, bei Übergängen – Anziehen, Raumwechseln … Die Verbindung von Aussage/sprachlicher Anweisung im Textinhalt mit Rhythmus und Melodie sowie weiteren musikalischen Parametern erleichtert das Merken und weckt die Aufmerksamkeit.

Auf der Ebene der Sprachproduktion ermöglicht das Singen von Liedern mit unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten, rhythmisches und ausdrucksstarkes Sprechen sowie Stimm- und Sprachspiele einen vielfältigen Umgang mit der eigenen Stimme und Aussprache. Zudem kann diese durch Stimmspiele, Stimmbildungsübungen und Stimmbildungsgeschichten, Lieder und Sprechverse gefördert werden.

Auch die Freude am Sprechen erleben die Kinder durch vielfältiges musikalisches Handeln in Verbindung mit Liedern, Sprechversen oder Geschichten.

Da sie mit ihren Interessen und Stärken angesprochen werden, bauen sie positive Konnotationen mit gesungener und gesprochener Sprache auf: Singen, rhythmisches Sprechen, bewegen, tanzen, musizieren. Auch das Erkunden der eigenen stimmlichen Möglichkeiten, von Klängen und Spielweisen der elementaren Instrumente oder von Bewegungsmöglichkeiten mit und ohne Material bietet viele lustvolle Anlässe zum sprachlichen Austausch. Vielfältige Aufgabenstellungen und Arbeitsweisen der Rhythmik wie Exploration, Improvisation und Gestaltung ermöglichen ebenfalls Anlässe für Austausch und Sprachhandeln. Interaktion, (non-)verbale Kommunikation und im Gleichklang singen/ bewegen ermöglichen Freude am gemeinsamen Handeln. Die intrinsische Motivation der Kinder wird durch den Einsatz von zusätzlichen Materialien wie Reifen, Chiffontücher, etc. sowie elementarer Instrumente wie Handtrommeln, Wah-Wah-Tubes angesprochen.

Die Förderung des Wortschatzes kann durch das Verknüpfen und Visualisieren von Schlüsselwörtern aus Liedern und Sprechversen mit Bewegungen, Gesten oder Gegenständen gelingen. Zudem kann die Erarbeitung von Wortfeldern wie z. B. Tiere, Farben, Körperteile durch verschiedene Rhythmikangebote unterstützt werden.

Darüberhinaus bieten sich Sprechverse und Lieder als Modelle für gewissen grammatische Strukturen an, z. B. für Satzbau, Reime, Konjunktiv, Pluralbildung … Durch das Auswendiglernen der Lieder verinnerlichen die Kinder diese Strukturen.

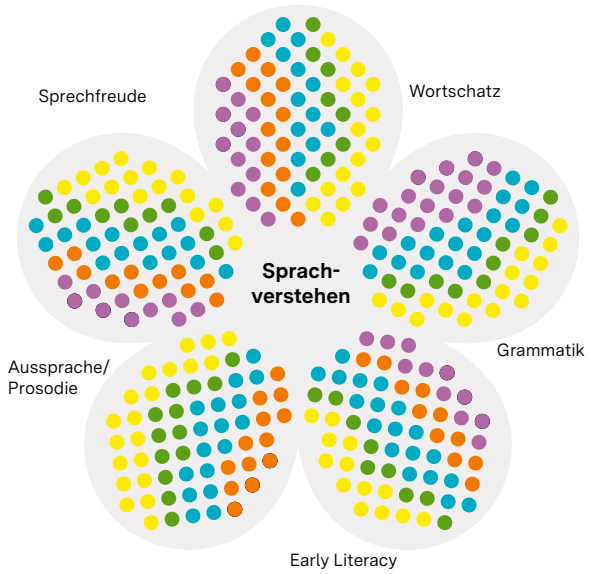
Der Umgang mit Liedkarten kann zum „Lesen“ anregen (Early Literacy). Rhythmisches Sprechen, Reime und Verse lenken den Fokus der Kinder spielerisch auf besondere Laute und Silbenstrukturen. Auch eine Verklanglichung von Geschichten oder die musikalische Inszenierung helfen dabei, Stimmungen, Gefühle und Handlungen zu verdeutlichen.

https://www.arge-sbs.de/programm/wirkungen-und-ergebnisse

4.5 Sprache ganzheitlich fördern – ein Beispiel

Wie die Ausführungen zu den Bildungsbereichen zeigen, gibt es zahlreiche Anknüpfpunkte und Zugänge für die Sprachförderung. So lässt sich eine ganzheitliche Förderung nicht nur durch die Einbeziehung verschiedener Bildungsbereiche erreichen, sondern auch die Berücksichtigung aller Sprach-(förder-)bereiche (vergleiche Kapitel 1.2) trägt dazu bei.

Für eine gute Übersicht über die Sprach-(förder-) bereiche, soll die untenstehende Blüte sorgen.



Im Zentrum der Blüte steht das Sprachverstehen, als übergeordnete Dimension. Die weiteren sprachlichen Bereiche sind als Blütenblätter wiederzufinden. Die farbliche Gestaltung der Blüte verweist auf die einzelnen Bildungsbereiche und ihre Gewichtung in den einzelnen Bereichen:

- steht für den Bereich **Sprache**
- steht für den Bereich **Bewegung**
- steht für den Bereich **Mathematik**
- steht für den Bereich **sozial-emotionale Entwicklung**
- steht für den **musikalischen** Bereich

Für die Planung und Gestaltung der Förderung kann – ausgehend von den Interessen und Entwicklungsständen der Kinder – ein übergeordnetes Thema gewählt werden (z. B. Wortfelder aus Kapitel 1.2; Seite 10), das dann über die Zugänge aus den unterschiedlichen Bildungsbereichen eine Lernsituationen schafft, in denen die verschiedenen Sprach-(förder-)bereiche berücksichtigt werden.

Um diese ganzheitliche Herangehensweise zu veranschaulichen, wird im Folgenden ein Beispiel angeführt, das eine Auswahl an sprachförderlichen Ideen vorstellt:

Praxisideen „Körper“
Ausgehend vom Wortfeld *„Körper und Gesundheit“* werden mit Fokus auf *„den Körper“* verschiedene Beispiele[9] aus den Bildungsbereichen zu den unterschiedlichen Sprach-(förder-)bereichen vorgestellt.

Im **sprachlichen Bildungsbereich** sind zunächst einmal die Wörter interessant, die im Wörternetz „Körper“ aufgegriffen werden können. Dies sind z. B.

- Körperteile und was diese tun können,
- verschiedene Größen, Geschlechter, Alter, Haar-/Haut- und Augenfarben sowie deren Besonderheiten und Vergleiche,
- Gesundheitszustände und wie man diese ausdrücken kann,
- Gefühle auf verbaler und nonverbaler Ebene

Um an und mit diesem Wortschatz zu arbeiten, kommen neben dem *eigenen Körper und den eigenen Erfahrungen auch (Sach-)Bilderbüchern* eine wichtige Stellung zu. Diese können zur Veranschaulichung und zur Erarbeitung des Wortschatzes eingesetzt werden.

Eine Spielidee zur Überprüfung des Sprachverstehens wäre an dieser Stelle beispielsweise: *„Finde das Körperteil“*

→ die Kinder stehen frei im Raum verteilt

→ eine Person beginnt und nennt ein Körperteil

→ die Kinder zeigen alle das genannte Körperteil

→ reihum darf nun jedes Kind ein Körperteil nennen und die anderen zeigen es jeweils

→ am Ende gibt es noch eine Blitzrunde: die Fachkraft nennt schnell hintereinander verschiedene Körperteile und die Kinder müssen diese ebenso schnell zeigen (in Anlehnung an Iven, 2010: Seite 40)

Das Spiel lässt sich auch mit Anweisungen für die Bewegung verschiedener Körperteile spielen (z. B. Hebe dein rechtes Bein …)

Eine weitere Spielidee greift die Bewegungen auf, die mit den einzelnen Körperteilen ausgeführt werden können: *„Bewege deinen Körper“*

→ die Kinder stehen in Zweiergruppen im Raum verteilt,

→ ein Körperteil wird genannt,

→ die Zweiergruppen überlegen sich, auf welche Arten das genannte Körperteil bewegt werden kann (z. B. mit den Füßen stampfen, hüpfen, kreisen …),

→ verschiedene Bewegungen werden ausgeführt und benannt (in Anlehnung an Iven, 2010: Seite 40)

Auch mit *Bildkarten* zu den einzelnen Körperteilen sind verschiedene Spielideen möglich, z. B. Bilder schnappen, Platzwechsel-Spiele, Memorieren (Welches Bild fehlt?) …

Größenvergleiche unter den Kindern können sprachlich begleitet werden, z. B.:

- Ich bin größer/kleiner; älter/jünger als …
- Maria ist größer/kleiner; älter/jünger als …
- Tim ist gleich groß/alt wie …

9 Weitere Beispiel sind in der begleitenden Kartei „Ideensammlung Ganzheitliche Sprachförderung“ nachzulesen.

Außerdem ermöglichen es die Körperteile auch bestimmte sprachliche Strukturen einzuüben, z. B.:

- *Einzahl und Mehrzahl* (z. B. zwei Hände, Arme, Ellbogen, Füße, Knie, ...)
- *Anlaute betonen* (z. B. F-inger, H-ände, B-eine, O-hren, N-ase ...)
- *Silben zählen/klatschen* (z. B. Ohr, Na-se, O-berschen-kel ...)
- *Reimwörter finden* (z. B. aus Hand wird ...; aus Nase wird ...)

