



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Studiengang: Bildung und Erziehung in der Kindheit

Bachelorarbeit

**„Förderung der sprachlichen Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter“
Exemplarische Darstellung der Sprachfördermaßnahmen
für Vorschulklassen in Hamburger Grundschulen.**

Erstprüfer: Prof. Dr. Andreas Voss
Zweitprüferin: Prof. Dr. Katja Weidtmann

Vorgelegt von: Deeba Younus



Tag der Abgabe: 04.06.2022

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ausdrücklich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst und dabei keine anderen als angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Hamburg, 04.06.2022

Deeba Younus

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Zum Begriff der sprachlichen Kompetenz.....	3
2.1 Theorien und Modelle des Spracherwerbs.....	7
2.2 Sprachaneignungsmodelle und Prozesse nach K. Ehlich, U. Bredel, H. Reich ..	11
2.3 Die sprachlichen Basisqualifikationen	15
2.3.1 Die phonische Basisqualifikation.....	17
2.3.2 Die pragmatischen Basisqualifikationen I und II.....	19
2.3.3 Die semantische Basisqualifikation	20
2.3.4 Die morphologisch- syntaktischen Basisqualifikationen.....	21
2.3.5 Die diskursive Basisqualifikation	22
2.3.6 Die literale Basisqualifikation I und II.....	23
3. Begrifflichkeit und die Aneignungsverläufe in der Zweitsprache	25
3.1 Besonderheiten der Sprachentwicklung bei bilingual aufwachsenden Kindern... 33	
3.2 Die Wichtigkeit der Erstsprache	35
4. Sprachstandverfahren und Sprachförderung im vorschulischen Bereich.....	36
4.1 Verfahren zur Sprachstandfeststellung	36
4.1.1 HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen)	39
4.1.2 VASE (4-8) (Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen bei vier bis achtjährigen Kindern).....	41
4.2 Sprachförderung Begriffsbestimmung.....	43
4.3 vorschulische Sprachförderung in Hamburg (Maßnahmen, Konzepte und Programme).....	44
4.3.1 Additive Sprachförderung und integrative Sprachförderung.....	49
4.3.2 Wirksamkeit der Sprachförderung	51
5. Diskussion und Ausblick	56
6. Literaturverzeichnis.....	61

Abbildungsverzeichnis

<u>Abbildung 1. Modell der Sprachkompetenz nach Nodari, 2002, S. 10</u>	5
<u>Abbildung 2. Sprachkomponenten nach Grimm, 2002, S. 17</u>	6
<u>Abbildung 3. Sprachdimensionen nach Lisker, 2011, S. 12</u>	16
<u>Abbildung 4. Elemente des Hamburger Sprachförderkonzept nach May, Berger, 2014, S. 4</u>	48

„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“

(Philosoph Ludwig Wittgenstein 1898-1951).

1. Einleitung

Die Sprachkompetenz ist die Grundlage des menschlichen Zusammenlebens und ein wichtiger Bestandteil der Sozialität eines Menschen. Sie ist ein Mittel, welches dem Menschen den Ausdruck von Gedanken und Gefühlen ermöglicht. Als ein bedeutsames Medium der sozialen Interaktion leitet sie somit das Denken an und bahnt dem Bewusstsein den Weg. Neben der sozialen Funktion hat die Sprache auch eine kulturelle Funktion, die es den Menschen ermöglicht, aktuelle, vergangene und zukünftige Handlungen zu beschreiben. So ist es möglich, Geschichte zu bewahren, Erfahrungen weiterzugeben, zu lernen und aktiv die Zukunft zu gestalten (vgl. Ocak, Spaerke, 2010, S. 665). Sprachliche Kompetenzen zählen zu den wichtigsten zentralen Elementen sowohl zur sozialen Teilhabe als auch zum schulischen Bildungserfolg. Die in der Kindheit erworbenen Sprachkompetenzen bilden in der geschriebenen Sprache die Grundlage für Bildung und definieren somit maßgeblich die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Adler, 2011, S. 13). Die Studien aus vergangenen Jahren, wie zum Beispiel PISA und IGLU zeigen allerdings auf, dass Kinder immer erheblichere sprachliche Defizite aufweisen, demzufolge haben sie es im Bildungssystem nicht gerade leicht. Der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Schulerfolg wird insbesondere seit den Veröffentlichungen der PISA-Studie wieder verstärkt diskutiert. Diese kommt zu dem Entschluss, dass für Disparitäten im Bildungssystem weniger die soziale Lage oder die kulturelle Distanz, sondern vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache von Bedeutung ist (vgl. Hirler, 2009, S. 7). Laut PISA-Studie weisen die Kinder aus zugewanderten Familien deutlich geringere Bildungserfolge auf als Kinder ohne Migrationshintergrund.¹ Ihre Bildungschancen müssen deshalb durch früh einsetzende und gezielte Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache verbessert werden (vgl. Wolf, 2019, S. 5). Nach den empirischen Studienergebnissen wird die Vorschule als wichtige Bildungseinrichtung sowie als wichtiger Zeitraum für Sprachliche Entwicklung angesehen und somit wurden in den letzten Jahren zahlreiche Konzepte, Maßnahmen und Programme im Bereich sprachlicher Bildung im vorschulischen Bereich entwickelt

¹ Der Begriff „Kinder mit Migrationshintergrund“ bezieht sich laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge auf die Kinder, die aus einer Familie mit Migrationshintergrund stammen, Aussiedlerkinder aus Zuwanderer Familien, in denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2021).

(vgl. Kucharz, Mackowiak, Beckerle, 2015, S. 9). Um Chancengleichheit und eine erfolgreiche Zukunft für Kinder zu ermöglichen, ist die frühe Förderung sprachlicher Kompetenzen insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund von größerer Bedeutung (vgl. Adler, 2011, S. 13). Es stellt sich die Frage nach geeigneten Fördermöglichkeiten der sprachlichen Kompetenzen. Um Kindern dementsprechend wirksame Unterstützung und Fördermöglichkeiten bieten zu können, ist Wissen darüber notwendig, wie sich die Kinder die Sprache aneignen sowie welche sprachlichen Komponenten für Kinder im Vorschulalter zum späteren Bildungsweg bedeutsam sind. Wie verläuft die Sprachentwicklung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen? Welche Kinder werden als zweisprachig/mehrsprachig bezeichnet? Daher möchte ich mich im Rahmen meiner Bachelorarbeit mit folgenden Fragen auseinandersetzen: Wo liegen die Grenzen einer „normalen“ Sprachentwicklung und welche Unterstützungsmöglichkeiten sowie sprachlichen Förderangebote gibt es für Kinder im Vorschulalter in den Hamburger Grundschulen? Diese Arbeit zielt darauf hin, einen theoretischen Überblick über den Verlauf und Prozess der kindlichen Sprachaneignung von Erst- und Zweitsprache zu geben. Zugleich soll das Ziel sein, die Wissensvermittlung sowie die Unterstützung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund im vorschulischen Bereich in Hamburger Grundschulen zu erläutern. In der vorliegenden Arbeit wird zuerst eine Einführung in die sprachliche Kompetenzentwicklung geben und außerdem wird der Begriff „sprachliche Kompetenz“ erläutert. Danach wird kurz auf die Spracherwerbtheorien eingegangen. Anschließend sollen die Sprachaneignungsmodelle und Prozesse dargelegt und beschrieben werden. Im weiteren Verlauf in dieser Arbeit werden die einzelnen Basisqualifikation und deren Bedeutung für das sprachliche Handeln beschrieben. Danach wird es einen Überblick auf die Aneignungsverläufe in der Zweitsprache geben. Daraufhin wird auf die Besonderheit des zweiten Spracherwerbs und die Wichtigkeit der Erstsprache eingegangen. Im vierten Kapitel wird das Sprachstandsverfahren und die Sprachförderung im vorschulischen Bereich in Hamburger Grundschulen dargestellt. Darüber hinaus werden die Additive und Integrative Sprachförderung und deren Wirksamkeit thematisiert. Zum Schluss schließe ich meine Arbeit mit einer Diskussion und einem Ausblick ab.

2. Zum Begriff der sprachlichen Kompetenz

Die sprachlichen Kompetenzen bilden die Grundvoraussetzungen für den Wissenserwerb sowie für das Erlernen von wichtigen Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben. Sie gelten somit als zentrale Schlüsselkompetenzen und Grundvoraussetzungen für eine Chancengerechtigkeit im Bildungsweg und zur gesellschaftlichen Teilhabe. Was ist eigentlich die Sprachkompetenz? Um diese Frage beantworten zu können, ist die genauere Betrachtung der Begrifflichkeit notwendig. „Unter Sprachkompetenz verstehen wir das Wissen, das die Sprecher beim Sprechen und bei der Gestaltung des Sprechens anwenden“ (Coseriu 1988, S.1, zit. n. Jude, Klieme, 2007, S. 9). Laut Jude und Klieme gilt dies, als eine ganz einfache Definition der Sprachkompetenz, da das Sprechen als eine Art der Handlung, bezogen auf unser bestehendes Wissen, betrachtet wird (vgl. Jude, Klieme, 2007, S. 9f.). Hinsichtlich der Forschung stellt die Sprachkompetenz ein komplexes theoretisches Konstrukt dar, und es wird in verschiedenen Forschungsbereichen, wie im Kontext der Linguistik, Psycholinguistik, der Sprachdidaktik sowie der Erziehungswissenschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und mit dem Begriff auseinandergesetzt. Daher existieren bereits viele verschiedene Begriffsbildungen und Modelansätze. (vgl. ebd., 2007, S. 10). Meist erfolgen die Forschungen bezüglich der Struktur und Entstehung der allgemeinen Sprachkompetenz im Bereich der Erstsprache. Vor allem gewinnen die gezielten Untersuchungen im Bereich der Defizitdiagnostik sprachlicher Teilkompetenzen an Bedeutung. Im Grunde genommen liegen die Schwerpunkte im Bereich der wissenschaftlichen Forschung, die Hauptfragestellung nach der kindlichen Sprachaneignung. Die Forschung befasst sich im Wesentlichen mit dem monolingualen Sprachaneignungsprozess (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 22). Aufgrund der diversen Verwendung und Betrachtung der Sprachkompetenz in den wissenschaftlichen Disziplinen gibt es in der Literatur keine einheitlichen Definitionen. Aber die Auffassung einer expliziten Arbeitsdefinition ist für die spezifische Fragestellung von großer Bedeutung (vgl. Hartig, 2008, S. 21). Der Begriff Sprachkompetenz ist ein Wortzusammenspiel aus den Worten „Sprache“ und „Kompetenz“. Sprache lässt sich allgemein als ein System von diversen Zeichen definieren, das zur Mitteilung und Kommunikation von Menschen dient. Durch Sprache funktioniert auch die menschliche Gesellschaft. Da die Sprache es den Menschen ermöglicht, aktuelle, vergangene und zukünftige Handlungen zu beschreiben, können

wir komplexe, schwierige Sätze, die wir zuvor nie gehört haben, hören, verstehen, interpretieren und beurteilen. Auch das Vereinbaren von sozialen Regeln, das Bilden und Weitergeben von Traditionen obliegt der Sprache. Die Strukturen und Inhalte der menschlichen Sprache werden kulturell vermittelt und sind nicht angeboren. Daher ist die Sprache ein sehr komplexer Vorgang, der uns das Zusammenleben erleichtert. In einfachen Worten ist Sprache ein reines Kommunikationsmittel des Menschen, markiert durch die Verwendung gesprochener oder geschriebener Symbole mit festgelegter Bedeutung (vgl. Szagun, 2013, S. 17). Noam Chomsky hat in den 60er Jahren den Fachbegriff „Kompetenz“ sowie „Performanz“ in der Forschung eingeführt, welches in der Literatur mehrdeutig definiert wird. Chomsky definiert den Begriff der Kompetenz als unbewusstes Wissen und Kenntnis des Sprechers/Hörers über die Sprache. Und er bezeichnet die Umsetzung von Kompetenz in der Realität als Performanz. Laut Hartig wird „Kompetenz“ in der empirischen Bildungsforschung als theoretisches Konstrukt bezeichnet, welches in den empirischen Untersuchungen operationalisiert wird. Dabei werden den motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekten große Bedeutung zugesprochen, da sie den Kompetenzerwerb und die Kompetenzmessung beeinflussen können (vgl. Hartig, 2008, S. 16). Eine besondere Herausforderung ergibt sich, wenn Kompetenzmessungen als Bindeglied zwischen Wissen und der Fähigkeit zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen angesehen werden. Zudem ist die Sprachkompetenz als vielschichtiges menschliches Verhalten so derart komplex, dass sie sich nur schwer empirisch messen lässt. Die empirische Darstellung und Beschreibung der Sprachkompetenz sind nicht immer erfolgreich, da die verschiedenen theoretischen Modelle oft sehr fein differenziert und situationsspezifisch sind. Sie konzentrieren sich normalerweise auf Struktur, Grammatik und sprachbezogene Kognition (vgl. Kleime, Beck, 2007, S. 11f.). In der Allgemeinen Sprachwissenschaft wird der Begriff „Kompetenz“ als ein abstraktes Wissen grammatischer Regeln definiert und als ein rein theoretischer Begriff bezeichnet (vgl. Jude, Klieme, 2008, S. 1). Demgegenüber wird in der Linguistik und Lernpsychologie mit den Begriffen „Fähigkeit“ und „Fertigkeit“, das heißt etwas zu wissen und zu können, eingehend diskutiert. Dies bedeutet, dass in der angewandten Linguistik die praktische Anwendbarkeit des sprachlichen Wissens im Vordergrund steht. Demzufolge beschreibt die Kompetenz aus der linguistischen Sicht, etwas kognitiv abstraktes, wie zum Beispiel eine muttersprachliche Person, die dazu in der Lage ist, mehrere Sätze in seiner Erstsprache zu bilden. Diese Fähigkeit bedeutet aber

nicht, dass ein Mensch alle möglichen Sätze konstruieren kann (vgl. Nodari, 2002, S. 9). Bei der Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen wird oft Bezug auf die Definition von Weinerts genommen. Nach Weinerts Definition beschreibt Kompetenz, was ein Mensch wirklich kann und weiß. Das heißt alle Fähigkeit und Wissensbestände und Denkmethode, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und zur Verfügung hat. Daher impliziert der Begriff auch ein individuelles Vermögen und Befähigung als auch Potenzial. Kompetenzen werden im Bildungsbereich als Leistungsdispositionen verstanden, die eine bestimmte Funktionen erfüllen sollen und sich auf einen bestimmten Bereich (meistens kognitiven Bereich) beziehen und durch Anregung von außen beeinflussbar sind (vgl. Klieme et al., 2003, S. 72). In der Lernpsychologie unterteilt sich der Begriff Kompetenz in folgende drei Aspekte: Wissen: Ein Mensch eignet sich in seinem Leben ein bestimmtes Wissen an, das er in einer bestimmten Situation abrufen kann, wie zum Beispiel Geburtsdaten. Das „Können“ heißt, das erworbene Wissen in immer wiederkehrenden Situationen angewandt bzw. umgesetzt wird. Beispiele hierfür wären das Anwenden von Computerprogrammen, und der fast unbewusste Gebrauch von Sprache (Kommunikation). Die Kompetenz beschreibt das Anwenden von Wissen und Können in unvorhergesehenen Situationen. In der Schule sind solche Situationen sehr häufig - z.B. bei der sprachlichen Auseinandersetzung mit Texten und Sachthemen oder beim Schreiben eines bestimmten Themas. Diese Kompetenz wird in allen schulischen Sprachleistungen verlangt. Aus der linguistischen Sicht lässt sich die Sprachkompetenz in sechs Teilbereiche gliedern (vgl. Nodari, 2002, S. 9f.)



Abbildung 1. Modell der Sprachkompetenz nach Nodari, 2002, S. 10

Genauso gliedert Grimm das hochkomplexe Wissenssystem, das die sprachliche Kompetenz des Menschen ausmacht, in verschiedene Teilkomponenten und beschreibt, dass ein Kind dann ein kompetenter Sprecher werden kann, wenn es bestimmte Teilkomponenten erworben hat. (Siehe unten die Tabelle). Diese Fähigkeiten und Teilkomponenten werden zu unterschiedlichen Zeiten und auf unterschiedliche Weise erworben. Das heißt aber nicht, dass sich unterschiedliche Sprachkompetenzen völlig unabhängig voneinander entwickeln, sondern dass sie immer miteinander verknüpft sind. Diesbezüglich ist es wichtig, die Regeln jeder Komponente sowie die Interaktion zwischen ihnen zu beherrschen und zu lernen (vgl. Grimm, 2002, S. 16f.).

Sprachkomponenten	Sprachkompetenz
Suprasegmentale Komponente (Betonung, Prosodie)	Prosodische Kompetenz
Phonologie (Sprachlaute) Lexikon (Wortbedeutung) Morphologie (Wortbildung) Syntax (Satzbildung)	Linguistische Kompetenz
Pragmatik (Sprachverhandlungen, Diskurs, Konversationssteuerung)	Pragmatische Kompetenz

Abbildung 2. Sprachkomponenten nach Grimm, 2002, S. 17

2.1 Theorien und Modelle des Spracherwerbs

Der kindliche Spracherwerb gilt als ein Forschungsgegenstand in vielen wissenschaftlichen Disziplinen. Wie lernen die Kinder zu sprechen? Was ist eigentlich der Spracherwerb und welche Grundlagen bzw. Voraussetzungen braucht ein Kind, um die Sprache zu erwerben? Wie kleine Kinder in kürzester Zeit und ohne didaktische Anleitung die komplexen Strukturen der Sprache erwerben, ist bis heute ein spannendes und nicht bis zum letzten Detail erklärtes Phänomen, wenn nicht gar ein kleines Wunder. Die Autorin Adler (2011, S. 28) ordnet dieses Phänomen wie folgt passend ein: „Der Spracherwerb ist ein sehr komplexer Prozess, der sich nicht einfach in drei Sätzen definieren lässt“. Da das Thema Spracherwerb bei Kindern ein sehr breit gefächertes Themenkomplex ist, haben sich im letzten Jahrhundert verschiedene Spracherwerbstheorien herausgebildet, die ihre Schwerpunkte auf sehr unterschiedliche Ebenen der Sprache legen (vgl. Jung, Günter, 2016, S. 88). Spracherwerbstheorien versuchen die Sprachaneignung von Kindern zu erklären, und es ist bis heute keiner der Theorien gelungen, den Spracherwerb umfassend zu erläutern. Bei der Erklärung des kindlichen Erstspracherwerbs wird dagegen die Kombination einzelner spezifischer Punkte der jeweiligen Theorien berücksichtigt (vgl. ebd., 2016, S. 88f.). Grundsätzlich lassen sich die Spracherwerbstheorien in den vier bedeutenden Richtungen wie folgt unterscheiden.

Behaviorismus (Sprache wird gelernt)

Die behavioristische Erwerbtheorie wurde ganz am Anfang durch den amerikanischen Psychologen John Broadus Watson (1878-1958) geprägt. Später wurde diese vom amerikanischen Psychologen und Linguist Skinner (1904-1990) vertreten und weiterentwickelt. Dieser theoretische Ansatz geht davon aus, dass die Sprache, wie alle anderen Verhaltensweisen des Menschen gelernt wird (vgl. Klann-Delius, 2016, S.10). Im Jahr 1957 vertrat Skinner in seiner entworfenen Theorie „Verbal Behavior“ die Auffassung, dass die kindliche Sprachentwicklung, aber auch die gesamte Entwicklung des Kindes durch das Nachahmen und die Imitation stattfindet. Das Verhalten ist durch äußere Vorgänge modifizierbar (vgl. Jung, Günter, 2016, S. 89f.). Dabei bekommt die Verstärkung des Verhaltens durch Belohnung oder Bestrafung Bedeutung. Durch positive Reaktionen wie Anerkennung und Lob bilden sich die sprachlichen Strukturen heraus und durch negative Reaktionen wie Bestrafungen kann dabei die sprachliche Bildung eingeschränkt werden. Diesem Modell zufolge wird das Kind als passives Wesen betrachtet, das sich die Sprache durch das Lernen aus der Umwelt aneignet (vgl.

ebd., 2016, S. 90). Dieser theoretische Ansatz ist kritisiert worden, da diese Ansichten nicht allein den Spracherwerb erklären können. Zugleich ist er für die Erklärung des Grammatikerwerbs unvollkommen. Im Jahr 1959 wurde dieser Ansatz vom Noam Chomsky kritisiert und das Modell als ungültig verkündet (vgl. Klann- Delius, 2016, S. 10).

Kognitivismus

Ein weiteres Erklärungsmodell ist die kognitivistische Theorie, welche die Entwicklung der Sprache im Rahmen der gesamten geistigen Entwicklung des Kindes betrachtet. „Als kognitivistisch werden diejenigen Erklärungskonzepte bezeichnet, in denen der Spracherwerb vor allem an die kognitive Entwicklung des Kindes gebunden wird.“ (Klann- Delius, 2016, S. 93). Einer der bekanntesten Vertreter dieses Erklärungsmodells ist der Entwicklungspsychologe Jean Piaget. Er ist der Ansicht, dass sich das Kind die Sprache durch kontinuierliche Beschäftigung mit der Umwelt aneignet. Dabei darf sie keinesfalls isoliert betrachtet werden (vgl. Jung, Günther, 2016, S. 90f.). Nach Piaget stellt Denken eine besondere Form des Handelns dar und geht der Sprache immer voraus. Er betrachtet die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache als einen aktiven Konstruktionsprozess des Kindes (vgl. Günther, 2011, S. 39). Nach seiner Meinung geschieht diese Entwicklung durch die Anwendung der zwei Basisoperationen Assimilation und Akkommodation. Die Assimilation ist ein Prozess, bei dem neue Umweltinformationen in das vorhandene Wissensschemata eingepasst und eingefügt werden. Die Akkommodation beschreibt den Prozess, bei dem das Wissensschema durch die Umwelt verändert wird. Zudem spielt Äquilibrium, das Gleichgewicht zwischen der Assimilation und Akkommodation eine große Rolle (vgl. Klann- Delius, 2016, S. 95). „Man könnte also sagen, daß der Mensch immer wieder durch die äußerlichen oder innerlichen Veränderungen, die es auf der Welt gibt, aus dem Gleichgewicht gebracht wird und daß jede neue Verhaltensweise nicht nur darauf hinausläuft, das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen, sondern auch auf ein Gleichgewicht abzielt, das stabiler ist als der Zustand vor dieser Störung“ (Piaget, 1972, S. 191 zit. n. Klann- Delius, 2016, S. 95). Piaget unterteilt die kognitive und somit die sprachliche Entwicklung in vier Hauptstadien, die in der Individualentwicklung aufeinander folgen und aufbauen. Die sensomotorische Phase (von Geburt bis ca. 2 Jahre), die präoperationale Phase (2 bis 7 Jahre), die Phase der konkreten Operation (7- 12 Jahre) und die abstrakte Phase der formalen Operation (Adoleszenz) (vgl. Klann- Delius, 2016, S. 97). In der sensomotorischen Phase verläuft der Spracherwerb am Anfang unabhängig von

der kognitiven Entwicklung. Zuerst werden angeborene Reflexmechanismen abgerufen und die Koordinationen von Reiz und Reflex entwickelt. Die Mittel- Zweck Wirkung wird im Laufe dieser Stadien entdeckt und erworbene Handlungsschemata auf neue Situationen angewandt. Gegen Ende dieser Phase können Handlungen innerlich vollzogen werden, was den Übergang zur präoperationalen Phase darstellt. In der präoperationalen Phase ermöglicht das Auftreten der Symbolfunktion, des somit vorbegrifflichen Denkens, mentale Repräsentationen und infolgedessen auch den Spracherwerb. (vgl. ebd., 2016, S. 97f.). Die Schlussfolgerungen sind weder induktiv noch deduktiv, sondern fallabhängig. Piaget bezeichnet diese Art des Schließens als „transduktiv“. Anschauungen bleiben in diesen Stadien noch an Phänomene gebunden. Sie sind egozentrisch und durch eine fehlende Reversibilität gekennzeichnet. (vgl. Klann- Delius, 2016, S. 105f.). Der Beginn der Stadien der konkreten Operationen fällt mit dem Schulbeginn zusammen. Es beginnt eine entscheidende Lernphase, in der das Kind in der Lage ist, seine Aufmerksamkeit auf verschiedene Aspekte zu lenken. Es kann sich den Invarianz Begriff aneignen und Handlungen in Gedanken zurückverfolgen. Zudem wird auch die Sprache zunehmend komplex und abstrakt, und es ist in der Lage, längere Wörter und komplizierte Satzstrukturen zu benutzen. In der formal-operationalen Phase erwirbt das Kind die Fähigkeit zum logischen Denken und die Fähigkeit Operationen anzuwenden. Der Jugendliche ist nun in der Lage Hypothesen zu bilden und planvoll zu experimentieren (vgl. ebd., 2016, S. 100f.). Die Kritik am kognitivistischen Erklärungsmodell und Piagets Ansicht ist, dass es als alleinige Erklärung mit allgemeinen kognitiven Entwicklungsprozessen über den kindlichen Spracherwerb nicht ausreicht und die Diskrepanzen zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung in der Forschung noch in Frage gestellt wird (vgl. Klann- Delius, 2016, S. 130).

