

# **Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern**

**Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts**

Andrea Lisker

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche  
Texte

Andrea Lisker

**Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im  
Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den  
Bundesländern**

Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und interethnisches Zusammenleben“, dem „Zentrum für Dauerbeobachtungen und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Abteilung Kinder und Kindertagesbetreuung  
Bericht: Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern  
Nockherstr.2, 81541 München  
Telefon: +49 (0)89 62306 - 168  
Fax: +49 (0)89 62306 – 407  
E-Mail: [grgic@dji.de](mailto:grgic@dji.de)

ISBN: 978-3-935701-99-0

## Vorwort

Die vom Deutschen Jugendinstitut in Auftrag gegebene, bereits veröffentlichte Expertise „Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule“ von Lisker (2010) bietet auf Basis von Internetrecherchen und einer Befragung der zuständigen Kultus- bzw. Sozialministerien einen Überblick über die Aktivitäten der Länder zur Diagnose von Sprachförderbedarf bei Kindern, die vor der Einschulung stehen. Ein zentrales Ergebnis der Recherche war, dass die Umsetzung von Sprachstandserhebung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen sich sehr stark zwischen den Ländern unterscheidet.

In Ergänzung hierzu behandelt die vorliegende Expertise „Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern“ die Frage, inwieweit die Sprachstandserhebungen in den Ländern abgestimmt sind auf die sich anschließenden additiven Sprachfördermaßnahmen, an denen in der Regel nur sprachförderbedürftige Kinder bis zur Einschulung teilnehmen. Sie untersucht nun, welche sprachlichen Basisqualifikationen bei der Erhebung und Förderung der Sprachentwicklung berücksichtigt werden. Abschließend wird anhand von Ergebnissen bisher durchgeführter Evaluationen diskutiert, inwieweit sich additive Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung als erfolgreich erwiesen haben.

Beide Expertisen wurden im Rahmen der Indikatorenforschung der Nationalen Bildungsberichterstattung erstellt, da das Thema Sprachentwicklung von Kindern zunehmend steuerungsrelevant für die Politik geworden ist. Ziel der Expertisen war es zu prüfen, inwieweit die Vorgehensweisen in den Ländern vergleichbar sind und inwiefern statistische Daten zur Bildung von Kennziffern verfügbar sind. Eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse beider Expertisen ist in den Nationalen Bildungsbericht 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) eingeflossen.

München, im Dezember 2010

Mariana Grgic, Andrea G. Eckhardt



# Inhalt

	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Sprachentwicklung</b>	<b>9</b>
1.1	Spracherwerbstheorien	9
1.2	Voraussetzungen der Sprachentwicklung	10
1.3	Sprachdimensionen	11
1.4	Zweitspracherwerb	23
1.5	Sprachentwicklungsstörungen	26
<b>2</b>	<b>Sprachstandsdiagnostik</b>	<b>29</b>
2.1	Verfahren zur Sprachstandsfeststellung	30
2.2	Ländervergleich der eingesetzten Verfahren	51
2.3	Zusammenfassung	59
<b>3</b>	<b>Sprachförderung im Elementarbereich</b>	<b>60</b>
3.1	Vorschulische Sprachförderung in den einzelnen Bundesländern	60
3.2	Analyse der Sprachfördermaßnahmen	70
3.3	Zusammenfassung	81
<b>4</b>	<b>Qualifizierung der Erzieher/-innen im Bereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung</b>	<b>83</b>
<b>5</b>	<b>Evaluation von Sprachfördermaßnahmen</b>	<b>85</b>
5.1	Evaluation der Sprachfördermaßnahmen des Programms „Sag‘ mal was“ (Baden-Württemberg)	86
5.2	Evaluation des Sprachförderprogramms „Handlung und Sprache“ (Brandenburg)	88
5.3	DACHS – Deutsch-Sprachförderung vor der Schule (Hessen)	90
5.4	Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms (Saarland)	91
5.5	Zusammenfassung	93
	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>94</b>
	<b>Anhang: Evaluationen der Länder</b>	<b>96</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>116</b>
	<b>Verzeichnis der Verfahren</b>	<b>119</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>121</b>



## Einleitung

Sprache hat in unserer Gesellschaft eine zentrale Funktion und der Erfolg im schulischen Bildungssystem hängt eng mit der Beherrschung der deutschen Sprache zusammen. Sprachliche Einschränkungen zu Beginn der Schulzeit ziehen nicht nur größere Schwierigkeiten in der weiteren Lernentwicklung nach sich, sondern können sich durch anfängliche Misserfolge demotivierend auswirken.

Die schlechten Leistungsergebnisse deutscher Schüler/-innen bei internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA 2000, vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) führten dazu, dass das Thema frühe Sprachförderung und ihre kompensatorische Funktion am Anfang der Bildungskarriere zu einem Ansatzpunkt bildungspolitischer Maßnahmen und erziehungswissenschaftlicher Diskussionen wurde. Unumstritten ist, dass eine erfolgreiche Sprachentwicklung im Elementarbereich die Grundlage für den späteren Erfolg in der Schule und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben schafft (vgl. Die Bundesregierung 2007).

Dies führte dazu, dass die einzelnen Bundesländer während der letzten 10 Jahre umfangreiche Maßnahmen im Bereich vorschulischer Sprachförderung initiiert und umgesetzt haben. Trotz aller Unterschiede in Zuständigkeit bzw. Konzeption in den Ländern umfassen diese Anstrengungen in der Regel die folgenden Bereiche: (1) Sprachstandserhebungen mittels Test, Screening oder Beobachtung, (2) alltagsintegrierte Sprachförderung in den Kindertagesstätten, (3) additive Sprachförderung in Form kurzzeitiger Deutschkurse, (4) Fortbildung der Erzieher/-innen zum Thema Sprache und (5) Evaluation bestimmter Aspekte der vorschulischen Sprachförderung. Die Gliederung der vorliegenden Arbeit orientiert sich an diesen fünf Themen und setzt sich zentral mit der Frage auseinander, inwieweit die Verfahren zur Erfassung der Sprachkompetenz und die daran anschließende Sprachförderung aufeinander abgestimmt sind.

Im ersten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen zum Thema Sprachentwicklung dargestellt. Das beinhaltet neben einer Kurzdarstellung der gängigen Spracherwerbtheorien, einen Überblick über den kindlichen Spracherwerb anhand verschiedener Sprachdimensionen. Außerdem wird auf die beiden Themen frühkindlicher Zweitspracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen eingegangen.

Das zweite Kapitel (Sprachstandsdiagnostik) befasst sich mit den verschiedenen Verfahren, die in den 16 Bundesländern zur Erhebung des Sprachstandes eingesetzt werden und auf deren Grundlage Entscheidungen für spezifische Sprachförderangebote getroffen werden. Die Verfahren werden dabei in Bezug auf formale und sprachtheoretische Aspekte sowie Förderhinweise charakterisiert.

In Kapitel drei werden die Hauptansatzpunkte der vorschulischen Sprachförderkonzepte in den einzelnen Bundesländern vorgestellt. Soweit Sprachförderprogramme oder -materialien flächendeckend in einem Bundesland eingesetzt werden, werden auch sie nach sprachtheoretischen Aspekten kategorisiert. Anschließend wird analysiert, ob die besprochenen



Verfahren und Sprachförderprogramme jeweils die gleichen Sprachaspekte erfassen, also inhaltlich aufeinander abgestimmt sind.

Kapitel vier beschäftigt sich mit den Maßnahmen, die die Bundesländer unternehmen, um die Erzieher/-innen und Sprachförderkräfte in Bezug auf Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung zu qualifizieren.

Abschließend wird in Kapitel fünf der Frage nachgegangen, ob die Wirksamkeit der Sprachförderprogramme anhand wissenschaftlicher Evaluationsstudien überprüft wurde und welche Ergebnisse sich daraus ergaben.

# 1 Sprachentwicklung

Dank intensiver Forschung zu unterschiedlichsten Bereichen des kindlichen Spracherwerbs gibt es mittlerweile umfangreiche Erkenntnisse über die wichtigsten Phasen des Spracherwerbs. Nach einem kurzen Überblick über die gängigsten Theorien zum Spracherwerb soll das Kapitel einen komprimierten Überblick über die kindliche Sprachentwicklung auf verschiedenen Sprachebenen geben und auf die Themen Zweitspracherwerb und Sprachentwicklungsstörung eingehen.

## 1.1 Spracherwerbstheorien

Der Erstspracherwerb ist ein sehr komplexer Prozess, der bis heute nicht vollständig erklärt werden kann. In der Spracherwerbsforschung gibt es je nach wissenschaftlicher Position verschiedene Ansätze für die Erklärung von Mechanismen kindlichen Spracherwerbs. Dabei lassen sich die meisten Theorien einer der vier folgenden Richtungen zuordnen: Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus und Interaktionismus. Sie unterscheiden sich darin, welchen Anteil sie einerseits der Umwelt und welchen Anteil sie andererseits angeborenen Strukturen für den Spracherwerb zuschreiben und wie sie die Interaktion dieser Komponenten darstellen.

### Behaviorismus

Skinner gilt als Begründer der behavioristischen Sprachtheorien. In seinem Buch „Verbal Behavior“ (1957) interpretiert er den Spracherwerb als Verhalten, das durch Konditionierung und Verstärkung erworben wird. Das Kind imitiert (=Response) sprachliche Äußerungen (=Stimulus) der Personen aus seiner Umgebung. Indem die Eltern oder Bezugspersonen anschließend die Äußerungen durch Lob bzw. Tadel selektiv verstärken, lernt das Kind sprechen. Gegen diese Theorie spricht einerseits, dass bei der genaueren Analyse kindlicher Sprache Imitationen selten vorkommen und andererseits die Tatsache, dass der Erwerb grammatischer Regeln und Strategien geleugnet wird (vgl. Zimmer 1994).

### Nativismus

Hauptvertreter dieser Theorie ist der Linguist Chomsky, der 1959 Skinners behavioristischen Ansatz kritisierte. Der nativistische Ansatz versteht die Sprachentwicklung als biologischen, genetisch vorprogrammierten Reifungsprozess anhand eines angeborenen Spracherwerbssystems (LAD = Language Acquisition Device) im Sinne einer Universalgrammatik. Diese Universalgrammatik beinhaltet die allgemeinen Sprachprinzipien aller natürlichen Sprachen. Mit Hilfe des angeborenen grammatischen Wissens können Kinder eigene Regeln generieren und anwenden und Sätze produzieren, die sie vorher nie gehört haben. Die Umgebungssprache und die Lernfähigkeiten der Kinder spielen in den nativistischen Theorien nur eine unbedeutende Rolle als Auslöser („trigger“) im Spracherwerbsprozess und

zur Unterstützung genetisch bestimmter Reifungsprozesse (vgl. Grimm/Weinert 2008).

### Kognitivismus

Nach Piaget ist die Sprachentwicklung untrennbar an die kognitive Gesamtentwicklung des Kindes gekoppelt, wobei die kognitive Entwicklung eine Abfolge von qualitativ unterschiedlichen Stadien darstellt und die kindliche Sprache sich aus dem Wechselspiel genereller kognitiver Prinzipien ergibt. Für den Spracherwerb von Kindern gelten demnach dieselben Gesetzmäßigkeiten wie für deren übrige kognitive Entwicklung.

Der Einfluss sozial-interaktiver Prozesse auf den Spracherwerb findet in den kognitivistischen Erklärungsansätzen keine Berücksichtigung (vgl. Zimmer 1994). Durch den Zusammenhang zwischen der sprachlichen und allgemein-kognitiven Entwicklung müssten, dem Kognitivismus zufolge, Kinder mit geistigen Entwicklungsstörungen auch sprachliche Defizite aufweisen und umgekehrt. Dies ist jedoch nicht der Fall.

### Interaktionismus

Im Gegensatz zum Nativismus und Kognitivismus berücksichtigen interaktionistische Ansätze besonders den Einfluss der Umgebung auf den Spracherwerb. Bruner (1987) betont vor allem die Interaktion zwischen Eltern bzw. Bezugspersonen und Kindern. Durch gemeinsames Handeln und Spielen übt das Kind sich nicht nur in Vorformen des kommunikativen Aspekts der Sprache, sondern auch in Vorformen der Semantik, Grammatik und Phonologie. Die Bezugspersonen dienen dabei als sprachliche Vorbilder, die dem Kind den nächsten Entwicklungsschritt ermöglichen. Die Existenz angeborener sprachspezifischer Fähigkeiten für den Grammatikerwerb wird von Bruner zwar nicht infrage gestellt, aber seiner Auffassung nach benötigt das Kind zusätzlich zu dem von Chomsky beschriebenen Spracherwerbssystem (LAD) ein Hilfesystem (LASS = Language Acquisition Support System), mit dem Erwachsene Sprache strukturieren, um das Kind beim Sprachlernprozess zu unterstützen.

Interaktionistische Ansätze werden oftmals dafür kritisiert, dass sie den Spracherwerb nicht erklären, sondern nur die Bedingungen beschreiben, unter denen Sprachentwicklung stattfindet (vgl. ebd.). Dennoch ist dieser Ansatz der gegenwärtig am stärksten vertretene.

## 1.2 Voraussetzungen der Sprachentwicklung

Die normale Sprachentwicklung ist eng verbunden und abhängig von der kognitiven, sensorischen, motorischen, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder. Das Erlernen der Sprache geschieht nicht regelgeleitet über Grammatik und Wortschatz, sondern die Kinder lernen mit allen Sinnen, die Sprache als Kommunikationsmittel ihrer unmittelbaren Umwelt

zu erfassen. Der normale Spracherwerb wird u. a. von biologischen Voraussetzungen und sozialen Bedingungen beeinflusst:

- Biologische Anlagen: Sie werden prä- oder postnatal aufgrund genetischer Reifungsprogramme und hormoneller Einflüsse ausgebildet (z. B. zentrales Nervensystem, Vokaltrakt und die Sprechwerkzeuge).
- Auditive Wahrnehmung
  - a) Aufnahme und Weiterleitung akustischer Signale
  - b) Verarbeitung, Identifikation, Interpretation der gehörten Signale
  - c) Phonologische Differenzierungsfähigkeit
- Visuelle Wahrnehmung: Sie ist die Voraussetzung für die Koordination von Mundbewegungen und Gehörtem und um Begriffe mit sichtbaren Dingen in Beziehung zu setzen.
- Motorik: Sie bildet die Voraussetzung, um Mundbewegungen in Gang zu setzen und mit Gehörtem zu koordinieren.
- Kognitive Entwicklung: Sie bildet die Voraussetzung, um Dinge (auch sprachlich unterscheiden zu können, d.h. Fähigkeiten wie z. B. Begriffe bilden, Wiedererkennen, Zuordnen, Abstrahieren sind eng mit dem Spracherwerb verknüpft.

Umweltbedingungen, Reizangebote und sprachliche Vorbilder gelten ebenso als Voraussetzung, um Sprache zu Kommunikationszwecken ausbilden und systematisch ausbauen zu können. Ist eine der genannten Voraussetzungen gestört oder nur eingeschränkt verfügbar, kann es zu Sprachentwicklungsstörungen kommen (vgl. Kapitel 1.5).

### 1.3 Sprachdimensionen

Bei der Beschreibung der Sprachaneignung stehen oftmals Grammatik und Wortschatz im Vordergrund. Die Sprache ist jedoch ein komplexes Geschehen und der Spracherwerb vollzieht sich gleichzeitig auf mehreren Ebenen: Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax, Semantik-Lexikon, Kommunikation-Pragmatik sowie Schriftspracherwerb (Literacy).

Nach Ehlich et al. (2008) eignet sich das Kind im Rahmen des Spracherwerbs acht unterschiedliche Basisqualifikationen an, die den jeweiligen Sprachebenen zugeordnet werden können. Diese Qualifikationen, die in einem Qualifikationsfächer zusammengefasst werden, lassen sich jedoch nur analytisch voneinander trennen. Im Prozess der Sprachaneignung interagieren sie miteinander und bilden die Voraussetzung für umfassendes sprachliches Handeln (vgl. ebd.).

**Tabelle 1: Übersicht der Sprachdimensionen (in Anlehnung an Ehlich et al. 2008 und Petermann et al. 2010)**

<b>Sprachebene</b>	<b>Funktion</b>	<b>Basis-qualifikation</b>
<b>Phonetik-Phonologie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intonation, Betonung</li> <li>- Rhythmik</li> <li>- Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern im Vorsprachlichen</li> <li>- Organisation von Sprachlauten</li> </ul>	phonisch
<b>Morphologie-Syntax</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wort- und Satzbildung</li> </ul>	morphologisch-syntaktisch
<b>Semantik-Lexikon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wort- und Satzbedeutung</li> <li>- Wortschatz</li> </ul>	semantisch
<b>Pragmatik-Kommunikation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachliches Handeln</li> <li>- Kontextbezogene Verwendung von Sprache</li> <li>- Qualität der Kommunikation</li> <li>- Konversationssteuerung</li> </ul>	pragmatisch I pragmatisch II diskursiv
<b>Schriftspracherwerb (Literacy)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesen</li> <li>- Schreiben</li> <li>- Textkompetenz</li> </ul>	literal I literal II

Die einzelnen Sprachebenen und ihre Basisqualifikationen werden im Folgenden dargestellt, jeweils mit Bezug auf deren Aneignung in der Erstsprache.

### **1.3.1 Phonetik-Phonologie**

Die Phonetik untersucht die Komponenten sprachlicher Laute, z. B. ihre physikalischen Eigenschaften (Frequenz, Intensität) und die Bildung von Sprachlauten. Bei der Phonologie geht es um die Funktion von Lauten (Phonemen) als den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Elementen innerhalb eines Sprachsystems (vgl. Kany/Schöler 2007). Wenn man Phoneme austauscht, verändert sich die Bedeutung der Wörter (z. B. Haus – Maus). Während sich also die Phonetik primär mit der Bildung und Aussprache von einzelnen Lauten befasst, betrachtet die Phonologie den Lautgebrauch von Wörtern.

Das Erkennen prosodischer Merkmale der Sprache, wie Intonation, Lautheit, Sprechtempo und -rhythmus ist ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil der phonetisch-phonologischen Sprachebene. Dabei bezieht sich Prosodie auf Einheiten, die größer sind als ein einzelnes Phonem.

### 1.3.1.1 Phonische Basisqualifikation

Die phonische Basisqualifikation bildet die Basis für sprachliche Kommunikation im mündlichen Bereich, denn ohne deren Aneignung kann sich die Lautsprache als Ganzes nicht ausbilden. Beim Erwerb phonischer Fähigkeiten müssen Kinder einerseits die Laute ihrer Muttersprache wahrnehmen, unterscheiden und produzieren (phonetische Entwicklung). Andererseits müssen sie lernen, die sprachfunktionelle Bedeutung der Laute zu verstehen und korrekt zu gebrauchen (phonologische Entwicklung) (vgl. ebd.). Diese Fähigkeiten eignen sich Kinder bereits in den ersten Lebensjahren vollständig an, denn sie werden bereits pränatal vorbereitet (vgl. Ehlich et al. 2008). Bereits im Alter von vier bis sechs Wochen können Säuglinge prosodische Komponenten der Sprache differenziert wahrnehmen (vgl. Wendlandt 2006). Mit drei Jahren haben die meisten Kinder fast alle Laute erworben, aber erst mit ca. 4,5 Jahren hat ein Kind sich alle Phoneme angeeignet.

**Tabelle 2: Entwicklung des Lautgebrauchs (phonologische Prozesse) bei deutschsprachigen Kindern (in Anlehnung an Wendlandt 2006 und Kany/Schöler 2007)**

Alter	Lautwahrnehmung	Lautäußerungen
pränatal	Prosodische Eigenschaften (Rhythmus, Klang, Intonation) der Muttersprache werden identifiziert.	
0 bis 2 Monate	Differenzierung sprachlicher und nichtsprachlicher Laute, Differenzierung von Mutter- und Fremdsprache	Schreien, Gurren, Lallen
5 bis 7 Monate	Reaktion auf unterschiedliche Stimmen	Lautspiele (Stimmhöhenvariation, Lautstärke), kanonisches Lallen
6 bis 12 Monate	Vorgelesene Texte mit normalen Pausen werden bevorzugt.	Silbenverdoppelung, breite Palette von Lauten, erste Wörter
12 bis 18 Monate	Beginn von gezielter Lautbildung bei der Wortproduktion Lauterwerb: m, b, p, n	
18 bis 24 Monate	Lauterwerb: w, f, t, d	
2 bis 3 Jahre	Lauterwerb: k, g, ch, r Kind lernt schwierige Lautverbindungen (kn, bl, gr)	
3 bis 4 Jahre	Kind beherrscht alle Laute (bis auf Zischlaute und schwierige Konsonantenverbindungen, z. B. kl, dr)	

Der Nachweis prosodischer Wahrnehmungsfähigkeiten pränatal und während der ersten Lebensmonate gelang erst in den letzten Jahrzehnten durch neu entwickelte Untersuchungsmethoden (vgl. Kany/Schöler 2007).

#### 1.3.1.2 Phonologische Bewusstheit

Zur Phonologie wird auch die phonologische Bewusstheit gezählt, die laut verschiedener Studien als zentrale Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb in der Grundschule gilt (vgl. Landerl 2001). Damit ist die Fähigkeit gemeint, die phonologische Struktur eines Wortes unabhängig von dessen Bedeutung zu erkennen, zu analysieren und zu synthetisieren. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf größere sprachliche Einheiten (Silben), die sich in alltäglichen Spielhandlungen beim Reimen und beim Segmentieren von Silben zeigt. Diese Fähigkeiten entwickeln sich spontan und sind ohne Wissen um die Lautstruktur der Sprache erfahrbar. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf die kleinsten Spracheinheiten (Laute) und wird durch das Heraushören von Lauten und das Zerlegen von Wörtern in Laute erfasst und entwickelt sich verstärkt im Laufe des schulischen Schriftspracherwerbs. Kinder müssen bewusst mit Sprachlauten umgehen und ihnen Buchstaben zuordnen können.

#### 1.3.2 Morphologie-Syntax

Die beiden Sprachebenen Morphologie und Syntax bilden im engen Sinne die Bereiche der Grammatik. Die Morphologie beschäftigt sich mit den kleinsten bedeutungstragenden Elementen der Sprache, den Morphemen (im Gegensatz zu bedeutungsunterscheidenden Einheiten von Phonemen). Das Wort „suchte“ beispielsweise enthält zwei Morpheme: „such“ als Wortstamm oder freies Morphem und die Endung „te“ als Flexionsmorphem, das die Person und die Zeit der Handlung näher bestimmt. Flexionen bewirken nur formale Veränderungen, die durch andere Wörter im Satz hervorgerufen werden. Die Wortart und Wortbedeutung ändert sich dadurch nicht (vgl. Bunse/Hoffschildt 2008). Auf einer höheren Organisationsebene enthält die syntaktische Komponente diejenigen Muster und Regeln, nach denen Wörter zu Sätzen zusammengestellt werden. So werden z. B. ganz unterschiedliche Bedeutungen allein durch unterschiedliche Anordnung der Wörter im Satz ausgedrückt („Hast Du ein Buch?“ – „Du hast ein Buch.“). Der Bereich Morphologie beschäftigt sich also mit der Wortbildung und der Bereich Syntax mit der korrekten Satzbildung.

### 1.3.2.1 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

Die Aneignung dieser Qualifikation verläuft aufgrund der sprachtypischen Beschaffenheit der Einzelsprachen sehr unterschiedlich (vgl. Ehlich et al. 2008). Die morphologisch-syntaktische Entwicklung geschieht relativ schnell (im Alter zwischen 1,5 und 4 Jahren) und zum Teil unabhängig von den anderen Sprachebenen.

Ab dem zweiten Lebensjahr erfolgt aufgrund des zunehmenden Wortschatzumfangs der Übergang von einer semantisch fundierten zu einer syntaktisch fundierten Kindergrammatik (z. B. Subjekt-Verb-Kongruenz) (vgl. Kany/Schöler 2007). Im dritten Lebensjahr erwerben die Kinder grundlegende Satzstrukturen und es erfolgt außerdem der Übergang vom Telegrammstil zu ersten vollständigen Sätzen. Die meisten 4-Jährigen können korrekte Mehrwortsätze sowie Haupt-Nebensatz-Konstruktionen bilden, nur bei dem Gebrauch von Konjunktionen treten noch Probleme auf (vgl. Luinge 2005). In der Schulzeit werden weitere komplexere syntaktische Phänomene angeeignet, z. B. das Passiv (vgl. Ehlich et al. 2008).

### 1.3.2.2 Entwicklung der syntaktischen Fähigkeiten nach Tracy

Der Erwerb der deutschen Syntax ist laut Tracy (2007) durch vier Meilensteine (von Einwortäußerungen bis zur Produktion komplexer Sätze) gekennzeichnet:

**Tabelle 3: Entwicklung der syntaktischen Fähigkeiten nach Tracy (2007)**

Alter	Satzbau	Beispiele
1 bis 1,5 Jahre	<b>Meilenstein I</b> - Einwortäußerungen (meist Nomen, Partikel)	da, nein, weg, ab
1,5 bis 2 Jahre	<b>Meilenstein II</b> - Erwerb des syntaktischen Prinzips → elementare Wortkombinationen (erst zwei, dann mehr Wörter werden mit infiniten Verben und Verbpartikeln kombiniert) - viele Wortklassen fehlen noch (z. B. Artikel, Präpositionen, Fragepronomen)	„Tür auf.“ „Hause gehen.“ „Mama Bus fahren.“ „Mama auch Bus.“
2 bis 3 Jahre	<b>Meilenstein III</b> - einfache, vollständige Sätze - zielsprachliche Wortstellung (z. B. Verbzweitstellung, Verb-Subjekt-Kongruenz) - aber auch noch die älteren Strukturformate von Meilenstein II	„Da kommt Ball rein.“ „Wo kann der hingehen?“ „Ich baue einen Turm.“
3 bis 4 Jahre	<b>Meilenstein IV</b> - komplexe Satzgefüge, Konditionalsätze - Nebensätze mit flektierten Verb am Ende - die meisten Wortklassen sind verfügbar	„Ich warte, bis der Hund weggegangen ist.“



Die vier Meilensteine sind nicht immer klar voneinander abzugrenzen. Manche Kinder können z.B. einzelne Meilensteine überspringen oder die Phasen werden still durchlaufen, so dass sie nicht erkennbar sind.

Zu den wichtigsten Merkmalen des Deutschen gehören die sogenannte „Satzklammer“ und die Subjekt-Verb-Kongruenz (durch Flexion wird das Verb auf das Subjekt abgestimmt). Kinder müssen erkennen, dass im deutschen Hauptsatz das finite Verb an zweiter Position (V2) steht und im direkten Fragesatz an erster Stelle. Alle infiniten Verben sowie abtrennbare Verbpartikel können nur am Satzende (in der Verbendposition, VE) auftreten. Im Nebensatz hingegen steht das finite Verb nach allen infiniten Verbteilen am Satzende.

Diese Zusammenhänge lassen sich mit Hilfe eines topologischen Schemas darstellen (vgl. Thoma/Tracy 2006):

↓      SATZKLAMMER      ↓

Vorfeld	V2-Position	Mittelfeld	VE-Position	Meilenstein
		Tür	<b>auf</b>	M II
		Mama auch Bus		
		Mama      Bus	<b>fahrn</b>	
wo	<b>kann</b>	der	<b>hingehen</b>	M III
ich	<b>bau</b>	ein Turm mit ein Uhr		
dann	<b>fressen</b>	die Vögel alle	<b>auf</b>	
	↓ <i>Konjunktion</i>		↓	
	<b>wenn</b>	Julia Futter	<b>reintut</b>	M IV
	<b>ob</b>	das	<b>pfeift</b>	

Das Kind baut die Satzstruktur von rechts nach links auf. Einer der wichtigsten Meilensteine ist der Verbpartikel, der sich ganz rechts befindet („auf“). Links vor den Verbpartikeln treten Partikel auf (z. B. auch, nicht), die sich als nützlich beim Strukturaufbau erweisen. Danach werden Verben mobil und erscheinen in der linken Satzklammer (V2). Dies geht einher mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Schließlich erhält das Verb (V2) Konkurrenz von Konjunktionen, wobei das Verb auf die rechte Satzklammer ausweicht. In dieser als Satzklammer bezeichneten Struktur unterscheidet sich die deutsche Sprache von anderen Sprachen: im Russischen ist die Wortstellung relativ flexibel, im Türkischen steht das Verb am Ende, im Arabischen steht das Verb hingegen am Anfang.

### 1.3.2.3 Übergeneralisierung

Einige Prozesse des Spracherwerbs verlaufen nicht linear, sondern u-förmig, was man bei der Morphologie-Aneignung anhand der Pluralbildung und Verbflexion gut erkennen kann.

Für eine bestimmte Zeit neigen Kinder zu Übergeneralisierungen<sup>1</sup>, insbesondere bei der Beugung unregelmäßiger Verben („springte“ statt „sprang“), obwohl die Kinder vorher unregelmäßige Flexionen richtig äußerten. Auch bei der Pluralbildung machen Kinder Fehler bei Wörtern, die sie zuvor schon korrekt gebildet haben („Buchs“ statt „Bücher“). Es wird angenommen, dass sie zunächst durch Nachahmung die Verben richtig konjugieren. Danach lernen Kinder grammatische Regeln und versuchen diese anzuwenden. Dem Kind sind diese Regeln nicht bewusst, sie spiegeln sich aber in seinen Äußerungen wieder. Zu einem späteren Zeitpunkt werden aufgrund von Regeldifferenzierungen oder Analogienbildungen wieder die korrekten Formen gebildet (U-förmiger Verlauf). Die Fehler der regelmäßigen Flexion und Pluralbildung durch das Anfügen eines „s“ zeigt also keine fehlerhafte Entwicklung, sondern Lernfortschritte. Übergeneralisierungen von Plural- und Vergangenheitsformen können noch bis zum fünften Lebensjahr auftreten, vereinzelt sogar noch länger.

### 1.3.3 Semantik-Lexikon

Die semantisch-lexikalische Ebene bezeichnet die Bedeutungskomponente von Sprache. Das Lexikon bezieht sich auf den gesamten, im Gehirn gespeicherten Wortschatz mit den phonologischen, semantischen und syntaktischen Eigenschaften der einzelnen Wörter. Im Lexikon sind alle Wörter nach ihrer Bedeutung geordnet abgespeichert und miteinander verknüpft. Der Zugriff erfolgt in der Regel sehr schnell, sodass Wörter beim Zuhören verstanden und beim Sprechen selbst verwendet werden können. Die Begriffe Wortschatz und Lexikon werden meist synonym verwendet. Im Bereich der Semantik geht es zum einen um die Bedeutung und den Inhalt von Wörtern bzw. Sätzen, und zum anderen um die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen (z. B. Metaphern oder Redewendungen) (vgl. Ehlich et al. 2008).

#### 1.3.3.1 Semantische Basisqualifikation

Der Erwerb semantischer Fähigkeiten bildet die Grundlage der kognitiven und kommunikativen Entwicklung. Vor allem die Wörteraneignung, die Begriffsbildung und das Übertragen von Bedeutungen sind Merkmale dieser Qualifikation.

Meistens beginnen Kinder im Alter von einem Jahr, einzelne Wörter zu

---

<sup>1</sup> In der Literatur werden für Übergeneralisierungen auch die Begriffe Überextension und Überregulation synonym verwendet.

sprechen und ihren Wortschatz langsam zu erweitern. Wortverstehen und -produktion verlaufen jedoch nicht parallel zueinander (vgl. Elben 2002), denn das Sprachverständnis geht der Sprachproduktion voraus. Diese Asymmetrie von aktivem und passivem Wortschatz ist bei Verben besonders ausgeprägt. Die Erweiterung des Wortschatzes reicht in bestimmten Bereichen (z. B. Fachbegriffe, Metaphern) bis ins Schul- und Erwachsenenalter hinein (vgl. Ehlich et al. 2008). Somit ist die Entwicklung des Wortschatzes ein lebenslanger Prozess mit offenem Ausgang.

Grimm (2003) betont, dass ein Kind im Alter von 18 bis 24 Monaten einen „Schwellenwert“ von 50 Wörtern erreichen sollte, ansonsten steigt das Risiko für das Auftreten einer Sprachentwicklungsstörung. Danach wächst der Wortschatz innerhalb weniger Monate überproportional schnell an, was auch als Wortschatzexplosion bezeichnet wird. Durch den zunehmenden Wortschatzumfang erfolgt eine Differenzierung der Wörter in Inhalts- (Substantive, Verben, Adjektive) und Funktionswörter (Artikel, Präpositionen, Hilfsverben), wodurch grammatikalische Beziehungen innerhalb eines Satzes gebildet werden können (vgl. Bunse/Hoffschildt 2008). Somit ist der Zuwachs des Wortschatzes eine Voraussetzung, um syntaktische Regeln für die Satzbildung zu erwerben und anzuwenden.