Auch sind Kinderreime (rund um den Körper) ein gutes Werkzeug für die Sprachförderung. Häufig können diese auch mit Bewegungen kombiniert werden.

Körperreim
Wenn ich meine Hände drehe,
alle meine Finger sehe,
klatsch ich froh in meine Hände
freu mich einfach ohne Ende.

Reibe meinen Bauch ganz sacht,
weil es mich so fröhlich macht,
wackeln meine Arm und Beine,
mit gebeugten Knien mache ich mich kleine.

Kannst du meine Augen sehen?
Mit dem Finger zu der Nase gehen?
Meine Ohren lauschen zu,
der Mund ruft laut: Und wer bist du?

(https://www.klett-kita.de/blog/kopf-und-fuss-hand-und-mund-koerperreim-zum-mitmachen)

Aus dem **mathematischen Bildungsbereich** lassen sich die folgenden Beispiele anführen:

Body Percussion
Rituale sind eine gute Möglichkeit in eine gemeinsame Aktivität/Fördereinheit einzusteigen. Sie geben den Kindern Sicherheit und ermöglichen einen stimmungsvollen Einstieg. Mit Body Percussion können Aussprache und Prosodie gefördert und dabei der Einsatz des Körpers als unterstützendes Element genutzt werden. Dabei wird das rhythmische Sprechen geübt und der Wortschatz erweitert. Außerdem bekommen die Kinder damit die Möglichkeit den mathematischen Bildungsbereich „Muster und Strukturen“ mit mehreren Sinnen zu erkunden, zudem können die Silben der einzelnen Namen gezählt (mathematischer Bildungsbereich „Zählen“) und die Anzahl der Silben verglichen werden (mathematischer Bildungsbereich „Messen und Vergleichen“).

Körperteile messen
Viel Potenzial liegt darin, den eigenen Körper sowie die Körperteile zu messen und zu vergleichen (mathematischer Bildungsbereich „Messen und Vergleichen“). Dazu bietet es sich an, dass die Körperumrisse der Kinder auf großformatigem Papier (z. B. Papiertischdecke) mit einem Stift umfahren werden. Die Kinder erhalten den Auftrag ihren gesamten Körper sowie einzelne Körperteile zu messen. Hierfür werden ihnen sowohl klassische Messgeräte (z. B. Maßband, Meterstab, Lineal) als auch unkonventionelle Instrumente zum Messen (z. B. Bauklötze, Streichhölzer, Kugelschreiber) zur Verfügung gestellt. Es empfiehlt sich, dass die Kinder ihre Ergebnisse dokumentieren – z. B. auf einem separaten vorbereiteten Messprotokoll oder direkt auf dem Körperumriss. Anschließend findet ein Austausch statt, um die Längen der individuellen Körper(-teile) zu vergleichen. Dabei können verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Es können die Längen der Kinder miteinander verglichen werden z. B. Marie ist drei Bauklötze länger als Berta. Außerdem können die Kinder ihre einzelnen Körperteile vergleichen z. B. Mein Arm ist fünf Streichhölzer kürzer als mein Bein.

Sich in Formen verwandeln
Zu Beginn geht man mit den Kindern ins Gespräch, um zu erfahren, welche Formen sie schon kennen. Der Fokus liegt im Weiteren auf den Grundformen Kreis, Dreieck und Viereck liegen. Es ist bedeutsam hierbei immer die gleichen Bezeichnungen/Wörter (Kreis, Dreieck, Viereck) zu verwenden und keine weiteren Differenzierungen vorzunehmen. Viele Kinder haben Spaß diese drei Formen mit ihrem Körper zu legen. Dazu erhalten sie Aufgabenkärtchen mit einer Form als Symbol und als ausgeschriebenes Wort in Großbuchstaben. Gemeinsam sprechen sie darüber, wie sie die jeweiligen Formen mit ihren Körpern darstellen können und probieren ihre Pläne möglichst selbstständig aus.

Ein Spiel, das das Körperteil „Gesicht“ mit dem Emotionswortschatz in Verbindung bringt, kommt aus dem **sozial-emotionalen Bildungsbereich**: *„Das muntere Gesicht“*

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis und schauen in einen Handspiegel (ein Spiegel pro Kind). Sie betrachten ihre Gesichter sehr aufmerksam. „Euer Gesicht kann unglaublich viel. Es kann… (sagen und gemeinsam mit den Kindern ausführen; gegebenenfalls auf die entsprechenden Teile des Gesichts deuten):

- Mit der Nase wackeln
- Die Augen verdrehen
- Die Stirn in Falten legen
- Die Augenbrauen zusammenziehen
- Beide Mundwinkel nach oben ziehen
- Beide Mundwinkel nach unten verziehen
- etc.

„Probiert all dies mal nacheinander aus.“ Mögliche Sprechimpulse: Wie fühlt sich das an? Wie sieht das aus? „Jetzt macht mal euer lustigstes/fröhlichstes (beziehungsweise traurigstes, erschrockenstes etc.) Gesicht.“

Dieses Spiel verbindet den Bereich Sprache (Wortschatz) und die sozial-emotionale Entwicklung auf verschiedenen Ebenen. Zum einen erlernen die Kinder aufgrund des Betrachtens ihres Gesichts nicht nur die einzelnen Teile des Gesichts (Augen, Nase, Mund, Stirn etc.) kennen und erwerben somit einen Teil des Körperwortschatzes, sondern werden zum anderen auch spielerisch an die mimischen Fähigkeiten ihres Gesichts und den emotionalen Ausdruck herangeführt. Durch den Spiegel können sie alle Möglichkeiten ausprobieren und sehen genau was passiert. Dies hilft besonders Kindern, die sich im Wortschatzerwerb befinden, denn so werden durch die verbale Begleitung der Spieldurchführung in Verbindung mit der motorischen und der visuellen Erfahrung das Wort und der zugehörige Teil des Gesichts verknüpft und besser im Gedächtnis verankert. Darüber hinaus erfahren die Kinder durch diese Übung, indem sie Grimassen ziehen sollen, wie ein trauriger, lustiger, etc.. Gesichtsausdruck funktioniert und wie die einzelnen Emotionen in der Mimik zu erkennen sind. Somit wird durch das Spiel nicht nur der Wortschatz (Körper- und Emotionswortschatz), sondern auch das Erkennen von Emotionen unterstützt. Die im Spiel erworbenen Fähigkeiten können Kindern bei der Verbalisierung von Gefühlen und im sozialen Miteinander helfen.

Viele der vorausgehenden Praxisideen enthalten bereits Aspekte aus dem motorischen Bildungsbereich. Ergänzend sind an dieser Stelle aber noch Bewegungslieder zu nennen, die in besonders motivierender Form, das Wörternetz „Körper“, für die Kinder zugänglich machen:

- Körperteilblues (https://www.youtube.com/watch?v=iXFAunwnIxE)
- Unser Körper tanzt (https://www.youtube.com/watch?v=NeZ5y0Avid4)
- Körperwachmachlied (https://www.youtube.com/watch?v=D7BRHYW2SFg)

Zudem gibt es auch zahlreiche Bewegungsgeschichten zu Körper(-teilen), die den Kindern die Körperteile und ihre typischen Bewegungen nahebringen.

Bewegungsgeschichte Körper

RRRing! Es ist 7 Uhr. Das laute Klingeln meins Weckers reißt mich aus dem Schlaf.

Uah (Gähnen) bin ich noch müde.

Ich recke und strecke mich (Arme nach oben strecken) und um richtig fit zu werden, klopfe ich erst einmal meinen Körper wach:

Ich beginne an meinem linken Bein ganz unten am Knöchel und klopfe langsam nach oben über die Wade zum Knie bis hin zum Oberschenkel. Am rechten Bein beginne ich von oben nach unten.

Danach sind meine Arme dran. Ich beginne am linken Arm ganz vorne und klopfe auf meine Finger, meinen Handrücken, mein Handgelenk, meinen Unterarm, meinen Ellbogen, meinen Oberarm bis hin zu meiner Schulter. Am rechten Arm beginne ich an der Schulter und ende bei den Fingern.

Nun klopfe ich noch drei Mal auf meine Brust, meinen Bauch und meinen Po, bevor ich noch ganz vorsichtig auf meine Backen klopfe.