Interaktionistische Spracherwerbtheorie

der zweiten Hälfte des 20 Jahrhunderts wurde eine weitere Spracherwerbtheorie entwickelt, welche die Position vertritt, dass der Spracherwerb des Kindes durch die wechselseitige Interaktion zwischen dem Kind und seinem sozialen Umfeld geschieht. Eine Interaktion zwischen den sprachlichen Teilsystemen, dem kindlichen System und dem System der Umwelt. Dieser Interaktionsprozess ist an die jeweilige altersbedingte Entwicklungsstufe des Kindes gebunden (vgl. Klann- Delius, 2016, S. 170). Der Amerikaner Jerome Bruner ist einer der Vertreter dieser Theorie. Er thematisiert ebenfalls den Aspekt der genetischen Veranlagung wie Chomskys Überlegung in seiner Theorie und geht davon aus, dass das Kind bereits Voraussetzungen für den Spracherwerb

mitbringt und die Fähigkeit der Umwelt benötigt, die angeborene Eigenschaften zu entwickeln (vgl. ebd., 2016, S. 160). Nach Bruner ist das sogenannte „Ammensprache“ oder „Babysprache“, die Erwachsene vom ersten Tag mit ihren Neugeborenen kommunizieren, für den Spracherwerb von großer Bedeutung. Von Anfang an benutzen Eltern bei der Interaktion melodische Gesten, einen rhythmischen Ton, um das Kind zu beruhigen. Diese Sprachweise ist optimale Anregung für das Kind und gibt dem Kind die Möglichkeit, den Spracherwerb leichter zu meistern (vgl. Jenny, 2011, S. 26f.). Während die Studienergebnisse zeigen, dass Kinder gerne unkomplizierte und vereinfachte Sprache hören, gibt es trotzdem Sprachen, in denen kein kindgerechtes Reden vorhanden ist und von Kindern trotz dessen erworben werden (vgl. Klann- Delius, 2016, S. 176). Demzufolge liefert der interaktionistische Ansatz auch weiterhin keine ausführliche Erklärung für den Spracherwerb, sondern es werden nur die Bedingungen beschrieben, unter denen die Sprachentwicklung stattfindet. Allerdings ist diese Methode derzeit am gebräuchlichsten (vgl. Lisker, 2011, S. 10).

Die nativistische Spracherwerbtheorie

den nativistischen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass die Sprachfähigkeiten angeboren sind. Steven Pinker bezeichnet diese angeborenen Fähigkeiten als Sprachinstinkt. Demzufolge heißt das, um die Sprache zu erwerben, bringt das Kind eine genetische Ausstattung mit und diese angeborenen Eigenschaften werden durch die soziale Umwelt entfaltet (vgl. Szagun, 2013, S. 295f.). In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde erstmals die nativistische Theorie von dem amerikanischen Linguisten und Philosophen Noam Chomsky entwickelt. Er untersuchte nicht nur die oberflächlichen Strukturen der Sprache, sondern auch ihre Beziehung zu den tiefen Strukturen und versuchte abstrakte und bisher verborgene Zusammenhänge zu erkennen. Er betrachtete die Sprache als einen Teil der biologischen Ausstattung des Gehirns (vgl. Jung, Günther, 2016, S. 90). Nach der Auffassung von Noam Chomsky verfügt jeder Säugling über einen angeborenen Apparat für den Spracherwerb, den sogenannten „Language-Acquisition-Device“ (LAD) Nach Chomsky beinhaltet der LAD drei Grundfähigkeiten, die aus sprachlichen Universalien, einem Hypothesenbildungsverfahren sowie einem Hypothesenbewertungsverfahren bestehen. Diese angeborenen Grundfähigkeiten geben dem Kind die Möglichkeit, um herauszufinden, welche Regeln und Prinzipien für seine Umgebungssprache geeignet sind (vgl. Klann- Delius, 2016, S. 49f.). In Folge der Kritik an seinem LAD Modell hat Chomsky später das Prinzipien-

und Parametermodell (P&P- Modell) entwickelt und führte dabei den Begriff Universalgrammatik ein (UG) (vgl. ebd., 2016, S. 51). „Die Universalgrammatik besteht im P&P-Modell aus abstrakten, allgemeinen Prinzipien, die für alle Sprachengelten, und aus Parametern, d.h. einer beschränkten Menge von Wahlmöglichkeiten innerhalb eines Prinzips“ (Klann- Delius, 2016, S. 51). Nach Chomskys Meinung liegt die Universalgrammatik allen Sprachen zugrunde, demnach bedeutet dies, dass jede Sprache ihren Platz in der Universalgrammatik (UG) hat. Aufgrund der angeborenen Prinzipien muss das Kind beim Spracherwerb nur die relevanten Parameterwerte für seine Muttersprache erkennen und auswählen und soll somit den Parameter fixieren. Durch eine Feststellung sowie Fixierung erwirbt das Kind eine Kern-Grammatik (vgl. Szagun, 2013, S. 310). In der nativistischen Theorie spielt die umgebende Sprache und die Lernfähigkeit des Kindes nur eine vernachlässigbare Rolle für den Spracherwerbprozess und Reifungsprozess, der die genetische Bestimmung unterstützt (vgl. Lisker, 2011, S.9).

2.2 Sprachaneignungsmodelle und Prozesse nach K. Ehlich, U. Bredel, H. Reich

„Language is the most complex skill that any of us will ever master. Despite this complexity, nearly every human child succeeds in learning language.“ (Mac Whinney ,2001, S. 486 zit.n. Montanari, 2010, S. 29).

Die Sprachaneignung ist ein komplexer Prozess und eine sehr wichtige, interessante Phase der kindlichen Entwicklung. Die Leistungen, welche die Kinder erbringen, um sich das Erlernen der Sprache anzueignen, sind sehr interessant und beeindruckend. In der Literatur wird die Sprachaneignung des Kindes mit verschiedenen Worten, wie Sprachentwicklung und Spracherwerb gleichgesetzt. Durch die Verwendung jeder einzelnen Fachbegriffe wird dem Kind eine andere Rolle zugewiesen (vgl. Ehlich, 2009, S. 15). Nach dem Entwicklungskonzept bezieht sich die Sprachentwicklung genau wie die körperliche Entwicklung des Kindes auf die biologische Entwicklung und es wird davon ausgegangen, dass die Sprache sich im Kind entwickelt. Der Begriff Spracherwerb wird binnen des Chomsky Konzepts „Generativen Grammatik“ verwendet und bezieht sich auf die unbewussten Sprachaneignungsprozesse des Individuums und das Kind wird als passives Wesen betrachtet (vgl. Jung, Günther, 2016, S. 89). Hingegen der beiden Fachbegriffe verweist die Termini „Sprachaneignung“ nicht nur auf die aktive Rolle des Kindes, sondern auch auf seine Kommunikationspartner, die ebenfalls die gleichbedeutende Rolle einnehmen. Zudem wird darauf hingedeutet, dass die

Sprache als ein wichtiges Potenzial für das kindliche Handeln in die soziale Interaktion angesehen wird, welche sich das Kind durch den Sprachaneignungsprozess aneignet (vgl. Ehlich, 2009, S. 15). „Sprachaneignung als ein komplexer Prozess ist eingebunden in die interaktionale wie in die kognitive und emotive Entwicklung des Kindes, und sie ist für diese Gesamtentwicklung einer fundamentalen Bedeutung. In welcher Weise Handlungsbefähigung, kognitiv-emotive Befähigung und sprachliche Befähigung ineinandergreifen, in welcher Weise sie sich wechselseitig beeinflussen, dies herauszuarbeiten erfordert die Kooperation unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und ein kritisches Aufeinander- Zugehen der daran Arbeitenden.“ (Ehlich, Valtin, Lütke, 2012, S. 17). In Anbetracht der Sprachaneignung des Kindes wird eine gewisse Normalitätserwartung angenommen, was sich im Allgemeinen durch ein bestimmtes Verständnis über charakteristische Verläufe der Sprachaneignung, die bei einer großen Anzahl von Kindern zu beobachten sind, feststellen lässt (vgl. Ehlich, 2009, S. 15). Laut Ehlich, Bredel und Reich ist ein zentrales Problem der Normalitätserwartung, die Festlegung bestimmter Etappen der Sprachaneignung auf enge Zeitabschnitte, da der Sprachaneignungsprozess individuell verläuft. Zudem ist zu bedenken, dass die Rede von Normalitätserwartung schnell dazu führen kann, dass ein so verlaufender Prozess als „Norm“ missdeutet werden kann. (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 10). Explizit zu erwähnen ist, dass die Sprachaneignung ein individueller Prozess ist und bei jedem Kind unterschiedlich verläuft. Diese Unterschiede beziehen sich auf die Schnelligkeit und auf den Zeitpunkt des Beginns der Sprachaneignung sowie den Stil der Sprachaneignung eines Kindes. Also kann man sagen, dass jedes Kind sich die Sprache nach individuellem Tempo aneignet. Zum Beispiel eignen sich manche Kinder die einzelnen Strukturen der Sprache in einer viel späteren Phase an, als es für die „normale“ Sprachaneignung charakterisiert ist. Daher muss die individuelle und sozialbedingte sprachliche Heterogenität bei der Sprachaneignung des Kindes berücksichtigt werden (vgl. Jung, Günther, 2016, S. 103). Zugleich muss dabei auch für jene Kinder, die sich tatsächlich die Sprache und ihre Strukturen erst weit nach der eigentlichen Phase aneignen, ausreichende Hilfestellung und Unterstützung geboten werden, sodass sie gegenüber Gleichaltrigen in ihrer Entwicklung nicht weit zurückfallen. (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 10). Die Sprachaneignung ist ein komplexes Geschehen und wird als Langzeitprozess bezeichnet (vgl. ebd., 2008, S. 29). Zwar bilden sich die ersten kognitiven Grundlagen für die Sprachaneignung im Säuglingsalter heraus, aber trotzdem ist es schwierig eine genaue Bestimmung der Dauer dieses Prozesses festzustellen.

Ehlich geht davon aus, dass der Sprachaneignungsprozess ungefähr 12 Jahre in Anspruch nimmt (vgl. Ehlich, 2005, S. 34). Jedoch wird diese Annahme nicht akzeptiert, da die Reorganisation, die Spezialisierung und der Aufbau von sprachlichen Fähigkeiten mit dem Ende des 12. Lebensjahres noch nicht abgeschlossen wird (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 15). Während der Sprachaneignung durchläuft das Kind verschiedene Phasen, die in einem engen Zusammenhang miteinander stehen. Die Aneignung der Sprache beginnt bereits mit der Geburt (vgl. ebd., 2008, S. 17). Das Kind eignet sich die Sprache beim Handeln mit allen Sinnen an. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umgebungssprache folgern die Kinder eigene Gesetze, überarbeiten sie und wenn nötig optimieren sie diese auch. Sie entziffern sich die innere Struktur und die innere Logik des komplizierten Systems der Sprache eigenständig in der für sie typischen Phasenabschnitte (vgl. Zehnbaue, Best, 2011, S.10). Innerhalb der ersten drei Lebensjahre eignen sich die sprachlich normal entwickelten Kinder die wichtigen Strukturen sowie die basalen kognitiven Fähigkeiten an (vgl. Ehlich, 2005, S. 34). Dabei ist die frühe Lautaneignung besonders bedeutsam. Sie bildet die wesentliche Grundlage für die Wörtergewinnung und Differenzierung von lexikalischen und grammatisch-funktionalen Sprachmitteln (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 17). Ziemlich früh eignen sich Kinder die wichtigsten grundlegenden grammatikalischen Strukturen ihrer Muttersprache an und können sie auch reproduzieren. Laut empirischer Forschungen wird der Spracherwerb durch die individuellen Wahrnehmungsentwicklungen, spezifische Lernmechanismen und die Ausprägungen der sprachspezifischen sowie Informationserarbeitungsstrukturen beeinflusst (vgl. Klieme, Beck, 2007, S. 13). Im Hinblick auf die Entfaltung und das Ausbauen der Fähigkeit lässt sich Sprache auch durch die Beziehung und Interaktion zwischen Kindern und den Bezugspersonen erlernen, was eine wichtige Voraussetzung darstellt (vgl. Ehlich, 2005, S. 20). Anhand der Interaktion mit den Angehörigen erwirbt das Kind im alltäglichen Handeln die grundlegenden Regeln der Umgebungssprache (vgl. List, 2011, S. 6). Dies bedeutet, dass die Kinder nicht allein für die sprachliche Bildung zuständig sind sondern, dass sie einen Kommunikationspartner brauchen, um die Sprache zu erwerben. Für die sprachliche Bildung sind insbesondere die gemeinsamen Handlungskontexte maßgeblich, da die Kommunikationsfähigkeiten in gemeinsame Aktivitäten einbezogen werden können. Aus diesem Grund ist die Reflexion des sprachlichen Verhaltens der Bezugsperson sehr wichtig (vgl. Füssenich, 2011, S. 26). Beim Eintritt in Bildungsin-

stitutionen, wie Kindergarten, Vorschule, usw. wird das Kind mit einer veränderten sozialen Umgebung konfrontiert. Das Kind muss mit fremden Kindern und Erwachsenen im Kitaalltag interagieren und weiterhin in der Lage sein, eigene Bedürfnisse äußern zu können sowie die wesentlichen institutionellen Handlungsformen zu erkennen, damit es angemessen auf die Anweisungen reagieren kann. Etwas später muss das Kind beim Eintritt in die Schule sprachlich dazu befähigt sein, dem Unterricht zu folgen (vgl. Ehlich, 2005, S. 34). In einer Sprache existieren stets verschiedene Varietäten, wodurch Kinder auf verschiedene Variationen einer Sprache zustoßen, wie z. B. regionale Sprachen oder soziale Sprachen. Besonders stellt der Erwerb der Schriftsprache eine neue Herausforderung für das Kind dar. Bei der Aneignung der Schriftsprache wird die strukturelle Komplexität einer Sprache aufgrund der anderen Sprachvarietät deutlich. Die Beherrschung der „Standardsprache“ ist für das Kind erforderlich, da diese in enger Beziehung zu allen Bildungsprozessen steht (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 16). Infolge sprachbezogener Defizite und bei unangemessener Beherrschung von schriftsprachlicher Varietät bleibt Kindern die gesellschaftliche Teilhabe mitunter verwehrt, da sie sich nicht adäquat verständigen können. Während der Schule und anschließenden Ausbildungsphasen können die Kommunikationsanforderungen manchmal sehr kompliziert und komplex sein, und sie können nicht erst dann, wenn sie benötigt werden, erlernt werden. Dies muss schon im Vorhinein geschehen sein (vgl. ebd., 2008, S.16). Das Kind erwirbt im Umgang mit anderen Menschen Kenntnisse über Sprachmittel, Kommunikationsprozessstruktur und Rollenkonfiguration. Die Aneignungsprozesse der Erstsprache sind mit den genetischen, kognitiven und interaktiven Ressourcen verknüpft. Durch die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten erzielt das Kind zunehmend Strukturen und Kompetenzen. Gemäß der Sprachaneignungsforschung ist die Aneignung von sprachlichen Strukturen ein Gebilde von komplexen und diskontinuierlichen Prozessen (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 24). Weiterhin gewinnt die Erkenntnis, dass die verschiedenen Sprachstadien auf ihren eigenen Strukturen basieren, zunehmend an Bedeutung. Die Sprachkenntnisse und Fähigkeiten eines Kindes können als Eigensystem beschrieben werden, wenn sie stabil genug sind. Des Weiteren können die erworbenen Erkenntnisse gesichert und kommunikativ genutzt werden (vgl. ebd., 2008, S. 24). Bei einer erfolgreichen Sprachaneignung sind Kinder in der Lage über verschiedene Sachen zu erzählen sowie zu diskutieren und sich in einer Unterhaltung als aktiver Akteur zu beteiligen (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 18). Kinder begreifen schon vor dem Schuleintritt, dass man

durch Sprache schreiben und lesen kann. Eine fundamentale Voraussetzung für das Lesen ist die Sprachaneignung. Bezüglich der Lesefertigkeiten muss sich das Kind bestimmte sprachliche Fähigkeiten angeeignet haben, bevor es überhaupt mit dem Lesen anfangen kann (vgl. Schneider, 2017, S. 36f.) Die sprachliche Bildung wird als ein dynamischer Aneignungsprozess betrachtet, welcher auf die ausreichende Anregung und Unterstützung der Umwelt angewiesen ist. Die Sprachkompetenz besteht aus unterschiedlichen Dimensionen und Teilbereichen, die sich unterschiedlich schnell entwickeln. Das Kind eignet sich während des Sprachaneignungsprozesses eine Reihe von Basisqualifikationen an (vgl. Ehlich, 2009, S. 19).

2.3 Die sprachlichen Basisqualifikationen

Um eine Sprache in ihrer ganzen Komplexität zu beherrschen, müssen bestimmte Fähigkeiten und Qualifikationen erworben werden. Häufig wird in der Literatur das Hauptaugenmerk auf den Bereich der Interaktion von Grammatik und Lexikon gelegt. Jedoch beinhaltet die Aneignung einer Sprache viel mehr als nur die Aneignung von Grammatik und Lexikon. Dabei handelt es sich um die Aneignung einer umfassenden Ressource für die Kommunikation (vgl. Ehlich, 2009, S. 19). Zum einen müssen die Kinder die Formelemente einer Sprache erwerben und zugleich müssen sie sich die Verwendung dieser Formelemente aneignen. Dies bedeutet, dass Kinder lernen müssen, wie sie durch sprachliches Handeln ein Ziel erreichen (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 18). Laut Ehlich besteht die Sprachaneignung aus einem Qualifikationsfächer, der sich aus unterschiedlichen Basisqualifikationen zusammensetzt. Das Kind eignet sich sieben unterschiedliche Basisqualifikationen an, sobald es sprechen und verstehen lernt. Diese Basisqualifikationen orientieren sich an den grundlegenden linguistischen Ebenen Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik, Pragmatik sowie Literalität (vgl. Ehlich, 2009, S. 19). Im konkreten sprachlichen Handeln wirken diese einzelnen Basisqualifikationen trotz separater Darstellung zusammen und interagieren miteinander, und man kann sie nur analytisch voneinander trennen. Die einzelnen Basisqualifikationen eignet sich das Kind als kommunikatives Mittel an. Damit die verschiedenen Phasen der Aneignung der einzelnen Basisqualifikationen sich weiterentwickeln, müssen andere Basisqualifikationen im Voraus erworben werden. Das heißt also, dass die Zunahme der Fähigkeiten in einzelnen sprachlichen Teilbereichen zu einer Zunahme der Fähigkeiten in anderen Teilbereichen führen. Diese gilt genauso für die uner-

wünschten Entwicklungen oder Stagnationen in umgekehrter Wirkungsrichtung. Infolgedessen können die Basisqualifikationen auf keinen Fall als isolierte Teilkompetenzen betrachtet werden (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 21).

Sprachebene	Funktion	Basisqualifikation
Phonetik- Phonologie	<ul style="list-style-type: none"> - Intonation, Betonung - Rhythmik - Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern im Vorsprachlichen - Organisation von Sprachlauten 	Phonisch
Morphologie- Syntax	<ul style="list-style-type: none"> - Wort- und Satzbedeutung - Wortschatz 	Morphologisch- Syntaktisch
Semantik- Lexikon	<ul style="list-style-type: none"> - Wort- und Satzbedeutung - Wortschatz 	Semantisch
Pragmatik- Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachliches Handeln - Kontextbezogene Verwendung von Sprache - Qualität der Kommunikation - Konversationssteuerung 	Pragmatisch I Pragmatisch II Diskursiv
Schriftspracherwerb (Literacy)	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen - Schreiben - Textkompetenz 	Literal I Literal II

Abbildung 3. Sprachdimensionen nach Lisker, 2011, S. 12

Hinsichtlich der Basisqualifikationen ist die Forschung sehr heterogen, und bisher gab es kaum ein Anzeichen für eine integrative Behandlung der Basisqualifikationen (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 21). Von einer erfolgreichen Sprachaneignung kann man nur dann sprechen, wenn die Basisqualifikationen zusammenwirken und sich zu einem umfassenden sprachlichen Handeln qualifizieren. Eine allgemeine kommunikative Befähigung entsteht erst durch den Verbund dieser Fähigkeiten (vgl. Ehlich, 2005,

S.12). Die Aneignung der Basisqualifikationen und das systematische Ausbauen sind für die Qualifikationsfächer erforderlich. Zudem sind die charakteristischen Übergänge für die einzelnen Qualifikationen sichtbar. Wenn eine Stufe der einzelnen Qualifikationen erreicht ist, dann ist die entsprechende Stufe immer vorhanden. Es gibt für die fortwährende Ausbildung und Einschulung der verschiedenen Basisqualifikationen charakteristische Entwicklungszeitfenster, die sich insbesondere für die erst entwickelten Basisqualifikationen auf noch nicht transparente Weise überlappen (vgl. ebd., 2005, S. 12f.) Im Folgenden werden die einzelnen Basisqualifikationen erläutert.

