

Pädagogisches Gutachten 8/2021

Sprachstandsfeststellung, Sprachförderung und sprachliche Bildung

Pädquis Stiftung b.R. im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des
Landes Brandenburg

Autor*innen: Prof. Dr. Stefan Faas, Alicia Götz & Christiane Müller

April 2021

Inhalt

1.	Einleitung und Hintergrund.....	6
2.	Ziele und Leistungen der Expertise	7
3.	Methodisches Vorgehen	8
4.	Ergebnisse	8
4.1	Sprachstandsfeststellung.....	9
4.1.1	Auswahldiagnostik versus Diagnostik des Förderbedarfs	9
4.1.2	Korpus.....	14
4.1.3	Analysekriterien	17
4.1.4	Systematische Analyse.....	21
4.1.5	Beschreibung ausgewählter Verfahren.....	22
4.1.6	Vergleich ausgewählter Verfahren	32
4.1.7	Zusammenfassung und Zwischenfazit	39
4.2.	Additive Sprachfördermaßnahmen	40
4.2.1	Orientierungsrahmen additive Sprachförderung	40
4.2.2	Korpus.....	41
4.2.3	Analysekriterien	42
4.2.4	Systematische Analyse.....	44
4.2.5	Beschreibung ausgewählter additiver Sprachfördermaßnahmen.....	47
4.2.6	Zusammenfassung und Zwischenfazit	53
4.3	Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung	55
4.3.1	Alltagsintegrierte Förderung – ein Perspektivwechsel.....	55
4.3.2	Korpus.....	58
4.3.3	Analysekriterien	60
4.3.4	Systematische Analyse.....	61

4.3.5	Kernelemente alltagsintegrierter Sprachförderung	67
4.3.6	Zusammenfassung und Zwischenfazit	71
5.	Zusammenfassung und Fazit	73
	Literaturverzeichnis.....	77
	Anhang.....	101

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aktuell in den Bundesländern zur Anwendung kommende Verfahren	15
Tabelle 2: Übersicht über die fachwissenschaftliche Komplementierung des Korpus	16
Tabelle 3: Übersicht über die fachpraktische Komplementierung des Korpus	17
Tabelle 4: Darstellung der Einschätzungswerte ausgewählter Beobachtungsverfahren	36
Tabelle 5: Darstellung der Einschätzungswerte ausgewählter Elizitationsverfahren	38
Tabelle 6: Studienüberblick über additive Sprachförderansätze	42
Tabelle 7: Analysekriterien für additive Sprachfördermaßnahmen	43
Tabelle 8: Studienüberblick zu alltagsintegrierten Sprachförderansätzen	59
Tabelle 9: Analysekriterien für alltagsintegrierte Maßnahmen	60

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mehrstufigkeit des diagnostischen Prozesses nach Reich (2008)	13
Abbildung 2: Anzahl der erfüllten Kriterien pro Verfahren.....	22
Abbildung 3: Dimensionen pädagogischer Qualität in Anlehnung an Tietze et al. (2008)	57

1. Einleitung und Hintergrund

Sprachlichen Kompetenzen wird eine übergeordnete Bedeutung für die soziale Integration und den Schul- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben (Röhner & Wiedemann, 2017). Die Befunde des Bildungsberichtes 2020 sind vor diesem Hintergrund in besonderer Weise relevant. Sie machen deutlich, dass Heterogenität in den letzten Jahren, gerade auch in Kindertageseinrichtungen, kontinuierlich zunimmt. Dies geschieht nicht zuletzt in Bezug auf Herkunft, Kultur und Familiensprachen der Kinder. 2019 sprachen im Bundesdurchschnitt 22% der drei- bis unter sechs-jährigen Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchten, in ihrem Elternhaus vorrangig nicht Deutsch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die Forschungslage deutet darüber hinaus auf einen besonders hohen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungsteilnahme und -erfolg in Deutschland hin. Dabei ist von Bedeutung, dass sich die sprachliche Anregungsqualität in den Familien teilweise bedeutsam unterscheidet (Ebert et al., 2020; Wirth et al., 2020; Gambaro et al., 2019; Lehl et al., 2012; Hart et al., 2003). Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sowie mit Migrationshintergrund haben vor diesem Hintergrund ein höheres Risiko für einen nachteiligeren Verlauf ihres schulischen und beruflichen Werdegangs als dies aufgrund ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zu erwarten wäre (Solga & Dombrowski, 2009, S. 16).

Aus diesem Grund rückte das Thema „sprachliche Bildung“ im Allgemeinen und „Sprachförderung“ im Besonderen in den letzten Jahren bundesweit verstärkt in den bildungspolitischen Fokus (Jungmann, 2020). Insgesamt ist zu konstatieren, dass in den vergangenen 15 Jahren in allen Bundesländern Bildungs- und Orientierungspläne zur Förderung frühkindlichen Lernens in Kindertageseinrichtungen eingeführt wurden, in welchen die sprachliche Bildung und Förderung von Kindern als eine der Kernaufgaben der Kindertagesbetreuung verankert ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Jungmann & Albers, 2013). In fast allen Bundesländern werden darüber hinaus ein bis zwei Jahre vor der Einschulung verpflichtende Sprachstandserhebungen entweder bei allen Kindern oder bei bestimmten Gruppen von Kindern durchgeführt. Die Vorgehensweise und die eingesetzten Verfahren unterscheiden sich dabei von Bundesland zu Bundesland. Aufgrund des sehr heterogenen Vorgehens bei der Feststellung des Sprachstandes in den einzelnen Bundesländern ist ein Vergleich schwierig. Repräsentative Erhebungen im Rahmen des Nationalen Bildungspanels NEPS (2017) ergaben, dass bei etwa jedem fünften Kind in der Altersgruppe der Fünfjährigen ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Die Durchführung der Sprachförderung ist in der Regel Aufgabe von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, wird aber teilweise auch von externen Fachkräften unterstützt. Die in den Einrichtungen hierzu genutzten Verfahren und Maßnahmen unterscheiden sich in Konzeption, Förderdauer und Intensität sowie Zielgruppe und methodisch-didaktischer Gestaltung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Kammermeyer & Roux, 2013; Lisker, 2011,2013; Füssenich, 2011; Jampert et al., 2007). Über die Wirkung solcher Sprachfördermaßnahmen ist bislang wenig bekannt. Gegenwärtig ist die fachliche Diskussion stark davon bestimmt, welche Programme und Verfahren zur Sprachförderung im Kindergarten eingesetzt werden sollen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Jungmann & Albers, 2013). In der Debatte um vorschulische Sprachförderung wird dabei allgemein zwischen ganzheitlich orientierten Ansätzen, welche die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung betonen, und spezifischen, sprachstrukturellen Förderprogrammen (additive Sprachförderung) unterschieden (Kieferle et al., 2013; Gasteiger-Klicpera et al., 2010).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das gesamte Feld der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen durch eine große Vielfalt und eine damit verbundene Unübersichtlichkeit gekennzeichnet ist.

2. Ziele und Leistungen der Expertise

Vor diesem Hintergrund untersucht und systematisiert die vorliegende Expertise die aktuelle Sachlage zu den Themenbereichen „Sprachstandsfeststellung“, „sprachliche Bildung“ und „Sprachförderung“. Die gegenwärtige Vielfalt soll abgebildet und systematisch dargelegt werden, um eine fachlich fundierte Basis für Entscheidungen im Kontext der Kita-Rechtsreform im Land Brandenburg bereitzustellen.

Folgenden Fragen wurden hierzu bearbeitet:

- a. Welche aktuellen Instrumente/Verfahren der Feststellung des Standes der Sprachentwicklung für Kinder in der Kindertagesbetreuung in Deutschland, insbesondere bei Kindern im vorletzten Kita-Jahr, gibt es, die die wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen und für die Fachkräfte der Kindertagesbetreuung praktikabel zu handhaben sind (Durchführungsdauer von nicht mehr als 30 Minuten, die Anwendung durch Erzieherinnen/Erzieher ist in der Formulierung des zugehörigen Handbuchs zumindest mitgedacht, zeitgemäße Formulierung der Items und aktuelle Normierung)?

- b. Welches dieser evidenzbasierten Instrumente/Verfahren zur Sprachstandsfeststellung hat die größte Übereinstimmung mit dem in Brandenburg weit verbreiteten Beobachtungsinstrument „Meilensteine der Sprachentwicklung“?
- c. Welche aktuellen Verfahren der additiven Sprachförderung für Kinder in der Kindertagesbetreuung in Deutschland, insbesondere für Kinder ab dem vorletzten Kita-Jahr, gibt es, deren Wirksamkeit wissenschaftlich belegt ist?
- d. Welche evidenzbasierten Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Verfahren zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung für Kinder in der Kindertagesbetreuung in Deutschland liegen vor? Welche Kompetenzbereiche werden dabei für Kinder im Kita-Alter (Kleinkindalter bis sechs Jahre alt) beschrieben?

Der Schwerpunkt liegt demnach einerseits auf Verfahren zur Sprachstandserhebung, andererseits auf Verfahren zur additiven Sprachförderung ab dem vorletzten Kita-Jahr sowie Konzepten zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen.

3. Methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Expertise wurden länderspezifische Verordnungen und Richtlinien (Stichtag 01.03.2021) sowie spezifische Fachliteratur gesichtet und ausgewertet, um eine wissenschaftliche Synopse ausgewählter praxisrelevanter Verfahren zur Sprachstandserhebung erstellen zu können. In einem weiteren Schritt wurden Evaluationsstudien sowie Manuale und Materialien von Sprachfördermaßnahmen genutzt, um einen systematischen Überblick über wirksame Verfahren zur additiven sowie zur alltagsintegrierten Sprachförderung auszuarbeiten. Für spezifischere Fragestellungen – beispielsweise nach dem Einbezug der Eltern – wurden, wenn nötig, weitere Quellen herangezogen.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Beantwortung der vier in Kapitel 2 vorgestellten Fragen dargestellt. Zuerst wird eine Analyse von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vorgenommen, um sie anhand fachlicher Kriterien einzuordnen und dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten (Kapitel 4.1). In einem weiteren Schritt werden additive Sprachförderkonzepte

erörtert und diskutiert (Kapitel 4.2). Zum Abschluss wird auf Verfahren zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung für Kinder in der Kindertagesbetreuung eingegangen (Kapitel 4.3). Dabei steht jeweils die Frage nach der Wirksamkeit dieser Verfahren im Vordergrund.

4.1 Sprachstandsfeststellung

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Frage beantwortet, welche aktuellen, empirisch fundierten Verfahren zur Sprachstandserhebung für Kinder in der Kindertagesbetreuung in Deutschland zur Verfügung stehen (siehe Kapitel 2, a.). Hierzu werden verschiedene Daten zu Sprachstandserhebungsverfahren ausgewertet und im Anschluss mit Hilfe fachlicher Kriterien systematisiert (Kapitel 4.1.1 bis 4.1.4). In Kapitel 4.1.5 werden auf dieser Grundlage ausgewählte Verfahren differenzierter beschrieben, bevor in Kapitel 4.1.6 ein Vergleich dieser mit den in Brandenburg aktuell eingesetzten Kindersprachtest für das Vorschulalter (KISTE) sowie Meilensteine der Sprachentwicklung erfolgt. Dabei geht es u.a. darum, zu ermitteln, welches der aufgrund der Analyse ausgewählte Verfahren zur Sprachstandsfeststellung die größte Übereinstimmung mit *KISTE* bzw Meilensteine der Sprachentwicklung aufweist (siehe Kapitel 2, b.).

4.1.1 Auswahldiagnostik versus Diagnostik des Förderbedarfs

Die Relevanz frühkindlicher Bildungsprozesse für die weitere Bildungsbiografie eines Kindes ist inzwischen allgemein anerkannt, wodurch Kindertageseinrichtungen zu wichtigen Bildungsorten für Kinder werden. Pädagogische Fachkräfte sollen Bildungsprozesse der Kinder anregen, begleiten und unterstützen. Die sprachliche Bildung und Förderung ist hierbei eine der zentralen Aufgaben (Thoma et al., 2013). Präventive Maßnahmen und Interventionen haben dann die größten Erfolgchancen, wenn es möglichst frühzeitig gelingt, Kinder mit ungünstigen Ausgangslagen zu identifizieren und ihnen eine individuell abgestimmte Förderung zukommen zu lassen (Beck et al., 2015). Daher kommt der Erfassung der sprachlichen Kompetenzen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle zu. Das Ziel ist es, Informationen über die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Bildungsbiographie zu erhalten (Harr et al., 2018). Mit Hilfe sprachdiagnostischer Verfahren soll ermittelt werden, ob das jeweilige Kind sich bei seiner Sprachaneignung innerhalb eines Fensters bewegt, welches „für das jeweilige Alter des Kindes angemessen, üblich und erforderlich ist“ (Ehlich, 2005, S. 36). Die Erhebung des Sprachstandes soll dabei nicht nur Rückschlüsse auf den individuellen sprachlichen Stand eines Kindes zulassen, sondern auch spezifische Informationen darüber liefern, wie eine anschließende Förderung konzipiert werden soll

(Schulz et al., 2009; Knapp et al., 2010, Kany & Schöler, 2010). Es geht dabei um die Voraussetzungen zum weiteren sprachlichen Lernen und die Frage nach sinnvollen Interventionen (Jeuk, 2021, S. 82).

Im Rahmen des Nationalen Integrationsplans (2007) haben sich die Bundesländer verpflichtet, Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor der Einschulung einzusetzen und bei Bedarf eine anschließende Sprachförderung bereitzustellen (Lisker, 2010). Bei der Umsetzung der Maßnahmen zeigt sich in Bezug auf die eingesetzten Verfahren, die Zielgruppe (verpflichtend für alle Kinder oder nur für bestimmte Gruppen) sowie den Zeitpunkt der Erhebung eine große Heterogenität. In Brandenburg gilt derzeit das *Landesprogramm zur Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung*, welches eine verbindliche Sprachstandserhebung für alle Kinder im letzten Kita-Jahr vorsieht. Diese ist im Schulgesetz verbindlich geregelt. Hierfür nehmen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Einschätzungen der sprachlichen Kompetenzen im Rahmen allgemeiner Entwicklungsbeobachtungen oder mit Hilfesystematischer Verfahren (meist Meilensteine der Sprachentwicklung) vor. Nicht-Kita-Kinder sowie Kinder, bei denen Hinweise auf einen Sprachförderbedarf vorliegen, nehmen am Kindersprachtest für das Vorschulalter – KISTE (Häuser et al., 1994) teil.

Die Ziele von Sprachstandserhebungen im Elementarbereich sind daher divergent. Aus bildungspolitischer Perspektive dienen Sprachstandserhebungen zur Ermittlung der Sprachförderbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen. Sie werden als Entscheidungshilfe für oder gegen Sprachfördermaßnahmen eingesetzt. Im Elementarbereich ist dabei das Ziel, noch vor Schuleintritt geeignete Sprachfördermaßnahmen einzuleiten, um die Bildungspartizipation der Kinder mit spezifischem Sprachförderbedarf zu erhöhen. Zu diesem Zwecke werden meist Selektionsverfahren eingesetzt, welche „Entscheidungen über den Sprachförderbedarf eines Kindes (...) und die Entscheidung über die Einrichtung von Sprachförderangeboten (...) legitimieren“ (Reich & Jeuk, 2017, S. 548). In diesem Kontext dienen Sprachstandserhebungsverfahren der fachlichen Fundierung in Hinblick auf eine Entscheidung zur Teilnahme eines Kindes am Besuch einer Sprachfördermaßnahme oder zur Einleitung weiterer diagnostischer und/oder therapeutischer Interventionen. Solche Selektionsverfahren sind meist standardisierte Verfahren wie beispielsweise Screenings, deren Güte kontrolliert wurde und die sich zum wiederholten Einsatz eignen (Gogolin, 2010, S. 1308).

Für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stehen hingegen die Ermittlung des individuellen Standes der Sprachaneignung sowie die Identifizierung von förderbedürftigen Bereichen im Vordergrund. Die Erhebung solcher, eher qualitativer Daten erfolgt meist mittels

Verfahren wie Beobachtungsverfahren, Fragebögen oder Kriterienraster/Profilanalysen (Jeuk, 2021, S. 86). Diese Verfahren geben daher nicht nur Aufschluss über den aktuellen sprachlichen Stand eines Kindes, sondern auch über individuelle Erwerbsstrategien und – sofern kontinuierlich beobachtet wird – über Entwicklungsverläufe. Die Ableitung konkreter Förderziele sowie geeigneter Fördermethoden wird dadurch möglich (Harr et al., 2018; Kany & Schöler, 2010). Da Fördermaßnahmen den besten Erfolg haben, wenn sie individuell und zielgenau aus dem erhobenen Sprachstand abgeleitet werden (Ehlich, 2007, S. 11), kommt Sprachstandsfeststellungen im Elementarbereich eine hohe Bedeutung zu. Im Folgenden werden methodische Möglichkeiten der Sprachdiagnose im Elementarbereich dargestellt.

a. Befragung

Im Rahmen von Befragungen werden die sprachlichen Kompetenzen des Kindes indirekt erfasst, indem Eltern oder pädagogische Fachkräfte rückblickend eine Einschätzung des Sprachstandes vornehmen. Die Daten werden dabei durch Befragungen ermittelt (Harr et al., 2018, S. 124). Solche Verfahren werden häufig bei sehr jungen Kindern (null bis drei Jahre) eingesetzt. Mit Hilfe standardisierter (Eltern-) Fragebögen wie beispielsweise ELFRA (Grimm et al., 2019), SBE-2KT (Suchodoletz & Sachse, 2008) und SBE-3KT (Suchodoletz et al., 2009) kann der Verlauf der weiteren Sprachentwicklung recht gut vorhergesagt werden (Kany & Schöler, 2010, S. 105).

b. Beobachtung

Professionelles Beobachten kann als „ein absichtsvolles, zielgerichtetes und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhaltensweisen“ (Kany & Schöler, 2010, S. 106) beschrieben werden. Das Vorgehen hierbei sollte planvoll, selektiv und systematisch sein (Imhof & Ulber, 2014). Im Fokus der Beobachtung stehen das Kind und dessen (sprachliche) Kompetenzen. Fokussiert wird dabei auf den Prozess der kindlichen Sprachentwicklung.

Beobachtungsverfahren sind flexibel einsetzbar und sollten eine valide Beobachtung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes in einem konkreten Kontext ermöglichen (Knapp et al., 2010). Zimmer (2014, S. 6) weist darauf hin, dass eine Beobachtung immer verschiedene Situationen (Spielsituation in der Gruppe, 1:1-Situation mit der Fachkraft, beim Rollenspiel, etc.) beinhalten sollte, da ein Kind nicht in jeder Situation sein komplettes Repertoire an beispielsweise komplexen grammatischen Strukturen verwendet. Um eine Vergleichbarkeit herstellen zu können, sollte das Vorgehen systematisch und standardisiert sein. Hierfür braucht es detaillierte Vorgaben zur Durchführung, Dokumentation und Auswertung (Harr et al., 2018; Geist, 2014). Beobachtungsverfahren eignen sich insbesondere für den Einsatz im Elementarbereich, da Kinder dieses Alters oft noch Schwierigkeiten

haben, spezifische Testinstruktionen zu befolgen und ihre Ausdauer und Motivation begrenzt ist (Kany & Schöler, 2010). Im Kontext von Mehrsprachigkeit weist Lengyel (2012) auf einen weiteren Vorteil von Beobachtungen hin. Verfahren dieser Art können die Perspektive auf mehrsprachiges Sprachhandeln lenken (Lengyel, 2012, S. 19), so dass Sprachkontaktphänomene wie beispielsweise Code Switching oder Translanguaging berücksichtigt werden können.

Profilanalysen können als spezifische Subkategorie von Beobachtungsverfahren angesehen werden (Harr et al., 2018, S. 130). Hierbei werden Audio- oder Videoaufzeichnungen erstellt, welche dann im Anschluss mit Hilfe eines Kriterienrasters analysiert werden. Profilanalysen sind in vielfältigen Alltagssituationen (z.B. Mahlzeiten, gemeinsames Spielen, dialogische Bilderbuchbetrachtung) zu gewinnen. Dabei werden meist verschiedene/unterschiedliche sprachliche Kompetenzen erfasst, ohne die unterschiedlichen Sprachebenen voneinander zu isolieren. Ziel ist es, ein differenziertes sprachliches Profil des Kindes zu zeichnen, um so zu rekonstruieren, wo es „steht“. Verfahren dieser Art liegen kriteriale Normen zugrunde, die sich an Spracherwerbsdaten orientieren (Harr et al., 2018). Ausgehend vom Sprachprofil des Kindes können im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1987) Förderschwerpunkte festgelegt, individuelle Förderziele abgeleitet und das weitere sprachpädagogische Vorgehen geplant werden (Kucharz et al., 2015).

c. Elizitation

In diese Kategorie fallen „Verfahren, mit denen direkt und gezielt Verhaltensweisen oder Leistungen des Kindes ausgelöst bzw. hervorgehoben (elizitiert) werden“ (Kany & Schöler, 2010, S. 110). Hierzu zählen Testverfahren und Screenings. Tests sind wissenschaftliche Verfahren, mit deren Hilfe nicht beobachtbare Merkmale gemessen werden sollen. Sprachentwicklungstests sind theoriegeleitete Abfragen sprachlicher Kompetenzen, welche meist standardisiert und normiert sind. Dabei sind Durchführung, Auswertung und Interpretation eindeutig festgelegt sowie Normwerte ausgewiesen, die als Vergleichsmaßstab für die individuellen Ergebnisse dienen (Harr et al., 2018, S. 133). Die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sollen von Testverfahren im Bereich von zufriedenstellend bis sehr hoch erfüllt werden.

Screenings sind ebenfalls standardisierte Verfahren. Sie bestehen aus wenigen Aufgaben und sind in kurzer Zeit durchzuführen (Jeuk, 2021, S. 85). Im Kontext der Sprachstandserhebung werden Screenings meist zur Selektionsdiagnostik beispielsweise im Rahmen von Einschulungsuntersuchungen eingesetzt. Ziel ist es, Risikokinder sicher zu diagnostizieren und sie von Kindern zu trennen, die als sprachlich unauffällig gelten (Grimm et al., 2017, S. 45).

Beiden Verfahren ist gemeinsam, dass die Erhebungssituation den Kindern fremd ist und keine Nähe zum Alltag aufweist. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass sich das Kind in der

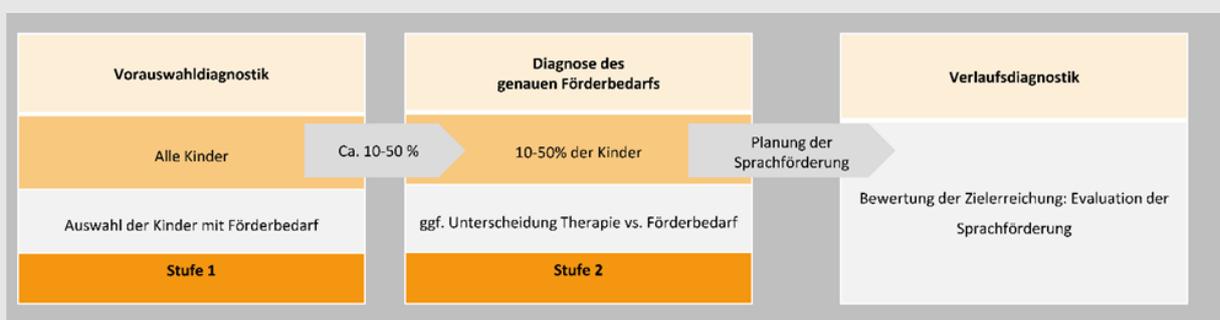
Testsituation nicht so verhält wie dies sonst der Fall ist. Daher ist fraglich, inwieweit die gewonnenen Ergebnisse auch valide sind (Knapp et al., 2010).

Im weiteren Verlauf stehen die Verfahren b. und c. im Fokus, da Befragungen überwiegend bei sehr jungen Kindern und nicht in der Altersspanne von vier bis sechs Jahren eingesetzt werden.

Im Fokus: Diagnostischer Prozess

Für die Ableitung von Förderzielen und die Planung passender sprachpädagogischer Angebote braucht es eine weitaus differenziertere Beurteilung des sprachlichen Standes eines Kindes als für eine reine Risikobewertung bzgl. des Vorliegens eines Förderbedarfs. In Anbetracht der dargelegten Problematik sprechen sich Reich (2008) sowie eine interdisziplinäre Expertenkommission des Mercator-Instituts (Becker-Mrotzek et al., 2013) für ein zweistufiges Vorgehen mit einer Screeningphase und einer feindiagnostischen Phase (vgl. Abbildung 1) aus. In der Screeningphase sollen alle Kinder eine Vorauswahldiagnostik durchlaufen. Hierfür können standardisierte Sprachscreenings und standardisierte Beobachtungsverfahren eingesetzt werden, um alle sprachlich auffälligen Kinder zu erkennen. Die Anzahl der als sprachförderbedürftig identifizierten Kinder, weist eine hohe Varianz auf (10 bis 50%). Dies ist bedingt durch Merkmale der Kinder (z.B. sozioökonomischer Status, Geschlecht, Sprachhintergrund), Fehlklassifikationen der Instrumente sowie der Durchführenden. In der zweiten feindiagnostischen Phase werden diejenigen Kinder, die einen erhöhten Förderbedarf aufweisen, nochmals genauer untersucht, um ein detailliertes Sprachprofil zu erstellen (Reich, 2008). Anhand dieses Sprachprofils soll dann über angemessene Fördermaßnahmen und ggf. eine weiterführende Diagnostik durch Expert*innen entschieden werden (Harr et al., 2018, S. 142). Petermann et al. (2016) empfehlen darüber hinaus, die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes sowohl mit Hilfe standardisierter Verfahren als auch durch Beobachtung spontaner Situationen zu erheben, um Vor- und Nachteile einzelner sprachdiagnostischer Verfahren auszugleichen (Petermann et al., 2016).

Abbildung 1: Mehrstufigkeit des diagnostischen Prozesses nach Reich (2008)



4.1.2 Korpus

In die folgende Analyse wurden insgesamt 29 Verfahren zur Sprachstandsfeststellung einbezogen. Die Auswahl beschränkt sich auf Tests, Screenings und Beobachtungsverfahren, die im Elementarbereich eingesetzt werden. Aufgrund der Vielzahl an vorhandenen Verfahren für diesen Themenbereich und für die (in der Leistungsbeschreibung) vorgegebene Altersspanne musste eine Einschränkung vorgenommen werden. Daher wurden in einem ersten Schritt zunächst diejenigen Verfahren zur Sprachentwicklungsbegleitung und zur Sprachstandserhebung berücksichtigt, die 2020 in den Bundesländern entweder gesetzlich vorgeschrieben oder vom jeweils zuständigen Ministerium für den flächendeckenden Einsatz empfohlen wurden (siehe Anhang 1). Aus Gründen der Durchführbarkeit erfolgte eine weitere Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes auf diejenigen 15 Verfahren, die öffentlich zugänglich sind (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Aktuell in den Bundesländern zur Anwendung kommende Verfahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Befragung der Länderministerien)

Verfahren	Angaben	Art des Verfahrens	Bundesland
HASE	Heidelberger Auditives Screening zur Einschulungsuntersuchung (Schöler & Brunner, 2008)	Screening	BW
SETK 3-5	Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0- 5;11 Jahre) (Grimm, 2015)	Test	
Seldak	Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Ulich & Mayr, 2006)	Beobachtungs- verfahren	BY; NW; RP; SH
Sismik	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Ulich & Mayr, 2003)	Beobachtungs- verfahren	
Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen	Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen, Screening-Modell für Schulanfänger; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München (2004)	Screening	
QuaSta	Qualifizierte Staturerhebung vierjähriger Kinder, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin	Beobachtungs- verfahren	BE
Meilensteine der Sprachentwicklung	Meilensteine der Sprachentwicklung (Häuser & Jülich, 2013)	Beobachtungs- verfahren	BB
KISTE	Kindersprachtest für das Vorschulalter (Häuser et al., 1994)	Test	
CITO (jetzt PRIMO)	Cito Sprachtest Version 3; digitale Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich (Konak & Duindam, 2014)	Test	HB
VASE 4-8	Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen bei vier- bis achtjährigen Kindern (Büchner et al., 2017)	Screening	HH
DESK 3-6 R	Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – Revision (Tröster et al., 2016)	Screening	MV
BaSiK	Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen (Zimmer, 2014)	Beobachtungs- verfahren	NW
VER-ES	Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes im Jahr vor der Einschulung (Kammermeyer et al., 2010)	Screening	RP
SSV	Sprachscreening für das Vorschulalter, Kurzform des SETK 3-5 (Grimm, 2017)	Screening	SN
HAVAS 5	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (Reich & Roth, 2004)	Beobachtungs- verfahren	SH

Dieser Korpus wurde im Weitergang um sieben Verfahren erweitert, welchen im aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs eine hohe Relevanz und Aktualität eingeräumt wird (u.a. Gogolin et al., 2020; Spreer, 2018; Röhner & Wiedenmann, 2017; Geist & Voet-Cornelli, 2015); d.h., die betreffenden Verfahren finden nachweislich Berücksichtigung in der maßgebenden Fachliteratur und werden darüber hinaus in aktuellen wissenschaftlichen Studien eingesetzt (siehe Anhang 2). Diese wissenschaftlich anerkannten und etablierten Verfahren sind in Tabelle 2 aufgeführt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersicht über die fachwissenschaftliche Komplementierung des Korpus

Verfahren	Angaben	Art des Verfahrens
LiSe-DaZ	Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (Schulz & Tracy, 2011)	Test
BBK	Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder (Frey, Duhm & Althaus, 2008)	Beobachtungsverfahren
Liseb	Literacy und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern) (Mayr, Kieferle & Schauland, 2017)	Beobachtungsverfahren
SET 3-5	Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren (Petermann, 2016)	Test
SET 5-10	Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (Petermann, 2018)	Test
BISC	Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (Jansen et al., 2002)	Screening

In der Leistungsbeschreibung, die diesem Gutachten zugrunde liegt, wird explizit die Praktikabilität von Verfahren zur Sprachstandserhebung eingefordert. Aus diesem Grund wurde die Datenbasis in einem nächsten Schritt um sechs weitere Verfahren ergänzt (vgl. Tabelle 3), welche fachpraktisch in besonderer Weise relevant und etabliert sind (BMFSFJ, 2019; Spreer, 2018; weitere Angaben siehe Anhang 2).

Tabelle 3: Übersicht über die fachpraktische Komplementierung des Korpus

Verfahren	Angaben	Art des Verfahrens
Orientierungsleitfäden DJI	Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei (Jampert et al., 2011) Kinder-Sprache stärken! Ergänzungsmaterial. Beobachtung, Dokumentation und Reflexion sprachlicher Bildung und Förderung in der Kita (Best et al., 2017)	Beobachtungsverfahren
Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung	Auf einen Blick! – Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung von 1–6 Jahren (Schlaaf-Kischner & Fege-Scholz, 2017)	Beobachtungsverfahren
Beobachtungsbogen »Die Sprachabenteuer der kleinen Hexe«	Die Sprach-Abenteuer der kleinen Hexe: Sprache beobachten, verstehen, beurteilen, fördern (Schönrade et al., 2010)	Beobachtungsverfahren
Beobachtungsbogen »Kinder lernen Sprache(n)«	Kinder lernen Sprache(n). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte (Adler, 2011)	Beobachtungsverfahren
SCR	Sprech- und Sprachstandserhebung für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund (Csellich-Ruso, 2008)	Beobachtungsverfahren
Profilanalyse (nach Griefhaber)	Profilanalyse für Deutsch als Diagnostikinstrument zur Sprachförderung (Griefhaber, 2013)	Beobachtungsverfahren
WASP	Weingartner Analyseraster für Spontansprachproben WASP (Löffler & Heil, 2021)	Beobachtungsverfahren

4.1.3 Analysekriterien

Der Umfang des vorliegenden Korpus zeigt, dass inzwischen zahlreiche Verfahren zur Sprachstandsfeststellung zur Verfügung stehen bzw. Anwendung finden. Diese weisen eine große Heterogenität bezüglich Qualität und Funktionalität auf. Für die Analyse und Systematisierung der ausgewählten Verfahren wird daher auf Indikatoren zurückgegriffen, welche aus pädagogischer, entwicklungspsychologischer und linguistischer Perspektive die Qualität eines Sprachstandserhebungsverfahrens markieren. Um die unterschiedlichen Verfahren einer einheitlichen Einschätzung unterziehen zu können, wurden die Analysekriterien sehr breit angelegt. In einem ersten Schritt wurden literaturbasiert relevante Kriterien ausgewählt (Becker- Mrotzek et al. 2013; Marx & Lenhard, 2011; Schmidt-Atzert, 2012). Diese wurden in einem zweiten Schritt um weitere Merkmale, die sich aus der Leistungsbeschreibung dieses Gutachtens ergeben, ergänzt. Abschließend wurde ein Analyseraster mit einer dreistufigen Skalierung (gegeben, zum Teil gegeben und nicht gegeben) erstellt und es wurden für jedes Analysekriterium spezifische Bewertungsmerkmale formuliert (siehe Anhang 3).

a. Sprachbezogene Kompetenzbereiche

In Anlehnung an Weinert & Grimm (2002) sowie Ehlich (2007) werden insgesamt acht sprachliche Basisqualifikationen ausgewiesen: suprasegmentale Komponente, Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon und Semantik, Pragmatik (Weinert & Grimm 2002, S. 504f.) sowie diskursive Basisqualifikation und literale Basisqualifikation (Ehlich, 2007). Diese Kompetenzbereiche „sind einerseits empirisch gut ermittelbar [...], gleichzeitig weisen sie nach derzeitigem Kenntnisstand eine hohe prognostische Validität für den erfolgreichen Erwerb der schulbezogenen Bildungssprache auf“ (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 20). Es wird ermittelt, wie viele sprachbezogene Kompetenzbereiche das jeweilige Sprachstandserhebungsverfahren erfasst. Zudem wird einbezogen, ob einzelne Sprachbereiche differenziert erhoben werden, beispielsweise durch unterschiedliche Aufgabetypen oder Beobachtungen während unterschiedlicher (Alltags-)Situationen.