Jetzt bin ich wach und gehe (auf der Stelle gehen) ins Badezimmer. Ich putze meine Zähne (mit Hand nachahmen), nehme den Becher, spüle meinen Mund mit Wasser aus (nachahmen) und spucke das restliche Wasser ins Waschbecken (nachahmen). Dann wasche ich mein Gesicht, trockne es ab, creme es ein – ups, zuviel Creme auf der Nase – und kämme meine Haare (jeweils mit Hand nachahmen).

Bevor ich frühstücke, muss ich mich noch anziehen:

Zuerst die Socken: linker Fuß und rechter Fuß.

Unterwäsche habe ich schon an, also ziehe ich nun meine Hose an: linkes Bein hinein, rechtes Bein hinein, hochziehen und zumachen.

Zuletzt noch der Pulli: linker Arm hinein, rechte Arm hinein, über den Kopf und am Saum runter ziehen (jeweils nachahmen).

Zum Frühstück gibt es heute mein Lieblingsmüsli: Ich löffle die Schale ganz schnell aus und schlürfe den letzten Rest Milch aus der Schale (jeweils nachahmen).

Jetzt muss ich mich aber beeilen, schnell noch in die Schuhe schlüpfen: linker Schuh und rechte Schuh, Jacke anzihen: Linker Arm hinein, rechter Arm hinein, Reißverschluss zuziehen, Mütze aufziehen, und meinen Rucksack aufsetzen.

Los geht’s.

5. Zusammenarbeit mit Familien/ Vernetzung im Sozialraum

„Die Zusammenarbeit mit (den) Eltern und weiteren Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen, ist – neben der ‚direkten' pädagogischen Arbeit mit den Kindern und der Vernetzung mit anderen Institutionen – eines von drei wesentlichen Bestimmungsmomenten moderner Frühpädagogik."

(Fröhlich-Gildhoff, 2013: Seite 11)

Während die „direkte pädagogische Arbeit" bereits in den Kapiteln 3 und 4 Erwähnung fand, wird in diesem Kapitel auf die Zusammenarbeit mit den Familien, die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (5.1) sowie die Vernetzung mit anderen Institutionen und Expertinnen und Experten (5.2) eingegangen.

5.1 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bezeichnet nach Textor (1995) ein partnerschaftliches, vertrauensvolles und auf gegenseitigem Respekt beruhendes Verhältnis, durch welches „beide Seiten die jeweils andere kindliche Lebenswelt und das Verhalten des Kindes in ihr kennenlernen. Eltern und Fachkräfte treten in einen Dialog ein, lernen voneinander, …" (ebenda 14)

Die Bedeutung dieser Art von Zusammenarbeit veranschaulicht Fröhlich-Gildhoff (2013: Seite 13/14) unter anderem durch folgende Punkte:

- Pädagogische Fachkräfte/Lehrkräfte fungieren für die Familien als kompetente Unterstützerinnen und Unterstützer und Beraterinnen und Berater in Erziehungs- und Bildungsfragen
- Familien lassen sich über die Kindertageseinrichtungen niedrigschwellig erreichen und für Themen der Elternbildung sensibilisieren und gegebenenfalls zur Wahrnehmung entsprechender Angebote vor Ort motivieren
- In der Zusammenarbeit können alle Familien, unabhängig von ihrem kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund, eine Atmosphäre des Willkommenseins und der Integration erfahren
- Über eine enge Zusammenarbeit können mögliche Entwicklungsrisiken und -auffälligkeiten der Kinder vorgebeugt werden

Eben in diesen Punkten lässt sich die Bedeutung auch auf den Bereich der sprachförderlichen Arbeit übertragen.

So gibt es von Seiten der Familien immer wieder Beratungsbedarf rund um die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder oder es gibt Nachfragen zu Tipps für Unterstützungsmöglichkeiten **(Familienberatung)**. Über Informationsmaterialien in verschiedenen Sprachen[10], wie z. B. Hinweise zum dialogischen Vorlesen oder Informationsabende in der Einrichtung, z. B. durch externe Expertinnen und Experten wie Kooperationslehrkräfte, lassen sich wichtige Themen zur (mehrsprachigen) Sprachentwicklung oder der Bildungssprache aufgreifen und für die Eltern zugänglich machen. Diese Angebote können sich an die gesamte Elternschaft wenden oder auf eine bestimmte Zielgruppe ausgerichtet sein **(Elterninformation/Elternbildung)**.

10 Vergleiche Anhang „Hinweise zum dialogischen Vorlesen"

Zudem bieten Elterncafés o.Ä. Raum und Zeit für den gegenseitigen Austausch.

Durch das Interesse an den Sprachen der Kinder beziehungsweise der Familien können in Elterngesprächen nicht nur wichtige Voraussetzungen für die sprachliche Unterstützung in Erfahrung gebracht (vergleiche z. B. Arbeit mit Sprachbiographien, Erfassung der Mehrsprachenkontexte (vergleiche Lüke und Ritterfeld, 2013)), sondern eventuell auch Angebote für die Kinder, z. B. (mehrsprachige) Vorlesepaten, gewonnen werden **(Elternmitarbeit)**. Gleichzeitig erfahren die Sprachen der Familien dadurch Wertschätzung und erhalten Raum im pädagogischen Alltag der Einrichtung.

Darüber hinaus können in den regelmäßig stattfindenden **Entwicklungsgesprächen** die Schritte der sprachlichen Entwicklung des Kindes aufgezeigt, mögliche Auffälligkeiten in der Sprach-, Sprech- und/oder Kommunikationsentwicklung angesprochen und gemeinsam nach Lösungen[11] wie interne oder externe Unterstützungsmöglichkeiten gesucht werden.

Die Zusammenarbeit mit Familien stellt für die zusätzliche verbindliche Sprachförderung eine zentrale Basis dar.

5.2 Netzwerke aufbauen und nützen

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist die Vernetzung innerhalb und außerhalb des Teams beziehungsweise der Einrichtung ein wichtiger Faktor für die Qualität der frühpädagogischen Arbeit.

Im Rahmen der zusätzlichen verbindlichen Sprachförderung rückt hier vor allem die externe Vernetzung in den Blick. Dabei sollte in Hinblick auf Kinder mit Auffälligkeiten im Bereich Sprache und Kommunikation sowohl eine Gesundheits- als auch eine Bildungsperspektive leitend sein. Durch eine effektive Vernetzung mit frühförderpädagogischen und medizinisch-therapeutischen Einrichtungen können Kindertageseinrichtungen hier insbesondere über die Entwicklungsberatung einen wichtigen Beitrag leisten. Die Vernetzung stellt sicher, dass Fach- und Lehrpersonen einen sehr guten Überblick über zentrale Anlaufstellen haben. Der niedrigschwelllige Zugang zu den Familien und das Vertrauen, das hier aufgebaut wird, ist dabei ein wichtiger Faktor, um Kindern und ihren Familien weiterhelfen zu können. Erziehungsberechtigte benötigen neben Informationen über die verfügbaren medizinisch-therapeutischen Ressourcen oft auch Ermutigung diese Ressourcen auch zu nutzen. Für Kinder, die keine Einrichtung besuchen, ist die zuständige pädagogische Fachperson eine mögliche Ansprechpartnerin für diese Fragen.

Voraussetzungen sind hier:

- **Identifikation lokaler Ressourcen:** Medizinisch-therapeutischen Stellen im Sozialraum (z. B. Fachärztinnen und Fachärzte (Pädiatrie, HNO, Phoniatrie-Pädaudiologie etc.), Sprach-, Physio- und Ergotherapeutinnen und -therapeuten, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutinnen und -therapeuten, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Familienentlastende Dienste)
- **Aufbau von Kooperationen** zu den lokalen Fachstellen, zum Beispiel Etablierung „Runder Tische“, Info-Elternabende

In der Kooperation mit den Berufsgruppen aus dem medizinisch-therapeutischen und dem (heil) pädagogischen Bereich sind sensible Aspekte zu berücksichtigen wie die Einhaltung der Kompetenzgrenzen, Notwendigkeit der Einholung einer Entbindung von der Schweigepflicht durch die Eltern. Die Wirksamkeit von Vernetzungsaktivitäten muss regelmäßig überprüft und angepasst werden.

Neben dem fachlich-pädagogischen Austausch innerhalb der Einrichtung und mit Fachstellen im Sozialraum sollte die Vernetzung sich auch auf explizite Bildungsorte beziehen (z. B. Zusammenarbeit mit Bibliotheken, Museumspädagogik …). Durch die Kooperation mit anderen Bildungs-

11 Für diesen Themenbereich steht ein asynchrones Angebot im Rahmen der Qualifizierung durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung zur Verfügung.

einrichtungen (wie Fachschulen, Grundschulen, anderen Kindertageseinrichtungen, Hochschulen) beziehungsweise des Einholens einer zusätzlichen Expertise kann das eigene Profil geschärft werden.