2.3.1 Die phonische Basisqualifikation

Die phonische Basisqualifikation stellt die Grundlage für die sprachliche Kommunikation im mündlichen Bereich dar. Bei der phonischen Basisqualifikation handelt es sich sowohl um die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten sowie Silben und Wörtern als auch um die Erfassung von übergreifenden intonatorischen Strukturen (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 19). Die Kinder eignen sich in der Regel der phonischen Qualifikation in einer chronologischen Reihenfolge an. Laut Forschung besitzen die Föten schon bereits im letzten Schwangerschaftstrimester sehr gute Hörfähigkeiten und können auf die akustischen Reize wie die mütterliche Stimme reagieren. In einem Alter von etwa drei Jahren erschließen sich die meisten Kinder die bedeutsamen Aspekte der phonischen Qualifikationen (vgl. Falk, Bredel, Reich, 2008, S. 35). Unmittelbar nach der Geburt verfügen die Neugeborenen über eine ausgeprägte Fähigkeit, die kleinsten Laute zu differenzieren. Diese Fähigkeit ermöglicht ihnen kurz nach der Geburt, ihre Muttersprache wahrzunehmen und diese von anderen Sprachen zu unterscheiden. Da das Innenohr früh entwickelt ist, kann das Kind die Stimmen hören. Die Entwicklung der Sprachwahrnehmung beginnt also sehr früh. Von Anfang an hat das Kind Interesse an sprachlichen Lauten und ist in der Lage, sprachliche Laute von anderen Geräuschen und Klängen zu unterscheiden (vgl. Adler, 2011, S. 28f.). Das Baby produziert in den ersten Lebenswochen Schreilaute und unwillkürliche Laute, die nicht zu den Sprachlauten gehören, sondern beim Schlucken, Saugen und Kauen entstehen (vgl. Ruberg, Rothweiler, 2012, S. 81). Ab dem zweiten Lebensmonat fängt die erste Lallphase an. In dieser Phase beschäftigt sich das Kind mit der Spezialisierung und Identifizierung der rhythmischen und phonotaktischen Charakteristika der Zielsprache (vgl. Falk, Bredel, Reich, 2008, S. 35). Das Kind artikuliert in der Lallphase zahlreiche Laute unsystematisch. Infolgedessen kann man sagen, dass dieses vorsprachliche Stadium also auf einer Vielfalt von Lauten basiert. Die Kinder

beginnen ab dem sechsten Lebensmonat gezielt die konkreten Laute zu bilden. Sie fangen an mit den Lauten zu experimentieren und versuchen das Silben Inventar ihrer Muttersprache nachzuahmen (vgl. Adler, 2011, S. 70). In dieser Phase produzieren die Kinder erste Silben, die aus einer Kombination eines Konsonanten und einem Vokal bestehen. Die Laute werden zunehmend in der Zielsprache von nicht relevanten Lauten ausdifferenziert und auf die wichtigen Merkmale der Muttersprache konzentriert. Dieses Stadium wird als kanonisches Lallen bezeichnet und bildet ein bedeutsames Stadium der Sprachaneignung, da in dieser Phase das Kind nicht nur das Produzieren der Laute seiner Muttersprache einübt, sondern sich auch in der Regel die muttersprachlichen Intonationsstrukturen aneignet. Es wird gelernt, an welchen Stellen die Laute in den Wörtern stehen dürfen. Zusätzlich werden die Betonungsmuster, wie zum Beispiel „betonte Silbe gefolgt von unbetonter Silbe“ geübt (vgl. Haug-Schnabel, Bensel, 2012, S. 14). Demzufolge wird in der Literatur erwähnt, dass ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung der Sprachstörungen besteht, wenn das Kind später, erst nach zehn Monaten mit dem kanonischen Lallen anfängt (vgl. Falk, Bredel, Reich, 2008, S. 35). Im Alter von etwa einem Jahr produzieren die Kinder Einwortäußerungen und fangen an mehr und mehr mit produktiven und bedeutungsvollen Sprachlauten zu kommunizieren. Während der ersten Phase des Wortschatzerwerbs finden häufig die Neutralisierung, Verwechslungen und Übergeneralisierung statt. Dies bedeutet, dass das Kind die einzelnen Laute zu einem System organisiert (vgl. ebd., 2008, S. 35). Ferner wird zwischen dem phonetischen und phonologischen Erwerb unterschieden. Wenn ein Kind einen Laut isoliert und korrekt artikuliert, wird dies als phonetischer Erwerb bezeichnet, und wenn ein Kind einen Laut in seinem jeweiligen korrekten phonemischen Umfeld anwenden kann, wird es als Erwerb des phonologischen Systems bezeichnet (vgl. Szagun, 2013, S. 22). In Bezug auf die phonischen Basisqualifikationen ändert sich die Aneignungsaufgabe für Kinder, nachdem das phonologische Repertoire erweitert ist, und sie fangen mit Zweiwortäußerungen oder Mehrwortäußerungen an (vgl. Falk, Bredel, Reich, 2008, S. 35). Folglich müssen die Kinder nicht nur die segmentalen Merkmale und prosodischen Regeln erkennen, sondern auch die Intonationsstrukturen, wortübergreifende Akzente sowie Pausen begreifen (vgl. Szagun, 2013, S. 24). Die Kinder eignen sich das Lautsystem über vereinfachte Zwischenstationen an, indem sie meist die Laute benutzen, deren Aussprache ihnen leicht fällt. Manchmal verändern oder verkürzen sie sogar das Wort. Als Beispiel wird das Wort Schokolade als Lade ausgesprochen (vgl. Haug-Schnabel, Bensel,

2012, S. 20). Der phonologische Prozess ist durch Auslassung oder Ersetzung von Sprachlauten klassifiziert und wird in diesem Prozess in drei unterschiedliche Untergruppen wie folgend (Substitutionsprozess, Silbenstrukturprozess, Assimilationsprozess) eingeordnet (vgl. Adler, 2011, S. 77). Beim Substitutionsprozess werden die einzelnen Laute durch andere Laute ersetzt, wodurch die Lauteigenschaft verändert wird (z.B. Beispiel Fisch wird zu Tisch abgeändert). Beim Silbenstrukturprozess wird die Struktur des Wortes geändert, indem in einem Zielwort bestimmte Laute und Silben weggelassen oder andere Laute hinzugefügt werden. Zum Beispiel wird Banane als nane ausgesprochen. Der Assimilationsprozess beschreibt den Prozess, in dem die Lautmerkmale eines Wortes durch einen anderen Laut angepasst werden (zum Beispiel statt Drachen Grachen (vgl. Ruberg, Rothweiler, 2012, S. 84f.). Mit Hilfe des Klassifizierens werden die Unterschiede und Abweichungen kindlicher Äußerungen von der Umgebungssprache ersichtlich und können somit systematisch betrachtet werden (vgl. Adler, 2011, S. 78). Die Kinder eignen sich die phonischen Qualifikationen, die sich systematisch aufeinander bauen, Schritt für Schritt an (vgl. Falk, Bredel, Reich, 2008, S. 37).

2.3. 2 Die pragmatischen Basisqualifikationen I und II

Die pragmatische Basisqualifikation I stellt die kommunikative Grundlage für die Aneignung der Sprache dar. Die pragmatische Basisqualifikation entfaltet sich schon früh im Austausch mit den engsten Bezugspersonen. Anhand der Sprachnutzung der Bezugsperson lernt das Kind den Einsatz der Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele kennen. Somit lernt das Kind die Sprache so zu verwenden, dass es seine eigenen Handlungsziele erreichen kann. Die Entfaltung der sogenannten „Theorie des Geistes“ (Theorie of mind) und deren sprachliche Umsetzung bilden einen der bedeutsamen Bereiche der pragmatischen Basisqualifikation I. Die Perspektivenübernahme sowie dementsprechend sprachliches Handeln eignet sich das Kind mit zunehmendem Alter an (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 19). Aufgrund der anfänglich geringen Verfügbarkeit sprachlicher Mittel, bedient sich das Kind nicht- sprachlicher Mittel, um kommunikative Ziele zu erreichen. Im Verlauf der weiteren Entwicklung des Kindes bilden sich die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten heraus. Außerdem werden weitere sprachliche Mittel angeeignet. Damit gelingen dem Kind einfache sprachliche Handlungen wie das Fragen, das Bestätigen, das Widersprechen, das Bitten und das Auffordern (vgl. Trautmann, Reich, 2008, S. 41). Im Wesentlichen kommunizieren die Kinder in den ersten Lebensjahren mit den Familienmitgliedern, die als

Bezugspersonen des Kindes in der Interaktion mit dem Kind die nötige Unterstützung und Hilfestellungen geben, um seine kommunikativen Ziele zum Ausdruck zu bringen. Zunächst beginnt das Kind ab dem dritten Lebensjahr insbesondere mit gleichaltrigen Kindern im Spiel zu kommunizieren, wodurch das sprachliche Potenzial des Kindes erweitert wird. Nun ist das Kind in der Lage, ohne die Unterstützung der Bezugsperson sein sprachliches Handeln dementsprechend zu gestalten (vgl. ebd., 2008, S.41f.). Definitionsgemäß befasst sich die pragmatische Basisqualifikation II mit dem sprachlichen Aneignungsprozess in Institutionen. Also ist die Ausbildung und Aneignung der pragmatischen Basisqualifikation II in unterschiedlichen sozialen, besonders institutionellen Wirklichkeitsbereichen eingebettet. Infolge der veränderten Rahmenbedingungen für sprachliche Handlungen unterscheiden sich die pragmatische Basisqualifikation I und II systematisch (vgl. Ehlich, 2005, S. 11). Durch die Aneignung angemessener sprachlicher Mittel der verschiedenen Situationen begeht das Kind einen wichtigen Schritt in seiner sprachlichen Entwicklung. Falls diese Aneignung nicht gelingt, muss allerdings auch in dieser Phase mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 20). Der Handlungsspielraum des Kindes wird mit dem Eintritt in Bildungsinstitutionen erweitert. Das Kind muss nun mit anderen Kindern und Erwachsenen kommunizieren. Handlungsmuster, die dem Kind aus der familiären Interaktion bekannt sind, können weitgehend auch in der Institution eingesetzt werden. Dennoch werden neue Handlungsmuster erlernt, die sich aus dem Alltag in den Institutionen ergeben. Eine große Herausforderung für die Kinder stellt das kommunikative Interagieren mit vielen fremden Kindern dar. Mit dem Eintritt in den Kindergarten wird dem Kind bewusst, dass die sprachlichen Handlungsmuster im institutionellen Kontext zum Teil anders als im primären, sozialen Umfeld sind. Zum Beispiel lernt das Kind im Kindergarten beim Stuhlkreis, dass man erst reden darf, wenn man dazu aufgefordert wird. Somit wird eine Vorform der Schulsituation erprobt. Hinzu kommen Anforderungen wie längere Geschichten zu erzählen und mit dem Stift und Papier umgehen zu können. Das Befolgen spezifischer Regeln des Unterrichtsdiskurs und unterrichtsbezogene Sprachverhaltensmuster eignet sich das Kind in der Interaktion mit den Lehren beim Eintritt in die Schule an (vgl. Trautmann, Reich, 2008, S. 42).

2.3.3 Die semantische Basisqualifikation

Bei der semantischen Basisqualifikation handelt es sich neben der Wörteraneignung, um die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen, wie beispielsweise bei Metaphern und Redewendungen. Die Kinder produzieren ihre eigenen ersten Wörter

schon ungefähr im Alter von ca. einem Jahr, und der Wortschatz wird sich bis ins Schul- und Erwachsenenalter erweitern (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 19f.). Im Allgemeinen ist die Aneignung semantischer Qualifikationen in der Sprachaneignung des Kindes von großer Bedeutung, da dem Kind durch die ersten produzierten Wörter ein aktiver Einstieg in die Sprachgemeinschaft ermöglicht wird. Die Aneignung der Semantik besteht aus dem Erwerb und der Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes und der Fähigkeit, neue Wörter aus Lexemen zu produzieren (vgl. Komor, 2010, S. 51). Hinsichtlich der Beherrschung des Wortschatzes und der semantischen Fähigkeiten sind drei grundlegende Prozesse miteinander verflochten, die Akkumulation, die Anpassung an die Erwachsenensprache und die Abstraktion. Die Erweiterung und der Aufbau des aktiven und passiven Wortschatzes werden als Akkumulation bezeichnet. Zudem verfügt das Kind über einen größeren passiven Wortschatz als über einen aktiven Wortschatz (vgl. Komor, Reich, 2008, S. 49). Anhand der Zunahme und der Erweiterung des Wortschatzes gelingt es dem Kind die Wortarten auszudifferenzieren und demzufolge die Wortkonzepte zu spezialisieren. Weiterhin finden mentale Strukturierungsprozesse statt. Hierbei wird die Beziehung zwischen Einzelkonzepten festgelegt und dennoch werden feste Kategorien gebildet (vgl. Adler, 2011, S. 85). Diese Struktur hilft, semantische Unterschiede zwischen Wörtern zu stabilisieren, wobei die Nutzbarkeit einzelner Konzepte erheblich verbessert wird. Somit passt sich dieser Wortschatz an die Erwachsenensprache an (vgl. Komor, Reich, 2008, S. 49). Zum einen lernen die Kinder neue Einzelwörter, zum anderen eignen sie sich auch die Verfahren der Wortbildung und Ableitung an, die wichtige Prozesse zur Erweiterung des Wortschatzes sind. Das Kind verwendet und versteht Wörter und Redewendungen mit überragender Bedeutung relativ spät, da sie nämlich erst zu Beginn der Sekundarschule an die Erwachsenen angenähert werden (vgl. ebd., 2008, S. 49f.).

2.3.4 Die morphologisch- syntaktischen Basisqualifikationen

Die morphologisch- syntaktischen Basisqualifikationen beschreiben den traditionellen Bereich der Grammatik (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 20). Dies wurde zu zwei Bereichen Morphologie und Syntax zugeordnet. Morphologie beschreibt die interne Struktur von Worten und Syntax, wobei sich die Verknüpfungsregeln auf die Wörter in einem Satz beziehen (vgl. Szagun, 2013, S. 25). Im Verlauf der ersten sechs Lebensjahre eignen sich Kinder die wesentlichen Kompetenzen im Bereich der Syntax an, die Stellung von Wörtern sowie Morphologie, die Bildung neuer Wörter und Wortformen durch Beugung (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 20). Im Bezug auf die effiziente

Verwendung von Syntaxmarkierungen spielt die syntaktische Bewusstheit eine Rolle. Besonders bei Kindern, die keinen ausreichenden Zugriff auf die Verwendung einer syntaktischen Struktur haben, und für die es auch nur wenige Möglichkeiten für strukturiertes Lernen gibt, sind Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu erwarten (vgl. Bredel, Reich, 2008, S. 95). Angesichts der Aneignung der morphologisch- syntaktischen Basisqualifikation sind vielfältige Wechselbeziehungen zu den Prozessen anderer Basisqualifikationen festzustellen. Folgenderweise wird die Entwicklung des Wortschatzes durch den Erwerb der phonischen Gesetzmäßigkeiten der deutschen Sprache beeinflusst. In Übereinstimmung mit der empirischen Forschung wird das Erkennen von rhythmischen Eigenschaften in der Muttersprache als wesentliche Voraussetzung für die weitere Sprachaneignung betrachtet (vgl. Kemp, Bredel, Reich, 2008, S. 63). Es wurde für die frühe Beherrschung von Morphologie und Syntax belegt, dass die Anzahl der Wörter ein einfaches und wirksames Maß für die Phasenfolge ist. Das Kind verwendet am Anfang kurze Sätze, um sich zu äußern. Dies nimmt im weiteren Verlauf stetig zu. Im Allgemeinen wird zwischen drei Phasen unterschieden. Die erste Phase beginnt mit ca. 0,11 bis 1,0 Jahren und endet ca. mit 1,6 bis 1,8 Jahren. Dies wird als Einwortphase bezeichnet. Zudem werden in dieser Phase komplexe Sprachhandlungen realisiert. Die zweite Phase fängt mit ca. 1,6 Jahren an und endet mit 2,0 bis 2,3 Jahren. Diese Phase ist als die Zweiwortphase bekannt. Die Kinder konstruieren in dieser Phase ihre Wortäußerungen nach gängigen Kommunikationsstandards. Die Drei- und Mehrwortphase beginnt ca. mit 2,0 Jahren. In dieser Phase werden die ersten sprachlich- formalen und präzisen Strukturen ersichtlich. Neben sprachübergreifenden Strategien verfolgen Kinder auch sprachbezogene Aneignungsziele. Mit dem Eintritt in diesen Entwicklungsabschnitt bilden nicht nur die Verwendung von flektierten Einheiten des Grundwortschatzes die letzte Stufe, sondern auch das Auftreten von Satzgefügen. Mit der effektiven Nutzung der Satzstruktur wird von komplexer Syntax gesprochen (vgl. ebd., 2008, S.64f.).

2.3.5 Die diskursive Basisqualifikation

Bei der diskursiven Basisqualifikation geht es um ein Verfahren des Sprachwechsels sowie um die Befähigung zum komplexen sprachlichen Handeln mit Anderen. Die Aneignung dieser Basisqualifikation findet in der Interaktion mit Anderen statt. Im Wesentlichen wird die diskursive Basisqualifikation ab dem ersten Lebensjahr bis ins Schulalter eingeübt und ausdifferenziert (vgl. Ehlich, 2005, S.24). Als diskursive Fä-

higkeiten werden die frühe Mutter- Kind- Interaktion, das Erzählen, sowie das Rollenspiel und der Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten bezeichnet (vgl. Ehlich, 2009, S. 21). Am Anfang findet die Kommunikation zwischen Eltern und Geschwistern statt, die dabei immer darauf achten, dass die Kommunikation miteinander gelingt. Allerdings ändert sich für das Kind mit dem Eintritt in den Kindergarten die Kommunikationsebene, indem das Kind ohne Unterstützung der Bezugspersonen mit anderen Kindern sowie Erwachsenen kommunikativ agieren muss (vgl. Ehlich, Valtin, Lütke, 2012, S. 33). „Sie müssen lernen, den sprachlichen Austausch mit den Peers zu organisieren, in Diskursen ihre eigenen sprachlichen Handlungen und die der anderen aufeinander abzustimmen, wahrgenommene Störungen zu beseitigen und die Verkettung ihrer eigenen Sprachhandlungen so zu arrangieren, dass diese von den anderen als spezifische gestaltete Beiträge zum kooperativen sprachlichen Handeln akzeptiert werden.“ (Guckelsberger, Reich, 2008, S.83). Die Prinzipien des Sprachwechsels eignet sich das Kind durch soziale Rollenspiele an. Ab dem dritten Lebensjahr beginnt das Kind mit dem sogenannten egozentrischen Sprechen. Dies stellt eine besondere Form des kindlichen sprachlichen Handelns dar und gehört zu einem normalen Entwicklungsschritt in der Sprachaneignung (vgl. Guckelsberger, 2010, S. 103f). Das Kind nutzt bei dem egozentrischen Sprechen eine Reihe von Sprachhandlungen, die es nicht mit anderen kommunikativ verwendet hat. Somit probiert das Kind grammatische Formen aus und setzt sich dennoch mit den zuvor gehörten Diskussionen auseinander. Das egozentrische Sprechen wird von Handlungen, wie Malen und Lesen von Bilderbüchern begleitet, aber es kann auch unabhängig von Handlungen erfolgen (vgl. Guckelsberger, Reich, 2008, S. 83f.). Das egozentrische Sprechen wird im Alter von sieben Jahren zum inneren Sprechen. Im Hinblick auf die kommunikative Anforderung in der Schule ist es besonders wichtig, diese Basisqualifikation erfolgreich zu beherrschen. Jedenfalls müssen Kinder spätestens beim Schuleintritt in der Lage sein, die Verfahren des institutionell geregelten Sprecherwechsels zu bewältigen (vgl. Guckelsberger, 2010, S. 104).

2.3.6 Die literale Basisqualifikation I und II

Die literale Basisqualifikation befasst sich mit präliteralen Vorläuferfähigkeiten und dem Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit. Vor allem geht es bei dieser Basisqualifikation um das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, was normalerweise im Vorschulalter beginnt. Des Weiteren handelt es sich um die Umformulierung der münd-

lichen und sprachlichen Produkte in die Schriftsprache und auch umgekehrt. Dazu gehören auch die ersten Texterfahrungen, wie das Vorlesen und eine darauffolgende Anschlusskommunikation (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 20). Das Kind erzielt mit dieser Qualifikation ein qualitativ neues Niveau, das in einer schriftbestimmten Welt für ein kompetentes und gesellschaftliches Handeln von großer Bedeutung ist. Weiterhin wird die Sprache durch die Schriftlichkeit selbst auf neue Weise zum Objekt des neuen Wissens. Einen wesentlichen Beitrag leistet die Schriftlichkeit zur Entwicklung der sprachlichen Bewusstheit (vgl. Ehlich, 2005, S. 24). Bei den literalen Qualifikationen gelten die phonologische Bewusstheit, die syntaktische Bewusstheit sowie das Arbeitsgedächtnis als wichtigste Vorläuferfähigkeiten. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf das Erkennen von Silben und Akzentstrukturen, und die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne umfasst das Erkennen der Einzellaute. Das Arbeitsgedächtnis ist bei einzellautbasierten Lehrverfahren wichtig. Für die effektive Nutzung syntaktischer Markierungen ist die syntaktische Bewusstheit von Bedeutung (vgl. Bredel, Reich, 2008, S. 95). Um die Entwicklung der schriftlichen Sprachleistung frühzeitig vorhersagen zu können, müssen nicht nur die Intelligenz, sondern auch die Merkmale der Sprachinformationsverarbeitung, nämlich das phonologische Bewusstsein, das Arbeitsgedächtnis und die Zugriffsgeschwindigkeit semantischer Lexika in Betracht gezogen werden (vgl. Schneider, 2017, S. 37). Unter der literalen Basisqualifikation II versteht man den Weiterbau und Ausbau des Schriftspracherwerbs. Kinder lernen Rechtschreibung, indem sie grundlegende Fähigkeiten, wie phonetisches Wissen verwenden, um die Entsprechung zwischen Phonem und Graphem zu erkennen. Anhand der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache wird die Entwicklung der Sprachbewusstheit gefördert (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 20f.). Die Aneignung der literarischen Qualifikationen ist ein wichtiger Bestandteil der schulischen Sprachbiographie. Durch den Schriftspracherwerb werden die Repräsentationen und die Prozessierung der Primärsprache beeinflusst. Während der Realisierung von sprachlichen Strukturen erwartet man charakteristische Asymmetrien zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion. Die Konstruktionen, die für die geschriebene Sprache typisch sind, erscheinen normalerweise nicht in der gesprochenen Sprache. Daher müssen die Asymmetrien mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion bei der Auswahl von Testverfahren sowie in deren Auswertungen besonderes beachtet werden. Zugleich werden mentale und mediale Lese- und Schreibkompetenzen unter der literalen Basisqualifikation zusammengefasst. Auge und Handfähigkeiten

umfassen die mediale Lese- und Schreibkompetenz. Das Sprachsystem und die Spracheinheiten in Bezug auf die relevanten Fähigkeiten beschreiben die mentalen Fähigkeiten beim Lesen und Schreiben (vgl. Bredel, 2010, S. 135f.). Angesichts der Aneignung der Schriftsprache geht im Besonderen um die Ausrichtung der schriftrelevanten Strukturen der Sprache. Die Eigenschaften der sprachlichen Formen, die während der Sprachproduktion direkt wahrnehmbar sind, stehen am Anfang und am Ende des Erwerbsprozesses und leiten den Zugang zu den Strukturen der Sprache. Hierbei wird der Sprachbesitz neu sortiert. Mit der Reaktivierung früherer Erwerbsstrategien, kann das Lesen und Schreiben von schwierigen Texten und Wörtern einfacher gelingen, da in Anfangsphasen die Kompetenzen der Kinder beim Schreiben und Lesen Aufgaben situations- sowie methodenabhängig sind. Sobald die schriftliche Rezeption sowie die Produktion mithilfe der Automatisierung zu einer sprachlichen Geste werden, kann dann von einem kompetenten Leser und Schreiber gesprochen werden (vgl. ebd., 2010, S. 161f.). Der Unterschied zwischen guten und schlechten Lesern hängt davon ab, welche Lesestrategien sie entwickeln, und ob sie diese flexibel und zweckgebunden verwenden. Schwache Leser haben selten wirksame Strategien zur Problemlösung. Häufig fehlt den schwachen Lesern der Zugang zu Korrekturstrategien. Demzufolge sind alle lesebezogenen Teilkompetenzen, wie visuelle Wahrnehmung, Worterkennung, syntaktische und semantische Rekodierung, Integration von Vorwissen und Arbeitsgedächtnis bei den Kindern mit Leseschwächen geringer ausgebildet (vgl. Bredel, 2010, S. 160). Beim Lesen von Sätzen ist es am wichtigsten die Struktur von wortübergreifenden Phrasen und ihre Verbindung zu beherrschen. Des Weiteren ist es wichtig auf der Syntax basierende orthographische Zeichen, wie Trennen und Zusammenschreiben, Groß- Kleinschreibung sowie Syntax und Satzzeichen zu verwenden (vgl. Bredel, Reich, 2008, S.98). Hinsichtlich des Schulerfolgs sowie des späteren beruflichen Werdegangs sind die Fähigkeiten im Lesen und in der Rechtschreibung sehr bedeutsam (vgl. Schneider, 2017, S.15). Empirisch betrachtet werden unterschiedlich gut ausgeprägte Fähigkeiten, die den späteren Erfolg im Schreiben und Lesen mitbestimmen, schon im Vorschulalter aufgebaut (vgl. ebd., 2017, S.31).