Bei der kindlichen Sprachentwicklung kann es darüber hinaus zu Übergangerscheinungen¹ kommen (Lengyel, 2012; Becker-Mrotzek et al., 2013). Daher werden die Sprachstandserhebungsverfahren danach eingeschätzt, inwiefern sie auf Bereiche, in denen Übergangerscheinungen auftreten können, hinweisen.

b. Objektivität

Hinsichtlich der Objektivität wird eingeschätzt, ob „die unterschiedlichen Arbeitsschritte [bezogen auf den diagnostischen Prozess] möglichst frei von subjektiven Einflüssen des Untersuchers sind“ (Mischo, 2011, S. 107). Optimale Objektivität ist dann gegeben, wenn Anwender*innen eines Sprachstandserhebungsverfahrens hinsichtlich der Durchführung gleichermaßen vorgehen, damit die Ergebnisse und Erhebungen als vergleichbar und aussagekräftig gelten (Kallmeyer, 2007; Mischo, 2011; Becker-Mrotzek et al., 2013). Diesbezüglich wird überprüft, ob die Sprachstandserhebungsverfahren über ein entsprechendes Manual verfügen, welches die Interaktionen und Durchführungen durch genaue Angaben standardisiert. Zusätzlich werden empirische Ergebnisse hinsichtlich der Objektivität in die Analyse mit einbezogen.

c. Reliabilität

In Bezug auf die Reliabilität wird überprüft, wie zuverlässig ein Verfahren den Sprachstand eines Kindes erfasst. Bei einer Wiederholung der Mess-Situation sollte demnach ein identisches Ergebnis vorliegen. Um Sprachstandserhebungsverfahren hinsichtlich ihrer Reliabilität einzuschätzen, werden

¹ Während des Spracherwerbs kann es vorkommen, dass ein Kind eine erfasste Regel zunächst ausnahmslos anwendet (z.B. „getrinkt“ statt „getrunken“ oder „die Tellers“ statt „die Teller“). Obwohl „getrinkt“ falsch ist, deutet die Form darauf hin, dass ein Kind die Regeln zur Partizip-Bildung bei schwachen Verben bereits gelernt hat und die Regeln der Partizip-Bildung der starken Verben noch integrieren muss (Best et al., 2016).

statistische Werte wie beispielsweise der Wert der Retest-Reliabilität oder Cronbachs Alpha für die interne Konsistenz als Bezugswert genommen (Gäde et al., 2020).

d. Validität

Ein Sprachstandserhebungsinstrument gilt als valide, wenn „es exakt den Sprachstand eines Kindes erfasst und nicht andere Bereiche wie zum Beispiel kulturelles Wissen“ (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 23). Dies kann dadurch sichergestellt werden, dass die Aufgaben bzw. Items des Verfahrens aus einer spezifischen Sprachentwicklungstheorie abgeleitet und somit theoretisch fundiert sind (Mischo, 2011; Becker-Mrotzek et al., 2013; Gerrig, 2016). Im Rahmen von Sprachstandserhebungen bei Kindern von null bis sechs gilt es zudem als besonders wichtig, das Kind in keine unangenehme Situation zu bringen. Durch eine Verunsicherung des Kindes könnte es zu einer Verzerrung des Ergebnisses kommen. Deshalb wird im Rahmen der Validität die Alltagsnähe der Erhebungssituation sowie die Alltagsnähe der Aufgaben bzw. Beobachtungskriterien eingeschätzt (Becker-Mrotzek et al., 2013). Des Weiteren werden Ergebnisse statistischer Untersuchungen im Hinblick auf Validität (z.B. prognostische Validität, kriterienorientierte Validität) einbezogen (Hartig et al., 2020).

Im Fokus: Alltagsnähe

Für die Alltagsnähe ausschlaggebend ist die Sicht des Kindes. Sie ist dann gegeben, wenn sich ein Kind in bekannten Alltagssituationen, mit ihm bekannten Bezugspersonen befindet.

Sprachstandserfassungen in Form von Beobachtungen können daher als besonders alltagsnah charakterisiert werden. Testsituationen sind dagegen in der Regel durch ein separates Setting gekennzeichnet. Oft werden Tests durch externe Fachkräfte und außerhalb der Kindertageseinrichtung durchgeführt. Jedoch kann auch während Testsituationen eine gewisse Alltagsnähe hergestellt werden. Es ist dabei von Bedeutung, die Aufgaben aus Sicht des Kindes spannend und spielerisch zu gestalten. Dies kann die explizite Testsituation entschärfen. Dazu gehört beispielsweise auch der Einsatz von alltagsnahem bzw. zeitgemäßem Material, damit das Kind möglichst wenig verunsichert wird. Letztlich soll der Sprachstand des Kindes erfasst werden und nicht dessen Umgang mit einer angespannten Situation oder Unbekanntem (siehe Validität). Dahingehend kann konstatiert werden, dass besonders ältere Verfahren nicht mehr als zeitgemäß einzustufen sind. Im *Kindersprachtest für das Vorschulalter – KISTE*, welcher 1994 veröffentlicht wurde, zeigt sich dies zum einen im enthaltenden Bildmaterial. Die Bildkarten zeigen „typische ältere“ visuelle Darstellungen der 1990er Jahre, welche nicht dem aktuellen Stand entsprechen.

Zum anderen finden sich in den Beispielsätzen einige Wörter wie „Tusche“, „Mohrrübe“, „Mutti/Vati/Omi“, die nicht zwingend dem Standardvokabular eines drei- bis sechsjährigen Kindes im Jahre 2021 entsprechen. Dies kann durch Sprachwandel oder beispielsweise Dialektschwinden bedingt sein. Validität und Alltagsnähe bedeutet zudem, dass der Test so konzipiert sein muss, dass beispielsweise kein kulturelles Wissen gefragt ist (Becker-Mrotzek et al., 2013). In der *KISTE* finden sich zwei Beispiele, die in diesem Kontext kritisch beleuchtet werden müssen. Dazu gehören „Kasper“ und „Osterhase“.

e. Normierung

Zur Interpretation der Resultate einer Sprachstandserhebung werden Bezugsnormen benötigt. Erst im Vergleich können die Werte und Bepunktungen als förderbedürftig oder nicht förderbedürftig eingeschätzt werden (Mischo, 2011; Becker-Mrotzek et al., 2013; Gerrig, 2016). In der Analyse werden Verfahren hinsichtlich der Gegebenheit und Aktualität von Normwerten eingeschätzt.

f. Praktikabilität

Im Hinblick auf die Praktikabilität wird zunächst die zeitliche Anforderung eines Verfahrens eingeschätzt. Dazu wird eine Durchführungsdauer von maximal 30 Minuten als angemessen erachtet. Neben der zeitlichen Anforderung werden die Merkmale *Einsatzbereich*, *Handhabbarkeit für die Durchführenden*, *Effizienz des Materialeinsatzes*, *Nachhaltigkeit* sowie *Implementierung des Verfahrens* eingeschätzt. Das Merkmal *Einsatzbereich* ist relevant, um die Anwendbarkeit eines Verfahrens in der Kindertageseinrichtung während des Alltags beurteilen zu können. Eine ökonomische und praktikable *Handhabbarkeit für pädagogische Fachkräfte* in Kindertageseinrichtungen bedeutet dabei einen geringen Vorbereitungsaufwand sowie einen alltagsintegrierten und situationsunabhängigen Einsatz des Verfahrens. Die *Effizienz des Materialeinsatzes* beleuchtet Materialkosten und -verbrauch. Dieser Aspekt rückt insbesondere bei einer flächendeckenden Implementierung eines Sprachstandserhebungsverfahrens in den Fokus. *Nachhaltigkeit* wurde aufgenommen, da für einige Sprachstandserhebungsverfahren bereits digitale Tools für Testungen, Beobachtungen und Dokumentationen des kindlichen Sprachstandes vorliegen. Abschließend wird die *Implementierung des Verfahrens* beleuchtet. Einzelne Sprachstandserhebungsverfahren unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einarbeitungsdauer bzw. ihres Einarbeitungsaufwandes. Während einige Verfahren nach kurzer Implementierung verwendet werden können, gibt es Verfahren, die mehrmaliges Üben und Trainieren seitens der Fachkraft erfordern.

g. Qualifizierung der Fachkraft

Nach Becker-Mrotzek et al. (2013) gewährleistet ein Sprachstandserhebungsverfahren an sich noch keine Qualität. Die Qualität des diagnostischen Prozesses ist erst dann gesichert, wenn das Verfahren fachlich kompetent durchgeführt wird und die zeitlichen Ressourcen der Beteiligten berücksichtigt werden (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 30). Daher ist eine Schulung oder ein Training vorzugsweise durch externe Stellen oder mindestens durch das Manual für die Durchführenden unabdingbar (Kany & Schöler, 2010; Becker-Mrotzek et al., 2013).

h. Mehrsprachigkeit

Hinsichtlich Kinder nicht-deutscher Erstsprache werden besondere Erfordernisse an Verfahren zur Sprachstandserhebung gestellt. Dazu zählen insbesondere die Berücksichtigung der Kontaktmonate² mit der deutschen Sprache sowie der Einbezug der Sprachbiographie (Lengyel 2012; Becker-Mrotzek et al., 2013). Um adäquate Vergleiche und Interpretationen der Testergebnisse herstellen zu können, sollten zudem Normwerte für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vorliegen (Becker-Mrotzek et al., 2013).

i. Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen

Dieses Kriterium wurde gewählt, um einschätzen zu können, ob ein Verfahren Aufschluss über den individuellen Sprachförderbedarf eines Kindes gibt und welche konkreten Maßnahmen für das Kind infrage kommen. Neben einer Differenzierung in angemessene Sprachaneignung, Sprachförderbedarf und Sprachentwicklungsstörung (Risikobewertung) wurden die Items *Ableitung von individuellen Förderzielen* sowie *Hinweise für die Planung spezifischer Fördermaßnahmen* hinzugefügt. Fördermaßnahmen basieren im Optimalfall auf Sprachstandserhebungen (Kolonko, 2011).

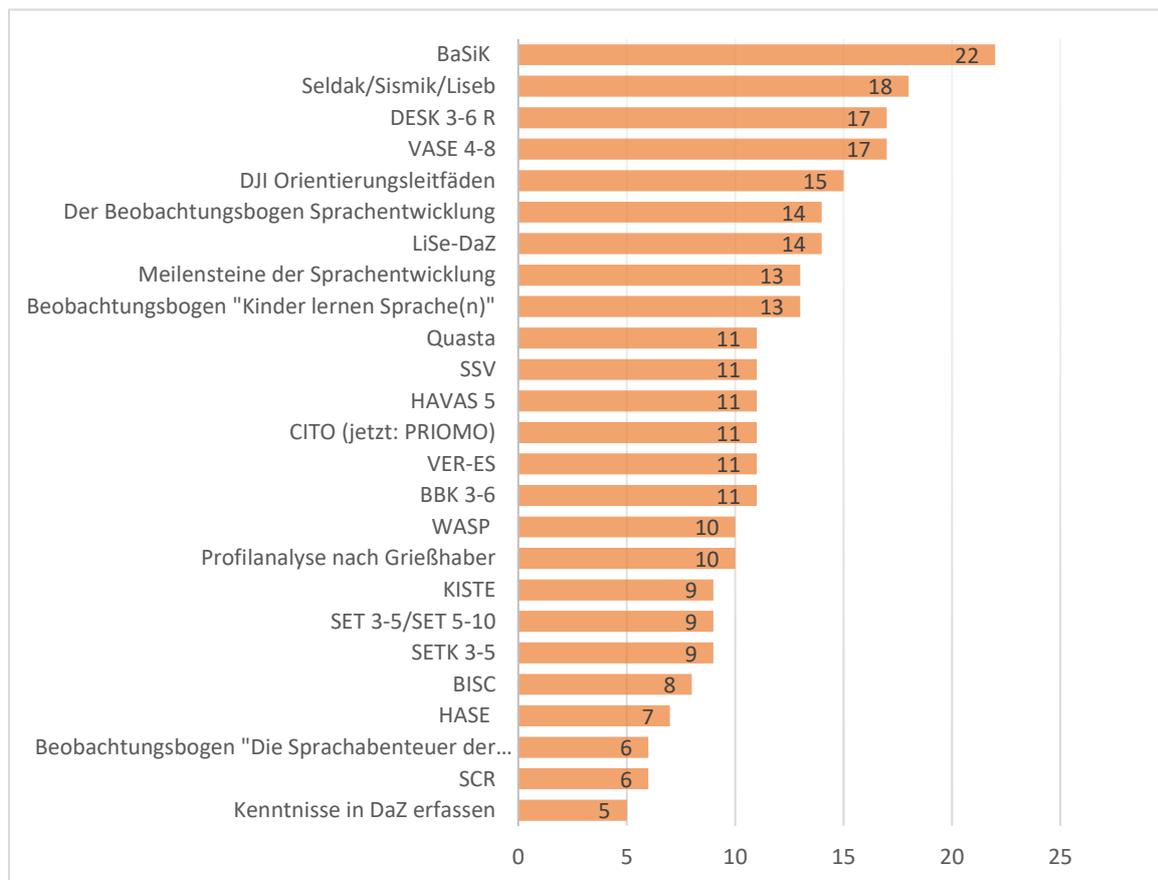
4.1.4 Systematische Analyse

Die systematische Analyse der 29 ausgewählten Verfahren erfolgte anhand des in Kapitel 4.1.3 dargestellten Kriterienkatalogs. Dieser umfasst insgesamt 28 Merkmale, welche eine Einschätzung dahingehend ermöglichen, ob ein Verfahren, die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes wissenschaftlich fundiert, praktikabel und aussagekräftig erfassen kann. Einige der Kriterien stehen

² Kontaktmonate meint an dieser Stelle, wie lange ein Kind bereits mit der deutschen Sprache Umgang hat. Im Rahmen der Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder ist es wichtig, die genaue Anzahl der Monate zu erheben, da das Ergebnis der Erhebung wesentlich von der Häufigkeit und der Intensität des Sprachkontaktes mit der deutschen Sprache beeinflusst wird (Füssenich, 2011).

sich diametral gegenüber (z.B. Berücksichtigung der sprachlichen Basisqualifikationen und Durchführungsdauer). Daher ist es nicht möglich, dass ein Verfahren alle Kriterien erfüllt. Als Bewertungsgrundlage dienen Manuale und Materialien der entsprechenden Verfahren sowie relevante Studien und Fachartikel. Abbildung 2 zeigt eine Übersicht, gegliedert nach der Anzahl erfüllter Analyse Kriterien pro Verfahren (vgl. Abbildung 2). Im Anhang (siehe Anhang 4) befindet sich eine detaillierte Übersicht über die Zuweisung der einzelnen Kriterien zu den jeweiligen Verfahren.

Abbildung 2: Anzahl der erfüllten Kriterien pro Verfahren



4.1.5 Beschreibung ausgewählter Verfahren

Anknüpfend an die systematische Analyse werden im Folgenden ausgewählte Verfahren zur Sprachstandserhebung spezifiziert. Im Rahmen dieser Expertise können nicht alle in Kapitel 4.1.3 aufgeführten Verfahren näher beschrieben und erläutert werden. Als Auswahlkriterium für die Spezifizierung gilt das Erreichen von mindestens der Hälfte der Qualitätskriterien (also 14). Die vergleichende Übersicht zu den verschiedenen Verfahren (Abbildung 2) stellt allerdings keine abschließende Einschätzung der Qualität des jeweiligen Verfahrens anhand der Anzahl der erfüllten

Merkmale dar. Nur in der Gesamtschau und unter Berücksichtigung des angestrebten Verwendungszwecks kann die Eignung eines Verfahrens eingeschätzt werden.

Folgenden Verfahren erfüllten 14 oder mehr Kriterien und werden entsprechend im weiteren Verlauf ausführlicher beschrieben: BaSiK (22), Seldak/Sismik/Liseb (18), VASE 4-6 (17), Orientierungsleitfäden DJI (15), DESK 3-6 R (15), Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung (14) sowie LiSe-Daz (14). In Kapitel 4.1.6 werden diese Verfahren mit den in Brandenburg genutzten Instrumenten Meilensteine der Sprachentwicklung (Häuser & Jülisch, 2013) und KISTE (Häuser et al., 1994) verglichen.

a. BaSiK - Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen (Zimmer, 2014)

BaSiK ist ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, welches eine begleitende Beobachtung der kindlichen Sprachentwicklung über die gesamte Kindergartenzeit bis zum Schuleintritt ermöglicht. Die Beobachtung erfolgt im pädagogischen Alltag und hat zum Ziel, den Sprachentwicklungsverlauf eines Kindes kontinuierlich zu dokumentieren und darüber hinaus auch speziellen Förderbedarf zu erkennen. Aufbauend auf den Beobachtungen können Maßnahmen einer alltagsintegrierten Sprachbildung abgeleitet werden. BaSiK dient pädagogischen Fachkräften als Orientierung dafür, welche natürlichen, alltagsintegrierten Sprachanlässe aufgegriffen und im Sinne des Kindes genutzt werden können. Das Verfahren liegt in einer Version für Kinder unter drei Jahren und einer Version für Kinder über drei Jahren vor.

Bei der Konstruktion des Verfahrens wurden wissenschaftlich fundierte Theorien und Erkenntnisse berücksichtigt. Folgende Konzepte und Ansätze finden dabei im Rahmen eines Gesamtmodells Beachtung:

- Ganzheitliche Sichtweise auf das Kind und den frühkindlichen Spracherwerb (Bruner, 2002; Tomasello, 2009);
- Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 1978);
- Sprachentwicklung als Gesamtprozess unterscheidbarer Sprachebenen (Weinert & Grimm, 2008);
- Faktoren des Zweitspracherwerbs (Rothweiler & Ruberg, 2011; Tracy, 2008);
- Bedeutung der Fachkraft-Kind- Interaktion sowie der Peer-Interaktion (Albers, 2009).

BaSiK kann als empirisch fundiert gelten. Das Manual enthält Angaben zu Stichprobe, Normierung, Objektivität, Reliabilität und Validität. Die aktuelle Normierung des Verfahrens stammt aus dem Jahr 2019. Die dazugehörige Normierungsstichprobe umfasst 1478 Kinder im Alter von ein bis sieben

Jahren, von denen ungefähr die Hälfte mit Deutsch als Zweitsprache aufwächst. Die wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität sowie der Normierung sind erfüllt.

Das Verfahren erfasst Basiskompetenzen (z.B. auditiv, sozial, emotional-motivational), zentrale sprachliche Kompetenzen (phonetisch-phonologische, semantisch-lexikalische, prosodische und morphologisch-syntaktische Kompetenzen sowie das sprachliche Handeln) und weitere Aspekte wie Spiel, Interesse an Sprache und Literacy. Außerdem kommt der Sprachentwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern besondere Beachtung zu. Die Kompetenzen können auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt werden. Einzelne Beobachtungsaufgaben sollen mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. BaSiK ermöglicht die Identifizierung von Potenzialen und spezifischen Erwerbsstrategien sowie des individuellen Unterstützungsbedarf eines Kindes.

BaSiK weist einen hohen Grad an Praktikabilität aus. Das Verfahren wurde für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen konzipiert und lässt sich ökonomisch und praktikabel im pädagogischen Alltag anwenden. Pro Kind ist eine Protokollierung von 20-40 Minuten vorgesehen. Der Beobachtungszeitraum umfasst die letzten vier Wochen vor der Protokollierung, somit können unterschiedliche Beobachtungssituationen berücksichtigt werden. Die Auswertung kann händisch oder digital erfolgen. Das Manual enthält umfassende Hinweise zur Gestaltung alltagsintegrierter Sprachfördersituationen. Spreer (2018, S. 80) weist darauf hin, dass die Konzeption der begleitenden, alltagsintegrierten Sprachentwicklungsbeobachtung für eine breite Altersgruppe (1;0 bis 6;11 Jahre) eine gute Grundlage für die systematische Erfassung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung darstellt.

b. Seldak/Sismik/Liseb (Ulich & Mayr, 2003, 2006; Mayr et al., 2014)

Es handelt sich hierbei um strukturierte Beobachtungsverfahren, welche der langfristigen, prozessorientierten Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Muttersprache (Seldak: Ulich & Mayr, 2006) bzw. Deutsch als Zweitsprache (Sismik: Ulich & Mayr, 2003) im Alter von circa vier Jahren bis zum Schuleintritt dienen. Für die Beobachtung von Kindern zwischen zwei und vier Jahren steht das Beobachtungstool Liseb (Mayr et al., 2014) zur Verfügung. Dieses kann sowohl für deutschsprachig aufwachsende Kinder als auch für Kinder mit einer anderen Familiensprache eingesetzt werden. Bei allen drei Beobachtungsverfahren steht das Sprachverhalten der Kinder und ihr Interesse an Sprache und Schriftsprachlichkeit (Literacy) im Vordergrund. Die sprachliche Entwicklung der Kinder soll kontinuierlich begleitet werden, indem ihr Sprachverhalten differenziert beobachtet und dokumentiert wird. Die Beobachtungsbögen wurden nicht für die Diagnostik von Sprachstörungen konzipiert, sie sensibilisieren pädagogische Fachkräfte

vielmehr für ungünstige Entwicklungsverläufe/Entwicklungsrisiken und erlauben darüber hinaus die Dokumentation positiver sprachlicher Entwicklungen (Ulich & Mayr, 2003). Auf dieser Basis können Potenziale und individuelle Erwerbsstrategien sowie der spezifische Unterstützungsbedarf eines Kindes sichtbar gemacht werden. Sprachbeobachtungssituationen sollen als Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung pädagogischer Angebote genutzt werden. Anregungen zur Gestaltung solcher Angebote können pädagogische Fachkräfte dem Manual entnehmen.

Als wissenschaftliche Fundierung von Seldak, Sismik und Liseb nennen die Autor*innen Forschungsarbeiten zu den Bereichen Engagiertheit (u.a. Leavers, 1997; Ulich & Mayr, 2003), Literacy (Whitehurst & Lonigan, 1998; Whitehead, 2004), Sprachpragmatik (Hickmann, 2000; Spreen-Rauscher, 2003), Sprachentwicklung und Diagnostik (Clahsen, 1988; Weinert, 1991; Dannenbauer, 2001; Schöler, 2001) sowie Phonologie (Stainthorp, 2003). Die Beobachtungssituationen wurden jedoch nicht unmittelbar aus einer eindeutig benannten Spracherwerbtheorie abgeleitet. Besonders deutlich wird dies bei Sismik aufgrund des fehlenden Bezugs zu einer Zweitspracherwerbtheorie.

Seldak setzt sich aus den beiden Segmenten „*Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen*“ sowie „*Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn*“ zusammen. Im ersten Teil wird das Sprachverhalten des Kindes in verschiedenen Situationen wie beispielsweise Bilderbuchbetrachtungen, Gesprächssituationen, Rollenspielen, Reim- und Sprachspielen beobachtet und anhand einer sechsstufigen Skala eingeschätzt. Im zweiten Teil werden sprachliche Kompetenzen des Kindes in den Bereichen Wortschatz (Sprachverständnis und Sprachproduktion), Satzbau und Grammatik erfasst. Der Bogen sieht eine qualitative Auswertung, die einen unmittelbaren Bedarf an Förderung aufzeigen soll, vor. Darüber hinaus kann auch eine quantitative Auswertung, welche die Erstellung eines Sprachprofils anhand von Normtabellen ermöglicht, vorgenommen werden. Das Verfahren wurde an circa 2500 Kinder empirisch erprobt. Des Weiteren werden die wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität erfüllt.

Sismik erfasst anhand von 98 Beobachtungsfragen das Sprachverhalten, die sprachlichen Kompetenzen im engeren Sinne sowie die Familiensprache des Kindes. Die pädagogische Fachkraft schätzt die Sprachaneignung eines Kindes anhand einer sechsstufigen Skala in verschiedenen Beobachtungssituationen wie beispielsweise Bilderbuchbetrachtungen, Gesprächssituationen, Rollenspielen und weiteren Situationen ein. Die Auswertung des Beobachtungsbogens erfolgt qualitativ, indem die eingeschätzten Verhaltensweisen analysiert und reflektiert werden. Basierend auf den Ergebnissen können spezifische Förderziele und konkrete Vorschläge zur Umsetzung erarbeitet werden. Eine Quantifizierung der Ergebnisse ist ebenfalls möglich. Die Erstellung eines Sprachprofils anhand von Normtabellen ermöglicht einen Vergleich mit Ergebnissen anderer Kinder.

Die Normierungsstichprobe umfasst 2011 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Das Gütekriterium der Reliabilität ist erfüllt, für die Objektivität und Validität fehlen empirische Nachweise.

Liseb wurde auf der Basis von Sismik und Seldak konzipiert und dient der Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung von Kindern zwischen zwei und vier Jahren. Da sich Kinder in diesem Altersspektrum in ihrer Sprachentwicklung stark voneinander unterscheiden, wurden zwei Beobachtungsbögen konzipiert. Liseb 1 (Sprachanfänger) und Liseb 2 (Fortgeschrittene) sind bis auf geringe Ausnahmen identisch aufgebaut. Die Zuordnung, welcher Beobachtungsbogen bei welchem Kind eingesetzt werden sollte, erfolgt anhand des grammatischen Merkmals „*Verwendung der Verbzweitstellung im Satz*“. Liseb setzt sich aus den vier Teilen *Sprachverhalten in bestimmten sprachrelevanten Situationen, sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn, die Sprachen des Kindes* und die *Familie des Kindes* zusammen (Mayr et al., 2014). Die systematische Beobachtung basiert auf vielfältigen Situationen (z.B. Mahlzeiten, Freispiel, Gesprächsrunden), in denen das Sprachverhalten und die sprachlichen Kompetenzen des Kindes erkennbar werden. Pädagogische Fachkräfte nehmen im Anschluss an die Beobachtungen eine Einschätzung der kindlichen Verhaltensweisen anhand einer vierstufigen Skala vor (oft – manchmal – selten –sehr selten/nie). Basierend auf der qualitativen Auswertung können Förderschwerpunkte und Entwicklungsziele abgeleitet werden. Außerdem erhalten Fachkräfte auf diese Weise konkrete Anregungen für die Gestaltung pädagogischer Angebote im Bereich Sprache. Bei der quantitativen Auswertung lässt sich anhand des Vergleichs mit Normwerten eine Aussage darüber treffen, wie weit ein Kind in einer spezifischen Dimension bereits fortgeschritten ist („weit fortgeschritten“ bis „beginnend“). Für Liseb 1 und 2 liegen Normwerte bezogen auf Sprachniveaus vor. Eine Altersnormierung existiert nicht. Differenzierte Aussagen über die wissenschaftlichen Gütekriterien werden nicht getroffen. Es wird jedoch beschrieben, dass es „empirische Hinweise auf die Gültigkeit des Bogens“ gibt (Mayr et al., 2014, S. 35).

Die Beobachtungsverfahren Seldak, Sismik und Liseb wurden für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen konzipiert und haben sich in den vergangenen knapp 20 Jahren in der Praxis bewährt (Harr et al., 2018). Die Beobachtung einzelner Kinder kann effizient in den Alltag der Kindertageseinrichtung integriert werden und bei wiederholter Durchführung lassen sich Entwicklungsschritte bzw. Stagnationen erkennen. Die Auswertung der Beobachtungsbögen kann jeweils entweder händisch oder digital erfolgen. Der strukturierte Aufbau der Bögen hilft bei der Dokumentation der unterschiedlichen sprachlichen Teilaspekte. Zusätzlich wird durch die Verwendung der Beobachtungsbögen der gezielte Austausch zwischen den Fachkräften angeregt. Die komplette Bearbeitung eines Bogens erfordert mit circa zwei Stunden jedoch verhältnismäßig

viel Zeit (Harr et al., 2018). Im Sinne eines Qualitätsentwicklungsprozesses können die Ergebnisse der Beobachtungen dazu genutzt werden, sprachbezogene Angebote der Einrichtung zu reflektieren.

c. VASE 4-8 (Büchner et al., 2017)

Das Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung (VASE) ist ein Instrument, welches Förderbedarf von Kindern ausweist sowie die Beobachtung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes erlaubt (Büchner et al., 2017, S. 6). Das Verfahren ist für Kinder von vier bis acht Jahren konzipiert. Es handelt sich daher um ein Verfahren, welches im Kita-Alter beginnt und bis ins Grundschulalter zur Sprachstandserhebung verwendet werden kann. VASE ist angelehnt an HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger) und zielt darauf einzuschätzen, ob bei einem Kind Förderbedarf vorliegt oder nicht. Die Kinder werden dazu aufgefordert, eine Geschichte anhand einer vorgelegten Bildfolge zu erzählen. Die Erzählung wird aufgenommen, transkribiert und anschließend mit dem Auswertungsbogen für die jeweilige Bildergeschichte ausgewertet. Insgesamt liefert VASE vier verschiedene Bildfolgen mit dazugehörigem Auswertungsbogen. Durch die Bilderfolge, deren Geschehen möglichst genau wiedergegeben werden soll, müssen die Kinder spezielle syntaktische und morphologische Kompetenzen anwenden, auf die sie in Alltagssituationen nicht zwingend zurückgreifen müssen (Büchner et al., 2017). Dadurch soll eine differenziertere Erfassung des jeweiligen Sprachstands sichergestellt werden. Die Auswertung der Erzählungen der Kinder erfolgt jeweils anhand der Rubriken Aufgabenbewältigung, Bewältigung der Gesprächssituationen, verbaler Wortschatz, Verbstufe und Verbinden von Sätzen. Die einzelnen Rubriken erfassen dabei folgende sprachbezogenen Kompetenzbereiche: Phonologie, Pragmatik, Semantik/Lexikon, Morphologie, Syntax und Literacy. VASE leitet seine Auswertungskriterien direkt aus wissenschaftlichen Forschungsarbeiten ab. Dazu zählen beispielsweise Arbeiten von Komor und Reich (2008) zum Thema Semantik, Beiträge von Best (2003, 2006) zum Thema Lexikon/Semantik sowie Kemp und Bredel (2008), deren Beitrag als theoretische Fundierung für den Bereich Morphologie und Syntax herangezogen wird. Mit Blick auf die Gütekriterien liegen hohe Werte für Reliabilität und Validität vor. Objektivität wird vor allem durch das Manual generiert, welches eindeutige Hinweise und Vorgaben für die Durchführung und Auswertung von VASE enthält. Als Durchführungsdauer von VASE werden acht Minuten (Büchner et al., 2017) angegeben. Obwohl die Durchführung in einem ruhigen und separaten Raum erfolgen soll, erweist sich die Durchführung von VASE im Kita-Alltag aufgrund der kurzen Bearbeitungsdauer als praktikabel. Neben der Ausweisung des Förderbedarfs gibt VASE Empfehlungen für die weitere Förderplanung und erfasst den Sprachstand des jeweiligen Kindes differenziert. Der Aspekt Mehrsprachigkeit wird berücksichtigt,

indem mögliches Borrowing³ erfasst wird. Zudem liegen für insgesamt zwei Bildfolgen Übersetzungen in andere Sprachen vor, so dass VASE auch für die Sprachstandserhebungen in anderen Sprachen eingesetzt werden kann. Für eine entsprechende Auswertung muss jedoch eine Fachkraft gefunden werden, die die entsprechende Sprache sprechen kann. BÜchner et al. (2017, S. 21) weisen aber darauf hin, dass eine Durchführung von VASE in der Herkunftssprache des Kindes auch ohne Auswertung hilfreich sein kann, um Hemmungen abzubauen und die Mehrsprachigkeit des Kindes wertzuschätzen.

d. DJI Orientierungsleitfäden (Jampert et al., 2011; Best et al., 2017)

Die DJI-Leitfäden sind ein umfassendes, vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) entwickeltes Konzept zur Sprachstandserfassung. Dieses Konzept beschäftigt sich über vier Hefte hinweg ausführlich mit den sprachwissenschaftlichen Grundlagen, dem kindlichen Spracherwerb, alltagsintegrierter Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen sowie mit Beobachtungen als Methode zur Sprachstandserhebung. Die Orientierungsleitfäden können dabei für die Arbeit in Einrichtungen mit Kindern von null bis sechs genutzt werden.⁴ Insgesamt liegt eine ausführliche theoretische Fundierung der Leitfäden über alle Altersstufen des Elementarbereichs hinweg vor, indem einschlägige Literaturquellen zu jedem Bereich genannt werden. Für die Beobachtung des kindlichen Sprachstandes liefert das Konzept fünf Leitfäden für folgende sprachbezogene Kompetenzbereiche: Laute und Prosodie, Kognition, Wörter und Bedeutung, Grammatik und Wortbildung sowie Kommunikation. Die Leitfäden gelten dabei als Orientierung für die Beobachtung der Kinder im Kita-Alltag. Das Manual weist darauf hin, dass jedes Kind mit jedem Leitfaden in jeweils unterschiedlichen Situationen beobachtet werden soll. Dadurch soll ein differenzierter Blick auf die individuelle Sprachentwicklung des jeweiligen Kindes gewährleistet werden. Die unterschiedlichen Situationen sollen dabei aufgezeichnet oder verschriftlicht werden. Für die anschließende Dokumentation liefert das Manual der DJI-Leitfäden jeweils einen Auswertungsbogen für den U₃- und Ü₃- Bereich.