**Tabelle 4: Zunahme des Wortschatzes (in Anlehnung an Wendlandt 2006 und Grimm 2003)**

Alter	Wortschatz	Anzahl aktiver Wörter
8 - 10 Monate	Wortverständnis	Protowörter
10 - 18 Monate	Wortproduktion: einzelne Wörter	50 bis 200
18 - 24 Monate	<b>Wortschatzexplosion:</b> Hauptwörter, einfache Verben und Adjektive	250 bis 550
2 - 3 Jahre	Wortschatz nimmt erheblich zu, Wortschöpfungen (ab ca. 2,5 Jahren vermehrtes Lernen von Verben)	500 bis 1.000
3 - 4 Jahre	Wortschatz wächst stetig weiter, Farben und Fürwörter werden verwendet	1.000 bis 3.000
4 - 6 Jahre	Wortschatz ermöglicht einen differenzierten Ausdruck, auch abstrakte Begriffe werden auf kindlichem Niveau sicher gehandhabt	3.000 bis 5.000

### 1.3.3.2 Übergeneralisierung und Untergeneralisierung

Der eingeschränkte Wortschatz zu Beginn des Spracherwerbs führt insbesondere während der Phase der Wortschatzexplosion (bis zum 30. Lebensmonat) oftmals zu Über- und Untergeneralisierungen (auch als Über- und Unterdehnung bezeichnet). Bei einer Übergeneralisierung gebraucht das Kind Wörter für zu weite Bereiche (z.B. „Hund“ für alle vierbeinigen Tiere). Eine Untergeneralisierung liegt vor, wenn das Kind z.B. das Wort „Hund“ nur auf den eigenen Hund der Familie bezieht und nicht ebenfalls auf andere Hunde. Verschiedene Studien haben am Anfang der kindlichen Sprachentwicklung bei 7 bis 33% des Wortschatzes Übergeneralisierungen festgestellt und bei 12 bis 29% des Wortschatzes treten Untergeneralisierungen auf (vgl. Wendlandt 2006).

### 1.3.4 Kommunikation-Pragmatik

Kommunikation beinhaltet das gegenseitige Übermitteln von Mitteilungen oder Signalen, die für den Beobachter eine festgelegte Bedeutung haben. Informationen werden in Sprache umgesetzt und im Rahmen von Gesprächsregeln und Redegewohnheiten weitergegeben.

Die Pragmatik, auch Sprechhandeln genannt, ist die Lehre vom Gebrauch der Sprache in den unterschiedlichen Situationen. Dafür müssen die Kinder Strategien und Prinzipien lernen, die den Sprachgebrauch in verschiedenen sozialen Kontexten ermöglichen (vgl. ebd.). Dies schließt den Aufbau soziokultureller Kenntnisse als auch den Perspektivwechsel (das Erkennen, dass die Gedanken und Gefühle anderer Personen vom eigenen Erleben abweichen können) ein. Der Pragmatik- und Grammatikerwerb bedingen sich gegenseitig, denn ein Großteil der syntaktischen Komplexität ergibt sich aus pragmatischen Bedingungen der Kommunikation (vgl. ebd.).

#### 1.3.4.1 Pragmatische Basisqualifikationen I und II

Bei der Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten geht es vor allem darum, sprachliche Äußerungen unter Einbezug des situativen und sozialen Kontextes zu verstehen und zu produzieren (vgl. Szagun 2000).

Nach Ehlich et al. (2008) besteht die pragmatische Qualifikation I darin, dass Kinder in der Interaktion mit ihren Eltern und Bezugspersonen lernen, die Handlungsziele des Gegenübers zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Mit zunehmendem Alter lernen Kinder zwischen der eigenen Perspektive und der des Interaktionspartners zu unterscheiden und wie sie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Ziele einsetzen

können<sup>2</sup>. Dabei erwirbt das Kind elementare sprachliche Handlungsmuster. Zu den pragmatischen Fähigkeiten gehört auch das Stellen von Fragen, das es dem Kind ermöglicht, Wissen über die Welt zu sammeln.

**Tabelle 5: Entwicklung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten  
(in Anlehnung an Kany/Schöler 2007 und Bunse/Hoffschildt 2008)**

Alter	pragmatische Fähigkeiten
8 - 10 Monate	Vorsprachliche Dialoge: intentionale Kommunikation mittels Blicken und Gesten
9 - 12 Monate	Referentieller/triangularer Blick: Kind nimmt Blickkontakt zwischen Gegenstand und Person auf (Ich-Du-Gegenstand)
12 – 18 Monate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind setzt Sprachmelodie ein</li> <li>- Austausch von Gegenständen</li> <li>- Auf Gegenstände zeigen, um den Namen zu erfahren</li> </ul>
18 – 24 Monate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erstes Fragealter</li> <li>- Um Hilfe bitten (nonverbal und verbal)</li> <li>- Gesprächslänge nimmt zu</li> </ul>
3 – 4 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zweites Fragealter</li> <li>- Zunehmend Einhaltung der Dialogstruktur</li> <li>- Berücksichtigung der Perspektive des Gegenübers</li> <li>- Konventionen (z. B. Anreden) werden berücksichtigt</li> </ul>
5 – 6 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung eines Verständnisses, dass sich die eigenen Gefühle von denen des Anderen unterscheiden</li> <li>- Ereignisse/komplexere Geschichten werden wiedergegeben</li> </ul>

Im Gegensatz zur pragmatischen Qualifikation I, die die familiäre Kommunikation umfasst, beinhaltet die pragmatische Qualifikation II die pragmatischen Kompetenzen des Kindes, die beim Eintreten in eine Bildungseinrichtung (Kindergarten, Schule) relevant werden. Dies erfordert eine kontextbezogene Anpassungsleistung vom Kind. Dazu gehört auch die Fähigkeit, zwischen einer Lehrerfrage im Unterricht und dem Zweck einer Frage der Eltern oder anderer Kinder zu unterscheiden. Treten bei der Aneignung dieser Fähigkeiten Probleme auf, muss mit sozialisatorischen Entwicklungsstörungen gerechnet werden (vgl. Ehlich et al. 2008).

---

<sup>2</sup> Ein theoretischer Zugang, diesen Perspektivwechsel zu erklären, ist die „Theory of mind“. Kinder entwickeln etwa ab dem 4. Lebensjahr die Fähigkeit, eine Annahme über Bewusstseinsvorgänge in anderen Personen vorzunehmen und diese in der eigenen Person zu erkennen (z.B. Gefühle, Bedürfnisse, Absichten, Erwartungen, Meinungen).

#### 1.3.4.2 Diskursive Basisqualifikation

Nach Ehlich et al. (2008) betrifft die diskursive Basisqualifikation zum einen fundamentale Strukturen der sprachlichen Kooperation (Sprecherwechsel) und zum anderen die Fähigkeit, komplexes zweckgerichtetes sprachliches Handeln mit anderen Interaktionsteilnehmern auszuführen. Ein wichtiger Teilbereich ist dabei die Aneignung der Erzählfähigkeit, die etwa im Alter von drei Jahren beginnt und bis ins Schulalter weiterentwickelt wird (vgl. ebd.). Im Vergleich zur pragmatischen Qualifikation ist die diskursive nicht an eine Einzelsprache gebunden, daher finden auch Transferprozesse in andere Sprachen statt. Voraussetzung für die Umsetzung der pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten ist die Aneignung lexikalischen und grammatischen Wissens.

#### 1.3.5 Schriftspracherwerb/Literacy

Der Begriff Schriftspracherwerb umfasst das Lesen- und Schreibenlernen bzw. das Erlernen der Schriftsprache. Diese Fähigkeiten werden gewöhnlich im Grundschulalter erlernt, wenn die Grammatikentwicklung zum Großteil abgeschlossen ist. Der Schriftspracherwerb beginnt jedoch bereits im Vorschulalter mit den Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens, wie der phonologischen Bewusstheit durch das Erkennen und Produzieren von Buchstaben sowie durch Reimen und durch Segmentieren von Silben. In der Familie und im Kindergarten machen die Kinder Erfahrungen mit verschiedenen Erscheinungsformen von Lese-, Erzähl- und Schriftkultur (die so genannte Literacy-Kultur). Vor allem der Umgang mit Büchern und Texten (Vorlesen und Erzählen) und die daran anknüpfenden Gespräche sind für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen bedeutsam (vgl. Ehlich et al. 2008). Die syntaktische Bewusstheit sowie das Arbeitsgedächtnis gelten ebenfalls als wichtige Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb.

Mit Eintritt in die Schule kommt das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lese- und Schreibprozess hinzu und die Umsetzung von Sprache in Text. Der Erwerb der Schriftsprache erfolgt vor und in der Grundschulzeit über mehrere qualitative Stufen, wie in der Tabelle auf der nächsten Seite zu sehen ist (Günther 1986).

**Tabelle 6: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (Günther 1986)**

	Stufe	Alter	Schriftsprache
vorschulisch	präliteral-symbolisch	bis 3 Jahre	Nachahmung der Schreibbewegung
	logo-graphemisch	3 bis 7 Jahre	Wortbilder: Kinder „lesen“ oder malen Wörter als Ganzheiten ab (eigener Name, Logos)
schulisch	alphabetisch	4 bis 8 Jahre	Auditive Diskrimination der Laute: Kinder werden angeleitet, einfache Wörter in ihre einzelnen Laute zu zerlegen und wieder zu verbinden → Laut-Buchstaben-Beziehung
	ortho-graphisch	6 bis 9 Jahre	Loslösung von der Lautsprache: Aneignung linguistischer Wortbildungsregeln (Kenntnisse über Satzbau, Rechtschreibung und Zeichensetzung) → eigentlich Abschluss des Schriftspracherwerbs
	integriert-automatisiert	ab 8 Jahre	Keine neue Strategie, sondern Festigung des Erreichten; Automatisierung

In den zwei vorschulischen und drei schulischen Phasen werden verschiedene Strategien angewandt, um das nächsthöhere Niveau zu erreichen. Diese Abfolge darf man jedoch nicht als zwingende Stufenleiter verstehen. Viele Kinder überspringen Stufen oder durchlaufen diese nur sehr kurz. Bei der Einschulung befinden sich die Kinder auf unterschiedlichen Stufen.

#### 1.3.5.1 Literale Basisqualifikation I und II

Die literale Basisqualifikation I befasst sich mit dem Schriftspracherwerb, der vor dem Schuleintritt einsetzt. Bereits im Vorschulalter beginnt das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen und die Umsetzung von mündlicher in schriftliche Sprachproduktion und umgekehrt (vgl. Ehlich et al. 2008). Präliterale Erfahrungen mit Texten und Büchern gehören ebenfalls dazu.

Das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben und der Aufbau schriftlicher Textualität ist Teil der literalen Basisqualifikation II. Durch die Beschäftigung mit Schrift entwickelt sich auch die Sprachbewusstheit weiter. Erst durch das Lesen- und Schreibenlernen sowie durch den schulischen Grammatikunterricht werden Kinder in die Lage versetzt, Sprache bewusst unter morphologischen und syntaktischen Gesichtspunkten zu betrachten (vgl. Gombert 1992).

## 1.4 Zweitspracherwerb

Innerhalb des Zweitspracherwerbs unterscheidet man zwischen dem bilingual simultanen Spracherwerb, wenn von Geburt an gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden und dem sehr viel häufiger auftretenden frühen sukzessiven Zweitspracherwerb, bei dem der Erwerb der Erstsprache bereits im Gange ist und das Kind erst danach mit einer zweiten Sprache in Kontakt kommt (vgl. Kany/Schöler 2007). Weiterhin wird zwischen natürlichem Zweitspracherwerb einer neuen Umgebungssprache und dem Fremdspracherwerb (in Form von Sprachunterricht) unterschieden.

Als Abgrenzung zwischen bilinguaalem Erstspracherwerb und frühem Zweitspracherwerb findet man in der Literatur häufig die Altersgrenze von drei bis vier Jahren (vgl. Meisel 2007). Bis dahin kann sich das Kind auf besonders optimale Fähigkeiten zum Spracherwerb verlassen. In der Literatur werden die Begriffe Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb nicht immer klar getrennt.

### 1.4.1 Bilingualer Erstspracherwerb

Der gleichzeitige Erwerb von zwei Erstsprachen von Geburt an, z. B. wenn beide Eltern verschiedene Sprachen sprechen, verläuft in beiden Sprachen genau wie der Spracherwerb bei einsprachigen Kindern. Idealerweise wird dabei das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ angewandt (jedes Elternteil kommuniziert in der jeweiligen Muttersprache mit dem Kind).

Eine funktionale Trennung beider Sprachen beginnt bei den Kindern bereits mit zwei bis drei Jahren, indem sie die jeweilige Sprache kontextangemessen bei dem monolingualen Gesprächspartner einsetzen. Sobald die Kinder die ersten Wortkombinationen bilden können (ab dem zweiten Lebensjahr), lässt sich ansatzweise die Trennung des grammatischen Wissens beider Sprachen nachweisen (vgl. Tracy 2007). Der Verlauf der Sprachentwicklung kann entweder in beiden Sprachen altersangemessen erfolgen oder eine Sprache entwickelt sich langsamer im Vergleich zu einsprachigen Kindern. Es kommt vor, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder über einen bestimmten Zeitraum Strukturen der einen auf die andere Sprache transferieren. Aber nach einer gewissen Entwicklungszeit orientieren sie sich an der jeweiligen Zielsprache (vgl. Siegmüller/Bartels 2006). Bei den meisten Kindern dominiert im Laufe der Sprachentwicklung eine der beiden Sprachen, wobei die Dominanz auch wechseln kann.

#### 1.4.1.1 Früher sukzessiver Zweitspracherwerb

In diesem Fall hat das Kind die wesentlichen Grundzüge seiner Erstsprache (vor allem die Kerngrammatik) bereits erworben, wenn die Aneignung der Zweitsprache beginnt. Kinder, die bereits mit drei oder vier Jahren in Kontakt mit einer zweiten Sprache kommen, durchlaufen in grammatischen Kernbereichen die gleichen Phasen wie monolingual aufwachsende Kinder



(vgl. Thoma/Tracy 2006), da die grammatischen Strukturen in dieser Altersgruppe implizit erworben werden. Die wichtigste Einflussgröße für den zügigen Erwerb grammatischen und lexikalischen Wissens ist – neben dem Zeitpunkt des Erstkontaktes mit der Zweitsprache – die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs (vgl. Siegmüller/Bartels 2006). Im Gegensatz zum bilingualen Erstspracherwerb scheinen dabei Interferenzen aus der Erstsprache eine geringere Rolle zu spielen.

Wenn sich der erste Sprachkontakt erst nach dem sechsten bis siebten Lebensjahr ereignet (vgl. Rothweiler 2004), führt das meist zu einem Erwerbsverlauf, der sich von dem einsprachiger Kinder unterscheidet und sich allmählich annähert an den Zweitspracherwerb Erwachsener. Der Spracherwerb erfolgt dann nicht mehr hauptsächlich kommunikationsorientiert, sondern kognitionsbestimmt (vgl. Kany/Schöler 2007).

Beim sukzessiven Zweitspracherwerb gibt es auf den verschiedenen Sprachebenen Besonderheiten, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

#### Phonetik-Phonologie

Beim sukzessiven Zweitspracherwerb kann das Lautsystem der Erstsprache die Aneignung der Einzellaute des Deutschen beeinflussen (vgl. Ehlich et al. 2008). Spuren der phonetischen und phonologischen Gesetzmäßigkeiten der zuerst erworbenen Sprache bleiben dann im Repertoire der zweiten Sprache erhalten (vgl. Gogolin 2007). Die Lautbildung und die Merkmale der Sprachmelodie können bei sehr frühem Lernbeginn fehlerfrei und exakt erworben werden. Nach zweijährigem Kindergartenbesuch sollte eine altersgemäße Aussprache auch bei den Kindern erreicht sein, die zuvor wenig deutschen Sprachkontakt hatten. Das Zeitfenster für die kritische Phase schließt sich bei der Phonologie früher als bei den anderen Sprachbereichen.

#### Syntax-Morphologie

Kinder, die vor Abschluss des vierten Lebensjahres mit dem Erwerb des Deutschen als zweite Sprache beginnen, erwerben die deutsche Satzstruktur wie einsprachig aufwachsende Kinder. Sie können sogar, gemessen vom ersten Auftreten von Einwortäußerungen bis zum zielsprachlichen Gebrauch von Hauptsatzstrukturen (mit Verbendstellung), schneller sein als Erstsprachlerner, da sich bei ihnen die Satzklammer und die Subjekt-Verb-Kongruenz bereits innerhalb eines Kontaktjahrs ausbilden kann (vgl. Thoma/Tracy 2006). Um Meilenstein IV (Nebensätze mit zielsprachlicher Verbendstellung und einleitender Konjunktion) zu erreichen, benötigen die meisten dieser Kinder 2 bis 2,5 Jahre Kontaktzeit.

#### Semantik-Lexikon

Im Gegensatz zur Grammatik, die die Kinder vollständig in den ersten Lebensjahren erwerben, dauert das Lernen der Semantik während des

gesamten Lebens an und unterliegt keiner zeitlichen Begrenzung. Der Erwerbsverlauf ist jedoch sehr stark vom sprachlichen Input abhängig. Die Wortschatzaneignung in der Zweitsprache beginnt normalerweise später als in der Erstsprache und vollzieht sich meist in variationsarmen Situationen. Erst mit Eintritt in den Kindergarten vergrößert sich das Wortschatzangebot deutlich. Untersuchungen während der Schuleingangsphase belegen, dass der produktive Wortschatz dieser Kinder im Vergleich zum Wortschatz ihrer Erstsprache und zum Wortschatz einsprachig-deutscher Kinder geringer ist (vgl. Ehlich et al. 2008). Nicht nur der quantitative Wortschatz (Umfang), sondern auch der qualitative Wortschatz (Inhalte) unterscheidet sich bei zweisprachigen Kindern durch kulturbedingte Einflüsse. Je nachdem, in welchem Lebensbereich (z. B. Familie, Kindergarten, Schule) die Sprachaneignung überwiegend geschieht, ist der Wortschatz in diesen Themenbereichen unterschiedlich ausgebildet. So wirkt sich das schulische Lernumfeld positiv auf die Wortschatzentwicklung im Deutschen aus (vgl. Eckhardt 2008).

#### Kommunikation-Pragmatik

Da die pragmatischen und diskursiven Basisqualifikationen nicht an eine Einzelsprache gebunden sind, finden Transferprozesse zwischen den Sprachen statt (vgl. Ehlich 2008). Sie entwickeln sich gemäß den sozialen Kontexten und situativen Anforderungen und können in verschiedenen Sprachen gleichermaßen angewandt werden. Grundlegende Sprachmittel, die in einer Sprache erworben wurden, sind auch in der anderen Sprache verfügbar. Zweisprachige können zu diskursiven Zwecken einen Sprachwechsel vornehmen, z. B. um bestimmte Personen anzusprechen oder auszugrenzen.

#### Schriftspracherwerb

Zweisprachig aufwachsende Kinder, die vor Schuleintritt ausreichend Kontakt zur deutschen Sprache haben, durchlaufen beim Schriftspracherwerb dieselben Aneignungsschritte wie Kinder mit deutscher Erstsprache (vgl. Ehlich et al. 2008). Das Lautsystem aus der jeweiligen Herkunftssprache scheint keinen großen Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen zu haben. Bei Kindern, die bereits Lesen und Schreiben in ihrer Erstsprache gelernt haben, finden sich jedoch Interferenzen aus diesem Lautsystem, der Buchstaben und der Orthographie.

Anhand der Kenntnisse über den frühen Spracherwerb lässt sich ableiten, dass für Kinder aus Migrantenfamilien eine frühe Förderung in Bildungseinrichtungen von Vorteil ist (vgl. Gogolin 2008). Dies setzt allerdings voraus, dass die Kinder auf ein anregungsreiches deutschsprachiges Umfeld stoßen: Ihre Disposition zu fast mühelosem Spracherwerb sollte genutzt werden, um mögliche Einflüsse der Erstsprache, z. B. durch Interferenzen, auf die Zweitsprache gering zu halten. Daher ist es notwendig, der vorschulischen Spracherziehung und -förderung große Aufmerksamkeit zu schenken.

## 1.5 Sprachentwicklungsstörungen

Auffälligkeiten beim Spracherwerb auf den verschiedenen Sprachebenen sind bereits im Kindergartenalter zu beobachten. Die Schwierigkeit besteht darin, zwischen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) und Kindern mit mangelnden Sprachkenntnissen zu unterscheiden, da die Auffälligkeiten sich zum Teil ähneln, die Ursachen jedoch unterschiedlich sind. Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsfernen Milieus verfügen überproportional oft über unzureichende Sprachkenntnisse, was auf die anrengungsarmen Entwicklungsbedingungen zurückzuführen ist (vgl. Kany/Schöler 2007). Bei spracherwerbsgestörten Kindern liegen die Ursachen in den unzureichenden Entwicklungsvoraussetzungen. Dies ist vor allem in Hinblick auf die Fördermaßnahmen zu beachten. Mangelnde Sprachbeherrschung kann durch Sprachförderung vermindert werden, bei Sprachentwicklungsstörungen sind logopädische bzw. sprachheiltherapeutische Maßnahmen durchzuführen. Die Zahl spracherwerbsgestörter Kinder liegt bei ca. 7%. Die Angaben über den Anteil der Kinder mit mangelnder Sprachbeherrschung schwanken zwischen 15 und 35% (vgl. Schöler/Welling 2007).

### Klassifizierung von Sprachentwicklungsstörungen

In der Literatur gibt es für die Störungen der Sprache verschiedene Definitionen und Begriffsverwendungen (z. B. Sprachentwicklungsstörung, -verzögerung, -behinderung, Spracherwerbsstörung) und auch die Angaben zur Häufigkeit von Sprachentwicklungsstörungen variieren sehr stark. Nach Wendlandt (2006) wird mittlerweile der Begriff Sprachentwicklungsstörung am häufigsten verwendet, wobei zwischen spezifischer und allgemeiner Sprachentwicklungsstörung unterschieden wird. Von ihren Symptomen her unterscheiden sie sich nicht, Abweichungen gibt es aber hinsichtlich ihrer Ursachen. Die Sprachentwicklung kann auf allen vier Sprachebenen gestört sein und der Sprachentwicklungsrückstand zu altersgerechter Sprachentwicklung beträgt mindestens sechs Monate (vgl. ebd.). Wenn der Sprachentwicklungsrückstand weniger als sechs Monate beträgt und man annimmt, dass die Verzögerung in absehbarer Zeit aufgeholt werden kann, spricht man nicht von einer Sprachentwicklungsstörung, sondern von einer Sprachentwicklungsverzögerung.

**Tabelle 7: Klassifizierung von Sprachentwicklungsstörungen  
(in Anlehnung an Wendlandt 2006)**

		<b>Störungen der Sprachentwicklung</b>	
		<b>spezifische SES</b>	<b>allgemeine SES</b>
		<b>primäre Störung</b>	<b>sekundäre Störung</b>
<b>Ursachen</b>	<b>ausgeschlossen sind:</b>	<b>möglich sind:</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensorische Schädigungen (Seh-, oder Hörschädigung)</li> <li>- Schwerwiegende neurologische Schädigungen</li> <li>- Emotionale Schädigungen</li> <li>- Kognitive Schädigungen (z. B. geistige Retardierung)</li> </ul>		
<b>Merkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Genetischer Hintergrund möglich</li> <li>- Diskrepanz zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Entwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine Diskrepanz zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Entwicklung</li> </ul>	
<b>Symptome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verspäteter Sprechbeginn</li> <li>- Verlangsamter Spracherwerb mit möglicher Plateaubildung</li> <li>- Formale Merkmale (Morphologie/Syntax) sind gestörter als Wortschatz/Pragmatik</li> <li>- Intelligenz ist im Normalbereich</li> </ul>		
<b>Sprachebene</b>	<b>Phonetik-Phonologie</b>	<b>Aussprache- oder Artikulationsstörungen</b> (z. B. Lispeln)	
	<b>Morphologie-Syntax</b>	<b>Dysgrammatismus</b> - Fehlerhafte Wortbildung, Satzbau und Wortendungen (z. B. Pluralbildung) - Verbendstellung statt Verbzweitstellung	
	<b>Semantik-Lexikon</b>	<b>Eingeschränkter Wortschatz</b> - Störung des Wortverständnisses (passiver Wortschatz) - Störung der Wortproduktion (aktiver Wortschatz) - Wortfindungsstörung	
	<b>Pragmatik-Kommunikation</b>	Eingeschränkte kommunikative und dialogische Fähigkeiten	
<b>Intervention</b>	Logopädie, Sprachheiltherapie	Angebote in heilpädagogischen Kindergärten, Sonderschulen	

Oftmals lassen sich Sprachentwicklungsstörungen nur in Abhängigkeit vom Alter definieren. Je nach Altersstufe präsentieren sie sich unterschiedlich, d. h. verschiedene Symptome sind für bestimmte Altersgruppen charakteristisch. Eine Sprechweise, die im Alter von zwei Jahren altersgemäß ist, würde man bei einem 4-Jährigen als Störung bezeichnen (vgl. Wendlandt 2006). So gehört das Auslassen, Vertauschen oder Ersetzen von Lauten zur normalen Sprachentwicklung und auch bei der Pluralbildung und bei der Verbflexion gibt es eine Phase der Übergeneralisierung (vgl. Kapitel

1.3.2.3), in der diese Fehler ein Ausdruck des Lernfortschritts und nicht einer gestörten Sprachentwicklung sein können.

Entscheidend ist, Störungen der Sprachentwicklung möglichst früh zu erkennen, um rechtzeitig eine therapeutische Intervention oder pädagogische Sprachförderung zu veranlassen. Eine wesentliche Aufgabe im Elementarbereich besteht deshalb darin, Sprachentwicklungsstörungen und mangelnde Sprachbeherrschung richtig zu diagnostizieren. Um zwischen den beiden Gruppen differenzieren zu können, gibt es verschiedene Verfahren und Sprachentwicklungstests.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass es biologische Voraussetzungen gibt, die es uns ermöglichen, Sprache zu erwerben. Wenn diese Voraussetzungen nicht optimal gegeben sind, kann es zu Sprachentwicklungsstörungen kommen. Um Sprache zu erwerben, bedarf es außerdem eines sprachanregenden Umfeldes, damit das Kind seine sprachlichen Fähigkeiten voll ausbilden kann.

Da bei mehrsprachigen Kindern eine Sprachentwicklungsstörung in jeder der erworbenen Sprachen auftritt, ist eine Sprachdiagnostik in allen Sprachen notwendig. Wenn das auffällige Sprachbild in allen Sprachen auftritt, handelt es sich um eine Sprachentwicklungsstörung, erscheint es aber nur in einer Sprache, handelt es sich um Spracherwerbsprobleme.

## 2 Sprachstandsdiagnostik

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, den Sprachstand zu erheben bzw. die Sprachentwicklung im vorschulischen Alter zu beobachten. Die dafür zur Verfügung stehenden Verfahren können nach verschiedenen Aspekten in Gruppen eingeteilt werden. Kany und Schöler (2007) unterscheiden Verfahren danach, ob sie befragen, beobachten oder elizitieren. Fried (2004) hingegen unterscheidet zwischen bildungspolitisch und pädagogisch orientierten Verfahren.

Kategorisiert man die Verfahren anhand ihrer Methodik, unterscheidet man Schätzverfahren, Beobachtungen, Tests und Screenings.

Schätzverfahren beruhen auf Selbst- oder Fremdeinschätzungen mittels standardisierter Befragung. Die sprachliche Entwicklung der Kinder wird dabei indirekt erfasst, indem die Eltern oder Erzieher/-innen Auskunft über das Sprachverhalten geben. Diese Verfahren werden meist nur bei 2- bis 3-jährigen Kinder angewandt, da der Wortschatz und die Komplexität der Sprachkompetenz bei älteren Kindern schon viel stärker ausgeprägt sind und entsprechend besser erhoben werden können.

Sprachentwicklungstests sind standardisiert und normiert, wobei Durchführung, Auswertung und Interpretation eindeutig festgelegt sind und ein Vergleichsmaßstab in Form einer Norm zur Verfügung steht. Standardisierte Tests entsprechen den testtheoretischen Ansprüchen an Objektivität, Reliabilität und Validität. Screening-Verfahren lassen diese Gütekriterien eher außer Acht und beziehen sich meist nur auf eine kriteriale Norm (vgl. Kany/Schöler 2007). Im Gegensatz zu Beobachtungen können anhand von Tests nicht nur Sprachäußerungen, sondern auch das Sprachverständnis untersucht werden. Außerdem können in Testsituationen Verhaltensweisen initiiert werden, die in natürlichen Situationen selten auftreten. Der Nachteil ist jedoch, dass Testsituationen wenig authentisch sind. Des Weiteren erfassen Tests immer nur einen Ausschnitt aus dem sprachlichen Qualifikationsbereich (vgl. Ehlich 2005).

Screenings sind wie Testverfahren ebenfalls standardisiert - ohne explizite testtheoretische Ansprüche. Ein Screening-Verfahren ergibt seiner Intention nach keine Diagnose, sondern dient als Groborientierung und gibt den Hinweis, ob weitere Untersuchungen mit differenzierten Sprachentwicklungstests folgen sollen. Im Unterschied zu Tests basiert die Leistungsermittlung auf der Festlegung eines kritischen Grenzwertes, der zwischen Kindern „mit Sprachförderbedarf“ und „ohne Sprachförderbedarf“ unterscheidet. Die Leistung eines Kindes wird also nicht in Bezug auf die jeweilige Altersgruppe auf einer Normskala eingeordnet, sondern es wird eine Leistungsgrenze (Schwellenwert) definiert, die ein Kind erreichen muss. Screenings dienen somit der schnellen und ökonomischen Identifikation von „Risikokindern“. Wird ein Kind als Risikokind erkannt, sind weitere diagnostische Maßnahmen notwendig, um die geeignete Förderung oder Therapie einleiten zu können (vgl. Bunse/Hoffschildt 2008).

Bei Beobachtungsverfahren wird das sprachliche Handeln der Kinder entweder in alltäglichen oder in inszenierten Handlungssituationen beobachtet und dokumentiert. Professionelle Beobachtung ist zielgerichtet, d. h. es sollen bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen wahrgenommen werden. Die Beobachtung basiert auf Unterscheidungs- und Vergleichsprozessen, wobei die beobachteten Merkmale mit definierten Klassen, Kategorien oder Normen verglichen werden. Beobachtungsverfahren sind besonders geeignet, um Sprachentwicklungen in der frühen Kindheit zu dokumentieren, da es in diesem Alter oft noch an Instruktionsverständnis, Ausdauer und Motivation fehlt, um z. B. standardisierte Tests durchzuführen (vgl. Kany/Schöler 2007). Ein Vorteil von Beobachtungen ist, dass die Basisqualifikationen der Kinder nicht voneinander isoliert werden. Es können somit auch pragmatische und diskursive Qualifikationen beurteilt werden, was bei Verfahren, die eine größere Kontrolle des sprachlichen Handelns voraussetzen, meist nicht gelingt (vgl. Ehlich 2005). Da Beobachtungsverfahren sehr fehleranfällig sind, müssen Beobachter im professionellen Umgang, Gebrauch und in der Durchführung geschult sein.

In der Praxis ist es üblich, nur die speziell für den Elementarbereich entwickelten Beobachtungsbögen und Screenings einzusetzen, da Testverfahren sehr komplex sind und die entsprechende Theorie in der Ausbildung der Erzieher/-innen aus zeitlichen Gründen oftmals nicht vermittelt wird (vgl. Bunse/Hoffschildt 2008). Werden aufgrund dieser Verfahren Sprachauffälligkeiten festgestellt, ist anschließend eine differenzierte Diagnostik durchzuführen. Bei Sprachentwicklungsstörungen, die nur durch normierte Tests festgestellt werden können, muss zusätzlich zur Sprachförderung eine Sprachtherapie erfolgen.

## 2.1 Verfahren zur Sprachstandsfeststellung

Die Anzahl der Verfahren zur Überprüfung der deutschen Sprachfähigkeiten von Kindern im Elementarbereich ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Jedes Bundesland hat eine eigene Vorgehensweise bei der Durchführung von Sprachstandserhebungen und damit verbunden oftmals auch eigene Verfahren entwickelt. Insgesamt werden momentan 17 verschiedene Verfahren zur Sprachstandsbestimmung angewandt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Aber die langwierige Phase der Erarbeitung und Einführung neuer Verfahren scheint weitgehend abgeschlossen zu sein.

Die von den jeweiligen Landesregierungen als flächendeckende Sprachstandserhebungsinstrumente verbindlich eingesetzten bzw. empfohlenen Verfahren, werden im Folgenden einzeln vorgestellt und anschließend zusammenfassend bewertet. In einigen Ländern werden nicht alle Subtests des jeweiligen Verfahrens eingesetzt, da sie mitunter für die angegebene

Altersgruppe nicht relevant sind. In diesen Fällen wird dies gesondert vermerkt.

Die Verfahren werden getrennt nach Testverfahren, Screenings und Beobachtungsverfahren in alphabetischer Reihenfolge dargestellt. Auf eine Darstellung der landesspezifischen Bestimmungen zur Sprachstandserhebung wird dabei weitestgehend verzichtet. Einen ausführlichen Überblick über die derzeitigen Initiativen der 16 Bundesländer zum Thema Sprachstandserhebung liefert die Expertise „Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule“ des Deutschen Jugendinstituts (Lisker 2010).