3. Begrifflichkeit und die Aneignungsverläufe in der Zweitsprache

Begrifflichkeit

Immer mehr Kinder wachsen mit zwei oder mehreren Sprachen auf. Sie verfügen sehr früh über einen reichhaltigen Sprachschatz, der es ihnen ermöglicht, mühelos in den

erworbenen Sprachen zu kommunizieren. Es gibt zahlreiche Lebensbedingungen, in denen ein Kind im Laufe seiner Entwicklung zwei Sprachen erwerben kann. Zum Beispiel kann ein Kind von der Geburt an zweisprachig erzogen werden, wenn die Eltern jeweils eine eigene Muttersprache haben oder es kann auch vorkommen, dass beide zwar die gleiche Sprache sprechen, die sich aber von der Umgebungssprache unterscheidet (vgl. Abdelilah-Bauer, 2016, S. 33). Es gibt unterschiedliche Definitionen von Zweisprachigkeit in der heutigen Literatur. Mit der Hilfe von unterschiedlichen Definitionen kann man sich einen groben Überblick darüber verschaffen, was Zweisprachigkeit bedeutet und wie sie sich definieren lässt. Im Allgemeinen wird Zweisprachigkeit als das Sprechen und Verstehen zweier Sprachen betrachtet. Laut Tracy, kann ein Mensch dann als mehrsprachig gelten, wenn er zwei oder mehr Sprachen so verinnerlicht hat, dass er ohne Problem mit einem monolingualen Muttersprachler in dessen Sprache kommunizieren kann. Dabei muss das Sprachniveau beider oder mehrerer Sprachen nicht identisch sein. Häufig erweist sich eine Sprache als dominant, das heißt, dass eine der Sprachen subjektiv als „besser“ empfunden und deshalb auch lieber angewandt wird (vgl. Tracy, 2007, S. 49). Laut Forschung ist der Prozess der Zweitsprachaneignung bei Kindern nicht mit der Erstsprachaneignung vergleichbar. Es werden zwei Formen des Zweitspracherwerbs unterschieden: der ungesteuerte natürliche Erwerb oder der gesteuerte Fremdspracherwerb in der Schule. Vom gesteuerten Zweitspracherwerb spricht man dann, wenn der Erwerb einer Zweitsprache durch einen Unterricht oder ähnliche Verfahren erfolgt. Zudem gibt es zur systematischen Beeinflussung des Zweitspracherwerbs spezielle Methoden, die sogenannten Lehrmethoden. Beim ungesteuerten Erwerb erfolgt der Spracherwerbsprozess auf natürlicher und unkontrollierter Weise. Dies bedeutet, dass die Lernenden sich nicht bemühen, diesen Prozess systematisch und absichtlich zu steuern. Dies gilt in der Regel für Kinder mit Migrationshintergrund, deren Muttersprache von der Landessprache im ersten Lebensjahr abweicht, in der sie leben (vgl. Jung, Günther, 2016, S. 57f.). In der Zweisprachigkeitsforschung unterteilt sich die Zweisprachigkeit in drei unterschiedliche Bereiche; der simultane Erwerb zweier Sprachen, der sukzessive Zweitspracherwerb und der späte Zweitspracherwerb bei Erwachsenen. Der simultane Erwerb zweier Sprachen unterteilt sich dabei wiederum in zwei Konstellationen, die einmal das Aufwachsen von zwei Sprachen seit der Geburt an meint und einmal die Zweisprachigkeit, die sich von der Umgebungssprache des Landes und der Sprache

in der Familie unterscheidet. Die Entwicklung beider Sprachen läuft parallel ab, das bedeutet nicht, dass sie unabhängig voneinander stattfindet. Beide Sprachen beeinflussen sich gegenseitig und werden jeweils wie eine Muttersprache erworben (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 23f.). Beim sukzessiven Zweispracherwerb lernt das Kind anfangs bis zu seinem zweiten bis drittes Lebensjahr eine Sprache, z.B. die Muttersprache beider Eltern, die sich von der Umgebungssprache unterscheidet. Erst mit dem Eintritt in den Kindergarten lernt das Kind eine zweite Sprache, also die Umgebungssprache. Das Kind hat bereits Erfahrungen im Umgang mit einer Sprache gesammelt. Diese Erfahrungen helfen dabei, die zweite Sprache sehr schnell zu erwerben. Der späte Zweitspracherwerb fängt erst an, wenn man im Erwachsenenalter ist. (vgl. Jenny, 2011, S.11).

Aneignungsverläufe in der Zweitsprache

Children are highly motivated when it comes to learning a new/different language. It is said that when a child starts to learn another language, it is easier for them because they have more time to get used to it. They can also benefit from learning a language because it causes their language skills to develop which helps to keep their interest and excitement for other/different languages (vgl. Kählau, et al., 2010, S. 39).

Schon seit der Geburt sind alle Voraussetzungen vorhanden, um eine Sprache zu lernen, jedoch sind weitere Bedingungen erforderlich, damit ein Kind seine sprachliche Kompetenz vollständig entwickeln kann (vgl. Tracy, 2007, S. 6). In den ersten Lebensjahren wird der Spracherwerb durch die Menge und die Art des sprachlichen Inputs beeinflusst, die dem Kind zur Verfügung stehen. „Nur durch die Interaktion mit anderen sprechenden Wesen wird die angeborene Sprachfähigkeit zur Sprechfertigkeit“ (Abdelilah-Bauer, 2016, S. 17). Es gibt Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen und wie folgt unterteilt sind. Die internen Faktoren sind beispielsweise genetische Voraussetzungen und die intrinsische Motivation und externe Faktoren sind z.B. die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs. (vgl. Chilla Rothweiler Babur, 2013, S. 73). „Inzwischen weiß man, dass das menschliche Gehirn durchaus in der Lage ist und bereit ist, mehrere Sprachen zu erwerben und, dass dies sogar einen großen Vorteil für dessen Entwicklung sowie für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung darstellen kann. Allerdings ist es notwendig, dass entsprechende Bedingungen erfüllt sind“ (Adler, 2011, S. 113). Nicht nur der Erstspracherwerb ist von dem sprachlichen Input abhängig, sondern auch der Zweitspracherwerb. Individuelle als auch emotionale, soziale und gesellschaftliche

Bedingungen haben einen Einfluss auf den Erwerb zweier Sprachen. Solche Faktoren z.B. wie der Stand der Entwicklung in der ersten Sprache, die Persönlichkeitsentwicklung, die kognitive Entwicklung, individuelle biologische und psychische Eigenschaften gehören zu den individuellen Bedingungen. Die Faktoren, die den Zweitspracherwerb eines Kindes erschweren oder auch begünstigen können, sind folgende: Die bestimmten Rahmenbedingungen z.B. eine stabile und harmonische Lebenssituation, intensive Kontakte des Kindes mit Sprecherinnen aller/beider Sprachen, Sprachtrennung, Sprachmischung, die Qualität des sprachlichen Inputs. Sprachprestige, als die Bewertung der Sprache in der Gesellschaft, ebenso die Kommunikation der Eltern, und die Persönlichkeit des Kindes. Es ist wichtig für Kinder, viele günstige Möglichkeiten zu erhalten, in denen sich der Spracherwerb weiter entfalten kann (vgl. Adler, 2011, S. 113ff.). Im Rahmen dieser Arbeit wird der sukzessive Sprachaneignungsverlauf besonders beim Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache berücksichtigt. Bei Kindern mit Migrationshintergrund geht es um den sukzessiven Zweitspracherwerb, denn sie haben meistens vor dem Eintritt in die Kita oder Schule bereits eine Sprache erworben und haben Erfahrungen in der Erstsprache gesammelt. Auf die gewonnenen Fähigkeiten des Erstspracherwerbs können Kinder zurückgreifen. Dies ermöglicht ihnen den Zweitspracherwerb schneller zu erreichen und stellt keine Wiederholung des Erstspracherwerbs dar (vgl. Adler, 2011, S. 116ff.). Nach Rothweiler und Ruberg gibt es zur Charakterisierung des Sprachentwicklungsstands in der Zweitsprache drei wesentliche Faktoren, das Alter vom Erwerbsbeginn, die Dauer des Sprachkontakts und die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs. Beim Aneignen der sukzessiven Zweitsprache spielt das Erwerbssalter eine wichtige Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass je früher der Erwerbsprozess der Zweitsprache beginnt, desto ähnlicher der Erwerbsprozess dem Erstspracherwerb kommen wird (vgl. Ruberg, Rothweiler, 2012, S. 34f.). Zahlreiche Studien haben in den letzten Jahren gezeigt, dass der Erwerb einer Zweitsprache von mehr Faktoren beeinflusst wird, als der Erwerb der Erstsprache, wie z.B. die Kontaktdauer mit der Zweitsprache. Angesichts dieser verschiedenen Einflussfaktoren ist der Aneignungsprozess für jedes Kind individuell. Im Bereich des Erwerbs einer Zweitsprache wurden mehrere Hypothesen mit unterschiedlichen Schwerpunkten aufgestellt. Trotzdem bewegen sich alle Annahmen in eine Richtung. Obwohl einige Hypothesen widerlegt wurden, sind sie trotz dessen zur Untersuchung des Zweitspracherwerbs von Bedeutung. Die Mehrheit dieser Ansätze sind aus dem

Bereich des Fremdsprachenlernens entstanden und keiner dieser Ansätze bezieht sich auf die Aneignung einer Sprache als Zweitsprache in einer Migrationsgesellschaft. Nur die Interlanguage-Hypothese ist ein theoretischer Ansatz im Bereich des Erwerbs Deutsch als Zweitsprache, was das Konzept einer dynamischen Zwischensprache zwischen Erst- und Zweitsprache in den Mittelpunkt stellt. Der Aufbau der Zielsprache kommt schrittweise durch die Ausstellung von Hypothesen bezüglich der Strukturierung von Zielsprachen zustande (vgl. Landua, Maier- Lohmann, Reich, 2010, S. 171f.). Basierend auf Studienergebnissen kann man feststellen, dass strukturelle Gemeinsamkeiten in der Reihenfolge der Aneignungsphasen zwischen den Erwerb von Deutsch als Erstsprache und der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache bestehen. Die Forschungslücken im Bereich der Zweitsprachaneignung können geschlossen werden, wenn es ermöglicht wird, auf beide Forschungsbereiche Bezug zu nehmen. Laut Landua et al. kann es in der Anfangsphase der Zweitsprachaneignung zu Abweichungen und zu großen Unterschieden zwischen den beiden Feldern im gesamten Ablauf der Zweitsprachaneignung kommen, da der Erwerb einer Zweitsprache zu unterschiedlichen Lebenszeiten beginnen und unter sehr differenzierten Kontaktbedingungen erfolgen kann. Besonders sind die Unterschiede im Bereich der Flexionsmorphologie und der einfachen Syntax ersichtlich (vgl. ebd., 2010, S.172). Hinsichtlich der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache erfordert es zunächst eigene Normalitätserwartungen, die sich an der Kontaktqualität und Kontaktdauer orientieren müssen, um anschließend einheitliche Standards an deutschen Schulen in die Wege zu leiten (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 27). Der Ausgangspunkt des Zweitspracherwerbs ist demgemäß ein anderer als der Ausgangspunkt des Erstspracherwerbs. Für den Erwerb einer Zweitsprache kann das Kind auf sprachliche Kenntnisse zurückgreifen. Dennoch sind seine kognitiven Fähigkeiten bereits weiterentwickelt. Beim Zweitspracherwerb ist das Lerntempo genau wie beim Erstspracherwerb sehr unterschiedlich. Es kann sein, dass sehr schnell ein Bereich gelernt wird, der für die grundlegende Kommunikation wichtig ist und jede weitere Entwicklung langsam vorangeht. Andererseits kann es auch dazu kommen, dass die Entwicklung aus irgendeinem Grund wieder beschleunigt wird. Wie der gesamte Sprachprozess ist auch das jeweilige Ende dessen sehr verschieden. Der Endzustand ist nicht absolut, und in welchem Maß dieser vom Sprachverhalten der Lernumgebung abweicht, ist völlig offen. In der Regel wird er beim Erstspracherwerb erreicht, wenn er dem Sprachniveau der Umgebung entspricht (vgl. Klein, 2000, S.

11). Notwendige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb, insbesondere für den sukzessiven Zweitspracherwerb, sind die Zeit und der ausreichende Input, d.h. Quantität und Qualität des Sprachkontakts. In der Regel verläuft die Aneignung des deutschen Lautsystems bei zweisprachigen Kindern, die zwar in Deutschland aufwachsen, aber wenig Kontakt zum deutschen Lautsystem haben, langsamer. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Kinder spätestens nach zwei Jahren des Kindergartenbesuchs eine altersgerechte deutsche Aussprache erreichen können (vgl. Falk, Bredel, Reich, 2008, S. 37). Die Aneignung einzelner Laute im Deutschen kann durch das Lautsystem der Erstsprache „Muttersprache“ beeinflusst werden. Ähnliche Laute in der Erstsprache ersetzen somit die Laute in der Zielsprache. Ebenso wird der Erwerb der deutschen Silbenstruktur von der Erstsprache beeinflusst. Genauso wie bei einsprachigen Kindern kommt auch bei zweisprachigen Kindern die Vereinfachung von Konsonantengruppen durch Weglassen von Konsonanten oder Einfügen von Vokalen, besonders bei Kindern, die später mit dem Erwerb der deutschen Sprache begonnen haben (vgl. Landua, MaierLohmann, Reich, 2010, S. 173). Zuerst eignen sich die Kinder im Erstspracherwerb bestimmte Handlungsfähigkeiten an, wodurch sie diese erworbenen Fähigkeiten anwenden und in andere Sprachen übertragen. Im Wesentlichen ist die Entwicklung des Wortschatzes beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache ähnlich wie beim Erlernen von Deutsch als Erstsprache. Die Kinder können bei der Aneignung der Semantik auf Konstrukte des Erstspracherwerbs zurückgreifen. Auch die Vielfalt eingesetzter Strategien, wie das Schließen von Wortschatzlücken, gilt als Indikator für die Entwicklung lexikalisch - semantischer Fähigkeiten. Laut Forschung haben die kulturellen Ressourcen der Familie und der Gebrauch des Deutschen als Umgangssprache einen entscheidenden Einfluss auf das Wortschatzwachstum (vgl. Komor, Reich, 2008, S. 50). Bei zweisprachigen Kindern besteht der gesamte verfügbare Wortschatz aus zwei sprachspezifischen Wortschätzen, und der entsprechende einzelsprachenspezifische Wortschatz kann geringer sein als der Wortschatz eines einsprachigen Muttersprachlers. Jedoch sollte dies nicht allein dazu führen, dass das Kind bezüglich der Sprachentwicklung verzögert ist (vgl. Landua, Maier- Lohmann, Reich, 2010, S. 176). Die grammatischen Fähigkeiten des Kindes werden durch Zunahme des Wortschatzes beeinflusst. Es wird davon ausgegangen, dass der Erwerb des Wortschatzes dem Erwerb von Grammatik, also Morphologie und Syntax vorausgeht. Andererseits ist zu beobachten, dass in verschiedenen Sprachen

einen gewisser Wortschatz notwendig ist, damit der Grammatikerwerb beginnen kann. Hier wird von dem sogenannten kritischen Maß gesprochen (vgl. Szagun, 2013, S. 200). Bei der semantischen Kompetenz geht es nicht nur um die einzelnen Worte, sondern auch um die Verbindungen von Worten und ganzen Sätzen. Das Verstehen und die Verwendung von W-Fragen zum Beispiel, gehören zur Satzsemantik. Bei Kindern, die Deutsch als zweite Sprache erwerben, dauert das Verständnis von W-Fragen bis zu einem Alter von sechs Jahren oder 26 Monaten nach dem Kontakt mit der deutschen Sprache an. Es fällt auf, dass mehrsprachige Kinder, im Alter von fünf Jahren, bei der Zuordnung der Fragepronomen mit dem richtigen Teil des Satzes Schwierigkeiten haben (vgl. Wenzel, Schulz, Tracy, 2009, S. 64f.). Die Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache in Berührung kommen, beherrschen in der Regel bereits die morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten der Erstsprache. Dies bedeutet, dass sie Kenntnisse über die Funktionsweise eines Sprachsystems erzielt haben. Daher ist es zu erwarten, dass sie die Ein- und Zweiwortphase sehr schnell durchlaufen (vgl. Kemp, Bredel, Reich, 2008, S. 65f.). Ebenso wird die Satzstruktur mit der Stellung des finiten Verbes an zweiter Stelle schnell erworben (vgl. ebd., 2008, S.76). Die Zuweisung des Geschlechts und die Verwendung von Artikeln ist sehr schwierig und mühsam. Da in manchen Sprachen keine Unterscheidung des Genus sowie keine Artikel verwendet werden. Somit stellt es für diese Kinder eine erste Erwerbsaufgabe dar, einen Artikel zu benutzen. Der Erwerb des Kasus bereitet den Kindern oft Schwierigkeiten, weil die Endungen, die auf den Kasus hinweisen, nicht betont und oft undeutlich ausgesprochen werden. Außerdem kann die Mehrdeutigkeit des Artikels verwirrend sein (vgl. Niebuhr- Siebert, Baake, 2014, S. 93). Genauso stellen die Aneignung und die Verwendung der Präpositionen für die Kindern, beim Erwerb Deutsch als Zweitsprache, eine große Herausforderung dar. Somit ist eine übermäßige Generalisierung für eine lange Zeit zu erwarten, besonders bei der allgemeinen Verwendung der häufigen Präpositionen „bei“ und „von“ (vgl. ebd., 2014, S. 99f.). Als erstes verwenden die Kinder die einfachen Formen von Verben (Finiten). Als nächstes lernen sie die Trennung von finiten Verben, einschließlich modale Strukturen, zusammengesetzte Zeitformen wie Perfekt und trennbare Verben (vgl. Kemp, Bredel, Reich, 2008, S. 72). Anschließend kann man sagen, dass Kinder von ihrer Erstsprache beim Erwerb einer Zweitsprache im Bereich Syntax profitieren. Im Bereich Morphologie stehen Kinder vor gewaltigen Aufgaben. Sie benötigen genügend Zeit, um diese Aufgaben erledigen zu können (vgl. Niebuhr- Siebert, Baake, 2014, S. 84).

Hinsichtlich der Aneignung der diskursiven Basisqualifikation gibt es eine deutliche Übereinstimmung zwischen dem Erwerb von Deutsch als Muttersprache und dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache. Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich um eine hochkomplexe Qualifikation handelt, die den Prozess der kognitiven Entwicklung des Erwerbs von Sprachressourcen und die institutionelle Bildung umfasst. Daher kann es lange dauern, eine altersgerechte Diskurskompetenz in Deutsch als Zweitsprache zu entwickeln (vgl. Landau, Maier- Lohmann, Reich, 2010, S. 194). Im Wesentlichen wird im Bereich Deutsch als Zweitsprache die Erzählfähigkeit erforscht. Für den Bereich der Erzählfähigkeit können relevante Indikatoren verwendet werden, wie Thema/ Rhema und Textform. Die Umsetzung von Diskurskompetenzen lässt einen gewissen Spielraum bei der Nutzung sprachlicher Ressourcen. Diskurskompetenzen werden in der Erst- oder Zweitsprache erworben, wenn die nötigen Mittel in zwei Sprachen vorhanden sind, wobei mit Transferprozessen zu rechnen ist (vgl. Guckelsberger, Reich, 2008, S. 83f.). Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen dem Erwerb des phonischen Systems und der Fähigkeit der Schriftsprachen Produktion. Andererseits wird durch den Erwerb der Schriftsprache auch das grammatikalische Wissen sowie die Wahrnehmung der Lautsprache beeinflusst (vgl. Niebuhr- Siebert, Baake, 2014, S. 109). Die Forschungsergebnisse in der Zweitsprache zeigen, dass bilinguale Lese- und Schreibanfänger, die bereits in der vorschulischen Zeit ausreichend Kontakt zu der deutschen Sprache hatten, beim Schreiben von Wörtern, den gleichen Lernprozess durchlaufen, wie einsprachige deutsche Schüler. Bei Migrantenkindern, die in ihrer Muttersprache Lesen und Schreiben gelernt haben, sind die Ergebnisse anders und hierbei können möglicherweise Interferenzen auftreten (vgl. Bredel, Reich, 2008, S. 99). Hinsichtlich der Forschung von Knapp lässt sich zu der Erkenntnis kommen, dass Kinder, die im deutschsprachigen Raum eingeschult werden und deren Zweitsprache deutsch ist, schlechter beim Schreiben von Texten abschneiden als Schüler/innen, die seit mindestens zwei Jahren im deutschsprachigen Raum leben. Da Kinder, die im deutschsprachigen Raum leben und erzogen werden, über einen bestimmten Wortschatz und morphosyntaktische Fähigkeiten verfügen, aber den wichtigen Teil der deutschen Textkompetenz der Zweitsprache nicht vollständig beherrschen. Hingegen können sich Kinder, die bereits in ihrer Muttersprache eingeschult wurden, für eine erfolgreiche Übertragung von Text- und Erzählfähigkeiten aus ihrer Muttersprache entscheiden (vgl. Landua, Maier- Lohmann, Reich, 2010, S. 200f.). Es lässt sich

feststellen, dass die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache an verschiedene Faktoren z.B. altersspezifische Merkmale gebunden sind. Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache erfolgt jedoch nicht unstrukturiert, sondern weist Erwerbsstufen auf. Ausgehend von diesen Erwerbsstufen können sieben verschiedene Basisqualifikationen entwickelt werden, die voneinander abhängig sind und aufeinander bezogen sind (vgl. Niebuhr- Siebert, Baake, 2014, S. 70).