Die DJI-Leitfäden können als praktikabel eingestuft werden, da pädagogische Fachkräfte die Beobachtung in den Kita-Alltag integrieren können und somit ein separater Raum sowie ein aufwändiges Setting nicht vorgesehen/nötig sind. Allerdings setzt das umfassende Material mit Leitfäden und theoretischen Grundlagen im Hinblick auf Sprache und Spracherwerb eine intensive

³ Nach Jeuk (2010) meint Borrowing das „Ausborgen“ eines Wortes aus der einen Sprache, wenn das entsprechende Wort in der anderen Sprache nicht verfügbar ist. Falls ein mehrsprachiges Kind in „Sprachnot“ gerät, nutzt es sein komplettes Vokabular und mixt die Sprachen so, dass es den Satz vervollständigen kann. Beim Nutzen einer solchen Strategie liegt also kein Hinweis auf ein Sprachdefizit vor, sondern auf hohe Sprachkompetenzen.

⁴ Beim Ü₃-Bereich wird dabei von „Kindersprache stärken!“ und beim U₃-Bereich von „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ gesprochen.

Einarbeitungsphase voraus. In Bezug auf die Gütekriterien kann das Manual auf keine empirischen Befunde verweisen. Normwerte liegen ebenfalls nicht vor.

Der Aspekt Mehrsprachigkeit wird vor allem im Auswertungsbogen des Ü3-Bereichs erfasst, indem die Kontaktmonate und die Sprachgebrauchsformen des Kindes abgefragt werden. Die DJI-Leitfäden verzichten auf eine Risikobewertung und legen den Fokus auf die differenzierte Erhebung des Sprachstandes. Zudem geben sie Planungshinweise und Tipps für die Ableitung und Vorbereitung konkreter Fördermaßnahmen.

e. Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung (Schlaaf-Kirschner & Fege-Scholz, 2017)

Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung ist ein von Schlaaf-Kirschner und Fege-Scholz entwickeltes Beobachtungsinstrument, welches sich durch hohe Praktikabilität und Praxisnähe auszeichnet. Erfasst werden dabei 102 Items in insgesamt acht sprachbezogenen Kompetenzbereichen: Sprachverständnis, Wortschatz und Wortbedeutung, Lautproduktion und Lautwahrnehmung, Wortbildung und Satzbau, Betonung, Verbale und nonverbale Kommunikation, Literacy sowie grundlegende Voraussetzungen. Diese sind mit einigen wenigen Quellen theoretisch fundiert. Für jedes Kind gibt es genau einen Beobachtungsbogen (d.h. ein Blatt), der (das) über die gesamte Kita-Zeit genutzt werden kann. Dies funktioniert durch die besondere Systematik des Bogens bzw. deren grafische Umsetzung: Die Nummern der einzelnen Items sind in kleine Kästchen eingetragen, die wiederum in einem großen Oval und sortiert nach den Sprachbereichen angeordnet sind. Wenn die Fachkraft das Kind beobachtet (empfohlen wird alle sechs Monate), dann wird sie dazu aufgefordert, die Kästchen je nach Entwicklungsstand des Kindes auszumalen: Hat das Kind das Item noch nicht erreicht, dann bleibt das Kästchen leer. Hat es den Entwicklungsstand teilweise erreicht, dann wird das halbe Kästchen ausgemalt, erfüllt ein Kind das Item vollständig, dann das ganze Kästchen. Dadurch lassen sich die sprachlichen Stärken und Entwicklungspotenziale des Kindes „auf einen Blick“ und durch die 102 Items differenziert (optisch) erfassen. Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung dient als Grundlage für die Förderplanung sowie für Elterngespräche. Neben dem Einsatz des Materials erweisen sich auch die Anschaffungskosten sowie die Durchführung im Alltag als effizient. Das Verfahren verzichtet auf eine ausgewiesene Risikobewertung, da die Fokussierung auf die sprachlichen Stärken des Kindes vorrangig ist (Schlaaf-Kirschner & Fege-Scholz, 2017, S. 6). Das Manual liefert jedoch einen theoretischen Input zu den Themen sprachliche Bildung, Förderung und Sprachtherapie. Im Manual gibt es zudem Hinweise für die weitere Förderplanung sowie zahlreiche Praxistipps und Ideen zu den einzelnen Items und

Bildungsbereichen. Werte zur Normierung oder empirische Befunde zur Objektivität, Reliabilität und Validität liegen nicht vor.

f. DESK 3-6 R (Tröster et al., 2016)

Das Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – Revision (DESK 3-6 R: Tröster et al., 2016) ist ein Screening-Verfahren, welches der Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen bei drei- bis sechsjährigen Kindern dient. Das Verfahren kann von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Mitarbeiter*innen von Beratungsstellen eingesetzt werden. Das DESK 3-6 R zielt darauf ab „Entwicklungsrisiken von Kindern im Vorschulalter frühzeitig zu entdecken, damit rechtzeitig gezielte Fördermaßnahmen eingeleitet werden können“ (Tröster et al., 2016, S. 9). Es handelt sich dabei um eine Neubearbeitung des DESK 3-6 (Tröster et al., 2004), welches bereits seit 2004 effektiv in Kindertageseinrichtungen eingesetzt wird und eine hohe Akzeptanz auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte erfährt (Franze et al., 2010, 2011; Gottschling et al., 2012).

Das Verfahren enthält altersspezifische Beobachtungsskalen für dreijährige, vierjährige sowie fünf- und sechsjährige Kinder zur Überprüfung der motorischen, sprachlichen, sozial-emotionalen und kognitiven Kompetenzen. Dabei steht bei fünf- und sechsjährigen Kindern die Überprüfung schulischer Lernvoraussetzungen im Fokus. Dadurch soll gewährleistet werden, dass Kinder mit Risikoprognose vor der Einschulung noch gezielt unterstützt werden können. Die hierfür vorgesehenen Skalen erfassen sowohl sozial-emotionale Lernvoraussetzungen als auch Vorläuferfertigkeiten für den Erwerb schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen.

Die Skalen zur Erfassung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen umfassen die sprachbezogenen Kompetenzbereiche suprasegmentale Komponente, Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon und Semantik, Pragmatik (Weinert & Grimm, 2002, S. 504f.) sowie diskursive Basisqualifikation und literale Basisqualifikation (Ehlich, 2007). Als wissenschaftliche Fundierung nennen die Autoren des Verfahrens Forschungsarbeiten zu einzelnen Bereichen (Szagun, 2013; Lundberg, 2006; Goldfield & Reznick, 1999). Das Verfahren weist für die wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität zufriedenstellende bis sehr hohe Werte aus.

Die praktische Durchführung des DESK 3-6 R erfolgt über spielerische Aktivitäten. Die Entwicklungsaufgaben des DESK 3-6 R werden dabei entweder als Beobachtungsaufgaben oder als Durchführungsaufgaben vorgegeben. Im Rahmen der Beobachtungsaufgaben erfassen pädagogische Fachkräfte die Kompetenzen des Kindes auf der Basis einer systematischen alltagsintegrierten Verhaltensbeobachtung des Kindes. Ziel der Durchführungsaufgaben ist es, verschiedene Anforderungen herzustellen. Dies ist erforderlich, da nicht alle Kompetenzen zuverlässig aus dem spontanen Verhalten des Kindes erschlossen werden können. Die

Durchführungsaufgaben sind in ein Rollenspiel („Zirkusspiel“) eingebettet und werden in kleinen Gruppen oder einzeln durchgeführt. Dies bietet die Möglichkeit der Kompetenzerfassung in einem spielerischen Kontext unter weitgehend kontrollierten Bedingungen, ohne dass die Kinder mit einer Testsituation konfrontiert werden. Im Anschluss wird basierend auf der Verhaltensbeobachtung während der Beobachtungs- und Durchführungsaufgaben ein Screening-Profil erstellt. Hierfür stehen Normwerte für alle Altersgruppen zur Verfügung. Im Rahmen der Neubearbeitung wurde das DESK 3-6 R an einer Stichprobe von 1693 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren neu normiert. Aus dem Screening-Profil geht hervor, in welchen Entwicklungsbereichen ein erhöhter Förderbedarf besteht und in welchen Entwicklungsbereichen eine altersgemäße Entwicklung zu erwarten ist (Tröster et al., 2016). Der Aspekt Mehrsprachigkeit wird über die Erfassung der Erst- und Zweitsprache des Kindes sowie der Kontaktmonate abgefragt. Außerdem sollen die pädagogischen Fachkräfte eine unspezifische Einschätzung bezüglich der kindlichen Sprachproduktion und der Sprachrezeption im Deutschen vornehmen.

g. LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011)

Die Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ) entstand im Auftrag der Baden-Württemberg-Stiftung im Rahmen des Projektes *Sag' mal was!*. Es handelt sich um ein Testverfahren, welches den Sprachstand von Kindern im Alter von drei bis sieben mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Muttersprache erfassen sowie eine Risikobewertung vornehmen kann. Berücksichtigt werden die Bereiche Semantik, Morphologie und Syntax. Im Rahmen von LiSe-DaZ durchläuft das Kind insgesamt sieben Subtests, in denen es eine Geschichte anhand von Bildfolgen erzählt, Fragen ergänzt und Fragen mit richtig und falsch beantwortet. Die kindlichen Äußerungen werden teilweise aufgenommen und anschließend transkribiert. Das Material sowie die Aufgaben sind dabei so gestaltet, dass eine Irritation durch gegebenenfalls nicht vorhandenes kulturelles Wissen weitestgehend ausgeschlossen werden kann. Für die Hauptgütekriterien der Objektivität, Validität sowie Reliabilität liegen statistische Kennwerte im mittleren sowie hohen Bereich vor. Bezüglich der Objektivität kann zudem ergänzt werden, dass die Interaktion während der Durchführung durch das Manual völlig standardisiert wird. Auch die Interaktionsparts und der Einsatz der Handpuppe, die den Test begleitet, werden durch das Manual vollständig angeleitet. Der Einsatz einer Handpuppe entschärft zudem die Testsituation und vermittelt die Aufgaben auf kindgerechte Art und Weise. Somit kann die Alltagsnähe für das Kind zumindest teilweise hergestellt werden. Die Testsituation bedingt, dass für die Durchführung ein separater Raum mit erhöhtem Materialeinsatz benötigt wird. Anzumerken ist des Weiteren auch, dass die Anschaffungskosten für LiSe-DaZ im hohen Preissegment liegen. Nach einer intensiven Einarbeitungsphase kann LiSe-DaZ jedoch von

pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden und dabei einen differenzierten Blick auf den individuellen Sprachstand des Kindes, vor allem in den Bereichen Syntax und Semantik, liefern. Darüber hinaus finden sich im Manual eindeutige Hinweise für die Planung von weiteren Förderangeboten durch die Fachkraft auf Basis der Erhebung. Als Durchführungsdauer von LiSe-DaZ werden 30 Minuten angegeben.

4.1.6 Vergleich ausgewählter Verfahren

Auf die Analyse und Beschreibung der Sprachstandserhebungsverfahren folgt abschließend eine deskriptive Gegenüberstellung der beiden im Land Brandenburg eingesetzten Verfahren Meilensteine der Sprachentwicklung (Häuser & Jülisch, 2013) und KISTE (Häuser et al., 1994) mit den in Kapitel 4.1.5 spezifizierten Verfahren. Zu diesem Zweck werden zunächst die Verfahren Meilensteine der Sprachentwicklung (Häuser & Jülisch, 2013) und KISTE (Häuser et al., 1994) dargestellt. Im Anschluss wird ein Vergleich der Verfahren hinsichtlich der in Kapitel 4.1.3 dargestellten Analyse Kriterien vorgenommen. Zunächst werden die Beobachtungsverfahren BaSiK (Zimmer, 2014), Seldak/Sismik/Liseb (Ulich & Mayr, 2003, 2006; Mayr et al., 2014), VASE 4-8 (Büchner et al., 2017), DJI-Orientierungsleitfäden (Jampert et al., 2011; Best et al., 2017) sowie der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung (Schlaaf-Kirschner & Fege-Scholz, 2017) mit dem Verfahren Meilensteine der Sprachentwicklung (Häuser & Jülisch, 2013) kontrastiert, welche den Bezugsrahmen für diesen Vergleich bilden. In einem weiteren Schritt erfolgt dann die Gegenüberstellung der Elizitationsverfahren KISTE (Häuser et al., 1994), Lise-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) und DESK 3-6 R (Tröster et al., 2016). Hierbei wird auf den Kindersprachtest KISTE (Häuser et al., 1994) referiert.

a. Meilensteine der Sprachentwicklung (Häuser & Jülisch, 2013)

Bei den Meilensteinen der Sprachentwicklung handelt es sich um ein von Häuser und Jülisch (2013) entwickeltes Beobachtungsinstrument, welches in Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg weit verbreitet eingesetzt wird. Es dient pädagogischen Fachkräften dazu, den Sprachentwicklungsstand von Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren einzuschätzen und ermöglicht damit eine Erfassung der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes zu verschiedenen Zeitpunkten. Ziel ist es, „auffällige Sprachentwicklungsverläufe“ (Häuser & Jülisch, 2013, S.10) sichtbar zu machen und Kinder mit Risikoprognose zu identifizieren. Die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes wird hierfür in zeitlicher Nähe zum Geburtstag des jeweiligen Kindes vorgenommen. Das Verfahren enthält hierfür vier altersspezifische Beobachtungsskalen (24 Monate, 36 Monate, 48 Monate, 60 Monate), anhand derer die sprachbezogenen Kompetenzbereiche Lexikon

und Semantik, Syntax, Morphologie, Pragmatik sowie Literalität eingeschätzt werden. Die Bereiche Lexikon und Semantik, Syntax sowie Morphologie sind mit einigen wenigen Quellen theoretisch fundiert (z.B. Grimm, 2000; Szagun, 1986). Für die beiden anderen Bereiche bleibt die theoretische Fundierung aus. Es liegt ein Manual vor, welches Hinweise zur objektiven Durchführung liefert. Darüber hinaus belegen Messungen der Übereinstimmungsgüte die Objektivität des Verfahrens. Empirische Belege zu Validität und Reliabilität liegen (noch) nicht vor. Die Beobachtung erfolgt im pädagogischen Alltag und die Fachkraft muss Ja-/Nein-Entscheidungen bezüglich der im Bogen geforderten Sprachleistung treffen. Im Anschluss wird der Bogen ausgewertet, indem die Summe der Ja- und Nein-Antworten erfasst wird. Anhand der Sprach-Ampel wird dann eine Ausweisung in die Kategorien „sprachlich gut oder noch altersgerecht entwickelt“ (grün), „mögliches Risiko in der Sprachentwicklung“ (gelb) und „eindeutiges Risiko in der Sprachentwicklung“ (rot) vorgenommen. Die kritischen Werte werden für jede Kategorie ausgewiesen. „Die Meilensteine der Sprachentwicklung“ lassen sich ökonomisch und praktikabel in den Kita-Alltag integrieren. Das Verfahren kann auf der Homepage des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg kostenlos heruntergeladen werden. Zudem erweist sich der Materialeinsatz als effizient, da Instrument auf einen hohen Materialeinsatz verzichtet und eine Beobachtung während des Kita-Alltags ermöglicht. Die kontinuierliche Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes zu vier Zeitpunkten ermöglicht eine grobe Skizzierung des Entwicklungsverlaufes. Der Aspekt Mehrsprachigkeit wird über die Erfassung der Erst- und Zweitsprache des Kindes sowie der Kontaktmonate abgefragt.

b. KISTE – Kindersprachtest für das Vorschulalter (Häuser et al., 1994)

Der Kindersprachtest für das Vorschulalter (KISTE) wird seit 1994 in der Praxis angewendet. Die KISTE kann als Screening (in verkürzter Version) sowie als ausführlicher Test genutzt werden. Nach Häuser, Kasielke & Scheidereiter (1994) kann „im Rahmen von Schulfähigkeitsuntersuchungen [...] zunächst die Screeningform (S. 4)“ durchgeführt werden und bei Auffälligkeiten die komplette Testbatterie folgen. Der gesamte Test erfasst dabei vier sprachbezogene Kompetenzbereiche: Pragmatik, Semantik und Lexikon, Morphologie und Syntax. Die vier Bereiche werden anhand von fünf Untertests erfasst: TEDDY-Test, Erkennen von semantischen und grammatischen Inkonsistenzen, aktiver Wortschatz, semantisch-syntaktischer Test und Satzbildungsfähigkeit. Bei den einzelnen Tests kommt teilweise Bildmaterial zum Einsatz. Für das Screening werden lediglich die zwei Untertests „Wortschatz“ und „Inkonsistenzen“ eingesetzt. Das Manual untermauert die Aufgaben und Subtests durch einige einschlägige Sprachentwicklungstheorien. Diese sind jedoch innerhalb der Zeitspanne zwischen 1969 bis 1992 editiert und geben daher nicht den aktuellen Stand der Forschung

wieder. Auch der Aspekt der Mehrsprachigkeit findet weder im Manual noch im Auswertungsbogen Berücksichtigung. Darüber hinaus liegen Normwerte vor, die jedoch seit 1994 nicht aktualisiert wurden und daher als veraltet gelten müssen (Becker-Mrotzek et al., 2013). Im Hinblick auf die Reliabilität liefert das Manual der KISTE insgesamt hohe statistische Kennwerte. Die Durchführungsobjektivität wird ebenfalls durch das Manual mit völlig standardisierten Interaktionen gewährleistet. Es enthält beispielsweise genaue Instruktionen, wie ein Untertest anmoderiert und durchgeführt werden muss. Darüber hinaus werden die durchführenden Personen dazu angeleitet, die Sätze genauso vorzulesen, wie sie vorgegeben sind. Die Beispielsätze beinhalten dabei Worte wie „Mutti“, „Vati“, „Mohrrübe“, „Kasper“ oder „Osterhase“. Abhängig davon wie ein Kind aufwächst oder aus welchem Kulturkreis es kommt, ist es nicht unwahrscheinlich, dass ihm Wörter wie „Kasper“ oder „Osterhase“ unbekannt sind. Auch das Bildmaterial entspricht nicht den aktuellen Standards (Diversität, Aktualität). Das Kind könnte während der Testsituation somit verunsichert werden. Die Durchführungsdauer der KISTE beträgt 35-50 Minuten, was von Häuser et al. (1994) als „relativ zeitaufwendig“ (S. 20) beschrieben wird. Auch hinsichtlich des aufwändigen Settings muss die KISTE als weniger praktikabel eingestuft werden.

Demgegenüber erlaubt die KISTE eine Risikoprognose sowie die differenzierte Erhebung des individuellen Entwicklungsstands. In einem separaten Kapitel gibt das Manual Hinweise für die Planung spezifischer Fördermaßnahmen.

Im Fokus: Aktualität und Stereotype

Überdies sind in den Beispielsätzen der KISTE stereotype Rollenbilder auszumachen, die mittlerweile als überholt gelten müssen. Zum Themenfeld „Mutti“ finden sich (in den Beispielsätzen beschrieben) Tätigkeiten wie Tisch decken, lesen, ins Geschäft gehen, stricken, Lebensmittel kaufen, das Kind füttern. Auch die Frage, was die Mutti alles zuhause macht, wird gestellt. Bezüglich des Themenfeld „Vati“ finden sich Beispielsätze, die Tätigkeiten wie tüchtiges Arbeiten, Zeitung lesen, Getränke hochtragen sowie Auto fahren beschreiben. Dies steht im Kontrast zur vorurteilsbewussten Pädagogik, die das explizite Vermeiden von Stereotypen und Rollenbildern zum Ziel hat. Durch den Wandel von Familie und familiären Strukturen kann es zudem möglich sein, dass das Aufwachsen mit Mutti, Vati und Omi nicht dem Alltag eines Kindes im Jahre 2021 entspricht (Wagner 2008, 2013; Anti-Bias-Netz 2016; Fachstelle Kinderwelten 2021).

Innerhalb des Korpus finden sich weitere Beispiele, die an dieser Stelle thematisiert werden. Im Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten (BISC; Jansen et al., 2002) haben die Kinder zur Aufgabe, verschiedene Fantasieworte aus einer Reihe von weiteren Wörtern wiederzufinden. Dabei kommt das Fantasiewort „Mohr“ vor, welches mittlerweile aufgrund seiner negativen Konnotationen als höchst umstrittenes Wort gilt. In einigen Sprachstandserhebungsverfahren wird der Aspekt der Mehrsprachigkeit gar nicht einbezogen. In anderen wird er einbezogen, jedoch als „Risikofaktor“ behandelt. Im Dokumentationsbogen des Heidelberger auditiven Screenings in der Einschulungsuntersuchung (HASE) impliziert die Antwortmöglichkeit „mehrsprachig“ auf die Frage nach „einer elterliche[n] Disposition für Sprech-, Sprach- und Schriftstörung“ beispielsweise, dass eine andere Sprache der Eltern ein zuverlässiger Prädiktor für Störungen in der kindlichen Sprachentwicklung sei (Schöler & Brunner, 2008, S. 63).

c. Gegenüberstellung der Beobachtungsverfahren

Die Darstellung des Vergleichs in Tabelle 4 verdeutlicht, dass es bei den ausgewählten Beobachtungsverfahren hinsichtlich der Bereiche *Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen* sowie *Praktikabilität* ein hohes Maß an Übereinstimmung gibt. Alle Verfahren berücksichtigen mehr als vier sprachliche Basisqualifikationen, weisen im Bereich Morphologie auf instabile Übergangserscheinungen (z.B. Übergeneralisierungen) hin, sind für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen konzipiert und praktikabel zu handhaben. Bei den wissenschaftlichen Gütekriterien, der Normierung und der Mehrsprachigkeit zeigt sich hingegen ein heterogenes Bild. Während BaSiK, Seldak/Sismik/Liseb und VASE 4-8 bereits die Mehrzahl der Aspekte, die im Kontext der Gütekriterien gefordert werden, erfüllen, fallen die anderen Verfahren in diesem Punkt zurück. Für die Meilensteine der Sprachentwicklung fehlen beispielsweise empirische Belege zu Reliabilität und Validität. Für vier der sechs Verfahren liegen Normwerte vor, allerdings ist nur bei BaSiK die Normierung nicht älter als acht Jahre und kann somit als aktuell gelten. Der Aspekt der Mehrsprachigkeit wird von allen Verfahren zumindest rudimentär einbezogen, meist werden die Erstsprache des Kindes sowie die Kontaktdauer zur Deutschen Sprache abgefragt. Die Verfahren BaSiK, Sismik, Liseb und VASE 4-8 berücksichtigen darüber hinaus noch die Sprachbiographie des Kindes (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Darstellung der Einschätzungswerte ausgewählter Beobachtungsverfahren

	Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen			Objektivität			Reliabilität	Validität				Normierung			Praktikabilität					Qualifizierung	Mehrsprachigkeit				Ableitung geeigneter Sprachfördermaßnahmen			Anzahl erfüllter Kriterien
	Ausweisung und Anzahl	Differenziertheit der Aufgaben	Berücksichtigung Übergangserscheinungen	Manual	Standardisierung	empirische Belege		empirische Belege	entwicklungstheoretische Fundierung	empirische Belege	Alltagsnähe Erhebungssituation	Alltagsnähe Aufgaben/Beobachtungskriterien	Ausweisung von Normwerten	Aktualität	Große Normierungsstichprobe	Dauer	Einsatzbereich	Handhabbarkeit für die Durchführenden	Effizienz Materialeinsatz		Nachhaltigkeit	Implementierung	Training und Schulung	Berücksichtigung Erstsprache	Berücksichtigung Kontaktsprache	Berücksichtigung Sprachbiographie	separate Normwerte für Kinder mit DaZ	
Meilensteine der Sprachentwicklung	+	-	+	+	0	+	-	0	-	+	+	0	-	+	+	+	+	0	+	+	0	0	0	-	0	0	-	13
BaSiK	+	+	0	+	0	+	+	+	0	+	+	+	-	0	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	22
SELDAK/SISMIK/liseb	+	+	-	+	0	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	0	+	+	+	0	+	-	-	+	+	18
VASE 4-8	+	+	+	+	0	-	+	+	+	0	0	0	+	+	+	-	+	0	+	0	+	-	+	-	+	+	+	17
DJI Orientierungsleitfäden	+	+	+	+	0	-	-	0	-	+	+	-	-	+	+	+	+	0	-	+	+	+	0	-	-	+	+	15
Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung	+	+	+	+	0	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	0	+	+	-	0	-	-	0	+	+	14

Anmerkung: + = Kriterium gegeben, 0 = zum Teil gegeben, - = Kriterium nicht gegeben

d. Gegenüberstellung der Elizitationsverfahren

Bei der Gegenüberstellung der Elizitationsverfahren (vgl. Tabelle 5) zeigt sich, dass die KISTE und das DESK 3-6 R mehr als vier sprachbezogene Kompetenzbereiche berücksichtigen, während LiSe-DaZ insgesamt nur drei berücksichtigt. Alle drei Verfahren erfassen mindestens einen Bereich durch unterschiedliche Aufgabentypen und gehen auf Übergangerscheinungen ein. Hinsichtlich der Gütekriterien liegen für LiSe-DaZ und das DESK 3-6 R hohe statistische Kennwerte im Hinblick auf Objektivität vor. Für alle drei Verfahren wurden zudem mittlere bis hohe empirische Belege für Reliabilität und Validität gemessen. Die Alltagsnähe, welche unter dem Aspekt der Validität eingeschätzt wird, ist bei der KISTE nicht gegeben, da das Bildmaterial sowie die Beispielsätze im Hinblick auf Diversität und Rollenbilder als veraltet eingestuft werden müssen. LiSe-DaZ und das DESK 3-6 R entschärfen hingegen die Testsituation und schaffen Nähe zum kindlichen Alltag, indem der Einsatz einer Handpuppe (LiSe-DaZ) bzw. die Einbettung in ein Zirkusspiel (DESK 3-6 R) erfolgt. Für alle drei Elizitationsverfahren liegen Normwerte vor, wobei das DESK 3-6 R die aktuellsten Werte anhand einer ausreichend großen Stichprobe liefert. Im Vergleich zu den Beobachtungsverfahren sind DESK 3-6 R, LiSe-DaZ und KISTE als weniger praktikabel einzustufen, da ein separater Raum und ein aufwändiges Setting nötig sind. Die Durchführungsdauer wird bei LiSe-DaZ und dem DESK 3-6 R mit unter 30 Minuten angegeben. Damit entsprechen sie im Gegensatz zur KISTE den Vorgaben der Fragestellung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg. Eine Diskrepanz zwischen den Verfahren besteht hinsichtlich der Mehrsprachigkeit. Während die KISTE den Aspekt nicht einschließt, berücksichtigen LiSe-DaZ und das DESK 3-6 R alle Sprachen eines Kindes. LiSe-DaZ liefert darüber hinaus Normwerte für die Ergebnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Im Hinblick auf die Ableitung der Förderziele schneidet das DESK 3-6 R am schlechtesten ab, was sich jedoch aus den Eigenschaften eines Screenings begründen lassen kann (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Darstellung der Einschätzungswerte ausgewählter Elizitationsverfahren

	Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen			Objektivität		Reliabilität	Validität				Normierung		Praktikabilität					Qualifizierung der Fachkraft	Mehrsprachigkeit			Ableitung geeigneter Sprachfördermaßnahmen			Anzahl erfüllter Kriterien				
	Ausweisung und Anzahl	Differenziertheit der Aufgaben	Berücksichtigung Übergangserscheinungen	Manual	Standardisierung		empirische Belege	empirische Belege	entwicklungstheoretische Fundierung	empirische Belege	Alltagsnähe Erhebungssituation	Alltagsnähe Aufgaben/Beobachtungskriterien	Ausweisung von Normwerten	Aktualität	Größe Normierungsstichprobe	Dauer	Einsatzbereich		Handhabbarkeit für die Durchführenden	Effizienz Materialeinsatz	Nachhaltigkeit	Implementierung	Training und Schulung	Berücksichtigung Erstsprache		Berücksichtigung Kontaktmonate	Berücksichtigung Sprachbiographie	separate Normwerte für Kinder mit DaZ	Ausweisung Förderbedarf
KISTE	+	o	+	+	+	-	+	o	o	-	-	+	-	-	o	-	-	o	-	-	o	-	-	-	-	+	+	+	9
DESK 3-6 R	+	+	+	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	o	-	o	+	o	+	+	-	-	o	+	o	-	17
LiSe-DaZ	o	o	+	+	+	o	+	+	o	o	+	o	+	+	+	-	-	o	+	+	+	-	+	+	+	o	+	-	14

Anmerkung: + = Kriterium gegeben, o = zum Teil gegeben, - = Kriterium nicht gegeben

4.1.7 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Aus der Analyse eines Korpus mit 29 Sprachstandserhebungsverfahren lässt sich insgesamt ableiten, dass sich die Elizitationsverfahren (Tests und Screenings) durch hohe statistische Werte im Hinblick auf die Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität auszeichnen. Die Beobachtungsverfahren punkten dagegen tendenziell durch ihre Alltagsnähe und Praktikabilität. Darüber hinaus fällt auf, dass die ausgewählten Beobachtungsverfahren meist den Sprachstand differenziert, innerhalb sehr vieler sprachbezogener Kompetenzbereiche erfassen. Dazu bedarf es an Beobachtungen während unterschiedlicher Situationen im Kita-Alltag. Im Hinblick auf Beobachtungsverfahren erweist sich der Einsatzort Kindertageseinrichtung und die Durchführung durch pädagogische Fachkräfte daher als optimal. Bei einer kontinuierlichen sowie systematischen Beobachtung während der gesamten Kita-Zeit eines Kindes tritt zudem die individuelle Sprachentwicklung in den Vordergrund. Für die komplexe Anwendung der Beobachtungsverfahren wird teilweise auf eine Schulung der Fachkräfte als Voraussetzung hingewiesen. In anderen Fällen genügt die Selbstschulung durch das Manual. Auch bei den Elizitationsverfahren erfordert die tendenziell schwierige Einarbeitung und Durchführung eine Schulung. Screenings und Test liefern überwiegend eine Risikobewertung und erfassen den Sprachstand der Kinder in den ausgewählten sprachbezogenen Kompetenzbereichen differenziert, aber eben auch punktuell. Elizitationsverfahren werden dementsprechend eher während Einschulungsuntersuchungen oder anderen (therapeutischen) Settings eingesetzt. Das Einsetzen von Elizitationsverfahren in der Kindertageseinrichtung kann sich beispielsweise anbieten, wenn durch die kontinuierliche Beobachtung Schwierigkeiten bei der kindlichen Sprachentwicklung vermutet werden.

Die Analyse des Korpus konnte auch eine Tendenz zu sogenannten „Mischformen“ zeigen. „Mischformen“ zeichnen sich dadurch aus, dass beispielsweise Beobachtungsverfahren prototypische Eigenschaften der Testverfahren aufweisen. Für die Beobachtungsverfahren BaSik, Seldak/Simsnik/Liseb sowie VASE 4-8 liegen diesbezüglich mittlere bis hohe statistische Kennwerte vor. Die genannten Verfahren enthalten zudem ein Manual mit eindeutigen Hinweisen und Anleitungen für die objektive Durchführung. Dadurch sollen objektiv eingeschätzte, vergleichbare und aussagekräftige Ergebnisse gewährleistet werden. Auch eine Risikoprognose wird bei diesen Verfahren basierend auf Normwerten vorgenommen. Diese Aspekte unterscheiden Elizitationsverfahren hauptsächlich von den Beobachtungsverfahren, die fachpraktisch ergänzt wurden (Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung und DJI-Orientierungsleitfäden). An dieser Stelle wird fraglich, inwiefern sich eine Differenzierung in Beobachtungsverfahren und Elizitationsverfahren (Test und Screening) als sinnvoll erweist.