### 2.1.1 Tests

In nur einem Bundesland (Bremen) wird zurzeit ein Sprachentwicklungstest (CITO) flächendeckend bei allen Kindern zur Überprüfung der Sprachkompetenz vor der Einschulung angewandt. In Brandenburg (KISTE) und Baden-Württemberg (SETK 3-5) werden die Tests für eine differenziertere Diagnostik eingesetzt, also nur, wenn zuvor Sprachauffälligkeiten bei der Anwendung von Screening-Verfahren aufgetreten sind.

#### 2.1.1.1 CITO-Test Zweisprachigkeit (Bremen)

<b>Autoren</b>	National Institut for Educational Measurement (2004)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Erfassung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung von deutschsprachigen Kindern und Kindern mit Erstsprache Türkisch, um Förderbedarf zu diagnostizieren.
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	18 bis 12 Monate vor der Einschulung (4,5 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	alle Kinder
<b>Zeitdauer</b>	ca. 40 Minuten
<b>Testleiter</b>	Grundschullehrer/-innen (Bremen) Studierende der FH Sozialpädagogik (Bremerhaven)
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	1) passiver Wortschatz, 2) kognitive Begriffe, 3) phonologische Bewusstheit, 4) Textverständnis
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Semantik-Lexikon (jeweils nur rezeptiv)
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Bei türkisch sprechenden Kindern wird der Test in der deutschen und türkischen Version durchgeführt, um beide Sprachleistungen vergleichen zu können.

#### Theoretischer Hintergrund

Zur theoretischen Fundierung des computergestützten CITO-Tests liegen keine Informationen vor. Nach Konak, Duindam und Kamphuls (2005) beruft man sich bei der Normierung der Subtests „passiver Wortschatz“ und „kognitive Begriffe“ auf Untersuchungen, die belegen, dass der passive Wortschatz bei 4-Jährigen 2.000 Wörter umfassen sollte.



Der vom niederländischen Testinstitut „CITO-Groep“ entwickelte Test wurde der deutschen Sprache und den kulturellen Gegebenheiten angepasst. Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

CITO ist ein digitalisierter bilingualer Sprachtest, mit dem die sprachliche Entwicklung anhand folgender Subtests untersucht wird:

- Passiver Wortschatz: Die Kinder werden anhand von je vier Bildern nach Tätigkeiten (Verben) und Gegenständen (Substantiven) gefragt.
- Kognitive Begriffe: Es wird nach Farben, Formen, Mengen, zeitlichen und räumlichen Beziehungen gefragt.
- Phonologische Bewusstheit: Anhand gesprochener Wortpaare sollen die Kinder klangähnliche Laute voneinander unterscheiden und klanggleiche Laute erkennen.
- Textverständnis: Beantwortung von Fragen zu Kurzgeschichten

Hinweise auf Förderung

Für jeden Subtest wird ein Punktwert ermittelt, der den Förderbedarf in diesem Sprachbereich zeigt. Für jedes Kind wird ein Sprachstandsprofil erstellt, aus dem individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet werden.

#### 2.1.1.2 KISTE - Kindersprachtest für das Vorschulalter (Brandenburg)

<b>Autoren</b>	D. Häuser, E. Kasielke, U. Scheidereiter (1994)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Diagnose sprachlicher Defizite im semantischen, grammatikalischen und kommunikativen Bereich
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	12 Monate vor der Einschulung (4 bis 6 Jahre) <i>(Der Test wurde für Kinder im Alter zwischen 3;3 und 6;11 Jahren konzipiert.)</i>
<b>Zielgruppe</b>	alle Kita-Kinder mit auffälligem Befund im Screening WESPE und alle Nicht-Kita-Kinder
<b>Zeitdauer</b>	35-70 Minuten
<b>Testleiter</b>	diagnostisch geschulte Erzieher/-innen
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	1) Teddy-Test (Bildbeschreibung und Erfragen semantischer Relationen), 2) Erkennen semantischer & grammatischer Inkonsistenzen, 3) aktiver Wortschatz, 4) semantisch-syntaktischer Test, 5) Satzbildungsfähigkeit <i>(Der Teddy-Test kommt nicht zum Einsatz, da er nur bei 3-jährigen Kindern durchgeführt wird)</i>
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Morphologie-Syntax, Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation
<b>Mehrsprachigkeit</b>	keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit

Theoretischer Hintergrund

Dem Test liegt eine zeichentheoretische, schriftlichkeitsorientierte Auffassung von Sprache zugrunde. Das Verfahren betont, dass Sprache „ein überindividuelles, sozialhistorisch entstandenes, durch Kombination von Sprachlauten und deren Bedeutung gebildetes Zeichensystem“ darstellt, das als grundlegendes Kommunikationsmittel dient (vgl. Fried 2004). Die Auto-

ren betonen, dass Sprachentwicklungsdiagnostik auch immer den kognitiv-sozialen Entwicklungsstand des Kindes reflektiert.

Das Verfahren nimmt Bezug auf die psychologische Spracherwerbstheorie, wobei sich die Autoren u.a. auf Grimm, Piaget, Schöler und Brunner beziehen (vgl. Ehlich 2005). Es wird davon ausgegangen, dass die Sprachaneignung interindividuell gleich verläuft.

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Während das in Brandenburg zunächst eingesetzte Screening WESPE lediglich eine relativ undifferenzierte Diagnose (weiterführende Sprachdiagnostik mittels KISTE erforderlich oder nicht) erlaubt, liefert KISTE im Anschluss daran eine differenzierte Diagnose des Sprachstandes nach folgenden Tests:

- Erkennen semantischer und grammatischer Inkonsistenzen (z. B. „Die Schlange bellt leise.“, „Der Kind spielt schön.“)
- Aktiver Wortschatz: Beantwortung bestimmter Fragen (z. B. „Was kann man alles essen?“, „Was für Spielzeug kennst Du?“)
- Mit SEMSY (semantisch-syntaktischer Subtest) wird die Fähigkeit überprüft, syntaktische Strategien dann anzuwenden, wenn semantische nicht mehr ausreichen. Das Kind soll drei Bildkarten nach einem vorgeschprochenen Satz in der Reihenfolge Subjekt-Instrument-Objekt anordnen.
- Satzbildungsfähigkeit: Zur Erfassung sprachproduktiver Fähigkeiten soll das Kind aus vorgegebenen Wörtern einen Satz bilden.

#### Hinweise auf Förderung

Für jedes Kind wird ein Sprachentwicklungsprofil erstellt, aus dem sich differenzierte Förderhinweise ableiten lassen.

#### 2.1.1.3 SETK 3-5 - Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (Baden-Württemberg)

<b>Autoren</b>	H. Grimm, M. Aktas, S. Frevert (2010)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Erfassung rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungs-fähigkeiten sowie auditiver Gedächtnisleistungen
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	24 bis 15 Monate vor der Einschulung (4 bis 5 Jahre) <i>(Der Test wurde für Kinder im Alter zwischen 3;0 und 5;11 Jahren konzipiert.)</i>
<b>Zielgruppe</b>	alle Kinder mit auffälligem HASE-Befund
<b>Zeitdauer</b>	20-30 Minuten
<b>Testleiter</b>	diagnostisch geschulte Mitarbeiter des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes der Gesundheitsämter
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	1) Satzverständnis, 2) Enkodieren semantischer Relationen 3) morphologische Regelbildung, 4) phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, 5) Gedächtnisspanne für Wortfolgen, 6) Satzgedächtnis <i>(Der zweite Subtest kommt nicht zum Einsatz, da er nur bei 3-jährigen Kindern durchgeführt wird.)</i>
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Morphologie-Syntax, Semantik-Lexikon
<b>Mehrsprachigkeit</b>	keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit

### Theoretischer Hintergrund

Eine linguistisch orientierte Bezugstheorie liegt dem SETK 3-5 nicht zugrunde. Er basiert auf einer schriftlichkeitsorientierten Alltagsauffassung von Sprache.

Die Autoren beziehen sich bei der Beschreibung der Entwicklung von Wortschatz, Morphologie und Syntax auf die Theorie von Karmiloff-Smith (1992). Demnach durchlaufen Kinder zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr einen qualitativen Sprung in der Entwicklung, indem sie sich nicht länger allein auf Daten aus der Umwelt fokussieren, sondern auch das implizite Wissen für das Bewusstsein zugänglich wird. Dadurch wird Abstraktion möglich. Entsprechend kann man bei den 4- bis 5-jährigen Kindern untersuchen, wie sie abstraktes Regelwissen einsetzen, um Aufgaben zu lösen.

### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Das Verfahren prüft die Sprachentwicklung von Kindern, die zuvor im Screening HASE Sprachauffälligkeiten zeigten, anhand folgender Subtests:

- Satzverständnis: Anhand von Spielmaterial werden Handlungen ausgeführt, für deren richtige Umsetzung das Kind Präpositionen, Passivkonstruktionen, Negationen sowie kausale und temporale Beziehungen verstehen muss.
- Morphologische Regelbildung: Mithilfe von Bildkarten muss das Kind Pluralformen von echten Wörtern und Kunstwörtern produzieren.
- Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter: Das Kind soll vorgelesene zwei- bis viersilbige Kunstwörter nachsprechen.
- Gedächtnisspanne für Wortfolgen: Es werden maximal sechs Wörter ohne inhaltliche Verbindung vorgesprochen, die das Kind in der richtigen Reihenfolge wiederholen soll.
- Satzgedächtnis: Die Kinder sollen reguläre Sätze mit steigender Komplexität sowie inhaltlich sinnlose Sätze nachsprechen.

### Hinweise auf Förderung

Die Ergebnisse einzelner Subtests geben differentialdiagnostische Hinweise für therapeutische Maßnahmen.

## 2.1.2 Screenings

Der Großteil der in den Bundesländern eingesetzten Verfahren gehört zu den Screening-Verfahren, die sehr zeitökonomisch durchführbar sind und ohne umfangreiche Vorkenntnisse von den Testleitern/-leiterinnen angewandt werden können.

### 2.1.2.1 Bildimpuls (Hamburg)

<b>Autoren</b>	k. A.
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Feststellen von Sprachförderbedarf im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	18 Monate vor der Einschulung (4,5 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	alle sprachauffälligen Kinder bei der Schulanmeldung
<b>Zeitdauer</b>	k. A.
<b>Testleiter</b>	Lehrer/-innen
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	Beschreibung von Bildfolgen
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	k. A.
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Fragen zur Sprachbiographie

#### Theoretischer Hintergrund

Zur theoretischen Fundierung liegen keine Informationen vor. Das Verfahren wurde für die Schulanmeldung in Anlehnung an HAVAS 5 entwickelt.

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Kinder beschreiben die ihnen als Bildfolge gezeigten Darstellungen aus ihrer Lebens- und Erfahrungswelt. Welche sprachlichen Bereiche dabei überprüft werden, ist nicht bekannt.

#### Hinweise auf Förderung

Es werden keine differenzierten Fördermaßnahmen zugewiesen. Zu Beginn der Sprachfördermaßnahme wird anhand von HAVAS 5 ein individueller Förderplan erstellt.

### 2.1.2.2 Delfin 4 - Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW (Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt)

<b>Autoren</b>	L. Fried (2008)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Mit dem 2-stufigen Verfahren soll festgestellt werden, ob die deutsche Sprachentwicklung der Kinder altersgerecht ist bzw. ob die Kinder die deutsche Sprache hinreichend beherrschen.
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	2 Jahre vor der Einschulung (ca. 4 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	alle Kinder
<b>Zeitdauer</b>	Stufe 1: 20-25 Minuten, Stufe 2: 30-40 Minuten
<b>Testleiter</b>	Erzieher/-innen und Lehrer/-innen
<b>Aufgaben/Untertests</b>	<i>Stufe 1:</i> Sätze und Kunstwörter nachsprechen, Handlungsanweisungen ausführen, Bilderzählung <i>Stufe 2:</i> Wortverständnis, Begriffsklassifikation, Kunstwörter und Sätze nachsprechen, Pluralbildung, Wortproduktion, Bilderzählung
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Syntax-Morphologie, Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Fragen zur Migrationssituation

#### Theoretischer Hintergrund

Nach Angaben der Autorin basiert das Verfahren auf einem Kompetenzmodell, das sich aus der Sprachentwicklungsforschung ableitet und elementarpädagogischen Standards entspricht (vgl. Fried et al. 2009). Konstruktivistische und konnektionistische Ansätze werden bei der Konzeption des Verfahrens berücksichtigt. Es ist jedoch nicht zu erkennen, ob eine bestimmte Spracherwerbstheorie dem Verfahren zugrunde liegt. Das im Testmanual beschriebene „Konstruktionsrational“ von „Delfin 4“ orientiert sich an der Auffassung, dass die Sprachkompetenz auf unterschiedlichen, voneinander abhängigen Sprachebenen untersucht werden muss (vgl. ebd.).

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Im ersten Teil („Besuch im Zoo“) des zweistufigen Verfahrens werden in einer Spielsituation mit vier Kindern folgende Aufgaben initiiert: Sätze und Kunstwörter nachsprechen, Handlungsanweisungen ausführen sowie Bilderzählung. Kinder, bei denen nach Stufe 1 noch keine definitive Aussage zur Sprachkompetenz getroffen werden kann, durchlaufen Stufe 2 („Besuch im Pfiffikus-Haus“). Dabei werden bei jedem Kind einzeln anhand verschiedener Aufgaben, die in eine Rahmenhandlung eingebettet sind, folgende Fähigkeiten beurteilt:

- Wortverständnis: Das Kind soll auf Bildern das vorgespochene Wort zeigen.
- Begriffsklassifikation: Es werden Oberbegriffe genannt, zu denen das Kind auf Karten die entsprechenden Unterbegriffe identifizieren muss.
- Kunstwörter und Sätze nachsprechen

- Pluralbildung von realen und sinnlosen Wörtern
- Wortproduktion: Das Kind soll auf Bildern gezeigte Wörter benennen.
- Bilderzählung: freie Erzählung zu verschiedenen Bildern

Hinweise auf Förderung

Aus den Ergebnissen von Stufe 2 können Sprachentwicklungsprofile erstellt werden, die als Grundlage für die anschließende Förderung dienen.

### 2.1.2.3 Deutsch Plus 4 (Berlin)

<b>Autoren</b>	Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2008)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Es soll überprüft werden, ob die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ober- oder unterhalb einer Schwelle liegen, die mindestens erreicht werden muss, um dem Unterricht folgen zu können.
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	15 Monate vor der Einschulung (4 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	alle Nicht-Kita-Kinder
<b>Zeitdauer</b>	5-30 Minuten (je nach Abbruchkriterium)
<b>Testleiter</b>	Lehrer/-innen oder Sprachberaterteams
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	1) passiver Wortschatz 2) aktiver Wortschatz
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Fragen zur Sprachbiographie des Kindes

Theoretischer Hintergrund

Das Verfahren ist eine Adaption des in Niedersachsen eingesetzten Verfahrens „Fit in Deutsch“, wobei die Fragen zur Sprachbiographie weniger umfangreich ausfallen, aber die Dokumentation und Auswertung differenzierter durchgeführt wird. „Deutsch Plus 4“ liegt ebenfalls keine Spracherwerbtheorie zugrunde, sondern das Verfahren orientiert sich an einer Alltagsauffassung von Sprache.

Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Im ersten Teil des Verfahrens werden Basisinformationen zu den Sprachkenntnissen des Kindes anhand eines Elterngesprächs oder durch ein Gespräch mit dem Erzieher oder der Erzieherin dokumentiert. Zur weiteren Abklärung von Sprachförderbedarf kommen im zweiten Teil die folgenden Subtests zur Anwendung:

- Passiver Wortschatz: Substantive und Verben sollen auf Bildern gezeigt werden.
- Aktiver Wortschatz: Das Kind soll sich zu verschiedenen Ereignisbildern äußern. Es ist möglich, Gesprächsimpulse zu setzen. Dokumentiert werden die Anzahl der gesprochenen Sätze sowie die Anzahl der sachlich angemessen eingesetzten Substantive und Verben.

Phonologische und grammatikalische Aspekte der Sprache werden bei „Deutsch Plus 4“ nicht berücksichtigt.

#### Hinweise auf Förderung

Zur Festlegung der individuellen Fördermaßnahmen erfolgt zu Beginn der Förderung eine förderdiagnostisch orientierte Beobachtungsphase und eine detaillierte Förderplanung.

#### 2.1.2.4 Fit in Deutsch (Niedersachsen)

<b>Autoren</b>	Niedersächsisches Kultusministerium (2006)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Überprüfung der Deutschkenntnisse, um über eventuelle, verpflichtende Sprachfördermaßnahmen zu entscheiden.
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	15 Monate vor der Einschulung
<b>Zielgruppe</b>	alle Kinder
<b>Zeitdauer</b>	25-40 Minuten + 10-20 Minuten Auswertung
<b>Testleiter</b>	Lehrer/-innen in Zusammenarbeit mit Erzieher/-innen
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	1) passiver Wortschatz, 2) Aufgabenverständnis 3) Äußerungslänge sowie Sprachstrukturiertheit 4) aktiver Wortschatz während des Gesprächs
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Syntax-Morphologie, Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation
<b>Mehrsprachigkeit</b>	ausführliche Befragung zur Sprachbiographie des Kindes, Parallelformen liegen in neun Fremdsprachen vor <sup>3</sup>

#### Theoretischer Hintergrund

Eine dem Screening zugrunde liegende Sprachtheorie ist nicht erkennbar. Das Verfahren orientiert sich an einer Alltagsauffassung von Sprache. Um dem Unterricht folgen zu können, sind nach Aussagen der Autoren ein „altersangemessener passiver und aktiver Wortschatz“ und das Verständnis von „kindgerecht strukturierten Äußerungen“ notwendig sowie die Fähigkeit, in der Kommunikation mit Gleichaltrigen „angemessen“ zu agieren.

Bei der Konzeption wurden drei zentrale Leitlinien verfolgt: die Orientierung an der Sprache des Kindes, die Erfassung der gesprochenen Sprache des Kindes und die Berücksichtigung der kindlichen Sprachbiographie (vgl. Koch 2003).

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Nach einem Elterngespräch über die Sprachbiographie des Kindes und einem Gespräch mit dem Kind, in dem der aktive Wortschatz und die Artikulation überprüft werden, kommen die folgenden Subtests zur Anwendung:

---

<sup>3</sup> Da der Aufwand bereits für die deutsche Sprachstandserhebung aller einzuschulenden Kinder von den Schulen als sehr hoch wahrgenommen wird, wird auf den Einsatz der fremdsprachigen Version meist verzichtet (vgl. Lütje-Klose 2006).

- Passiver Wortschatz: Auf Bildkarten soll das Kind einfache und zusammengesetzte Substantive und Verben zeigen.
- Um das Aufgabenverständnis zu überprüfen, soll das Kind Handlungsanweisungen mit konkreten Gegenständen (Angaben mit räumlichen und zeitlichen Präpositionen) umsetzen.
- Aktive Sprachstrukturierung: Das Kind soll sich anhand eines Sprechereizes (Bilder) in eigenen Worten äußern. Wichtig ist dabei die Äußerungslänge sowie Strukturiertheit (Substantive/Pronomen/Verben sind vorhanden) der Aussagen. Bei dieser Aufgabe wird explizit darauf hingewiesen, dass die Äußerungen grammatikalisch nicht korrekt sein müssen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006).

Die Artikulation wird bei dem Verfahren nur oberflächlich geprüft, indem der Testleiter/-leiterinnen abschließend die Lautstärke und die Art des Sprechflusses (z. B. deutlich oder abgehackt) beurteilt.

#### Hinweise auf Förderung

Die Autoren weisen darauf hin, dass das Verfahren kein förderdiagnostisches Instrument ist. Die niedersächsische Planung sieht eine ausführliche Förderdiagnostik zu Beginn der Sprachförderung vor.

#### 2.1.2.5 Früh Deutsch lernen (Saarland)

<b>Autoren</b>	Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2004)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Einschätzung der deutschen Sprachkenntnisse bei der Schulanmeldung zur Feststellung von Sprachförderbedarf
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	bei Schulanmeldung (4 bis 5 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	alle Kinder
<b>Zeitdauer</b>	ca. 5-15 Minuten
<b>Testleiter</b>	Lehrer/-innen
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	1) Gegenstände benennen, 2) Mengen und Grundfarben benennen, 3) einfache Arbeitsaufträge ausführen, 4) ein Gespräch führen, 5) zu einem Bild erzählen
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation
<b>Mehrsprachigkeit</b>	keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit

#### Theoretischer Hintergrund

Dem Verfahren liegt keine sprachtheoretische Bezugstheorie zugrunde.

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Der Sprachstand der Kinder wird bei diesem Verfahren danach beurteilt, ob das Kind über folgende Fähigkeiten verfügt:

- Gegenstände des täglichen Lebens benennen
- Mengen und Grundfarben benennen



- Einfache Arbeitsaufträge verstehen und ausführen (z.B. „Gib' mir das Heft!“)
- Ein Gespräch führen (z.B. was das Kind gerne isst)
- Zu einem Bild erzählen

Es wird darauf hingewiesen, dass grammatikalische Fehler außer Acht gelassen werden.

#### Hinweise auf Förderung

Es werden keine differenzierten Fördermaßnahmen zugewiesen.

#### 2.1.2.6 HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik (Baden-Württemberg)

<b>Autoren</b>	H. Schöler, M. Brunner (2008)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Erfassung von Spracherwerbsproblemen aufgrund auditiver Informationsverarbeitungsstörungen, Prognose von Schriftspracherwerbsstörungen.
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	24 bis 15 Monate vor der Einschulung (4 bis 5 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	alle Kinder
<b>Zeitdauer</b>	10-15 Minuten
<b>Testleiter</b>	Kinder- und Jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter
<b>Aufgaben/Untertests</b>	1) Nachsprechen von Sätzen, 2) Wiedergeben von Zahlenfolgen, 3) Erkennen von Wortfamilien, 4) Nachsprechen von Kunstwörtern und einem Zauberwort
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax, Semantik-Lexikon
<b>Mehrsprachigkeit</b>	keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit

#### Theoretischer Hintergrund

Dem Verfahren liegt keine explizite linguistische Bezugstheorie zugrunde. Es bezieht sich auf eine schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache. Das Screening basiert auf der Hypothese, dass Störungen der auditiven Verarbeitung und des phonologischen Bewusstseins eine Hauptursache sowohl für Sprachentwicklungsstörungen als auch für Störungen der Schriftsprache darstellen (vgl. Fried 2004). Obwohl die Autoren auf die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit hinweisen, wird sie, ebenso wie die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder, nicht in dem Verfahren überprüft. Zwei der vier Subtests bestehen aus Nachsprechaufgaben, die sich nach Schöler und Schäfer (2004) als diskriminativ valide im Bereich der Sprachentwicklungsauffälligkeiten erwiesen haben.

## Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Das Screening umfasst vier Subtests:

- Nachsprechen von Sätzen: Die Kinder sollen reguläre Sätze mit steigender grammatischer Komplexität nachsprechen (Sprachverstehens- und Sprachproduktionskompetenz).
- Wiedergeben von Zahlenfolgen unterschiedlicher Länge mit ausschließlich einsilbigen Zahlwörtern (auditiv-serielle Kurzzeitbehaltensleistung)
- Erkennen von Wortfamilien: Das Kind soll aus drei Wörtern die beiden herausfinden, die den gleichen Wortstamm haben (semantische Strukturierung der Sprache)
- Nachsprechen von Kunstwörtern (auditive sprachgebundene Verarbeitungskapazität)

## Hinweise auf Förderung

Die Leistungen in den einzelnen Subtests können in einem Profil graphisch dargestellt werden, wobei für jeden Subtest ein Risikowert ermittelt wird. Fördermaßnahmen werden anhand des Screenings jedoch nicht zugewiesen. Zur differenzierteren Sprachdiagnostik wird bei sprachauffälligen Kindern in Baden-Württemberg der SETK 3-5 durchgeführt.

### 2.1.2.7 Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (Bayern)

<b>Autoren</b>	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2005)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Feststellen von Sprachförderbedarf anhand allgemeiner Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft und anhand von Verständnisleistungen.
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	6 Monate vor Einschulung (6 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache, die nicht zuvor im Kindergarten mit SISMIK erfasst wurden
<b>Zeitdauer</b>	bis zu 2 Stunden bei Durchführung aller Stufen
<b>Testleiter</b>	jeweils 2 Lehrkräfte
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	4 Stufen mit Abbruchmöglichkeit auf jeder Stufe: Stufe 1: Elterngespräch Stufe 2: Gespräch mit dem Kind Stufe 3: Sprechanreiz durch Bildmaterial Stufe 4: Spielstationen: Beobachtung des Kindes bei angeleitetem Spielen in Interaktion mit anderen Kindern
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Fragen zur Erstsprache

### Theoretischer Hintergrund

Es wird keine zugrunde liegende linguistische Bezugstheorie angegeben. Das Verfahren basiert auf einer kommunikationsorientierten Sprachauffassung (vgl. Schnieders/Komor 2007). Des Weiteren wird im Manual auf einen Artikel zur Forschung zum Zweitspracherwerb (Luchtenberg 2002) verwiesen.

### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ konzentriert sich auf die Erfassung der produktiven pragmatischen und semantischen Basisqualifikation. Dies erfolgt bei dem Verfahren auf den Stufen zwei bis vier während einer Unterhaltung zwischen dem Kind und dem Testleiter, wobei unter anderem ein Gespräch über die Lieblings Speise des Kindes initiiert wird. In der Beobachtungsphase (Stufe 4) kann beim angeleiteten Spielen in den einzelnen Spielstationen zudem auf phonologische und grammatische Kompetenzen geschlossen werden.

### Hinweise auf Förderung

Es werden keine differenzierten Fördermaßnahmen zugewiesen.

#### 2.1.2.8 KiSS - Kindersprachscreening (Hessen)

<b>Autoren</b>	H. A. Euler, I. Holler-Zittlau, S. van Minnen, U. Sick, W. Dux, K. Neumann (2009)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	KiSS soll die sprachlichen Fähigkeiten und das Kommunikationsverhalten erfassen und zuverlässige Hinweise auf mögliche Ursachen festgestellter Sprachauffälligkeiten zulassen
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	2 Jahre vor der Einschulung (4 bis 4,5 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	Kita-Kinder
<b>Zeitdauer</b>	15 Minuten
<b>Testleiter</b>	Erzieher/-innen
<b>Aufgaben/Untertests</b>	1) Spontansprache, 2) Sprachverständnis, 3) Sprachproduktion, 4) Wortschatz, 5) Aussprache, 6) Grammatik
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax, Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation (nur rezeptiv)
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Fragen zur Erstsprache

### Theoretischer Hintergrund

KiSS ist eine überarbeitete Kurzfassung des Marburger Sprachscreenings zur Sprachstandserfassung bei 4-jährigen Kindern. Ein sprachtheoretisches Konzept ist nicht erkennbar. Die Autoren orientieren sich an der nativistisch-interaktionistischen Position des Spracherwerbs, d. h. Kinder erwerben

ben mühelos ihre Muttersprache, sofern eine ausreichende Sprachumgebung vorhanden ist.

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Das Kinder-Sprach-Screening (KiSS) überprüft anhand einer Bildvorlage im Kurzverfahren fünf Sprachbereiche:

- Spontansprache: Spontane Äußerungen zu dem Bild
- Sprachverständnis: Das Kind soll bestimmte Personen/Gegenstände zeigen, um zu überprüfen, ob es die Inhalte einzelner Begriffe, Satzphrasen und -konstruktionen versteht.
- Wortschatz und Artikulation sollen gleichzeitig überprüft werden, indem einzelne Gegenstände im Bild benannt werden müssen.
- Grammatik: Fragen an das Kind, um Pluralbildung, Satzbildung, Partizipbildung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Anwendung von Präpositionen und Nebensatzbildung hervorzurufen.

#### Hinweise auf Förderung

Nach Aussage der Autoren, erhalten die Erzieher/-innen anhand von KiSS konkrete Hinweise über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder und damit auch Hinweise auf die zu fördernden sprachlichen Bereiche.

#### 2.1.2.9 SSV - Sprachscreening für das Vorschulalter (Sachsen)

<b>Autoren</b>	H. Grimm, M. Aktas, U. Kießig (2003)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Identifizierung von Risikokindern durch das Erfassen der prognostisch wichtigsten Entwicklungsmerkmale
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	im vierten Lebensjahr ( <i>Das Screening wurde für Kinder im Alter zwischen 3;0 und 5;11 Jahren konzipiert.</i> )
<b>Zielgruppe</b>	Kita-Kinder
<b>Zeitdauer</b>	10 Minuten + 5 Minuten Auswertung
<b>Testleiter</b>	Kinderärzte der Gesundheitsämter
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	1) phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, 2) morphologische Regelbildung, 3) Satzgedächtnis ( <i>Der 2. Subtest wird nicht durchgeführt, da er nur bei 3-jährigen Kindern eingesetzt wird.</i> )
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax
<b>Mehrsprachigkeit</b>	keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit

#### Theoretischer Hintergrund

Das SSV ist eine Kurzform des SETK 3-5 und enthält in zwei altersbezogenen Versionen (drei Jahre bzw. vier bis fünf Jahre) jeweils zwei Subtests aus dem Gesamtverfahren. Das SSV basiert auf der Hypothese, dass Störungen der auditiven Verarbeitung und des phonologischen Bewusstseins eine

Hauptursache sowohl für Sprachentwicklungsstörungen als auch für Störungen der Schriftsprache darstellen. Nach Grimm (2003) besteht die Sprachentwicklung aus einer Reihe von Entwicklungsaufgaben, die vom Kind aufeinander folgend bewältigt werden müssen. Dabei ist biologisch vorgezeichnet, in welcher Reihenfolge und bis zu welchem Zeitpunkt die sprachlichen Entwicklungsschritte durchlaufen werden müssen.

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Die Überprüfung der rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitungsfähigkeit sowie auditiver Gedächtnisleistungen erfolgt anhand folgender Subtests:

- Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter: Mit dem Nachsprechen von unbekanntem Kunstwörtern wird der Prozess der Wahrnehmung, der Repräsentation und des Abrufs sprachlicher Lautmuster untersucht.
- Satzgedächtnis: Bei diesem Untertest geht es darum, wie gut es den Kindern gelingt, schon erworbene grammatische Strukturen für die Reproduktion von Sätzen unterschiedlicher Komplexität zu nutzen.

#### Hinweise auf Förderung

Für eine differenzierte Diagnostik und die Planung therapeutischer Interventionen ist der SETK 3-5 heranzuziehen.

#### 2.1.2.10 VER-ES - Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern im Jahr vor der Einschulung (Rheinland-Pfalz)

<b>Autoren</b>	G. Kammermeyer, S. Roux, A. Stuck (2008)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Einschätzung des Sprachförderbedarfs vor allem von Nicht-Kita-Kindern; Identifikation von Risikokindern
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	ein Jahr vor der Einschulung
<b>Zielgruppe</b>	Nicht-Kita-Kinder
<b>Zeitdauer</b>	ca. 30 Minuten
<b>Testleiter</b>	2 Personen (Lehrer/-in und Erzieher/-in)
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	1) Wortschatz, 2) Sprachverstehen, 3) Sprachverarbeitung, 4) phonologische Bewusstheit, 5) Kommunikationsverhalten
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Fragen zur Erstsprache

#### Theoretischer Hintergrund

Eine linguistisch orientierte Bezugstheorie liegt VER-ES nicht zugrunde. Der Schwerpunkt des Verfahrens liegt in der Überprüfung der Kommunikationsfähigkeit der Kinder (vgl. Kammermeyer et al. 2008). Mit der Beobachtung der Kommunikation werden in erster Linie „basic interpersonal

communicative skills“ (BICS) erfasst. Das sind Fertigkeiten, mit denen die Kinder Alltagssituationen sprachlich bewältigen, u.a. mithilfe von Gestik und Mimik.

Das Screening besteht hauptsächlich aus Untertests bewährter Testverfahren (KISTE, SETK 3-5, SSV, ARS). Hierzu werden Aufgaben aus bestehenden Verfahren kombiniert bzw. modifiziert.

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Um einen möglichst umfassenden Überblick über die Sprachentwicklung von Kindern zu gewinnen, werden folgende Sprachbereiche erfasst, von denen auf den Sprachentwicklungsstand geschlossen wird:

- Aktiver Wortschatz: Zwei Aufgaben in Anlehnung an KISTE („Aufzählen von Verben“ und „Benennen von Speisen/Kleidung/Tieren“)
- Sprachverstehen: Zwei Aufgaben aus dem Subtest Satzverständnis des SETK 3-5 („Anweisungen ausführen“ und „Anweisungen geben“)
- Sprachverarbeitung: Zwei Aufgaben aus dem SSV („Satzgedächtnis“ und „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“)
- Phonologische Bewusstheit: Reimaufgabe aus dem ARS (das Kind soll aus vier Wörtern das Wort erkennen, welches sich nicht reimt) (ARS: „Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen“, Martschinke et al. 2005)
- Kommunikationsverhalten: Gespräch über Quatschbild  
Eingeschätzt wird das dialogische, nonverbale, paralinguistische (spricht laut/flüssig/deutlich) und motivationale Kommunikationsverhalten.