So kann beispielsweise der Förderort „Grundschule“ für die Kinder neue Erfahrungen ermöglichen, die den Übergang dorthin später unterstützen. Zudem ist die Kooperation zwischen den Sprachförderkräften und Bezugserzieherinnen und -erziehern in den Einrichtungen vor Ort von zentraler Bedeutung. Nur durch einen regelmäßigen Austausch über aktuelle Themen in der Einrichtung, den (sprachlichen) Entwicklungsstand des Kindes und weitere relevante Informationen wie Interessen oder Vorlieben kann eine sinnvolle Planung und Gestaltung der zusätzlichen Förderzeit gelingen. Weitere Aspekte der externen Vernetzung betreffen die Fortbildungs- und begleitenden Angebote für die Sprachförderkräfte zur fachlichen Qualifizierung und Begleitung im pädagogischen Alltag, wie sie vom Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-württemberg, unter Beteiligung einiger Hochschulen, durchgeführt werden.

6. Anknüpfpunkte

„Denn Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit entfaltet ihre volle Wirkung nur dann, wenn die Strukturen in den Einrichtungen, mit den Trägern, Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie allen anderen Akteurinnen und Akteuren der Verantwortungsgemeinschaft darauf abgestimmt sind.“

(Orientierungsplan, 2025: Seite 19)

Der Begriff der „Verantwortungsgemeinschaft“ (ebenda), der im weiterentwickelten Orientierungsplan für Bildung und Erziehung des Landes Baden-Württemberg geprägt wird, betont die Relevanz der durchgängigen und übergreifende Zusammenarbeit aller an der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit Beteiligten. Ganz in diesem Sinne ergeben sich in „SprachFit“ zahlreiche Anknüpfpunkte nicht nur zwischen Orientierungsplan und Rahmenkonzeption, sondern auch zwischen Rahmenkonzeption und dem Bildungsprogramm der Juniorklassen aus Säule 2. Einige dieser Anknüpfpunkte werden im Folgenden skizziert.

6.1 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung

Bereits in seiner Einführung weist der Orientierungsplan unter den zentralen Themen auf die alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung hin (vergleiche Seite 16). Zudem wird auch die Interaktion als zentrale pädagogische Handlungsform im Kita-Alltag sowie die professionelle Reflexion als Teil der Haltung der pädagogischen Fachkräfte fokussiert (vergleiche Seite 83 und folgende). Dabei wird insbesondere in der Beobachtung, Dokumentation und Auswertung des kindlichen Verhaltens als Basis für die Gestaltung des pädagogischen Angebots ein zentraler Aspekt des professionellen Handelns gesehen (vergleiche Seite 91 und folgende).

Darüber hinaus sind wichtige Anknüpfpunkte: das Konzept der Feinfühligkeit (vergleiche Seite 84), ein ganzheitlicher Förderansatz (vergleiche Seite 16) sowie ganz zentrale kindliche Grundbedürfnisse: sich auszudrücken und zu verständigen. Als Matrix durchzieht sich Strang C, der alle Bildungs- und Entwicklungsfelder durchzieht (vergleiche Seite 111 und folgende Seiten).

Weitere Anknüpfpunkte zeigen sich im Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache und Kommunikation“ des Orientierungsplans (vergleiche Seite 160 und folgende Seiten). Neben der Vorbildfunktion der erwachsenen Interaktionspartner spielt die Gestaltung vielfältiger Dialogmöglichkeiten sowie die Wertschätzung unterschiedlicher Sprachen eine große Rolle.

So finden sich in den Grundsätzen sprachpädagogischer Arbeit (vergleiche Seite 161) und den Ausführungen zur Rolle der pädagogischen Fachkraft in der Sprachbildung und -förderung (Seite 166 und folgende) viele der Strategien und Techniken wieder, die auch in der Rahmenkonzeption „Sprachförderung an der Schnittstelle Kindertageseinrichtung – Grundschule“ für Säule 1 dargestellt werden. Auch fasst die Abbildung zur pädagogischen Fachkraft als sprachliches Modell wesentliche Aspekte nochmals zusammen (vergleiche Seite 170). Zudem werden „die Integration der sprachlichen Vielfalt und die Unterstützung kindlicher Mehrsprachigkeit“ (Seite 171) zur Gestaltung einer sprachlich anreichernden und förderlichen Umgebung als zentral angeführt.

Hinzu kommen Erläuterungen zu den einzelnen sprachlichen Bereichen wie der Phonologie, dem Wortschatz und der Wortbedeutung, der Wort- und Satzbildung sowie dem sprachlichen Handeln und der schriftsprachlichen Entwicklung in der frühen Kindheit, die den Sprach-(förder-)bereichen der

Rahmenkonzeption aus Kapitel 1.1 und 1.2 sehr nahestehen.

Schließlich wird explizit auf die verbindlich ergänzende Sprachförderung (Säule 1) sowie die Juniorklassen als Sprachförderangebote (vergleiche S.169) verwiesen.

Am Ende der Ausführungen zum Bildung- und Entwicklungsbereich „Sprache und Kommunikation“ rückt nochmals der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Schule, Familien und Einrichtung in den Blick (vergleiche Seite 178), wie auch in der Rahmenkonzeption.

6.2 Bildungsprogramm der Juniorklassen

Da in diesem Bereich derzeit noch keine weiteren Informationen veröffentlich sind, können Sie sich unter folgendem Link über die Arbeit in den Juniorklassen informieren: https://km.baden-wuerttemberg.de/de/service/pressemitteilung/pid/juniorklassen

Anhang

1. Meilensteine der Sprachentwicklung

(nach Sachse, 2021: Seite 18–21, Frühe Chancen)

Ungefähre Alters-angabe	Pragmatik, sprachliche Kommunikation	Phonologie	Semantik/ Lexikon	Syntax/ Grammatik	Besonderheiten
ca. 0–3 Monate	Erzielen von kommunikativen Effekten über Schreien und Mimik, ab etwa 2–3 Monaten bewusstes Lächeln	Differenzierung sprachlicher von nichtsprachlichen Lauten sowie zwischen Sprachlauten, Unterscheidung Umgebungs- von Fremdsprache; Verständnis für Stimmungen, Stimmklang			
		Schreien, basale biologische Geräusche, Erprobung von Bewegungen im Mundraum: Gurren, Lallen, Lachen			
ca. 3–6 Monate	Dialogähnliche Interaktion, differenziertes Äußern von Bedürfnissen und Umut (z.B durch Wegdrehen)	Kopfwendung in Richtung einer Geräuschquelle, Reaktion auf eigenen Namen			
		Schmatz- und Zischgeräusche, Vokale, erste Silben			
		Gezielte Hinwendung zu einer Geräuschquelle	Verständnis erster Wörter, z.B. des eigenen Namens		
	Einsatz von Mimik und Gestik zur Kommunikation	erste kanonische Lallmuster (Konsonant-Vokal-Folgen wie „bababa“, „gagaga“			
ca. 6–8 Monate		Gezielte Hinwendung zu einer Geräuschquelle	Verständnis erster Wörter, z.B. des eigenen Namens		
	Einsatz von Mimik und Gestik zur Kommunikation	erste kanonische Lallmuster (Konsonant-Vokal-Folgen wie „bababa“, „gagaga“			

Ungefähre Alters-angabe	Pragmatik, sprachliche Kommunikation	Phonologie	Semantik/ Lexikon	Syntax/ Grammatik	Besonderheiten
ca. 8–12 Monate	Verstehen von Verboten		Verstehen von Sätzen über Verständnis von Einzelwörtern (Schlüsselwort-strategie)		
	Triangulärer Blick-kontakt	Reduplizierendes („baba“) und variierendes („bada“) Lallen, Lallmonologe, Vielzahl an Lauten, Lautmalereien	Protowörter (konsequent für jeweils bestimmte Gegenstände etc. verwendete Laut-folgen)		
ca. 12–18 Monate				Überwinden der Schlüsselwort-strategie* Verstehen ein-facher Fragen/ Aufforderungen	
	1. Fragealter: Einholen von Informationen durch aufsteigende Tongebung; Einhalten von Turn-Taking-Regeln	Laute werden gezielt zur Wortbildung ein-gesetzt: p, b, m, n, d, t + Vokale	Erste Wörter (Mama, Papa, wauwau), bis etwa eineinhalb Jahren Produktion von ca. 50 Wörtern, danach oft Wort-schatzspurt	Einwortäußerun-gen, damit werden unterschiedliche Bedeutungen transportiert	
ca. 18–24 Monate	Bezugnahme auf Gesprächspartne-rin oder -partner im Dialog		Mindesten drei Körperteile können gezeigt werden	Grammatik wird zum Verstehen von Aussagen genutzt	Mit spätestens 24 Monaten Produk-tion von mindes-tens 50 Wörtern und Bildern erster Zweiwortkombi-nationen, Die Sprache kann für außen-stehende schwer verständlich sein, alterstypische Vereinfachungen von Lauten und Silben.
		Einsatz weiterer Laute: w, f, l	Produktion von ca. 200 Wörtern: viele Nomen, erste Ver-ben und Adjektive	Zweiwortsätze, beginnende Drei- und Mehrwort-sätze, anfangs Verbendstellung und Verben meist im Infinitiv	