Es zeichnet sich zudem ab, dass vermehrt der Einbezug von Mehrsprachigkeit und Hinweise für die Ableitung und Planung von Förderzielen auf Basis der Erhebung einen hohen Stellenwert im Manual einnehmen (LiSe-DaZ, VASE 4-8, BaSik, Seldak/Simsmik/Liseb, DJI- Orientierungsleitfäden).

4.2. Additive Sprachfördermaßnahmen

In diesem Kapitel ist die Frage nach „*aktuellen Verfahren der additiven Sprachförderung für Kinder in der Kindertagesbetreuung in Deutschland, insbesondere für Kinder ab dem vorletzten Kita-Jahr*“, zu bearbeiten. Auch dabei steht der Aspekt der wissenschaftlich belegten Wirksamkeit im Vordergrund (siehe Kapitel 2, c.). Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst eine Selektierung additiver Sprachförderverfahren vorgenommen (Kapitel 4.2.2). Hierbei werden diejenigen Konzepte und Programme ausgewählt, deren Wirksamkeit empirisch belegt ist. Nach der Darlegung der zentralen Analysekriterien (Kapitel 4.2.3) schließen sich dann in den Kapiteln 4.2.4 und 4.2.5 eine systematische Analyse der verschiedenen Verfahren sowie eine Spezifizierung ausgewählter Verfahren zur additiven Sprachförderung an.

4.2.1 Orientierungsrahmen additive Sprachförderung

Die Vielfalt an Maßnahmen zur sprachlichen Förderung im Elementarbereich ist beträchtlich und in der Praxis haben sich inzwischen viele unterschiedliche Methoden und Programme zur Sprachförderung etabliert (Kany & Schöler, 2010; Jampert et al., 2007). Diese unterscheiden sich zuweilen stark in Bezug auf ihre inhaltliche Ausrichtung und im methodischen Vorgehen. In Kindertageseinrichtungen werden zum einen explizit spezifische Förderprogramme eingesetzt, zum anderen erfolgt sprachliche Bildung zu großen Teilen aber auch im Rahmen der alltäglichen Kommunikation zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern sowie den Kindern untereinander. An dieser Stelle zeigt sich, dass sich die eingesetzten Maßnahmen/Verfahren auch hinsichtlich der Zielgruppe sowie der Zielsetzung unterscheiden. Die universelle sprachliche Bildung richtet sich im Sinne einer primären Prävention an alle Kinder und zielt auf die Aktivierung des kindlichen Spracherwerbs (Sallat et al., 2017). Hierfür soll die Lernumwelt des Kindes in der Kindertageseinrichtung optimiert und intensiviert werden (z.B. bezogen auf die Aspekte Fachkraft-Kind-Interaktion, Peer-Interaktion, Raumgestaltung, Materialauswahl). Von einem reichhaltigen und vielfältigen sprachlichen Angebot im Kindergartenalltag profitieren vor allem Kinder aus sprach- und anregungsarmen Familien sowie Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (Gold & Dubowy, 2013). Bei der kompensatorischen Sprachförderung wird auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf fokussiert, mit dem Ziel potenzielle Sprachentwicklungsprobleme zu vermeiden (sekundär-präventiv). Zusätzlich zu

der alltäglichen sprachlichen Stimulation der Kinder findet eine gezielte Unterstützung durch spezifische Sprachfördermaßnahmen statt.

Neben der Unterscheidung der Präventionsstufen wird im fachwissenschaftlichen Diskurs häufig eine Klassifikation der Sprachförderverfahren in alltagsintegrierte Sprachförderkonzepte und additive Verfahren vorgenommen (Egert, 2017, S. 66). Bei der alltagsintegrierten Sprachförderung orientiert sich die Förderung dann schwerpunktmäßig an den Interessen und Bedürfnissen des jeweiligen Kindes. Die Unterstützung der Sprachentwicklung ist dabei durchgängiges Prinzip der Alltagsgestaltung in der Kindertageseinrichtung (eine genauere Erläuterung der alltagsintegrierten Sprachförderung erfolgt in Kapitel 4.3). Bei additiven Sprachförderkonzepten werden dagegen die sprachpädagogischen Angebote gezielt und systematisch über einen begrenzten Zeitraum hinweg regelmäßig und meist in Kleingruppen außerhalb der Kindergruppe/des Gruppenraums durchgeführt (Jungmann & Albers, 2013; Kammermeyer & Roux, 2013). Hierbei steht die Förderung einzelner oder mehrerer Sprach- bzw. Kompetenzebenen (z.B. Lexikon und Semantik, Syntax, Morphologie) im Vordergrund. Additive Sprachfördermaßnahmen richten sich in der Regel an Kinder mit spezifischem Sprachförderbedarf. Die unterschiedlichen Verfahren, die in diesem Kontext zum Einsatz kommen, lassen sich hinsichtlich des Grades der Strukturierung weiter differenzieren. In Förderkonzepten werden in der Regel nur Prinzipien beschrieben, die für die Gestaltung von Sprachfördersituationen grundlegend sein sollen (z.B. Umfang der Förderung, Förderung in Kleingruppen). Förderprogramme sind im Gegensatz dazu häufig hochgradig strukturiert und bestehen aus aufeinander aufbauenden Fördereinheiten (Geyer et al., 2018, S. 164).

Bisher ist unklar, in welchem Maße geförderte Kinder von einer Maßnahme im Allgemeinen profitieren können und in welchen Sprachkompetenzbereichen eine Methode im Speziellen ihre Wirkung zeigt (z.B. Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis), da in Deutschland nur wenige aussagekräftige Studien zur Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen vorliegen.

4.2.2 Korpus

Der Korpus für die in Kapitel 4.2.4 dargestellte Analyse wurde basierend auf vorliegenden Evaluationsstudien (überblicksartig Egert & Hopf, 2016; Schneider, 2018) zusammengestellt und beschränkt sich auf additive Sprachförderansätze, für die zumindest eine inkonsistente Wirkung⁵ auf Ebene des Kindes nachgewiesen werden konnte. Tabelle 6 zeigt einen Überblick über die Studienlage

⁵ Inkonsistente Wirkungsnachweise bedeuten, dass nicht für alle primär ausgewiesenen Förderkompetenzen statistisch signifikante Wirkungen nachgewiesen werden konnten. Dafür konnten aber Wirkungen für Kompetenzen gemessen werden, welche nicht als zentrale Ziele des Konzepts oder Programmes benannt wurden (z.B. phonologisches Arbeitsgedächtnis).

sowie eine Einschätzung zur Wirksamkeit einzelner Verfahren (vgl. Tabelle 6). In die Analyse werden (gemäß der Leistungsbeschreibung) diejenigen Fördermaßnahmen einbezogen, für die mindestens inkonsistente Wirksamkeitsbefunde vorliegen.

Tabelle 6: Studienüberblick über additive Sprachförderansätze (in Anlehnung an Egert & Hopf, 2018)

Fördermaßnahme	Autor/Literatur	Zielgruppe/Alter	Wirkung
Würzburger Trainingsprogramm -"Hören, lauschen, lernen"	Schneider et al., 2000; Rißling et al., 2011	5 bis 6- Jährige	positiv
Handlung und Sprache	Sachse, 2001; Jülisch, 2002; Wolf et al., 2010	3 bis 6-Jährige	inkonsistent/positiv
Sprachförderung nach Tracy, Penner, Kaltenbacher & Klages	Schakib-Ekbatan et al., 2007	5 bis 6- Jährige	keine
Sprachförderung mit dem Elefanten	Hopp et al., 2009	4 bis 6- Jährige	keine
Sprache macht stark	Krempin et al., 2009	2 bis 4- Jährige	marginal
Programm „Sag mal was“	Gasteiger- Klicpera et al., 2010	5 bis 6- Jährige	keine
Deutsch Plus	Schröder, 2011	5 bis 6- Jährige	positiv
Leuchtturmprojekt	Euler & Neumann, 2011	3 bis 6-Jährige	positiv
Sprachförderung in Freiburg	Gretsch & Fröhlich-Gildhoff, 2012	3 bis 6-Jährige	keine
Deutsch für den Schulstart	Sachse et al., 2012	3 bis 6-Jährige	keine
Kindzentrierte Maßnahme	Gagarina et al., 2013	2 bis 4- Jährige	marginal
Dialogisches Lesen in Form eines Pull-out-Verfahrens	Ennemoser et al. 2013; Hartung, 2015	5 bis 6- Jährige	positiv
Logo-Land	Heimann & Röhlen, 2014	2 bis 4- Jährige	keine
KIKUS	Groth et al., 2017	3 bis 5- Jährige	inkonsistent

4.2.3 Analysekriterien

In der Literatur finden sich unterschiedliche Bedingungen wirksamer Sprachförderung, die sich an linguistischen, pädagogischen oder entwicklungspsychologischen Merkmalen orientieren. Der Einfluss verschiedener Fachdisziplinen hat dabei eine große Vielfalt an Sprachförderansätzen zur Folge. An dieser Stelle werden Analysekriterien formuliert, welche sowohl in der systematischen

Analyse additiver Sprachförderkonzepte/-programme (Kapitel 4.2.4) als auch in der Analyse alltagsintegrierter Sprachförderkonzepte (Kapitel 4.3.4) zur Anwendung kommen. Die Kriterien leiten sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs ab (Kammermeyer & Roux, 2013; Kany & Schöler, 2010). Die entwickelten Analyse Kriterien (vgl. Tabelle 7) stellen dabei eine umfassende Beschreibung der Faktoren gelingender Sprachförderung dar. Das Analyseraster mit deskriptiven Merkmalen zu allen Kriterien befindet sich im Anhang (siehe Anhang 5).

Tabelle 7: Analyse Kriterien für additive Sprachfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen

Kriterium	Inhaltlicher Fokus
Zielgruppe	Der Sprachförderansatz richtet sich an alle Kinder (universelle Förderung) oder nur an Kinder mit Risikoprognose (kompensatorische Förderung).
Ziele	Die Sprachfördermaßnahme dient der Unterstützung der individuellen Sprachentwicklung (Stimulierung natürlicher Spracherwerbsprozesse).
Konzeptualisierung	Die konzeptionellen Rahmenbedingungen des Sprachförderansatzes wie Organisation, Inhalte, methodische Gestaltung sowie Strukturiertheit werden dargelegt.
Wirksamkeit	Es existieren aussagekräftige wissenschaftliche Belege für die Wirksamkeit des Ansatzes auf der Ebene des pädagogischen Handelns und/oder der Ebene des Kindes.
Transparenz	Die zum Verständnis und zur Umsetzung des Sprachförderansatzes erforderlichen Informationen sind allen zugänglich (pädagogische Fachkraft, Eltern, Kita-Leitung, etc.). Darüber hinaus sieht der Ansatz die Anwendung und die Festigung der neu erworbenen Kompetenzen vor.
Bezug zu vorangegangener Sprachstandserhebung	Der Sprachförderansatz steht in direktem Bezug zu einer vorangegangenen Sprachstandserhebung und ermöglicht eine Individualisierung der Förderschwerpunkte und die Ableitung spezifischer Förderziele für jedes Kind.
Qualifizierung der pädagogischen Fachkraft	Die Personen, die das Verfahren umsetzen, sind im Vorfeld für die korrekte Umsetzung sensibilisiert und qualifiziert worden.

4.2.4 Systematische Analyse

In die systematische Analyse flossen sechs additive Sprachförderansätze mit ein. Dies sind *Handlung und Sprache* (Häuser & Jülisch, 2006), *Deutsch Plus* (Schröder, 2011), *Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter - Schlüssel zur Verständigung* (o.A., 2009-2011), *Dialogisches Lesen als Pull-out-Verfahren* (Hartung, 2015), *KIKUS* (Garlin, 2008) sowie die *Würzburger Trainingsprogramme »Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter«* (Küspert & Schneider, 1999, 2008) und *»Hören, lauschen, lernen 2: Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter«* (Plume & Schneider, 2004). In einem ersten Schritt wurden die in Kapitel 4.2.3 dargestellten Kriterien auf die ausgewählten Sprachförderkonzepte und -programme angewandt. Anschließend wurde eine deskriptive Gegenüberstellung vorgenommen. Deren Ergebnisse werden im Folgenden dargelegt.

a. Zielgruppe, Ziele, Konzeptionierung

Alle analysierten Sprachförderkonzepte/-programme sind für den Einsatz in elementarpädagogischen Einrichtungen konzipiert und dienen der kompensatorischen Sprachförderung. Die Förderung findet selektiv für eine bestimmte Kindergruppe statt. Vier der sechs Sprachförderansätze richtet sich dabei an Kinder mit spezifischem Sprachförderbedarf im Jahr vor der Einschulung (*Handlung und Sprache*, *Deutsch Plus*, *Dialogisches Lesen als Pull-out-Verfahren* sowie die *Würzburger Trainingsprogramme*). *KIKUS* sowie *Deutsch Plus* fokussieren darüber hinaus auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache und richten sich daher speziell an Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache. Bei den übrigen Ansätzen steht die Stimulierung natürlicher Spracherwerbsprozesse (*Handlung und Sprache*, *Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter - Schlüssel zur Verständigung*, *Dialogisches Lesen als Pull-out-Verfahren*) bzw. die Vorbeugung von Schwierigkeiten im Lese- und Schreiberwerb (*Würzburger Trainingsprogramme*) im Vordergrund. Alle Maßnahmen sehen für die Gestaltung der Förderung Kleingruppen vor. Die Gruppengröße beträgt bei vier der sechs Sprachförderkonzepte/-programme im Schnitt fünf Kinder. *KIKUS* weicht mit einer Gruppengröße von 6-8 Kindern hiervon ab, ebenso die *Würzburger Trainingsprogrammen* mit fünf bis acht Kindern pro Gruppe. Bezüglich der Intensität der Förderung zeigt sich ein heterogenes Bild. Während Kinder, die an *Handlung und Sprache*, dem *Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter* oder den *Würzburger Trainingsprogrammen* teilnehmen, täglich Förderung erhalten, sieht *KIKUS* nur einmal wöchentlich eine Einheit vor. Die Dauer der einzelnen Fördereinheiten variiert bei den Maßnahmen ebenfalls (*Würzburger Trainingsprogramme* 10-15 min pro Einheit, die anderen Konzepte/Programme im Schnitt circa 30 min). Die analysierten Verfahren unterscheiden sich darüber hinaus im Grad der Strukturiertheit. Hier lässt sich eine Abstufung feststellen von

Programmen mit hochgradig strukturierten Manualen und fester Abfolge (z.B. *Würzburger Trainingsprogramme*) über Konzepte, die keinem standardisierten Vorgehen folgen, aber mit einheitlichen Materialien arbeiten (*Dialogisches Lesen als Pull-out-Verfahren*) bis hin zu additiven Sprachförderkonzepten mit geringen Vorgaben, bei denen nur einige wenige Prinzipien beschrieben werden, wie die Sprachfördersituation generell gestaltet werden sollte (*Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter*).

b. Wirksamkeit

Die Wirksamkeitsbefunde hinsichtlich der sprachbezogenen Kompetenzbereiche sowie die jeweilig gemessenen Effektstärken variierten von Ansatz zu Ansatz. Hartung (2015) konnte für das *Dialogische Lesen als Pull-out-Verfahren* breit gestreute Effekte in mehreren Sprachentwicklungsbereichen nachweisen. Kinder, die an dieser Fördermaßnahme teilnahmen, verbesserten sich bedeutsam im Sprachverständnis und in der Morphologie (z.B. wurden mittlere Effektstärken für die Artikelbildung nachgewiesen). Die Evaluationsstudie von Groth et al. (2017) zu *KIKUS* konnte keine deutlichen Fördereffekte des Programms nachweisen. Kinder, die mit der *KIKUS*-Methode gefördert wurden, verbesserten sich lediglich im phonologischen Arbeitsgedächtnis für Nicht-Wörter (d.h. Wörter, die der Struktur der deutschen Sprache entsprechen aber keine inhaltliche Bedeutung haben) deutlicher als die Kontrollgruppe. Langfristige Effekte konnten nur bei zwei Verfahren nachgewiesen werden. Schröder (2011) nahm eine Evaluation von *Deutsch Plus* vor. Sechs Monate nach dem Training zeigten sich signifikante Effekte auf die Sprachproduktion sowie das phonologische Arbeitsgedächtnis der geförderten Kinder. Diese Effekte bestanden zwölf Monate nach dem Training weiterhin. Für die *Würzburger Trainingsprogramme* konnten Effekte eines erleichterten Schriftspracherwerbs bis in die dritte Klassenstufe nachgewiesen werden (Roth & Schneider, 2002; Schneider et al., 2000).

Einige der Evaluationsstudien, die die Wirksamkeit der Verfahren überprüften, fanden im Rahmen einer Pilotierung statt (*Handlung und Sprache*, Jülisch 2002; *Deutsch Plus*, Schröder 2011; *Dialogisches Lesen als Pull-out-Verfahren*, Hartung 2015). Egert et al. (2020) geben zu bedenken, dass im Rahmen dieser Pilotstudien mit kontrollierten Bedingungen die Förderung überwiegend von einer einzelnen Person bzw. einem kleinen Pool an qualifizierten, externen Sprachförderkräften durchgeführt wurde. Somit kann abschließend nicht geklärt werden, ob das Programm auch unter den Alltagsbedingungen pädagogischer Praxis effektiv ist oder lediglich die besondere Sprachförderkompetenz einzelner Fachkräfte nachgewiesen wurde (Egert et al., 2020, S. 15). Für *Handlung und Sprache* beispielsweise erwiesen sich die Effekte der Evaluation von Jülisch (2002) in der Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung (EkoS-Studie, Wolf et al., 2010, 2011) als nicht reproduzierbar.

c. Transparenz

Kany & Schöler (2010) weisen darauf hin, dass alle zum Verständnis und zur Durchführung der Sprachförderung erforderlichen Informationen vorab allgemein zugänglich sein sollen. Sprachförderprogramme mit hochstrukturierten Manualen wie *Handlung und Sprache*, *KIKUS* oder die *Würzburger Trainingsprogramme* erfüllen dieses Kriterium. Im *Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter* wird „naturalistisch“ (Euler & Neumann, 2011) gearbeitet, d.h. es gibt keine Vorgaben wie die Fördereinheiten inhaltlich und methodisch-didaktisch zu gestalten sind.

Für die Generalisierung neu erworbener Fähigkeiten ist es wichtig, dass die geförderten Kinder auch außerhalb der Sprachfördersituation ausreichend Möglichkeiten haben, die neu erworbenen Kompetenzen auszuprobieren und anzuwenden. Der Einbezug der Eltern in die Sprachförderung ist hierfür wesentlich. Sowohl bei *KIKUS* als auch im *Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter* hat dieser Aspekt einen hohen Stellenwert. Andere Ansätze wie beispielsweise *Dialogisches Lesen als Pull-out-Verfahren* machen hierzu keine Angaben.

d. Bezug zu vorangegangener Sprachstandserhebung

Fünf der sechs analysierten Verfahren richten sich als kompensatorische Maßnahme an Kinder mit spezifischem Sprachförderbedarf (nur die *Würzburger Trainingsprogramme* richten sich an alle Kinder im vorletzten Kindergartenjahr). Das Vorgehen zur Einschätzung der kindlichen Sprachkompetenzen unterscheidet sich dabei maßgeblich. Bei einigen Verfahren findet eine Sprachstandserhebung mittels Screenings oder Tests statt (*Handlung und Sprache*, *Dialogisches Vorlesen als Pull-out-Verfahren*). Im *Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter* findet die Auswahl der Kinder hingegen auf der Basis einer subjektiven Einschätzung der pädagogischen Fachkraft statt.

Keines der aufgeführten Verfahren sieht eine Individualisierung vor; d.h., die Inhalte der Sprachfördereinheiten richten sich nach den Vorgaben des jeweiligen Konzeptes. Sie werden nicht individuell an die Ergebnisse der Sprachstandserhebung und die Förderziele der einzelnen Kinder angepasst.

e. Qualifikation der pädagogischen Fachkraft

Wissenschaftliche Befunde deuten darauf hin, dass die Durchführungsqualität einen entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Trainings hat (Ennemoser & Hartung, 2017, Schneider et al., 1994). Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkraft hinsichtlich des Sprachförderkonzeptes/-trainings ist daher von hoher Relevanz. Vier der sechs Maßnahmen (*Handlung und Sprache*, *Deutsch Plus*, *Dialogisches Vorlesen als Pull-out-Verfahren* sowie *KIKUS*) sehen eine explizite Schulung der Fachkraft vor. In die *Würzburger Trainingsprogramme* können sich pädagogische Fachkräfte anhand des

strukturierten Manuals gut einarbeiten. Keine Angaben zu der Qualifikation der pädagogischen Fachkraft macht das *Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter*.

4.2.5 Beschreibung ausgewählter additiver Sprachfördermaßnahmen

Anknüpfend an die systematische Analyse wird eine Spezifizierung ausgewählter additiver Sprachförderansätze vorgenommen. Die Auswahl der spezifizierten Ansätze kann dabei als exemplarisch für das gesamte Spektrum additiver Sprachförderkonzepte und -programme angesehen werden. Zunächst wird das kompensatorische Sprachförderprogramm *Handlung und Sprache*, welches aktuell in Brandenburg umgesetzt wird, spezifiziert. Dabei handelt es sich um ein strukturiertes Verfahren mit Manual. Im Anschluss wird das *Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter – Schlüssel zur Verständigung* näher beschrieben. Dies ist ein unspezifisches Konzept, welches geringe Vorgaben zu den Rahmenbedingungen der additiven Sprachfördereinheiten sowie zu deren konkreten inhaltlichen und methodisch-didaktischen Gestaltung macht. Dieses Konzept zeigt wichtige Wirkfaktoren gelingender Sprachförderung auf. Daraufhin erfolgt die Spezifizierung der *Würzburger Trainingsprogramme*, welche stellvertretend für additive Sprachförderprogramme zur Verbesserung metasprachlicher Kompetenzen stehen sollen. Bei solchen Programmen handelt es sich in der Regel um spezifische Trainings der phonologischen Bewusstheit. Diese können nicht mit allgemeinen Sprachförderprogrammen gleichgesetzt werden. Abschließend wird „im Fokus“ noch näher auf das Dialogische Lesen eingegangen, welches sowohl in additiver Ausgestaltung als Pull-out-Verfahren existiert, aber auch wichtiger Bestandteil alltagsintegrierter Sprachförderung ist (weiterführend siehe Kapitel 4.3).

a. Handlung und Sprache (Häuser & Jülisch, 2006)

Hierbei handelt es sich um ein hoch strukturiertes Programm für alle Kinder im vorschulischen Alter mit spezifischem Sprachförderbedarf, welches seit dem Kindergartenjahr 2009/2010 im Rahmen des Programms *Kompensatorische Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung* flächendeckend in Kindertageseinrichtungen in Brandenburg umgesetzt wird. Das Programm zielt auf eine Erweiterung des aktiven Wortschatzes, eine Verbesserung sprachproduktiver Fähigkeiten sowie der Sprachverarbeitung und einen Abbau von Sprechhemmungen ab (Häuser & Jülisch, 2006). Es orientiert sich an den sprachtherapeutischen Verfahren von Dannenbauer (1997) sowie Weigl & Redemann-Tschaikner (2002) und kombiniert natürliche wirkende Interaktions- und Handlungssituationen mit dem Training spezifischer Anforderungen durch mechanisches Üben (z.B. Übungen zum Benennen von Objekten, Personen und Handlungen, Nachsprechspiele zur Festigung

syntaktischer Strukturen). Die am Programm teilnehmenden Kinder erhalten über einen Förderzeitraum von 12-14 Wochen täglich eine 30- bis 40- minütige Fördereinheit in der Kleingruppe (vier bis sechs Kinder). Die Einheiten folgen einer klaren Abfolge und das Fortschreiten hängt davon ab, ob jedes Kind der Gruppe ein bestimmtes Lernkriterium erfüllt hat. Eine den Kindern vertraute pädagogische Fachkraft, welche für das Programm qualifiziert ist, setzt die Maßnahme um.

Im Rahmen der Pilotierung fand 2002 eine erste Untersuchung des Programms *Handlung und Sprache* statt. Hierbei wurden die Wirkungen in Bezug auf die Wortschatzentwicklung und Satzbildungsfähigkeiten nachgewiesen. Da die Stichproben der Kinder mit spezifischem Förderbedarf sehr klein waren (zwischen 16 und 38) und sich die Realbedingungen der durchgeführten Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen von den Bedingungen im Modellprojekt unterschieden, muss die Wirksamkeit als nicht gesichert gelten. Dies bestätigen die Ergebnisse der EkoS-Studie (Wolf et al., 2010, 2011). In einer längsschnittlich quasiexperimentellen Studie mit drei Messzeitpunkten konnten direkt nach der Förderung signifikante Effekte des Programms auf die Satzbildung identifiziert werden. Darüber hinaus ergab diese Evaluierung keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe für die explizit im Programm ausgewiesenen Förderschwerpunkte Wortschatz und Sprechfreude sowie in den impliziten Kompetenzbereichen semantische Inkonsistenz und phonologisches Arbeitsgedächtnis (Egert, 2017). Des Weiteren konnten auch keine nachhaltigen Effekte der kompensatorischen Sprachförderung auf sprachliche und schulische Leistungen am Ende der ersten Jahrgangsstufe nachgewiesen werden. In allen erfassten Merkmalen (u.a. Hörverstehen, Dekodiergeschwindigkeit, schulisches Selbstkonzept) wiesen die Kinder, die an einer Förderung nach *Handlung und Sprache* teilgenommen hatten, die geringsten Leistungen auf. Wolf (2019) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese Ergebnisse nicht zweifelfrei als mangelnde Eignung des Ansatzes *Handlung und Sprache* zur kompensatorischen Sprachförderung interpretiert werden können. Als Ursache für das Ausbleiben von Effekten bzw. das geringe Maß von Effekten nennt Wolf u.a. eine unzureichende Implementationsqualität (z.B. unzureichende Rahmenbedingungen, mangelhafte Umsetzung des Programms).

In Brandenburg wird als Konsequenz aus den Ergebnissen der Evaluation die kompensatorische Sprachförderung durch *Handlung und Sprache* um eine frühzeitige alltagsintegrierte Sprachförderung ergänzt. Im Rahmen des *Landesprogramm zur Sprachbildung in Brandenburger Kindertagesstätten* werden pädagogische Fachkräfte zu Sprachberater*innen ausgebildet, mit dem Ziel regionale Netzwerke zu initiieren, Teams in Kindertageseinrichtungen im Themenfeld Sprache fachlich zu begleiten und die Fachkräfte in der Praxis zu unterstützen. Des Weiteren wurde vom Berliner Institut für Frühpädagogik (BIfF) und dem Ministerium für Bildung Jugend und Sport

Brandenburg (MBS) das neue Arbeitsmaterial *Ideen zur Sprachförderung mit Handlung und Sprache im Kita-Alltag* erstellt. Darüber hinaus hat im Landkreis Märkisch-Oderland eine Arbeitsgruppe fünf Praxishandreichungen bezüglich *Handlung und Sprache* entwickelt. Für die sprachlichen Dimensionen Fachkraft als Sprachvorbild, Sprachanregung sowie Sprachaufforderung werden beispielhafte Sprechhandlungen der Fachkraft beschrieben, welche einen Übertrag auf typische Alltagssituationen in der Einrichtung unterstützen.

b. Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter - Schlüssel zur Verständigung (o. A., 2009-2011)

Schlüssel zur Verständigung ist ein kompensatorischer Sprachförderansatz, welcher 2008 in drei Kindertageseinrichtungen in Kassel im Rahmen des *Leuchtturmprojektes Sprachförderung im Vorschulalter* eingesetzt wurde. Pro Einrichtung nahmen etwa 18 bis 20 einsprachig Deutsch sprechende sowie mehrsprachige Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren an der Förderung teil. Die Auswahl der Kinder erfolgte aufgrund des subjektiven Urteils der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen. Die kompensatorische Sprachförderung fand in Kleingruppen von drei bis sechs Kindern an drei bis vier Tagen pro Woche für jeweils circa 30 min statt. Die Organisation der Sprachfördermaßnahme richtete sich dabei vor allem nach den Gegebenheiten der jeweiligen Kindertageseinrichtung, so dass die Kinder entweder gezielt innerhalb des Gruppenraums oder getrennt in einem separaten Raum gefördert wurden. Die Förderung folgte dabei keinem festen Curriculums-Ansatz, welcher manualgetreu durchgeführt wurde. Lediglich der Förderumfang sowie Umsetzung in der Kleingruppe waren vorgegeben. Die Gestaltung der Fördereinheiten erfolgte auf „naturalistische“ Art und Weise (Euler & Neumann, 2011). Dies bedeutet, dass die Sprachförderkraft den individuellen Förderbedarf der Kinder sowie aktuelle Themen und Interessen der Kinder berücksichtigten. Hierbei wurde versucht, in einer alltäglichen Situation die natürliche Spracherwerbsmechanismen zu aktivieren und vielfältige sprachliche Interaktion anzuregen. Darüber hinaus nahmen die Sprachförderkräfte auch an Gruppenaktivitäten teil. Zur konkreten methodisch-didaktischen Gestaltung sowie zur Qualifikation der durchführenden Sprachförderkräfte machen die Autoren keine Angaben.

Ein besonderes Augenmerk lag auf der Zusammenarbeit mit Eltern, welche unterstützend stattfand. Die Eltern wurden über die Möglichkeiten der Entwicklungsförderung in der Familie informiert und kontinuierlich in der praktischen Umsetzung begleitet.

Euler & Neumann (2011) untersuchten in einer Studie die Wirksamkeit der Förderung und kamen zu dem Ergebnis, dass sich die Fördermaßnahme positiv auf das Sprachverständnis und den aktiven Wortschatz auswirkt, in geringerem Maße auch auf die Aussprache. Bei diesen Sprachebenen war der

durch die Fördermaßnahme bedingte Zugewinn größer als derjenige, der durch die Alterszunahme erwartet werden kann. Hinsichtlich der Pluralbildung und des Nachsprechens von Nicht-Wörtern zeigt die Fördermaßnahme keine nachweisbare Wirkung.

Aufgrund der mit 64 Kindern (Interventionsgruppe n=33; Kontrollgruppe: n=31) recht kleinen Stichprobe sind diese Ergebnisse nicht ohne weiteres generalisierbar. Die Untersuchung weist jedoch auf wichtige Wirkfaktoren gelingender Sprachförderung hin (z.B. Einbezug der Eltern, Berücksichtigung des individuellen Sprachförderbedarfs). Die Autoren schließen außerdem aus der mangelnden Übereinstimmung von Interventionsgruppe und Kontrollgruppe in den Vortestwerten, dass die Einstufung der Förderbedürftigkeit nicht nur dem subjektiven Urteil der pädagogischen Fachkraft überlassen sein sollte, d.h., es besteht Optimierungsbedarf in Bezug auf eine systematische Einstufung des Förderbedarfs besteht. Dies spricht für den Einsatz empirisch fundierter Verfahren zur Sprachstandserhebung.

Das *Leuchtturmprojekt Sprachförderung im Vorschulalter - Schlüssel zur Verständigung* wird zu den additiven Sprachförderkonzepten mit geringen Vorgaben gezählt. Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf erhalten über einen begrenzten Zeitraum drei- bis viermal wöchentlich eine zusätzliche Förderung in der Kleingruppe. Die Inhalte sowie die methodisch-didaktische Gestaltung dieser additiven Förderangebote sind nicht vorgegeben. Der individuelle Förderbedarf der Kinder sowie aktuelle Themen und Interessen der Kinder sollen in den Fördereinheiten berücksichtigt werden. Über die Art und Weise der Umsetzung (z.B. im Kita-Alltag versus. separat) kann die pädagogische Fachkraft eigenständig entscheiden. An dieser Stelle wird deutlich, dass additive und alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden können.

c. Die Würzburger Trainingsprogramme »Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter« (Küspert & Schneider, 1999, 2008) und »Hören, lauschen, lernen 2: Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter« (Plume & Schneider, 2004)

Neben additiven Förderansätzen, die primär auf die Verbalsprache und die Verbesserung sprachlicher Kompetenzen in Bereichen wie Semantik und Lexikon oder Pragmatik abzielen, gibt es noch weitere Förderprogramme, die auf spezifisch metasprachliche Kompetenzen fokussieren (phonologische Bewusstheit). Metasprache ist dabei als allgemeine Fähigkeit zu verstehen, über Sprache zu reflektieren (Metz et al., 2010). Phonologische Bewusstheit bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Einsicht in lautliche Strukturen einer Sprache und umfasst Fähigkeiten wie Reimen, Wörter in Silben zerlegen und die Laute eines Wortes zu diskriminieren. Diese gelten als wichtiger Prädiktor für

den späteren Schriftspracherwerb (Jäger et al., 2012). Trainingsverfahren, die eine Förderung dieser Fertigkeiten beinhalten, konnten zu deutlichen Leistungssteigerungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit und der Lese- und/oder Rechtschreibleistungen führen (NICHHD, 2000; Schneider et al., 2000). Sie werden meist im letzten Kindergartenjahr eingesetzt und sollen die Kinder auf das Lesen- und Schreibenlernen in der Schule vorbereiten.