#### Hinweise auf Förderung

Für eine differenzierte Diagnostik sind anschließend weitere Verfahren heranzuziehen (z. B. KISTE, SETK 3-5, SSMIK oder BISC).

2.1.2.11 WESPE – „Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand ein“  
(Brandenburg)

<b>Autoren</b>	M. Eichhorn, M. Liebe (2006)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Der Einschätzungsbogen WESPE zielt darauf ab, schnell und einfach Risikokinder und bereits sprachauffällige Kinder mit Förderbedarf zu erfassen.
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	zu Beginn des letzten Kita-Jahres
<b>Zielgruppe</b>	alle Kita-Kinder
<b>Zeitdauer</b>	10 Minuten
<b>Testleiter</b>	Erzieher/-innen
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	Einschätzung der Sprachentwicklung anhand folgender Merkmale: 1) in Sätzen sprechen, 2) Reihenfolge der Wörter im Satz, 3) Wortschatz und Grammatik, 4) Geschichten und Erlebnisse erzählen
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax, Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation
<b>Mehrsprachigkeit</b>	keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit

#### Theoretischer Hintergrund

Zur theoretischen Fundierung von WESPE liegen keine Informationen vor. Die Autoren betonen, dass Erzieher/-innen wichtige und wertvolle Informationen besitzen, da sie die von ihnen betreuten Kinder meist aus langjähriger Beobachtung in sozialen Kontexten kennen.

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Der Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder beinhaltet fünf sprachdiagnostische Beurteilungsaspekte, die vom Erzieher oder der Erzieherin beurteilt werden: In Sätzen sprechen, Reihenfolge der Wörter im Satz, Wortschatz und Grammatik, Geschichten und Erlebnisse erzählen.

#### Hinweise auf Förderung

Fördermaßnahmen werden anhand des Screenings nicht zugewiesen. Sollten sich Hinweise auf Sprachentwicklungsauffälligkeiten zeigen, muss sich in Brandenburg eine weiterführende Sprachdiagnostik mit dem Kindersprachtest (KISTE) anschließen.

### 2.1.3 Beobachtungen

Beobachtungsverfahren werden in vielen Kindertageseinrichtungen eingesetzt, um wiederholt die Sprachkompetenz zu überprüfen und Hinweise zu alltagsintegrierter Sprachförderung zu erhalten.

#### 2.1.3.1 HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (Hamburg)

<b>Autoren</b>	H. Reich, H.-J. Roth (2003)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Erfassung der kommunikativen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder in Deutsch und der jeweiligen Herkunftssprache(n), um ein multilinguales Qualifikationsprofil zu erstellen.
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	12 Monate vor der Einschulung (5 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	alle sprachauffälligen Kinder, Kinder mit Förderbedarf
<b>Zeitdauer</b>	10-15 Minuten + 30-45 Minuten Auswertung
<b>Testleiter</b>	Lehrkräfte oder Erzieher/-innen, die anschließend Fördermaßnahmen durchführen
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	Anhand eines visuellen Sprachimpulses (Bildfolge) soll das Kind eine Geschichte erzählen.
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax, Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Bei mehrsprachigen Kindern wird der Test für DaZ und die Herkunftssprache(n) durchgeführt, um die Sprachleistungen vergleichen zu können. Der Test liegt als Parallelförm in Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch vor.

#### Theoretischer Hintergrund

Ein spezielles linguistisches oder entwicklungstheoretisches Konzept ist bei HAVAS 5 nicht erkennbar. Die Autoren stellen jedoch einen expliziten Bezug zu kommunikations- und handlungsorientierter Sprachauffassung her. Der Sprachstand soll in natürlichen, alltäglichen Situationen überprüft werden (vgl. Kany/Schöler 2007). Des Weiteren beziehen die Autoren neuere Forschungen zum Erst- und Zweitspracherwerb mit ein. Grundlage des Verfahrens bilden linguistische Analysen der relevanten sprachlichen Phänomene aus den verschiedenen Sprachen (vgl. Schnieders/Komor 2007).

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Bei HAVAS 5 werden die Aussagen der Kinder aufgenommen und anschließend mithilfe eines Analysebogens anhand folgender sprachlicher Bereiche ausgewertet:

- Pragmatik-Kommunikation: Aufgabenbewältigung (sprachliche Vollständigkeit und Kohärenz der Erzählung), sprachliches Handeln im Ge-



sprach (sprachliche Strategien wie Ausweichverhalten, Umgang mit fehlenden Ausdrücken, Sprechweise)

- Semantik-Lexikon: Verbaler Wortschatz
- Morphologie-Syntax: Formen und Stellungen des Verbs im Satz, Verbindung von Sätzen, Präpositionen

Die sprachstrukturelle Auswertung bezieht sich auf den Bereich der Verben, weil aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass sich daraus Rückschlüsse auch auf die Entwicklung der entsprechenden Bereiche in den anderen Wortarten ziehen lassen (vgl. Lütje-Klose 2006).

#### Hinweise auf Förderung

Das Verfahren versteht sich als förderdiagnostisches Instrument, auf dessen Grundlage ein Qualifikationsprofil erstellt wird, das der Förderplanung dient. Es bildet somit den Ausgangspunkt für eine Sprachförderung, für deren Durchführung eine Materialsammlung mit unterschiedlichen Förderansätzen zur Verfügung steht.

#### 2.1.3.2 QuaSta - Qualifizierte Stuserhebung Sprachentwicklung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege (Berlin)

<b>Autoren</b>	Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von 4-jährigen Kita-Kindern auf Grundlage der Lerndokumentation des Berliner Sprachlerntagebuchs
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	bis 15 Monate vor der Einschulung (4 bis 5 Jahre)
<b>Zielgruppe</b>	Kita-Kinder
<b>Zeitdauer</b>	ca. 60 Minuten
<b>Testleiter</b>	Erzieher/-innen
<b>Aufgaben/ Untertests</b>	1) basale Fähigkeiten, 2) phonologische Bewusstheit, 3) Sprachhandeln, 4) erste Erfahrungen mit Bild- und Schriftsprache
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation, Literacy
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Erfassung der Erstsprache

#### Theoretischer Hintergrund

Zur linguistischen Fundierung von QuaSta liegen keine Informationen vor. Diese Stuserhebung wurde auf der Grundlage der Lerndokumentation im Sprachlerntagebuch entwickelt. Das Sprachlerntagebuch, das in allen Berliner Kindergärten verpflichtend eingesetzt wird, ist ein Instrument zur Beobachtung und Dokumentation von sprachlichen Prozessen im Kinder-

gartenalltag. Der Sprachbegriff ist dabei auf Kommunikationsfähigkeit und sprachliche Handlungsfähigkeit ausgerichtet.

Das Sprachlerntagebuch ist Teil der kindlichen Bildungsbiografie, die kontinuierlich über die Kindergartenzeit durch regelmäßige Bildungsinterviews erhoben wird. Für die Kooperation zwischen Kita und Grundschule ist von der Berliner Senatsverwaltung die „Lerndokumentation Sprache“ als Fortsetzung entwickelt worden.

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Aufgrund der differenzierten Beobachtung der Kinder und mithilfe der regelmäßigen Bildungsdokumentation aus dem Sprachlerntagebuch schätzen die Erzieher/-innen die Sprachentwicklung der Kinder anhand folgender Aspekte ein:

- Basale Fähigkeiten: Fein- und Mundmotorik, auditive Wahrnehmung
- Phonologische Bewusstheit: Reimbildung, auditive Merkfähigkeit (Wörter und Phantasiewörter nachsprechen), Silbengliederung
- Sprachhandeln: z. B. Artikulation, Wortschatzerweiterung, Gespräche führen, von eigenen Erlebnissen erzählen, Aufträge verstehen
- Erste Erfahrungen mit Bild- und Schriftsprache: Interesse des Kindes an Sprache und Schrift beurteilen (z. B. ob das Kind Bilderbücher nutzt oder sich gern vorlesen lässt), Inhalte von Geschichten erschließen

#### Hinweise auf Förderung

Auf Grundlage der Auswertung werden konkrete Anhaltspunkte für die Sprachförderung in den jeweiligen Sprachbereichen identifiziert.

#### 2.1.3.3 SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten (Bayern)

Der Beobachtungsbogen SISMIK wird in vielen Bundesländern genau wie SELDAK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern, Ulich/Mayr 2006) in der täglichen pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen eingesetzt, ist aber nur in Bayern (Teil 2 des Verfahrens) Pflicht. SELDAK ist ein parallel zu SISMIK entwickelter Beobachtungsbogen für Kinder, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen. In dieser Arbeit wird das Verfahren nicht näher beschrieben, da es in keinem Bundesland flächendeckend bei der landesweiten Sprachstandserhebung eingesetzt wird, sondern in mehreren Bundesländern empfohlen wird.

<b>Autoren</b>	M. Ulich, T. Mayr (2004)
<b>Ziel des Verfahrens</b>	Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund durch systematische Beobachtung, um die sprachliche Entwicklung zu dokumentieren.
<b>Zeitpunkt der Erhebung (Alter)</b>	24 bis 18 Monate vor der Einschulung (Das Verfahren wurde für Kinder im Alter zwischen 3;6 und 6;0 Jahren konzipiert.)
<b>Zielgruppe</b>	Kita-Kinder mit Migrationshintergrund
<b>Zeitdauer</b>	wiederholt (mehrere Stunden)
<b>Testleiter</b>	Erzieher/-innen der Kindertagesstätte
<b>Aufgaben/Untertests</b>	1) Häufigkeit von Sprachverhaltensweisen, 2) sprachliche Kompetenzen, 3) familiensprachliche Kompetenz, 4) Elterngespräch über Sprachpraxis der Familie
<b>Erfasste Sprachebenen</b>	Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax, Semantik-Lexikon, Pragmatik-Kommunikation, Literacy
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Die Sprachentwicklung wird zwar in der Zweitsprache Deutsch erfasst, aber die familiensprachliche Kompetenz wird durch die Erzieher/-innen eingeschätzt, indem sie Informationen über die Kommunikationsgewohnheiten in der Familie erfragen und beobachten, inwieweit die Familiensprache im Kita-Alltag eingesetzt wird.

#### Theoretischer Hintergrund

Eine linguistisch orientierte Bezugstheorie liegt dem Verfahren, das vor allem die Spontansprache der Kinder berücksichtigt, nicht zugrunde. Bei SISMIK ist der Sprachbegriff auf Kommunikations- und sprachliche Handlungsfähigkeit ausgerichtet. Nach Angaben der Autoren beziehen sich besonders die Fragen zum Satzbau und zur Grammatik auf typische Prozesse des Zweitspracherwerbs. Auf die Auffassung über den normalen Verlauf des Zweitspracherwerbs wird nicht näher eingegangen.

#### Sprachliche Bereiche/Basisqualifikationen

Im ersten Teil von SISMIK wird das Sprachverhalten in verschiedenen sprachrelevanten Situationen im Kindergarten beurteilt. Im zweiten Teil stehen deutsch-sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne (Sprachverständnis, Artikulation, Wortschatz sowie Syntax und Morphologie) im Vordergrund. Für die Beurteilung von Syntax und Morphologie wird z. B. beobachtet, ob das Kind Einwortäußerungen verwendet, Sätze mit Nebensatz bildet oder Artikel und gebeugte Verben konkret einsetzt. Anhand von Reimen und Phantasiewörtern wird außerdem die phonologische Bewusstheit erfasst.

#### Hinweise auf Förderung

Der Beobachtungsbogen liefert konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Sprachförderung in den Kindertagesstätten.

## 2.2 Ländervergleich der eingesetzten Verfahren

Nach der ausführlichen Darstellung der in den Bundesländern eingesetzten Instrumente zur Überprüfung der Sprachentwicklung fasst die Tabelle auf der nächsten Seite die Erfassung der Basisqualifikationen nochmals zusammen. Im Anschluss daran wird anhand bestimmter Aspekte (theoretischer Hintergrund, Art der Verfahren, untersuchte Sprachebenen, Förderhinweise, Mehrsprachigkeit) auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der dargestellten Verfahren eingegangen.

Die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen werden in der Übersicht nicht berücksichtigt, da dort zurzeit keine landesweit einheitlichen Sprachstandserhebungen im Elementarbereich durchgeführt werden. In Schleswig-Holstein wird der Sprachstand der Kinder im Kindergarten (z. B. mit SISMIK oder SELDAK) oder bei der Schulanmeldung beobachtet. Bei Sprachauffälligkeiten kann die Schulleitung beispielsweise das Verfahren HAVAS 5 oder ein dem Verfahren „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ angepassten Beobachtungsbogen einsetzen. Da für die Sprachstandsüberprüfung kein einheitliches Verfahren vorgeschrieben wird, wird in der Tabelle auf die Darstellung von Schleswig-Holstein ebenfalls verzichtet.

Die in der Tabelle verwendeten Abkürzungen haben folgende Bedeutung:

- x Sprachebene wird geprüft
- Sprachebene wird nicht geprüft
- B Beobachtungsverfahren
- S Screeningverfahren
- T Sprachentwicklungstest

**Tabelle 8: Übersicht der Sprachstandserhebungsverfahren in den Bundesländern nach erfassten Basisqualifikationen**

Land	Verfahren	Art des Verfahrens	Basisqualifikationen				
			Phonetik- Phonologie	Morphologie- Syntax	Semantik- Lexikon	Pragmatik- Kommunikation	Literacy
BW	HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik (2008)	S	x	x	x	-	-
	SETK 3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (2010)	T	-	x	x	-	-
BY	SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten (2004)	B	x	x	x	x	x
	Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (2005)	S	-	-	x	x	-
BE	QuaSta (2008)	B	x	-	x	x	x
	Deutsch Plus 4 (2008)	S	-	-	x	x	-
BB	WESPE – „Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand unserer Kinder ein“ (2006)	S	x	x	x	x	-
	KISTE - Kindersprachtest für das Vorschulalter (1994)	T	-	x	x	x	-
HB	CITO-Sprachtest (2004)	T	x	-	x	-	-
HH	Bildimpuls	S	k. A.				
	HAVAS-5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen (2003)	B	x	x	x	x	-
HE	KiSS – Kindersprachscreening (2009)	S	x	x	x	x	-
NI	Fit in Deutsch (2006)	S	-	x	x	x	-
NW + ST	Delfin 4 – Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW (2008)	S	x	x	x	x	-
RP	VER-ES - Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern im Jahr vor der Einschulung (2008)	S	x	-	x	x	-
SL	Früh Deutsch lernen (2004)	S	-	-	x	x	-
SN	SSV - Sprachscreening für das Vorschulalter (2003)	S	x	x	-	-	-

### **2.2.1 Theoretischer Hintergrund**

Da Kinder vor Schuleintritt ihren Spracherwerbsprozess noch nicht abgeschlossen haben, sollten Testverfahren, die für diese Altersgruppe entwickelt werden, die Dynamik des kindlichen Spracherwerbs berücksichtigen. Gogolin et al. (2002) fordern daher, dass die Verfahrensentwicklung nach spracherwerbstheoretischen Gesichtspunkten und nach den aktuellen Ergebnissen der Kindersprachforschung erfolgt. Die wenigsten der in Kapitel 3.1 vorgestellten Verfahren beziehen sich jedoch auf ein bestimmtes sprachtheoretisches Konzept oder beruhen auf einem umfassenden Sprachentwicklungsmodell. Zu den Verfahren, die nach sprachwissenschaftlichen Kriterien entwickelt wurden, gehören KISTE, „Delfin 4“ und HAVAS 5. Den größten Teil stellen Verfahren dar, die zwar keine sprachtheoretische Fundierung aufweisen, sich aber an einer Alltagsauffassung von Sprache orientieren (SETK 3-5, SSV, HASE, „Deutsch Plus 4“, „Fit in Deutsch“, KiSS) oder einen Bezug zu handlungs- bzw. kommunikationsorientierter Sprachauffassung herstellen (SISMIK, „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“, VER-ES). Es wird davon ausgegangen, dass es möglich sei, mit den Verfahren altersentsprechende sprachliche Anforderungen auf verschiedenen Sprachebenen zu überprüfen. Dies beruht größtenteils auf Plausibilitätserwägungen und wird nur selten hinreichend belegt.

### **2.2.2 Art der Verfahren**

Zunächst fällt auf, dass zur Feststellung des Sprachstandes nur in drei Bundesländern (Brandenburg, Bremen, Baden-Württemberg) Sprachentwicklungstests eingesetzt werden, wobei ausschließlich in Bremen der Test (CITO) flächendeckend bei allen einzuschulenden Kindern eingesetzt wird. In den beiden anderen Bundesländern sind die beiden Tests (HASE, KISTE) Teil eines zweistufigen Verfahrens und dienen der weiterführenden Diagnostik, wenn Kinder Sprachauffälligkeiten bei einem zuvor durchgeführten Screening-Verfahren aufweisen.

Zurzeit werden in elf Bundesländern zehn verschiedene Screening-Verfahren (siehe Kapitel 3.1.2) hauptsächlich im Rahmen bildungspolitischer Maßnahmen eingesetzt, um die Sprachfähigkeit der einzuschulenden Kinder zu überprüfen und Kinder mit Sprachförderbedarf herauszufiltern. Screenings sind vor allem deshalb so weit verbreitet, weil sie zeitökonomisch einsetzbar und von den Testleitern mit geringem Schulungsaufwand durchführbar sind. Das ist vor allem unter dem Aspekt wichtig, dass in mehreren Bundesländern alle Kinder eines Jahrgangs verpflichtend an der Sprachstandserhebung mithilfe des Screenings teilnehmen. Dazu zählen „Bildimpuls“ in Hamburg, „Delfin 4“ in Nordrhein-Westfalen, „Fit in Deutsch“ in Niedersachsen, HASE in Baden-Württemberg, „Früh Deutsch lernen“ im Saarland und WESPE in Brandenburg.

Einige Screening-Verfahren bestehen aus mehreren Stufen, wobei nach jeder Stufe eine Entscheidung über die Zuweisung von Fördermaßnahmen oder die Weiterführung des Verfahrens getroffen werden kann. Bei den

Verfahren „Deutsch Plus 4“, „Fit in Deutsch“ und „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ kann schon nach einem Gespräch mit den Eltern bzw. dem Erzieher oder der Erzieherin über die Sprachentwicklung des Kindes eine Entscheidung für eine Sprachförderung gefällt werden, ohne dass das Kind eine Sprachaufgabe in der Testsituation bearbeiten muss. Die Möglichkeit, dass Verfahren vorzeitig abzubrechen, verringert den Testaufwand erheblich und unterstreicht noch mal den Zweck dieser Verfahren: die Beurteilung, ob das Kind eine vorschulische Sprachförderung benötigt, um später dem Schulunterricht folgen zu können.

Im Gegensatz zu Tests und Screenings stellen Beobachtungsverfahren in der Regel keine Momentaufnahmen der kindlichen Sprachkompetenz dar, sondern werden – im Idealfall – über die gesamte Kindergartenzeit wiederholt im Kindergartenalltag eingesetzt, um die Sprachentwicklung der Kinder über einen bestimmten Zeitraum zu dokumentieren. Bekannte Verfahren sind SISMIK, das Berliner Sprachlerntagebuch und das saarländische Bildungstagebuch. Aus diesem Grund werden die Beobachtungsverfahren SISMIK (Teil 2 in Bayern) und QuaSta (Berlin) nur bei Kita-Kindern angewandt. In beiden Fällen schätzen die Erzieher/-innen die Sprachentwicklung der Kinder aufgrund ihrer Beobachtungen in natürlichen Situationen im Kindergarten ein. HAVAS 5 (Hamburg) hingegen wird ausschließlich bei Kindern angewandt, bei denen zuvor schon Förderbedarf festgestellt wurde. Mit Hilfe eines Sprechreizes (Bildfolge) wird eine Sprechsituation initiiert, die eine Annäherung an den natürlichen Sprachgebrauch ermöglicht.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass in einigen Bundesländern nur bestimmte Zielgruppen mit den oben beschriebenen Verfahren untersucht werden. So werden z. B. in Bayern nur Kinder verpflichtend getestet, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen. Besuchen sie einen Kindergarten, werden sie mit SISMIK (Teil 2) getestet, sind sie nicht in einem Kindergarten angemeldet, kommt das Screening „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ zur Anwendung. In Rheinland-Pfalz ist die Sprachstandsüberprüfung nur für Nicht-Kita-Kinder Pflicht (VER-ES), in Sachsen (SSV) und Hessen (KiSS) hingegen werden nur bei Kita-Kindern flächendeckende Sprachstandserhebung durchgeführt. Auch in Berlin unterscheidet man beim Einsatz der Verfahren zwischen Kindern, die einen Kindergarten besuchen (QuaSta) und Kindern ohne Kindergartenbesuch („Deutsch Plus 4“).

### **2.2.3 Untersuchte Sprachebenen**

In Tabelle 8 sind die Sprachebenen dargestellt, die in den jeweiligen Verfahren abgedeckt werden.

Als erstes fällt auf, dass nur bei SISMIK alle Sprachebenen erfasst werden. Weiterhin ist zu sehen, dass der Schriftspracherwerb (Literacy) nur bei den beiden Verfahren SISMIK und QuaSta berücksichtigt wird, die sich auf einen längeren Beobachtungszeitraum im Kindergarten beziehen. Dabei

handelt es sich um präliterale Erfahrungen, die nicht in einer punktuellen Testsituation, sondern nur im Kindergartenalltag beobachtbar sind (z.B. Interesse an Bilderbüchern und Vorlesen).

Die Sprachebene der Phonetik-Phonologie wird in zehn der 16 Verfahren<sup>4</sup> erfasst, wobei sich die meisten Verfahren darauf beschränken, die Artikulation einzuschätzen. Bei einigen Verfahren (SETK 3-5, SSV, „Delfin 4“, HASE, VER-ES) wird durch das Nachsprechen von Kunstwörtern das phonologische Arbeitsgedächtnis überprüft, da es Einfluss auf die Wortschatzerweiterung und die Erzählfähigkeit hat.

Bis auf den SSV berücksichtigen alle anderen Verfahren die semantisch-lexikalische Qualifikation – keine andere Sprachebene wird so oft erfasst. Die Überprüfung geschieht hauptsächlich durch Aufgaben zum Wortverständnis (passiver Wortschatz), zur Wortproduktion (aktiver Wortschatz) und zur Begriffsklassifikation.

Die Sprachebene Morphologie-Syntax wird bei zehn Verfahren untersucht. Als Aufgaben dienen z.B. das Erkennen grammatischer Inkonsistenzen (KISTE) oder das Bilden von Pluralformen („Delfin 4“). Zudem gilt das Nachsprechen von Sätzen, das bei verschiedenen Verfahren (SETK 3-5, „Delfin 4“, HASE, SSV, VER-ES) eingesetzt wird, als eine der trennschärfsten Aufgaben, um sprachentwicklungsgestörte von sprachunauffälligen Kindern zu diskriminieren (vgl. Fried 2004). Dabei wird geprüft, wie gut Kinder erworbene grammatische Kenntnisse für das Wiedergeben komplexer Sätze nutzen. Kinder, die diese sinnlosen Sätze fehlerfrei reproduzieren können, haben ein gut funktionierendes grammatisches Kenntnissystem (vgl. Fried 2008a). Dieses wiederum hängt eng mit anderen Sprachfähigkeiten (z.B. Wortschatzentwicklung, Phonembewusstheit) zusammen.

Elf der 16 Verfahren untersuchen die Sprachebene Pragmatik-Kommunikation, wofür das Kind meist ein Bild beschreiben bzw. eine Geschichte zu einem vorgegebenen Bild erzählen soll. Damit will man herausfinden, wie gut die Gesprächs- und Erzählfähigkeit der Kinder entwickelt ist. Die Autoren der Verfahren „Fit in Deutsch“ und „Deutsch Plus 4“ betonen, dass die grammatische Richtigkeit der Äußerungen dabei kein Kriterium zur Entscheidung über die Teilnahme an der Sprachförderung ist, da vor allem zweisprachige Kinder die Regeln der deutschen Grammatik noch nicht vollständig beherrschen müssen. Dagegen ist vor allem wichtig, inwiefern die Kinder verschiedene Wortarten (vor allem Substantive, Pronomen und Verben) zu Äußerungen zusammenfügen. Bei der neuesten Version des Verfahrens „Deutsch Plus 4“ (in Berlin seit 2008 im Einsatz) wird auf die Überprüfung der morphologisch-syntaktischen Kompetenzen sogar ganz verzichtet. Außerdem sollte aufgrund der u-förmigen Entwicklung einiger morphologischer Prozesse (z.B. Pluralbildung, Verbflexion), die für das Alter, indem die Kinder untersucht werden, typisch sind, das einmalige Vorkommen einer bestimmten sprachlichen Erscheinung nicht als eindeutig bewertet werden (vgl. Ehlich et al. 2008).

---

4 Insgesamt werden zwar 17 Verfahren beschrieben, aber da über „Bildimpuls“ keine Informationen über die untersuchten Sprachebenen vorliegen, wird bei der Analyse von 16 Verfahren ausgegangen.



Der CITO-Test wird als einziges Verfahren von den Kindern vollständig am Computer bearbeitet, wodurch keine produktiven Sprachleistungen analysiert werden können. Daher können bei CITO nur die rezeptiven Fähigkeiten der jeweiligen Sprachebene bewertet werden. Im Gegensatz dazu werden bei den anderen Verfahren in erster Linie die produktiven Fähigkeiten untersucht. Bei der Überprüfung des Wortschatzes werden meist die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten überprüft, da das Sprachverständnis in der Regel besser ausgeprägt ist als die Sprachproduktion.

Die meisten Sprachebenen (vier bis fünf) werden bei den drei Beobachtungsverfahren (SISMIK, HAVAS 5, Berliner Sprachlerntagebuch) berücksichtigt. Das liegt vermutlich darin begründet, dass durch den längeren Beobachtungszeitraum, der den Erzieher/-innen zur Verfügung steht, differenziertere Sprachverhaltensweisen auftreten können. Im Gegensatz dazu konzentrieren sich die Tests jeweils höchstens auf drei sprachliche Basisqualifikationen, d. h. die jeweilige Sprachebene kann sehr viel differenzierter als bei umfassenderen Verfahren untersucht werden. Bei der Gruppe der Screenings werden meistens drei Sprachebenen untersucht, bei KiSS sind es sogar vier, obwohl die Gesamtdauer des Screenings gerade einmal 15 Minuten beträgt. Die dargestellten Sprachebenen lassen sich natürlich nur theoretisch voneinander trennen, sie interagieren nämlich in Prozessen der Sprachverwendung und stehen in wechselseitiger Abhängigkeit (vgl. ebd.). Die syntaktische Beschreibung sprachlicher Äußerungen ist beispielsweise ohne Berücksichtigung phonologischer und lexikalisch-semantischer Komponenten nicht denkbar. Daher ist es sinnvoll, Entwicklungsprofile differenziert nach den verschiedenen Sprachebenen zu erstellen, z. B. um bei der Förderung an Stärken anzuknüpfen. Es besteht außerdem die Möglichkeit, die Teilsprachleistungen auf den unterschiedlichen Sprachebenen zu einer Gesamtsprachleistung zu addieren (vgl. Fried et al. 2009).

#### **2.2.4 Förderhinweise**

Einige Verfahren zur Sprachstandüberprüfung (vor allem Screeningverfahren) wurden nur als Zuweisungsinstrument zu vorschulischen Sprachfördermaßnahmen konzipiert. Andere Verfahren wiederum (in erster Linie Sprachtests) können zur differenzierten Förderdiagnostik eingesetzt werden. Dabei setzt die Erstellung eines Sprachstandsprofils und einer individuellen Förderplanung eine umfangreiche und differenzierte Untersuchung aller Sprachbereiche voraus, was bei dem Einsatz zeitökonomischer Screening-Verfahren nicht möglich ist. Trotzdem können Screenings erste Hinweise liefern, in welchen Bereichen das Kind sprachliche Defizite aufweist.

Im Gegensatz zu den Screeningverfahren liefern z. B. die drei Tests (CITO, KISTE, SETK 3-5), die in Bremen, Brandenburg und Baden-Württemberg eingesetzt werden, Sprachstandsprofile, aus denen sich differenzierte Förderhinweise ableiten lassen. Zumindest in Baden-Württemberg (SETK 3-5) und Brandenburg (KISTE) werden diese Tests

genau zu diesem Zweck eingesetzt, da die in einer vorherigen ersten Stufe eingesetzten Screenings bereits Hinweise auf die Notwendigkeit einer Sprachförderung lieferten, aber erst durch den Einsatz der Test-Verfahren sich die zu fördernden Sprachbereiche genau darstellen lassen.

Wie schon im vorherigen Abschnitt beschrieben, verstehen sich vor allem die Screening-Verfahren nicht als förderdiagnostisches Instrument, sondern unterscheiden lediglich zwischen Sprachförderbedarf und kein Sprachförderbedarf. Das in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt eingesetzte Screening „Delfin 4“ und KiSS (Hessen) sind die beiden einzigen Screening-Verfahren, aus denen sich nach Aussagen der Autoren, individuelle Sprachfördermaßnahmen ableiten lassen. Wie differenziert die Förderhinweise in dem jeweiligen sprachlichen Bereich formuliert werden, ist allerdings nicht bekannt.

Die wiederholt in den Kindertagesstätten eingesetzten Beobachtungsverfahren SISMIK (Bayern) und QuaSta (Berlin) liefern den Erzieher/-innen konkrete Anhaltspunkte für die Sprachförderung im Kindergarten. Die Sprachbeobachtung und Sprachförderung erfolgt dabei durch die gleichen Erzieher/-innen.

Eine Besonderheit stellt das in Hamburg eingesetzte Verfahren HAVAS 5 dar, da dieses Verfahren als förderdiagnostisches Instrument konzipiert wurde, auf dessen Grundlage zu Beginn der Sprachfördermaßnahme individuelle Förderpläne erstellt werden. Auch in Berlin („Deutsch Plus 4“) und Niedersachsen („Fit in Deutsch“) weist man explizit darauf hin, dass zur Festlegung der individuellen Fördermaßnahmen zu Beginn der Fördermaßnahme eine förderdiagnostisch orientierte Beobachtungsphase und individuelle Förderplanung erfolgt.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die meisten in den Bundesländern eingesetzten Verfahren zur Überprüfung der Sprachentwicklung keine konkreten Vorschläge geben, welche sprachlichen Bereiche bei den Kindern zu fördern sind (zumindest in der ersten Stufe). Dazu zählen Bildimpuls in Hamburg, „Deutsch Plus 4“ in Berlin, „Fit in Deutsch“ in Niedersachsen, „Früh Deutsch lernen“ im Saarland, HASE in Baden-Württemberg, „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ in Bayern, das SSV in Sachsen, VER-ES in Rheinland-Pfalz und WESPE in Brandenburg.

Anhand von Sprachstandserhebungen sollte zum einen Sprachförderbedarf festgestellt werden, zum anderen sollten schon aus ökonomischen Gründen förderrelevante sprachliche Bereiche bestimmt werden können. Das Verfahren sollte außerdem darüber Auskunft geben, über welche sprachlichen Kompetenzen das Kind bereits verfügt. Derartige Screening- und Testverfahren zur Sprachstandserhebung werden jedoch im Elementarbereich nicht in dem Maße eingesetzt, wie es auf der Grundlage spracherbwerbtheoretischer Erkenntnisse wünschenswert wäre (vgl. Fried 2004).

### 2.2.5 Mehrsprachigkeit

Die Forderung, dass bei der vorschulischen Sprachstandserhebung nicht nur die Fähigkeiten in Deutsch als Zweitsprache, sondern auch die Fähigkeiten in der Erstsprache berücksichtigt werden, wird zwar häufig erhoben, aber selten umgesetzt (vgl. Kammermeyer et al. 2008). Ehlich (2005) betont, dass bei Nichtbeachten der Zweisprachigkeit die Gefahr besteht, sprachliche Auffälligkeiten des Kindes auf Sprachaneignungsstörungen zurück zu führen. Bei dieser Argumentation wird jedoch außer Acht gelassen, dass es darum geht, zu überprüfen, welche Kenntnisse das Kind in der zukünftigen Unterrichtssprache Deutsch hat und welcher Förderbedarf in dieser Sprache besteht (vgl. Roos et al. 2010). Fast alle der eingesetzten Verfahren konzentrieren sich tatsächlich nur auf die Erfassung der Deutschkenntnisse, also der Unterrichtssprache. Nur zwei<sup>5</sup> der 17 Verfahren berücksichtigen die Erhebung des Sprachstandes zusätzlich in einer anderen Erstsprache als Deutsch: Der CITO-Test liegt als Parallellform in Deutsch und Türkisch vor, für HAVAS 5 gibt es sogar Parallellformen in sechs Fremdsprachen (Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch). Dadurch ist es möglich, die Sprachleistungen in der Herkunftssprache und Deutsch als Zweitsprache zu vergleichen.

Das Thema Mehrsprachigkeit wird in einigen Verfahren thematisiert, auch wenn nur die deutschen Sprachkenntnisse überprüft werden. Bei SISMIK werden die Herkunftssprachen in einer allgemeinen Weise aus der Perspektive der deutschsprachigen Erzieher/-innen erfasst. Bildimpuls, „Delfin 4“, „Fit in Deutsch“, „Deutsch Plus 4“ und KiSS erheben Informationen zur Sprachbiographie und Familiensprache.