Ungefähre Alters-angabe	Pragmatik, sprachliche Kommunikation	Phonologie	Semantik/ Lexikon	Syntax/ Grammatik	Besonderheiten
ca. 24–30 Monate	Zunehmende Gesprächslänge (20 zusammenhängende Äußerungen)	g, k, ch2 (wie in „ach“), h, r, pf werden gebildet	Starker Ausbau des Wortschatzes: Zuwachs von Verben, Pronomen, Funktionswörtern	Äußerungslänge steigt, Rückgang von Auslassungen	
			Verstehen von Präpositionen		
ca. 30–36 Monate		Beginnende Überwindung von Auslassungen und Vereinfachungen		Erwerb von Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz (ich gehe, du gehst etc.); Beginnender Erwerb von Tempusmarkierungen; Verwendung variabler Satzarten	Über- und Untergeneralisierungen in der Wortproduktion (z. B. Katze für alle Vierbeiner)
ca. 3 Jahre	Verstehen von Alternativfragen, komplizierteren Aufträgen, einfachen Geschichten				Einzelne Laute können im Lautinventar noch fehlen „Fehler“ bei Plural- und Kasusmarkierungen, sowie bei der Bildung von unregelmäßigen Verbformen sind typisch (z. B. Übergeneralisierungs-Fehler bei der Beugung von Verben wie „gegeht“
	2. Fragealter: Wissen wird über Fragen erweitert; Erste Anpassung an Gesprächspartnerinnen und -partner und Perspektivübernahme; Einfache Erzählungen	Sprache nun auch für Fremde meist verständlich Weitere Laute (ng, j) und Konsonantenverbindungen (bl, kn, kr) kommen hinzu	Weitere Zunahme des Wortschatzes, Gebrauch grammatischer Funktionswörter (Artikel, Präpositionen) Erwerb von Ober- und Unterbegriffen	Einfache Sätze werden konkret gebildet: Verb steht jetzt gebeugt an zweiter Satzposition; Erwerb erster Nebensätze; Weiterer Erwerb von Pluralformen und des Kasussystems (Nominativ e Akkusativ e Dativ)	

Ungefähre Altersangabe	Pragmatik, sprachliche Kommunikation	Phonologie	Semantik/ Lexikon	Syntax/ Grammatik	Besonderheiten
4–5 Jahre	Verstehen von Sachverhalten und Aufgabenstellungen aus dem eigenen Lebensbereich und längeren Geschichten		Weitere Zunahme des Wortschatzes (Pronomen, Präsentationen)	Verstehen von Aktiv-Passiv und Reflexivpronomen	Gelegentliche Fehler bei Plural- und Kasusmarkierungen sind noch typisch Passivsätze und Verneinungen können noch schwierig sein Entwicklungsbedingte Sprechunflüssigkeiten (Entwicklungsstottern) können auftreten
	Erstes mentales Modell von Geschichten: Produktion von Anfang, Ereignis, Reaktion und Ende	Alle Laute des Deutschen werden beherrscht, Ausnahme: schwierige Konsonantenverbindungen und Zischlaute (s, sch, ch wie in „ich)		Längere Sätze und Nebensätze werden korrekt gebildet; (überwiegend) korrekte Verwendung von Pluralformen und Artikeln	
6 Jahre	Sicheres Beherrschen von Kommunikationsregeln		Verstehen der gebräuchlichsten Wortbedeutungen	Entwicklung des Grammatikverständnisses weit fortgeschritten	Verstehen von Ironie und übertragengener Bedeutung entwickelt sich noch Passiv und Konjunktiv sowie korrekte Verwendung des Dativs teilweise erst später korrekt angeeignet
	Ereignisse und komplexere Geschichten werden wiedergegeben	Alle Laute werden sicher beherrscht (Sigmatismus/ Lispeln kann immer noch vorkommen)	Produktiver Wortschatz ist groß genug, um sich differentziert auszudrücken, entwickelt sich ständig weiter	Grundlegende grammatische Strukturen werden korrekt produziert, die Sätze, die produziert werden, sind hinsichtlich der Syntax korrekt	

Anmerkungen: * Schlüsselwortstrategie: Ausschließliches Heranziehen der Bedeutung einzelner zentraler Wörter, des Kontexts und des eigenen Weltwissens zur Erschließung des Äußerungsinhaltes, die grammatische Struktur wird noch nicht berücksichtigt.

2. Meilensteine der Satzentwicklung

(zitiert nach Tracy, 2003)

Meilenstein I (mit etwa 1–1,5 Jahren)	Pragmatik, sprachliche Kommunikation
Meilenstein II (mit etwa 1,5–2 Jahren)	Elementare Wortkombinationen (zunächst zwei dann mehr Wörter mit Verben (Infinitive) und Verbpartikeln: viele Wortklassen fehlen (vor allem Artikel, Präpositionen, Fragepronomen etc.) *Tür auf. Mama Bus fahren. Mama auch Bus.*
Meilenstein III (mit etwa 2–3 Jahren)	Einfache, vollständige Sätze Zielsprachliche Wortstellung Aber auch noch die älteren Strukturformate von Meilenstein II *Jetzt geh ich hoch. Da kommt Ball rein. Wo kann der hingehen?*
Meilenstein IV (mit 3–4 Jahren)	Komplexe Sätze (das heißt Satzreihen); Nebensätze mit dem flektierten Verb am Ende Die meisten Wortklassen sind verfügbar. *Ich warte, bis der Hund weggegangen ist.*

3. Stolpersteine der deutschen Sprache

(zitiert aus: Rösch, Heidi (Hrsg.), 2003: Deutsch als Zweitsprache, Braunschweig: Schrödel, Seite 213–215)

Lautung und Artikulation

- Konsonantenhäufungen und -verbindungen *(Herbst,(du) springst, ängstlich etc.)*
- bedeutungsunterscheidende Laute (lange/kurze Vokale: *Hüte – Hütte*)
- andere Lautvarianten (stimmloses und stimmhaftes S, ich- und ach-Laut)
- Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt; hierzu zählen auch
- Diphthonge *(neu)* und Nasallaute *(eng)*- Auslautverhärtung wie in */kint/, (er)/gap/, (sie)/mak/*

Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung

- Wortzusammensetzungen *(Baumhaus, Badetuch, Kleingeld)*
- Ableitungen von Wörtern (z. B. Substantivierung: *endlich … Ende; herstellen – Herstellung; es ist zum Lachen; das Schöne daran ist, dass …; Schönling)*

Vor- und Nachsilben, Bedeutungsveränderung durch Vorsilben *(aus-/anziehen)*

- Verben, die Vermehrung/ Verstärkung beziehungsweise Abschwächung/Verminderung ausdrücken: *zunehmen – abnehmen*)
- Strukturwörter wie Präpositionen *(auf, unter, in, …)* und Konjunktionen *(weil, wenn, sowohl als auch, …)*
- Adverbien (gestern, dahin, oben, so, gern, …)
- Modalpartikel/Wörter zur Hervorhebung des Beziehungsaspekts *(doch, mal, ja)*.
- Verben mit unterschiedlicher Bedeutung *(Ich gehe. Es geht mir gut. Die Uhren gehen falsch.)*
- Begriffe mit unterschiedlicher beziehungsweise sehr ähnlicher Bedeutung *(Tor als Fußballtor* und *Tor zur Welt)*
- Fachbegriffe; Abstrakta und nicht erklärbare Begriffe *(Multiplikation, Addition; Hilfe, Kleidung)*

- Systeme fachsprachlicher Bezeichnungen (Ober-, Unterbegriffe; Ordnungen)
- Unpersönliche Formulierungen *(man, es …)*

Formenbildung

- Artikel (bestimmter und unbestimmter Artikel), Null-Artikel, Artikeldeklination
- 3 Genera; Genus und Genuskonkordanz *(der Mann, seine Frau)*
- 8 Formen der Pluralbildung (-e *(Hunde)*, -e + Umlaut *(Hände)*, -er *(Bilder)*, -er + Umlaut *(Männer)*, nur Umlaut *(Vögel)*, -en *(Frauen)*, -n *(Nadeln)*, -s *(Autos)*) und Pluralkonkordanz *(Die Kinder lachen.)*
- Personal- und Possessivpronomen und deren Dreigliedrigkeit *(er/sie/es – sein/ihr/sein)*
- lautgleiche Formen (bei Personal- und Possessivpronomen im Singular und Plural: sie für: *Marita* und für: *Marita und Paul*; *meine Tasche/meine Taschen*)
- Präposition + Kasus, insbesondere Wechselpräpositionen *(Wo?: in der Schule / Wohin?: in die Schule)*
- Adjektivdeklination: nach bestimmtem/unbestimmtem Artikel/nach Null-Artikel
- Deklination der Nomen und Pronomen *(Er sieht den Mann.)*
- Verbformen:
  - » Konjugation trennbare/untrennbare Verben *(vorsingen, wiederholen)*
  - » regelmäßige Verben: Suffix -t im Präteritum und im Partizip *(sagen, sagte, gesagt)*
  - » unregelmäßige Verben: Veränderung des Stammvokals in den Zeiten *(singen, sang, gesungen)* und im Präsens *(ich trage, du trägst)*, verschiedene Stammvokale und die Endungen der schwachen Verben *(nennen, nannte, genannt)*
  - » Verben mit präpositionalen Ergänzungen *(Ich frage nach dem Weg.)*
  - » Modalverben *(wollen, können, müssen, dürfen)*
  - » Hilfsverben haben und sein bei der Bildung von Perfekt, Plusquamperfekt und werden bei der Bildung von Futur