Die *Würzburger Trainingsprogramme Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter* (Küspert & Schneider, 1999, 2008) und *Hören, lauschen, lernen 2: Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter* (Plume & Schneider, 2004) werden an dieser Stelle beispielhaft für Konzepte zur Förderung der phonologischen Bewusstheit dargestellt. Das Training von Kompetenzen zur phonologischen Bewusstheit sowie zur Phonem-Graphem-Korrespondenz sind zentrale Inhalte des Programms. Der Einsatz des *Würzburger Trainingsprogrammes* ist in elementarbildenden oder schulvorbereitenden Einrichtungen vorgesehen und richtet sich an Kinder im letzten Kindergartenjahr. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sollen über einen Zeitraum von 20 Wochen in täglichen Sitzungen von 10 bis 15 Minuten das Training im Kleingruppensetting durchführen. Das Programm besteht aus sechs Trainingsbereichen, deren Einheiten sich nach einer festen Abfolge richten und nach Kriterien linguistischer und kognitiver Komplexität angeordnet sind. In spielerischer Form werden Laute und Buchstaben miteinander verknüpft. Systematische Instruktionen für einen gezielten Lese- und Schreibunterricht enthält das Trainingsprogramm nicht. Prinzipiell ist das Programm selbsterklärend. Vor der Durchführung sollte sich die pädagogische Fachkraft mit der Lautsprache vertraut machen und das Manual mit Hinweisen zur Durchführung sorgfältig durcharbeiten. Es wird empfohlen, das Programm vor der Anwendung zu üben. Neben der Paper-Pencil-Version existiert noch eine mediale Version des Trainingsprogrammes (Küspert et al., 2001), in welcher entsprechende Übungen und Spiele in interaktive Multimediaspiele umgesetzt wurden. Diese bietet Kindern, die mehrere Einheiten versäumt haben oder anhaltenden Schwierigkeiten aufweisen, eine zusätzliche Übungsmöglichkeit. Die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den nachfolgenden Schriftspracherwerb konnte in mehreren Längsschnittstudien belegt werden (Landerl & Wimmer, 1994; Jäger et al., 2012).

Untersuchungen von Pröscholdt et al. (2013) sowie von Jäger et al. (2012) belegen, dass vor allem Kinder mit einer geringen Ausprägung der phonologischen Bewusstheit vom *Würzburger Trainingsprogramm* profitieren. Dies trifft sowohl auf die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (Reime, Silben) als auch auf die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (Laute) zu.

In Kindertageseinrichtungen werden solche Förderansätze für spezifische metasprachlichen Domänen oft fälschlicherweise mit allgemeiner Sprachförderung gleichgesetzt (Roos & Sachse, 2011). Förderprogramme wie das *Würzburger Trainingsprogramm* können jedoch die Förderung

verbalsprachlicher Fähigkeiten (z.B. Erweiterung des Wortschatzes, Verbesserung syntaktischer Kompetenzen, etc.) nicht ersetzen.

Im Fokus: Dialogisches Lesen

Das *Dialogische Lesen* ist eine Maßnahme zur Sprachförderung, welche in additiven und alltagsintegrierten Settings genutzt werden kann. Im Wesentlichen beruht das *Dialogische Lesen* auf der konsequenten Anwendung einfacher Sprachlehrstrategien. Im Zentrum steht die Kommunikation zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind, bei der beide Interaktionspartner eine aktive Rolle haben (Kappeler et al., 2017). Die erwachsene Person setzt verschiedene Frage- und Feedbacktechniken ein, um das Kind zu sprachlicher Aktivität anzuregen. Der gezielte Einsatz von Fragen zählt dabei zu den wesentlichen Prinzipien des Dialogischen Lesens (Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1988). Eltern und pädagogische Fachkräfte werden dazu angeleitet, Ergänzungsfragen und offene Fragen (statt Entscheidungsfragen) einzusetzen, um die Reproduktion im Text enthaltener Wörter und grammatischer Strukturen anzuregen und diese zu festigen (Ennemoser et al., 2013). Darüber hinaus kommt vertiefenden Nachfragen auf Äußerungen des Kindes, gezielten Erweiterungen der jeweiligen Äußerungen sowie korrektiven Modellierungen derselben durch den Erwachsenen eine hohe Bedeutung zu. Weinert und Lockl (2008) weisen darauf hin, dass diese Maßnahmen besonders geeignet sind, um Kindern implizite Kenntnisse über die formale Struktur der Sprache zu vermitteln. Neben dem Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien werden Lob, die Beachtung der kindlichen Interessen sowie eine harmonische und unterhaltsame Gestaltung als förderlich erachtet (Ennemoser et al., 2013; Ritterfeld et al., 2006).

Im anglo-amerikanischen Raum konnte das sprachförderliche Potential des *Dialogischen Lesens* in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen werden (Mol et al., 2008, 2009; Slavin, 2008). Für den deutschen Sprachraum konnten Ennemoser et al. (2013, 2015) und Hartung (2015) positive Befunde zur Wirksamkeit des *Dialogischen Lesens* als **additives Pull-out-Verfahren** finden. Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf erhielten in der Kleingruppe eine zusätzliche, gezielte Förderung in Form des *Dialogischen Lesens*. Die Ergebnisse ihrer Studien weisen darauf hin, dass eine Kleingruppenförderung von Kindern mit spezifischem Sprachförderbedarf auf Grundlage der Prinzipien des *Dialogischen Lesens* positive Effekte auf die Sprachentwicklung der geförderten Kinder nach sich zieht. Ennemoser et al. (2015) wiesen nach, dass die geförderten Kinder in allen vier erfassten Kompetenzbereichen (Wortschatz, Sprachverstehen, Sprachproduktion sowie

Morphologie) im Verlauf der Förderung signifikant größere Entwicklungszuwächse verzeichneten als die Kontrollgruppe (Ennemoser et al., 2015, S. 149).

Das *Dialogische Lesen* ist auch für alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen von hoher Relevanz. In Sprachförderkonzepten wie dem *Heidelberger Interaktionstraining* (HIT; Buschmann & Joos, 2009) und *Mit Kindern im Gespräch* (Kammermeyer et al., 2017) finden dialogische Bilderbuchbetrachtungen, die den Prinzipien des *Dialogischen Lesens* folgen, Verwendung. Anders als bei dem von Ennemoser et al. (2013, 2015) und Hartung (2015) beschriebenen Pull-out-Verfahren finden dieser Sprachfördersituationen im Alltag der Kinder statt. Dies indiziert, dass eine Zuweisung von Sprachfördermaßnahmen zu einer der Rubriken additiv bzw. alltagsintegriert nicht immer eindeutig vorgenommen werden kann.

4.2.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit

In den vergangenen Jahren konnte sich eine Vielzahl von Sprachförderkonzepten in Kindertageseinrichtungen etablieren. Bisher haben sich jedoch nur einige wenige Interventionsstudien in Deutschland mit der Evaluation solcher Sprachfördermaßnahmen befasst. Dabei sorgten die Befunde bundesweit für Ernüchterung, da keine der Untersuchungen die Wirksamkeit der untersuchten Fördermaßnahmen umfassend bestätigen konnte (Roos et al., 2010; Gasteiger-Klicpera et al., 2010). Die Wirksamkeit einer Intervention hängt von einer Fülle von Einflussfaktoren ab. Als Gelingensbedingungen einer additiven Sprachförderung gelten u.a. die Dauer und Intensität der Förderung, die Größe der Fördergruppe sowie die Qualität der Durchführung (Wolf, 2019; Groth et al., 2017). Allgemein wird im fachwissenschaftlichen Diskurs ein zu später Beginn von Sprachfördermaßnahmen kritisiert (Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Roos et al., 2010; Simon & Sachse, 2011; Ennemoser et al., 2013), da in vielen Bundesländern eine kompensatorische Sprachförderung meist erst eineinhalb Jahre vor Schulbeginn erfolgt (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2014; Lisker, 2013). Nachvollziehbare Gründe für ausbleibende Fördereffekte könnten deshalb auch darin bestehen, dass die Förderung früher in der kindlichen Entwicklung einsetzen müsste sowie intensiver gestaltet sein (Förderintensität) und länger andauern sollte. Daher wird seit einiger Zeit gefordert, dass Sprachförderung möglichst früh einsetzen sollte. Das bedeutet, dass Sprachförderung –wenn praktikabel – bereits in der Kinderkrippe und nicht erst im letzten Kindergartenjahr erfolgen sollte. Besonders für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache scheinen ein früher Förderbeginn sowie eine langanhaltende, kontinuierliche Förderung von hoher Relevanz zu sein (Harr et al., 2018; Tracy 2008).

Strukturdaten zur Umsetzung von Kleingruppenförderung im Kita-Alltag zeigen, dass die Größe der Kleingruppe zum Teil sehr breit ausgelegt wird. Die Förderung in Kleingruppen soll gewährleisten, dass alle Kinder zu Wort kommen und sich aktiv beteiligen können. Eine zu hohe Anzahl an Kindern führt unweigerlich dazu, dass weniger Lernzeit pro Kind zur Verfügung steht. Hofmann et al. (2008) fordern deshalb eine Förderung in möglichst kleinen Gruppen von zwei bis drei Kindern, insbesondere dann, wenn viele Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache an der Kleingruppenförderung teilnehmen. Roos & Sachse (2018) gehen davon aus, dass eine hohe Umsetzungsqualität der Maßnahmen sowie eine Passgenauigkeit zu den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder entscheidend für signifikante Fördereffekte sind. Hartung (2015) und Ennemoser et al. (2015) wiesen in ihren Studien zum *Dialogischen Lesen* als Pull-out-Verfahren nach, dass die Durchführungsqualität einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Fördereffekte hatte. Je konsequenter die sprachförderlichen Prinzipien von der Sprachförderkraft angewendet wurden, desto größer waren die sprachlichen Entwicklungsfortschritte der geförderten Kinder.

Strukturelle Rahmenbedingungen wie personelle, zeitliche und materielle Ressourcen der Kindertageseinrichtungen haben ebenfalls wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Umsetzung. Wolf (2019) stellten in einer Befragung von pädagogischen Fachkräften fest, dass die Förderung häufig aufgrund personeller und zeitlicher Restriktionen nicht entsprechend des vorgegebenen Zeitplans durchgeführt werden konnte. Außerdem gaben einige Fachkräfte an, dass keine Zeit zur Vor- und Nachbereitung zur Verfügung stünde (Wolf, 2019). Die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen für die mittelbaren pädagogischen Tätigkeiten (z.B. Vorbereitung und Nachbereitung der Fördereinheiten) kommt jedoch hohe Relevanz zu. Geyer (2018) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Reflexion über die Durchführung einer Fördereinheit sowie das Erreichen der gesetzten Förderziele die Grundlage für die Planung folgender Fördermaßnahmen bildet (Geyer, 2018).

Des Weiteren wird diskutiert, dass die fachlichen Anforderungen an die Förderkräfte zu hoch seien und zum anderen die Qualifizierung der Förderkräfte nicht ausreiche, um die Förderprogramme wie von den Entwickler*innen intendiert umzusetzen (Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Hofmann et al., 2008; Wolf et al., 2011). Geringe bzw. ausbleibende Effekte eines Förderprogramms könnten durch die Anforderungen an die professionellen Kompetenzen der Fachkräfte erklärt werden. Die Planung und Gestaltung von Sprachfördereinheiten setzen ein hohes methodisch-didaktisches sowie fundiertes linguistisches Wissen voraus. Pädagogische Fachkräfte unterscheiden sich jedoch wesentlich in Bezug auf ihre berufliche Qualifikation und verfügen somit über unterschiedliche Kompetenzen in den Bereichen Sprache, Spracherwerb und Sprachförderung. Qualifizierungsmaßnahmen wie Schulungen und Trainings, die im Rahmen der jeweiligen

Förderprogramme angeboten und durchgeführt werden, könnten nicht ausreichen, um alle erforderlichen Kompetenzen und Kenntnisse zu vermitteln, insbesondere für unerfahrene Förderkräfte (Hofmann et al., 2008).

In ihrer Evaluationsstudie zu *KIKUS* konnten Groth et al. (2017) zeigen, dass eine Integration der Inhalte in den Kita-Alltag – wie sie explizit in diesem Förderprogramm vorgesehen ist – nur selten von den pädagogischen Fachkräften umgesetzt wird. Ohne ein Aufgreifen der neu erworbenen Kompetenzen im Kita-Alltag und die Möglichkeit einer aktiven Anwendung ist es aber den Kindern nicht möglich, erworbene Kompetenzen zu festigen und kontinuierlich zu nutzen. Knapp et al. (2010) verweisen außerdem auf die Notwendigkeit des Einbezugs der Eltern, da ohne die Unterstützung seitens der Eltern die Nachhaltigkeit der Sprachförderung in Frage gestellt sei (Knapp et al., 2010, S. 141). Lehl et al. (2020) konnten in einer Studie nachweisen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern eine Stellschraube in der Förderung sprachlicher Kompetenzen darstellt. Die Zusammenarbeit mit Familien in Form von Beratung kann zum Bindeglied zwischen den Lernumwelten Kindertageseinrichtung und Familie werden, welches die Sprachentwicklung eines Kindes nachhaltig unterstützen kann (Lehl et al., 2020, S. 146).

4.3 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung

Im weiteren Verlauf richtet sich der Blick auf Maßnahmen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen nach evidenzbasierten Erkenntnissen zur Wirksamkeit solcher Ansätze sowie nach den im Rahmen der Förderung zu stärkenden Kompetenzbereichen bei Kindern im Kita-Alter (siehe Kapitel 2, d.). Dabei wird – nach einer einführenden Auseinandersetzung mit dem mit der Alltagsintegration einhergehenden Perspektivwechsel (Kapitel 4.3.1) – zunächst der Korpus für die Analyse entsprechender Sprachförderansätze, für welche empirische Wirksamkeitsnachweise vorliegen, bestimmt (Kapitel 4.3.2). Im Anschluss werden die Analysekriterien dargelegt (Kapitel 4.3.3), die ausgewählten Ansätze anhand dieser systematisch untersucht (Kapitel 4.3.4) und abschließend deskriptiv vergleichend gegenübergestellt (Kapitel 4.3.5).

4.3.1 Alltagsintegrierte Förderung – ein Perspektivwechsel

Neben additiven Sprachförderkonzepten und -programmen (siehe Kapitel 4.2) wurden in den letzten Jahren zunehmend alltagsintegrierte Ansätze entwickelt und in die pädagogische Praxis implementiert. Hintergrund ist zum einen das Ausbleiben der erwünschten sowie umfassenden Wirkungseffekte additiver Sprachfördermaßnahmen (Hofmann et al., 2008; Schöler & Roos, 2010; Lisker, 2011; Simon & Sachse, 2011; Egert & Hopf, 2016), zum anderen eine zunehmende Kritik am

Lernen „in künstlich herbeigeführten Situationen [...], sowohl vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens als auch aus lerntheoretischer Perspektive“ (Schütz & Alt, 2020, S. 214).

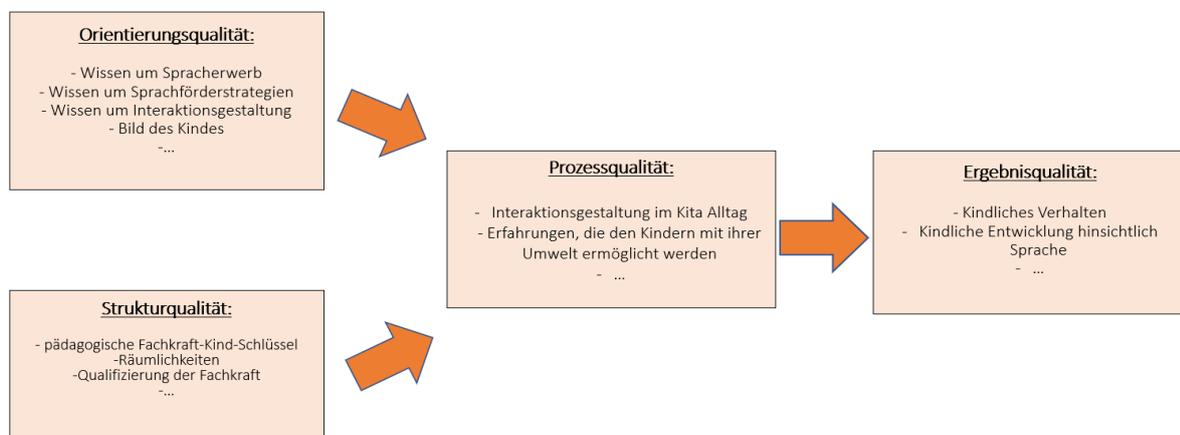
Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung versteht sich als Querschnittsaufgabe, die den gesamten Kita-Alltag betrifft. Sie ist folglich nicht an ein bestimmtes Zeitfenster, an ein spezielles Programm oder an eine vorgeschriebene Anzahl an Kindern geknüpft. Vielmehr werden Routinesituationen (beispielsweise Mahlzeiten, Anziehen, Schlafen) sowie Spiel- und Alltagssituationen als Sprachfördersetting genutzt, wodurch sprachliche Bildung und Förderung für alle Kinder zugänglich werden soll (Petermann, 2015; Jungmann & Albers, 2013). An dieser Stelle wird deutlich, dass es sich bei alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung nicht um ein strukturiertes Programm oder Training mit festen Abfolgen handelt, wie das bei vielen additiven Sprachförderansätzen der Fall ist.

Im Mittelpunkt alltagsintegrierter Maßnahmen steht vielmehr das Interaktionsverhalten zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, d.h., der Kita-Alltag als sprachförderliches Setting kann sein Potenzial nur dann ausschöpfen, wenn qualitativ anspruchsvolle Interaktionsgestaltung entwickelt wird (Tietze et al., 2013; Kammermeyer & Roux, 2013; Jungmann & Albers, 2013). Bereits Hart & Risley (1995) weisen darauf hin, dass die Anzahl an sprachlichen Anregungen durch Sprachvorbilder für das Gelingen der kindlichen Sprachentwicklung von zentraler Bedeutung ist. Girolametto & Weitzmann (2002) ergänzen ein vielfältiges Anregungsangebot sowie günstige Interaktionen als wesentliche Merkmale qualitativ guter Interaktionsgestaltung. Eine pädagogische Fachkraft muss somit über ein Repertoire an Sprachförderstrategien verfügen und diese einsetzen, um Kinder mit individuellen und bedeutsamen Interaktionsimpulsen bei der Sprachentwicklung zu unterstützen (Hellrung, 2019; Kucharz et al., 2015).

Als Orientierungspunkt für Kommunikationssituationen gelten dabei stets die Interessen und Bedarfe der Kinder (Adler, 2011, S. 12f.). Sprache und Interaktionen sollen in Handlungen und Situationen eingebettet werden, die für das Kind von zentraler Bedeutung sind und seinen Alltagserfahrungen entsprechen. Das Kind wird damit zum aktiven Subjekt, welches selbst bestimmt, welche Inhalte und welches Setting für eine zentrale Fördersequenz genutzt werden sollen (Petermann, 2015; Jungmann & Albers, 2013). Wenngleich dem Kind eine aktive Rolle zukommt, gelingt alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung nicht ohne eine entsprechende räumlich-materiale und soziale Umwelt. Im Kita-Alltag sollte die pädagogische Fachkraft responsiv auf die Kinder reagieren, indem sie die Interessen der Kinder beobachtet und darauf aufbauend Gesprächsmöglichkeiten und Sprachlernerfahrungen anbietet. Dabei muss sie den individuellen Sprachförderbedarf im Blick haben und das eigene Sprachförderhandeln an die individuellen Entwicklungsvoraussetzungen und den aktuellen Sprachstand des jeweiligen Kindes anpassen (Beckerle & Mackowiak, 2019).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung weniger über die Umsetzung konkreter Inhalte oder strukturierter Förderprogramme erfolgen, sondern vielmehr die spezifische, adaptive Interaktionsgestaltung und das Arrangement bestimmter räumlich-materieller Bedingungen betreffen (Bunse & Hoffschildt, 2008). Die Frage nach alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung bzw. ihrer Wirksamkeit ist somit eng mit bestimmten Dimensionen und Merkmalen professionellen pädagogischen Handelns bzw. pädagogischer Qualität verknüpft. Die hierfür erforderlichen Handlungskompetenzen werden in der Regel im Rahmen von speziellen Weiterbildungsangeboten/-programmen für pädagogische Fachkräfte erworben.

Abbildung 3: Dimensionen pädagogischer Qualität in Anlehnung an Tietze et al. (2008)



Die verschiedenen Aspekte alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung sowie ihre vorgelagerten Bedingungen lassen sich in das Struktur-Prozess-Modell pädagogischer Qualität (Tietze, 2008, S. 19) einordnen bzw. nach diesem differenziert beschreiben (vgl. Abbildung 3):

- Die *Strukturqualität* bezieht sich dabei auf räumlich-materielle, soziale und personelle Rahmenbedingungen, unter denen das (sprach-)pädagogische Handeln stattfindet. Die Verantwortung für die Weiterentwicklung und Sicherung von Qualität auf dieser Ebene liegt insbesondere bei der Politik, zum Teil aber auch beim jeweiligen Einrichtungsträger (z.B. die Entscheidung, ob spezifische Qualifizierungsangebote wahrgenommen oder unterstützende räumlich-materielle Rahmenbedingungen geschaffen werden). Es kann angenommen werden, dass die Umsetzung spezifischer Sprachförderstrategien im Kita-Alltag dann optimal gelingen kann, wenn ausreichend personelle Ressourcen und entsprechende räumlich-materielle Ausstattung gegeben sind.
- Die *Orientierungsqualität* umfasst die normativen Orientierungen, Vorstellungen, Überzeugungen, und Werte der Fachkräfte, die ihre pädagogische Arbeit leiten. Das

Verfügen über ein entsprechendes Wissen zum Spracherwerb und zur Bedeutung der Interaktionsgestaltung, Kenntnisse bezüglich entsprechender Sprachförderstrategien, die Anerkennung des Kindes als aktiver Gestalter seiner Umwelt etc. sind hier einzuordnen; ebenso die Verankerung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung in der Einrichtungskonzeption. Es ist davon auszugehen, dass solche individuell-fachlichen und konzeptionellen Ressourcen die Realisierung einer spezifischen sprachlichen Anregungsqualität im Kindergartenalltag mitbedingen.

- Die *Prozessqualität* beschreibt die realisierte Pädagogik im Alltag der Kindertageseinrichtung, d.h. die konkreten Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte sowie die sprachlichen Anregungen, die das Kind erhält bzw. durch seine Umwelt ermöglicht werden. Hierzu gehören auch ein responsiver Interaktionsstil oder die Umsetzung spezifischer Sprachförderstrategien.
- Die *Ergebnisqualität* ist zu einem gewissen Maße von der Prozessqualität in der Kindergruppe beeinflusst. Sie umfasst hier die sprachlichen Kompetenzen des Kindes bzw. deren gegenwärtige und zukünftige Entwicklung. Sie muss aufgrund vorliegender empirischer Befunde als in spezifischer Weise relevant für den späteren Bildungserfolg angesehen werden (im Überblick Faas & Tietze, 2021).

Zusammenfassend lässt sich auf dieser Basis modellhaft ein allgemeines Wirkungsgefüge alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung beschreiben, das zum einen auf die Komplexität des Ansatzes verweist – nicht zuletzt gegenüber den vorangehend beschriebenen additiven Verfahren. Zum anderen macht es mit Blick auf die im Folgenden u.a. zu klärenden Frage nach den Wirkungen alltagsintegrierter Sprachförderansätze deutlich, dass diese auf unterschiedlichen Ebenen zu erwarten sind:

- ... auf der Ebene des pädagogischen Handelns (Prozessqualität): z.B. sprachliche Anregungsqualität im Kita-Alltag, Umsetzung spezifischer Sprachförderstrategien;
- ... auf Ebene des Kindes (Ergebnisqualität): z.B. Entwicklungen in verschiedenen sprachbezogenen Kompetenzbereichen.

4.3.2 Korpus

Der Korpus für die in Kapitel 4.3.4 dargestellte Analyse wurde basierend auf vorliegenden Evaluationsstudien (überblicksartig Egert & Hopf, 2016; Schneider, 2018) zusammengestellt und beschränkt sich auf alltagsintegrierte Sprachförderansätze, für die zumindest eine inkonsistente

Wirkung nachgewiesen werden konnte. Tabelle 8 zeigt einen Überblick über die Studienlage sowie eine Einschätzung zur Wirksamkeit einzelner Verfahren (vgl. Tabelle 8). In die Analyse werden (gemäß der Leistungsbeschreibung) diejenigen Fördermaßnahmen einbezogen, für die – auf wenigstens einer der Ebenen pädagogisches Handeln oder Kind (siehe. Kapitel 4.3.1) – mindestens inkonsistente Wirksamkeitsbefunde vorliegen. Aus Gründen der Durchführbarkeit erfolgte eine weitere Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes auf Verfahren mit publiziertem Manual.

Tabelle 8: Studienüberblick zu alltagsintegrierten Sprachförderansätzen⁶

Förderkonzept	Autor/Literatur	Wirkung Ebene päd. Handeln	Wirkung Ebene Kind
Heidelberger Interaktions- training (HIT)	Buschmann & Jooss, 2009; Buschmann et al., 2010; Simon & Sachse, 2011	positiv	positiv
	Schuler et al., 2015	positiv	positiv
Mit Kindern im Gespräch	Kammermeyer et al., 2019	positiv	keine Angabe
Fellbach-Konzept	Beckerle et al., 2012; Beckerle, 2017	positiv	inkonsistent
Sprache fördern	Berufsbildungswerk Leipzig, 2011	keine Angabe	inkonsistent
Bewegte Sprache	Zimmer et al., 2014	keine Angabe	positiv
Language Route	Motsch & Schütz, 2012	keine Angabe	inkonsistent
PräSES	Siegmüller & Fröhling, 2007 & 2010	keine Angabe	Keine Angabe

⁶ Inkonsistente Wirkungsnachweise bedeuten, dass statistisch signifikante Effekte auf Ebene des Kindes nicht für alle Kinder der Stichprobe nachgewiesen werden konnten (z.B. nur für zweijährige) oder weil sich die gleichen Wirkungen auch für die Kontrollgruppe messen ließ.

Sprachförderung im Kita-Alltag	Vogt et al., 2015; Löffler & Vogt, 2015	positiv	keine Angabe
Videogestützte Verfahren zur Erhöhung der Interaktionsqualität	Beller et al., 2007; Beller et al., 2009; Wirts 2019; Wirts et al., 2019	positiv	positiv

4.3.3 Analysekriterien

Zur Analyse der Wirksamkeitsstudien alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung werden zunächst die in Kapitel 4.2.3 dargelegten Analysekriterien herangezogen. Das Analyseraster wird jedoch hinsichtlich der Spezifik alltagsintegrierter Maßnahmen modifiziert, um die Komplexität alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung und die verschiedenen Wirkungsebenen zu berücksichtigen (siehe Kapitel 4.3.1). Hierzu werden insbesondere die Kriterien Zielgruppe, Ziele, Konzeptualisierung sowie Wirksamkeit entsprechend der zu unterscheidenden Wirkebenen (vgl. Abbildung 3) angepasst (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 9: Analysekriterien für alltagsintegrierte Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen

Kriterium	Inhaltlicher Fokus
Zielgruppe	Die Maßnahme richtet sich an pädagogische Fachkräfte und Kinder in Krippen- oder Kindergartengruppen.
Ziele	Die Maßnahme soll zunächst die Interaktionsgestaltung pädagogischer Fachkräfte optimieren, so dass das Kind in seiner individuellen Sprachentwicklung (Stimulierung natürlicher Spracherwerbsprozesse durch spezifische Förderstrategien) unterstützt wird.
Konzeptualisierung	Der Schwerpunkt der entsprechenden Maßnahme wird dargelegt.
Wirksamkeit	Es existieren aussagekräftige wissenschaftliche Belege für die Wirksamkeit auf der Ebene des pädagogischen Handelns und/oder des Kindes bzw. der kindlichen Entwicklung.
Transparenz	Die zum Verständnis und zur Umsetzung des Sprachförderansatzes erforderlichen Informationen sind allen zugänglich (pädagogische Fachkraft, Eltern, Kita-Leitung, etc.). Darüber hinaus sieht der

Ansatz die Anwendung und die Festigung der neu erworbenen Kompetenzen vor.

Bezug zu vorangegangener Sprachstandserhebung	Die Maßnahme steht in direktem Bezug zu einer vorangegangenen Sprachstandserhebung und ermöglicht eine Individualisierung der Förderschwerpunkte, die Ableitung spezifischer Förderziele für jedes Kind sowie Adaptivität pädagogischen Handelns.
Qualifizierung der pädagogischen Fachkraft	Erkenntnisse hinsichtlich einer wirksamen Fortbildungsmaßnahme werden beschrieben.

4.3.4 Systematische Analyse

In die systematische Analyse flossen neun Verfahren zur alltagsintegrierten Sprachförderung (siehe Kapitel 4.3.2) mit ein. In einem ersten Schritt wurden die evaluierten Ansätze zur alltagsintegrierten Sprachförderung mit Hilfe der in Kapitel 4.3.3 dargestellten Analyse Kriterien ausgewertet. Anschließend wurde eine deskriptive Gegenüberstellung vorgenommen. Deren Ergebnisse werden im Folgenden dargelegt.

a. Ziele, Zielgruppe & Konzeptionierung

Alle Konzepte kommen im elementarpädagogischen Bereich zum Einsatz. Da bei alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung vor allem die Interaktionen hervorzuheben sind, umfasst die Zielgruppe bei hier einbezogenen Ansätzen die Dimension des pädagogischen Handelns (sprachförderliches Verhalten der Fachkraft) und die Dimension der Kinder. *Bewegte Sprache, Sprache Fördern* sowie das *Heidelberger Interaktionstraining (HIT)* sind besonders für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf konzipiert. Das *HIT* kann zudem mit dem Workshop *ELIMAR* kombiniert werden, welcher den Aspekt der Mehrsprachigkeit mit einbezieht (Schuler et al., 2015). Somit fokussiert das *HIT* gemeinsam mit *ELIMAR* auf mehrsprachig aufwachsende Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Die weiteren Konzepte verfolgen dagegen die sprachliche Bildung und Förderung aller Kinder.

Hinsichtlich der Ziele nennen alle Ansätze eine Optimierung des pädagogischen Handelns im Sinne einer Verbesserung der Interaktionsgestaltung, der alters- und entwicklungsangemessenen Unterstützung der Kinder sowie der Erhöhung der sprachlichen Anregungsqualität im pädagogischen Alltag durch die pädagogischen Fachkräfte. Zudem etabliert das Konzept *Sprache fördern* die Unterstützung der Fachkräfte beim Aufbau professioneller Netzwerke sowie der Kooperation mit Eltern als weitere Ziele. Durch die Verbesserung auf der Ebene des pädagogischen Handelns soll bei

Kindern die Stärkung ihrer sprachlichen Kompetenzen erzielt werden. Das Konzept *Language Route* geht dabei vor allem auf die Wortschatzerweiterung der Kinder ein. Andere Konzepte, wie beispielsweise *Mit Kindern im Gespräch*, haben zum Ziel, die Sprechfreude der Kinder zu stärken. Dies soll hier vorwiegend im Kontext gemeinsamer vertiefter Dialoge zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind geschehen (Kammermeyer et al., 2019).

Gemeinsam ist den meisten Ansätzen, dass sie darauf ausgerichtet sind, pädagogische Fachkräfte umfassend weiterzubilden. Dabei sind die Themen Spracherwerb, Interaktionsgestaltung sowie sprachliche Bildung und Förderung von besonderer Relevanz. Ziel ist es, sprachförderliches Verhalten im pädagogischen Alltag zu implementieren. Alle umfassenden Fortbildungskonzepte erstrecken sich dabei über einen längeren Zeitraum, d.h. über mehrere Monate hinweg. Als weiteres Erkennungsmerkmal kann der praxisnahe Bezug der Qualifizierungsmaßnahmen gelten, wie beispielsweise das Nutzen von Videographie oder durch Coachingtermine in den Kindertageseinrichtungen der teilnehmenden Fachkräfte. *Bewegte Sprache* legt darüber hinaus den Schwerpunkt auf die Gestaltung von Bewegungssituationen als Sprachfördersetting. Somit rückt eine konkrete Alltagssituation in den Vordergrund.