Optimal wäre es nach Ehlich et al. (2008), wenn die Verfahren die sprachliche Gesamtkompetenz der Kinder berücksichtigen, um Potenziale bezüglich der Transferprozesse zwischen den Sprachbereichen zu ermitteln und Förderansätze zu erhalten. Da bei einem mehrsprachigen Kind der Entwicklungsstand im Deutschen nur einen Teilaspekt seiner Sprachkompetenz darstellt, ist der Einbezug von Daten aus der Erstsprache wichtig. Des Weiteren kann aufgrund der Sprachstandserhebung in der Erstsprache ermittelt werden, worauf Aneignungsprobleme der deutschen Sprache zurückzuführen sind. Die Umsetzung wäre allerdings mit einem hohen zeitlichen und personellen Aufwand verbunden. Außerdem dürfte es problematisch sein, entsprechend qualifiziertes Personal zu finden, das die Herkunftssprache der Kinder beherrscht.

---

<sup>5</sup> Für „Fit in Deutsch“ liegen zwar auch Parallellformen in 9 weiteren Sprachen vor, diese werden aber aus organisatorischen Gründen so gut wie nie eingesetzt.

## 2.3 Zusammenfassung

Das vorherige Kapitel hat gezeigt, dass die von den Bundesländern flächendeckend durchgeführten Sprachstandserhebungen trotz unterschiedlicher Verfahren gleichermaßen darauf abzielen, den Sprachstand zu erfassen und damit Sprachförderbedarf festzustellen. Ohne zielgerichtete Sprachförderprogramme leistet eine Sprachstandserhebung jedoch keine lernprozessbezogene Diagnostik, sondern selektiert Kinder für die Teilnahme an Sprachförderung, bei denen die Beherrschung der deutschen Sprache das alleinige Kriterium darstellt (vgl. Krumm 2005). Damit kann zwar eine Entscheidung hinsichtlich der Verpflichtung zur Teilnahme an der Sprachförderung getroffen werden, aber es ermöglicht keine Aussagen über die individuellen Förderbedürfnisse der einzelnen Kinder. Eine gegenseitige Abstimmung zwischen Sprachstandserhebung und Sprachförderung ist daher ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der Sprachkompetenz von Kindern mit deutscher Erst- oder Zweitsprache. Ob diese Forderung so in den Bundesländern umgesetzt wird und die Sprachförderung auf den Ergebnissen der Sprachstandsdiagnose aufbaut, soll im nächsten Kapitel untersucht werden.

### **3 Sprachförderung im Elementarbereich**

Bei den vorschulischen Sprachfördermaßnahmen wird zwischen ganzheitlichen Sprachförderkonzepten (alltagsintegrierte Sprachförderung) und sprachstrukturellen Förderprogrammen (additive Sprachförderung) unterschieden. Ganzheitliche Sprachförderkonzepte stehen in der Tradition des situationsorientierten Ansatzes: Sprachförderung soll an die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder anknüpfen. Es werden zwar Rahmenkonzepte vorgegeben, aber keine konkreten Inhalte (vgl. Bunse/Hoffschildt 2008). Anstelle eines isolierten Programms soll die Sprachförderung in die Gesamtkonzeption der Kindertageseinrichtung integriert werden.

Bei der Durchführung sprachstruktureller Förderprogramme werden einzelne oder mehrere Sprachebenen (z. B. Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit) systematisch gefördert. Dabei folgt man einem festgelegten zeitlichen Ablaufplan mit vorgegebenen Material, d. h. der Erzieher bzw. die Erzieherin oder die Lehrkraft fördert eine Gruppe von Kindern nach einem festgelegten Vorgehen mehrmals pro Woche, je nach Vorgabe des Programms oder den strukturellen Rahmenbedingungen. Neben der sprachstrukturellen und alltagsintegrierten Sprachförderung gibt es auch zahlreiche Materialsammlungen zur Sprachförderung, die spielerische Anregungen für die Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen bieten.

#### **3.1 Vorschulische Sprachförderung in den einzelnen Bundesländern**

Die Bundesländer haben sich in ihrem Beitrag zum Nationalen Integrationsplan verpflichtet, sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe im Rahmen der Bildungsarbeit in die Konzepte der Kindertageseinrichtungen zu integrieren (vgl. Die Bundesregierung 2007). Außerdem sind in den meisten Bundesländern Kinder, bei denen aufgrund einer Sprachstandserhebung Förderbedarf festgestellt wurde, verpflichtet, an zusätzlichen (additiven) Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen.

Wie die jeweiligen Bundesländer mit dieser Aufgabe umgehen, welche Konzepte und Programme zur Sprachförderung eingesetzt werden und unter welchen administrativen Bedingungen die Förderung stattfindet, soll im folgenden Kapitel beschrieben werden. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche sprachlichen Förderbereiche durch die additiven Sprachfördermaßnahmen abgedeckt werden.

Anschließend soll analysiert werden, ob die Inhalte der Förderprogramme optimal auf die durch die Sprachstandserhebungsverfahren ermittelten Sprachentwicklungsstände abgestimmt sind (zielgerichtete Förderung) oder ob eventuell die Verfahren unspezifisch testen, so dass die Förderung ebenfalls unspezifisch erfolgt.

### **3.1.1 Baden-Württemberg**

#### Additive Sprachförderung

Seit 2009 wird im Anschluss an eine verpflichtende Sprachstandserhebung (mit HASE bzw. SETK 3-5), die im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung stattfindet, eine 12-monatige Sprachförderung durchgeführt. Die Kinder werden von Erzieher/-innen bzw. qualifizierten Sprachförderkräften im Kindergarten gefördert. Insgesamt stehen 120 Förderstunden pro Kind zur Verfügung. Die Teilnahme an den Fördermaßnahmen ist bislang freiwillig.

Das Programm „Intensive Sprachförderung im Kindergarten (ISK)“ des Kultusministeriums Baden-Württemberg löste zum Kindergartenjahr 2010/2011 das langjährige Programm „Sag' mal was“ der Baden-Württemberg Stiftung ab.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

Welche Materialien die Träger für die Sprachförderung einsetzen, wird in Baden-Württemberg nicht verbindlich geregelt. Die Verwaltungsvorschriften für die intensive Sprachförderung enthalten jedoch inhaltliche Leitsätze, die beschreiben, dass die folgenden sprachlichen Bereiche gefördert werden sollen: Wortschatz, Sprachverständnis, Grammatik, Kommunikation, Lautbildung und auditive Wahrnehmung. Für jedes Kind müssen zuvor individuelle Förderziele festgelegt werden, die sich an der Sprachstandserhebung SETK 3-5 aus der Schuleingangsuntersuchung orientieren. Die Landesstiftung Baden-Württemberg empfiehlt als Grundlage für die Sprachförderung u. a. folgende Materialien:

- HALLO, HOLA, OLA - Sprachförderung in Kindertagesstätten (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen)
- Handreichung zur Sprachförderung in der Grundschulförderklasse unter besonderer Berücksichtigung des Migrantenhintergrundes (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg)
- Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial (DJI)
- Materialien zur frühkindlichen Sprachförderung (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg)

### **3.1.2 Bayern**

#### Additive Sprachförderung

Bei Kindern, deren Eltern beide nichtdeutschsprachiger Herkunft sind, erfolgt vor der Einschulung eine verpflichtende Sprachstandserhebung (mit SISMIK Teil 2 bzw. „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“). Die Teilnahme an der anschließenden Sprachfördermaßnahme „Vorkurs Deutsch 240“ ist für die Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf Pflicht. Die Gesamtförderdauer von 240 Stunden erstreckt sich über 18 Monate und wird in Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen mit jeweils 120 Stunden durchgeführt.

Die inhaltliche Gestaltung der Vorkurse erfolgt in gegenseitiger Absprache von Erzieher/-innen und Grundschullehrkräften. Die sprachliche Förderung ist auf Grundlage der Handreichung „Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs, Deutsch lernen vor Schulbeginn“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2004) durchzuführen. Der Kindergarten kann sich aber auch für ein gleichwertiges Sprachförderprogramm entscheiden, solange dies inhaltlich mit der Grundschule abgestimmt ist.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

Die Materialien, die bei dem Vorkurskonzept im Kindergarten eingesetzt werden, bestehen aus Lernszenarien, in denen kreative Sprachlernsituationen geschaffen werden, die passive Deutschkenntnisse aktivieren und die Kinder motivieren, Sprache auszuprobieren.

Berücksichtigt werden dabei der Wortschatzerwerb, die Sprachanwendung, die Erarbeitung von Texten und die sprachliche Kommunikation, z. B. durch Befragung, Erzählung oder Aufforderung. Anhand der Lernszenarien werden phonologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Qualifikationen sowie die phonologische Bewusstheit gefördert.

### **3.1.3 Berlin**

#### Additive Sprachförderung

In Berlin wird bei allen Kindern vor Schuleintritt der Sprachstand entweder auf Grundlage des Sprachlerntagebuches (mit QuaSta) oder anhand von „Deutsch Plus 4“ festgestellt. Haben Kinder im Ergebnis dieser Feststellung Sprachförderbedarf, sind sie zu einer einjährigen Sprachfördermaßnahme im Jahr vor Schuleintritt verpflichtet. Für Kita-Kinder erfolgt die Sprachförderung wie bisher im Rahmen der regulären Förderung in den Kindertageseinrichtungen. Nicht-Kita-Kinder nehmen mindestens 15 Stunden pro Woche an den Sprachfördermaßnahmen in ausgewählten Kindertageseinrichtungen teil.

Das Sprachlerntagebuch, auf dessen Grundlage auch die Sprachstandserhebung und Sprachentwicklungsdokumentation der Kita-Kinder stattfindet, bildet auch die Grundlage für die Förderung in den jeweiligen Sprachbereichen. Die Lernfortschritte werden während der Fördermaßnahme anhand einer Lerndokumentation dokumentiert und überprüft.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

Konkrete Programme werden zwar nicht vorgeschrieben, aber die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport stellt den Kindergärten „Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen“ (2005) zur Verfügung. Zu verschiedenen Themenbereichen werden konkrete Anleitungen beschrieben, wie der jeweilige sprachliche Bereich gefördert werden kann. Einbezogen werden alle Sprachbereiche inklusive Literacy und phonologische Bewusstheit.

Als Grundlage zur Förderung wird außerdem der „Sprachkoffer für Kindertagesstätten“ vorgeschlagen. Er enthält 140 Wortlernkarten, die an der Lebenswelt von Kindern und dem Rahmenplan der Klassen 1 und 2 orientiert sind, sowie Karten mit Brückensätzen in den zehn häufigsten Migrantsprachen. Er ist besonders für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache geeignet und setzt die Förderschwerpunkte im Bereich Wortschatz, Aussprache und Grammatik.

### **3.1.4 Brandenburg**

#### Additive Sprachförderung

Alle Kinder, bei denen im Rahmen der Sprachstandsfeststellung (mit KISTE) Sprachförderbedarf diagnostiziert wurde, sind verpflichtet, an Sprachfördermaßnahmen in einer Kindertagesstätte teilzunehmen. Über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten in wöchentlich drei bis fünf Stunden (insgesamt 36 bis 60 Stunden) werden diese Kinder von dafür qualifizierten Erzieher/-innen gefördert. Ein verbindliches Programm wird nicht festgelegt, ein Bezug zu dem festgestellten Sprachförderbedarf muss jedoch gegeben sein.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

Die kompensatorische Sprachförderung erfolgt hauptsächlich anhand des Programms „Handlung und Sprache“ (Häuser/Jülich 2006) und gegebenenfalls zusätzlich mit dem Würzburger Trainingsprogramm<sup>6</sup> (Küspert/Schneider 2006) zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit.

„Handlung und Sprache“ zielt auf die Erweiterung des aktiven Wortschatzes und die Versprachlichung von Situations- und Handlungssemantik sowie die Verbesserung des Sprachverstehens und der Sprachproduktion. Morphologisch-syntaktische Regeln sind nicht explizit Inhalt der Förderung, aber u. a. mithilfe von Rollen- und Ratespielen lernen die Kinder, Bedeutungszusammenhänge zu verstehen und syntaktisch und grammatikalisch richtig auszudrücken (vgl. Klevenz 2007). Weitere Teile des Übungsprogramms von „Handlung und Sprache“ sind das Finden semantischer Inkonsistenzen in vorgesprochenen Sätzen, das Wiederholen von vorgesprochenen Inhalten und Reimspiele.

---

<sup>6</sup> Das „Würzburger Trainingsprogramm“ ist unter der Bezeichnung „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert & Schneider 2006) publiziert. Es ist die deutsche Version eines schwedischen Programms von Lundberg et al. (1988).



### **3.1.5 Bremen**

#### Additive Sprachförderung

Die Teilnahme an der Sprachstandsfeststellung mit dem CITO-Test ist in Bremen ebenso Pflicht wie die gegebenenfalls daran anschließende Sprachförderung. Diese Sprachfördermaßnahme erstreckt sich über neun Monate, umfasst 72 Stunden und wird im Kindergarten von den Erzieher/-innen durchgeführt<sup>7</sup>. In Bremen erfolgt diese Förderung auf der Grundlage des „Bremer Sprachschatzes“. Dafür stehen den Sprachförderkräften die „Arbeitsmaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich“ zur Verfügung. In Bremerhaven wurde ein Leitfaden zur Sprachförderung in Kindertagesstätten entwickelt.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

Im praktischen Teil der in Bremen eingesetzten „Arbeitsmaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich“ finden sich Projektvorschläge, Lernangebote, Hinweise auf Methoden sowie Materialien und Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Berücksichtigt werden die Sprachbereiche Wortschatz, Kommunikation und Grammatik. Der Zweitspracherwerb wird ebenso wie die Förderung phonologischer Bewusstheit und präliteraler Erfahrungen mit einbezogen.

Inhaltlich wird auch in Bremerhaven neben der Förderung aller sprachlichen Bereiche auch die Förderung von Literacy und der Herkunftssprachen erwähnt.

### **3.1.6 Hamburg**

#### Additive Sprachförderung

Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf sind in Hamburg verpflichtet, an einer 12-monatigen Sprachförderung teilzunehmen. Diese Vorkurse (additive Sprachfördergruppen) werden von Lehrkräften oder Sozialpädagogen/-pädagoginnen in der Grundschule oder Kindertageseinrichtung durchgeführt. Zu Beginn der Sprachförderung erfolgt zur Erstellung individueller Förderpläne eine Sprachstandsdiagnostik mit HAVAS 5.

Zur inhaltlichen Gestaltung der Förderkurse wurden von Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg „Materialien zur frühkindlichen Sprachförderung“ (2006) entwickelt.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

Die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik sind der Ausgangspunkt für eine sich anschließende individuelle Sprachförderung, d. h. jedes Kind wird nach einem speziellen Plan gefördert, der die sprachlichen Fähigkeiten und Defizite mit einbezieht.

---

<sup>7</sup> Nicht-Kita-Kinder aus der Stadt Bremen werden von Lehrkräften in einer Grundschule gefördert.

Die Materialien zur frühkindlichen Sprachförderung berücksichtigen das Hörverstehen und geben Anregungen zur Arbeit mit Verben, Artikeln und Präpositionen. Bilderbücher und Materialien mit Liedern, Reimen und Versen sind ebenfalls Bestandteil der Materialsammlung.

### **3.1.7 Hessen**

#### Additive Sprachförderung

In hessischen Kindergärten werden Kinder, bei denen aufgrund des Kindersprachscreenings (KiSS) Sprachförderbedarf festgestellt wurde, nach den Grundsätzen des Bildungs- und Erziehungsplanes gefördert.

Kinder, die ein Jahr später während der Schulanmeldung über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, wird die Teilnahme an einem Sprachförderkurs (Vorlaufkurse) empfohlen. Diese 12-monatigen Sprachkurse können anhand des Materials „Deutsch – Frühförderung in Vorlaufkursen. Eine Handreichung für Grundschulen“ (Hessisches Kultusministerium 2002) in den Grundschulen oder Kindergärten von Lehrkräften durchgeführt werden.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

In der Handreichung zu den Vorlaufkursen werden Themenfelder, die der Erfahrungswelt der Kinder entsprechen (z. B. Familie, Kleidung), für eine Sprachförderung vorgeschlagen. Diese zielen auf Wortschatzerweiterung, das Einüben syntaktischer Mittel und auch das Erlernen einfacher grammatikalischer Kategorien. Zur praktischen Umsetzung der Förderung stehen den Vorlaufkursen Materialien zur Verfügung, die zu den vorgeschlagenen Themen Gesprächs- und Spielvorschläge sowie Kopiervorlagen bieten. Zu den Materialien gehören z. B.

- „Deutsch für den Schulstart“ (Kaltenberger/Klages 2007)
- HALLO, HOLA, OLA - Sprachförderung in Kindertagesstätten (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen)
- Sprache und Spiel im Kindergarten (Götte 2002)
- Kaspertheater rund ums Jahr (Madl-Palfi/Tujner-Marko 1996)
- Eins, zwei, drei Ritsche, ratsche, rei – Kinderspielverse (Stöcklin-Meier 1999)

### **3.1.8 Mecklenburg-Vorpommern**

#### Additive Sprachförderung

Derzeit werden keine landesweiten Sprachstandserhebungen oder additiven Sprachfördermaßnahmen durchgeführt.

### **3.1.9 Niedersachsen**

#### Additive Sprachförderung

Kinder, bei denen aufgrund der verpflichtenden Sprachstandsfeststellung mit „Fit in Deutsch“ Sprachförderung festgestellt wurde, müssen an der 12-monatigen Fördermaßnahme „Sprachförderung vor der Einschulung“ teilnehmen. Diese wird von Lehrkräften im Kindergarten oder der Grundschule durchgeführt und umfasst je nach Gruppengröße wöchentlich 1 bis 12 Stunden (1 Wochenstunde pro Kind). Die inhaltliche Gestaltung liegt zwar in der Verantwortung des jeweiligen Trägers, aber es stehen „Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2004) zur Verfügung.

Vom Kultusministerium empfohlene und sehr verbreitete Materialien zur Sprachförderung sind das Kon-Lab-Sprachförderprogramm (Penner) und die „Osnabrücker Materialien“<sup>8</sup> (Tophinke 2003).

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

Die „Didaktisch-methodischen Empfehlungen“ enthalten ein Curriculum, in dem die inhaltlichen Grundlagen für die Sprachfördermaßnahmen nach Situationsfeldern geordnet werden. Für jedes Situationsfeld werden die Kerninhalte benannt, der zugehörige Wortschatzbereich und damit verbundene Sprechakte und sprachliche Strukturen werden beschrieben und mögliche Aktivitäten zum Spracherwerb vorgeschlagen (vgl. Behrens et al. 2002).

Das Kon-Lab-Programm vermittelt den Kindern spielerisch sprachrhythmische Regeln, wie sie z.B. zur Pluralbildung, zur Verwendung des richtigen Artikels oder der Erweiterung des Wortschatzes nötig sind. Das Programm fördert die Verwendung des Artikels, Pluralbildung, Präpositionen, Wortschatz, Satzbau- und Grammatik und Sprachverständnis.

Die „Osnabrücker Materialien“ unterstützen vor allem nicht-deutschsprachige Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache in den Bereichen Phonologie, Wortschatz, Wort- und Satzbildung sowie Schriftspracherwerb. Dabei werden Wortbetonungsmuster erarbeitet, Wortstrukturen und Wortgrenzen erkannt.

### **3.1.10 Nordrhein-Westfalen**

#### Additive Sprachförderung

In Nordrhein-Westfalen erfolgt die Sprachstandsfeststellung bei allen Kindern mit dem Verfahren „Delfin 4“. Die daran anschließende Sprachförderung erfolgt anhand der Förderempfehlungen von „Delfin 4“, die in Form eines Manuals den Kindertagesstätten vorliegen. Die Konzeption der

---

<sup>8</sup> Die „Osnabrücker Materialien“ sind unter der Bezeichnung „Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Faith entdecken gemeinsam die deutsche Sprache“ (Tophinke 2003) publiziert.

Sprachförderung, einschließlich Förderdauer und Umfang, liegt in der Verantwortung der jeweiligen Träger.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

Die Sprachförderorientierungen, die auf das Verfahren zur Sprachstandserhebung abgestimmt sind, setzen sich aus sieben Bausteinen zusammen. Die vier Basisbausteine (Wortschatz, Morphosyntax, Phonembewusstheit und Erzählen) sind analog zum Diagnoseinstrument „Delfin 4“ zu sehen. Ergänzend gibt es die Zusatzbausteine Artikulation, Elternarbeit sowie Team- und Selbstqualifizierung. Es werden praktische Anregungen gegeben, die als Grundlage für eigene Ideen zu sehen sind und nicht als Programm missverstanden werden sollen (vgl. Fried 2008b).

### **3.1.11 Rheinland-Pfalz**

#### Additive Sprachförderung

Kinder, bei denen mithilfe von VER-ES oder SISMIK bzw. SELDAK Sprachförderbedarf festgestellt wurde, nehmen in Rheinland-Pfalz am „Landessprachförderprogramm“ teil. Die 9-monatige Sprachförderung, die nur für förderbedürftige Nicht-Kita-Kinder Pflicht ist, besteht aus einem Basismodul (2 bis 3 Wochenstunden) und einem Intensivmodul (4 bis 5 Wochenstunden), um eine individuelle Förderung je nach Kenntnisstand des Kindes zu gewährleisten. Die Förderung findet im Kindergarten statt und wird von Personen mit einer DaZ-Ausbildung (überwiegend Lehrkräfte oder Erzieher/-innen) durchgeführt.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

In Rheinland-Pfalz obliegt die Entscheidung über den Einsatz von Sprachförderprogrammen dem Träger der Kindertageseinrichtung. Es werden keine Materialien vorgegeben oder empfohlen.

### **3.1.12 Saarland**

#### Additive Sprachförderung

Seit 2010 gibt es für alle Kinder, bei denen im Rahmen der Schulanmeldung Förderbedarf festgestellt wurde, die landesweiten Vorlaufkurse „Früh Deutsch lernen“. Die Teilnahme an dieser 7-monatigen Fördermaßnahme ist freiwillig und die Kurse werden von Sprachförderlehrkräften in der Kindertageseinrichtung oder Grundschule durchgeführt. Insgesamt umfasst die Förderdauer 280 Stunden. In einem Ratgeber zum Programm „Früh Deutsch lernen“ (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2004) werden Hinweise aufgeführt, über welche sprachlichen Fähigkeiten ein Kind bei der Einschulung verfügen sollte und praktische Förderbeispiele gegeben. Das Würzburger Trainingsprogramm (Küspert/Schneider 2006) wird ebenfalls als Teil der Sprachförderung empfohlen.

### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

In dem Ratgeber „Früh Deutsch lernen“ wird inhaltlich die Orientierung an Alltagssituationen und der Erfahrungswelt der Kinder empfohlen. Anhand vorgegebener Themenkreise (z.B. Kleidung, Tiere) sollen die Kinder ihren Wortschatz erweitern und syntaktische sowie grammatikalische Strukturen erlernen. Dafür steht in vielen Einrichtungen jeweils eine DaZ-Box (Rucys 2008) mit Bildkarten, Ereignisbildern und Hör-CDs zur Verfügung.

Zur Förderung der phonologischen Bewusstheit wurde vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft die flächendeckende Einführung des Würzburger Trainingsprogramms initiiert.

### **3.1.13 Sachsen**

#### Additive Sprachförderung

Eine Einschätzung des Sprachstandes findet im Kindergarten während ärztlicher Reihenuntersuchungen bzw. im Rahmen der Einschulungsuntersuchung statt. Landesweite additive Sprachfördermaßnahmen werden in Sachsen jedoch erst mit Beginn der Einschulung detailliert geregelt.

In den Kindergärten findet eine in den Alltag integrierte Förderung der Sprachentwicklung durch die Erzieher/-innen statt.

### **3.1.14 Sachsen-Anhalt**

#### Additive Sprachförderung

Seit 2010 wird in Sachsen-Anhalt der Sprachstand aller einzuschulenden Kinder mit dem auch in Nordrhein-Westfalen eingesetzten Verfahren „Delfin 4“ überprüft. Dies ist ebenso wie die daran anschließende 12-monatige Sprachförderung Pflicht. Grundlage der Förderung, die im Kindergarten von Erzieher/-innen durchgeführt wird, bilden die Sprachförderorientierungen nach „Delfin 4“.

### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

siehe 4.1.10

### **3.1.15 Schleswig-Holstein**

#### Additive Sprachförderung

Wenn aufgrund der Sprachstandsfeststellung (z.B. mit HAVAS 5 oder „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ im Rahmen der Schulanmeldung) oder aufgrund der Sprachentwicklungsdokumentation im Kindergarten (mit SISMIC oder SELDAK) ein Förderbedarf diagnostiziert wurde, ist die anschließende Teilnahme an Sprachintensivmaßnahmen

(SPRINT) Pflicht. Die Förderung erstreckt sich über sechs Monate mit insgesamt 200 Stunden und wird im Kindergarten oder der Grundschule von Lehrkräften mit der Qualifikation „Deutsch als Zweitsprache“ durchgeführt. Am Ende der SPRINT-Kurse wird der Sprachstand der Kinder erneut überprüft. Wird ein weiterer Sprachförderbedarf festgestellt, wird die Förderung in der Schule fortgesetzt.

#### Sprachförderprogramme und Fördermaterialien

Das Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein hat „Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich“ (2008) veröffentlicht, in denen sich ein Kapitel mit der Gestaltung von SPRINT-Fördereinheiten beschäftigt. Dabei werden die Bereiche Wortschatz, phonologische Bewusstheit, Kommunikation, Artikulation und Grammatik berücksichtigt.

Zur Sprachförderung im Rahmen von SPRINT wird außerdem die Handreichung „Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht“ empfohlen (siehe 4.1.2). Des Weiteren gehört die Anwendung des „Übungskataloges zur Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ (Landesprojekt Fördephon) zum Bestandteil der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen. Fördephon (Christiansen 2002) ist ein Gruppentraining, das auf dem Würzburger Trainingsprogramm basiert und in den Bereichen zur phonologischen Bewusstheit mit diesem übereinstimmt.

### **3.1.16 Thüringen**

#### Additive Sprachförderung

Der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre enthält Bestimmungen zur sprachlichen und schriftsprachlichen Bildung und setzt Schwerpunkte zur Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule (vgl. Thüringer Kultusministerium 2008). Fachberater/-innen unterstützen die Kindertagesstätten bei der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Derzeit werden keine landesweiten Sprachstandserhebungen oder additiven Sprachfördermaßnahmen durchgeführt. Der Förderunterricht Deutsch beginnt in Thüringen erst nach der Einschulung.

## 3.2 Analyse der Sprachfördermaßnahmen

In vielen Bundesländern liegen Konzeptionen und Förderprogramme vor, um die Sprachförderung in und vor der Schule zu gewährleisten. Da die Bildung im Zuständigkeitsbereich der Länder liegt, kommen in jedem Bundesland sehr unterschiedliche Verfahren zur Sprachstandserhebung und unterschiedliche Sprachförderprogramme zur Anwendung (vgl. Kapitel 2.1).

Im Folgenden werden die Sprachfördermaßnahmen der Bundesländer nach verschiedenen Aspekten analysiert. Nach einem tabellarischen Vergleich der Rahmenbedingungen werden die Sprachförderprogramme, die zur additiven Sprachförderung eingesetzt werden, danach analysiert, welche sprachlichen Bereiche gefördert werden und ob diese Förderung auf die vorherige Sprachstandserhebung abgestimmt ist. Abschließend soll betrachtet werden, inwiefern die Förderung der nichtdeutschen Erstsprache berücksichtigt wird und welchen Stellenwert die integrative Sprachförderung im Kindergarten derzeit einnimmt.

### 3.2.1 Rahmenbedingungen der additiven Sprachfördermaßnahmen

Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf bedürfen einer speziellen individuellen Sprachförderung. Diese findet in Sprachfördergruppen statt und dafür werden Erzieher/-innen oder Lehrer/-innen mit Zusatzqualifikationen benötigt. In jedem Fall müssen für diese zusätzliche Aufgabe personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Folgende Tabelle fasst noch einmal die organisatorischen Aspekte der Sprachförderung in den einzelnen Bundesländern zusammen.

Von den 13 Bundesländern, in denen additive Sprachfördermaßnahmen durchgeführt werden, ist die Teilnahme daran in fast allen Ländern Pflicht (außer Baden-Württemberg, Hessen und Saarland). Die Förderdauer liegt zwischen drei und 18 Monaten und die Förderung erfolgt meist im letzten Jahr vor der Einschulung. Die Förderung findet entweder im Kindergarten oder einer Grundschule bzw. als Kooperation zwischen beiden Einrichtungen statt (für weitere Informationen siehe Lisker 2010).

In den meisten Bundesländern wird die Sprachförderung im Kindergarten von den Erzieher/-innen durchgeführt. Das liegt einerseits daran, dass es vor allem in den Bundesländern mit einer hohen Betreuungsquote deutlich mehr Kindertageseinrichtungen als Grundschulen gibt, so dass bei einem Sprachförderkurs in den Kindertagesstätten eine bessere Erreichbarkeit gegeben ist. Andererseits kann dort für die meisten Kinder die Sprachförderung in einer vertrauten Umgebung und mit vertrauten Personen stattfinden (vgl. Klevenz 2007).

**Tabelle 9: Übersicht über die Organisation der additiven Sprachförderung**

Land	Teilnahme-pflicht	Zielgruppe (Kinder mit Förderbedarf)	Ort der Durchführung	Dauer der Förderung	
				Monate	Stunden
<b>BW</b>	freiwillig	alle Kinder	Kita	12	120
<b>BY</b>	ja	Kinder nicht-dt.-sprachiger Eltern	Kita + Grundschule	18	240
<b>BE</b>	ja	alle Kinder	Kita	12	15 p. W.
<b>BB</b>	ja	alle Kinder	Kita	mind. 3	3-5 p. W.
<b>HB</b>	ja	alle Kinder	Kita	9	2-4 p. W.
<b>HH</b>	ja	alle Kinder	Kita oder Grundschule	12	160
<b>HE</b>	freiwillig	alle Kinder	Kita	12	3-10 p. W.
<b>MV</b>	–	–	–	–	-
<b>NI</b>	ja	alle Kinder	Kita + Grundschule	12	1-12 p. W.
<b>NW</b>	ja	alle Kinder	Kita	bis 24	k. A.
<b>RP</b>	ja	alle Nicht-Kita-Kinder	Kita	9	100 (Basis) 200 (Intensiv)
<b>SL</b>	freiwillig	alle Kinder	Kita oder Grundschule	7	5-10 p. W.
<b>SN</b>	–	–	–	–	-
<b>ST</b>	ja	alle Kinder	Kita	12	k.A.
<b>SH</b>	ja	alle Kinder	Kita oder Grundschule	6	10 p. W.
<b>TH</b>	–	–	–	–	-

### 3.2.2 Eingesetzte Förderprogramme und Fördermaterialien

Eine nicht mehr zu überblickende Menge an sprachlichen Förderkonzepten und -materialien ist mittlerweile erhältlich. Es werden ständig neue Sprachfördermaßnahmen und Fördermaterialien konzipiert, um sowohl Kinder mit Migrationshintergrund, die über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen, als auch deutschsprachige Kinder aus anregungsarmen Familienverhältnissen in ihrer sprachlichen Entwicklung anzuregen und auf den Schulunterricht vorzubereiten. Dieses Kapitel bezieht sich daher ausschließlich auf die Förderprogramme, die infolge der Sprachstandserhebung in den jeweiligen Bundesländern flächendeckend eingesetzt oder zumindest empfohlen werden.

Die in der Tabelle verwendeten Abkürzungen haben folgende Bedeutung:

- x Sprachebene wird gefördert
- Sprachebene wird nicht gefördert

Sprachfördermaterialien, die in dem jeweiligen Bundesland verbindlich eingesetzt werden, sind in der Tabelle hervorgehoben.



**Tabelle 10: Übersicht der Sprachfördermaßnahmen in den Bundesländern nach geförderten Basisqualifikationen**

Land	Landesweites Programm	Fördermaterialien	Basisqualifikationen				
			Phonetik- Phonologie	Morphologie- Syntax	Semantik-Lexikon	Pragmatik- Kommunikation	Literacy
<b>BW</b>	Intensive Sprachförderung im Kindergarten (ISK)	Förderprogramme sind Trägerentscheidung	Fördergrundlage sind die individuellen Ergebnisse des SETK 3-5				
<b>BY</b>	Vorkurs „Deutsch 240“	<b>„Handreichung Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.“</b>	x	x	x	x	x
<b>BE</b>	Fördergrundlage ist das Berliner Bildungsprogramm und das Sprachlerntagebuch	„Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen“	x	x	x	x	x
		„Sprachkoffer“	x	x	x	-	-
<b>BB</b>	kompensatorische Sprachförderung	<b>„Handlung und Sprache“</b>	-	x	x	-	-
		Würzburger Trainingsprogramm	x	x	-	-	-
<b>HB</b>	Bremen: „Bremer Sprachschatz“	Arbeitsmaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich	x	x	x	x	x
	Bremerhaven	Leitfaden zur Sprachförderung in Kitas	x	x	x	x	x
<b>HH</b>	additive Sprachfördergruppen (Vorkurse)	Materialien zur frühkindlichen Sprachförderung	Fördergrundlage sind die individuellen Ergebnisse des HAVAS 5				
<b>HE</b>	Sprachförderprogramm für Kindergartenkinder ohne ausreichende Deutschkenntn. (Vorlaufkurse)	Handreichung „Deutsch – Frühförderung in Vorlaufkursen“	-	x	x	-	-
<b>MV</b>	Keine additiven Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich						
<b>NI</b>	Sprachförderung vor der Einschulung	Kon-Lab	-	x	x	-	-
		„Osnabrücker Materialien“	x	x	x	-	x
<b>NW</b>	—	<b>„Delfin 4 – Sprachförderorientierung“</b>	x	x	x	x	-
<b>RP</b>	Landessprachförderprogramm (Basismodul I & Intensivmodul II)	Förderprogramme sind Trägerentscheidung	Es werden keine bestimmten Fördermaterialien vorgeschrieben oder empfohlen.				