3.1 Besonderheiten der Sprachentwicklung bei bilingual aufwachsenden Kindern

Bei der Sprachaneignung von Kindern, die zwei oder mehrsprachig aufwachsen, können charakteristische Besonderheiten beobachtet werden, die bei einsprachig aufwachsenden Kindern nicht zu finden sind. Im Folgenden wird kurz auf diese verschiedenen Phänomene eingegangen. Eine Differenzierungsmöglichkeit zur Beschreibung der Zweisprachigkeit wie schon oben erwähnt wurde, ist die Reihenfolge bzw. der Zeitpunkt des Spracherwerbs. Man spricht vom doppeltem Erstspracherwerb oder vom simultanen Erwerb, wenn Kinder von Geburt an zwei Sprachen gleichzeitig erwerben. Der sukzessive Zweitspracherwerb meint, dass eine Person zunächst seine Erstsprache erwirbt und zeitlich versetzt dazu eine zweite Sprache (vgl. Adler, 2011, S. 109). Der Ablauf des Spracherwerbs von Kindern, die von Geburt an zwei Sprachen lernen, unterscheidet sich von den Kindern, die nur eine Sprache lernen. Sie machen zwar etwa die gleichen Schritte in der gleichen Zeit, bilden dabei aber zwei Sprachsysteme aus. Sie sind sehr früh in der Lage, Sprachen voneinander zu unterscheiden. Zweisprachige Kinder benutzen am Anfang gemischte Äußerungen, die als normale Variation gelten (vgl. Jenny, 2011, S. 11). Wenn Kinder von Geburt an zweisprachig aufwachsen, erwerben sie einen übergreifenden Wortschatz, der sich aus beiden Sprachen zusammensetzt. Folglich kann es vorkommen, dass ein Wort in der einen Sprache bereits erworben wurde, in der anderen Sprache aber nicht. Außerdem begreifen Kinder erst mit der Zeit, dass sie zwei verschiedene Sprachen lernen. So durchläuft und überwindet die Mehrheit der Kinder die Sprachmischung als ganz normale Entwicklungsphase (vgl. Niebuhr- Siebert, Baake, 2014, S. 80f.). Als Codeswitching wird das Hin- und Herschalten zwischen den beiden zu erlernenden Sprachen bezeichnet. Dieses Wechseln der Sprache hängt davon ab, ob zweisprachig aufwachsende Kinder von Beginn an mit Menschen umgeben sind, die verschiedene Sprachen sprechen. Daher ist es wichtig für Kinder zu lernen und zu unterscheiden,

mit welcher Person sie in welcher Sprache kommunizieren können. Das ist also keinesfalls ein Problem zweisprachiger Kinder, sondern eine zentrale Fähigkeit. Das zeigt sich des Weiteren auch dadurch, dass sie neben gesprochener Sprache auch ihre nonverbale Ausdrucksweise umschalten, und so ändert sich mit der Sprache auch die Mimik und Gestik innerhalb eines Gesprächs (vgl. Jenny, 2011, S. 17). Im zweisprachigen Kontext wird eine Überschneidung von verschiedenen Bereichen, besonders in Bezug auf grammatikalische Regeln, als Interferenz bezeichnet. Dabei werden Regeln direkt von einer Sprache auf die andere übertragen und erscheinen in dieser folglich als Fehler. Da die Grammatik jeder Sprache höchst komplex ist, ist es für das Kind als ein hochanspruchsvoller Prozess zu verstehen, die unterschiedlichen Systeme und Regeln voneinander zu trennen. Interferenzen können auch auf Wortebene auftreten. Vorher wurde schon im Zusammenhang mit der Sprachmischung erläutert, dass Kinder noch nicht für jedes Wort einer Sprache das passende in der anderen Sprache haben, weshalb sie sich aus diesem Grund einfach selbst Wörter herleiten (vgl. Adler, 2011, S. 117). Ebenso können Interferenzen auch auf verbal- und nonverbaler Ebene auftreten. Hier werden die Gesten und Mimiken eingemischt. Solche Transferphänomene nehmen mit wachsendem metasprachlichem Bewusstsein ab. Ein wichtiges Phänomen im simultanen und im sukzessiven Erwerb zweier Sprachen ist, dass sich eine Sprache als schwache und eine Sprache als starke Sprache entwickeln kann. Es hängt von verschiedenen Faktoren ab (vgl. Holler-Zittlau, 2007, S. 41f.). Bei Zweisprachigkeit kann es vorkommen, dass eine oder gar beide Sprachen nicht vollständig erworben werden. In diesem Fall bildet das Kind die dominante Sprache vollständig aus und kann sich auf muttersprachlichem Niveau in ihr verständigen. Die zweite Sprache wird auf einem sehr niedrigen Niveau erworben. Dann spricht man in diesem Fall von einer so genannten „doppelten Halbsprachlichkeit“. Im Allgemeinen liegen die Ursachen meist in ungünstigeren Bedingungen und Voraussetzungen beim Spracherwerb, wozu auch ein mangelndes Sprachangebot in beiden Sprachen gehört (vgl. Weiss, Roos, 2010, S. 179). Es wurde wissenschaftlich erwiesen, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht die Ursachen von Sprachstörungen oder Entwicklungsverzögerungen sind. Die Sprachstörungen können auch genauso bei einsprachigen Kindern auftreten (vgl. Abdelilah-Bauer, 2016, S. 145).

3.2 Die Wichtigkeit der Erstsprache

Erstsprache, auch Muttersprache, ist die Bezeichnung für jene Sprache, die ein Kind als erstes erwirbt und damit Vertrautheit und Emotionen aufbaut. Beide Begriffe werden als Synonym in der Literatur verwendet (vgl. Adler, 2011, S. 111). In Anbetracht von Studienergebnissen kann festgestellt werden, dass die Erstsprache eine bedeutsame Rolle für die Aneignung der Zweitsprache und den Schulerfolg spielt. Die Erstsprache ist ein wichtiger Grundstein für die Identitätsentwicklung sowie für die Entfaltung der Persönlichkeit. Grundlegende sprachliche und kommunikative, soziale, emotionale und kognitive Grundlagen werden durch das Erlernen der Erstsprache erworben (vgl. ebd., 2011, S.107). In der Erstsprache gewinnt das Kind Zugang zur Welt. Es lernt das, was ihm begegnet, in Begriffe dieser Sprache zu fassen und baut damit sein Wissen auf. „Ein Kind macht seine ersten sprachlichen Erfahrungen in der Sprache der Familie. Es lernt, seine Gefühle auszudrücken und seine Erfahrungen und Erlebnisse mitzuteilen und seine Gedanken zu formen. Die Erstsprache wird so Teil seiner „Identität“ (Schrey- Dern, 2009, S.52). Die Erstsprache ist die erste Verbindung, um Kommunikation zwischen den Menschen zu ermöglichen, Gefühle auszudrücken, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen und ein positives Selbstbild zu entwickeln. Das Kind bekommt beim Hören seiner Erstsprache ein Gefühl von Vertrautheit und Sicherheit. Die Erstsprache beeinflusst den Erwerb der Zweitsprache, da die Entwicklung der beiden Sprachen im Gehirn keinesfalls unabhängig voneinander abläuft. Das Kind kann Brücken zwischen den beiden Sprachsystemen aufbauen und so Kategorien und Strukturen von einer Sprache in die andere übernehmen (vgl. ebd., 2009, S. 51ff.). Bezüglich des Zweitspracherwerbs verweist Cummins auf die „Interdependenz- Hypothese“. Nach dieser Hypothese bildet die Erstsprache die Grundlage des Zweitspracherwerbs. Es wird argumentiert, dass Lernende mit starken Erstsprachkenntnissen auch höhere Kenntnisse in der Zweitsprache erwerben. In der Erstsprache erworbene Kenntnisse, beispielsweise die kommunikativen oder kognitiven Fähigkeiten sind auf die Zweitsprache übertragbar (vgl. Günther, 2011, S. 74). Die Entwicklung der Erstsprache wird in der Gesamtentwicklung der Kinder integriert und maßgeblich durch die neurologische und kognitive Entwicklung sowie durch ein körperliches Wachstum beeinflusst, wie zum Beispiel die Anatomie des Stimmtraktes. Darüber hinaus steht sie im engen Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindes als soziales Wesen, da die Sprache mehr als nur die Kommunikation mit Anderen bedeutet. Auch die Entwicklung der Seele und das Auftreten von Gefühlen

spielen eine Rolle. Daher kann der Erstspracherwerb im Gegensatz zum Zweitspracherwerb nicht gesondert und unabhängig von der Gesamtentwicklung betrachtet werden (vgl. Schneider, 2015, S. 135).

4. Sprachstandverfahren und Sprachförderung im vorschulischen Bereich

Nach den Veröffentlichungen der PISA - und den IGLU Studien sind die vorschulischen Bildungseinrichtungen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Hinzu kam die Hoffnung mit gezielter Förderung von Sprachfähigkeiten der Vorschulkinder, die schulischen Leistungen zu verbessern. Infolgedessen stellt sich die Frage, wie Kinder mit geringen Sprachkenntnissen an einer erfolgreichen Teilnahme am Unterricht am besten unterstützt werden können. Diese Frage ist in den letzten zehn Jahren in den Mittelpunkt der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte gerückt. Gezielte Sprachfördermaßnahmen sollten verhindern, dass sich geringe Deutschkenntnisse vor der Einschulung nachhaltig negativ auf die weitere Bildungslaufbahn auswirken. Daher entstanden in jedem Bundesland umfassende vielfältige Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Ausweitung der Sprachförderung für Kinder mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten und für Kinder mit Migrationshintergrund in den Grundschulen sowie im Elementarbereich in den Kitas. Die Maßnahmen bestehen aus Verfahren zur Ermittlung des Sprachstandes sowie Förderprogramme, deren Umsetzung in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich praktiziert und umgesetzt werden (vgl. Lisker, 2013, S. 7). Im Folgenden wird es zuerst einen Einblick in den Bereich des Sprachstandverfahrens geben.

4.1 Verfahren zur Sprachstandfeststellung

Um den individuellen Sprachstand eines Kindes ermitteln zu können, wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl von Verfahren und Instrumenten entwickelt. Den Begriff „Sprachstand“ zu definieren, ist nach Ehlichs Sicht problematisch, da er in Bezug auf die Sprachaneignungsprozesse über die Fähigkeiten der Kinder in spontanen Sprachsituationen informiert (vgl. Ehlich, 2009, S. 18). Zugleich ist die Sprachaneignung ein dynamischer Prozess, der teilweise diskontinuierlich verläuft. Daher nicht durch einen „Stand“ abgedeckt werden kann. Aber trotzdem wird der Begriff „Sprachstand“ aufgrund der fehlenden geeigneten Terminologie in der

Spracherwerbsforschung weiterverwendet, um den aktuellen Sprachaneignungsprozess eines Individuums zu beschreiben (vgl. Ehlich, 2005, S. 57). Die Instrumente zum Erfassen der Sprachkompetenz haben im Allgemeinen das Ziel, den Aufschluss darüber zu geben, ob ein Kind zusätzliche Sprachförderung benötigt oder nicht. Also um festzustellen ob und wo Förderbedarf besteht, um zu entscheiden welche sprachlichen Fördermaßnahmen sinnvoll und angebracht sind, ist es nötig, gezielte Sprachstanddiagnostik zur Sprachstandfeststellung anzuwenden (vgl. Kucharz, Mackowiak, Beckerle, 2015, S. 54). Der Aufbau und die Zielsetzung des Sprachstandfeststellungsverfahrens sind sehr unterschiedlich. Es wird zwischen Förderdiagnostik und Selektionsdiagnostik unterschieden. Die Selektionsdiagnostik ist auch als Zuweisungsverfahren bekannt und wird dazu verwendet, um bestimmte institutionelle Entscheidungen über das Kind zu treffen, wie z.B. Zuweisung in eine Sonderschule. Hingegen dienen die förderdiagnostischen Verfahren zu einer umfangreichen Erfassung der sprachlichen Kompetenzen eines Individuums. Die Förderdiagnostik zielt darauf ab, Personen mit besonderem Unterstützungsbedarf in ihren jeweiligen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. Bredel, 2005, S. 100). Inhalt und Methode der Sprachförderung sollten anhand der förderdiagnostischen Verfahren festgelegt werden. Zu diesem Zweck sollte nicht nur eine möglichst breite Abdeckung der Sprachkenntnisse angestrebt, sondern auch Informationen zu Lernstrategien, Lernumgebung und persönlichen Bedürfnissen eingeholt werden (vgl. ebd., 2005, S. 100). Ein Verfahren muss bestimmte Gütekriterien erfüllen, um eine Messung zu ermöglichen. Das Verfahren muss valide sein, damit in diesem Fall, die Sprachkompetenz erfasst werden kann. Die Objektivität muss ebenfalls gewährt werden und darf das Verfahren beispielsweise nicht durch das Verhalten der Fachkraft beeinflussen. Die Reliabilität kann dann somit den Sprachstand präzise messen. Außerdem gibt es noch ein weiteres Qualitätsmerkmal, die Normierung. Ist ein solches Verfahren normiert, kann dadurch abgeschätzt werden, ob die Leistungen eines Kindes von der Norm abweichen, und es kann sichergestellt werden, welche Kinder einen Sprachförderbedarf aufweisen. Weiterhin ist die Sensibilisierung der Fachkräfte gegenüber der Sprachdiagnostik und die zeitliche Machbarkeit im pädagogischen Alltag von Bedeutung (vgl. Neugebauer, Becker-Mrotzek, 2013, S. 10). Zwar dienen alle Verfahren dem Zweck, den Sprachstand eines Kindes zu erfassen, allerdings mit jeweils spezifischen Methoden. Die Instrumente der Sprachstandfeststellungsverfahren lassen sich nach den Methoden der

Sprachdiagnostik unterteilen. Im Wesentlichen werden in vier Methoden oder Verfahrenstypen unterschieden: Beobachtungsverfahren, Tests und Screening, Profilanalysen und Schätzverfahren. Beim Schätzverfahren handelt es sich um eine indirekte Methode, da durch Fremd- oder auch Selbsteinschätzung festgestellt wird, inwiefern die Sprachkompetenzen ausgeprägt sind. Es werden Personen, wie Eltern, Pädagogisches Fachpersonal und andere Bezugspersonen über die Sprachaneignung des Kindes befragt. Aufgrund unzureichender testtheoretischer Anforderungen wird diese Art von Verfahren kritisch betrachtet. (vgl. Ehlich, 2005, S. 43). Die Beobachtung wird als aufmerksames und vor allem als zielgerichtetes Wahrnehmen von Merkmalen und Verhaltensweisen verstanden. Das Beobachtungsverfahren wird bei der direkten Erfassung des kindlichen Verhaltens in konkreten Alltagssituationen eingesetzt. Besondere Situationen und Verhaltensweisen werden durch wissenschaftliche Beobachtungen dokumentiert. Hier werden auch Sprachaktivitäten in alltäglichen Situationen beobachtet und markiert. Die professionellen Beobachtungsinstrumente sollten systematisch und praktikabel sein. Daher verwenden die meisten Beobachtungsinstrumente zur Bestimmung der Sprachkompetenz ein skizziertes kategoriales System oder eine Bewertungsskala, um Verhalten nach bestimmten Regeln erfassen zu können (vgl. Kucharz, Mackowiak, Beckerle, 2015, S. 58). Standardisierte Testverfahren und Screening stellen wichtige Bausteine im diagnostischen Prozess dar. Die Berücksichtigung der sprachlichen Basisqualifikationen des Kindes ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Die Testverfahren gelten als besonders standardisierte Instrumente und erfassen in der Regel die einzelnen sprachlichen Teilkompetenzen. Während der Untersuchung werden Handlungssituationen erstellt, die die Sprachfähigkeit deutlich betonen. Die Testperson sollen die Aufgaben lösen, und dann wird geprüft, wie viele Antworten richtig und wie viele falsch sind. Das Durchführen von Testverfahren findet in einem stark kontrollierten und standardisierten Rahmen statt. Aufgrund der starken Standardisierung und Normierung sind die Ergebnisse effizient interpretierbar und bieten somit eine inhaltreiche Auswertung. Bei der individuellen Förderung sind diese jedoch selten einsetzbar, da sie nicht ausreichend informativ sind, um zu wissen, wo sich die Testperson befindet und welche Unterstützung sie benötigt. Ein Testverfahren beinhaltet Aufgaben, die sogenannten Items, die auf einer theoretischen Basis für einen bestimmten Alters- und Inhaltsbereich konzipiert werden (vgl. Ehlich, 2005, S. 44). Profilanalysen sind ursprünglich aus dem Bereich der Sprachheilpädagogik und

wurden dann auf den Bereich der Zweitsprachaneignung delegiert. Anhand der Profilanalyse wird untersucht, in welcher Phase des Sprachaneignungsprozess sich der/die Proband/in derzeit befindet. Außerdem kann sie Angaben darüber machen, was schon bereits erworben wurde und was nicht. Zur Erhebung werden Gespräche in fast natürlichen, alltäglichen Handlungssituationen herangezogen, die am Ende analysiert werden. In der Analyse wird das Sprachverhalten nach der Untersuchung in einzelne Sprachqualifikationen unterteilt. Bei diesem Verfahren steht besonders die morphologisch- syntaktische Kompetenz im Vordergrund (vgl. ebd., 2005, S. 44). HAVAS- Diagnostik ist eines der bekanntesten Profilanalysen und wurde von Reich und Roth entwickelt. In diesem Verfahren wurde auch am Anfang der Ebene, Wortschatz und Pragmatik erstmals berücksichtigt. In Form eines Sprachkompetenzprofils werden die Stärken und Schwächen abgebildet (vgl. Döll, Roth, Siemon, 2009, S. 73). Im Folgenden wird auf das HAVAS 5 Instrument eingegangen.

4.1.1 HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen)

Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei fünfjährigen ist ein Instrument zur Erfassung des Sprachstands von Kindern in einer oder mehreren Sprachen. Das Verfahren wurde von den Professoren Hans. H. Reich und Hans-Joachim Roth im Auftrag der Behörde für Bildung und Sport in Hamburg konzipiert. Basierend auf den ersten Analyseergebnissen, die aus der Durchführung der statistischen Überprüfung von Dr. May vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung resultieren, wurde im Sommer 2003 eine Pilotversion von HAVAS 5 erstellt. In Hamburg wird diese Methode seit Herbst 2003 in allen Vorschulklassen eingesetzt. Dies führte zu einer endgültigen Version des Forschungsinstruments zur Sprachdiagnostik (vgl. Reich, Roth, 2007, S. 71). Angesichts des Einsatzes von HAVAS 5 sollte die Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen nicht nur einzeln beurteilt, sondern auch in Bezug zueinander betrachtet werden. Dieser soll als Orientierungshilfe für konkrete Förderentscheidungen dienen (vgl. Döll, Roth, Siemon, 2009, S. 74). Allerdings ist es unmöglich, alle Teilbereiche der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes zu erfassen. Aufgrund dessen orientiert sich das Konzept von HAVAS 5 an den Indikatoren der Kindersprachforschung. Erforderlich ist eine Auswahl sprachlicher Phänomene, um breitere Aneignungskontexte darzustellen. Diese bedeutungsvollen Phänomene werden als Indikatoren des Sprachstands

benannt (vgl. Reich, Roth, 2007, S. 74). Im Mittelpunkt dieses Instrumentes steht eine mündliche Erzählung einer Bildergeschichte zwischen einer Fach-Lehrkraft und dem Kind. Die Besonderheiten von HAVAS 5 ist, dass Parallelförmigkeiten für Russisch, Spanisch, Türkisch, Polnisch, Portugiesisch, Spanisch und Italienisch vorhanden sind (vgl. Döll, Roth, Siemon, 2009, S. 74). Diese Bildergeschichte ist so gestaltet, dass auf jedem Bild zwei Tiere (Katze und Vogel) agieren bzw. reagieren. Das Kind wird dazu angeregt, eine sechsteilige Bildfolge (Katze und Vogel) sprachlich zu begleiten und zu beschreiben. Das Einzelgespräch dauert in der Regel 5 bis 7 Minuten lang und wird aufgezeichnet. (vgl. Reich, Roth, 2007, S. 84f.). Diese Bildergeschichte hat einen klaren Beginn und ein deutliches Ende. Die Äußerungen des Kindes werden aufgenommen und im Nachhinein analysiert. Die Analyse erfolgt anhand von folgenden fünf Gesichtspunkten:

1. Aufgabenbewältigung: Die Art und Weise, wie das Kind die Bildfolge sprachlich wiedergibt, soll eine Einschätzung des Stands der mündlichen Darstellungsfähigkeit ermöglichen und bei zweisprachigen Kindern einen Vergleich zwischen den beiden Sprachen herstellen.
2. Bewältigung der Gesprächssituation: Hier wird die kommunikative Kompetenz des Kindes beachtet. Die Initiative während des Gesprächs, die Kontinuität und die Flüssigkeit des Sprechens sowie die Deutlichkeit der Aussprache sollen mit Punkten von null bis vier bewertet werden.
3. Verbaler Wortschatz: Beim verbalen Wortschatz wird auf die Verben geachtet. Die Bewertung erfolgt anhand einer Liste, die eine Aufstellung der häufigsten Verben darstellt, die in Untersuchungen mit der Bildergeschichte bei einer „großen Anzahl“ von Kindern ermittelt wurden. Die Verben, die das Kind äußert, sollen in dieser Liste angekreuzt werden.
4. Formen und Stellung des Verbs: Die Formen und die Stellung des Verbs soll anhand einer Stufenabfolge des Erwerbs bewertet werden. Es sind Kategorien von 0-V vorgegeben, die hierarchisch, die aufeinanderfolgenden grammatikalischen Kategorien darstellen. Die Tabelle ist so zu verstehen, dass höhere Stufen die unteren schon beinhalten. Die höchste beobachtete Entwicklungsstufe soll schließlich im Protokollbogen vermerkt werden.
5. Verbindung von Sätzen: Hier werden die Zusammenhänge zwischen den Handlungen und den einzelnen Szenen anhand des Vorkommens von Konjunktionen, Relativpronomen und indirekten Fragesätzen ermittelt.

Die Erfassung des Sprachstandes erfolgt in allen Sprachen und benötigt ungefähr 30 bis 45 Minuten, um ausgewertet zu werden. Durch dieses Instrument kann die Sprachkompetenz des Kindes erfasst werden, wodurch die Fach- oder Lehrkraft Hinweise auf mögliche Konzeptionen und individuelle Sprachförderung für das Kind veranlassen kann (vgl. Universität Hamburg, 2014). Die Auswertung findet quantitativ und qualitativ statt. Die gesammelten quantitativen Werte lassen sich auf einer Skala klassifizieren. Die qualitative Bewertung geschieht im Rahmen von Interpretation (vgl. Reich, Roth, 2007, S. 85).