Satzbau

- Verbstellung in Haupt- und Nebensatz:
  - » Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz *(Er geht in die Schule.)*
  - » Inversion: Umkehrung der üblichen Satzstellung Subjekt-Verb in Verb-Subjekt
  - » bei vorangestelltem Satzteil *(Morgen fällt Sport aus. In die Schule geht er heute nicht. Darauf hat sie lange gewartet.)*
- Verbklammer bei Sätzen mit Modalverben, Perfekt, Passiv *(Er will nicht in die Schule gehen. Er ist in die Schule gegangen. Die Orange wird mit dem Messer geschält.)*
- Endstellung im Gliedsatz *(…, weil er gern in die Schule geht.)*
- Bildung von Fragen (durch Inversion) mit Fragepronomen *(Wer? Wann? Wo? Warum? Wie? etc.)* oder durch ein Verb in Erststellung (Gehst du nach Hause?).
- Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen *(Der Mann, mit dessen Tochter ich heute gesprochen habe, hat sich gestern ein Fahrrad gekauft.)*
- Genitivobjekte *(Die Mutter meiner Freundin ist Lehrerin)?*

Textaufbau

- Formen, durch die ein Textzusammenhang hergestellt wird:
- Ersatzformen/Proformen für Wörter *(diese,beide, etc.)* und Satzglieder *(dadurch, dabei, etc.)*
- Signale für logische Verknüpfungen *(demzufolge, demnach)*
- Am Satzanfang steht in der Regel das Subjekt, aber es können auch Mittel an den Satzanfang gestellt werden, mit denen man an vorige Äußerungen anknüpft *(Danach arbeiten wir weiter.)* oder die man besonders betonen möchte *(Den Rock ziehe ich nicht an.)*.

4. Elterninformation „Vorlesen“

(Engin, H.)

Dialogisches Eltern-Kind-Lesen

Liebe Eltern,

Untersuchungen zeigen, dass für den schulischen Erfolg der Schüler das regelmäßige Lesen eine zentrale Rolle spielt. Daher hängt es auch von Ihnen als Eltern ab, ob Ihr Kind in der Schule erfolgreich ist.

Es ist ganz einfach, das gemeinsame Lesen als Ritual in den Alltag einzubauen und es benötigt auch nicht viel Zeit. Daher möchten wir Sie ermuntern, regelmäßig mit Ihren Kindern zu lesen und über das Gelesene zu sprechen.

Warum ist das gemeinsame Lesen wichtig?[1]

- Es erleichtert das Verstehen der Welt und erweitert das Wissen.
- Es fördert die Sprachentwicklung/Erweiterung des Wortschatzes.
- Es regt die Fantasie und Kreativität an.
- Es schult Zuhören, Konzentration und Gedächtnis.
- Es fördert, eine eigene Meinung zu bilden und zu begründen.

Worauf ist beim Vorlesen zu achten?

Vorbereitung

- *Ort und Umgebung:* Suchen Sie sich einen ruhigen Ort in der Wohnung aus und schalten Sie Fernseher und andere Multimediageräte aus.
- *Zeit und Dauer:* Versuchen Sie, mindestens zwanzig Minuten mit Ihrem Kind zu lesen, auch wenn Ihr Kind anfangs unruhig werden sollte.
- *Regelmäßigkeit und Rituale:* Versuchen Sie, das Lesen als festes Ritual in Ihren Alltag einzubauen und immer zur gleichen Zeit zu lesen.
- *Buchauswahl (Alter, Interessen):* Suchen Sie Bücher aus, die inhaltlich dem Entwicklungs- und Sprachstand Ihres Kindes passend sind.

Durchführung

- *Eigene Freude vermitteln:* Zeigen Sie beim Lesen, dass Sie dies mit Freude tun.
- *Laut, langsam, deutlich lesen:* Lesen Sie so, dass Ihr Kind dem Inhalt folgen kann.
- *Stimme modulieren:* Aus Ihrer Stimme sollten Interesse und Freude herauszuhören sein.
- *Pause einlegen:* Machen Sie beim Lesen regelmäßig Pausen und stellen Sie Ihrem Kind Fragen zum Inhalt. Ihr Kind sollte mit eigenen Worten das Gelesene wiederholen können.
- *Bilder betrachten lassen:* Bilder sind zentrales Element jeder Geschichte und besitzen eine eigene Botschaft. Daher planen Sie immer genug Zeit für die Betrachtung der Bilder ein.
- *Interaktives Vorlesen:* Geschichten vorlesen bedeutet, dass Sie gemeinsam mit Ihrem Kind abwechselnd die Geschichte er-lesen und sich über die gelesenen Inhalte austauschen.
- *Unterbrechungen zulassen:* Es kann immer wieder vorkommen, dass Sie Ihr Vorleseritual unterbrechen müssen, da Ihrem Kind etwas Wichtiges zum Thema eingefallen ist oder es Materialien wie ein Spiel, ein Bilderbuch oder Abenteuerfiguren zur Geschichte besitzt, die es unbedingt hervorholen und betrachten möchte. Geben Sie Ihrem Kind die Zeit.

---

1 Zentrale Begriffe entnommen aus: Kreis Unna/der Landrat (Hrsg.): Lies mir vor – gleich jetzt. Eine Handreichung zur praktischen Umsetzung einer Qualifizierungssequenz für mehrsprachige Vorlesepatinnen. Unna 2008.

Sevgili Veliler,

yapılan araştırmalar, çocukların okul başarısında düzenli okumanın büyük rol oynadığını gösteriyor. Eğer çocuklarınızın okulda başarılı olmasını istiyorsanız, onlarla düzenli kitap okumanız gerekiyor.

Kitap okuma alışkanlığını, bir ritüel olarak olağan hayatınıza katmak, hiç de zor değil. Biz, sizi çocuklarınızla daha düzenli ve daha kapsamlı okumaya ve okuduklarınız hakkında onlarla konuşmaya teşvik etmek ve bunun için kazanmak istiyoruz.

Okuma ve anlatmanın çocuk gelişmesindeki önemi:[1]

- Dünyayı anlamayı kolaylaştırıyor ve çocukların bilgi dağarcığını genişletiyor.
- Dilin gelişmesini destekliyor / sözcük bilgisini genişletiyor.
- Fantazi ve yaratıcılığı destekliyor.
- Dinleme, dikkatini toplama ve aklında tutmayı kolaylaştırıyor.
- Sosyal davranışları / problemlerle nasıl başa çıkılacağını gösteriyor.

Kitap okurken nelere dikkat etmeliyim?

Hazırlık:

- *Yer ve çevre:* Okumak için sakin bir ortam seçin; okuma süresi içinde televizyon ve müziği kapatın ki, dikkatiniz dağılmasın.
- *Zaman ve süre:* Çocuğunuzla düzenli olarak en az 20 dakika okumaya gayret gösterin. İlk başlarda çocuğunuz sıkılsa da pes etmeyin.
- *Devamlılık, alışkanlık:* Düzenli okuyun ve okumayı bir ritüel ve alışkanlık haline getirin.
- *Kitap seçimi (yaşı, merakları):* Seçeceğiniz kitabın, konu ve dil açısından çocuğunuzun yaşına uygun olmasına özen gösterin.

Kitap okurken:

- *Hoşunuza gittiği anlaşılsın:* Kitap okumadan keyif aldığınızı çocuğunuza gösterin.
- *Sesli, yavaş ve anlaşılır okuyun:* Okuma temponuzu ve sesinizi, çocuğunuzun yaşına göre ayarlayın.
- *Sesinizi ayarlayın:* Mümkünse, güzel bir ses tonuyla okuyun; konuya ilginiz, sesinizden anlaşılsın.
- *Ara verin:* Okuma sürecinde düzenli olarak ara verin ve okuduğunuzun içeriğine dair çocuğunuza sorular yöneltin.
- *Resimlere bakmaya vakit ayırın:* Her hikâyede resimler önemli rol oynar ve özel mesajlar verir. Çocuğunuzla resimlere bakabilmek için yeterince zaman ayırın.
- *Çocuğunuzu hikâyeye katın:* Beraber kitap okumak, çocuğunuzu da hikâyeye katmak anlamına gelir; düzenli olarak çocuğunuzun da hikâyeyi okumasını sağlayın; okudukları hakkında fikirlerini ve düşüncelerini kendi kelimeleri ile ifade etmesine imkân verin.
- *Kesintilere izin verin:* Hikâye okumaya başladığınızda, her zaman değişik nedenlerden dolayı ara vermek zorunda kalabilirsiniz. Örneğin, çocuğunuzun aklına, konuyla ilgili kendisinde olan bir kitabın veya hikâyenin kahramanları gelebilir ve bunları bulup, getirdikten sonra, ilgisi bu yana kayabilir.