Land	Landesweites Programm	Fördermaterialien	Basisqualifikationen				
			Phonetik- Phonologie	Morphologie- Syntax	Semantik-Lexikon	Pragmatik- Kommunikation	Literacy
SL	„Früh Deutsch lernen“	Ratgeber „Früh Deutsch lernen“	-	x	x	-	-
SN	Keine additiven Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich						
ST	—	„Delfin 4 – Sprachförderorientierung“	x	x	x	x	-
SH	SPRINT (Sprachintensivförderung)	Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich	x	x	x	x	-
		Handreichung: Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.	x	x	x	x	x
		Fördephon	x	-	-	-	-
TH	Keine additiven Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich						

Die Tabelle zeigt zunächst, dass in den meisten Bundesländern kein einheitliches Sprachförderprogramm verbindlich eingesetzt wird, sondern gegebenenfalls Materialien zur Sprachförderung empfohlen werden. Diese Tatsache ist besonders bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass zum einen in allen Bundesländern, in denen Sprachstandserhebungen stattfinden, der Einsatz bestimmter Verfahren verbindlich festgelegt ist und zum anderen die Rahmenbedingungen für die additiven Sprachfördermaßnahmen ebenfalls landesweit einheitlich geregelt sind.

Ein Großteil der Bundesländer beschränkt sich darauf, den Kindertageseinrichtungen Förderhilfen bzw. Richtlinien in Form einer Handreichung (Bayern, Hessen, Schleswig-Holstein), eines Leitfadens (Bremerhaven), einer Materialiensammlung (Berlin, Bremen), einer Sprachförderorientierung (Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt), einer Arbeitshilfe (Schleswig-Holstein) oder eines Ratgebers (Saarland) zur Verfügung zu stellen. Diese Förderhilfen sind zumeist ganzheitlich orientiert, d. h. sie umfassen die Förderung aller sprachlichen Bereiche (außer im Saarland und in Hessen) und verstehen sich nicht als festes Programm, sondern geben Anregungen, meist in Form konkreter Übungen, sprachlicher Handlungsfelder und umfangreicher Bildmaterialien.

Im Gegensatz dazu werden nur in einigen Bundesländern sprachstrukturelle Förderprogramme eingesetzt, die bestimmte sprachliche Ebenen (z. B. Wortschatz, Grammatik) zielgerichtet fördern. Dazu gehören in Brandenburg „Handlung und Sprache“ sowie das Würzburger Trainingsprogramm, in Niedersachsen das Kon-Lab-Programm sowie die „Osnabrücker Materialien“, der „Sprachkoffer“ in Berlin und das Programm „Fördephon“ in Schleswig-Holstein. Diese Sprachförderprogramme sind stärker an

linguistischen Theorien ausgerichtet und werden in speziellen Settings nach einem bestimmten Ablauf durchgeführt.

Rheinland-Pfalz verzichtet auf Förderempfehlungen und lässt die Träger entscheiden, welche Materialien sie im Rahmen der jeweiligen Fördermodule einsetzen.

Bei den Erzieher/-innen finden vor allem solche Förderkonzepte stärkere Akzeptanz, die wenig vorbereitungsintensiv sind und stattdessen beispielsweise phonologische Bewusstheit sowie Sprachregeln betonen (vgl. Schweitzer 2008). Oder es werden strukturierte Einheiten mit Materialien verwendet, die weniger sprachwissenschaftlich begründet, aber dafür bunt gestaltet und offensiv vermarktet werden (vgl. Roth 2007).

### **3.2.3 Abstimmung zwischen den untersuchten Sprachbereichen bei der Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung**

Die Sprachstandserhebung und die sich daran anschließenden Sprachfördermaßnahmen sollten aufeinander aufbauen, denn nur wenn mit dem Erhebungsinstrument sprachliche Problembereiche erkannt werden, können daraus Ansatzpunkte für eine differenzierte und gezielte Sprachförderung abgeleitet werden (vgl. Reich 2009). Aber werden die mit den verschiedenen Verfahren untersuchten Sprachebenen auch bei der anschließenden Förderung berücksichtigt? Erfolgt also eine gezielte Förderung bestimmter sprachlicher Teilbereiche oder eine eher unspezifische Förderung aller Sprachbereiche? Auskunft darüber gibt Tabelle 11, in der für jedes Bundesland noch einmal das jeweilige flächendeckend eingesetzte Verfahren zur Sprachstandserhebung und die empfohlenen bzw. weit verbreiteten Sprachförderprogramme mit den jeweils berücksichtigten Sprachebenen gegenübergestellt sind. Dabei handelt es sich lediglich um einen Vergleich der in den Sprachstandserhebungsverfahren erfassten mit den in den Förderprogrammen berücksichtigten Sprachebenen, nicht um eine inhaltliche Analyse der einzelnen Förderprogramme im Hinblick auf deren Angemessenheit für die sprachliche Förderung von Kindern in den genannten Bereichen.

Die in der Tabelle verwendeten Abkürzungen haben folgende Bedeutung:

- x Sprachebene wird berücksichtigt
- Sprachebene wird nicht berücksichtigt

Sprachfördermaterialien, die in dem jeweiligen Bundesland verbindlich eingesetzt werden, sind in der Tabelle hervorgehoben.

**Tabelle 11: Übersicht der Basisqualifikationen bei den Verfahren zur Sprachstandserhebung und den Sprachfördermaßnahmen**

Land	Landesweite Programme	Fördermaterialien	Basisqualifikationen				
			Phonetik- Phonologie	Morphologie- Syntax	Semantik- Lexikon	Pragmatik- Kommunikation	Literacy
BW	Verfahren	SETK 3-5	-	x	x	-	-
	Fördermaterial	Förderprogramme sind Trägerentscheidung	Fördergrundlage sind die individuellen Ergebnisse des SETK 3-5				
BY	Verfahren	SISMIK	x	x	x	x	x
		Kenntnisse in DaZ erfassen	-	-	x	x	-
	Fördermaterial	<b>„Handreichung Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.“</b>	x	x	x	x	x
BE	Verfahren	QuaSta	x	-	x	x	x
		Deutsch Plus 4	-	-	x	x	-
	Fördermaterial	Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen	x	x	x	x	x
		Sprachkoffer	x	x	x	-	-
BB	Verfahren	KISTE	-	x	x	x	-
	Fördermaterial	<b>„Handlung und Sprache“</b>	-	x	x	-	-
		Würzburger Programm	x	x	-	-	-
HB	Verfahren	CITO	x	-	x	-	-
	Fördermaterial	Arbeitsmaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich	x	x	x	x	x
		Bremerhaven: Leitfaden zur Sprachförderung in Kitas	x	x	x	x	x
HH	Verfahren	HAVAS 5	x	x	x	x	-
	Fördermaterial	Materialien zur frühkindlichen Sprachförderung (Vorlaufkurse)	Fördergrundlage sind die individuellen Ergebnisse des HAVAS 5				
HE	Verfahren	KiSS	x	x	x	x	-
	Fördermaterial	Handreichung „Deutsch – Frühförderung Vorlaufkurs“	-	x	x	-	-
MV	Keine landesweite Sprachstandserhebung, keine additiven						

Land	Landesweite Programme	Fördermaterialien	Basisqualifikationen				
			Phonetik-Phonologie	Morphologie-Syntax	Semantik-Lexikon	Pragmatik-Kommunikation	Literacy
Sprachfördermaßnahmen							
NI	Verfahren	Fit in Deutsch	-	x	x	x	-
	Fördermaterial	Kon-Lab	-	x	x	-	-
		„Osnabrücker Materialien“	x	x	x	-	x
NW	Verfahren	Delfin 4	x	x	x	x	-
	Fördermaterial	<b>Delfin 4 – Sprachförderorientierungen</b>	x	x	x	x	-
RP	Verfahren	VER-ES	x	-	x	x	-
	Fördermaterial	Förderprogramme sind Trägerentscheidung	keine bestimmten Materialien vorgeschrieben				
SL	Verfahren	„Früh Deutsch lernen“	-	-	x	x	-
	Fördermaterial	Ratgeber „Früh Deutsch lernen“	-	x	x	-	-
SN	Verfahren	SSV	x	x	-	-	-
	Keine additiven Sprachfördermaßnahmen						
ST	Verfahren	Delfin 4	x	x	x	x	-
	Fördermaterial	<b>Delfin 4 – Sprachförderorientierungen</b>	x	x	x	x	-
SH	Verfahren	Landesweit kein einheitliches Verfahren					
	Fördermaterial	Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich	x	x	x	x	-
		Handreichung Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.	x	x	x	x	x
		<b>Fördephon – Konzept „phonologisches Bewusstsein“</b>	x	-	-	-	-
TH	Keine additiven Sprachfördermaßnahmen						

In Baden-Württemberg und Hamburg werden keine einheitlichen Sprachförderprogramme empfohlen, die Förderung muss jedoch auf Grundlage der Ergebnisse der Sprachstandserhebung (mit SETK 3-5 bzw. HAVAS 5) durchgeführt werden. Jedes Kind wird also anhand seines individuellen Sprachstandsprofils gefördert, was auf eine gute Abstimmung zwischen Erhebung und Förderung hinweist. In Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt wird der Sprachstand der Kinder mit dem Verfahren Delfin 4 überprüft. Die anschließende Förderung beruht auf den Förderorientierungen, die direkt aus dem Verfahren abgeleitet werden. Das bedeutet, dass alle sprachlichen Bereiche überprüft werden und für alle diagnostizierten Sprachbereiche Förderübungen zur Verfügung stehen.

In Bayern und Berlin werden je nach Zielgruppe (Kita-Kinder bzw. Nicht-Kita-Kinder) zwei verschiedene Verfahren zur Sprachstandserhebung eingesetzt, wobei sich die Anzahl der untersuchten Sprachbereiche unterscheidet. Bei den Nicht-Kita-Kindern werden die Bereiche Lexikon-Semantik und Pragmatik-Kommunikation überprüft und bei den Kita-Kindern zusätzlich Phonetik-Phonologie und Morphologie-Syntax (letzteres nur in Bayern). Durch das interaktive Erzählen einer Bildergeschichte wird neben dem Hörverstehen (phonischer Bereich) sowohl das kindliche Lexikon als auch die morphologisch-syntaktische Kompetenz ermittelt. Bei den Materialien zur Sprachförderung hingegen werden in beiden Bundesländern alle Sprachbereiche berücksichtigt. Der häufig in Berlin bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache eingesetzte „Sprachkoffer“ lässt die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten außen vor. In Bremen und Bremerhaven werden mit dem CITO-Test die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder in den Bereichen Phonetik-Phonologie und Lexikon-Semantik überprüft. In Bremen bieten die „Arbeitsmaterialien zur Sprachförderung“ (Praxisteil) Vorschläge für konkrete sprach- und sprechförderliche Aktivitäten in allen Sprachbereichen. Ein Leitfaden zur Sprachförderung, der alle sprachlichen Bereiche berücksichtigt, wird in Bremerhaven eingesetzt. In diesen drei Ländern werden daher im Rahmen der Förderung auch diejenigen sprachlichen Bereiche berücksichtigt, die vorher nicht untersucht wurden. Häufig werden alle Sprachebenen in die Förderung mit einbezogen. Hierbei stellt sich die Frage, welchen Mehrwert eine breit angelegte kompensatorische Förderung im Vergleich zur alltagsintegrierten Förderung in der Kindertageseinrichtung hat, die ebenfalls eine umfassende, aber alltagsnahe Sprachförderung der Kinder beinhaltet.

In Brandenburg wird anhand des Sprachtests KISTE die Sprachentwicklung in den Bereichen Morphologie-Syntax, Lexikon-Semantik und Pragmatik-Kommunikation untersucht. Die daraufhin folgende Sprachförderung mit dem Programm „Handlung und Sprache“ erfolgt in den beiden erst genannten Bereichen und lässt die kommunikative Komponente außer Acht. Das Würzburger Trainingsprogramm kann als Ergänzung eingesetzt werden, um die phonologische Bewusstheit der Kinder zu verbessern. In Hessen werden mit KiSS alle sprachlichen Bereiche der Kindergartenkinder untersucht, aber in der Handreichung zur Sprachförderung wird nur auf die Bereiche Morphologie-Syntax und Lexikon-Semantik eingegangen. Im Saarland wird der Sprachstand anhand des sehr kurzen Einschätzungsbogens „Früh Deutsch lernen“ beurteilt, der die Bereiche

Lexikon-Semantik und Pragmatik-Kommunikation berücksichtigt. Die Förderempfehlungen, die sich aus dem dazugehörigen Ratgeber ableiten lassen, beinhalten die beiden Bereiche Morphologie-Syntax und Lexikon-Semantik. Das in Niedersachsen eingesetzte Verfahren „Fit in Deutsch“ untersucht die Bereiche Lexikon-Semantik und Pragmatik-Kommunikation und die daran anschließende Förderung mit dem Kon-Lab-Programm und den „Osnabrücker Materialien“ konzentriert sich auf die Bereiche Morphologie-Syntax und Lexikon-Semantik. Zweites berücksichtigt zusätzlich den Bereich Phonetik-Phonologie. In drei Ländern ist die Sprachstandserhebung somit breiter angelegt als die anschließende Förderung. Hierbei fließen die kommunikativen Fähigkeiten in die Untersuchung mit ein, werden aber in der Förderung außen vor gelassen. In Niedersachsen trifft dies auch zu, sofern mit dem Kon-Lab-Programm gefördert wird. Werden die „Osnabrücker Materialien“ hinzugezogen, so werden auch Bereiche gefördert, die vorher nicht explizit untersucht wurden.

In Schleswig-Holstein wird der Sprachstand der Kinder entweder anhand eines Beobachtungsbogens (in Anlehnung an das Verfahren „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“) oder HAVAS 5 oder SELDAK bzw. SISMIK eingeschätzt. Je nach eingesetzten Verfahren werden entweder alle sprachlichen Bereiche untersucht oder die kommunikativen Fähigkeiten und der Wortschatz (Beobachtungsbogen). Die empfohlenen Arbeitshilfen bzw. Handreichung zur Sprachförderung umfassen wiederum die Förderung aller sprachlichen Bereiche. Zur Förderung der phonologischen Bewusstheit wird oftmals das spezielle Programm „Fördephon“ angewandt. Da aber in Schleswig-Holstein kein Erhebungsverfahren verbindlich vorgeschrieben ist, kann hier keine Aussage zur Abstimmung mit der anschließenden Förderung getroffen werden. Dies gilt auch für Rheinland-Pfalz und Sachsen, wo keine spezifischen Materialien vorgeschrieben sind bzw. es keine additiven Sprachfördermaßnahmen gibt.

Betrachtet man die verwendeten Fördermaterialien, so ist eine Zweiteilung in den Orientierungen festzustellen: In vielen Bundesländern wird in den Kindergärten aufgrund der Traditionen und Konzeptionen überwiegend eine ganzheitlich orientierte Sprachförderung umgesetzt (vgl. Lütje-Klose 2006). Dafür werden den Kindergärten Handreichungen oder Fördermaterialien zur Verfügung gestellt, die meist alle Sprachbereiche berücksichtigen und nach vorheriger individueller Förderplanung flexibel einsetzbar sind. Um diese Sprachförderung inhaltlich zu füllen, gibt es jedoch verschiedene Ausgestaltungsmöglichkeiten mit großen Spielräumen für die verantwortlichen Förderkräfte (vgl. Sachse et al. 2010). Dadurch ist ein Vergleich der Umsetzung der Sprachförderung schon auf Bundeslandebene schwierig. Sprachstrukturelle Förderprogramme hingegen sind sprachwissenschaftlich fundierte Konzepte, die im Sinne einer kompensatorischen Sprachförderung zielgerichtet bestimmte Sprachbereiche fördern (z.B. in Brandenburg „Handlung und Sprache“ sowie das Würzburger Trainingsprogramm, in Niedersachsen das Kon-Lab-Programm sowie die „Osnabrücker Materialien“, der „Sprachkoffer“ in Berlin und das Programm

„Fördephon“ in Schleswig-Holstein). Diese werden oftmals landesweit eingesetzt bzw. sind in dem jeweiligen Bundesland weit verbreitet.

Besonders auffällig ist, dass bei allen beschriebenen Sprachförderprogrammen bzw. -materialien (außer bei den beiden Programmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit) der Bereich Lexikon-Semantik und Morphologie-Syntax gefördert wird. Bei einigen Sprachstandserhebungsverfahren (z. B. „Fit in Deutsch“ und „Deutsch Plus 4“) hingegen wird explizit darauf hingewiesen, dass grammatische Richtigkeit kein Kriterium zur Entscheidung über die Teilnahme an der Sprachförderung darstellt. Entscheidender ist vielmehr, wie viele verschiedene Wortarten das Kind in seinen Äußerungen zusammenfügt, denn so gibt z. B. die Verwendung von Verbpartikeln oder Konditionalsätzen (vgl. Tracy 2007) Auskunft über den Entwicklungsstand im Bereich Morphologie-Syntax.

Des Weiteren fällt auf, dass die Verfahren zur Sprachstandserhebung hauptsächlich die pragmatischen Fähigkeiten, den Wortschatz und mit Einschränkung die Grammatikkenntnisse überprüfen.

Wie man in der Tabelle gut erkennen kann, scheinen also die Inhalte der Förderprogramme nicht immer optimal auf die durch die Sprachstandserhebung ermittelten Sprachentwicklungsstände abgestimmt zu sein. Dafür gibt es verschiedene Erklärungsmöglichkeiten:

- In der Regel werden Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung je für sich bearbeitet, von verschiedenen Verfassern und nach ihrem eigenen Verständnis von Sprachentwicklung. Daher sind sie meistens nicht aufeinander abgestimmt. Den Diagnoseverfahren werden teilweise Fördermaterialien hinzugefügt, ohne genaue Aussage, in welchen Fällen welche Materialien sinnvollerweise zum Einsatz kommen sollten (vgl. Reich 2009).
- Der Spracherwerb lässt sich zwar auf verschiedenen Ebenen beschreiben, diese sind jedoch eng miteinander verbunden. So sind Sprachverständnis und die Fähigkeit, richtig zu kommunizieren, übergeordnete Leistungen, die jeweils mit den erreichten Fähigkeiten korrespondieren (vgl. Adler 2006). Die syntaktische Beschreibung sprachlicher Äußerungen ist z. B. ohne Berücksichtigung phonologischer und lexikalisch-semantischer Komponenten nicht möglich. Ebenso wird sich der Wortschatz ohne ausreichende Grammatik nur bis zu einem bestimmten Grad ausbilden können (vgl. Ehlich et al. 2008). Die Förderung eines sprachlichen Bereiches wirkt sich somit auch immer positiv auf die Entwicklung der anderen Sprachebenen aus. Daher können durch eine kompetenzorientierte Sprachdiagnostik Stärken in bestimmten Basisqualifikationen identifiziert werden, um sie für die Förderung anderer Qualifikationen zu nutzen (vgl. Reich 2009).
- Die meisten der eingesetzten Verfahren zur Sprachstandsbestimmung, insbesondere Screenings, geben keine konkreten Hinweise, welche sprachlichen Bereiche bei den Kindern zu fördern sind (vgl. Kapitel 2.2.4). Sie bilden nicht die Grundlage für die Sprachförderung, sondern werden für Selektionsmaßnahmen in Bildungsinstitutionen eingesetzt. Ihre Aufgabe ist es, zu überprüfen, ob die Kinder über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um dem Unterricht in der Grundschule folgen zu können.



### **3.2.4 Mehrsprachigkeit**

Die Sprachförderkonzepte, die in den Bundesländern von den unterschiedlichen Trägern im Elementarbereich eingesetzt werden, umfassen fast ausschließlich Programme zur Förderung der deutschen Sprache (vgl. Jampert et al. 2007). Diskowski (2008) weist darauf hin, dass in den Bildungsplänen einiger Bundesländer zwar vermerkt ist, dass die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund wertzuschätzen und zu achten sei, aber dass diese Forderung in der Praxis nur in Einzelfällen umgesetzt wird, z. B. in bilingual organisierten Kindertageseinrichtungen.

Ebenso wie die Sprachförderprogramme im Elementarbereich berücksichtigen auch die meisten Sprachstandserhebungsverfahren nicht die Entwicklung in den Herkunftssprachen der Kinder (vgl. Kapitel 2). Die Forschung zum Spracherwerb bilingualer Kinder weist jedoch darauf hin, dass es sinnvoll ist, die gesamte Sprachkompetenz von zwei- bzw. mehrsprachigen Kindern zu erfassen, um zwischen Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung in Deutsch und Kindern mit gestörter mehrsprachiger Entwicklung zu unterscheiden. Verfügt ein Kind in seiner Erstsprache über ausgebildete Sprachstrukturen, so kann es auch eine Zweitsprache erfolgreich erlernen (vgl. Bainski 2005). Ist die Erstsprachenkompetenz dagegen unzureichend ausgebildet, fehlt die Basis für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb. Die Defizite in der Erstsprache wirken sich kumulierend negativ auf den deutschen Spracherwerb aus (vgl. Thiersch 2007).

### **3.2.5 Integrative Sprachförderung im Kindergarten**

Die Bildungspläne der Länder richten sich am „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in den Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Kultus- und Jugendministerkonferenz 2004) aus, wo auf die Sprachförderung explizit Bezug genommen wird. Dennoch erhalten alle Kindergartenkinder eine allgemeine Sprachförderung. Sie ist fester Bestandteil eines ganzheitlichen Förderkonzeptes, findet im Rahmen des normalen Kindergartenalltags statt und wird von den Erzieher/-innen durchgeführt. Einige Bundesländer (Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen) verzichten auf additive Sprachförderkonzepte und legen ihren Schwerpunkt auf die allgemeine Sprachförderung im Kindergartenalltag.

Da die Bildungsbeteiligung im Elementarbereich in den letzten Jahren auch in den westlichen Bundesländern zugenommen hat und seit 2008 bundesweit über 95 Prozent der 4- und 5-Jährigen in Tageseinrichtungen betreut werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), werden mit der Angeboten zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen derzeit fast alle Kinder im Jahr vor der Einschulung erreicht.

### 3.2.6 Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

Eine Sprachförderung für förderbedürftige Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache (und für deutschsprachige Kinder mit Förderbedarf) sollte während der gesamten Bildungslaufbahn sichergestellt sein, mindestens jedoch so lange, bis der Erwerb der schulbezogenen Sprache und der Schriftsprache sicher abgeschlossen ist (vgl. Eckhardt 2008). Eine durchgängige Sprachförderung sollte so gestaltet sein, dass die Sprachfördermaßnahmen von Kindergarten und Grundschule aneinander anknüpfen und aufeinander aufbauen (vgl. Gogolin 2008). Studien haben zudem gezeigt, dass kurzfristige Sprachförderprogramme, die meistens im Jahr vor der Einschulung durchgeführt werden, zwar zunächst positive Effekte zeigen, dass diese jedoch innerhalb weniger Monate verschwinden, wenn sich keine weitere Förderung anschließt (vgl. Bainski/Krüger-Potratz 2008).

Für die erfolgreiche Umsetzung einer bildungsbegleitenden Sprachförderung ist deshalb eine übergreifende Koordination von der Kindertageseinrichtung bis zu den weiterführenden Schulen erforderlich, um die Kontinuität der Förderung zu gewährleisten (vgl. Thiersch 2007). In Niedersachsen z. B. wird die vorschulische Sprachförderung in Kooperation zwischen Kindergarten und Schule durchgeführt, wobei festgelegt ist, dass die Schulen die Durchführung der Sprachförderung mit den Kindertagesstätten organisatorisch und inhaltlich abstimmen müssen.

## 3.3 Zusammenfassung

Die administrativen Bedingungen für die Durchführung von Sprachstandserhebungen (z. B. Art der Verfahren, Erhebungszeitpunkt) und Sprachfördermaßnahmen (z. B. Anzahl der Förderstunden) im Elementarbereich sind in den Bundesländern jeweils verbindlich festgelegt. Die Umsetzung der Sprachförderprogramme und die inhaltliche Ausrichtung der Förderung liegen jedoch meist in der Verantwortung der Träger der Kindertageseinrichtungen. Die Erhebung des Sprachstandes als Grundlage für den Einsatz von Sprachfördermaßnahmen erscheint aber nur dann sinnvoll, wenn die Verfahren zur Sprachstandserhebung und die Sprachfördermaßnahmen aufeinander abgestimmt sind (vgl. Deutscher Bundesverband für Logopädie 2008). Aber die inhaltliche und methodische Ausrichtung der Sprachförderung, die sich aus der flächendeckenden Sprachstandserhebung in den Bundesländern ergeben sollte, richtet sich nicht selbstverständlich nach den erhaltenen Ergebnissen. Einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung herzustellen, scheint problematisch, denn die Erhebung des Sprachstandes bildet nur selten die Grundlage für den Einsatz von Sprachfördermaßnahmen. Gelegentlich entsteht der Eindruck, dass Verfahren zur Sprachstandserhebung aufwendig und gründlich entwickelt wurden, um es dann aber den Förderkräften zu überlassen, wie mit den Ergebnissen umzugehen sei (vgl. Reich 2009). Die Verfahren werden also primär für eine Selektionsentscheidung, nicht für eine förderdiagnostische Orientierung verwendet. Um die Kinder aber nach ihren indi-

viduellen Bedürfnissen fördern zu können, bedarf es individueller Sprachstandsprofile. Des Weiteren braucht es qualifizierte Fachkräfte, die die Förderung durchführen sowie Instrumente zur erfolgreichen Überprüfung der Sprachentwicklung (vgl. Ehlich et al. 2008).

Neben der Anschlussfähigkeit von Sprachstanderhebung und Sprachförderung muss anhand von längsschnittartigen Untersuchungen die Sprachentwicklung im Sinne einer Evaluation der gewählten Sprachfördermaßnahmen überprüft werden (vgl. Gogolin 2008). Bisher ist über die Effektivität von Sprachförderprogrammen meist wenig bekannt (vgl. Kapitel 5).

## **4 Qualifizierung der Erzieher/-innen im Bereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung**

Die Umsetzung des von allen Ländern verfolgten Ziels der frühzeitigen Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen erfordert qualifiziertes, pädagogisches Personal. Fortbildungen für Erzieher/-innen, die Fragen der frühkindlichen Sprachförderung betreffen, gehören in allen Ländern zu den Regelangeboten beruflicher Weiterqualifizierung (vgl. Die Bundesregierung 2007). Dabei steht meist die allgemeine Deutschförderung aller Kinder im Vordergrund, aber auch Aspekte des Zweitspracherwerbs werden thematisiert.

Auch in den Ausbildungsverordnungen der Länder nimmt die Vermittlung von Kenntnissen über die kindliche Sprachentwicklung und zur Sprachförderung breiten Raum ein (vgl. ebd.). In Schleswig-Holstein z.B. beinhaltet die Fachausbildung 120 Unterrichtsstunden zum Thema Sprachförderung. Die Erzieher/-innen müssen befähigt sein, die Sprachentwicklung der Kinder zu fördern und dabei sowohl die Weiterentwicklung von Deutsch als Erstsprache als auch ihren Erwerb als Zweitsprache zu unterstützen.

Die Aus- und Weiterbildung von Erzieher/-innen ist Aufgabe der Länder und wird sehr unterschiedlich gehandhabt. Das betrifft vor allem den Umfang (Selbstlernmaterialien, Informationsveranstaltungen, mehrtägige Fortbildungen) und die Inhalte der Qualifizierungsangebote (z.B. Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund, Sprachentwicklungsdokumentation oder Literacy). Die Fortbildungen werden in der Regel durch anerkannte Fortbildungsträger, Trägerverbände oder Sprachberater durchgeführt, die themenspezifische Veranstaltungen anbieten.

### **Sprachdiagnostik**

Um spezifischen Sprachförderbedarf rechtzeitig zu erkennen, gehört auch die Vermittlung von Diagnosekompetenz zur Ausbildung. Für die Durchführung der Sprachstandserhebungen im Kindergarten wurden die Erzieher/-innen in allen Bundesländern entsprechend qualifiziert (vgl. ebd.). In einigen Bundesländern gibt es genaue Festlegungen für diese Qualifizierungsmaßnahmen, die im Folgenden genannt werden.

Mindestens ein Erzieher oder eine Erzieherin pro Kindertagesstätte wird in Berlin (durch das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg) und Brandenburg (durch das Berliner Institut für Frühpädagogik) für den Umgang mit den Erhebungsinstrumenten geschult.

In Hessen nehmen Erzieher/-innen an einer 6-stündigen theoretischen und an einer 2-stündigen praktischen Schulung für den Umgang mit KiSS teil.

In Sachsen-Anhalt erfolgte die Qualifizierung der Erzieher/-innen zum Thema Sprachstandserhebung mit „Delfin 4“ durch Multiplikatoren, die zuvor in 2-tägigen Veranstaltungen geschult wurden. Die Multiplikatoren

schulen daraufhin die Fachkräfte in 1-tägigen Veranstaltungen. Diese Fachkräfte schulen dann ihr gesamtes Team in den Kindertageseinrichtungen und somit die Personen, die die Sprachförderung umsetzen.

### Sprachförderung

In Berlin wurde für die Fortbildung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ein Rahmenplan für die Sprachförderung erstellt, der auch Mindeststandards für die Qualifikation benennt.

Die Fortbildungsmaßnahme zur Sprachstandserhebung und -förderung umfasst in Brandenburg fünf zweitägige Module mit unterschiedlichen Schwerpunkten (z.B. Sprachentwicklung, Sprachstandsfeststellung mit KISTE, Sprachförderung mit „Handlung und Sprache“). Darüber hinaus gibt es regelmäßig ein zweitägiges Fortbildungsangebot zum Thema Sprachentwicklungsdokumentation.

Förderkräfte in Bremen nehmen an einer einwöchigen Fortbildung oder an einem dreitägigen Auffrischkurs teil. Darüber hinaus gibt es eine berufsbegleitende einjährige Fortbildung zum Thema Spracherziehung in Kindertageseinrichtungen. In Rheinland-Pfalz umfasst die Weiterbildung der Sprachförderkräfte acht Fortbildungstage zu unterschiedlichen Themen und in Schleswig-Holstein insgesamt 40 Stunden.

In Bayern, Hamburg und Niedersachsen erfolgt die Qualifizierung der Förderkräfte teilweise durch Multiplikatoren oder Sprachberater, die zuvor zum Thema Sprachförderung geschult wurden und die Erzieher/-innen anschließend beraten bzw. schulen. In Niedersachsen wurden zu diesem Zweck 30 Multiplikatoren ausgebildet und in Hamburg bildet das Landesinstitut für Lehrerbildung während einer zweijährigen Weiterbildung Sprachlernkoordinatoren/-koordinatorinnen im Bereich Diagnostik und Förderung aus. In Bayern werden Fachkräfte während einer drei Wochen umfassenden Weiterbildung zu Sprachberatern qualifiziert, die die Kindertageseinrichtungen auf der Basis eines Coaching-Konzepts dabei unterstützen sollen, „Sprache und Literacy“ als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag zu etablieren. In Bremen wird im Rahmen einer 3-stündigen Fortbildung (durch das Landesinstitut für Schule) aus jeder Schule eine Lehrkraft zum Sprachberater bzw. zur Sprachberaterin qualifiziert. Sie sollen die Förderung in der Schule koordinieren und Kontakt halten zu den umliegenden Kindertagesstätten, um die gemeinsame Förderung der Kinder im vorschulischen Alter inhaltlich abzustimmen.

## 5 Evaluation von Sprachfördermaßnahmen

Obwohl das Thema vorschulische Sprachfördermaßnahmen in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erfahren hat, steht ein wissenschaftlicher Nachweis zur Wirksamkeit spezifischer Ansätze und Konzepte noch weitgehend aus (vgl. Stanat 2006). Insbesondere in Bezug auf die Frage nach Effekten gezielter Förderung erweist sich der derzeitige Forschungsstand als äußerst unzureichend. Dabei sind Evaluationen bedeutende Maßnahmen zur Legitimation eines Programms, da sie dessen Wirksamkeit überprüfen und dessen Weiterentwicklung unterstützen können (vgl. Kany/Schöler 2007).