Im Fokus: Alltagssituationen

Kammermeyer et al. (2019) definieren solche Schlüsselsituationen im Alltag als Situationen, „die sich in besonderem Maße für den Einsatz der Sprachförderstrategien eignen. Die Schlüsselsituationen unterscheiden sich im Grad der Planbarkeit“ (S. 8). Somit ergibt sich folgende Reihenfolge von eher planbar bis zu nicht konkret planbar: Lesesituationen, Routinesituationen, gezielte Aktivitäten, Symbol- und Rollenspiele sowie spontane Sprechanlässe (Kammermeyer et al., 2019). Eine ähnliche Abfolge ergab eine Umfrage im Rahmen einer Begleitstudie zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas – Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Anders et al. (2016) befragten hierbei pädagogische Fachkräfte bezüglich Alltagssituationen, die diese als besonders geeignet für die sprachliche Begleitung im Kita-Alltag einschätzen. Wie schon in *Im Fokus: Dialogisches Lesen* (siehe Kapitel 4.2.3.) angesprochen, bietet die Bilderbuchbetrachtung eine hervorragende Alltagssituation, die als zentrale Sprachfördersequenz genutzt werden kann. Auch innerhalb umfassender Fortbildungskonzepte (z.B. das *HIT*, *MAUS*, *Mit Kindern im Gespräch*) hat das Erproben und Üben von Sprachförderstrategien anhand des dialogischen Bilderbuchbetrachtens einen hohen Stellenwert. Die Studie *DiaGramm* untersucht das dialogische Lesen während des pädagogischen Alltags (und nicht in Form eines Pull-out-Verfahrens) in Bezug auf Effekte in den sprachbezogenen Kompetenzbereichen Morphologie und Syntax (Schütz & Alt,

2020). Aufgrund der Corona-Pandemie konnten die Ergebnisse (noch) nicht abschließend ausgewertet werden (Schütz & Alt, 2020, S. 216). Trotz vielversprechender Ergebnisse internationaler Studien, existieren im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien hinsichtlich der Wirksamkeit des dialogischen Lesens in einem alltagsintegrierten Setting (Marulis & Neumann, 2010; Mol et al., 2008; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Chow et al., 2008; Opel et al., 2009).

Andere Konzepte, wie beispielsweise *PräSES* oder *Language Route*, liefern neben theoretischen Informationen zusätzliche Materialien für den Kita-Alltag oder konkrete Vorgehensweisen. Dazu zählen Vorlagen und Anleitungen für Beobachtungs- und Planungsbögen (*PräSES*) oder speziell konzipierte Bilderbücher (*Language Route*).

b. Wirksamkeit

Bei der Analyse der Wirksamkeit fließen alle Konzepte ein, für die mindestens inkonsistente Wirkungseffekte vorliegen. Dabei wird zunächst auf die Ebene des Kindes bzw. der kindlichen Entwicklung eingegangen und anschließend die Ebene des pädagogischen Handelns einbezogen.

Befunde auf Ebene des Kindes:

Simon & Sachse (2011) und Buschmann & Jooss (2011) konstatieren für die Kinder, deren Fachkräfte am *HIT* teilnahmen, eine Steigerung der Sprechfreude sowie eine Verbesserung im Bereich Lexikon und Semantik. Die Wirkungseffekte des *HIT* konnten zudem durch die Befunde der Evaluationsstudien von *MAUS* (Schuler et al., 2015) und *Effektivität alltagsintegrierter sprachlicher Förderung ein-, zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsender Kinder* (Jungmann et al., 2013) untermauert werden. Beide Evaluationsstudien beziehen sich dabei auf Fortbildungskonzepte, welche wesentliche Elemente des *HIT* enthalten. Schuler et al. (2015) konnten Verbesserungen bezüglich Lexikon und Semantik messen, während Jungmann et al. (2013) in ihrer Evaluationsstudien darüber hinaus positive Effekte im morphologischen Bereich aufzeigen. Die Evaluationsstudie zu *Sprache fördern* misst positive Wirkungseffekte bei zweijährigen Kindern im Bereich Lexikon und Semantik. Allerdings weisen die Autor*innen auf eine kleine Stichprobe hin, so dass „die Interpretationen [statistischer Analysen] mit der gebotenen Vorsicht vorgenommen werden müssen“ (Berufsbildungswerk Leipzig, 2011, S. 24). Beller et al. (2007, 2009) sowie Wirts et al. (2019) evaluieren Konzepte, welche auf Videographie als zentrales Element zurückgreifen. Dabei beziehen sich Beller et al. (2007, 2009) auf das Konzept *Videoanalyse zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus* (früher: Erzieherqualifizierung zur Erhöhung sprachlicher Anregungsqualität/systematische sprachliche

Anregung im Kindergartenalltag). Erfasst mit der Entwicklungstabelle nach Kuno Beller (2016) konnte ein signifikant schnellerer Fortschritt für diejenigen Kinder bestätigt werden, deren Fachkräfte an den Qualifizierungsmaßnahmen teilnahmen. Wirts et al. (2019) evaluieren im Rahmen der BiSS-Studie das *Landesprogramm zur Sprachbildung in Brandenburger Kindertagesstätten*, welches speziell die Videographie nach der Marte-Meo-Methode⁷ nutzt, um pädagogische Fachkräfte weiterzubilden (Landeshauptstadt Potsdam, 2020). Auf Ebene des Kindes konnte dabei ein signifikanter Anstieg des Redeanteils konstatiert werden (Wirts 2019; Wirts et al. 2019). Für das Konzept *Language Route* wurden in der Erhebung von Schütz & Motsch (2012) bedeutsame Effekte hinsichtlich Lexikon und Semantik sowie Morphologie (speziell Bildung des Kasus) gezeigt. Auch Zimmer et al. (2014) liefern signifikante Werte für den Bereich Lexikon und Semantik für das Konzept *Bewegte Sprache*. Darüber hinaus zeigten die Kinder mehr Interesse am Bereich Literacy und erhöhten ihre aktive Sprachkompetenz.

Zusammengefasst können positive Befunde auf Ebene von Lexikon und Semantik, Morphologie, sprachliche Entwicklungsfortschritte sowie Sprachproduktion und Literacy festgehalten werden. In fünf Studien liegen zudem signifikante Effekte für das „Absinken der Risikorate“ vor. Dabei konnten signifikant mehr Kinder, für die zu Beginn der Intervention eine Risikoprognose vorlag, den Risikobereich verlassen. Werden die positiven Befunde in Abhängigkeit der Altersspanne der Kinder betrachtet, so zeigt sich ein relativ ausgewogenes Bild. Insgesamt vier Studien beziehen sich auf die Altersspanne von ein- bis maximal vierjähriger Kinder, während sechs Studien Wirkungen innerhalb der Altersspanne drei- bis sechsjähriger Kinder nachweisen.

Befunde auf Ebene des pädagogischen Handelns:

Für einige Ansätze können auch positive Effekte im Hinblick auf das pädagogische Handeln gezeigt werden. Positive Befunde gibt es vor allem hinsichtlich der Umsetzung von Sprachförderstrategien, Verbesserung der sprachlichen Anregungsqualität, der kognitiven Anregung mittels Sprache sowie bezüglich des „Zurücknehmens“ während dialogischer Bilderbuchbetrachtungen. Letzteres steht in reziproker Beziehung zur Sprachproduktion der Kinder während solcher Bilderbuchbetrachtungen. Je eher sich die pädagogische Fachkraft zurücknimmt, desto mehr kann sich das Kind äußern und sprechen (Simon & Sachse, 2011, S. 475).

⁷ Im Rahmen der Marte-Meo-Methode werden Kommunikationssequenzen zwischen Bezugsperson und Kind videografiert und anschließend reflektiert. Im Fokus der Videoanalyse stehen dabei besonders unterstützende Verhaltensweisen seitens der Bezugspersonen, um daran anknüpfend weitere förderliche Strategien abzuleiten. Beispielsweise können pädagogische Fachkräfte anhand der Videosequenzen ihr eigenes Interaktionsverhalten mit einem Kind beobachten, besonders wirksame Kommunikationsstrategien herausarbeiten und nachhaltig weiterentwickeln. Der methodische Kern von Marte-Meo bildet somit das Lernen am eigenen Modell, insbesondere anhand der eigenen Stärken (Meiners & Hawellek, 2013; Aarts, 2016).

Für das *HIT* (Simon & Sachse, 2011), *MAUS* (Schuler et al., 2015) sowie *Mit Kindern im Gespräch* (Kammermeyer et al., 2019) konnte zudem bei einem Follow-Up-Test gezeigt werden, dass die Wirksamkeitsbefunde auf Ebene des pädagogischen Handelns konstant blieben oder sich zusätzlich verstärken. Dies lässt den Schluss zu, dass nicht nur kurzfristige Effekte, sondern längerfristige Verhaltensänderung seitens der Fachkräfte bedingt durch solche Weiterqualifizierungsangebote zu erwarten sind.

c. Transparenz

Sprachliche Bildung und Förderung ist eine Gemeinschaftsaufgabe, die Unterstützung auf allen Ebenen einer Einrichtung (Träger, Leitung, Team) benötigt. Informationen und Materialien, die für die Vorbereitung, Umsetzung und Reflexion der Fördermaßnahme erforderlich sind, müssen daher für alle frei zugänglich sein (Kany & Schöler, 2010). Die Ermittlung des Korpus hat bereits ergeben, dass nicht für alle alltagsintegrierten Sprachförderansätze Manuale publiziert wurden (siehe Kapitel 4.3.2). Für einige Ansätze existieren Beschreibungen von konzipierten Fortbildungsmaßnahmen, welche vage Angaben zu den Inhalten bzw. zur Umsetzung enthalten. In anderen Fällen sind die Materialien ausschließlich dem Kreis der Teilnehmer*innen von Qualifizierungsmaßnahmen oder Workshops vorbehalten (z.B. *HIT*, *Videoanalyse zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus*). Für *Mit Kindern im Gespräch*, *Bewegte Sprache*, *Language Route*, *PräSES* sowie *Sprachförderung im Kita-Alltag* liegen umfassende Manuale und/oder Materialien vor.

Für die Generalisierung neu erworbener Fähigkeiten benötigen Kinder ausreichend Möglichkeiten, diese ausprobieren und anwenden zu können. Der Einbezug der Eltern in die Sprachförderung ist hierfür wesentlich. Hinweise auf solch eine Einbindung der Eltern konnten bei fünf der analysierten Verfahren gefunden werden. Tietze et al. (2013) postulieren in diesem Zusammenhang, dass der Bildungs- und Entwicklungsstand eines Kindes nicht nur von der außerfamiliären Betreuung (Kindertageseinrichtungen) abhängt, sondern sehr viel stärker auch von Merkmalen der Familie. Einen positiven Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit mit Eltern und der sprachlichen Entwicklung konnte zudem in der Evaluationsstudie des Bundesprogramms *Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration* gezeigt werden (Anders et al., 2017). Gerade bei alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung scheint der Einbezug und das Informieren der Eltern besonders sinnvoll, da Dialoge und Interaktionen auch innerhalb der Familie, unter Geschwistern und mit anderen Bezugspersonen von zentraler Bedeutung sind.

Das *HIT* kann als erste Fortbildungsoffensive genannt werden, welche die Familien der Kinder systematisch mit einbezieht. Zum einen basiert das Konzept auf dem *Heidelberger Elternt raining*

(HET), welches eine Optimierung des Interaktionsstils von Eltern sprachverzögerter Kinder anstrebt und somit die Arbeit mit Eltern fest verankert (Buschman & Jooss, 2011; Simon & Sachse, 2011). Zum anderen ist der das HIT flankierende Workshop *ELIMAR* (Eltern-Information zu Mehrsprachigkeit als Ressource) zu nennen. Dieser hat zum Ziel, Eltern im Hinblick auf Mehrsprachigkeit zu informieren und zu beraten (Buschmann & Schumm, 2017). *Sprache fördern, Fellbach-Konzept* sowie *Language Route* benennen den Einbezug der Eltern als zentraler Bestandteil ihres jeweiligen Curriculums. *Bewegte Sprache* sieht verbindliche Elterngespräche vor.

d. Bezug zu vorangegangener Sprachstandserhebungen

Der Bezug zu vorangegangenen Sprachstandserhebungen ist dann gegeben, wenn ein Konzept oder eine Sprachfördermaßnahme direkt auf einer vorangegangenen Sprachstandserhebung aufbaut. Explizite Hinweise auf die Erfassung der kindlichen Sprachkompetenzen wurden bei fünf der neun analysierten Verfahren gefunden. Der Ansatz *Videoanalyse zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus*, das *HIT* sowie das *Fellbach-Konzept* beinhaltet jeweils das Thema Sprachdiagnostik. Im *Fellbach-Konzept* wird neben einer kritischen Einschätzung von Sprachstandserhebungsverfahren die Nutzung von sogenannten Sprachproben, „d. h. die Erhebung, Transkription, Auswertung, Interpretation und Dokumentation alltäglicher kindlicher Sprachäußerungen“ (Beckerle, 2017, S. 105) vermittelt. Im Rahmen eines Coachings können darüber hinaus die diagnostischen Vorgehensweisen und Erkenntnisse der jeweiligen pädagogischen Fachkraft thematisiert werden. Die Verfahren *PräSES* und *Sprachförderung im Kita-Alltag* enthalten einen Beobachtungsbogen zur strukturierten Beobachtung und Beschreibung sprachlicher Kompetenzen. Für *Bewegte Sprache* wird eine Kombination mit dem Beobachtungsverfahren BaSiK (Zimmer, 2014) empfohlen (Zimmer, 2019). Das Manual von BaSiK weist Verknüpfungen von Resultaten der Sprachentwicklungsbeobachtung mit dem Sprachbildungsbereich „Bewegung“ aus (Zimmer, 2014, 39ff).

In den Konzepten *Language Route*, *Sprache fördern* sowie *Mit Kindern im Gespräch* werden keine expliziten Aussagen zu Sprachstandserhebungen getroffen. Für eine bedarfsgerechte Förderung sollten pädagogische Fachkräfte den Sprachstand des jeweiligen Kindes jedoch kennen, um die Interaktion und sprachliche Anregungen darauf angepasst umsetzen zu können (siehe Kapitel 4.1.1). Ansonsten besteht die Gefahr, pauschale Vermittlungsansätze anzuwenden und die Kinder als Akteure zu vernachlässigen und zu wenig in den Interaktionsprozess einzubeziehen (Kucharz et al., 2009). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung kann dann einen beliebigen Charakter annehmen und riskiert, das Förderpotenzial durch den Einsatz gezielter Sprachförderstrategien nicht voll auszuschöpfen.

e. Qualifizierung der Fachkraft

Sprachförderung kann nur dann wirksam werden, wenn sie professionell geplant und durchgeführt wird (Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 20). Der alltagsintegrierte Sprachförderansatz ist anspruchsvoll in der Umsetzung und fordert umfangreiche Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte (Lengyel 2017; Roßbach et al. 2016). Deshalb müssen pädagogische Fachkräfte durch Maßnahmen der Weiterbildung in ihren individuellen Sprachförderkompetenzen/-strategien gestärkt werden. Im Mittelpunkt von Weiterbildungen zum Thema Sprache soll die Vermittlung sprachwissenschaftlich fundierter Inhalte zu den Themen Spracherwerb, Sprachdiagnostik sowie Sprachförderung stehen (Ruberg & Rothweiler, 2012) und mit der praktischen Arbeit in den Einrichtungen verzahnt werden sollen. Erprobungsphasen, Feedback, Coachings sowie Methoden der Vor-Ort-Beratung bieten Möglichkeiten hierfür.

Als wichtige Prädiktoren für das Gelingen von Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte gelten die Intensität der Weiterbildung sowie Praxisnähe durch Feedbacksequenzen, Erprobungsphasen sowie Coaching (Lipowsky, 2004, 2010, 2011; Landry et al., 2009; Kuger et al., 2012; Kammermeyer et al., 2019). Im Hinblick auf den vorliegenden Korpus zeigt sich, dass Fachkräfte, die an Fortbildungskonzepten mit Coaching, Übungssequenzen und/oder Videofeedback teilnahmen, ihr sprachförderliches Verhalten im Alltag statistisch signifikant mehr verbessern konnten als diejenigen der Kontrollgruppen, welche nur eine Weiterqualifizierungsmaßnahme mit kurzer Dauer (eintägig bzw. Blockwochenende) und dem Schwerpunkt auf Wissensvermittlung besuchten. Beller et al. (2007, 2009) sowie Wirts et al. (2019) zeigen zudem auf, dass der Einsatz von Videographie und Videoanalysen als zentrales Element im Rahmen der Weiterbildung und Begleitung von pädagogischen Fachkräften als geeignete Methode zur Erhöhung der Interaktionsqualität gelten kann. Darüber hinaus merken Motsch & Schütz (2012) an, dass eine „engagierte und konsequente Umsetzung der „Language route“ signifikant größere Verbesserung“ ermöglicht (S. 308).

4.3.5 Kernelemente alltagsintegrierter Sprachförderung

Die vorangegangene Analyse (siehe Kapitel 4.3.4) macht deutlich, dass die sprachliche Umwelt eines Kindes und die Auseinandersetzung mit dieser einen wichtigen Beitrag im Spracherwerb leisten. Für den Erwerb neuer sprachlicher Kompetenzen bedarf es umfangreicher „Handlungsräume“, die es dem Kind ermöglichen, Sprache zu entwickeln und auszuprobieren (Ehlich 2012, S. 5). Hierfür werden nicht zwingend spezifische Sprachförderprogramme benötigt, sondern diese Räume können im pädagogischen Alltag durch unterschiedliche Herangehensweisen geschaffen und genutzt werden. In diesem Zusammenhang ist die Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern von großer Bedeutung. Durch den bewussten und gezielten Einsatz von Sprachförderstrategien, kann eine

entwicklungsangemessene Unterstützung des Kindes beim Spracherwerb ermöglicht werden. Diese hohe Relevanz der Sprachförderstrategien spiegelt sich auch in der Analyse der ausgewählten Ansätze zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung wider. *Bewegte Sprache* zielt dabei beispielsweise auf handlungsbegleitendes Sprechen ab, wodurch Sprache in Verbindung mit Bewegung in für Kinder besonders bedeutsame Zusammenhänge eingebettet wird. Andere Konzepte legen ihren Schwerpunkt auf einzelne Routine- und Alltagssituationen (z.B. Bilderbuchbetrachtungen), die mit Hilfe verschiedener Sprachstrategien zu zentralen Einheiten für sprachliche Bildung und Förderung werden. Allen Ansätzen gemeinsam, dass sie auf den Einsatz spezifischer Sprachförderstrategien und eine bewusste Gestaltung des Sprachhandelns der pädagogischen Fachkräfte fokussieren.

Im Fokus: Sprachförderstrategien

Unter Sprachförderstrategien werden Strategien wie offene Fragen (statt Entscheidungsfragen), Erweiterungen der kindlichen Äußerung sowie unterstützende Modellierungstechniken zusammengefasst. Diese Maßnahmen gelten als besonders geeignet, um Kindern implizite Kenntnisse über die formale Struktur der Sprache zu vermitteln (Weinert & Lockl, 2008).

Kammermeyer et al. (2019, S. 20ff.) klassifizieren in *Mit Kindern im Gespräch* folgende drei Kategorien von Sprachförderstrategien:

1. *Frage- und Modellierungsstrategien* (z.B. offene Fragen stellen, klar gegliederte und kindgerechte Sprache und handlungsbegleitendes Sprechen),
2. *Strategien zur Konzeptentwicklung* (z.B. zum Benennen und Beschreiben anregen, Vorstellungen und Vorwissen sowie Erfahrungen des Kindes erfragen),
3. *Rückmeldestrategien* (indirektes Korrigieren kindlicher Äußerungen, das Denken der Kinder sichtbar machen und kindliche Äußerungen erweitern).

Bei Löffler und Vogt (2015, Kapitel 4 und 7) finden sich außerdem:

1. *Wortschatzförderung ganz konkret* (methodisches Vorgehen zur systematischen Wortschatzförderung),
2. *Redirect* (gezielter Einbezug der Peergroup).

Zudem finden sich wissenschaftliche Belege für die Wirksamkeit spezifischer Interaktionsformate wie beispielsweise *Sustained shared thinking (SST)*. Dieses Format stellt eine professionelle Form der dialogisch ausgerichteten Gesprächsführung dar. Hierbei werden gemeinsam herausfordernde Gedanken entwickelt und fortgeführt. Hildebrandt (2016) definiert *SST* als „eine Form kognitiver Kooperation. Es setzt aktive Partizipation der Interagierenden voraus und zielt auf gemeinsame gedankliche Problemlösungen, Begriffsklärungen und Bewertungen von Ereignissen“ (S. 82). *SST* meint also das gemeinsame vertiefende Nachdenken, Teilen, Diskutieren über einen Gegenstand sowie das Erweitern des Themas. Fragen, die zum Spekulieren und Forschen einladen (z.B. „Was wäre, wenn...?“), sind hierbei von hoher Relevanz. Das gemeinsame Lösen von Aufgaben und Problemen erfolgt daher ko-konstruktiv. Dieses Interaktionsformat kann im Kita-Alltag beispielsweise beim Experimentieren eingesetzt werden, wobei das jeweilige Verständnis über ein Problem bzw. einen Sachverhalt entwickelt und erweitert wird. Befunde zeigen, dass solche Interaktionsformate zu einer Erhöhung der Dialogdauer sowie der Anzahl der kindlichen Äußerungen führt (Alt, 2019).

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung impliziert vor diesem Hintergrund, das spontane Reagieren der Fachkraft auf die Bedarfe der Kinder im pädagogischen Prozess. Wortschatzförderung kann beispielsweise an ein bestimmtes Thema anknüpfen, welches die gesamte Gruppe, eine Kleingruppe an Kindern oder auch ein einzelnes Kind besonders interessiert. Auch die Dialogform mittels *SST* kann dann zum Einsatz kommen, wenn die Kinder während ihres Alltags Phänomene entdecken oder der Welt mit Neugier begegnen. Dies gilt es an dann aufzugreifen und sprachlich zu untermauern. Dabei sollte dem Kind Möglichkeit und Raum gegeben werden, sich mitzuteilen (Hildebrandt et al., 2016; Löffler & Vogt, 2015).

Die Spontanität und flexible Anpassung der Förderung an die Kinder kann als Unterschied zu additiven Maßnahmen genannt werden, welche oft an strukturierten Konzepten oder Programmen festhalten. Voraussetzung für das Gelingen ist dabei ein fundiertes Handlungsrepertoire und die Fähigkeit der Fachkraft, Alltagssettings mittels spezifischer Sprachförderstrategien spontan zu sprachlichen Fördersettings zu erweitern. Der Fokus der einzelnen Konzepte zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung liegt deshalb auf der Vermittlung von Sprachförderstrategien. Die Wirksamkeit des Einsatzes solcher Strategien kann forschungsbezogen – mit Blick auf den Zuwachs kindlicher Sprachkompetenzen – allgemein als bestätigt gelten (Kammermeyer et al., 2018). Beispielsweise konnte für den Einsatz von Rückmeldestrategien, gemeint sind z.B. indirektes Korrigieren, Erweiterung kindlicher Äußerungen (vgl. hierzu S. 69 f.), in einer Vielzahl von Studien ein

Anstieg der allgemeinen kindlichen Sprachkompetenzen verzeichnet werden (Whitehurst et al., 1988; Camarata & Nelson, 1992; Dannenbauer, 1984, 2002; Motsch, 2010). Die Auswirkung einzelner, spezifischer Sprachförderstrategien auf unterschiedliche kindliche Kompetenzbereiche wurde allerdings bisher noch nicht ausreichend untersucht. Für Rückmeldestrategien, die sich auf syntaktische und morphologische Strukturen beziehen, lässt sich ein Zuwachs dieser nachweisen (Baker & Nelson, 1984). Analog dazu sind Rückmeldungen wie semantische Erweiterungen und Umformungen hinsichtlich der Erweiterung des kindlichen Wortschatzes besonders wirksam (Kouri, 2005).

Leonhard (1975) konnte schon früh einen Zusammenhang zwischen Modellierungsstrategien und dem produktiven kindlichen Wortschatz aufzeigen. Er stellte dabei vor allem das Parallel Talking (Handlungsbegleitendes Sprechen, Ausformulieren und Stützen der kindlichen Gefühle und Handlungen durch Sprache) in den Vordergrund, welches den Kindern nachweislich beim Produzieren und Erlernen neuer Strukturen hilft. Vogt und Löffler (2015), welche den Zusammenhang von systematischer Wortschatzförderung und dem anschließenden, bewussten Anwenden und Produzieren der eingeführten Wörter auf Ebene der Kinder in den Blick nahmen, bestätigen diese frühen Befunde.

Im Rahmen der Strategien zur Konzeptentwicklung (z.B. Einbezug kindlicher Erfahrungen und Erlebnisse während einer Bilderbuchbetrachtung) können „sich Kinder mental vom Hier und Jetzt in den Abstand bewegen“ (Kammermeyer, 2017, S. 28). Nach Lengyel (2009) sind solche Dekontextualisierungen Vorläufer des Schriftspracherwerbs und somit besonders bedeutsam für spätere Schreib- und Lesekompetenzen. Durch den Verzicht von Kontextgebundenheit werden ebenso wichtige sprachliche Fähigkeiten, wie der Erwerb syntaktischer Strukturen erprobt und bestärkt. Werden im Rahmen der Strategien zur Konzeptentwicklung zusätzlich verschiedene differenzierte Begriffe angeboten, wird damit der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützt (Kammermeyer, 2017). Diese gelten, neben metasprachlichen Kompetenzen, als wichtige Prädiktoren für schulischen Erfolg (Crämer & Schumann, 2011; Lange, 2020).

Neben sprachlichen Kompetenzbereichen im weitesten Sinne zeigen Sprachförderstrategien auch positive Wirkungen hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten. Studien, welche die Auswirkungen von Fragetechniken untersuchen, konnten einen Zusammenhang zwischen Wie- sowie Warum-Fragen und der Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses herstellen. Interessieren sich Bezugspersonen eher für das Wie und Warum (anstatt für das Wer oder Was), können sich Kinder zu einem späteren Zeitpunkt detaillierter an ihre eigene Vergangenheit erinnern und verwenden komplexere narrative Strukturen (Reese & Newcomb, 2007; Welzer 2011). Auch Strategien zur

Wortschatzerweiterung beeinflussen nachweislich kognitive Prozesse, insbesondere die Entstehung der Theory of Mind⁸ (Röska-Hardy, 2011).

Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass Sprachförderstrategien gezielt genutzt werden können, um spezifische kindliche Kompetenzbereiche in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Gemeint sind u.a. unterschiedliche sprachliche Kompetenzen, bildungssprachliche Kompetenzen sowie kognitive Kompetenzen. Nicht zuletzt zeigt sich an dieser Stelle besonders der Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition sowie zwischen kindlicher Lernerfahrung und anregungsreicher sozialer Interaktion.

4.3.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung basiert auf Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte. Das Einsetzen von Sprachstrategien, die Realisierung einer hohen sprachlichen Anregungsqualität sowie eine entwicklungsangepasste Unterstützung beim Spracherwerb sind zentrale Gelingensfaktoren für alltagsintegrierte Konzepte. Im Zusammenhang mit alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung wird damit verstärkt auf die realisierte Pädagogik geschaut, so dass neben Wirkungseffekten auf Ebene des Kindes auch Änderungen im pädagogischen Handeln bezogen auf Sprache ins Blickfeld rücken. Positive Effekte konnten in verschiedenen Studien für beide Ebenen nachgewiesen werden. Das Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte hat sich in denjenigen Parametern, die für alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung entscheidend sind, verbessert. Solche positiven Befunde weisen darauf hin, dass pädagogisches Handeln durch praxisnahe und längerfristig angelegte Weiterqualifizierungsmaßnahmen zu alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung nachhaltig verbessert werden kann. Zumeist wurde das Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte anhand einer videografierten Bilderbuchbetrachtung evaluiert. Das gemeinsame Lesen von Bilderbüchern stellt dabei eine Situation dar, welche sich durch erhöhte Planbarkeit auszeichnet (siehe *Im Fokus: Alltagssituationen*). Es bleibt an dieser Stelle deshalb offen, inwiefern es pädagogischen Fachkräften gelingt, in (allen) anderen Situationen gelernte Sprachförderstrategien

⁸ Theory of Mind bezeichnet dabei das Verstehen, dass andere Menschen kognitiv erleben, handeln und dabei bestimmte Absichten verfolgen. Die Theory of Mind entwickelt sich zunächst in triadischen Konstellationen (Röska-Hardy, 2011; Tomasello, 2011, Gerrig, 2016, S. 384), in welchen eine geteilte Aufmerksamkeit zweier Personen (Kind und Bezugsperson) auf den gleichen Sachverhalt entsteht (Tomasello, 2011). In diesem Zusammenhang wird die Sprache, die Handlungen und Absichten begleiten kann, unverzichtbar. Wortschatz, sprachliche Begleitung von Handlungen sowie geteilte Aufmerksamkeit stehen dabei in reziproker Beziehung zueinander und bedingen sich in der frühen Kindheit somit gegenseitig. Der Erwerb der Theory of Mind bildet eine wichtige Voraussetzung für das Verstehen von Sprache, Absichten und Handlungen. Gleichzeitig gilt der sprachliche Entwicklungsstand als Prädiktor für den Erwerb der Theory of Mind (Röska-Hardy, 2011).

in den Alltag zu übertragen. Auf der Ebene des Kindes konnten im vorliegenden Korpus positive Wirksamkeitsbefunde hinsichtlich unterschiedlicher sprachbezogener Kompetenzen gefunden werden, wobei Effekte zu Lexikon und Semantik am häufigsten nachgewiesen werden können. Im Vergleich zu den Wirksamkeitsbefunden additiver Maßnahmen fällt jedoch auf, dass keine positiven Befunde zur Phonologie und zur Syntax ermittelt werden konnten. Dies ist auch als Hinweis zu lesen, dass es sinnvoll sein kann, alltagsintegrierte und additive Verfahren bzw. spezifische Elemente additiver Verfahren miteinander zu kombinieren. Darüber hinaus lässt sich zudem die Wirksamkeit spezieller Sprachförderstrategien mit Blick auf verschiedene kindliche Kompetenzbereiche nachweisen (vgl. Kapitel 4.3.5).

Insbesondere Kinder, die im sprachlichen Risikobereich liegen, können von alltagsintegrierten Konzepten profitieren. Dies zeigt sich u.a. daran, dass Kinder nach einer entsprechenden Intervention den Risikobereich signifikant häufiger verlassen. Dies schließt aber die Kombination mit additiven Verfahren nicht aus; aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunkte erscheint eine solche vielmehr naheliegend.

Additive Sprachförderprogramme sind meist für das Vorschulalter konzipiert, wenngleich Harr et al. (2018) sowie Tracy (2008) auf eine sprachliche Bildung und Förderung, die möglichst früh beginnen sollte, hinweisen. Alltagsintegrierte Konzepte erweisen sich dabei als besonders vielseitig. Sie können bereits ab dem (Säuglings- und) Kleinkindalter systematisch und kontinuierlich eingeführt werden und liefern positive Wirksamkeitsbefunde hinsichtlich aller Altersstufen.

Der Bezug zu vorangegangenen Sprachstandserhebungsverfahren konnte in einigen Studien bestätigt werden. Viernickel (2011) beschreibt Beobachtung und Dokumentation dabei als eine Möglichkeit, die individuellen Lernwege der Kinder sichtbar zu machen. Knauf (2019) weist zudem darauf hin, dass auf diesem Wege eine möglichst passgenaue individuelle Förderung für jedes Kindes ermöglicht werden kann. Beobachtungen eignen sich demnach als idealer Ausgangspunkt, um sprachliche Bildungsangebote und gezielte (individuelle) Förderung im Kita-Alltag zu etablieren (Kolonko, 2011).