4.1.2 VASE (4-8) (Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen bei vier bis achtjährigen Kindern).

In Anlehnung an HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes) wurde zur Überprüfung des Sprachstands bei Kindern eine Reihe von Bildimpulsen entwickelt. Folglich können dieselben Kriterien und Standards für wiederholte Sprachstandanalysen verwendet werden. Zugleich können auch diese Standards zur Erfassung des Lernfortschritts herangezogen werden. Die Auswertung findet nach linguistischen Kriterien statt (vgl. May, Berger, 2014, S.11f.). Basierend auf HAVAS 5 wurde 2017 das VASE 4-8 Instrument von Inge Büchner, Julia Hein und Peter May im Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IFBQ) entwickelt, um die Sprachentwicklung von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren zu beobachten. VASE 4-8 ist ein standardisiertes Instrument, das differenzierte Einblicke in die Sprachfähigkeiten von Kindern geben kann, die über tägliche Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte hinausgeht. Dieses Instrument ergänzt den Anwendungsbereich auf die Altersspanne von vier bis acht Jahren. Darüber hinaus wurden einige konzeptionelle Modifikationen vorgenommen, die die Zuverlässigkeit des Verfahrens steigert. Auf Basis der sprachlichen Basisqualifikationen wurden Standards entwickelt, um die Besonderheiten einzelner Sprecher zu erfassen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Basisqualifikationen Pragmatik, Semantik und Morphologie (vgl. Büchner, Hein, May, 2017, S.19). Um die Analyse des Sprachstands zu gewährleisten, wurden Impulse geschaffen, die den Rahmen für Gespräche mit Kindern bilden. Ab dem Alter von vier Jahren sollen die Kinder auf der Grundlage von vier bzw. sechs, aus Bildern eine Geschichte erzählen. Das Kind sollte diese zusammenhängend erzählen und die beiden Handlungsträger und deren Handlungen beschreiben können. Im Gegensatz zu natürlichen Sprachsituationen, in denen sie sich frei äußern, werden sie hier aufgefordert, das Geschehen zur Bildfolge möglichst

genau wiederzugeben. Um diese Aufgabe zu bewältigen, brauchen Kinder ihr sprachliches Potenzial und zeigen ihre Fähigkeiten, aber auch Grenzen, wenn sie auf Sprachschwierigkeiten stoßen. Die Durchführung einer Einzeltestung nimmt ungefähr 10 Minuten in Anspruch und für die Auswertung sollen etwa 30 Minuten einplant werden. Die Auswertung der Erzählung des Kindes findet nach bestimmten Kriterien in Bezug auf inhaltliche, semantische und grammatikalische Anforderungen statt (vgl. hamburg.de). Es gibt für jeden Bildimpuls spezielle Auswertungsbögen mit Auswertungskategorien, die aus folgenden Kategorien bestehen:

- Aufgabenbewältigung
- Wortschatz
- Profilstufe (Stellung des Verbs im Satz)
- Bewältigung der Gesprächssituation

Auf diese Weise kann ein Sprachprofil des Kindes auf dieser Grundlage erstellt und der Bedarf an Sprachförderung ermittelt werden. Die VASE (4-8) wurde in zwei Teile (VASE 4-6) und (VASE 6-8) eingeteilt, die im vorschulischen und schulischen Bereich eingesetzt wird. Die VASE (4-6) besteht aus fünf Bildimpulsen, wie folgt:

- Für vier- und fünfjährige Kinder sind "Am Zaun", "Der Ball" und "so ein Pech" Bildimpulse.
- Für fünf- und sechsjährige Kinder sind "Katze und Vogel" sowie "Giraffe und Luftballon" Bildimpulse.

Zu den VASE 6-8 gehören vier Bildimpulse, wie folgt:

- Die "Giraffe und Luftballon" und "Am Bach" sind die Bildimpulse, die für den Übergang von der Vorschule zur ersten Klasse eingesetzt werden.
- "Auf dem Sprungbrett" und der "verlorene Teddy" sind die Bildimpulse, die für den Übergang vom ersten Schuljahr zum zweiten Schuljahr eingesetzt werden.

Zudem gibt es den Bildimpuls "Giraffe und Luftballon" auch in andere Sprachen, wie in türkischen, polnischen, russischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Auswertungsbögen (vgl. May, o. D.). Es wurde von Dezember 2010 bis Mai 2013 vom Referat Testentwicklung und Diagnostik im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IFBQ) im Bezug der Qualitätsmerkmale des VASE Instruments eine empirische Längsschnittstudie durchgeführt, in der insgesamt 400 Kinder aus 38 Kitas und 22 Schulen in Hamburg teilnahmen, davon 261 Kinder im Längsschnitt von der ersten bis zur fünften Erhebung (vgl. Büchner, Hein, May, 2017, S. 20). Im empirischen Untersuchungsverfahren wurden statistische Informationen über das

VASE- Verfahren ermittelt, die Hinweise auf die Elastizität quantitativer Werte geben können. Zudem wurde erwiesen, dass bei der Wiederholung verschiedener VASE Bildimpulse im Rahmen der Längsschnitts-Erhebung die Korrelation zwischen Ergebnissen nach 6 Monaten zum Beispiel im Aufgabebewältigungspunkt ca. 0.50 betrug. Wird der Wert im Sinne von "Retest- Reliabilität" interpretiert, deutet dies laut der AutorInnen daraufhin, dass dieser Wert eine mäßige Stabilität aufweist (vgl. ebd., 2017, S. 39f.).

4.2 Sprachförderung Begriffsbestimmung

Zunächst ist es wichtig zu klären, was in der wissenschaftlichen Debatte unter Sprachförderung zu verstehen ist. In der Literatur gibt es viele Begriffe, wie Spracherziehung, Sprachbildung, Sprachunterricht, Sprachförderung und Sprachtherapie die versuchen, die Erweiterung der Sprachkompetenz zu beschreiben. Zugleich werden diese Begriffe im wissenschaftlichen Kontext nicht einheitlich gebraucht, sondern werden oft als Synonym verwendet, obwohl sie unterschiedliche Sachverhältnisse beschreiben. Um diese Begriffe differenzieren zu können, erläutert Reich den Begriff der Spracherziehung wie folgt: Spracherziehung beschreibt den Bereich gezielter sprachlich-kommunikativer Zuwendung sowie die Handlungsmöglichkeit, die die Grundlage für die Entwicklung jeder Sprache bildet (vgl. Reich, 2008, S.12f.). Unter dem Begriff der Sprachbildung ist das Anregen der kindlichen Sprache in Erziehungs- sowie Bildungseinrichtungen zu verstehen (vgl. Alt, 2019, S. 16). Der Begriff des Sprachunterrichts bezieht sich auf Sprachbildung im schulischen Bereich für alle Kinder und Jugendlichen. Aufgrund der Aneignung der sprachlichen Kompetenzen, die für die gesellschaftliche Teilhabe erforderlich sind und deren Aneignung durch Sprachunterricht ermöglicht wird, ist der Sprachunterricht nach der Knapps Ansicht sehr notwendig (vgl. Knapp, 2009, S. 75f.). Sprachtherapie richtet sich an eine kleine Gruppe von Kindern, bei denen eine Störung der Sprachentwicklung diagnostiziert wurde (vgl. Hellrung, 2019, S. 89). Im Gegensatz zur Sprachbildung bezeichnet der Begriff Sprachförderung gezielte Fördermaßnahmen, insbesondere für Kinder und Jugendliche, bei denen besondere Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen diagnostiziert wurden. Diese Maßnahmen können in der Schule im Rahmen des Unterrichtes oder additiv stattfinden (vgl. Alt, 2019, S. 16). Sprachförderung richtet sich in der Regel an bestimmte Zielgruppen und basiert auf spezifischen sprachpädagogischen Konzepten und Methoden, die besondere

Bedürfnisse in Betracht ziehen, wie zum Beispiel Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. In der Regel wird Sprachförderung mit ausgleichenden Zielen in kleinen Gruppen durchgeführt. Sprachförderung bezieht sich im Gegensatz zum Lesen und Schreiben auf die Förderung allgemeiner Sprachfähigkeiten wie Wortschatz und Grammatik (vgl. Becker- Mrotzek, Roth, 2017, S. 17f.). Im Allgemeinen können sowohl zwei- oder mehrsprachige Kinder als auch einsprachige deutsche Kinder eine Sprachförderung benötigen. Das heißt, dass Kinder deren Entwicklung "normal" verläuft, trotz dessen im Vergleich zu anderen Kindern besondere Förderbedürfnisse aufweisen können. Der Unterschied zwischen Kindern mit Förderbedarf und anderen Kindern besteht laut Ehlich, Bredel und Reich darin, dass sie keine Schlussfolgerungen aus dem sprachlichen Input ziehen und Annahmen bilden können, die zum Verständnis von Sprachregeln erforderlich sind (vgl. Ehlich, Bredel, Reich, 2008, S. 33). Demgemäß hat die Sprachförderung den Auftrag, Kinder durch einen strukturierten und gezielten Beitrag dabei zu unterstützen, sich die notwendigen sprachlichen Strukturen anzueignen. In der deutschsprachigen Literatur wird der Begriff der Sprachförderung fast immer als Kompetenzerweiterung definiert. In diesem Zusammenhang kritisieren Dirim und Mecheril die Gleichwertigkeit der Sprache mit dem Deutschen und erachten den Begriff "Deutschförderung" als passender. Ebenso kritisch ist das fehlende Verständnis für die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder hinter einer balanceorientierten Sprachförderung. Fehlende Fähigkeiten in Deutsch werden gezielt angesprochen, anstatt Fähigkeiten in allen Sprachen anzuerkennen, was eine wichtige Ressource darstellt (vgl. Driim, Mecheril, 2010, S. 138). Im Kontext der Forschung zur Sprachförderung stellt sich die Frage, wie Kompetenzen insgesamt in allen Sprachen erweitert werden können. Ein fokussierter Blick auf Deutschkenntnisse verhindert, die Chance zu erkennen, was die mehrsprachigen Kombinationen für alle Kinder, einschließlich einsprachige deutsche Kinder, mit sich bringen (vgl. Ulich, Oberhuemer, 2003, S. 155f.).

4.3 vorschulische Sprachförderung in Hamburg (Maßnahmen, Konzepte und Programme)

Laut dem Bildungsprogramm für Vorschulklassen wurden in Hamburg die ersten Vorschulklassen mit dem Ziel der Verbesserung der Vorschulerziehung und Bildung vor 50 Jahren gegründet. Es wurde angenommen, dass der Schlüssel zum Erfolg der zukünftigen Bildung von einer qualitativ hochwertigen Vorschulförderung abhängt.

Heutzutage besuchen schon die meisten Kinder vor dem Eintritt in die Schule eine Kita und sammeln dort erste strukturierte Lernerfahrungen, die in der Vorschule etabliert werden können (vgl. hamburg.de/bildungsplaene, S. 2). Die Grundschulen sowie die Kindertagesstätten in Hamburg bieten Vorschulklassen an. Grundsätzlich ergänzen sich beide Angebote und gewähren Eltern und Kindern eine große Auswahl (vgl. Alt, 2019, S. 93). Empirischen Studien zufolge gilt die Vorschule als erste wichtige Bildungseinrichtung, und es wird auf das Potenzial hochwertiger frühkindlicher und vorschulischer Bildungsmöglichkeiten für die schulische Entwicklung von Kindern aufmerksam gemacht und auf den Zusammenhang des späteren Bildungserfolgs hingewiesen. Es wird betont, dass die Zeit zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr eine besonders sensible Entwicklungsphase darstellt. Dies beschreibt die Prozesse der inneren Reifung bei Kindern, die besonders sensibel auf Einflüsse der Entwicklungsreize reagieren. Diese Entwicklungsphase wird durch signifikante Veränderungen der sozial- emotionalen, motivationalen, kognitiven und physisch-motorischen Fähigkeiten repräsentiert (vgl. hamburg.de/bildungsplaene, S. 5). Allerdings manifestieren sich die vielfältigen und teilweise riesigen Entwicklungsstadien dieser Altersgruppe nicht bei allen Kindern gleichzeitig und auf die gleiche Weise. Manche Kinder weisen im Verlauf ihrer Entwicklung Defizite oder Entwicklungsrisiken auf. Vorwiegend besteht höheres Risiko für Kinder, die aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen kommen und die Kinder deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in Bildungseinrichtungen zu versagen (vgl. ebd. S.7). Um die Entwicklungsdefizite dieser Kinder zu reduzieren und die Möglichkeit des qualifizierten Lernens in den Grundschulen zu erhöhen, sind gezielte Maßnahmen zur Förderung individueller Lernförderungen notwendig. Es wurde gemäß der Auswertung der erzielten Schulabschlüsse im Jahr 2010 verdeutlicht, dass 60,8 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund das Abitur machen, wobei Jugendliche mit Migrationshintergrund hingegen nur zu 30,6% ihr Abitur absolvieren. Dagegen liegt der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die einen Hauptschulabschluss oder keinen Abschluss machen bei 12,8% und bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bei 3,6 %. Laut dieser Untersuchung haben nicht alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund automatisch Sprachschwierigkeiten, aber in dieser Gruppe ist der entsprechende Anteil der Kinder und Jugendlichen, die Sprachförderung benötigen, besonders hoch (vgl. May, Berger, 2014, S. 3). Abgesehen von sozialen und wirtschaftlichen Faktoren sind auch

fehlende Deutschkenntnisse ein wichtiger Grund für den deutlichen Rückgang der Schulabschlüsse. Demzufolge ist die Sprachförderung insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entscheidend für den Erfolg der Schullaufbahn (vgl. Heckt, Hein, Pohlmann, 2018, S. 8). In Anlehnung an die Ergebnisse der internationalen, nationalen sowie Hamburger Schulleistungsstudien entstand 2005 das Konzept, Maßnahmen zur Weiterentwicklung und zum Ausbau der Sprachförderung, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten und für Kinder mit Migrationshintergrund auf- und auszubauen (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung). Das Hauptziel dieser Maßnahmen ist die systematische und kontinuierliche Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Risiko- Kindern und Jugendlichen, die das Schulsystem aufgrund von Lernrückständen nicht erfolgreich abschließen können (vgl. May, Berger, S. 3f.). Die Förderung von der Vorschule bis zum Ende der Sekundarstufe I sind an die Verwendung wirksamer und zweckgebundener Mittel geknüpft, und die Schulen können selbst die Verantwortung dafür übernehmen. Im Vergleich zu früher ist die aktuelle Mittelvergabe nach Bedarf orientiert, das heißt also, die Zuteilung erfolgt einerseits nach dem Sozialindex² und andererseits nach der Schülerzahl der Schule. Neben den jährlichen Berichten über den Einsatz von Förderressourcen sind die Schulen auch für die Entwicklung eines internen Konzepts zur Sprachförderung an Schulen, für die Erstellung von individuellen Plänen während der Fallkonferenzen, sowie für die Diagnose der Lernausgangslage aller Kinder verantwortlich, um ihre Lernentwicklung kontinuierlich zu beobachten und weiterhin zu unterstützen (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung). In jeder Unterrichtsstunde in der allgemeinbildenden Schule sowie in jeder Schulform und Stufe wird die Sprachförderung als Standardaufgabe anhand der Dokumentation und Übermittlung der Informationen, bezüglich der Kontinuität der Förderung und bei eventuellem Lehr- oder Schulwechsel innerhalb Hamburgs, sichergestellt und erfasst. Im Rahmen des Monitorings wird die Wirksamkeit von Einzelmaßnahmen bewertet. Das Konzept der Sprachförderung im Vorschulbereich beschreibt einen einheitlichen

² „Der Sozialindex beschreibt die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft an allen allgemeinbildenden Hamburger Schulen auf einer Skala von 1 bis 6. Dabei steht eine 1 für Schulen, die vor allem Kinder aus ungünstigeren sozio- ökonomischen Verhältnissen beschulen und eine 6 für Schulen, die Schülerinnen und Schüler aus eher privilegierten sozio-ökonomischen Verhältnissen beschulen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2021).

Rahmen für die sprachliche Bildung und Förderung in Kitas und Vorschulklassen. Es wird systematisch und kontinuierlich auf Basis des Sprachförderungskonzepts durchgeführt. Bis zum Schuleintritt sollten die Kinder die gleichen Fähigkeit und Kompetenzen, unabhängig davon, welche vorschulischen Bildungseinrichtungen sie besuchen, beherrschen. Diese Absicht setzt eine Ausrichtung der Bildungsarbeit von Vorschulklassen und Kitas auf gemeinsame Bildungsstandards und Ziele sowie ein gemeinsames Bildungsverständnis voraus (vgl. May, Berger, S. 4f.). Hinsichtlich des Hamburger Sprachförderkonzepts lassen sich diese drei folgenden Leitgedanken ableiten:

- Im Bezug des Hamburger Sprachförderkonzepts stellt die Sprachförderung und Bildung die Regelaufgabe jedes Unterrichts dar, mit dem Ziel, die sprachlichen Voraussetzungen aller Kinder in allen Fächern bzw. Bildungsbereichen durch einen sprachaktivierenden Unterricht zu fördern.
- Die integrative Sprachförderung wird für Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung, unzureichendem Deutsch oder für Kinder, die Schwierigkeiten haben, auf sprachliche Anforderungen des jeweiligen Unterrichts einzugehen, im Rahmen des Regelunterrichts ermöglicht. Sie erfolgt immer auf Basis einer individuellen Sprachkompetenzanalyse und durch interne differenzierte Sprachförderungsmaßnahmen, die auf den individuellen Sprachlernbedarf zugeschnitten sind.
- Die additive Förderung basiert ebenfalls auf einer individuellen Sprachkompetenzanalyse, erfordert jedoch zusätzliche Lernzeit. Bei der Entwicklung der Sprach- und Schriftsprachfähigkeiten, die für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erforderlich sind, werden die Schüler durch qualifizierte Fachkräfte unterstützt. Die Sprachlernberatung sorgt in engerer Zusammenarbeit mit der Schulleitung dafür, dass in der zusätzlichen Lernzeit regelmäßig eine additive Sprachförderung im Sinne des Hamburger Sprachförderkonzeptes durchgeführt wird, insbesondere zur Förderung von Vorschulkindern mit Sprachförderbedarf (vgl. hamburg.de/bildungsplaene, S. 23).

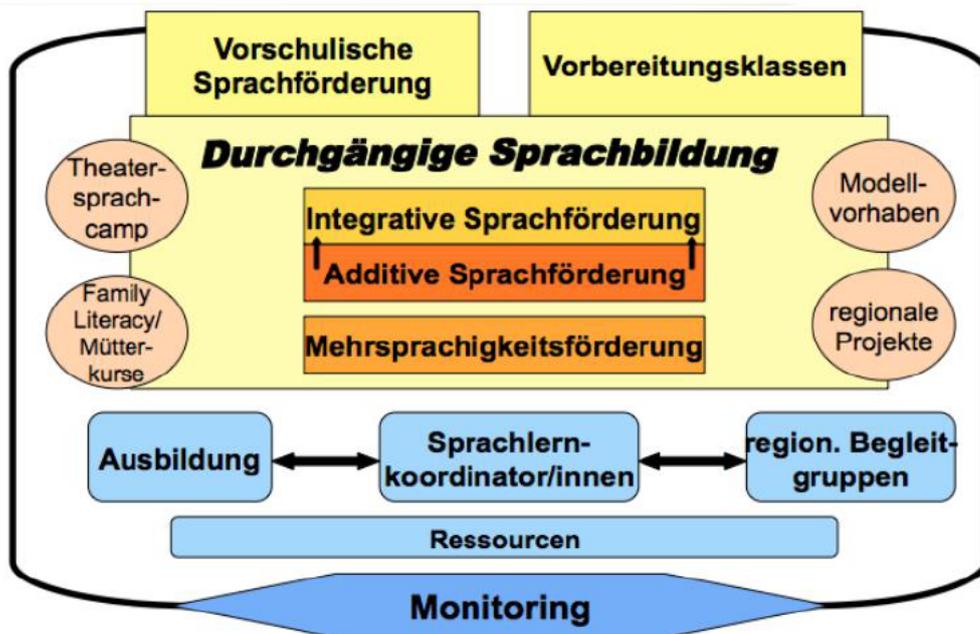


Abbildung 4. Elemente des Hamburger Sprachförderkonzepts nach May, Berger, 2014, S. 4

Es gibt ausführliche Erläuterungen zur Umsetzung der Sprachförderung in Vorschulklassen, die sich an den Richtlinien des Hamburger Sprachförderkonzepts orientieren. Die wesentlichen Anforderungen sind wie folgt:

- Im ersten Quartal des Schuljahres wird eine Sprachstandanalyse mit dem HAVAS 5 Instrument bei Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf durchgeführt. Nach der Sprachstandanalyse und Feststellung des Förderbedarfs orientiert sich die Sprachförderung am individuellen Förderbedarf des Kindes.
- Es werden in kollegialen Fallkonferenzen nach der Sprachstandanalyse individuelle Förderpläne für Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf entwickelt. Mit der Unterstützung der schulischen Förderkoordinationen oder der Sprachlernberatung werden diese Fallkonferenzen unter Mitwirkung von vorschulischem Lehrpersonal organisiert.
- Darüber hinaus wurde für die Zusammenarbeit mit den Eltern und zur Evaluation der Förderarbeit eine Leitlinie für Vorschulklassen entwickelt. Die Sprachförderung wird durch eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern begleitet. Die Eltern werden für die grundlegenden Merkmale der Sprachentwicklung von Kindern, über Ziele und Methoden der Sprachentwicklung im Vorschulalter, nicht nur durch Aufklärung, sondern auch im Rahmen des Förderkonzepts Family Literacy sensibilisiert. Die Wirksamkeit

der vorschulischen Sprachförderung wird durch interne und externe Maßnahmen evaluiert (vgl. Heckt, Hein, Pohlmann, 2018, S.11).

Im Jahre 2003 wurde das Verfahren zur Vorstellung viereinhalbjähriger als frühzeitige Einschätzung der Kompetenzen und Fähigkeiten aller zukünftigen Grundschüler, 18 Monate vor dem geplanten Schulbeginn ins Leben gerufen. Das Ziel war/ ist die umfassende Früherkennung der Sprachkompetenzen der Kinder. Dazu wurde das Schulgesetz entsprechend angepasst. Gemäß §42 Abs. 1 HmbSG werden alle Kinder und ihre Eltern zu einer verpflichtenden Erstvorstellung in die jeweiligen Grundschulen eingeladen. Während dieser Erstvorstellung werden die Lehrkräfte den Entwicklungsstand des Kindes bewerten und führen dabei Beratungsgespräche mit den Eltern durch, um eine erfolgreiche Aufnahme vorzubereiten. Falls ein Kind eindeutig eine Sprachförderung benötigt, muss das Kind gemäß §28a HmbSG ein Jahr vor der Einschulung an einer additiven Sprachförderung für Vorschulkinder an der jeweiligen Grundschule teilnehmen und eine Vorschule oder eine Kita besuchen (vgl. Alt, 2019, S. 94f.). Weiterhin wurde in Hamburg seit 2010 das Vorstellungsverfahren der Hamburger Schulen und Berufsbildungsbehörde, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration sowie Träger und Verbände der Kitas so organisiert, dass die pädagogischen Fachkräfte der Kitas und der Schulen innerhalb des Einführungsprozess zusammenarbeiten können. Im Rahmen des kooperativen Vorstellungsverfahrens wird der Entwicklungsstand der Kinder in Bereiche wie sprachliche, emotionale, soziale und lernmethodische Fähigkeiten in Kitas und in Schulen, mithilfe von standardisierten Kriterien erfasst. Zunächst werden die Ergebnisse der Kita mit den Eltern besprochen und mit Einverständnis der Eltern an die zuständige Grundschule zur Aufnahme in Folgegespräche weitergeleitet. Auf diese Weise kann die Qualität der Diagnostik für Kleinkinder weiter verbessert werden. Des Weiteren wurde die Zusammenarbeit zwischen der Kita und der Schule in der Übergangsphase der beiden Einrichtungen in diverser Hinsicht verbessert (vgl. Landesinstitut für Lehrbildung und Schulentwicklung).