[1] entnommen aus: Kreis Unna /der Landrat (Hrsg.): Lies mir vor – gleich jetzt. Eine Handreichung zur praktischen Umsetzung einer Qualifizierungssequenz für mehrsprachige Vorlesepatinnen. Unna 2008.

arabisch

الطفل ين الوالدين لحوارية لقراءة

لسادة أولياء ، الأمور

إستمرار و بصورة ن القراءة ظهر الدراسات
لنجاح الأكاديمي في محوريا لعب دورا نتظمة
لتلاميذ .،وبالتالي فإن نجاح الطفل في المدرسة
.لأمور عتمد أيضا على أولياء

قو حد القراءة المشتركة نه من السهل جعل
ها لا تأخذ الكثير من لحياة ، اليومية حيث إ
قراءة بانتظام مع ل لوقت .،ولذلك فإننا ندعوك
. ن ما قرأت عهم والتحدث طفالكم

المشتركة مهمة؟ لقراءة ماذا

.ن حولهم وتوسيع المعرفة هم العالم سهيل
لقاموس اللغوي لدى تحسن لتطور اللغوي / عزز
.لأطفال
. تحفز الخيال والإبداع
.حسن الذاكرة لم الاستماع والتركيز و ت
. تبرير لشخصي الرأي لتعبير عن عزز عملية

ي الأشياء التي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار عند ا
صوت مرتفع؟ لمشتركة / لقراءة

:لتحضير

- جب .ختار مكان هادئ في البيت : حي لمكان وال
جهزة الوسائط المتعددة جميع يقاف التلفزيون و
.لأخرى
- لقراءة مع طفلك ليك :الزمنية لوقت والمدة
02دقيقة على ، الأقل حتى وإن لم يكن طفلكهادئا ً في
لمحاولة الأولى .
- جزء مهم القراءة اول إدماج :تظام والطقوس
نفس الوقت ي على أن تتم الحياة اليومية ن طقوس
.ائما
- :) إبحث لاهتمامات لميول/ العمر (تاب ل ختيار
.لغة طفلك نمو و لمناسب حتوى ل ن الكتب ذات

:لـكيفـية

- ظهر لـطفـلك إنـسجامك و مـتعتك : ظهـار الـمتعة .بالـقـراءة
- ورة ب قـرأ :وضوح بـبطء رتـفع صوت لـقـراءة .بع أحداث الـقصة ن فـلك مكن
- و لإنـتبـاه غـيز ، دل نـبرات صوتـك الـصوت : عد .لـمتعة
- :خذ فـترات راحة مـنتظمة عـند تـراحة دراج حتوى طفـلك عن ئلة .قم خلالـها بـطرح أ راءة ل أن يـكون طفـلك قـادرا على من الـمفـترض .لـكتـاب .معه بـطريـقـته و تـعبـيره الـخاص كرار ما

لـصور :الـصور هي محور كل قصة ولـها شاهدة خصيص الـوقت ولـذلك يـجب دائـما .سالـتها الـخاصة .الـكتـاب ور لـمشاهدة لـكافي

- لـقـراءة ني راءة الـقصص ت الـتفـاعلية : لـقـراءة . طفـلك والـتحدث حول مضمون الـقصة الـتناوب
- حيـانا ظرف دث د ي : مقـاطعة الـقـراءة لـسماح د يـتذكـر طفـلك مـثلا .رد الـقصة ؤدي إلـى إنـقطاع أو يـود إحضار بـعض الـمواد الـتي قـد ئلاً مـهما مصور كـتاب كون لـها علاقـة بـالـقصة كلعبةٍ ما أو الـوقت الـكافي طفـلك طي .لـذلك جسمات لـشخصياتٍ و .

1. Lesetagebuch

(erstellt von Engin, H. 2024)

LESETAGEBUCH

Name des Kindes:

Name/Titel des Buches:

Autor/-in (wer hat das Buch geschrieben?):

Übersicht über die Handlung der Geschichte

gelesen am …. von Seite ____ bis Seite ____	Im Zusammenhang mit diesem Abschnitt habe ich Folgendes mit meinem Kind gemacht (z.B. Fragen zum Inhalt, zu Personen gestellt; nach Besonderheiten gefragt; den gelesenen Abschnitt in der Familiensprache oder in Deutsch nacherzählen lassen : passende Kinderreime, Lieder gesungen; …)	Was hat mein Kind in diesem Abschnitt gelernt / wiederholt

Gesamturteil:

Hat Ihnen und Ihrem Kind das Buch gefallen? Wie hat Ihr Kind die Aktivitäten aufgenommen? Was ist gut gelungen, was weniger gut? Was werden Sie zukünftig anders machen bzw. haben Sie neue Ideen? Halten Sie bitte Ihre Gedanken stichwortartig fest!

Folgendes ist gelungen / Folgendes werde ich noch mit meinem Kind erproben …

1. ----------
2. ----------
3. ----------
4. ----------

5. Beispiel „Sprachbiographie/ Mehrsprachenkontexte“

Ritterfeld und Lüke

- einzusehen unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31166/2/Mehrsprachen-Kontexte%202.0_2013.pdf

6. Hinweise zur Feststellung von Entwicklungsständen

6.1 Sozial-emotionaler Bildungsbereich
Verschiedene Beobachtungsinstrumente eignen sich, um durch mehrfachen Einsatz in zeitlichem Abstand Entwicklungsprozesse von Kindergartenkindern im sozial-emotionalen Bereich abzubilden. Es lohnt immer, die bereits in der Kindertageseinrichtung eingesetzten Instrumente hinsichtlich ihrer Eignung zu prüfen und die Bezugserziehrerinnen und -erzieher um Unterstützung bei der Beobachtung zu bitten. Geeignet sind unter anderem (und dies ist keine abschließende Auswahl):

- PERiK Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (2007), Toni Mayr, Michaela Ulich
- EBD Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (2020), Ute Koglin, Franz Petermann, Ulrike Petermann, Beobachtungsbögen zu Sprache, soziale Entwicklung, emotionale Entwicklung
- DESK 3-6 R, Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (2016), Tröster et alia
- BBK 3-6, Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder (2008), Andreas Frey, Erna Duhm, Dagmar Althaus
- Kuno Bellers Entwicklungstabelle (0–9) (2016)

Literaturverzeichnis

Aktas, M. (2020): Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In: Sachse, S. et alia (Hrsg.): Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind und Vorschulalter. Berlin: Springer, Seite 45–64.

Anders, Y./Oppermann, E. (2023): Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. https://doi.org/10.1007/s11618-024-01218-7

Anders, Y. et alia (2024): Expertise. Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Frühe_Bildung_Bericht/Expertise_Sprachliche_Bildung_Anders_et_al._2022_BF.pdf

Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024): Bericht der Arbeitsgruppe Frühe Bildung. Gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland. Kompendium für hohe Qualität in der frühen Bildung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/237788/e182aa3862076e7415dafc21a483d172/240327-bericht-ag-fruehe-bildung-kompendium-fuer-hohe-qualitaet-in-der-fruehen-bildung-data.pdf

Beris, L., Smith, S., Heussler, H. (2019): How Well Do Children Understand the Vocabulary of Sleep? In: HLRP: Health Literacy Research and Practice, 3(1): e53–e69. https://doi.org/10.3928/24748307-20190122-01

Buschmann, A., Degitz, B., & Sachse, Seite (2014). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind. In: Sallat, S., Spreer, M., & Glück, C. (Hrsg.), Sprache professionell fördern. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Cirino, P. T. (2011). The interrelationships of mathematical precursors in kindergarten. *Journal of experimental child psychology, 108*(4), 713–733.

Dannenbauer, Friedrich M. (2002). Grammatik. In Stephan Baumgartner & Iris Füssenich (Hrsg.), Sprachtherapie mit Kindern (Seite 105–161). 5. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Deffner, C., & Schenker, I. (2020). Das Lernen anregen. Exekutive Funktionen fördern. Verlag das Netz.

Dehn, Mechthild (1994): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Kampverlag. Bochum

Eisenbeiss, Seite 2009. Contrast is the name of the game: Contrast-based semi-structured elicitation techniques for studies on children's language acquisition. Essex Research Reports in Linguistics 57(7).

Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, Seite (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie , 27 (4), 229–239.

Felder, E. (2003): Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In: Bredel, u. et alia (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Paderborn: Schöningh, Seite 42–51.

Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M. & Reiter, C. (2021). Hören in der Primarstufe. Theorie und Praxis für Hören, Hörverstehen und Hördidaktik. Münster: Waxmann.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung – In: Bildungsforschung 10 (2013) 1, Seite 11–25

Gasteiger, H., & Moeller, K. (2021). Fostering early numerical competencies by playing conventional board games. *Journal of Experimental Child Psychology, 204,* 105060.

Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hrsg.) Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Seite 107–128.

Grimm, H. (2012): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. et alia (2015): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen.

Groth, K., Egert, F. & Sachse, Seite (2017) Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. Frühe Bildung, 6 (2), 74–82.

Gutknecht, D. (2023). Mehrsprachigkeit in der Kita als Weiterbildungsthema: Konzeptionelle Perspektiven auf Wirksamkeit und Transfer / Multilingualism in the day-care centre as a further education topic: Conceptual perspectives on effectiveness and transfer In: Journal of Early Years Education. Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 1.1 (1): 128–153

Gutknecht, D. (2024). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.

Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (Hrsg.). (2019). Sprachverstehen bei Kindern (S.3). 3. Aufl. München: Urban & Fischer/Elsevier Health Sciences.

Hasselhorn, M. et alia (2012): Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“. Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg. In: Frühe Bildung, 1 (1), Seite 3–10. Göttingen: Hogrefe.

Iven, C. (2010): Aktivitäten zur Sprachförderung. Köln: Bildungsverlag EINS.

Jung, E./Gels. A. (2019): Vernetzung von Kitas im Sozialraum und darüber hinaus. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Vernetzung.pdf

Juska-Bacher, B./Beckert, Ch. (2015): Bildungssprache am Schulanfang. Theoretische Herausforderungen- empirische Erkenntnisse – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kartchava, E. (2022). Noticing Oral Corrective Feedback in the Second Language Classroom: Background and Evidence.

Katz-Bernstein, N.; Meili-Schneebeli, E. & Wyler-Sidler, J. (2023). Mut zum Sprechen finden: Kinder mit selektivem Mutismus in der Therapie. Ernst Reinhardt Verlag. K.

Landesamt für Schule und Bildung (Freistaat Sachsen) (2021): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490

Lassotta, M. et alia (Hrsg.) (2021): Frühe Bildung: Gleiche Chancen. Bundesprogramm Sprach-Kitas. Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist. Qualifizierungsinhalte. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Sprach-Kitas_PDFs/210208_BP-Sprach-Kitas_Qualifizierungsinhalte_final.pdf

Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor (4. Aufl.). Springer.

Ministerium für Kultus, Jugend, und Sport, Baden-Württemberg (2025): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Dateien/Fr%C3%BChkindliche_Bildung/2025-07-14-Orientierungsplan_f%C3%BCr_Bildung_und_Erziehung_in_baden-w%C3%BCrttembergischen_Kindertageseinrichtungen_und_Kindertagespflege.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg: Orientierungsrahmen zur qualitativen Umsetzung des Entwicklungsgesprächs in der „Intensiven Sprachförderung plus“ (ISF+) im Rahmen des Landesförderprogramms Kompetenzen verlässlich voranbringen (Kolibri). https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E247751781/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/SPATZ/Orientierungsrahmen_Entwicklungsgespraech.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan Grundschule Deutsch. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_D.pdf

Polotzek, S., Hofmann, N., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. In Martin R. Textor (Hrsg.), Kindergartenpädagogik-Onlinehandbuch. http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html (20.04.2024)

Quante, S., Evers, W. F., Otto, M., Hille, K. & Walk, L.M. (2016). EMIL-Ein Kindergarten-Konzept zur Stärkung der Selbstregulation durch Förderung der exekutiven Funktionen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11(4), 417–433.

Remsperger, R. (2011). Sensitive Responsivität – Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Ritterfeld, U., & Lüke, C. (2013). Mehrsprachen-Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Verfügbar unter: http://hdl.handle.net/2003/31166

Roux, S., & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 367–384.

Roy B.C., Frank, M.C, DeCamp, P., Miller, M. & Roy, D. (2015). Predicting the birth of a spoken word. Available at: https://doi.org/10.1073/pnas.1419773112

Sachse, Seite et alia (Hrsg.): Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind und Vorschulalter. Berlin: Springer

Schöler, H./ Brunner, M. (2008): HASE – Heidelberger Auditives Screeninge in der Einschulungsuntersuchung. Westra.

Seeger, D./Holodynski, M./Souvignier, E. (Hrsg.) (2014): BIKO-Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige. Hogrefe.

Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J.& Saffran, J. (2016). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter (4. Aufl.). Springer.

Siraj-Blatchford et alia (2002): Researching effective pedagogy in the early years (Research Report RR356). University of Oxford: Department of Educational Studies.

Spinner, K. H. (2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin, Cornelsen Scriptor.

Spinner, K. H. (2007): Lesen als ästhetische Bildung. In: Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Kallmeyer, Seite 83–94

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Zusammenfassung https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_Zusammenfassung.pdf

Stegmüller, A., & Braunert, Seite (2019). Den Raum aus Kindersicht betrachten – selbstreguliertes Verhalten stärken. KiTa aktuell Bayern, 31(5), 100–103.

Textor, M.R.(1995): Elternarbeit: Gemeinsam für unsere Kinder aktiv. Kinderzeit 1995, 46 (1), Seite 14–16

Textor, M.R. (2020): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. Norderstedt: Books on Demand

Textor, M.R. (2021): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft revisited https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/elternarbeit-grundsaetzliches-ueberblicksartikel/bildungs-und-erziehungspartnerschaft-revisited/

Tietze, W. et alia (Hrsg.) (2012): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin.

Tomasello, Michael (2003): Constructin a language: A usage-based theory of language acquisition. Cambridge University Press.

Tracy, R. (2022). Sprachliche Bildung für alle: Kinder, Familien. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Bildungsinstitutionen, Bildungspolitik. In: Amberg, I., Hulub, B., Thamasian, N. & Wiedner, M. (Hg.). Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar- und Primarstufe, 31–40.

Ulich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Herder. Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).

Ulich, M./Mayr, T. (2006): SELDAK – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Herder. Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).

Vollmer, K. (2012): Motorik. In: Vollmer, K.: Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg: Verlag Herder.

Walk, L.M., Evers, W.F., Quante, S. & Hille, K. (2018). Evaluation of a teacher training program to enhance executive functions in preschool children. PLOS ONE, 12 (5).

Walter-Laager, C. et alia (2018): 10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Teamsitzungen & Elternabende. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz https://sprachliche-bildung.uni-graz.at/de/

Wendlandt, W. (2017). Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. 8. Aufl., Stuttgart: Thieme.

Wieber, M. (2017): Sprachförderung – Geschichtensäckchen. Für eine altersgerechte Sprachentwicklung von Kita-Kindern. 3-6 Jahre. Stuttgart: Klett.

Zimmer, R. (2005): Sprache und Bewegung. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/6170-bewegung-und-sprache.html

Zimmer. R. (2010): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2011): Bewegungserziehung. In: Horn, K.-P. et alia (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Julius Klinkhardt. (entnommen aus: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=204:bewegungserziehung&catid=66)

Zimmer, R. (2012): Sprache und Bewegung. NifBe Themenheft Nr. 13. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.

Zimmer, R. (2014): BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen. Herder.

Impressum

Herausgeber:

Ministerium für Kultus Baden-Württemberg
Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart
Fax 0711 279 2550
www.km-bw.de

Die Rahmenkonzeption wurde erarbeitet von:

Frau Dr. Nicole Neumeister, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Frau Dr. Petra Arndt, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL)

Frau Sabrina Braunert, TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL)

Herr Carl-Michael Bundschuh, St. Loreto Institut für soziale Berufe Schwäbisch Gmünd

Frau Eva Chase, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Frau Jana Ellwanger, Ministerium für Kultus (KM)

Frau Michaela Jonkmanns, Fachberatung Stadt Waiblingen

Frau Dr. Alexandra Junk-Deppenmeier, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)

Frau Katrin Kirchmann, Leiterin der regionalen Arbeitsstelle frühkindliche Bildung Staatliches Schulamt Stuttgart

Frau Anette Krull, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Herr Philip Mohila, pädagogische Fachkraft

Herr Rafael Rauscher, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Dr. Lucia Teuscher, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)

Expertenrat:

Prof. Dr. Havva Engin, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Prof. Dr. Petra Gretsch, Pädagogische Hochschule Freiburg

Prof. Dr. Dorothee Gutknecht, Evangelische Hochschule Freiburg

Prof. Dr. Steffi Sachse, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Prof. Dr. Nataliya Soultanian, Forum Frühkindliche Bildung

Redaktion:

Katrin Haag-Lehmann, Ministerium für Kultus (KM)

Titelfoto:

iStock © skynesher

Layout:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

Stand August 2026

Baden-Württemberg
Ministerium für Kultus

SprachFit
Auf den Anfang kommt es an.