Die Qualität der Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind beschreibt dabei einen zentralen Aspekt der Prozessqualität, welche in den letzten Jahren – nicht zuletzt aufgrund vielversprechender Wirkungsbefunde – vermehrt in den bildungspolitischen Fokus gerückt ist. Dies bezüglich weisen die Resultate von *BiSS-E1* sowie *BiSS-E2* (Wirts et al., 2019, S. 25) auf die Anstrengungen der Politik hin, durch Weiterqualifizierung pädagogischer Fachkräfte eine Verbesserung der Prozessqualität zu erreichen. Sie machen darüber hinaus auf zentrale Bedingungen für eine gelingende Umsetzung von Weiterqualifizierungsmaßnahmen aufmerksam. So wird beispielsweise davon ausgegangen, dass eine umfassende alltagsintegrierte sprachliche Bildung und

Förderung vor allem dann effektiv sein kann, wenn sie auf Beobachtungen aufbaut. Dies erfordert wiederum eine ausreichende Verfügungszeit, damit Dokumentationen von Beobachtungen sowie das Erarbeiten und Ableiten von individuellen Förderzielen gelingen kann (Wirts et al., 2019, S. 73). Zudem merken sie an, dass auf Ebene der Ausbildung nachjustiert werden muss. Es fehle an konkreten Inhalten zur Beobachtung und darauf basierender Planung und Ableitung von Förderzielen (Wirts et al., 2019, S. 73).

Im Rahmen einer individualisierten Sprachdiagnostik stellt sich zudem die Frage nach der Intensität. Während sprachliche Bildung für alle Kinder über die gesamte Kita-Zeit hinweg gewährleistet wird, sollte speziell für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ein zusätzliches Angebot zur sprachlichen Förderung etabliert werden (siehe Kapitel 4.1.1, vor allem *Im Fokus: Diagnostischer Prozess*). Das Konzept *Sprache fördern* reagiert darauf, indem es sprachliche Bildung während des gesamten pädagogischen Alltags für alle Kinder zum Ziel hat und zusätzliche Sprachfördereinheiten durch Bilderbuchbetrachtungen in Form eines *Pull-Out-Verfahrens* mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf durchführt (Berufsbildungswerk Leipzig 2011, S. 29). Andere alltagsintegrierte Konzepte sind vor allem an Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (z.B. *HIT* und *Bewegte Sprache*) oder speziell an alle Kinder adressiert (z.B. *Language Route*).

5. Zusammenfassung und Fazit

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der jeweilige Sachstand zu den drei Themenbereichen „Verfahren zur Sprachstandsfeststellung“, „additive Sprachförderverfahren“ sowie „Verfahren zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung“ zusammengetragen und entlang der vom Auftraggeber der Expertise formulierten Analysefragen ausgewertet (siehe Kapitel 2). Im Folgenden sind die zentralen Befunde sowie daran anknüpfende Einordnungen und Schlussfolgerungen zusammenfassend darzustellen.

Sprachstandsfeststellung: Inzwischen liegt eine Reihe an Verfahren zur Sprachstandsfeststellung in Kindertageseinrichtungen vor, für die sowohl die Erfüllung wissenschaftlicher Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) als auch ihre Praktikabilität in der pädagogischen Praxis nachgewiesen werden können. Das in Brandenburg weit verbreitete Beobachtungsinstrument *Meilensteine der Sprachentwicklung* wurde mit solchen Beobachtungsverfahren verglichen. Dabei zeigt sich, dass dieses hinsichtlich der Praktikabilität – aufgrund eines die Anwendung unterstützenden Manuals, eines effektiven Materialeinsatzes, gegebener Alltagsnähe etc. – den zentralen Anforderungen gerecht wird. Potenziale zur Weiterentwicklung bieten dagegen die

Bereiche wissenschaftliche Güte sowie Mehrsprachigkeit. Während hinsichtlich der Objektivität zufriedenstellende Kennwerte ausgewiesen werden können, stehen entsprechende empirische Belege zu Validität und Reliabilität noch aus. Der Aspekt der Mehrsprachigkeit wird lediglich über die Abfrage der Erst- und Zweitsprache des Kindes sowie der Kontaktmonate ermittelt.

Der Sprachtest *KISTE*, der ebenfalls in brandenburgischen Kindertageseinrichtungen Anwendung findet, ermöglicht eine umfassende Einschätzung aller sprachbezogener Kompetenzen sowie die Ableitung geeigneter Sprachfördermaßnahmen vor diesem Hintergrund. Im Hinblick auf Reliabilität und Durchführungsobjektivität ist das Verfahren als sehr zufriedenstellend einzuschätzen. Im Vergleich zu anderen Elizitationsverfahren, hier zu *LiSe-DaZ* und *DESK-3-6 R*, erweist sich die *KISTE* allerdings als nicht mehr zeitgemäß. Die Praktikabilität ist durch eine relativ zeitintensive Durchführung eingeschränkt und die Alltagsnähe durch eine gewisse Differenz mancher sprachlicher Formulierungen und ein teilweise veraltetes Bildmaterial zur aktuellen Lebenswelt von Kindern nicht hinreichend gegeben. Der Aspekt der Mehrsprachigkeit findet weder im Manual noch im Auswertungsbogen Berücksichtigung. Darüber hinaus sind sowohl die theoretische Fundierung als auch die angegebenen Normwerte nicht auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand.

Additive Sprachfördermaßnahmen: In Bezug auf additive Sprachförderverfahren konnte gezeigt werden, dass es trotz der Vielzahl an Verfahren nur für einige wenige empirisch nachgewiesene, signifikante Wirksamkeitsbefunde gibt. Im Rahmen der Analyse wurden darüber hinaus unterschiedliche Gelingensfaktoren identifiziert. Von Bedeutung scheinen hier in besonderer Weise die Dauer und Intensität der Förderung, die Größe der Fördergruppe sowie die Qualität der Durchführung zu sein; ebenso ein möglichst früher Beginn der jeweiligen Maßnahme. Gerade für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache dürften ein früher Förderbeginn sowie eine langanhaltende, kontinuierliche Förderung von hoher Relevanz sein. Des Weiteren finden sich Hinweise, dass eine hohe Passgenauigkeit der jeweils gewählten Maßnahme zu den Entwicklungsbedürfnissen der teilnehmenden Kinder entscheidend für signifikante Fördereffekte ist. Aber auch strukturelle Rahmenbedingungen wie personelle, zeitliche und materielle Ressourcen der Kindertageseinrichtungen dürften einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Umsetzung haben. Dies ist ebenso mit Blick auf die Qualifikation bzw. die Kompetenzen des pädagogischen Personals anzunehmen. Nicht zuletzt werden die Integration von Förderinhalten und deren Anwendung im pädagogischen Alltag, im Sinne eines Aufgreifens neu erworbener Kompetenzen in alltäglichen Situationen, als wichtige Voraussetzungen für nachhaltige Bildungseffekte angesehen; ebenso der Einbezug bzw. die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung: Für alltagsintegrierte Maßnahmen weisen verschiedene Studien eindeutige Fördereffekte nach. Im Rahmen der Analyse jener Maßnahmen und Befunde wurde deutlich, dass es sich bei alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung um ein komplexes Geschehen handelt, das hohe Anforderungen an die Fachkräfte stellt. Die hier einbezogenen Evaluationsstudien machen zudem deutlich, dass Fachkräfte in entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen die nötigen Kompetenzen erwerben können, um auf dieser Grundlage alltagsintegrierte sprachliche Bildung effektiv umzusetzen. Entsprechend konnten positive Effekte hinsichtlich der Sprachentwicklung der geförderten Kinder festgestellt werden. Dabei zeigt sich, dass insbesondere Kinder mit Risikoprognose von alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen profitieren können. Dennoch fällt auch auf, dass für bestimmter Bereiche sprachlicher Kompetenz keine Wirksamkeitsbefunde alltagsintegrierter Maßnahmen vorliegen (insbesondere Phonologie und Syntax). Hier könnte es sinnvoll sein kann, alltagsintegrierte und additive Verfahren bzw. spezifische Elemente additiver Verfahren miteinander zu kombinieren. Letztere erscheinen gerade in diesem Zusammenhang effektiver.

Aus der Analyse der verschiedenen Studien gehen darüber hinaus zentrale Gelingensfaktoren alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung hervor. Neben den strukturellen Rahmenbedingungen wie personelle, zeitliche und materielle Ressourcen der Kindertageseinrichtungen scheinen der Einsatz von Sprachförderstrategien, die Realisierung einer hohen sprachlichen Anregungsqualität sowie eine entwicklungsangepasste Unterstützung beim Spracherwerb von hoher Bedeutung zu sein. In diesem Zusammenhang finden sich auch Hinweise zur Notwendigkeit einer der Förderung vorausgehenden Sprachstandserhebung. Auch die Zusammenarbeit mit Eltern muss in diesem Kontext als wichtige Voraussetzung für nachhaltige Bildungseffekte angesehen werden.

Im Rahmen der durchgeführten Analysen wurde an verschiedenen Stellen immer wieder deutlich, dass additive und alltagsintegrierte Ansätze zwar grundsätzlich auf unterschiedliche Förderprinzipien verweisen, in der konkreten Anwendung oftmals aber ineinander übergehen oder – wie am Beispiel des dialogischen Lesens deutlich wird – ähnliche Strategien und methodische Vorgehensweisen in unterschiedlichen Settings realisieren. In dieser Perspektive weisen Egert et al. (2020) darauf hin, dass die Unterscheidung additiv versus alltagsintegriert in Bezug auf Sprachförderung grundlegend zu hinterfragen sei. Viele aktuelle Förderansätze in Kindertageseinrichtungen scheinen so auch eher beide Förderprinzipien miteinander zu verbinden als diese streng voneinander abzugrenzen. Eine Studie von Ristau (2018) zu institutionellen Sprachbildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen untermauert diese Annahme. So ließ sich die Untersuchungsgruppe in drei Cluster bezüglich der

realisierten Förderstrategien unterteilen: a. vorstrukturierte und alltagsintegrierte Sprachbildung, b. alltagsintegrierte und keine vorstrukturierte Sprachbildung sowie c. keine vorstrukturierte und keine alltagsintegrierte Sprachbildung. Kindergruppen, in denen nur vorstrukturierte Angebote zur Sprachförderung praktiziert wurden, konnten in der Analyse nicht gefunden werden, wenngleich die Stichprobe nicht als repräsentativ gelten kann. Die Differenzierung erfolgte hier – sofern überhaupt Aktivitäten der sprachlichen Bildung und Förderung zu erfassen waren – also nicht zwischen alltagsintegrierter und additiver Förderung, sondern zwischen rein alltagsintegrierter Bildung und Förderung auf der einen sowie alltagsintegrierter und additiver Förderung auf der anderen Seite. Befunde empirischer Untersuchungen weisen dabei darauf hin, dass Ansätze, die Maßnahmen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung mit additiv-kompensatorischen Förderprogrammen verbinden, gerade bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf, positive Effekte erwarten lassen (Schneider, 2018). Mit anderen Worten: Es geht also nicht um ein entweder oder, sondern vielmehr um die Frage, wie beide Maßnahmen sinnvoll miteinander kombiniert werden können.

Die Idee der Verbindung von additiven und alltagsintegrierten Fördermaßnahmen schließt dabei an den allgemeinen Diskurs zur Ausgestaltung von Erziehung und Bildung in früher Kindheit an. Mit Blick auf die Frage nach einer zeitgemäßen Didaktik im Elementarbereich wies Hans-Günther Roßbach schon vor Jahren darauf hin, dass sich die gezielte Förderung und eine selbsttätige Aneignung im Alltag nicht prinzipiell widersprechen. Es geht nicht um sich ausschließende methodische Vorgehensweisen, sondern vielmehr „um jeweilige Ergänzungen und eine Balance zwischen selbsttätigem bzw. eigenständigem Lernen der Kinder, der direkten Vermittlung von grundlegenden Fertigkeiten und Wissen für jene Kinder, die ohne die Hilfe der Erwachsenen nicht zurechtkommen, und einer Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in lohnenden Projekten“ (Roßbach, 2008, S. 129). Diese Perspektive erscheint auch für den Bereich sprachlicher Bildung und Förderung weiterführend.

Literaturverzeichnis

- Aarts, M. (2016). *Marte Meo. Ein Handbuch*. 4. Auflage. Eindhoven: Aarts Productions.
- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten*. Kempten: Klinkhardt.
- Alt, Katrin (2019). *Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern: eine empirische Untersuchung in der Vorschule*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Anders, Y., Turani, D., Tuffentsammer, M. & Wieduwildt, N. (2016). Welche Situationen und Gestaltungselemente nehmen zusätzliche Fachkräfte im Hinblick auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung wahr? Vortrag im Rahmen des Symposiums Alltagsintegrierte sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen auf der 4. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) am 11.03.2016 in Berlin.
- Anti-Bias-Netz (Hsrg.) (2016). *Vorurteilsbewusste Veränderung mit dem Anti-Bias-Ansatz*, 2. Aufl., Freiburg: Lambertus Verlag.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235–243.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Baker, N. D. & Nelson, K. E. (1984). Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. *First Language*, 5 (13), 3-22.
- Beck, L., von Dewitz, N. & Titz, C. (2015). Sprachliche Entwicklungsstände, Lernpotenziale und Lernfortschritte erkennen. *BiSS-Journal*, 2. Ausgabe, 3-10.

- Becker-Mrotzek, M. & Neugebauer, U. (2013). Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Abrufbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web_03.pdf. (08.04.21).
- Beckerle, C. (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule: Evaluation des »Fellbach-Konzepts«, Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C., Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2012). Durchgängige Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Erste Videoanalyse im Projekt der Stadt Fellbach. In F. Hellmich (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (115-118). Wiesbaden: Springer VS.
- Beckerle, C., Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2019). Sprachproben in der Praxis: Die Methode Schritt für Schritt. *Kindergarten heute*, 8, 10-12.
- Beckerle, C., & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. *Lernen und Lernstörungen*, 8 (4), 203–211.
- Beller, S. (2016). Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9 (10., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Forschung und Forschung in der Kleinkindpädagogik.
- Beller, K., Merkens, H., Preissing, C. & Beller, S. (2007). Abschlussbericht des Projekts: Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – Eine Interventionsstudie. <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf>. (11.03.2021).
- Beller, S. & Beller, K. (2009). Abschlussbericht des Projekts: Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention. <http://www.stiftung-jugendmarke.de/upload/pdf/Berichte/2009/Ab-schlussbericht-52-36-06-INA.pdf>. (11.03.2021).
- Berufsbildungswerk Leipzig (2011). Abschlussbericht Landesmodellprojekt. „Sprache fördern“. Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten. Verfügbar unter: http://www bbw-leipzig.de/fileadmin/user_upload/1_Gruppe/Downloads/Abschlussbericht_Sprache_foerdern.pdf. (13.03.2021).
- Best, K.-H. (2003). Zur Entwicklung von Wortschatz und Redefähigkeit bei Kindern. *Goettinger Beiträge zur Sprachwissenschaft*, 9, 7-20.

- Best, K.-H. (2006). *Gesetzmäßigkeiten im Erstspracherwerb*. Göttingen: Glottometrics 12.
- Best, P., Bode, J., Born-Rauchenecker, E., Jooß-Weinbach, M. & Schlipphak, K. (2016). *Qualifizierungsmaterial zum Konzept »Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten«: Multimediales Handbuch für den Einsatz in der Weiterbildung*. Kiliansroda, Weimar: Verlag das Netz.
- Best, P., Bosch, K., Jampert, K. & Zehnbauer, A. (2017). *Kinder-Sprache stärken! Ergänzungsmaterial. Beobachtung, Dokumentation und Reflexion sprachlicher Bildung und Förderung in der Kita*. Kiliansroda, Weimar: Verlag das Netz.
- Bruner, S. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2., ergänzte Auflage). Bern: Huber.
- Büchner, I., Hein, J. & May, P. (2017). *VASE 4 bis 8: Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen (mit Verweisen auf HAVAS 5): Handbuch: theoretischer Hintergrund, empirische Ergebnisse und Hinweise zur Förderung*. Hamburg: ifbq Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019). *Sprache ist ein Schatz! Impulse und Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schluessel-zur-welt-ist--96266> (11.04.2021).
- Bunse, S. & Hoffschmidt, C. (2008). *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich*. München: Olzog.
- Buschmann, A. & Jooss, B (2009): *Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Zur Effektivität des „Heidelberger Trainingsprogramms“*. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 41 (3), 569-578.
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). *Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für Erzieherinnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation*. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik* (Band 5) (S. 107-133). Freiburg: FEL.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). *Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe*. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 43, 303–312.

- Buschmann, A. & Schumm, E. (2017). Welche Fragen haben Eltern mit Migrationshintergrund zum mehrsprachigen Aufwachsen und Erziehen? Praktische Implikationen für die Elternberatung. In *Forschung Sprache* 2, 4-16. Verfügbar unter https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2017-2/FS_2_2017_Buschmann_Schrumm_4.pdf (11.04.2021).
- Camarata, S. M. & Nelson, K. E. (1992). Treatment efficiency as a function of target selection in the remediation of child language disorders. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 6, 167-178.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017). Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzeptbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chilla, S. & Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen - Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. & Chow, C. S.-L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44, 233–244.
- Clahsen, H. (1988). Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam: Benjamins.
- Csellich-Ruso, R. (2008). Sprech- und Sprachstandserhebung für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. 1. Auflage. Augsburg: Brigg-Pädagogik-Verlag.
- Crämer, C. & Schumann, G. (2002). Schriftsprache. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (256-268). 5. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dannenbauer, F. M. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachpädagoge*, 16(2), 35-49.
- Dannenbauer, F. M. (1997). Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. *Die Sprachheilarbeit* 42 (1), 4-21.
- Dannenbauer, F. M. (2001). Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Die Sprachheilarbeit* 46 (3), 103-113.
- Dannenbauer, F. M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern*. 5. Auflage. München: ernst Reinhardt Verlag.
- Ebert, S., Lehl, S. & Weinert, S. (2020): Differential effects of home language and literacy environment on child language and theory of mind and their relation to socioeconomic

- background. *Frontiers in Psychology*, Vol.11. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.555654/full>. (14.01.2021).
- Egert, F. (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikation. In E. Inckemann & R. Sigel (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb* (S. 65-78). Kempten: Klinkhardt.
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung* 25 (3), 153-163.
- Egert, F. & Hopf, M. (2018). Sprachliche Bildung und Förderung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 273-294). Münster, New York: Waxmann.
- Egert, F., Galuschka, K., Groht, K., Hasselhorn, M. & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 3-10). Wiesbaden: Springer VS.
- Ehlich, K. (2005) (Hrsg.). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (BMBF), Bildungsreform Bd. 11. Berlin: BMBF.
- Ehlich, K. (2007). Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ehlich, K. (2012). Sprach(en)aneignung - mehr als Vokabeln und Sätze, Stiftung Mercator; proDaZ-Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern; Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Sprach%28en%29aneignung+-mehr+als+Vokabeln+und+S%C3%A4tze>. (06.04.2021).
- Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), 229-239.
- Ennemoser, M., Lehnigk, M., Hohmann, E., & Pepouna, S. (2015). Wirksamkeit eines Coachings für pädagogische Fachkräfte zur Optimierung der Förderpotenziale des Dialogischen Lesens. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung–Ergebnisse* S. 137-153. Münster, New York: Waxmann.

- Ennemoser, M., & Hartung, N. (2017). Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 198-219.
- Euler, H. A. & Neumann, K. & Holler-Zittlau, I. (2011). Kindersprachscreening (KiSS) - das hessische Verfahren zur Sprachstandserfassung. In: *Die Sprachheilarbeit*, (2011) 5-6, 263-268.
- Euler, H. & Neumann, K. (2011). Schlüssel zur Verständigung: Wirkung und Nutzen von Sprachförderung im Vorschulalter in Kassel. Ergebnisse einer Studie im Rahmen des Zukunftsprozesses der Stadt Kassel 2009 - 2011.
- Faas, S. & Tietze, W. (2021). Bildungspsychologie des Vorschulbereichs. In C. Spiel, T. Götz, P. Wagner, M. Lüftenegger, B. Schober (Hrsg.), *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe. (im Erscheinen)
- Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2021). *Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis, Band 7.*
- Franze, M., Gottschling, A. & Hoffmann, W. (2010). Das Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6) als Basis gezielter individueller Förderung in Kindertageseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern. Erste Ergebnisse des Modellprojekts "Kinder in Kitas (KiK)" zur Akzeptanz des DESK 3-6 bei Erziehenden. *Bundesgesundheitsblatt*, 12, 1290-1297.
- Franze, M. & Fendrich, K. & Schmidt, C. O. & Fahland, R. A. & Thyrian, J. R. & Plachta-Danielzik, S. & Seiberl, J. & Hoffmann, W. & Splieth, C. H. (2011). Implementation and evaluation of the population-based programme "Health literacy in school-aged children" (GeKoKidS). *Journal of Public Health*, 19(4), 339-347.
- Frey, A., Duhm, E. & Althaus, D. (2008). Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Füssenich, Iris (2011). Glossar zur sprachlichen Bildung. Von Spracherwerbstheorien bis zur Sprachförderung – eine Einführung. *DJI Impulse*, Heft 4, 25-28.
- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K. & Werner, Ch. S. (2020): Klassische Methoden der Reliabilitätsschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 305-334) (3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer.

- Gagarina, N., Posse, D., Düsterhoft, S. Topaj, N. & Acikgöz, D. (2013). Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit. Erste Ergebnisse der BIVEM-Studie zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei jüngeren mehrsprachigen Kindern. Poster präsentiert auf dem 7. Herbsttreffen des Vol e.V., Potsdam.
- Gambaro, L., Linberg, T., & Peter, F. (2019). Sprachkompetenz von Kindern: Unterschied nach Bildung der Eltern im unteren Leistungsbereich besonders groß (DIW Wochenbericht No. 16/17). Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.619365.de/19-16.pdf (Zugriff 07.04.21).
- Garlin, E. (2008). Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden. München: Hueber Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). Sprache fördern im Kindergarten. Weinheim: Beltz.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2011). Die wissenschaftliche Begleitforschung durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.). *Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung* (S. 94-102). Tübingen. Francke Verlag.
- Geist, B. (2014). Sprachdiagnostische Kompetenzen von Sprachförderkräften. Berlin: de Gruyter.
- Geist, B. & Voet-Cornelli, B. (2015). Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder im Elementarbereich. In M. Urban, M. Schulz, K. Meser, S. Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S. 248-270). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gerrig, R.J. (2016). Psychologie. Gebundene Ausgabe. 20. Auflage. London: Pearson.
- Geyer, S. (2018). Sprachförderkompetenz im U3-Bereich. Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive, Berlin: J.B. Metzler.
- Geyer, S. & Müller, A. (2018). Zur Genese von Adaptivität in der Sprachförderung – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. Tagung „Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Frankfurt.

- Geyer, S., Schwarze, R. & Müller, A. (2018). Sprachförderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 158-178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Girolametto, L. & Weitzmann, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions with Toddlers and Preschoolers. *Language, Speech, and hearing services in schools*, 33, 268-281.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 529-547.
- Gogolin, I. & Hansen, A. & McMonagle, S. & Rauch, D. (2020). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Stuttgart: Springer.
- Gold, A. & Dubowy, M. (2013). Frühe Bildung - Lernförderung im Elementarbereich. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of child language*, 17(1), 171-183.
- Gottschling, A., Franze, M. & Hoffmann, W. (2012). Entwicklungsverzögerungen bei Kindern - Screening als Grundlage für eine gezielte Förderung. *Deutsches Ärzteblatt*, 7, 308-209.
- Gretsch, P. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Evaluation der Sprachfördermaßnahmen für 3 bis 5-jährige Kinder in der Stadt Freiburg. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik 5. Schwerpunkt naturwissenschaftliche Bildung-Begegnung mit Dingen und Phänomenen* (S. 275-303). Freiburg: FEL.
- Grimm, H. (2000). Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2015). Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0-5;11 Jahre). Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen (3., überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2017). Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5 (2., überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Doil, H. & Aktas, M. & Frevert, F. (2019). Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA) (3., überarbeitete Auflage). Göttingen. Hogrefe.
- Grießhaber, W. (2013). Profilanalyse für Deutsch als Diagnostikinstrument zur Sprachförderung. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (11.04.2021).

- Groth, K., Egert, F., & Sachse, S. (2017). Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung*, 6(2), 74–82.
- Harr, A.K., Liedke-Göbel, M. & Riehl C.M. (2018). Deutsch als Zweitsprache. Eine Einführung. Weimar: Metzler.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hart, B. & Risley, T.R. (2003): The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27 (1), 4-9.
- Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2020): Validität von Testwertinterpretationen In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 305-334) (3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer.
- Hartung, N. (2015). Evaluation des Dialogischen Lesens unter Berücksichtigung der Durchführungsqualität. Dissertation. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Häuser, D. & Jülisch, B.-R. (2006). Handlung und Sprache. Das Sprachförderprogramm. Berlin: NIF.
- Häuser, D. & Jülisch, B.R. (2013). Meilensteine der Sprachentwicklung. Ein Beobachtungsinstrument – Handanweisung. Weimar: Verlag das Netz.
- Häuser, D., Kasielke, E.& Scheidereiter, U. (1994). KISTE - Kindersprachtest für das Vorschulalter. Weinheim: Beltz.
- Heimann, S. & Rühlen, C. (2014). Evaluation der Effektivität des Sprachförderprogramms „Logo-Land“ bei sprachförderbedürftigen Kindern. Bachelorthesis, Hogeschool Zuyd. Herlen. Verfügbar unter: https://hbo-kennisbank.nl/record/shareit_zuyd/oai:surfsharekit.nl:1d5e4fcf-42c7-4a73-b40b-4d1da088d3ab (07.04.2021).
- Hellrung, U. (2019). Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Kita. Freiburg: Herder.
- Hickmann, Maya (2000). Pragmatische Entwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie III. Sprache Band 3 (S. 171-192). Göttingen Hogrefe.
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hedervari-Heller, E. & Dreier, A. (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern, *Frühe Bildung* 5 (2), S. 82–90.
- HIT KIGA – Heidelberger Interaktionstraining <https://www.heidelberger-interaktionstraining.de/hit-kiga/> (15.03.2021).

- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- Hopp, H., Frank, S., Tracy, R. (2010). Evaluationsstudie – Sprachförderung mit dem Elefanten: Abschlussbericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Jugend und Frauen. Berlin.
- Imhof, D. & Ulber, M. (2014). Beobachtung in der Frühpädagogik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jäger, D., Faust, V., Blatter, K., Schöppe, D., Artelt, C., Schneider, W. (2012). Kompensatorische Förderung am Beispiel eines vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit. *Frühe Bildung*, 1 (4), 202-209.
- Jampert et al., (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen (2., erweiterte und überarbeitete Auflage Weimar). Berlin: Verlag Das Netz.
- Jampert, K. & Thanner, V. & Schattel, D. & Sens, A. & Zehnbauer, A. & Best, P (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Überall steckt Sprache drin. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). BISC - Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Jeuk, S. (2010). Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Colombo-Scheffold, S., Fenn, P., Jeuk, St. & Schäfer, J. (2010): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*, Stuttgart Fillibach bei Klett.
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* (5., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jülisch, B.-R. (2002): Evaluation der Sprachförderung im Modellprojekt – Probleme, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. In D. Häuser & B.-R. Jülisch (Hrsg.), *Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita -Ergebnisse eines Modellprojekts des Landes Brandenburg* (S. 55-105). Berlin: Netzwerk integrative Förderung Berlin und Brandenburg.
- Jungmann, T. (2020). Sprachförderung in Kindertagesstätten. In. S. Saches, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 309-329). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. Stuttgart: UTB, Reinhardt.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2 (3), 110–121.

- Jungmann, T., Koch, K., Morawiak, U., Schmidt, A., Schulz, A., Stockheim, D., Tresp, T. & Etzien, M. (2013). Implementation und Evaluation eines Konzepts der alltagsintegrierten Förderung aller Kinder zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs. Projekt KOMPASS – Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken. Zwischenbericht 2013. http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/KOMPASS/Zwischenbericht_KOMPASS_2013_01.pdf. (13.03.2021).
- Kallmeyer, Kirsten (2007). Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung in den deutschen Bundesländern - Eine wissenschaftliche Synopse ausgewählter praxisrelevanter Verfahren. Aachen: Shaker Verlag.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2007): Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. & Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich. *Empirische Pädagogik* 25 (4), 439-461.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515-528). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kammermeyer, G., King, S., Roux, S., Metz, A., Leber, A., Lämmerhirt, A., Papillion-Piller, A. & Goebel, P. (2017). Mit Kindern im Gespräch U3. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Augsburg: Auer Verlag.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2019). „Mit Kindern im Gespräch“ – Qualifizierungskonzept zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Verbund „gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüsselsituationen in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg“. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hg.), *Bildung durch Sprache und Schrift*. Band 3: Praxiserfahrungen: Arbeiten mit Konzepten der Sprach- und Schriftsprachförderung (S. 13-36). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S. Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, 285-302.

- Kany, W. & Schöler, H. (2010). Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten (2., erw. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kappeler Suter, S., Plangger, N., & Jakob, B. (2017). Leitfaden: Dialogisches Lesen. Verfügbar unter: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/148186/1/dialogisches-lesen-leitfaden2017.pdf>. (10.04.2021).
- Kemp, R., Bredel, U. & Reich, H.H. (2008). Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: K. Ehlich, K., Bredel, U. & Reich H.H. (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 62-82). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kieferle, C., Reichert-Garschhammer, E. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.) (2013). Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim: Beltz.
- Knauf, H. (2019). Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung, Wiesbaden Springer VS.
- Kolonko, B. (2011). Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Komor, A. & Reich, H.H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In: K. Ehlich, K., Bredel, U. & Reich H.H.(Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 51-75.). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Konak, Ö. & Duindam, T. (2014): Cito Sprachtest Version 3. Digitale Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. Cito Deutschland.
- Kouri, T. A. (2005). Lexical training through modeling and elicitation procedures with late talkers who have specific language impairment and development delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48 (1), 157 -171.
- Krempin, M., Mehler, K., Tracy, R. (2009). Sprache macht stark! Ludwigshafen am Rhein.
- Kucharz, D., Uemminghaus, M., Gasteiger-Klicpera, B. & Knapp, W. (2009). Zielsetzung, Konzeptualisierung und Umsetzung von Sprachförderung im Kindergarten aus der Sicht von Erzieherinnen: Ergebnisse von Leitfaden-Interviews. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2009 (2), 27 – 41.

- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim Beltz.
- Kuger, S., Sechtig, J., & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. *Frühe Bildung*, 1 (4), 181-193.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1999). Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Küspert, P., Roth, E., Schneider, W. & Laier, R. (2001). *Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit und Sprachprogramm zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung* (Multimediasversion 1.0). Dielheim: Laier und Becker.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2008). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter - Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 6. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laevers, F., & Moons, J. (1997). Enhancing Well-Being and Involvement in Children: An Introduction in the Ten Action Points. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (1994). Phonologische Bewußtheit als Prädiktor für Lese- und Schreibfertigkeiten in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(3-4), 153-164.
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Moseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 448-465.
- Landeshauptstadt Potsdam (2020). Sprachberatung in der Kindertagesbetreuung. Angebot für die Weiterentwicklung der Interaktionsqualität. Verfügbar unter: <https://vv.potsdam.de/vv/Fl-Sprachffo-rderung-2020-print.pdf>. (08.05.2021).
- Lange, I. (2020). Bildungssprache (53-61). In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Language Route: Homepage: Elterneinbezug <https://www.prologtherapie.de/language/route/rkonzept.html> (15.03.2021).
- Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 115-133.

- Lehr, S., Flöter, M., Wieduwilt, N. & Anders, Y. (2020). Direkte und indirekte Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Familien für die kindliche Sprachentwicklung. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 129-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Lengyel, D. (2009). Zweitspracherwerb in der Kita: Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster: Waxmann.
- Lengyel, D. (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Deutsches Jugendinstitut e.V. Frankfurt am Main.
- Lengyel, D. (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 273–286). Münster, New York: Waxmann.
- Leonard, L. B. (1975). Relational meaning and the facilitation of slow-learning children's language. *American Journal of Mental Deficiency, 80*, 180 – 185.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule, 4*, 462-478.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. In: F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-69). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung- und Weiterbildung. In: E. Therhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398-417). Münster, New York: Waxmann.
- Lisker, A. (2010). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Lisker, A. (2011). Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Lisker, A. (2013). Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung. Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

- Löffler, C. & Vogt, FG. (Hrsg.) (2015): Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*, 14(1), 65.
- Marx, P. & Lenhard, W. (2011). Diagnostische Merkmale von Screeningverfahren zur Früherkennung möglicher Probleme beim Schriftspracherwerb. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.) *Frühprognose schulischer Kompetenzen* (S. 68-84), (Tests und Trends, N.F. 9). Göttingen: Hogrefe.
- Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A metaanalysis.
- Mayr, T. & Kieferle, C. & Schauland, N. (2014). Liseb-1 Anfänger. Literacy- und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern). Freiburg: Herder Verlag.
- Meiners, K. & Hawellek, C. (2013). Von den eigenen Stärken lernen: Marte Meo in der Praktikumsbegleitung (91-99). In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln*. 1. Auflage. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Metz, D., Fröhlich, L. P., & Petermann, F. (2010). Schulische Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Schulprogramm. Göttingen: Hogrefe.
- Mischo, C. & Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik (1. Aufl.). Köln, Kronach: C. Link.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. (2008). Added value of dialogic parent – childbook readings: A meta-analyses. *Early Edcation and Development*, 19, 7-26.
- Mol, S. E., Bus, A. G. & Jong, M. T. de. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79 (2), 979-1007.
- Motsch, H.-J. (2010). Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H.-J. & Schütz, D. S. (2012). Effektivität inklusiver Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Vorschulkinder nach der "Language Route". *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(4), 299-311.