4.3.1 Additive Sprachförderung und integrative Sprachförderung

Laut des Hamburger Sprachförderkonzepts findet die Sprachförderung in den Vorschulklassen entweder additiv oder integrativ statt. Anlässlich der Kultusministerkonferenz im Jahre 2001 und dessen Forderungen zum Ausbau der vorschulischen Sprachförderung wurde das Konzept der additiven Sprachförderung in den Bundesländern umgesetzt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2001 zit. n. Kucharz,

Mackowiak, Beckerle, 2015, S. 9). Der Begriff der additiven Sprachförderung beschreibt die Maßnahmen, die ergänzend zu den regulären Lehrveranstaltungen angeboten werden. Durch diese sprachstrukturellen Förderprogramme werden gezielt eine oder mehrere sprachliche Ebenen, wie zum Beispiel Wortschatz, Grammatik sowie phonisches Bewusstsein systematisch gefördert (vgl. Jungmann, Morawiak, Meindl, 2015, S. 38). In der Regel nehmen dieser Förderprogramme einige Wochen oder Monate in Anspruch und enthalten dementsprechende Informationen zur Durchführung und Abfolge dieser Übungen. Dabei stehen auch häufig unterstützende Fördermaterialien zur Verfügung. Folglich bilden die additiven Fördermaßnahmen, aufgrund der festgelegten Trainingsprozesse, eine sehr hohe vorstrukturierte Form der Sprachförderung (vgl. Lisker, 2011, S. 60). Die additiven Sprachförderprogramme sind meist nur an bestimmte Risikogruppen adressiert, also an Kinder mit Sprachauffälligkeiten oder diagnostiziertem Sprachförderbedarf, und werden in einer ausgewählten Kleinkindergruppe durchgeführt. Die additiven Sprachförderprogramme sollen nicht nur zur Reduzierung von Sprachdefiziten eingesetzt werden, sondern auch um grundsätzlich zur individuellen und interessenbezogenen Förderung aller teilnehmenden Kinder beizutragen (vgl. Wildemann, Merkert, 2020, S. 120). In Hamburg sind Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf zu der Teilnahme an einem 12-monatigen additiven Sprachkurs „Vorkurs“ verpflichtet. Um einen individuellen Sprachförderplan erstellen zu können, wird zuerst mit dem HAVAS 5 Instrument, der Sprachstand des Kindes festgestellt. Anschließend wird jedes Kind nach einem individuellen Förderplan unter Berücksichtigung seiner Sprachkenntnisse und Defizite gefördert. Dazu gibt es bestimmte Sprachfördermaterialien, die vom Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Jahr 2006 entwickelt wurden. Diese bestehen aus Bilderbüchern und bestimmte Materialien mit Reimen, Liedern sowie Versen, wodurch das Hörverstehen sowie das Erlernen von Präpositionen und Artikeln gefördert werden kann (vgl. Lisker, 2011, S. 64f.). Eine andere Form der Sprachförderung ist die integrative Sprachförderung, die im Regelunterricht integriert ist. Laut Wildemann und Vach versteht man unter der integrativen Sprachförderung das Erkennen und die Bereitstellung von Ressourcen zum Zweck der Unterstützung der individuellen Entwicklung (vgl. Wildemann, Vach, 2018, S.182, zit. n. Wildemann, Merkert, 2020, S. 154). Die integrative Sprachförderung bezeichnet die Wertschätzung und Förderung der ersten „Muttersprache“ und Deutsch als Zweitsprache beziehungsweise „Bildungssprache“.

Dabei geht es darum, dass Deutsch als Bildungssprache anerkannt ist und in allen Bildungsstufen verwendet wird. Der Fokus liegt bewusst auf Bildung, denn neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen werden auch kulturelle Werte tradiert. (vgl. Günther, 2010, S. 103). Während die additive Sprachförderung für bestimmte Risikogruppen nach der Sprachstandfeststellung eingesetzt wird, schließt sich die integrative Sprachförderung mit dem Prozess der Sprachaneignung durchgehend an. Diese Sprachförderprogramme erfassen die kindliche Sprachentwicklung als ein ganzheitlicher Prozess, der sich auf den Kontext der Spracherwerbsituation konzentriert. Im Wesentlichen liegt das Hauptaugenmerk solcher Programme auf der gezielten Gestaltung der kommunikativen und sprachstimulierenden Umgebung des pädagogischen Alltags in den Bildungseinrichtungen. (vgl. Lisker, 2013, S. 75). Da 2005 für Vorschulen einheitliche Fördermaßnahmen hinsichtlich der Sprachförderung in den Kindertagesstätten und Schulen formuliert wurden, sollte die Sprachförderung in diesen beiden Einrichtungen grundsätzlich als Teil des täglichen Ablaufs und als Bildungsangebot integriert werden. Hierzu gibt es keine bestimmten Vorgaben, aber es sollen gegebenenfalls gewisse Prinzipien in Betracht gezogen werden, wie die organisatorische, methodische und didaktische Auffassung. Die individuellen Bedürfnisse und Interessen des Kindes stehen allerdings im Vordergrund der Förderung. Hier wird vor allem auf den Einsatz von Bilderbüchern, Reimen, Liedern und Spielen besonders großen Wert gelegt. (vgl. ebd., 2013, S. 56).

4.3.2 Wirksamkeit der Sprachförderung

Obwohl nach Ergebnissen der PISA Studie zahlreiche Maßnahmen und Programme zur vorschulischen Sprachförderung implementiert sind, gibt es bisher kaum systematische und ausführliche wissenschaftliche Studien in Bezug auf die Überprüfung der Wirksamkeit und die Effekte der Sprachfördermaßnahmen. Ferner gibt es auch Evaluationsstudien, die allerdings kaum die wissenschaftlichen Standards der summativen Evaluation erfüllen (vgl. Ehlich, Valtin, Lütke, 2012, S. 43). Daher besteht nach wie vor ein großer Bedarf an Wirksamkeitsforschung im Bereich der Sprachförderung, da keine Übereinstimmung über die Gestaltung einer erfolgreichen Sprachförderung besteht. Vor allem gibt es nur sehr wenige Informationen bezüglich der unterschiedlichen Wirkung und Stabilität der Effekte, und es sind auch nur unzureichende Erkenntnisse hinsichtlich der Übertragung auf andere Sprachen oder Entwicklungsbereiche vorhanden (vgl. Lisker, 2013, S. 41). In Bezug auf die Evaluation wird zwischen externer und interner Evaluation unterschieden. Bei der internen

Evaluation handelt es sich um die Überprüfung der theoretischen Grundlagen und Aussagen des Programms sowie seiner Annahmen. Dies sollte mit Befragungen des zuständigen Personals, einschließlich der Kinder kombiniert werden. Darüber hinaus sollte all dies unter der kompetenten Aufsicht und professionellen Beratung stattfinden. Im Gegensatz zu der internen Evaluation wird bei den externen Evaluationen die Überprüfung der Maßnahmen von den nicht beteiligten Personen an Sprachfördermaßnahmen unternommen. Hierzu werden die Daten über den Förderbedarf der Kinder und der Jugendlichen vor und nach der Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen untersucht. Dieser Vorgang wird als „vorher- nachher-Design“ bezeichnet. Außerdem sollte die Untersuchung mit Experimentalgruppen und Kontrollgruppen dirigiert werden. Hier handelt es sich um eine aufwendige statistische Arbeit, die sich als nützlich etabliert hat. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass viele bestehende externe Evaluationsstudien nicht allen idealen Standards entsprechen. Manche verfügen jedoch mindestens über Testdesign und Kontrollgruppen (vgl. Ehlich, Valtin, Lütke, 2012, S. 44). Laut Lisker: „Um Aufschluss über die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen zu erhalten, sind bestimmte Standards einer Evaluation zu berücksichtigen, wie z. B. die Bildung von Kontrollgruppen, die standardisierte Diagnose des Förderbedarfs sowie der Einsatz erprobter und die Gütekriterien genügender Untersuchungsverfahren. Auch Follow-up- Untersuchungen zur Bestimmung langfristiger Effekte sollten Bestandteil einer umfassenden Evaluation sein“ (Lisker, 2011, S. 85). Aufgrund der hohen Kosten und des Zeitaufwandes wurde laut Lisker bis jetzt nur in wenigen Bundesländern eine Evaluation der Sprachfördermaßnahmen durchgeführt (vgl. Lisker, 2013, S. 42). Im Rahmen der folgenden Projekte EVAS („Evaluation zur Sprachförderung von Vorschulkindern“) in Baden-Württemberg, DACHS („Deutsch-Sprachförderung vor der Schule“) in Hessen und EKOS („Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung“) in Brandenburg sind die Förderprogramme sowie deren Wirksamkeit durch externe Überprüfungen evaluiert. Die Ergebnisse dieser Evaluationsprojekte weisen darauf hin, dass im Vergleich zu der unspezifischen Sprachförderung eine stark strukturierte Förderung, die sich nur auf die sprachlichen Teilkompetenzen im Bereich Basisqualifikationen manifestieren, keine signifikante Wirkung zeigt (vgl. Alt, 2019, S. 17). Zum Beispiel wurde bei der EVAS Studie die Wirksamkeit von drei Sprachförderprogrammen, wie „Sprachlich Frühförderung“ von Tracy 2003, „Kon-Lab“ von Penner 2003 und „Deutsch für den Schulstart“ von

Kaltenbacher und Klages 2007 überprüft. Die Kinder wurden gezielt durch wiederholte und strukturierte Übungen im Bereich der lexikalischen und morphosyntaktischen Fähigkeiten unterstützt. Es wurde festgestellt, dass es keinen Unterschied gab, zwischen der Sprachentwicklung von Kindern, die durch diese Programme gefördert wurden und der Sprachentwicklung von Kindern, die durch unspezifische Methoden gefördert wurden (vgl. Beckerle, 2017, S. 26). Die geförderten Kinder haben keine besseren Leistungen erbracht als Kinder aus der Kontrollgruppe. Weiterhin konnten auch keine positiven Effekte der additiven Förderung im Bereich des frühen Schriftspracherwerbs bis Ende der zweiten Klasse erwiesen werden. Das gleiche Ergebnis erzielte das Förderprogramm von Kaltenbacher und Klages bei der zweiten Evaluation im Rahmen einer weiteren Studie (vgl. Lisker, 2013, S. 41f.). Auch bei Programmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit lassen sich trotz einer Vielzahl vorhandener Evaluationen aufgrund unterschiedlicher Befunde keine allgemeingültigen Aussagen über deren Wirksamkeit treffen (vgl. Ehlich, Valtin, Lütke, 2013, S. 45). Es wurden fünf additiven Sprachfördermaßnahmen Teileffekte zugewiesen. Zum Beispiel das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit von Küspert und Schneider, das im Jahre 1999 entwickelt wurde. Bei diesem Programm wurden im Rahmen mehrerer Studien, darunter von Roth et al. 2004 und Weber et al. 2007, ein direkter Einfluss auf die Verbesserung des phonologischen Bewusstseins von Vorschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache ebenso mit und ohne Förderbedarf nachgewiesen. Es wurde jedoch keine Langzeitwirkung auf die Lese- und Schreibfähigkeiten belegt (vgl. Beckerle, 2017, S. 25). Hinsichtlich der Wirksamkeit phonologischer Fördermaßnahmen haben Fischer und Pfost eine Metaanalyse 2015 publiziert, in der die vorschulischen und schulischen phonologischen Sprachfördermaßnahmen zusammen analysiert sind. Dies zeigte, dass phonologische Sprachfördermaßnahmen im Vorschulalter und in der Schule im Deutschen weniger wirkungsvoll sind als die Angaben der internationalen Metaanalyse. Dementsprechend haben deutsche Sprachfördermaßnahmen in geringem Umfang einen signifikant kurzfristigen Effekt auf die phonologische Bewusstheit und den Schriftspracherwerb erzielt. Laut Fischer und Pfost liegen die unterschiedlichen Ergebnisse im Vergleich zu internationalen Forschungsergebnissen an der unterschiedlichen Transparenz der deutschen und englischen Rechtschreibung (vgl. Fischer, Pfost, 2015, S. 46). Insgesamt konnten bei den additiven Maßnahmen zur Sprachförderung keine erkennbaren Effekte bezogen auf alle Kinder, sowohl als

auch auf die gesamte Sprachentwicklung festgestellt werden (vgl. Ehlich, Valtin, Lütke, 2012, S. 45). Die bisher vorliegenden Ergebnisse der Evaluationsstudien sind frustrierend und regen zum Nachdenken an. Die Befunde deuteten darauf hin, dass additive Sprachfördermaßnahmen nur unter unzureichender Umsetzungsqualität durchgeführt wurden (vgl. Lisker, 2013, S. 44). Laut Viernickel spielen die strukturellen Rahmenbedingungen bei der Durchführung der Sprachfördermaßnahmen eine wichtige Rolle. Wenn die strukturellen Rahmenbedingungen unzureichend sind, kann dadurch eine optimale Durchführung der Sprachförderung erschwert werden (vgl. Viernickel, 2006, S. 36, zit. n. Alt, 2019, S. 19). Darüber hinaus wurde auch darüber diskutiert, dass die Förderungsdauer und die Intensität der Förderung sowie die Größe der Fördergruppe weitere Ursachen und verantwortlich für das Ausbleiben der Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen sind (vgl. Egert, 2017, S. 72). Nach den enttäuschenden Ergebnissen der Studien in Bezug auf die Wirksamkeit der additiven sprachförderlichen Maßnahmen rückt das Konzept der integrativen Sprachförderung in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Lisker, 2013, S. 43). Hinsichtlich der Effektivität der integrativen Sprachförderung im vorschulischen Bereich gibt es bis jetzt kaum Studien, die auf wissenschaftlichen Anforderungen basieren. Zugleich wird die Wirksamkeit der integrativen sprachlichen Bildung meist durch interne Evaluation überprüft (vgl. Alt, 2019, S. 19f.). Im Allgemeinen konnte die positive Wirkung von integrativer Sprachförderung sowie anregendes und unterstützendes Interaktionsverhalten von Fachkräften auf die Sprachentwicklung der Kinder immer wieder nachgewiesen werden. Demgemäß ist die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte für die Qualität und den Erfolg der integrativen Sprachförderung von großer Bedeutung. Ziel der Qualifikation ist es, Sprachvermittlungsstrategien und handlungsbezogenes Sprechen zu beherrschen und Kinder zum gemeinsamen Sprechen in Kindergruppen zu inspirieren. Zum Beispiel wurden in der Studie von Ennemoser et al. in 2013 zum dialogischen Lesen, positive Effekte auf verschiedene Sprachebenen, vor allem im Hinblick auf den aktiven Wortschatz nachgewiesen (vgl. Egert, 2017, S. 68). Des Weiteren konnten die Befunde im Projekt „Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag“ von Belle (2009) belegen, dass durch Interaktionstraining im Rahmen einer Fortbildung für Erzieher/innen, deren sprachförderliches Interaktionsverhalten positiv verändert wurde. Damit konnten sie die gezielten Sprachstrategien in alltäglichen Interaktionen mit den Kindern umsetzen (vgl. Ehlich, Valtin, Lütke, 2012, S. 45f.). In Hamburg werden die durchgeführten

Sprachförderprogrammen sowie deren Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen in den Vorschulklassen durch Systemmonitoring vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung evaluiert. Aber es werden weder die angewandten Sprachförderungsprogramme noch die Auswirkungen der vorschulischen Sprachförderung auf die Sprachentwicklung der Kinder evaluiert (vgl. Lisker, 2011, S. 85). Die Ergebnisse werden seit 2005/2006 jährlich in Form eines Berichts mit den Ergebnissen der Sprachfördereffekte für Kinder an Grundschulen veröffentlicht. Erst ab 2009 wurden die Fördereffekte für Vorschulklassen gesondert ausgewiesen (vgl. Lisker, 2013, S. 20). Die durchgeführte Umfrage 2018, an der 140 von 216 Grundschulen, also ungefähr 65 Prozent, teilnahmen, lieferten wichtige Aussagen über die Ausgestaltung der vorschulischen Sprachförderung an Hamburger Grundschulen. Die Ergebnisse zeigten auch die wesentlichen Rahmenbedingungen und Prinzipien für eine effektive Umsetzung auf. Weiterhin stellten sie auch Hinweise für die künftige Entfaltung dieser Konzepte dar, mit der Absicht, die Effektivität der Sprachfördermaßnahmen zu verbessern. (vgl. Heckt, Hein, Pohlmann, 2018, S. 14). Im Folgenden werden die Kernaussagen kurz zusammengefasst. Die Grundschulen haben einen Rahmen für die vorschulische sprachliche Bildung und Förderung geschaffen. Da die Ausgangslage an jedem Standort unterschiedlich ist, werden an jeder Schule unterschiedliche Methoden für die Umsetzung der Sprachförderung im vorschulischen Bereich eingesetzt. Trotz dessen bildet die vorschulische sprachliche Bildung und Förderung die Gemeinsamkeit der Schulkonzepte. Die Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen und geeigneter Materialien und Geräte ist oft eine Herausforderung (vgl. ebd., 2018, S.23). Zugleich ist es besonders erforderlich, genügend qualifizierte Expert/innen für diese Aufgabe einzustellen. Die Möglichkeit von Kooperationen mit den Kitas wird von vielen Schulen hinsichtlich der frühzeitigen Förderung, gezielt auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können, genutzt. Dazu dient das Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Abgesehen davon, dass viele Schulen auf die Bedeutung der Zusammenarbeit von Kita und Schule indizieren, ist deutlich, dass es noch viele Schulen gibt, in denen die Zusammenarbeit ausgebaut und verstärkt werden muss. Die Umsetzung der sprachlichen Bildung stellt eine besondere Herausforderung dar und bei erfolgreicher Umsetzung der Fördermaßnahmen ist das Qualifizieren von Fachkräften von großer Bedeutung. Daher muss in diesem Bereich ein Rahmen für Aus- und Weiterbildungen geschaffen werden. Besonders in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache und Diagnostik müssen

die Schulen dafür sorgen, dass qualifizierte Fachkräfte gezielt eingesetzt werden (vgl. ebd., 2018, S. 23). In jeder Schule, die Vorschulklassen anbietet, ist mindestens eine Lehrkraft qualifiziert, um HAVAS 5 umzusetzen, zu evaluieren und dem jeweiligen Sprachlernniveau angepasste Fördermaßnahmen zu entwickeln (vgl. Lisker, 2013, S. 56). In Hamburg gibt es verschiedene Instrumente wie HAVAS 5, Mini- Keks, VASE 4-6 Bildimpulse und das Vorstellungsverfahren für viereinhalbjährige Kinder, die im vorschulischen Bereich und in den Schulen zur Feststellung des Sprachstands der Kinder eingesetzt werden können. Laut empirischer Umfrage wurde oft geäußert, dass die Diagnose entweder zeitlich nicht realisierbar oder generell unwichtig ist (vgl. Heckt, Hein, Pohlmann, 2018, S. 23f.). Eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg der vorschulischen Sprachförderung ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Mittlerweile wenden viele Schulen unterschiedliche Methoden zur Etablierung von Elternarbeit an. In diesem Zusammenhang kann das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy (FLY) als Beispiel genannt werden (vgl. May, Berger, 2014, S. 12). Als besonders herausfordernd wird in diesem Kontext erwähnt, dass manche Familien oder Eltern mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen schwer zu erreichen sind (vgl. Heckt, Hein, Pohlmann, 2018, S. 24).

5. Diskussion und Ausblick

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurden die Merkmale der Aneignung der sprachlichen Kompetenzen sowie die Aspekte der Förderung in der Erst- und Zweitsprache im Vorschulalter detailliert dargestellt und dazu wurde Bezug auf Spracherwerbstheorien sowie Sprachaneignungsmodelle genommen. Zugleich wurden die vorschulischen Sprachfördermaßnahmen in Hamburger Grundschulen vorgestellt. Im Verlauf dieser Arbeit wurde deutlich, dass der Spracherwerb einen wesentlichen Beitrag zum schulischen Erfolg sowie späteren Berufswegdegang leistet. Ehlich beschreibt den Spracherwerb wie folgt: „Die Aneignung von Sprache bedeutet, dass ein Kind Sprache als Handlungsmittel umfassend erwirbt und Sprechen so zu einer eigenen, gesellschaftlich hinreichenden Handlungsressource für sich entwickelt“ (Ehlich, 2005, S.19). Aus diesem Zitat geht hervor, dass der Spracherwerb ein komplexer Prozess ist, der eng mit der Gesamtentwicklung und Sozialisation des Kindes zusammenhängt. Die Sprache ist gerade für Kinder der entscheidende Weg, um mit ihrer Umwelt mehr und mehr in Kontakt zu treten und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Wie schon vorher erwähnt, wurde in der Forschung und

in Studien belegt, dass der Spracherwerb einen wesentlichen Beitrag zum schulischen Erfolg von Kindern leistet. Ohne Erwerb der bestimmten Basisqualifikationen werden die Kinder nicht nur kaum in der Lage sein, dem Schulunterricht zu folgen, sondern sie werden auch keine guten Leistungen in allen Schulfächern erbringen können. Der sprachliche Input sowie das anregende Umfeld des Kindes haben einen großen Einfluss auf den kindlichen Spracherwerb und zugleich auch auf die Entwicklung bildungssprachlicher relevanter Kompetenzen der Kinder. Dementsprechend tragen sowohl die Familie als auch die vorschulische Bildungsinstitution einen wichtigen Teil dazu bei, dass Kinder bis zum Schuleintritt eine angemessene Sprachkompetenz erreicht haben, damit sie die Verkehrssprache beherrschen und dadurch erfolgreich am Schulgeschehen teilnehmen können. Vor allem hat das Bildungssystem die Aufgabe, die geförderten Fähigkeiten zu vermitteln und gegen die Benachteiligung im Bildungssystem entgegenzuwirken. Beim Spracherwerb sind die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs von großer Bedeutung. Besonders Kinder mit Migrationshintergrund sollten frühzeitig und regelmäßig einem Umfeld ausgesetzt werden, in dem deutsch gesprochen wird, da die Sprachkompetenzen in der Regel in der frühen Kindheit erworben werden. Es wurde im Kapitel 2 ersichtlich, dass die Sprachkompetenz aufgrund der Komplexität nicht genau definiert werden kann, und folglich stellen die Erfassung und Messung der Sprachkompetenz eine besonders große Herausforderung dar. Nur bestimmte Entwicklungsaspekte der Sprache werden einzeln gemessen und betrachtet. Daher werden bei den Schulleistungsstudien nur ausgewählte Kompetenzbereiche berücksichtigt. Die gesamte sprachliche Kompetenzentwicklung eines Kindes wird daher nicht mit einbezogen. Die vorschulische Sprachförderung ist in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussionen gerückt. Trotz dessen gibt es für viele Aspekte der Sprachförderung noch Forschungsbedarf, da diesbezüglich nur relativ wenige empirische Befunde existieren, was im Besonderen den Zweitspracherwerb betrifft. Ein umfangreiches Wissen und neue Erkenntnisse über mögliche Faktoren, die den Prozess des Zweitspracherwerbs beeinflussen, können einen klaren Rückschluss auf die Sprachförderung ziehen. Es wird betont, dass eine gezielte Sprachförderung vor dem Schuleintritt, zur Verbesserung der Sprachkompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund beiträgt, und dadurch die Bildungschancen und der Schulabschluss verbessert werden können. Dabei gewinnt die vorschulische Sprachförderung in Bildungseinrichtungen zunehmend an