Bisher haben nur sehr wenige Bundesländer wissenschaftlich untersuchen lassen, inwieweit die durchgeführten Sprachfördermaßnahmen den gewünschten Erfolg zeigen, dass alle Kinder bei Schuleintritt über ausreichende allgemeinsprachliche Fähigkeiten verfügen. Einige Bundesländer beschränken sich darauf zu betonen, dass die Anzahl der Zurückstellungen nach Einführung der Sprachförderung abgenommen hat, ohne andere dafür in Frage kommende Gründe zu berücksichtigen. Andere Bundesländer begründen die Wirksamkeit der Sprachförderung damit, dass die Fachkräfte, die die Förderung durchführen, anschließend einen Erfolg bestätigen (z. B. in Bayern und Hessen, Kultusministerkonferenz 2008).

Berlin wiederum hat flächendeckende interne und externe Evaluationen der pädagogischen Arbeit durch eine mit allen Trägerverbänden abgeschlossene „Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen“ verbindlich gemacht. In Hamburg wird die in Vorschulklassen durchgeführte Sprachförderung im Rahmen eines Monitorings zur Umsetzung des Sprachförderkonzeptes in den Schulen evaluiert. Allerdings werden dabei weder die angewandten Sprachförderprogramme evaluiert, noch die Effekte der vorschulischen Sprachförderung auf die Sprachentwicklung der Kinder untersucht.

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 den Gütekriterien genügender Untersuchungsverfahren. Auch Follow-up-Untersuchungen zur Bestimmung langfristiger Effekte sollten Bestandteil einer umfassenden Evaluation sein.

Die wenigen veröffentlichten wissenschaftlichen Studien, die Sprachfördermaßnahmen evaluieren, den empirischen Mindeststandards genügen und anhand eines Prä-Post-Designs durchgeführt wurden, sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.<sup>9</sup> Dabei handelt es sich um zwei Evaluationsstudien, die in Baden-Württemberg im Rahmen des Projekts „Sag' mal was“ durchgeführt wurden, und um zwei Brandenburger Studien, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Wirksamkeit eines Sprachförderprogramms unter-

---

<sup>9</sup> Eine Übersicht über die Studien, die sich mit der Evaluation von Verfahren zur Sprachstandserhebung oder anderen Aspekten der Sprachförderung im Elementarbereich beschäftigen, befindet sich im Anhang.

sucht. Als drittes wird eine Studie aus Hessen vorgestellt, die die Überprüfung der Effekte eines spezifischen Sprachförderprogramms beinhaltet. Abschließend wird auf eine Studie aus dem Saarland eingegangen, in der das Würzburger Trainingsprogramm evaluiert wurde.

## 5.1 Evaluation der Sprachfördermaßnahmen des Programms „Sag‘ mal was“ (Baden-Württemberg)

Die Baden-Württemberg Stiftung beauftragte die Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Weingarten mit der Evaluation des Programms „Sag‘ mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder“ zur Beurteilung der Qualität und Wirksamkeit der durchgeführten Sprachfördermaßnahmen (Projektlaufzeit: 2005 - 2008).

### 5.1.1 EVAS - Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern (PH Heidelberg)

Im Rahmen des Projektes EVAS (Roos et al. 2010) wurde untersucht, welche Effekte spezifische Sprachfördermaßnahmen im Vergleich zu unspezifischer Sprachförderung insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund in den Kindertagesstätten haben. Evaluiert wurden drei Sprachförderansätze (1. Kaltenberger/Klages, 2. Tracy, 3. Penner), die im Rahmen des Projektes „Sag‘ mal was“ eingesetzt wurden. Das erste Programm ist kommunikativ orientiert, die anderen beiden eher grammatisch und semantisch. Die Sprachförderung dauerte sechs Monate und umfasste insgesamt 120 Stunden. An der Studie nahmen 490 Kinder teil, wobei der Förderbedarf der Kinder mittels HASE und über Einschätzungen der Erzieher/-innen ermittelt wurde. 199 Kinder hatten keinen Förderbedarf, 82 Kinder erhielten auf der Grundlage der Ergebnisse eine unspezifische Förderung, 209 Kinder wurden mit einem der drei spezifischen Programme gefördert. Nach Abschluss der Förderprogramme erfolgte die erneute Feststellung des Sprachentwicklungsstandes anhand standardisierter Verfahren. Dazu zählen Subtests aus dem „Heidelberger Sprachentwicklungstest“ (HSET, Grimm/Schöler) und dem „Aktiven Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision“ (AWST-R, Kiese-Himmel). Die Follow-up-Untersuchung am Ende der 1. und 2. Grundschulklasse zur Beurteilung der Nachhaltigkeit der Förderprogramme beinhaltete die Schulleistungsbeurteilungen durch Lehrkräfte bzw. standardisierte Verfahren.

#### Ergebnisse

Die Kinder, die im Rahmen des Projektes „Sag‘ mal was“ gefördert wurden, erzielten keine besseren Leistungen als die Kinder mit einem vergleichbaren

Sprachförderbedarf, bei denen keine spezifische Förderung durch Sprachförderkräfte und spezielle Programme durchgeführt wurde. Dies gilt sowohl für die Prüfung der sprachlichen Leistungen nach der Förderung am Ende des Vorschuljahres, als auch für die Schulleistungsbeurteilungen am Ende des ersten und zweiten Schuljahres sowie die Ergebnisse von Schulleistungstests am Ende des zweiten Schuljahres. Es gelang den Kindern mit Förderbedarf nicht, ein Sprachniveau zu erreichen, das sich demjenigen von Kindern ohne Förderbedarf annähert.

Eine spezifische Sprachförderung entsprechend der durchgeführten Programme ist somit einer Förderung, wie sie im Rahmen des üblichen Kindergartenalltags erfolgt, nicht überlegen.

### **5.1.2 Wissenschaftliche Begleitforschung der PH Weingarten**

Das Ziel dieser Evaluationsstudie war es, Bedingungsfaktoren für wirksame Sprachförderung und beispielhafte Vorgehensweisen zu identifizieren, um dann Hinweise für eine Weiterentwicklung der Sprachförderung geben zu können (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2010).

In einer Längsschnittstudie wurden 1.150 Kinder (in zwei Kohorten) vor der Sprachförderung, nach der Sprachförderung sowie nach dem ersten und zweiten Schuljahr (nur erste Kohorte) in Bezug auf Sprachstand bzw. die Lese-Rechtschreibfähigkeiten sowie die kognitive Leistungsfähigkeit getestet. Bei den eingesetzten Untersuchungsinstrumenten handelt es sich um das SSV zur Sprachstandserhebung, den „Salzburger Lese- und Rechtschreibtest“ (SLRT, Landerl/Wimmer/Moser), das „Salzburger Lese-Screening“ (SLS, Mayringer/Wimmer) und die „Coloured Progressive Matrices“ (CPM, Bulheller/Häcker) zur Überprüfung der kognitiven Fähigkeiten sowie Fragebögen für Erzieher/-innen und Eltern.

Des Weiteren wurde eine Interviewstudie mit Eltern und Erzieher/-innen durchgeführt und schließlich eine Beobachtungsstudie, im Rahmen derer einzelne Förderstunden auf Video aufgezeichnet und mithilfe systematischer Beobachtung ausgewertet wurden.

#### **Ergebnisse**

Alle Kinder der Stichprobe verbesserten sich während des Förderzeitraums in beiden Subtests des SSV (phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter und Satzgedächtnis). Ein Effekt der Sprachförderung wurde beim phonologischen Gedächtnis für Nichtwörter jedoch nicht gefunden. Für das Satzgedächtnis zeigte sich dagegen ein schwacher Effekt der Sprachförderung: Kinder, die an einer Sprachförderung teilgenommen hatten, hatten einen etwas stärkeren Zuwachs als die nicht geförderten Kinder. Unabhängig von der Art der Förderung erreichten die Kinder mit Sprachförderbedarf zu keinem Zeitpunkt das Leistungsniveau der Kinder ohne Förderbedarf. Der Leistungsunterschied zwischen den Gruppen mit Förderbedarf und der Gruppe ohne Förderbedarf blieb auch nach der Förderung in gleichem Maße bestehen.



Bei der Untersuchung am Ende des ersten und zweiten Schuljahres konnten ebenfalls keine Effekte der Sprachförderung nachgewiesen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in beiden wissenschaftlichen Untersuchungen nicht gezeigt werden konnte, dass die Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was“ unter den gegebenen Untersuchungsbedingungen hinreichend effektiv und effizient zu sein scheinen. Trotz des hohen Engagements der Sprachförderkräfte und dem Einsatz hoher finanzieller Mittel, ist es nicht ausreichend gelungen, Kinder mit einem intensiven Sprachförderbedarf an ein sprachliches Niveau heranzuführen, das den Voraussetzungen für Schulerfolg angemessen ist (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2010). Die Gründe für das Ausbleiben der positiven Sprachfördereffekte können z.B. die allgemeinen Förderbedingungen, die den Programmen zugrunde liegenden Vermittlungsmethoden, die fachlichen Anforderungen an die Sprachförderkräfte oder auch die relativ kurze Förderdauer sein.

## 5.2 Evaluation des Sprachförderprogramms „Handlung und Sprache“ (Brandenburg)

In Brandenburg erfolgt in den meisten Kindertagesstätten die Sprachförderung anhand des Programms „Handlung und Sprache“, das 2002 im Modellprojekt „Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita“ entwickelt und evaluiert wurde. Eine erneute Evaluation des Programms erfolgte 2008 bis 2010 durch das Projekt EkoS (Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung) anhand einer größeren Stichprobe.

### 5.2.1 Modellprojekt „Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita“

Das vom Landesjugendamt des Landes Brandenburg initiierte Modellprojekt „Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita“ (2000 bis 2002), hatte zum einen das Ziel, den sprachlichen Entwicklungsstand bei Vorschulkindern quantitativ und qualitativ zu erfassen und zum anderen, ein effektives Konzept zur Förderung von sprachauffälligen Vorschulkindern in der Kindertageseinrichtung zu entwickeln (Häuser/Jülich 2002).

Zu Beginn des Projekts wurde bei 71 von insgesamt 139 Kindern Sprachförderbedarf anhand der Beurteilungen durch die Erzieher/-innen und mittels KISTE festgestellt. Die Sprachförderung erfolgte nach der Strategie der alltagsintegrierten Förderung anhand des im Projekt entwickelten 12-wöchigen Sprachförderprogramms „Handlung und Sprache“, bei dem qualifizierte Erzieher/-innen die sprachauffälligen Kinder in Kleingruppen

pen<sup>10</sup> (max. 6 Kinder) 20 Minuten täglich fördern. Anschließend wurde zur Förderung der phonologischen Bewusstheit das Würzburger Trainingsprogramm eingesetzt. Die Sprachförderung fand in einem Förder-Wartegruppen-Design<sup>11</sup> (Fördergruppe: 38 Kinder, Wartegruppe: 33 Kinder) statt. Nach jeder Förderphase wurde anhand diagnostischer Untersuchungen eine Überprüfung der Sprachentwicklung sowie eine Follow-up-Messung vier Monate nach der Förderung durchgeführt.

## Ergebnisse

In den Wartegruppen wurden keine nennenswerten Veränderungen im Sprachverhalten bei den förderbedürftigen Kindern beobachtet. Veränderungen konnten erst im Ergebnis der gezielten Förderung in den Fördergruppen beobachtet werden. Der aktive Wortschatz wurde durch die Förderung deutlich erweitert, die Fähigkeiten in der Sprachproduktion und Sprachverarbeitung verbesserten sich ebenso wie die Grammatikalität der sprachlichen Äußerungen. Die Follow-up-Untersuchung (vier Monate nach der Förderung) zeigte, dass sich die sprachlichen Leistungen der geförderten Kinder nach Beendigung der Förderung nicht weiter bedeutsam verbesserten.

Die Sprachförderung mit „Handlung und Sprache“ konnte das Risiko für eine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) reduzieren. Dieses Risiko konnte durch eine nachfolgende Förderintervention mit dem Würzburger Trainingsprogramms weiter bedeutsam abgesenkt werden.

Aus dieser ersten Evaluation des Brandenburger Sprachförderkonzeptes ergaben sich erste Hinweise auf die Wirksamkeit der Förderung. Da diese Untersuchung allerdings auf einer sehr kleinen Stichprobe beruht, wurde 2008/2009 im größer angelegten EkoS-Projekt „Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung“ (Wolf et al. 2009) untersucht, inwieweit sich der Ansatz unter Realbedingungen bewährt.

### **5.2.2 EkoS - Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung**

Die EkoS-Studie, die im Auftrag des Brandenburger Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport von 2008 bis 2010 durchgeführt wurde, beinhaltet die Feststellung der unmittelbaren Effekte der vorschulischen Sprachförderung mit dem Programm „Handlung und Sprache“ direkt nach der Sprachförderung und der längerfristigen Wirksamkeit der Maßnahme (Follow-up-Untersuchung am Ende des ersten Schuljahres) (vgl. ebd.).

---

10 Die Notwendigkeit der Kleingruppenförderung wurde zuvor anhand einer Beobachtungsstudie zum Interaktionsverhalten in Kindergartengruppen festgestellt.

11 Parallel zur Förderung fand eine weitere Studie mit einer Trainingsgruppe (27 Kinder) und einer Kontrollgruppe (16 sprachauffällige Kinder) und externen Trainern in Kindertageseinrichtungen, wo Erzieher/-innen nicht an einer Fortbildung teilgenommen hatten, mit Follow-up-Messungen 4 und 8 Monate nach der Förderung statt.

Zu Beginn der Untersuchung wurden 904 Kinder aus 58 Kindertageseinrichtungen mit KISTE sowie HASE oder dem BISC (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten) untersucht und einer von zwei Untersuchungsgruppen zugeordnet: In der Treatmentgruppe (542 Kinder) wird die Sprachförderung durch qualifizierte Sprachlehrer/-innen durchgeführt, in der Vergleichsgruppe (247 Kinder) gibt es noch keine ausgebildeten Sprachlehrer/-innen, also auch noch kein zusätzliches Sprachförderangebot. In der Treatmentgruppe erfolgte die 12-wöchige Sprachförderung anhand des Programms „Handlung und Sprache“ (Häuser/Jülisch 2006), in den Vergleichsgruppen erfolgte keine spezifische Förderung. Nach Angaben der Erzieher/-innen erhielt ungefähr ein Drittel der Kinder aus der Treatmentgruppe zusätzlich Übungen aus dem Würzburger Trainingsprogramm.

Abschließend wurden die Kinder der Treatmentgruppe (99 Kinder im Längsschnitt) und der Vergleichsgruppe mit Förderbedarf (170 Kinder im Längsschnitt) sowie der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf (148 Kinder im Längsschnitt) anhand von KISTE und dem BISC untersucht.

#### Ergebnisse

Die Veröffentlichung der Ergebnisse dieser Untersuchung wird voraussichtlich Anfang 2011 erfolgen.

### 5.3 DACHS – Deutsch-Sprachförderung vor der Schule (Hessen)

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Schwerpunkt Sprache“, das von 2006 bis 2010 in hessischen Kindertagesstätten und Grundschulen durchgeführt wurde, untersuchte die DACHS-Studie (Rinker et al.), welche Effekte unterschiedliche didaktisch-methodische Ansätze in Vorlaufkursen haben. Dabei wurde überprüft, ob ein strukturiertes und auf sprachwissenschaftlichen Kriterien beruhendes Sprachförderprogramm („Deutsch für den Schulstart“ von Kaltenberger & Klages<sup>12</sup>), das in einigen hessischen Vorlaufkursen eingesetzt wird, dem bisherigen Vorgehen (unspezifische Sprachförderung) in den Vorlaufkursen überlegen ist.

125 mehrsprachige Kinder aus 13 Grundschulen wurden je nach Art des Vorlaufkurses in zwei Gruppen (spezifisches Förderprogramm: 79 Kinder, unspezifische Förderung: 46 Kinder) geteilt, um an der 9-monatigen Sprachförderung teilzunehmen. Der Sprachstand der Kinder wurde vor und nach der Sprachförderung anhand verschiedener Subtests folgender Verfahren erfasst: HSET, AWST-R, SETK 3-5, HASE und SFD (Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder,

---

12 Das Sprachförderprogramm „Deutsch für den Schulstart“ war ebenfalls Bestandteil der EVAS-Studie in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 5.1.1).

Hobusch et al.) (vgl. Sachse et al. 2010). Eine Follow-up-Untersuchung erfolgte am Ende der ersten Grundschulklasse.

#### Ergebnisse

Im Vergleich der beiden unterschiedlichen Förderkonzepte in den Vorlaufkursen wurde zwar eine sprachliche Leistungsverbesserung festgestellt, jedoch ohne dass eine Überlegenheit für eine der beiden Vorgehensweisen nachgewiesen werden konnte.

Eine detaillierte Veröffentlichung der Ergebnisse sowie der Follow-up-Untersuchung ist bisher nicht erfolgt.

## 5.4 Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms (Saarland)

Ziel des Projektes war es, die Wirksamkeit des Würzburger Trainingsprogramms empirisch zu überprüfen (vgl. Gräsel et al. 2004), das zuvor schon anhand diverser Studien erfolgreich evaluiert wurde (vgl. Kany/Schöler 2007). Deshalb sollte untersucht werden, wie das Programm optimiert werden kann, ob es auch Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache fördert und inwieweit die Kinder vom Trainingsprogramm hinsichtlich ihrer Leserechtschreibkompetenzen in der Grundschulzeit profitieren können.

An der Trainingsstudie nahmen insgesamt 23 Kindertageseinrichtungen teil. In der Trainingsgruppe (184 Kinder) und in der Kontrollgruppe (165 Kinder) wurden alle Kinder zweimal mit dem BISC (Bielefelder Screening) getestet. In der Phase zwischen den beiden Tests wurde das 20-wöchige Förderprogramm in der Trainingsgruppe durchgeführt.

#### Ergebnisse

Die Kinder in der Trainingsgruppe hatten in der Gesamtleistung des BISC einen stärkeren Anstieg als die Kinder in der Kontrollgruppe.

In Hinblick auf die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn (Laut-zu-Wort-Vergleich und Laute-Assoziieren) haben sich die trainierten Kinder im Gegensatz zur Kontrollgruppe deutlich verbessert. In Hinblick auf die Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn lässt sich dagegen kein allgemeiner Trainingseffekt feststellen.

Anhand der Studie konnte allerdings nachgewiesen werden, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von dem Würzburger Trainingsprogramm in gleicher Weise profitieren wie Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Um die Effektivität des Trainingsprogramms hinsichtlich einer möglichen Legasthenie-Prophylaxe zu evaluieren, werden die Kinder aus der Trainings- und Kontrollgruppe am Ende ihres ersten Grundschuljahres nochmals getestet. Die Veröffentlichung der Ergebnisse dieser Follow-up-Untersuchung steht noch aus.

#### 5.4.1 Weitere Evaluationsstudien

Neben der Evaluation von Sprachförderkonzepten oder -programmen wurden in den letzten Jahren Untersuchungen veröffentlicht, die sich mit anderen Aspekten der vorschulischen Sprachförderung befassen. Dazu gehören beispielsweise:

- die Überprüfung geeigneter Sprachstandserhebungsverfahren, z. B. „Deutsch Plus 4“ in Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport), KiSS in Hessen (Neumann et al.), „Fit in Deutsch“ in Niedersachsen (Koch)
- die Evaluation der MultiplikatorInnen-Qualifizierung in Baden-Württemberg (Neugebauer/Schott)
- die Überprüfung der Effekte eines bestimmten Erzieher/-innen-Trainings auf die sprachliche Entwicklung von Kindergartenkindern in Hessen (Buschmann/Joos/Sachse/Simon)
- die Ermittlung von Zusammenhängen zwischen der Qualität der Kindertagesbetreuung und den Sprachständen der Kinder zum Ende der Kindergartenzeit in Brandenburg (Mierau/Lee/Tietze)
- die Evaluation der Kooperationspraxis Kita-Grundschule in Nordrhein-Westfalen (Hanke/Hein/Eckerth/Akgün)
- die Evaluation und Entwicklung eines Screening-Verfahrens für eine Sprachstandserhebung 4-jähriger Kinder in Hessen (Neumann/Holler-Zittlau/Minnen/Sick/Euler)
- die Erprobung und Multiplikation von Methoden zur Sprachförderung in sächsischen Kindertagesstätten (Grimm)

Im Anhang werden die genannten Studien noch einmal ausführlicher dargestellt. Abschließend sei noch auf zwei weitere Studien hingewiesen, die derzeit durchgeführt werden. In Niedersachsen werden im Auftrag des Kultusministeriums im Rahmen der EvaniK-Studie (Koch) unterschiedliche Sprachförderkonzepte für Migrantenkinder in Kindertagesstätten evaluiert. Es wird untersucht, wie der Sprachlernprozess in den Einrichtungen konkret unterstützt werden kann und welche Folgerungen sich für die Gestaltung von Spracherwerbsprozessen daraus ableiten lassen. Der sprachliche Kompetenzzuwachs soll anhand sprachdiagnostischer Verfahren dokumentiert werden. In Rheinland-Pfalz wird in der Studie „Was wirkt wie? – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen“ (Kammermeyer et al.) untersucht, unter welchen Bedingungen die Sprachförderung in den Basis- und Intensivkursen am besten gelingt und welche Faktoren zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz beitragen.

## 5.5 Zusammenfassung

„Ohne regelmäßige Evaluation der durchgeführten Maßnahmen [zur frühzeitigen Sprachförderung, A. L.] besteht die Gefahr, dass Interventionen das Ziel unter gegebenenfalls veränderten Rahmenbedingungen verfehlen und ins Leere laufen. Aus diesem Grund haben sich die Länder in ihrem Beitrag zum Nationalen Integrationsplan verpflichtet, den Erfolg ihrer Maßnahmen kontinuierlich zu prüfen.“ (Die Bundesregierung 2007)

Die in den Bundesländern durchgeführten bzw. veröffentlichten wissenschaftlichen Studien beziehen sich vor allem auf die Durchführung der Sprachstandsfeststellung und nur sehr selten auf die Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen<sup>13</sup>. Vor diesem Hintergrund der unbefriedigenden Forschungssituation ist es ausdrücklich zu begrüßen, dass im letzten Jahr in Baden-Württemberg und Brandenburg die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen wissenschaftlich evaluiert wurden. Die Evaluation verschiedener Sprachförderkonzepte für Vorschulkinder in Baden-Württemberg konnte keine bedeutenden Effekte auf die sprachliche Entwicklung direkt nach der Förderung im Jahr vor der Einschulung nachweisen. Diese unerwarteten Befunde legen nahe, die Bedingungen erfolgreicher Sprachförderung zu hinterfragen und abzuwägen. Roos et al. (2010) diskutieren beispielsweise, dass sich die Effekte einer vorschulischen Sprachförderung steigern ließen, wenn die Förderung früher in der Entwicklung der Kinder einsetzen und länger dauern würde und wenn die Fortbildung für die Erzieher/-innen ausgebaut würde.

Es besteht somit die dringende Notwendigkeit, vermehrt Studien durchzuführen, die untersuchen, inwieweit verschiedene Ansätze sprachlicher Förderung im Hinblick auf eine Verbesserung sprachlicher Leistungen erfolgreich sind und unter welchen Bedingungen eine Sprachförderung besonders gut gelingt.

Die Ergebnisse der Evaluationsstudien zu den Sprachfördermaßnahmen in Baden-Württemberg werfen natürlich die Frage auf, ob der Einsatz punktuell durchgeführter Sprachförderprogramme nicht zugunsten integrativer Sprachförderung aufgegeben werden sollte. Der Deutsche Bundesverband für Logopädie (2008) fordert beispielsweise, die Sprachförderung im Kindergarten für alle Kinder in den Kindergartenalltag zu integrieren, wobei die Art und Intensität der Förderung an die konkreten Bedürfnisse des jeweiligen Kindes anzupassen sei. Bei einer ausschließlich integrativen Sprachförderung, die die Qualifizierung von Erzieher/-innen zu alltagsorientierter Sprachförderung einschließt, wären auch Sprachstandserhebungen im Kindergarten entbehrlich. Diese haben bisher eher eine Alibi-funktion, da die nachfolgenden Sprachfördermaßnahmen darauf in der Regel nicht abgestimmt sind (vgl. ebd.).

---

13 Die geringe Zahl der verfügbaren Evaluationsstudien zum Thema vorschulische Sprachförderung bedeutet nicht zwangsläufig, dass in den anderen Bundesländern keine Untersuchungen durchgeführt wurden, sondern nur dass die Studien nicht veröffentlicht wurden, möglicherweise aufgrund unbefriedigender Ergebnisse.

## Fazit und Ausblick

Das konzeptionelle und organisatorische Vorgehen der einzelnen Bundesländer bezüglich der Themen Sprachstandserhebung und vorschulische Sprachförderung ist äußerst heterogen. Im Idealfall erfolgt bei allen einzuschulenden Kindern die Bestimmung des Sprachstandes durch ein Basisprüfverfahren in Form eines Screenings, das relevante Bereiche der Sprachentwicklung erhebt. Hieraus lassen sich erste Fördermaßnahmen ableiten. Bei sprachauffälligen Kindern werden für eine differenziertere Diagnostik anschließend sprachdiagnostische Verfahren eingesetzt, mit denen individuelle Sprachentwicklungsprofile erstellt werden, die als Grundlage für die anschließende zielgerichtete Sprachförderung dienen (vgl. Koch 2005). Diese orientiert sich an den Theorien des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie dem (frühen) Fremdsprachenlernen und folgt den daraus resultierenden sprachdidaktischen Prinzipien. Während der Fördermaßnahmen wird die sprachliche Entwicklung der Kinder systematisch dokumentiert. Dies wird in individuellen Förderplänen festgehalten und aus diesen ergeben sich dann wiederum Förderhinweise für die nächste Zeit. Zugleich wird das Förderkonzept fortlaufend auf seine Wirksamkeit hin evaluiert und gegebenenfalls entsprechend modifiziert. Soweit das Ideal, in der Realität stellt es sich bisher anders dar.

Ein zentrales Problem ist die oftmals fehlende konzeptionelle Verbindung von Sprachdiagnose und Sprachförderung. Sprachstandserhebungen erfolgen in der Regel anhand untersuchungsökonomischer Screeningverfahren, aus denen sich kaum Förderhinweise ableiten lassen. Den Sprachförderkräften bzw. Erzieher/-innen wird bezüglich der inhaltlichen Gestaltung der anschließenden Sprachförderung meist viel Freiheit gelassen, was über Träger und Bundesländer hinweg zu unvergleichbaren Bedingungen für einzelne Kinder führt. In den meisten Bundesländern gibt es keine Festlegung, ob und anhand welcher Instrumente der individuelle Förderbedarf der Kinder bestimmt wird und anhand welcher Programme die Sprachförderung erfolgt. Lediglich die Rahmenbedingungen (z. B. Anzahl der Förderstunden, Qualifizierung der Förderkräfte) werden vorgegeben.

Auf eine wissenschaftliche Evaluation der Sprachförderkonzepte wurde in den meisten Bundesländern bisher verzichtet, wodurch keine zuverlässigen Aussagen über die Wirksamkeit gezielter Sprachförderung gemacht werden können. Im Gegensatz dazu nimmt die Qualifizierung der Erzieher/-innen bzw. Sprachförderkräfte in allen Bundesländern einen hohen Stellenwert ein.

Am Beispiel von Brandenburg kann man erkennen, inwieweit sich der oben beschriebene „Idealfall“ umsetzen lässt. Bei allen Kindern wird im Jahr vor der Einschulung anhand des Screenings WESPE der Sprachstand überprüft. Kinder mit Sprachförderbedarf werden daraufhin mit KISTE

sprachdiagnostisch untersucht<sup>14</sup>. Für die anschließende Durchführung der Sprachförderung wird landesweit das Programm „Sprache und Handlung“ eingesetzt bzw. empfohlen. Die Qualifizierung der Erzieher/-innen, die die Sprachstandserhebung und Sprachförderung durchführen, erfolgt einheitlich anhand einer insgesamt 10-tägigen Schulung. Die Wirksamkeit der Sprachförderung wurde außerdem von verschiedenen wissenschaftlichen Institutionen evaluiert.

Am Beispiel Berlins kann man allerdings auch einen anderen Trend bei den Sprachförderkonzepten erkennen: Langfristig soll eine auf das einzelne Kind bezogene systematische Sprachbeobachtung und -förderung im Kindergarten etabliert werden. Dies erfolgt in Berlin anhand des Sprachlerntagebuches, das die Sprachentwicklung der Kinder während der Kindergartenzeit dokumentiert und als Basis für die Sprachstandserhebung im Jahr vor der Einschulung dient und letztendlich auch die Grundlage für die Sprachförderung im Kindergarten bildet.

Abschließend sei noch einmal auf den Umstand hingewiesen, dass durch den Bildungsföderalismus in Deutschland eine Vielfalt von Sprachförderkonzepten entstanden sind, wobei manche Verfahren und Programme als zu schnelle Entwicklungen ohne hinreichende wissenschaftliche Grundlage zu bezeichnen sind – nicht zuletzt weil ein überregionaler Erfahrungsaustausch fehlte (vgl. Krumm 2005). Ein bundesweit einheitliches Konzept zur vorschulischen Sprachstandserhebung und Sprachförderung mit eindeutigen gesetzlichen Regelungen wäre wünschenswert. Aufgrund der Länderhoheit in Bildungsfragen und den damit verbundenen uneinheitlichen politischen Rahmenbedingungen scheint eine gemeinsame Vorgehensweise schwierig. Allerdings unterstützt der aktuelle Koalitionsvertrag (2009) bundesweit vergleichbare Sprachstandstests für alle 4-Jährigen und bei Bedarf eine verpflichtende gezielte Sprachförderung vor der Schule. Beim Bildungsgipfel (2008) wurde zudem von allen Bundesländern zugesichert, bis 2012 eine bedarfsgerechte Sprachförderung flächendeckend und kostenfrei sicherzustellen.

---

14 Nach einer Studie von Mierau et al. (2008) beträgt die Übereinstimmung der WESPE- und KISTE-Urteile jedoch nur 57%. In der EkoS-Studie (Wolf et al. 2009) liegt die Sensitivität für die Übereinstimmung beider Verfahren bei 81% und die Spezifität bei 61%.