- NEPS- Nationales Bildungspanel (2017): Studienübersicht NEPS Startkohorte 1 — Neugeborene Bildung von Anfang an Welle 1 bis 6. Verfügbar unter: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Research+Data+Studien%C3%BCbersicht+NEPS+Startkohorte+1+...+https%3A%2F%2Fwww.neps-data.de+%E2%80%BA+SC1_Studien_W1-6+PDF. (26.03.2021).
- NICHD (2000) = National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: USGovernment Printing Office.
- o.A. (2005). Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.
- o.A. (2008). Qualifizierte Stuserhebung Sprachentwicklung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege. Berlin: Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung
- o. A. (2009-2011). Leuchtturm Sprachförderung im Vorschulalter - Schlüssel zur Verständigung. Stadt Kassel.
- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48, 12–20.
- Petermann, F. (2015). Alltagsintegrierte Förderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? *Frühe Bildung*, 4 (3), 161–164.
- Petermann, F., Melzer, J. & Reißling, J.-K. (2016). Sprachdiagnostik im Kindesalter. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (2016): SET 3-5. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (2018) SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (3., aktualisierte und teilweise neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Plume, E. & Schneider, W. (2004). Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pröscholdt, M.V., Michalik, A., Schneider, W., Duzy, D., Glück, D., Souvignier, E. et al. (2013). Effekte kombinierter Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit und zum Sprachverstehen

- auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit von Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung* 2 (3), 122-132.
- Rauscher, M. (2003). Die "Children's Communication Checklist" (Bishop 1998) - ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. *Die Sprachheilarbeit*, 48 (3), 91-104.
- Reese, E. & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, 78, 1153 – 1170.
- Reich, H. H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten, Weimar Berlin: Verlag das Netz.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. (2004). Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Reich, H.H. & Jeuk, S. (2017). Sprachstandserhebung, ein- und mehrsprachig. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 8 (548-559) (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ristau, I.-S. (2018): Sprachbildung im Kindergarten. Institutionelle Sprachbildungsaktivitäten unter Berücksichtigung von Strukturmerkmalen der Einrichtung. Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Ritterfeld, U., Niebuhr, S., Klimmt, Ch. & Vorderer, P. (2006). Unterhaltsamer Mediengebrauch und Spracherwerb: Evidenz für Sprachlernprozesse durch die Rezeption eines Hörspiels bei Vorschulkindern. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 18 (2), 60-69.
- Röhner, C. & Wiedemann, M. (2017). Kinder stärken in Sprache (n) und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Röska-Hardy, L. (2011). Der Erwerb der Theory of Mind-Fähigkeit – Entwicklung, Interaktion und Sprache. In L. Hoffmann, K. Leimbrügge & U. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 96-133). Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (Hrsg.). (2010). EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Abschlussbericht. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjEgcDY_vnvAhVw_7sIHdUfDF4QFjACegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.sagmalwas-bw.de%2Ffileadmin%2FMediendatenbank_DE%2FSag_Mal_Was%2FDokumente%2FEVAS

[_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf&usg=AOvVaw2l3YFFA8Wo4Vov3xwuqKyS](#). (20.03.2021)

- Roos, J. & Sachse, S. (2011). Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Springer.
- Roos, J. & Sachse, S. (2018): Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen In: R. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 1-20). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Roßbach, H.-G. (2008). Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen?. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 123-131). Wiesbaden: Springer VS.
- Roßbach, H.-G., Anders, Y. & Tietze, W. (Hrsg.). (2016). Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Bamberg und Berlin.
- Roth, E. & Schneider, W. (2002). Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 99-107.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. München: DJI.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T., Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1 (4), 194-201.
- Sallat, S.; Hofbauer, C.; Jurleta, R. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von Sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie*. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schakib-Ekbatan, K., Hasselbach, D., Roos, J., Schöler, H. (2007). EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm "Sag mal was" - Sprachförderung für Vorschulkinder. Bericht Nr. 3. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schlaaf-Kirschner, K. & Fege-Scholz, U. (2017). Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). Psychologische Diagnostik. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Schneider, W. (1994): Geschlechtsunterschiede beim Schriftspracherwerb: befunde aus den Münchner Studien LOGIC und SCHOLASTIK. In: S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 71-82). Konstanz: Fauda.
- Schneider, W. (2001). Training der phonologischen Bewußtheit. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch kognitives Training* (S. 69-95) (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284.
- Schneider, W. & Küspert, P. (2006). Frühe Prävention der Lese-Rechtschreibstörungen. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie der Lese-Rechtschreibstörung* (S. 111-134) (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, W. (2008). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 348-359). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (2018). Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32, 53-74.
- Schöler, H. (2001). Zur Differentialdiagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. In dgs - Landesgruppe Berlin (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis - Kongressbericht* (S. 471-475). Rimpf: Edition von Freisleben.
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Binswangen: Westra.
- Schöler, H. & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 35-74). Freiburg: FEL.
- Schönrade, S., Pütz, G. & Wedel, M. (2010). Die Sprachabenteuer der kleinen Hexe. Sprache beobachten, verstehen, beurteilen, fördern. Basel: Borgmann.
- Schröder, M. B. (2011): Effekte professioneller Sprachförderung in Kindertagesstätten. Eine experimentelle kontrollierte Intervention zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund. Dissertation, Universität Potsdam.

- Schuler, S., Budde-Spengler, N. & Sachse, S. (2015). Ergebnisbericht – Analysen der Auswirkung des sprachlichen Interaktionstrainings im Projekt MAUS. Ulm: ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm.
- Schulz P, Tracy R. (2011). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz,P. & Kersten, A. & Kleissendorf, B. (2009): Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik. Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (2), 122-140.
- Schütz, D. & Alt, K. (2020). Aktuelle Forschungsprojekte: Dialogisches Lesen zur Unterstützung des Erwerbs grammatischer Fähigkeiten in der Kindertagesstätte (DiaGramm). Eine kontrollierte Interventionsstudie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89, 214-216.
- Segeritz et al., (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen?, *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 462-480.
- Simon, S., & Sachse, S. (2011). Effekte eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogische Fachkräfte im Kindergarten – Verhaltensänderungen auf Ebene der Erzieherinnen. *Empirische Pädagogik, Themenheft Sprachförderung im Blickpunkt*, 25 (4) (S. 462–480). Stuttgart: Utb.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based Reform in Education: what will it take? *eerj*, 7 (1), 124.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Spreen-Rauscher, M. (2003). Die „Children’s Communication Checklist (Bishop 1998) – ein orientiertes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. *Die Sprachheilarbeit*, 48 (3), 91-104.
- Spreer, M. (2018). Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren. Stuttgart: Utb.
- Stainthorp, R. (2003). Phonology and learning to read. In: Hall, N., Larson, J. and Marsh, J. (eds.) *Handbook of early childhood literacy*. Sage, London.

- Suchodoletz v. W. & S. Sachse, S. (2008). Sprachbeurteilung durch Eltern Kurztest für die U7(SBE-2-KT) <https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-2-kt.html>. (08.04.2021).
- Suchodoletz, v. W. & Kademann, S. & Tippelt, S. (2009): Sprachbeurteilung durch Eltern Kurztest für die U7a (SBE-3-KT) <https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-3-kt.html>. (08.04.21)
- Szagon, Gisela (1986). Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung (3., neubearbeitete Auflage). München Weinheim: Psychologie Verlags Union Urban & Schwarzenberg.
- Szagon, Gisela (2013). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch (5., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Thoma, D., Ofner, D. & Tracy, R. (2013): Möglichkeiten und Schwierigkeiten der standardisierten Messung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster New York: Waxmann, 89-108.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 16-35.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2002). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (2013). NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Berlin: PädQUIS.
- Tomasello, M. (2009). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2011). Gemeinsame Intentionalität. In Keller H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 682-692) (4. vollständig überarbeitete Auflage). Bern: Hans Huber Verlag.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke.
- Tröster, H., Flender, J. & Reineke, D. (2004). *Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten DESK 3-6*. Göttingen: Hogrefe.
- Tröster, H., Flender, J., Reineke, D. & Wolf, S.S. (2016). *DESK 3 – 6 R. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – Revision*. Göttingen: Hogrefe.

- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2006). *Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106–1164.
- Viernickel, S. (2011). Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Einige Reflexionen über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In P. Cloos & M. Schulz, M. (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 202-220). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen, *Empirische Pädagogik*, 29. (3), 414-430.
- Vygotski, L. (1987): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, L.S. (1978). Interaction between learning and development. In: M. Gauvain & M. Cole (Hrsg.), *Readings on the Development of Children* (S. 26-29). New York. W.H. Freeman and Company.
- Wagner, P. (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder Verlag.
- Weigl, I. & Redemann-Tschaikner, M. (2002). *HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Thieme.
- Weinert, S. (1991). *Spracherwerb und impliziertes Lernen: Studien zum Erwerb sprachanalogischer Regeln bei Erwachsenen, sprachunauffälligen und dysphasisch – sprachgestörten Kindern*. Bern: Huber.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2002). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 517- 550). Weinheim: Beltz.

- Weinert, S. & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, (S. 502-534). Weinheim: Beltz.
- Weinert, S. & Lockl, K. (2008): Sprachförderung. In F. Petermann & W. Schneider (Hg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie*, Band C/V/7 (Enzyklopädie der Psychologie). Göttingen: Hogrefe.
- Welzer H. (2011). Die Entwicklung von Intersubjektivität und autobiographischem Gedächtnis. In L. Hoffmann, K. Leimbring & U. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 59-82). Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Whitehead, M. (2004). Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In *Frühpädagogik international* (S. 295-311). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L. 1., Lonigan, C. J. 1., Fischel, J. E. 1., DeBaryshe, B. D. 1., Valdez-Menchaca, M. C. 1. et al. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552-559.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Wirth, A., Ehmig, S. C., Heymann, L. & Niklas, F. (2020): Das Vorleseverhalten von Eltern mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit familiärer Lernumwelt und Sprachentwicklung. *Frühe Bildung*, 9 (1), 26-32.
- Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Kappauf, N., Radan, J., Quehenberger, J., Danay, E., Dederer, V., Becker-Stoll, F. (2019). Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. <https://www.ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/biss-e.php>. (15.03.2021).
- Wirts, C. (2019). Ergebnisse aus den Evaluationsprojekten BiSS-E1 und BiSS E2. *BiSS-Journal*. 10. Ausgabe. Juli 209.
- Wolf, K.M. (2019): Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Wolf, K.M., Stanat, P. & Wendt, W. (2010). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: zweiter Zwischenbericht. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.

- Wolf, K.M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: Abschlussbericht. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.
- Zimmer, R. (2014). BaSiK Grundpaket. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R., Madeira Firmino, N., Meinke, R., Ruploh, B. & (2014). „Bewegte Sprache“ im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung, *Forschung Sprache*, 1, 34-47.
- Zimmer, R. (2019): Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita (überarbeitete Neuauflage, 9. Gesamtauflage). Freiburg: Verlag Herder.

Anhang

1. Übersicht über die in den Bundesländern eingesetzten/ empfohlenen Verfahren

Bundesland	Eingesetztes Verfahren	Art des Verfahrens	Zielgruppe	Zeitpunkt der Erhebung	Durchführende Person
Baden-Württemberg	HASE	Screening	alle Kinder	vorletztes Kindergartenjahr	Kinder- und jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter
	SETK 3-5	Test	Kinder mit auffälligem Befund im HASE Screening	vorletztes Kindergartenjahr	Geschultes Fachpersonal (vom Gesundheitsamt beauftragt)
Bayern	SELDAK	Beobachtung	Kinder mit DaM	vorletztes Kindergartenjahr	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
	SISMIK	Beobachtung	Kinder mit DaZ	vorletztes Kindergartenjahr	
	„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“	Screening	Nicht- Kita- Kinder mit DaZ	Im Rahmen der Schulanmeldung	Grundschullehrer*innen
Berlin	QuaSta	Beobachtung	Kita-Kinder	vorletztes Kindergartenjahr	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
	Deutsch Plus 4	Screening	Nicht- Kita-Kinder	vorletztes Kindergartenjahr	regionale Sprachberater teams
Brandenburg	Meilensteine der Sprachentwicklung	Beobachtung	Kita-Kinder	jährlich ab Eintritt in die Kita	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
	KISTE	Test	Kita- Kinder mit auffälligem Befund in den Meilensteinen Nicht- Kita- Kinder	Jahr vor der Einschulung	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
Bremen	CITO Sprachtest	Test	Alle Kinder	vorletztes Kindergartenjahr	Grundschullehrer*innen
Hamburg	VASE 4-8 ("Bildimpulse")	Screening	Kita-Kinder	vorletztes Kindergartenjahr	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
	„Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger“		Alle Kinder	vorletztes Kindergartenjahr	Grundschullehrer*innen
Hessen	KISS	Screening	Kita-Kinder	vorletztes Kindergartenjahr	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
Mecklenburg-Vorpommern	Bildungs- und Lerngeschichten, Bildungsthemen der Kinder, Baum der Erkenntnis, KOMPIK	Beobachtung	Kita-Kinder	fortlaufend	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
	DESK 3-6 R	Screening	Kita-Kinder		
Niedersachsen	Fit in Deutsch	Screening	Nicht- Kita- Kinder	Jahr vor der Einschulung	
Nordrhein-Westfalen	SISMIK	Beobachtung	Kita- Kinder	fortlaufend	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
	SELDAK	Beobachtung			
	BaSiK	Beobachtung			
Rheinland-Pfalz	VER-ES	Screening	Nicht- Kita- Kinder	Im Rahmen der Schulanmeldung	Grundschullehrer*innen
	SISMIK	Beobachtung	Kinder mit DaZ	fortlaufend	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
	SELDAK	Beobachtung	Kinder mit DaM	fortlaufend	pädagogische Fachkräfte in den Kitas
Saarland	"Früh Deutsch lernen"	Screening	Alle Kinder	Im Rahmen der Schulanmeldung	Grundschullehrer*innen
Sachsen	SOPESS	Screening	Alle Kinder	Jahr vor der Einschulung	Kinder- und jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter
	SSV	Screening	Alle Kinder	vorletztes Kindergartenjahr	
Sachsen-Anhalt	Das Land Sachsen-Anhalt führt derzeit keine landesweite Sprachstandserhebung durch.				
Schleswig-Holstein	SISMIK	Beobachtung	Kinder mit DaZ	fortlaufend	Geschulte pädagogische Fachkräfte in den Kitas
	SELDAK	Beobachtung	Kinder mit DaM	fortlaufend	Geschulte pädagogische Fachkräfte in den Kitas
Thüringen	Das Land Thüringen führt derzeit keine landesweite Sprachstandserhebung durch.				

(Quelle: Bildungsbericht 2020; Befragung der Länderministerien)

2. Übersicht fachwissenschaftliche und fachpraktische Komplementierung

Verfahren	Angaben	Referenz
fachwissenschaftliche Ergänzungen		
LiSe-DaZ	Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (Schulz & Tracy, 2011)	Kucharz, D.; Mehlem, U.; Rezagholinia, S. & Erdogan, E. (2018): Sprachförderung und sprachliche Entwicklung ein und mehrsprachiger Kinder im letzten Kindergartenjahr, In: Empirische Pädagogik, 32 (2018) 2, S. 177-197 Geist, B. & Voet Cornelli, B. (2015): Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder im Elementarbereich, In: Urban, M.; Schulz, M.; Meser, K. & Thomas, S. (Hrsg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 248-270.
BBK	Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder (Frey, Duhm & Althaus, 2008)	Höke, J. & Büker, P. (2020): Bildungsdokumentation in Kita und Grundschule stärkenorientiert gestalten, Stuttgart: Kohlhammer. Wertfein, M.; Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie, München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
Liseb	Literacy und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern) (Mayr, Kieferle & Schauland, 2017)	Spreer, M. (2018): Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter : Methoden und Verfahren, München: Ernst Reinhardt Verlag. Röhner, Ch. & Wiedenmann, M. (2017): Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation, Stuttgart: Kohlhammer. Kieferle, Ch. (2014): Sprachentwicklung bei Kleinkindern. Die neuen Beobachtungsbögen liseb-1 und -2., In: Kindergarten heute, 44 (2014) 4, S. 22-24.
SET 3-5	Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren (Petermann, 2016)	Spreer, M. (2018): Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter : Methoden und Verfahren, München: Ernst Reinhardt Verlag. Kiese-Himmel, Ch. (2020): Sprachstandserfassung im Alter von 3 bis 6 Jahren, in: Sachse, S., Bockmann, A.-K. & Buschmann, A. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Entwicklung - Diagnostik - Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter, Berlin: Springer.
SET 5-10	Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (Petermann, 2018)	
BISC	Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten (Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002)	Schneider, W. & Küspert, P. (2014): Förderung von phonologischer Bewusstheit, In: Lauth, G. W. ; Grünke, M. & Brunstein, J. C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen u.a.: Hogrefe. Rückert, E. M.; Plattner, A. & Schulte-Körne, G. (2010): Wirksamkeit eines Elterntrainings zur Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten. Eine Pilotstudie, In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (2010), 38, 169-179.

fachpraktische Ergänzungen		
Orientierungsleitfäden DJI - Ü3	Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei (Jampert et al., 2011)	BMFSFJ (2019): Sprache ist ein Schatz, Impulse und Erfahrungen aus dem Bundesprogramm "Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist", Broschüre des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
Orientierungsleitfäden DJI - Ü3	Kinder-Sprache stärken! Ergänzungsmaterial. Beobachtung, Dokumentation und Reflexion sprachlicher Bildung und Förderung in der Kita (Best et al., 2017)	List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF), München: DJI.
Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung	Auf einen Blick! – Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung von 1–6 Jahren (Schlaaf-Kischner & Fege-Scholz, 2017)	Schlaaf-Kirschner, K. (2021): Beobachten leicht gemacht, Beitrag , Kita Kongress Online. Schlaaf-Kirschner, K. (2017): "Sich ein Bild von dem Kind machen!" Beobachtungsbögen einsetzen, In: Klein & groß, 70 (2017) 10, 14-15.
Beobachtungsbogen »Die Sprachabenteuer der kleinen Hexe«	Die Sprach-Abenteuer der kleinen Hexe: Sprache beobachten, verstehen, beurteilen, fördern (Schönrade et al., 2010)	Herzog, S. & Beudels, W. (2012): Die Sprachabenteuer der kleinen Hexe, In: Beudels Wolfgang, Haderlein Ralf, Herzog Sylvia (Hrsg.): Handbuch Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen, Dortmund: Borgmann Media, 131-136.
Beobachtungsbogen »Kinder lernen Sprache(n)«	Kinder lernen Sprache(n). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte (Adler, 2011)	Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013): Effektivität alltags-integrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern, In: Frühe Bildung, 2 (3), Göttingen: Hogrefe Verlag, 110-121.
SCR	Sprech- und Sprachstandserhebung für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund Taschenbuch (Csellich-Ruso, 2008)	Csellich-Ruso, R. (2011): Sprech- und Sprachstandserhebung (SCR) für Kinder, in: Wielant Machleidt, Andreas Heinz and (Hrsg.): Praxis der Interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie, München: Elsevier, 237-344.
Profilanalyse (nach Grießhaber)	Profilanalyse für Deutsch als Diagnostikinstrument zur Sprachförderung (Grießhaber, 2013)	Büchner, I., Hein, J. & May, P. (2017): VASE 4-8. Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen (mit Verweisen auf HAVAS 5). Handbuch. Theoretischer Hintergrund, empirische Ergebnisse und Hinweise zur Förderung. 1. Auflage. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Referat Monitoring, Evaluation und Diagnoseverfahren (Hrsg.), Hamburg.
WASP	Weingartner Analyseraster für Spontansprachproben WASP (Löffler & Heil, 2021)	Beckerle, C., Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2019): Sprachproben in der Praxis. Die Methode Schritt für Schritt, In: Kindergarten heute, 49 (2019) 8, S. 10-12. Löffler, C. & Heil, J. (2021): Weingartner Analyseraster für Spontansprachproben WASP. Qualitative Beobachtung von Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen bei Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, Oldenburg: isb.

3. Analyseraster Sprachstandserhebungsverfahren

Verfahren

Zielgruppe

Art des Verfahrens

Test

Screening

Beobachtungsinstrument

Kriterien	gegeben	zum Teil gegeben	nicht gegeben
Berücksichtigung wesentlicher sprachlicher Bereiche			
Ausweisung und Anzahl der berücksichtigten Basisqualifikationen	4- 8 Basisqualifikationen werden benannt und berücksichtigt.	3 Basisqualifikationen werden benannt und berücksichtigt.	Weniger als 3 Basisqualifikationen werden benannt und berücksichtigt./Keine Angaben.
Differenziertheit der Aufgaben/ Beobachtungssituationen	Min. 2 Aufgabentypen/ Beobachtungsbereiche zur Erfassung aller im Verfahren berücksichtigten Basisqualifikationen	2 Aufgaben/2 Beobachtungsbereiche zur Erfassung einzelner im Verfahren berücksichtigter Basisqualifikationen; mehrere Items pro Aufgabe	Nur ein Item pro im Verfahren berücksichtigter Basisqualifikation/ nur eine Keine Angaben.
Berücksichtigung von Übergangserscheinungen	Konkrete Bereiche, in denen Übergangserscheinungen auftreten, werden benannt.	Es wird auf Übergangserscheinungen hingewiesen.	Übergangserscheinungen werden nicht berücksichtigt./ Keine Angaben
Objektivität			
Manual	Manual vorhanden		Kein Manual vorhanden.

Standardisierung	Die sprachlichen Interaktionen werden vollständig durch das Manual standardisiert.	Ein Manual mit eindeutigen Hinweisen zur objektiven Durchführung, Auswertung und Interpretation liegt vor.	Keine eindeutigen Angaben zur Durchführung, Auswertung und Interpretation.
Empirische Belege	Objektivität liegt als Gesamtangabe bei min. 0.9; Belege werden benannt.	Objektivität liegt zumindest in einem Bereich von min. 0.9.	Keine Angaben/unbekannt
Reliabilität			
Empirische Belege	Hohe Zuverlässigkeit gegeben, Nachweise werden aufgeführt (z.B. r-Werte ab 0.8 oder Cronbachs Alpha > 0.8).	Zufriedenstellende Zuverlässigkeit gegeben, Nachweise werden aufgeführt (z.B. r-Werte von 0.7 bis 0.8 oder Cronbachs Alpha > 0.7).	Zuverlässigkeit ist nicht gegeben (r-Werte < 0.7 oder Cronbachs Alpha < 0.7)./Keine Angaben.
Validität			
Entwicklungstheoretische Fundierung	Die Aufgaben sind aus spezifischen Aussagen der Quellen abgeleitet und belegt.	Spracherwerbtheorie wird mit genauer Quellenangabe benannt.	Spracherwerbtheorie wird nicht genannt./Keine Angabe.
Empirische Belege	Hinweise auf hohe Validität gegeben, Nachweise werden aufgeführt.	Hinweise auf zufriedenstellende Validität gegeben, Nachweise werden aufgeführt.	Validität nicht zufriedenstellend./Keine Angaben.
Alltagsnähe der Erhebungssituation	Das Kind kann sich frei und natürlich verhalten.	Die Situation setzt Kind nicht oder kaum unter Stress.	Die Situation verängstigt/verwirrt/ setzt Kind unter Stress
Alltagsnähe der Aufgaben/ Beobachtungskriterien	Die Situation ist dem Kind vertraut und es kann die Situation verstehen./Materialien und Stimuli sind aktuell und kindgerecht.	Die Aufgaben werden in einer für das Kind verständlichen Art und Weise umgesetzt./Materialien und Stimuli sind aktuell und anregend.	Die Situation entspricht in keiner Weise den Alltagserfahrungen des Kindes./Material und Stimuli sind veraltet./ Stereotypen werden transportiert.
Normierung			
Ausweisung von Normwerten	Normwerte sind gegeben.		Normwerte sind nicht gegeben.
Aktualität der Normwerte	Die Normierung ist nicht älter als 8 Jahre.	Die Normierung ist zwischen 8 und 12 Jahren alt.	Die Normierung ist älter als 12 Jahre./Keine Angaben.

Größe der Normierungstichprobe	N= 300	N= 200-299	N < 200
Praktikabilität			
Dauer Durchführung	unter 30 min	30-40 min	ab 40 min und mehr/Keine Angabe.
Einsatzbereich	Hinweis auf Einsatz in Kindertageseinrichtungen gegeben./Auf Umsetzung durch pädagogische Fachkräfte wird explizit hingewiesen.	Kein expliziter Verweis auf Einsatz in Kindertageseinrichtungen. Umsetzung durch pädagogische Fachkräfte denkbar.	Einsatz in Medizin, Therapie und Wissenschaft angedacht./Umsetzung durch pädagogische Fachkräfte nicht vorgesehen.
Handhabbarkeit für die Durchführenden	Geringer Vorbereitungsaufwand/ Das Verfahren ist alltagsintegriert einsetzbar/situationsunabhängig.	Erhöhter Vorbereitungsaufwand/ Das Verfahren ist in Teilen alltagsintegriert durchführbar.	Separater Raum für die Durchführung notwendig./ Aufwändiges Setting./Hoher Vorbereitungsaufwand.
Effizienz des Materialeinsatzes	Material ist variabel einsetzbar./vorgedruckte Bögen/Anschaffungs-/Materialkosten bis 50€.	Erhöhter Materialeinsatz/Anschaffungs-/Materialkosten bis 100€.	Material kann programmäßig eingesetzt werden./ Anschaffungs-/Materialkosten über 100€.
Nachhaltigkeit	Materialien können wiederverwendet werden./digitale Dokumentation.	Materialien können z. T. wiederverwendet werden.	Erhöhter Materialverbrauch.
Implementierung des Verfahrens	Effizient/Einarbeitung anhand des Manuals möglich.	Erhöhter Einarbeitungsaufwand/ Üben ist erforderlich.	Aufwendig/Intensives Einarbeiten und mehrmaliges Üben ist erforderlich.
Qualifizierung der Fachkraft			
Training und Schulung	Fachlich fundierte Qualifizierung mittels Schulung und externer Beratung möglich.	Qualifizierung nur anhand des Manuals vorgesehen.	Keine Qualifizierung möglich./Keine Angaben.
Mehrsprachigkeit			
Berücksichtigung der Erstsprache	Es werden die Sprachen des Kindes und/oder seine Sprachgebrauchsformen abgefragt.	Ausschließlich Abfrage, ob Deutsch L1 oder L2.	Die Sprachen des Kindes werden nicht berücksichtigt./ Keine Angaben.

Berücksichtigung der Kontaktmonate	Die Anzahl der Kontaktmonate wird abgefragt und berücksichtigt./Aneignungsorte werden abgefragt.	Die Anzahl der Kontaktmonate wird abgefragt.	Es erfolgt keine Abfrage./Keine Angaben.
Berücksichtigung der Sprachbiographie	es wird abgefragt, in welcher Sprache die Eltern mit dem Kind sprechen/Eltern oder päd. FK nehmen eine Einschätzung des Spracherwerbs in L1 vor	Abfrage, in welcher Sprache die Eltern mit dem Kind sprechen	Keine Abfrage der Kontaktmonate./Keine Angaben.
Separate Normwerte für Kinder mit DaZ	An ausreichender Stichprobe ermittelt (n ≥ 100).	An kleiner Stichprobe ermittelt.	Liegen nicht vor./Keine Angaben.
Ableitung geeigneter Sprachfördermaßnahmen			
Ausweisung des Förderbedarfs	Ausweisung, ob Risiko vorliegt ja/nein und Spezifizierung für min. 3 Basisqualifikationen.	Ausweisung, ob Risiko vorliegt ja/nein.	Keinerlei Ausweisung.
Ableitung von individuellen Förderzielen	Differenzierte Erfassung der Sprachaneignung in allen Bereichen./Identifizierung von Potenzialen, Erwerbsstrategien und des individuellen Unterstützungsbedarf eines Kindes.	Differenzierte Erfassung der Sprachaneignung in min. einem Bereich.	Differenzierte Erfassung der Sprachaneignung erfolgt in keinem Bereich. /Keine Angaben
Hinweise für die Planung spezifischer Fördermaßnahmen	Hinsichtlich min. 3 sprachlicher Basisqualifikationen werden Hinweise genannt.	Hinweise zu einzelnen sprachlichen Basisqualifikationen werden genannt.	Keine Angaben.

4. Übersicht Analyse Sprachstandserhebungsverfahren

	Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen			Objektivität			Reliabilität	Validität			Normierung			Praktikabilität					Qualifizierung der Fachkraft	Mehrsprachigkeit				Ableitung geeigneter Sprachfördermaßnahmen				# + (x8)			
	Ausweisung und Anzahl	Differenziertheit der Aufgaben	Berücksichtigung Übergangsschreibungen	Manual	Standardisierung	empirische Belege	empirische Belege	entwicklungstheoretische Fundierung	empirische Belege	Alltagsnahe Erhebungssituation	Alltagsnahe Aufgaben/Beobachtungskriterien	Ausweisung von Normwerten	Aktualität	Große Normungstichprobe	Dauer	Einsatzbereich	Handhabbarkeit für die Durchführenden	Effizienz	Materialersatz	Nachhaltigkeit	Implementierung	Training und Schulung	Berücksichtigung Erstsprache	Berücksichtigung Kontaktmonate	Berücksichtigung Sprachbiographie	separate Normwerte für Kinder mit DaZ	Ausweisung Förderbedarf		Ableitung v. individuellen Förderzielen	Hinweise spez. Fördermaßnahmen	
Basik	+	+	o	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	22
SELDAK/SISMIK/liseb	+	+	-	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	18	
VASE 4-8	+	+	+	+	o	+	+	+	o	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	17	
DESK 3-6 R	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	17	
DJI Orientierungslinien	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	15	
LiSe-DaZ	o	o	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14	
Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14	
Beobachtungsbogen "Kinder lernen Sprache(n)"	+	+	o	+	o	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13	
Meilensteine der Sprachentwicklung	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13	
BBK 3-6	+	o	-	+	o	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	
VER-ES	o	o	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	
CITO (jetzt: PRIOMO)	o	o	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	
HAVAS 5	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	
SSV	+	+	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	
Quasta	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	
Profilanalyse nach Griebhaber	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	
WASP	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	
SETK 3-5	o	o	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	
SET 3-5/SET 5-10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	
KISTE	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	
BISC	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	8	
HASE	o	o	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	7	
SCR	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	6	
Beobachtungsbogen "Die Sprachabenteuer der kleinen Hexe"	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	6	
Kenntnisse in DaZ erfassen	+	+	+	+	o	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5	

5. Analyseraster Sprachfördermaßnahmen

Konzept/Programm:

Angaben:

Kriterium	Bedeutung des Kriteriums	Anmerkungen
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • alle Kinder (universell) • nur ausgewählte Kinder (kompensatorisch): <ul style="list-style-type: none"> • mit erhöhtem Sprachförderbedarf • Einsprachig • mehrsprachig 	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung der individuellen Sprachentwicklung/Stimulierung natürlicher Spracherwerbsprozesse – Kompensation von Risikofaktoren: <ul style="list-style-type: none"> – Migration – unzureichende familiäre Anregungsqualität – Training von Entwicklungsvoraussetzungen – sonstiges 	
Konzeptionierung	<ul style="list-style-type: none"> – Organisation (Gruppengröße, Setting) – Inhalte (Förderung spezifischer Sprachkomponenten; Literacyförderung) – Strukturiertheit (Manual mit detaillierten Angaben zur Vorbereitung und Gestaltung der Angebote; Materialien; feste Abfolge) – Zielsprache (nur Deutsch, Berücksichtigung der Familiensprache; Förderung der Familiensprache) – zuständige Fachkräfte – Materialien – Intensität 	

Wirksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Stichprobengröße - Stichprobenrestriktion - Studiendesign - Effektstärke/Bereiche (für welchen Bereiche wurde welche Wirksamkeit nachgewiesen) 	
Transfer	<ul style="list-style-type: none"> - Transparenz (Zugänglichkeit aller notwendigen Informationen) - Festigung der erarbeiteten Inhalte - Einbezug der Eltern 	
Bezug zu vorangegangener Sprachstandserhebung	<ul style="list-style-type: none"> - direkter Bezug zu einer vorangegangenen Sprachstandserhebung - Individualisierung der Förderschwerpunkte - Ableitung spezifischer Förderziele für jedes Kind 	
Qualifizierung der pädagogischen Fachkraft	<ul style="list-style-type: none"> - Schulung/Training - Einarbeitung anhand des Manuals 	