Bedeutung. Mit dem Eintritt in Bildungseinrichtungen wird das Kind mit einem neuen sozialen Umfeld sowie mit eigenständigen Interaktionen zu fremden Menschen konfrontiert, weshalb es sich zurechtzufinden muss. Die meisten Kindern erleben diese Phase als sogenannten „Sprachschock“, was dann oft zu einer „schweigsamen“ Zeit führen kann, in dem das Kind stumm an den Interaktionen teilnimmt und versucht, sich hauptsächlich durch Mimik und Gestik zu verständigen. In diesem Fall hängt der Zweitspracherwerb von der Interaktion mit den Kindern sowie mit den Fachkräften ab. Hier sind dann besonders Aufmerksamkeit und Zuwendung gefragt, denn vor allem im Bereich Sprache sind Unterstützung und Aufmerksamkeit notwendig. Mithilfe der individuellen Fördermaßnahmen kann die Sprachentwicklung des Kindes unterstützt werden sowie der Einstieg in den Zweitspracherwerb leicht gemeistert werden (vgl. Kannengieser, Kappeler Suter, Aggeler-Lätsch, 2013, S. 143). Vor allem sollte die vorschulische Sprachförderung nicht nur ihr Augenmerk auf die Anforderungen in der Schule richten, sondern Sprache breiter erfassen. Die Sprachangebote sollten so gestaltet werden, dass Kinder die sprachlichen Strukturen gut wahrnehmen können. Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder sollen wahrgenommen, und sie sollen dabei begleitet werden. „Kindern sollte ermöglicht werden, Sprache als wirkmächtig zu erfahren und an ihren Interessen orientiert zu erwerben; dazu sind Inhalte ins Zentrum zu rücken, die für die Kinder relevant und anregend sind. Sprachkompetenzen sollten zudem Situation und handlungsorientiert sowie unter Einbeziehung aller Sinne gefördert werden. So werden Kinder dazu animiert, ihre Wünsche und Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle, Erlebnisse und Konflikte sprachlich auszudrücken“ (Dather et al., 2013, S. 59). Neben der Beherrschung der bestimmten sprachlichen Kompetenzen für die erfolgreiche Teilnahme am Unterrichtsgeschehen stellt die Schriftsprache eine weitere Herausforderung dar, die nur durch die vorhandenen Sprachfähigkeiten und gewissen Basisqualifikationen bewältigt werden kann. Defizite und fehlende Basisqualifikationen in der frühen Sprache bedeuten Schwierigkeiten im späteren Bildungsweg. Um Defizite beheben zu können, sowie die Zuweisung passender Fördermaßnahmen in die Wege leiten zu können, sollte eine angemessene Sprachstandsdiagnostik so früh wie möglich zum Einsatz kommen (vgl. Chudaske, 2012, S.139). Es gibt jedoch wohl erhebliche Forschungslücken jenseits des fundierten Teilgebietes der Entwicklung von Sprachdiagnostikinstrumenten. Die Spracherwerbsforschung konzentrierte sich bisher nur auf bestimmte Bereiche, während andere noch nicht vollständig erforscht sind. Um alle wichtigen Aspekte der

Sprachaneignung abdecken zu können, werden dringend Programme benötigt, die kommunikative, narrative und semantische Fähigkeiten genauer beschreiben können. Daher muss an dieser Stelle zur Zeit noch eine suboptimale Lösung in Kauf genommen werden. Um beispielsweise die Sprachentwicklung von Kindern vollständig zu verstehen, kann es notwendig sein, mehrere Verfahren zu kombinieren, was aufwendig ist und viel Zeit und Arbeit in Anspruch nimmt (vgl. Fried, 2004, S. 87). Nach der ersten PISA- Studie wurden sowohl im vorschulischen als auch im schulischen Bereich zahlreiche sofortige Maßnahmen ergriffen, die sicher stellten, dass Kinder mit Sprachdefiziten unterstützt wurden. Dabei gibt es keinen einheitlichen Weg, um die Sprachkenntnisse zu verbessern. Zum Beispiel beinhaltet die Durchführung von Sprachtests in jedem Bundesland unterschiedliche Herangehensweisen und Umsetzungen, oder es wurden verschiedene Sprachförderprogramme entwickelt, die nicht die wissenschaftlichen Anforderungen erfüllen und dementsprechend nicht nutzbar sind (vgl. Lisker, 2013, S. 79f.). Dennoch gibt es hinsichtlich der Wirksamkeit und Effektivität der Sprachfördermaßnahmen dringenden Forschungswunsch. Die Betonung liegt immer wieder auf besserer Sprachförderung, aber es wurde bisher noch nicht festgelegt, für welche Zielgruppe, welche Maßnahmen zweckgemäß eingesetzt werden sollen. In Hamburg wurden, genauso wie in anderen Bundesländern, zahlreiche Fördermaßnahmen ergriffen, dessen Umsetzung im Rahmen des Monitorings evaluiert worden sind. Hinsichtlich der Wirksamkeit und Effektivität dieser Maßnahmen fehlen jedoch die Evaluationsstudien. Dabei ist nicht nur die Umsetzung dieser Maßnahmen wichtig, sondern auch die anschließende Evaluation, um deren Wirksamkeit zu überprüfen und Ressourcen bei Bedarf künftig, basierend auf den Erkenntnissen, optimieren zu können. Daher besteht in diesem Zusammenhang eine dringende Notwendigkeit an Längsschnittstudien (vgl. Lisker, 2011, S. 85). Mit der Einführung der Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger in Hamburg gibt es die Möglichkeit für Kinder mit Sprachförderbedarf in den „Vorbereitungskursen“, die additive Sprachfördermaßnahmen beinhalten, vor der Einschulung teilzunehmen, wie es das Vorbereitungsprogramm auch vorsieht. Wertvoll wird es gerade für die Kinder sein, die die Grundstrukturen und Regeln im Deutschen noch nicht sicher erfasst haben, auch wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Grundlegende grammatische Erkenntnisse werden in der Regel ab dem Eintritt in den Kindergarten unterstützt und gefördert. Unter dem Kontext des möglichst frühen Zweitspracherwerbs kommt diese Sprachfördermaßnahme für

viele viereinhalbjährige Kinder mit Migrationshintergrund zu spät. Ein neunmonatiger „Vorbereitungskurs“ mit begrenzten Wochenstunden wird für die Sprachentwicklung nicht ausreichend sein. Zum anderen wird als möglicherweise auftretendes Problem in Betracht gezogen, dass es durch diese Vorbereitungskurse, die von den Schulen angeboten werden, zur Selektion kommen kann, diese Kinder separiert werden und später Schwierigkeiten haben könnten in der Schule Anschluss zu finden. Obwohl die individuelle Förderung der Kinder als sehr wichtig betrachtet wird, existieren bis jetzt kaum solche ausgearbeiteten Konzepte, die die Individualität der Kinder berücksichtigen und vor allem die sprachliche Heterogenität der Kinder respektieren und die sprachliche Vielfalt als Ressource und Potenzial anerkennen. Gerade in Bezug auf die Chancengleichheit sollte die sprachliche Förderung aller Kinder gewährleistet sein. Darüber hinaus konzentrieren sich die meisten Sprachfördermaßnahmen auf die Förderung der deutschen Sprache, und dabei wird die erste Sprache nicht mit berücksichtigt. Die vorschulische Sprachförderung sollte nicht nur ein breites Spektrum sprachlicher Fähigkeiten unterstützen, sondern auch darauf abzielen, alle von den Kindern gesprochenen Sprachen zu erweitern. In der Forschung besteht ein breiter Konsens darüber, dass eine sinnvolle Sprachförderung alle Sprachkompetenzen bei Kindern unterstützen muss. Die Erstsprache sollte nicht vernachlässigt oder die Verwendung verboten werden, sondern Gegenstand und Inhalt der Sprachförderung sein. Kindern sollte ermöglicht werden, von der sprachlich heterogenen Gruppe zu profitieren. Des Weiteren ist, wie schon vorher erwähnt, bei der Durchführung der Fördermaßnahmen die Qualifikation der Fachkraft von großer Bedeutung. Die jetzigen Betreuungsschlüssel und Qualifikationen der Pädagog/innen/Lehrkräfte erfüllen nicht die Qualitätsstandards. Daher sollten, hinsichtlich der Qualifikation der Fachkraft, dementsprechende Aus- und Weiterbildungen organisiert und für alle Fachkräfte zugänglich gemacht werden. Neben der Institution Schule braucht das Kind Unterstützung im Elternhaus. Die Zusammenarbeit mit den Eltern soll intensiviert und verstärkt werden. Hierzu sollten Maßnahmen ergriffen werden, die sich nicht nur auf die Schule beschränken, sondern auch den familiären Bereich mit einbeziehen. Zum Schluss lässt sich insgesamt feststellen, dass die Praxis weitere empirische Belege sowie präzise Handlungsanweisungen benötigt, damit eine gezieltere Gestaltung der Sprachförderung ermöglicht wird. Es müssen klare Handlungen sowie Maßnahmen benannt werden, deren Wirksamkeit und Aussagekraft theoretisch und praktisch erfassbar sind.

6. Literaturverzeichnis

- Abdelilah-Bauer Barbara (2016). Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. (3., aktualisierte Auflage). München: C. H. Beck Verlag.
- Adler Yvonne (2011). Kinder lernen Sprache (n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Alt Katrin (2019). Sprachbildung im philosophischen Gespräch. Eine empirische Untersuchung in der Vorschule. In: Hericks Uwe, Kunze Ingrid, Trautmann Matthias: Studien zur Bildungsgangforschung. Band 46. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Becker- Mrotzek Michael, Roth Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker- Mrotzek Michael, Roth Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. (S. 11-36). Münster: Waxmann.
- Beckerle Christine (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des "Fellbach- Konzepts. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (15. April. 2021). BQ12 Systemanalysen und Bildungsberichterstattung, FAQs zum Hamburger Sozialindex. Online unter: <https://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/4025318/artikel-faq-sozialindex/> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Behörde für Schule und Berufsbildung. Diagnoseverfahren: Bildimpulse. Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung bei 4- bis 8- Jährigen. Online unter: <https://www.hamburg.de/bsb/monitoring-evaluation-diagnoseverfahren/4025776/artikel-bildimpulse/> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).

- Bredel Ursula (2005). Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft (Bildungsreform). In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Band 11, S. 78-120). Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://home.edo.tudortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsreform_band_elf.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Bredel Ursula (2010). Literale Basisqualifikation I und II. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung, Band 29/II. (S. 135- 162). Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bredel Ursula, Reich Hans H. (2008). Literale Basisqualifikation I und II. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur Altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung 29/I. (S. 95 – 105). Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://home.edo.tudortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2021). Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland. Online unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Forschung/Veroeffentlichungen/Migrationsbericht2019/PersonenMigrationshintergrund/personenmigrationshintergrund-node.html> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Büchner Inge, Hein Julia, May Peter (2017). VASE 4 bis 8: Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen. Handbuch. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Online unter: www.peter-may.de/Dokumente/May_doc/VASE%204-8%20Handbuch.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).

- Chilla Solveig, Rothweiler Monika, Babur Ezel (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen - Störungen - Diagnostik. (2., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Chudaske Jana (2012). Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dather Wilfried et al. (2013). Mehrsprachigkeit im Kindergarten leben. Sprachliche Bildung und Förderung ein- und Mehrsprachiger Kinder. In: Klein& groß, 66/4, (S. 56-59).
- Dirim Inci, Mecheril Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril Paul, Kalpaka Annita, Castro Varela Maria do Mar, Dirim Inci, Melter Claus: Bachelor/ Master. Migrationspädagogik. (S. 121- 148). Weinheim, Basel: Beltz.
- Döll Marion, Roth Hans-Joachim, Siemon Jens (2009). Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5). Modellierung von Sprachkompetenz. In: Lengyel Drorit, Reich Hans H., Roth Hans- Joachim, Döll Marion (Hrsg.). Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (S. 71-90). Münster: Waxmann.
- Egert Franziska (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderungs-Stolpersteine und Praxisimplikation. In: Inckemann Elke, Sigel Richard (Hrsg.), Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb (S. 65-78). Kempten: Klinkhardt.
- Ehlich Konrad (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die

frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Band 11, S. 11-77). Bonn, Berlin. BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsreform_band_elf.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).

- Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (2008). Sprachaneignung Prozesse und Modelle. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, 29/I, S. 9- 34. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Ehlich Konrad (2009). Sprachaneignung- was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel Drorit, Reich Hans H., Roth Hans- Joachim, Döll Marion (Hrsg.). Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (S. 15- 24). Münster: Waxmann.
- Ehlich Konrad, Valtin Renate, Lütke Beate (2012). Expertise “Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins”. Berlin. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20315/pdf/Ehlich_Valtin_Luetke_2012_Expertise_Erfolgreiche_Sprachfoerderung.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Falk Simone, Bredel Ursula, Reich Hans H. (2008). Phonische Basisqualifikation. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hana H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, 29/I, S. 35 – 40. Berlin, Bonn: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).

- Fischer Melanie Y., Pfost Maximilian (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 47 (1), (S.35- 51). Online unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/0049-8637/a000121> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Kleine Kinder- große Chancen. Bildungsprogramm für Vorschulklassen in Hamburg. Online unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/14016410/638e58e262afe9adc9e105e69c4ddabe/data/bildungsprogramm-vorschule.pdf> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Fried Lilian (2004). Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine Kritische Betrachtung, DJI. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Füssenich Iris (2011). Glossar zur sprachlichen Bildung. Von Spracherwerbstheorien bis zur Sprachförderung - eine Einführung. In: Sprachliche Bildung. Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 4/2011. (S. 25- 28). Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull96_d/DJIB_96.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Grimm Hannelore (2002). Störung der Sprachentwicklung. (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Guckelsberger Susanne (2010). Diskursive Basisqualifikationen. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (Hrsg.) Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Band 29II, S. 103-134. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Guckelsberger Susanne, Reich Hans H. (2008). Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung, Band 29/I, S. 83- 93. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung Forschung. Online unter: http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Günther Herbert (2011). Sprache als Schlüssel zur Integration. Sprachförderung aus pädagogischer Sicht. Weinheim Basel: Beltz.
- Günther Herbert (2010). Individuelle Sprachförderung. Orientierungsrahmen für Ausbildung, Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartig Johannes (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude Nina, Hartig Johannes, Klieme Eckhard (Hrsg.), Bildungsforschung, Band 26. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden (S. 13-24). Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildungsprozessen. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/270585254_Kompetenzerfassung_in_padagogischen_Handlungsfeldern_Theorien_Konzepte_und_Methoden (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Haug- Schnabel Gabriele, Bensel Joachim (2012). Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und -förderung. Kindergarten heute wissen kompakt /Spezial. Freiburg: Herder Verlag.
- Heckt Meike, Hein Julia, Pohlmann Britta (2018). Vorschulische Sprachbildung und -förderung in Hamburger Grundschulen: Konzepte und praktische Erfahrungen. Hamburg: IFBQ: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Online unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/12116926/7a2f39f0db78a8a2f0eb8b9728a7862f/data/pdf-vorschulische-sprachbildung-und-foerderung.pdf> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).

- Hellrung Uta (2019). Sprachentwicklung und Sprachförderung: in der Kita. beobachten- verstehen- handeln. Freiburg: Herder Verlag.
- Hirler Sabine (2009). Sprachförderung durch Rhythmik und Musik. Freiburg: Herder Verlag.
- Holler-Zittlau Inge (2007). Zweitspracherwerb. In: Wiedenmann Marianne, Holler-Zittlau Inge (Hrsg.). Handbuch Sprachförderung. Basiswissen – integrative Ansätze - Praxishilfen – Spiel- und Übungsblätter für den Unterricht. (3. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jenny Claudia (2011). Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: Hogrefe Verlag.
- Jude Nina, Klieme Eckhard (2008). Einleitung. In: Jude Nina, Hartig Johannes, Klieme Eckhard (Hrsg.), Bildungsforschung, Band 26. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. (S. 7-11). Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildungsprozessen. Online unter:
https://www.researchgate.net/publication/270585254_Kompetenzerfassung_in_padagogischen_Handlungsfeldern_Theorien_Konzepte_und_Methoden
(Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Jude Nina, Klieme Eckhard (2007). Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Beck Bärbel, Klieme Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI –Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). (S. 9-22). Weinheim und Basel: Beltz Verlag. Online unter:
https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3140/pdf/978_3_407_25398_9_1A_D_A.pdf
(Letzter Zugriff: 14.01.2022).

- Jung Britta, Günther Herbert (2016). Erstsprache, Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jungmann Tanja, Morawiak Ulrike, Meindl Marlene (2015). Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy- Förderung für 3- bis- 6- jährige Kinder. München: Ernst Reinhard.
- Kannengieser Simone, Kapeler Suter Silvana, Aggeler- Lättsch Florence, Plangger Natalie (2013). Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. (1., Auflage). Hannover: Klett- Kallmeyer.
- Köhlau Michaela, Kamende Ulrike, Klockmann Lisa, Meisterburg Christina, Stephan Payne Julie (2010). Work with Me. Englisch for early- Childhood Teachers and Youth Workers. Hamburg: Handwerk und Technik Verlag.
- Kemp Robert F., Bredel Ursula, Reich Hans H. (2008). Morphologische- syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, 29/1, S. 63- 82. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://home.edo.tudortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Klann- Delius Gisela (2016). Spracherwerb. Eine Einführung. (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Klein Wolfgang (2000). Prozesse des Zweitspracherwerbs. In Grimm Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. (S. 537- 570). Göttingen: Hogrefe.
- Knapp Werner (2009). Sprachförderung und ihre wissenschaftliche Forschung. In: Nauwerck Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und

Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen- Welke. (S. 75- 95). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

- Klieme Eckhard, et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Bildungsforschung: 1). Online unter: http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Klieme Eckhard, Beck Bärbel (2007). Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI- Studie (deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz.
- Komor Anna (2010). Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung, Band 29/II. (S. 51 – 76). Bonn u. a.: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Komor Anna, Reich Hans H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung 29/I. (S. 49 – 62). Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://home.edo.tudortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Kucharz Diemut, Mackowiak Katja, Beckerle Christine (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.
- Landua Sabine, Maier- Lohmann Christa, Reich Hans H. (2010). Deutsch als Zweitsprache. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung, Band 29/II. (S. 171 – 202). Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) (Hrsg.). Das Hamburger Sprachförderkonzept. Online unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/12476158/7d3055f7c4d83d2597495db3a410f7dd/data/pdf-hamburger-sprachfoerderkonzept.pdf> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Lisker Andrea (2011). Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Lisker Andrea (2013). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung- Eine Bestandsaufnahme in den Ländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2013.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- List Gudula (2011). Wie Kinder Sprachen erwerben. Vom ersten Silbenplappern in der Wiege zum Dialog auf Augenhöhe mit Erwachsenen: Im Zuge des Spracherwerbs bilden Kinder ihre kognitiven und sozialen Kompetenzen aus. In: Sprachliche Bildung. Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 4/2011. (S. 4- 7). Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull96_d/DJIB_96.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Ocak Sibel, Spaerke Tatjana (2010). Sprache. In: Bender Saskia et. Al. Kinder erziehen, bilden und betreuen: Lehrbuch für Ausbildung und Studium. (1. Auflage, S.664- 703). Berlin, Düsseldorf: Cornelsen.
- May Peter: VASE 4-8: Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen bei vier- bis achtjährigen Kindern. Online unter: <http://www.peter-may.de/Komponenten/VASE.html> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).

- May Peter, Berger Carina (2014). Monitoring des Hamburger Sprachförderkonzepts. In: Valtin Renate, Tarelli Irmela (Hrsg.): Lesekompetenz nachhaltig stärken - Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme. (S. 225 – 246). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Online unter: http://www.peter-may.de/Dokumente/May_doc/May_Berger_Hamburger_Sprachfoerderkonzept.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- May Peter, Berger Carina (2014). Diagnostik als Grundlage des Hamburger Sprachförderkonzepts. In Fickermann Detlef, Maritzen Norbert. (Hrsg.). HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 13. Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. (S. 155 – 178). Münster: Waxmann. Online unter: http://www.peter-may.de/Dokumente/May_doc/May_Berger_Diagnostik_Sprachfoerderkonzept.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Montanari Elke (2010). Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus. Münster: Waxmann.
- Neugebauer Uwe, Becker- Mrotzek Michael (2013). Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Klön: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online unter: https://www.mercator-institutsprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/MercatorInstitut_Qualitaet_Sprachstandsverfahren_Web_03.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Niebuhr- Siebert Sandra, Baake Heike (2014). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nodari Claudio (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hrsg.): Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

(SIBP). Schriftreihe Nummer 18, (S. 9-14). Online unter: <https://d-nb.info/1210454130/34> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).

- Reich Hans H., Roth Hans-Joachim (2007). HAVAS 5- Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich Hans H., Roth Hans-Joachim, Neumann Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Münster: Waxmann Verlag.
- Reich Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar, Berlin: Das Netz Verlag.
- Ruberg Tobias, Rothweiler Monika (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider Stefan (2015). Bilingualer Erstspracherwerb. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schneider Wolfgang (2017). Lesen und schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Berlin: Springer.
- Schrey- Dern Dietlinde (2009). Mehrsprachig aufwachsen. Grundlagen des Spracherwerbs und Möglichkeiten der Förderung im Kindergarten aus logopädischer Sicht. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. (S. 50-53).
- Schröder- Lenzen Agi (2010). Konzepte der Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Weiss Karin, Roos Alfred (Hrsg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland. Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag.
- Szagun Gisela (2013). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. (5., aktualisierte Auflage): Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Tracy Rosemarie (2007). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag.
- Trautmann Caroline, Reich Hans H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich Konrad, Bredel Ursula, Reich Hans H. (Hrsg.). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung, Band 29/I, S. 41- 48. Bonn u.a.: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Ulich Michaela, Oberhuemer Pamela (2003). Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: Fthenakis Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. (S. 152- 168). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Universität Hamburg (2014). Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger. Online unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/havas-5.html> (Letzter Zugriff: 14.01.2022).
- Wenzel Ramona, Schulz Petra, Tracy Rosemarie (2009). Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik- Überlegungen am Beispiel von LiSe- DaZ. In: Lengyel Drorit, Reich Hans H., Roth Hans- Joachim et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (FörMig Edition Band 5, S. 45- 70). Münster: Waxmann.
- Wildemann Anja, Merkert Alexandra (2020). Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Wolf Katrin M. (2019). Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von

besonderem Sprachförderbedarf. Berlin Online unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/26439/Dissertation_Katrin_Wolf.pdf?sequence=3&isAllowed=y.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).

- Zehnbauer Anne, Best Petra (2011). "Heute backe ich, morgen brau ich". Singen, Reimen, Fotografieren: Wie pädagogische Fachkräfte Kinder mit Musik und Medienarbeit bei ihrer sprachlichen Bildung unterstützen. In: Sprachliche Bildung. Wie Kinder Sprache erwerben und pädagogische Fachkräfte sie dabei unterstützen können. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 4/2011. (S. 10- 13). Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull96_d/DJIB_96.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2022).