## Anhang: Evaluationen der Länder

### 1 Baden-Württemberg

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Wissenschaftliche Begleitforschung des Projektes „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“</b> (B. Gasteiger-Klicpera, W. Knapp, D. Kucharz – PH Weingarten im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg) 2005 bis 2009
<b>Gegenstand der Studie</b>	- Empirische Evaluation des Projektes „Sag‘ mal was“ durch eine Längsschnittstudie und durch Weiterentwicklung mit Hilfe von Videoanalysen und einer Sammlung von „best practice“-Beispielen. - Es werden Effekte der Sprachförderung und der Einfluss von Moderatorenvariablen geprüft (z. B. kognitive Leistung, soziale Komponenten, sozioökonomischer Hintergrund der Eltern).
<b>Stichprobe</b>	1150 Kinder (867 in Fördergruppe, 283 in Vergleichsgruppe)
<b>Methode/ Design</b>	Längsschnitt (Kohorten-Sequenz-Design) Videoanalysen der Förderung 1) Bestimmung des Sprachstandes, der Lese-Rechtschreibfähigkeit und der kognitiven Leistungsfähigkeit: - SSV ( <i>Sprachscreening für das Vorschulalter</i> ) - CPM ( <i>Coloured Progressive Matrices</i> ) - SLRT ( <i>Salzburger Lese-Rechtschreibtest</i> ) 2) Sprachförderung und deren Dokumentation, Elternfragebogen (familiäre Hintergrundinformationen), Leitfadeninterviews mit 14 Sprachförderkräften 3) Prüfung des Sprachentwicklungsstandes (SSV, CPM, SLRT) am Ende der Maßnahme (vor der Einschulung) 4) Schulleistungsbeurteilung am Ende des 1. Schuljahres
<b>Ergebnisse</b>	Unter den gegebenen Rahmen- und Untersuchungsbedingungen scheinen die Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag‘ mal was“ nicht hinreichend effektiv und effizient zu sein.
<b>URL</b>	<a href="http://www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkinder/wissenschaftliche-begleitung2/ph-weingarten.html">http://www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkinder/wissenschaftliche-begleitung2/ph-weingarten.html</a>

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>EVAS – „Evaluation von Programmen zur Förderung von Vorschulkindern mit unzureichenden Sprachkenntnissen im Deutschen“</b> (J. Roos, H. Schöler – PH Heidelberg im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg) 2005 bis 2008
<b>Gegenstand der Studie</b>	Welche Effekte haben spezifische Sprachfördermaßnahmen im Rahmen des Kindertagesstättenbesuchs im Vergleich zu unspezifischer Sprachförderung in den Kindertagesstätten insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Evaluiert werden drei Sprachförderprogramme (1 Kaltenberger & Klages, 2 Tracy, 3 Penner), die im Rahmen des Projektes „Sag‘ mal was“ der Landesstiftung Baden-Württemberg eingesetzt werden.
<b>Stichprobe</b>	490 Kinder (199 ohne Förderbedarf, 82 unspezifische Förderung, 209 spezifische Förderung)
<b>Methode/ Design</b>	Längsschnitt (Prä-Post-Mehr-Gruppen-Plan) 1) Bestimmung von Risikokindern (mit HASE: <i>Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik</i> ), Prüfung des Sprachentwicklungsstandes (HSET: <i>Heidelberger Sprachentwicklungstest</i> ) und des Wortschatzes, Testung der kognitiven Leistung (CPM) 2) Sprachförderung und deren Dokumentation (mind. 6 Monate) Elternfragebogen (familiäre Hintergrundinformationen), Interview mit Sprachförderkräften 3) Prüfung des Sprachentwicklungsstandes (HSET, AWST-R: <i>aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision</i> ) am Ende der Maßnahme (vor der Einschulung) 4) Schulleistungsbeurteilung am Ende des 1. Schuljahres
<b>Ergebnisse</b>	- Unmittelbare Effekte der spezifischen Sprachförderung bleiben aus (im Vergleich zu unspezifischer Förderung). - Kinder mit Förderbedarf erreichen nicht das Sprachniveau von Kindern ohne Förderbedarf.
<b>URL</b>	<a href="http://www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkinder/wissenschaftliche-begleitung2/ph-heidelberg.html">http://www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkinder/wissenschaftliche-begleitung2/ph-heidelberg.html</a>

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Evaluation der Qualifizierung von MultiplikatorInnen im Rahmen des Projektes „Sag‘ mal was – Sprachförderung im Vorschulalter“</b> (U. Neugebauer, D. Schott - im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg) 2005 bis 2008
<b>Gegenstand der Studie</b>	Ziel der Evaluation war es, die Wirksamkeit der jeweiligen Konzepte der Multiplikator/-innen-Qualifizierung, die von 9 verschiedenen Fortbildungsträgern umgesetzt wurden, zu überprüfen. Das Kurskonzept orientierte sich an den fachlichen Anforderungen des Programms „Sag‘ mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder“.
<b>Stichprobe</b>	295 Fragebögen (155 von Förderkräften, 140 von Multiplikator(inn)en), 3 Interviews und 6 Kurzinterviews mit Referent(inn)en
<b>Methode/ Design</b>	- Befragung der Multiplikator/-innen und der KITA-Förderkräfte - Diskussionsrunde mit Referent(inn)en der Qualifizierung
<b>Ergebnisse</b>	Insgesamt zeigten sich die Teilnehmer/-innen (sehr) zufrieden mit ihrer Weiterbildung, indes klaffen deutliche Diskrepanzen zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen: Während die Multiplikator(inn)en bezüglich ihrer eigenen Kompetenz zur Sprachförderung kaum Defizite sehen, sind sie selbstkritisch, was die Sprachstandserhebung und die Beratung der Förderkräfte angeht. Vergleicht man die Selbsteinschätzungen der Multiplikator(inn)en und der Förderkräfte, so erscheint ein spürbarer Kompetenzzuwachs durch die Qualifizierung vorerst fraglich, da beide Gruppen die eigenen Stärken und Schwächen ähnlich verorten.
<b>URL</b>	<a href="http://www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkinder/wissenschaftliche-begleitung2/evaluation-multi-qua.html">http://www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkinder/wissenschaftliche-begleitung2/evaluation-multi-qua.html</a>

## 2 Berlin

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>DEUTSCH PLUS 4 – Bericht zum Probelauf</b> (W. Wendt, T. Roick, P. Stanat, K. Tschackert - im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin) 2004
<b>Gegenstand der Studie</b>	Überprüfung der Praxistauglichkeit und Validität der überarbeiteten Version von „Deutsch Plus 4“. Desweiteren wird die Objektivität (von Durchführung und Auswertung) und die Reliabilität überprüft.
<b>Stichprobe</b>	364 Kinder aus Vorklassen und Kitas
<b>Methode/ Design</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zur Einschätzung der Validität wurden als Maßstab zwei Untertests aus KISTE (<i>Kindersprachtest für das Vorschulalter</i>) parallel zu „Deutsch Plus 4“ eingesetzt. → Kinder durchlaufen beide Verfahren</li> <li>- Zur Einschätzung der Praxistauglichkeit sollten die Testleiter Kommentare zum Verfahren abgeben, um Hinweise auf Praktikabilität und Verbesserungsmöglichkeiten zu erhalten.</li> </ul>
<b>Ergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hinsichtlich der beiden Punkte Praxistauglichkeit und Validität zeigte sich die Eignung von „Deutsch Plus 4“.</li> <li>- Zu „Deutsch Plus 4“ muss keine Alternative gesucht werden, aber es ergaben sich Hinweise zur Optimierung, die zu einer veränderten Struktur des Erhebungsinstrumentes führten.</li> <li>- Bei der Schätzung der Reliabilität ergaben sich zufriedenstellende bis sehr gute Werte. Die Objektivität ist zwar in ausreichendem Maße gegeben, sollte aber an einigen Stellen verbessert werden.</li> </ul>
<b>URL</b>	<a href="http://www.isq-bb.de/uploads/media/dplus4-bericht-080425-ppt-erlaeutert.pdf">http://www.isq-bb.de/uploads/media/dplus4-bericht-080425-ppt-erlaeutert.pdf</a>

### 3 Brandenburg

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Modellprojekt „Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita“</b> (D. Häuser, B. Jülisch)* 2000 bis 2002
<b>Gegenstand der Studie</b>	1) Quantitative und qualitative Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes bei Vorschulkindern 2) Entwicklung eines effektiven Konzeptes zur Förderung von sprachauffälligen Vorschulkindern in der Kita
<b>Stichprobe</b>	139 Kinder aus 10 Kitas
<b>Methode/ Design</b>	Längsschnitt, Förder-Kontrollgruppen-Design, Prä-Post-Plan 1) <b>Prätest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes (mit KISTE) 2) <b>Sprachbasisförderprogramm</b> „Handlung und Sprache“ (3-monatige Intensivförderung) 3) <b>Posttest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes 4) Bei LRS-Risiko: Sprachförderung mit dem Würzburger Trainingsverfahren zur Schulung der phonologischen Bewusstheit 5) <b>Follow-up-Untersuchung:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes
<b>Ergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachförderung in der Kita kann nicht auf der Gruppenebene nebenher erfolgen → nur in kleinen Fördergruppen erfolgreich</li> <li>- Vor der Förderung galten 12,2% der Kinder als stark sprachauffällig – nach der Förderung: 3,6%.</li> <li>- Vor der Förderung galten 27,3% der Kinder als „mittel“ sprachauffällig – nach der Förderung: 9,9%.</li> <li>- In den Wartegruppen wurden keine nennenswerten Veränderungen im Sprachverhalten bei den förderbedürftigen Kindern beobachtet.</li> <li>- Bereits durch die Basisförderung konnte das LRS-Risiko reduziert werden. Für Kinder mit einem nach der Basisförderung beobachteten LRS-Risiko konnte das Risiko durch die folgende Intervention (Würzburger Trainingsverfahren) weiter gesenkt werden.</li> </ul>
<b>Anmerkungen</b>	Parallel zur Förderung im Projekt fanden in einem Trainings-Kontrollgruppen-Design eine kontrollierte Diagnostik und Förderung im Rahmen von Studienprojekten statt.
<b>URL</b>	<a href="http://www.integrative-foerderung.de/download/download_07.pdf">http://www.integrative-foerderung.de/download/download_07.pdf</a> <i>Dieser Artikel vermittelt einen Eindruck über Hintergründe, Erfahrungen und erste Ergebnisse zur Laufzeit des Modellprojektes „Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita“.</i>

\* der vollständige Bericht liegt nicht vor

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern</b> (S. Mierau, H.-J. Lee, W. Tietze) - 2008
<b>Gegenstand der Studie</b>	In einer Vorfrage wird analysiert, wie sich die Erzieher/-innenurteile (aus WESPE, „ <i>Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand unserer Kinder ein</i> “) zu den Testergebnissen (mit KISTE) verhalten und in welchem Zusammenhang die Ergebnisse von KISTE zu anderen Bildungsergebnissen der Kinder stehen. Inwiefern schlägt sich die Qualität der Kindertagesbetreuung in den Sprachständen der Kinder am Ende der Kita-Zeit nieder?
<b>Stichprobe</b>	204 Kinder (204 Familien) aus 51 Kitas
<b>Methode/ Design</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Erfassung der pädagogischen Qualität in den Kitas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- drei Instrumente aus der KES-Familie (<i>Kindergarten-Skala</i>)</li> <li>- deutsche Version der CIS (<i>Caregiver Interaction Scale</i>)</li> <li>- Aktivitätsfragebogen (AKFRA) für Erzieher/-innen</li> </ul> </li> <li>2) Erfassung pädagogischer Qualität in den Familien <ul style="list-style-type: none"> <li>- Standardelternfragebogen von PädQUIS (Familienstruktur, Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita, Aktivitäts-FB)</li> </ul> </li> <li>3) Erfassung des Sprachstandes <ul style="list-style-type: none"> <li>- WESPE, KISTE</li> <li>- PPVT-R (<i>Peabody-Picture-Vocabulary-Test-Revised</i>)</li> </ul> </li> <li>4) Bildungsergebnisse der Kinder <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soziale Kompetenz: SESV (<i>Erfassung des Sozialverhaltens von Vorschulkindern</i>), CBI (<i>Classroom Behavior Inventory</i>)</li> <li>- Fertigkeiten zur Bewältigung von Alltagssituationen: dt. Adaption des VABS (<i>Vineland Adaptive Behavior Scale</i>)</li> </ul> </li> <li>5) Interviews mit Erzieher/-innen- und Kita-Leiter/-innen</li> </ol>
<b>Ergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übereinstimmung zwischen WESPE- und KISTE-Urteilen (sprachförderbedürftig vs. nicht sprachförderbedürftig) ist 57%</li> <li>- Der Anteil sprachförderbedürftiger Kinder fällt mit KISTE deutlich höher aus als nach dem (eigentlich vorgeschalteten) Screeningverfahren WESPE. Dieses sollte in dem 2-stufigen Verfahren mehr Kinder als potenziell sprachförderbedürftig identifizieren als sich dann im Test als solche erweisen.</li> <li>- Hohe Bedeutung familiärer Bedingungen für den Sprachstand, vor allem konkrete sprachfördernde Aktivitäten (z. B. Geschichten erzählen)</li> <li>- Gleichfalls hohe Bedeutung sprachfördernder Bedingungen im Kindergarten → sprachnahe Qualitätsaspekte im Kindergarten-setting zeigen einen bedeutenden Effekt auf den Sprachstand der Kinder; Aktivitäten und Angebote im Vorfeld von Schriftsprache zeigen erstaunlicherweise keine Beziehung zum Sprachstand der Kinder</li> </ul>
<b>Anmerkungen</b>	Die Autoren von KISTE und dem Sprachförderprogramm „Handlung und Sprache“ (Häuser & Jülisch) kritisieren in einem Diskussionsbeitrag die Anlage und Durchführung der Studie. ( <a href="http://www.integrative-foerderung.de/download/Replik%20zu%20Tietze%20et%20al%202008.pdf">http://www.integrative-foerderung.de/download/Replik%20zu%20Tietze%20et%20al%202008.pdf</a> )
<b>URL</b>	<a href="http://www.mugv.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/BRB_Sprache_Abschlussbericht_2008.pdf">http://www.mugv.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/BRB_Sprache_Abschlussbericht_2008.pdf</a>

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>EkoS - Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung</b> (K. Wolf, P. Stanat, W. Wendt – im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg) 2008 bis 2010
<b>Gegenstand der Studie</b>	Ziel der Studie war die Feststellung der unmittelbaren Effekte der Sprachförderung mit dem Programm „Handlung und Sprache“ (Häuser & Jülisch) in Brandenburger Kindertageseinrichtungen direkt nach der Sprachförderung und der längerfristigen Wirksamkeit der Maßnahme (Follow-up-Untersuchung am Ende des ersten Schuljahres). Im Mittelpunkt dieser Evaluation steht die Frage, ob sich die geförderten Kinder im Vergleich zu den nicht geförderten Kindern stärker in den trainierten Kompetenzen verbessern konnten.
<b>Stichprobe</b>	904 Kinder aus 58 Kitas (davon 437 Kinder im Längsschnitt)
<b>Methode/ Design</b>	Längsschnitt, quasi-experimentell (Prä-Post-Plan), 1 Treatmentgruppe mit Sprachförderung, 2 Vergleichsgruppen ohne Sprachförderung (mit/ohne Sprachförderbedarf) 1.) <b>Prätest:</b> Bestimmung des Sprachstandes mit KISTE (Sprachförderkriterium) sowie BISC ( <i>Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten</i> ) oder HASE 2.) <b>Sprachförderung</b> in Kita (Handlung & Sprache): 15 Wochen - Eltern- und Erzieher(innen)-Fragebogen (familiäres Umfeld, sprachliche Fähigkeiten, sprachbezogenes Verhalten und Beurteilung nach WESPE) - Befragung der Sprachförderkräfte zu den Förderkindern und zur Förderung 3.) <b>Posttest:</b> Bestimmung des Sprachstandes (KISTE, BISC) 4.) <b>Follow-up-Untersuchung</b> nach am Ende der 1. Klasse
<b>Ergebnisse</b>	Die Veröffentlichung der Ergebnisse steht noch aus.
<b>URL</b>	<a href="http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-1-endfassung.pdf">http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-1-endfassung.pdf</a>

## 4 Bremen

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Sprachstandserhebungen und Risikoanalysen bei Vorschulkindern im Rahmen des Bremer Programms „Sprachschatz“</b> (R. Kretschmann, W. Schulte – Uni Bremen im Auftrag des Senators für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales) 2003/2004
<b>Gegenstand der Studie</b>	Überprüfung der Tauglichkeit des Erzieher(innen)fragebogens für eine spätere Identifikation von Risikokindern im Vergleich zu zwei Sprachtests. (Wie hoch ist die Übereinstimmung zwischen Erzieher/-innen-Einschätzung und Sprachtests?)
<b>Stichprobe</b>	4692 einzuschulende Kinder (2003), 5002 einzuschulende Kinder (2004)
<b>Methode/ Design</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Erfassung des Sprachstandes mit Sprachtests <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortverständnistest in deutscher Sprache (bei Kindern mit Migrationshintergrund der gleiche Wortverständnistest in der Erstsprache)</li> <li>- Teddytest (Präpositionen gebrauchen)</li> </ul> </li> <li>2) Einschätzung des Sprachstandes durch Erzieher/-innen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bogen „Beobachtung während der Testsituation“</li> <li>- Fragebogen zur Einschätzung der Sprachkompetenz, des Arbeitsverhaltens und des Sozialverhaltens durch die Erzieher/-innen</li> </ul> </li> </ol>
<b>Ergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Korrelation (.41 und .44) zwischen den Ergebnissen der Sprachtests und der Einschätzung der Sprachkompetenz durch die Erzieher/-innen</li> <li>- Keine Korrelationen (.02 bis .19) zwischen den Ergebnissen der Sprachtests und den Einschätzungen des Sozial- und des Arbeitsverhaltens durch die Erzieher/-innen</li> <li>➔ Der Erzieher(innen)fragebogen umfasst unterschiedliche Verhaltensdimensionen, die nicht alle mit Sprache zu tun haben.</li> <li>- Die sprachbezogenen Variablen (bei den Tests und dem Erzieher(innen)urteil) sind valide in Bezug auf Sprachkompetenz, da die auf unterschiedlichen Wegen (Tests und Erzieher(innen)-Urteil) gewonnenen Daten Übereinstimmungen aufweisen. Die Übereinstimmungen sind allerdings nicht so groß, als dass die Erkenntnisquellen als identisch und wechselseitig ersetzbar angesehen werden können.</li> <li>➔ Tests und Erzieher(innen)fragebogen sollten auch bei künftigen Erhebungen eingesetzt werden.</li> </ul>
<b>Anmerkungen</b>	In Bremen wird seit 2009 zur Sprachstandsfeststellung der CITO-Test eingesetzt.
<b>URL</b>	<a href="http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann/Aufs/Aufs Kindergarten/Sprachstandserhebungen im Kindergarten Bremen.pdf">http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann/Aufs/Aufs Kindergarten/Sprachstandserhebungen im Kindergarten Bremen.pdf</a>



## 5 Hamburg

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Hamburger Sprachförderkonzept – Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2007/2008</b> (P. May, S. Hunger, I. Büchner, S. Bach – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) 2009
<b>Gegenstand der Studie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung von Konzepten zur Evaluation von Fördermaßnahmen und statistische Analyse der Untersuchungsdaten</li> <li>- Erprobung, Standardisierung und (Weiter-)Entwicklung von Tests zur Erfassung von Lernständen und von Beobachtungsinstrumenten zur systematischen Erfassung von Lernfortschritten im Sprachförderunterricht</li> <li>- Evaluation der Fortbildung</li> </ul>
<b>Stichprobe</b>	17.909 Schüler aus 275 Schulen
<b>Methode/ Design</b>	<p>In den Schulen werden verschiedene Sprachtests zur Feststellung der Förderbedürftigkeit eingesetzt. Von den Lehrkräften werden folgende Erhebungsbögen ausgefüllt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosebogen der Schüler</li> <li>- Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts</li> <li>- Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen</li> <li>- Förderplanungsbogen</li> <li>- Fragebogen zur Evaluation und Fortbildung</li> </ul>
<b>Ergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In 94,9% der Schulen wurde mittlerweile ein schulspezifisches Förderkonzept entwickelt.</li> <li>- Die konzeptionellen Ziele der additiven Sprachförderung wurden in den meisten Schulen umgesetzt.</li> <li>- Integrative Förderkonzepte konnten erst in der Hälfte aller Schulen realisiert werden.</li> <li>- Diagnosen in anderen Sprachen bei zweisprachigen Schülern werden erst in 6% aller Schulen durchgeführt.</li> <li>- Maßnahmen zur schulinternen Evaluation der Sprachförderung werden in den meisten Schulen konzeptgemäß durchgeführt.</li> </ul>
<b>Anmerkungen</b>	<p>Das jährliche Monitoring des Sprachförderkonzeptes umfasst die gesamte Schullaufbahn (einschließlich Vorklassen).          → keine Evaluations-Studie im eigentlichen Sinn</p>
<b>URL</b>	<a href="http://www.schulfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20">http://www.schulfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20</a>

## 6 Hessen

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Evaluierung von Sprachscreenings und Entwicklung eines Screening-Verfahrens für eine Sprachstandserhebung vierjähriger Kinder</b> (K. Neumann, I. Holler-Zittlau, S. v. Minnen, U. Sick, H.A. Euler) 2007
<b>Gegenstand der Studie</b>	Entwicklung eines optimierten Sprachstands-Screening-Verfahrens für 4-jährige Kinder in Hessen. Das Verfahren sollte die Kriterien eines Screenings erfüllen (Kürze, einfache Durchführung, Kosteneffizienz, hohe Trennschärfe zwischen auffälliger und unauffälliger Sprachentwicklung, hohe Testgüte). Das Screening sollte in Kitas nach einem moderaten Schulungsaufwand durch Erzieher/-innen durchführbar sein und auf eine hohe Akzeptanz bei Erzieher/-innen treffen sowie erste Voraussetzungen für eine Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung bilden. Das Screening-Verfahren sollte universell anwendbar sein (d. h. nicht nur bei Risiko-Populationen).
<b>Stichprobe</b>	255 vierjährige Kindergartenkinder (aus 43 Kitas)
<b>Methode/ Design</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In einer Vorstudie wurde das Marburger Sprachscreening (MSS) revidiert und zu einem neuen Verfahren (KiSS, <i>Kindersprachscreening</i>) weiterentwickelt.</li> <li>- Fragebogen für Eltern, Erzieher/-innen (zur allgemeinen und sprachlichen Entwicklung des Kindes)</li> <li>- Fragebogen für Erzieher/-innen zur Bestimmung der Machbarkeit und Akzeptanz des Verfahrens (KiSS)</li> <li>- SSV, HASE wurden als Vergleichsverfahren parallel zu KiSS eingesetzt.</li> <li>- Vier weitere Tests bzw. bestimmte Subtests wurden als externes Validierungskriterium eingesetzt: Reynell-Test, AWST-R, PLAKSS (<i>Psycholinguistische Analyse kindlicher Sprechstörungen</i>), PD (<i>Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen</i>)</li> </ul>
<b>Ergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nach der Validierung am Außenkriterium erhielten die Items von KiSS verschiedene Gewichtungen.</li> <li>- HASE und SSV erreichen nicht die Korrelation mit dem externen Validierungskriterium, die KiSS erreicht.</li> <li>➔ Gemessen an dem verwendeten Bewertungskriterium ist KiSS für 4;0 bis 4;5-jährige Kinder ein besseres Screening-Verfahren als HASE und SSV.</li> </ul>
<b>Anmerkungen</b>	Um die prädiktive Validität von KiSS einschätzen zu können, muss eine Längsschnittstudie durchgeführt werden. Damit kann untersucht werden, wie gut KiSS die weitere sprachliche und schulische Leistungsentwicklung voraussagen kann.
<b>URL</b>	<a href="http://www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/euler/Sprachscreening.pdf">http://www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/euler/Sprachscreening.pdf</a>

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>SPATS – Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings</b> (A. Buschmann, B. Joos, S. Sachse, S. Simon) 2008/2009
<b>Gegenstand der Studie</b>	Es wird untersucht, welche Auswirkungen es hat, wenn Erzieher/-innen trainiert werden, besonders sprachförderliche Strategien im Umgang mit Kindern im Kindergartenalltag anzuwenden. Dafür wird die Wirksamkeit des „Heidelberger Trainingsprogramms zur frühen Sprachförderung in Kitas“ gegenüber einer herkömmlichen Fortbildung der Erzieher/-innen überprüft.
<b>Stichprobe</b>	146 drei- bis vierjährige Kindergartenkinder (aus 16 Kitas), 49 Erzieher/-innen
<b>Methode/ Design</b>	Längsschnitt (Prä-Post-2-Gruppen-Plan) 1) Bestimmung von Sprachförderbedarf: Untertests aus HASE oder durch Eltern-Beurteilung mit ELFRA-2 ( <i>Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern</i> ) 2) <b>Prätest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes: AWST-R, TROG-D ( <i>Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses</i> ), Untertests aus HSET, SETK 3-5 ( <i>Sprachentwicklungstest für 3- bis 5jährige Kinder</i> ), Testung der kognitiven Leistung (CPM) Videointeraktion (Bilderbuchbetrachtung) von Erzieher/-in und Kind 3) <b>Sprachförderung</b> je nach Fortbildungskonzept (4 Monate) Fortbildung der Erzieher/-innen je nach Konzept Elternfragebogen (familiäre Hintergrundinformationen) 4) <b>Posttest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes (Verfahren wie beim Prätest) Videointeraktion (Bilderbuchbetrachtung) 5) <b>Follow-up-Untersuchung</b> nach 5 Monaten
<b>Ergebnisse</b>	- Erzieher/-innen verwenden nach dem Heidelberger Trainingsprogramm mehr Sprachlernstrategien und die Kinder zeigen erhöhte Sprechfreude und äußern sich sprachlich häufiger und umfangreicher. - Am meisten profitieren Kinder, die am stärksten eine sprachliche Förderung brauchen, im Bereich der Semantik.
<b>Anmerkungen</b>	Das Heidelberger Trainingsprogramm ist eine Adaption des Heidelberger Elterntrainings (Buschmann 2007) – eine Anleitung für Eltern zur sprachförderlichen Kommunikation.
<b>URL</b>	<a href="http://www.metzler-stiftung.de/metzler/generator/metzlerstiftung/de/Resources/Download/Broschuere__SP__Sprache__Ergebnis.pdf">http://www.metzler-stiftung.de/metzler/generator/metzlerstiftung/de/Resources/Download/Broschuere__SP__Sprache__Ergebnis.pdf</a>

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>DACHS – Deutsch-Sprachförderung vor der Schule</b> (T. Rinker, S. Sachse, S. Wank) 2007 bis 2009
<b>Gegenstand der Studie</b>	Es wird untersucht, welchen Effekt unterschiedliche didaktisch-methodische Ansätze in Vorlaufkursen auf die sprachliche Entwicklung der Kinder haben. Dafür wird die Wirksamkeit des Sprachförderprogramms „Deutsch für den Schulstart“ (Kaltenbacher & Klages) gegenüber dem herkömmlichen Vorgehen in den Vorlaufkursen überprüft. (Das Programm „Deutsch für den Schulstart“ ist sehr strukturiert und basiert auf sprachwissenschaftlichen Kriterien.)
<b>Stichprobe</b>	125 mehrsprachige Vorlaufkurskinder aus 12 Schulen
<b>Methode/ Design</b>	Längsschnitt (Prä-Post-2-Gruppen-Plan) 1) Bestimmung von Sprachförderbedarf (durch Lehrerurteil bei der Schulanmeldung) 2) <b>Prätest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes: Untertests aus folgenden Verfahren: HSET („Verstehen grammatischer Strukturen“, „Imitation grammatischer Strukturen“, „Plural-Singular-Bildung“), AWST-R, SETK 3-5 („Enkodierung semantischer Relationen“), HASE („Nachsprechen von Kunstwörtern“), SFD ( <i>Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder</i> ) bei NDH-Kindern, Testung der nonverbalen Intelligenz: CPM, CFT 1 ( <i>Grundintelligenztest Skala 1</i> ) 3) <b>Sprachförderung</b> in den Vorlaufkursen je nach Konzept (9 Monate) Eltern- und Lehrer/-innen-Fragebogen 4) <b>Posttest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes (Verfahren wie beim Prätest) 5) <b>Follow-up-Untersuchung</b> am Ende der 1. Klasse
<b>Ergebnisse</b>	Der Vergleich der beiden Förderkonzepte in den Vorlaufkursen ergab, dass der gleiche Lernfortschritt beobachtet wurde, ohne eine Überlegenheit des Sprachförderprogramms „Deutsch für den Schulstart“ oder des herkömmliche Vorgehens.
<b>Anmerkungen</b>	Eine detaillierte Veröffentlichung der Studie ist bisher ausgeblieben.
<b>URL</b>	<a href="http://www.metzler-stiftung.de/metzler/generator/metzlerstiftung/de/Resources/Download/Broschuere__SP__Sprache__Ergebnis.pdf">http://www.metzler-stiftung.de/metzler/generator/metzlerstiftung/de/Resources/Download/Broschuere__SP__Sprache__Ergebnis.pdf</a>

## 7 Niedersachsen

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>„Fit in Deutsch“ – Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung – Abschlussbericht der Pilotphase</b> (K. Koch – Georg August Universität Göttingen im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums) 2002/2003
<b>Gegenstand der Studie</b>	Die Pilotphase wurde mit dem Ziel evaluiert, die Erfahrungen der 20 Pilotschulen im Hinblick auf die flächendeckende Einführung der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen zu berücksichtigen. Die Evaluation bezieht sich auf die Qualität der Instrumente zur Sprachstandsfeststellung, die Dokumentation der erreichten Lernfortschritte, die Durchführung der Sprachförderung in den Schulen, die Kooperation mit den Kindergärten sowie die Qualität der Fortbildungen durch das Niedersächsische Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (NLI).
<b>Stichprobe</b>	1.557 Schüler aus 20 Schulen
<b>Methode/ Design</b>	Längsschnitt (Prä-Post-Plan) 1) <b>Prätest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes (mit dem Screening „Fit in Deutsch“) 2) <b>Sprachförderung</b> (6 Monate) 3) <b>Posttest:</b> Dokumentation der Lernfortschritte durch subjektive Einschätzung der Lehrer/-innen, Befragung der Lehrer/-innen zur Durchführung der Sprachstandsüberprüfung und Sprachförderung
<b>Ergebnisse</b>	- Lernzuwächse in den Bereichen passiver Wortschatz und Verständnis von Handlungsanweisungen - 85% der Förderkinder können sich nach der Förderung selbständig und angemessen äußern. - 56% der Kinder machten große Fortschritte in der Sprachentwicklung. - Schwierigkeiten bei der Kooperation zwischen Schule und Kita
<b>URL</b>	<a href="http://www.nibis.de/nli1/fid/schule/materialien/Abschlussbericht.pdf">http://www.nibis.de/nli1/fid/schule/materialien/Abschlussbericht.pdf</a>

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>EvaniK – „Sprachförderung für Migrantenkinder im Elementarbereich – Evaluation unterschiedlicher Sprachförderkonzepte in niedersächsischen Kindertagesstätten“</b> (K. Koch – Georg August Universität Göttingen im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums) seit 2008
<b>Gegenstand der Studie</b>	Ziel der Studie ist es, den Zusammenhang von institutionellen Rahmenbedingungen und der (Zweit-)sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich zu erfassen. Dafür sollen Daten über die Organisation der Sprachfördermaßnahmen generiert und in Beziehung zur Entwicklung der zweitsprachlichen Kompetenzen von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache gesetzt werden. Der sprachliche Kompetenzzuwachs soll anhand sprachdiagnostischer Verfahren dokumentiert werden.
<b>Stichprobe</b>	3.078 Kindertagesstätten (Teilstudie 1) ca. 400 Kinder (Teilstudie 2) 14 Kindertagesstätten (Teilstudie 3)
<b>Methode/ Design</b>	Drei Teilstudien 1) <b>Struktur der Sprachförderung:</b> Befragung aller niedersächsischen Kindertageseinrichtungen, um Aussagen zum Ist-Zustand sowie zur Strukturqualität der Kindertagesstätten zu erhalten. 2) <b>Dokumentation des Sprachstandes:</b> Erfassung der (zweit-)sprachlichen Entwicklung der Kinder innerhalb eines Kindergartenjahres - 2 Sprachstandserhebungen mit SETK 3-5 und HAVAS 5 ( <i>Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen</i> ) 3) <b>Praxis der Spracharbeit:</b> Erstellung detaillierter Sprachförderportraits der Kindertagesstätten und Identifikation „sprachfördernder Settings“ und „Strategien der Sprachförderung“ durch teilnehmende Beobachtung und problemzentrierte Experteninterviews
<b>Ergebnisse</b>	Bisher wurde nur Teilstudie 1 ausgewertet: - Allgemeine Strukturmerkmale: kirchliche und freie Träger tendenziell mit günstigeren Rahmenbedingungen (z. B. Gruppengröße, Qualifikation des Personals, Erzieher-Kind-Relation) - Sozioökonomische Belastungsstrukturen: freie und kirchliche Träger mit eher ungünstigeren sozialen Kontexten (z. B. hoher Anteil Alleinerziehender, Hartz-4-Empfänger, Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache) - Sprachunterstützende Indikatoren: Sprachfördernde Strukturen sind vorhanden. Kirchliche Träger sind tendenziell besser aufgestellt (z. B. Sprachförderkonzepte, Förderung DaZ-Kinder, Sprachförderkräfte).
<b>URL</b>	<a href="http://www.uni-goettingen.de/de/107252.html">http://www.uni-goettingen.de/de/107252.html</a>

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>ZwerG – „Zweitspracherwerb von Grundschulkindern nicht-deutscher Herkunftssprache im Kontext institutioneller Unterstützungsleistungen“</b> (K. Koch – Georg August Universität Göttingen) 2004 bis 2008
<b>Gegenstand der Studie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation der Sprachentwicklung ausgewählter Sprachförderkinder (letztes Kita-Jahr bis Ende 2. Klasse)</li> <li>- Identifikation von Unterstützungspotenzialen in den an der Förderung beteiligten Institutionen (Kita und Grundschule)</li> <li>- Dokumentation der Gestaltung der Sprachlernprozesse im Unterricht und die sich daraus ergebenden Folgerungen für gelingende und misslingende Lernprozesse</li> </ul>
<b>Stichprobe</b>	41 Sprachförderkinder (aus 9 Kita-Gruppen) 110 Schulkinder (jeweils in der 1. und 2. Klasse) 4 Sprachförderlehrerinnen, 8 Klassenlehrerinnen, 6 Klassen
<b>Methode/ Design</b>	<p>Längsschnitt (Prä-Post-Plan)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Einschätzung des Sprachstandes der Förderkinder (SISMIK)</li> <li>2) vorschulische Sprachförderung (ca. 6 Monate)</li> <li>3) Dokumentation des Sprachstandes mit SISMIK und SFD</li> <li>4.) Interviews mit Sprachförder- und Klassenlehrerinnen (Einstellung gegenüber kultureller und sprachlicher Heterogenität in der Klasse, Leistungs-Beurteilung von Schülern, Gestaltung des Unterrichts)</li> <li>5.) Dokumentation des Sprachstandes mit SFD (am Ende der 1. und 2. Klasse – alle Schüler) und WLLP (<i>Würzburger Leise Lese Probe</i>, am Ende der 2. Klasse – alle Schüler)</li> <li>7.) wiederholte teilnehmende freie und systematische Beobachtung in den Sprachfördergruppen und Schulklassen, um sprachrelevante Settings zu identifizieren</li> </ol>
<b>Ergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trotz gesteigerter Sprachkompetenz besteht auch nach der vorschulischen Sprachförderung intensiver Förderbedarf.</li> <li>- Die Sprachförderung zeigt kurzfristige Effekte, die aber in den ersten beiden Klassen verloren gehen. Die Leistungen der Förderkinder verschlechtern sich deutlich und sinken von einem durchschnittlichen auf ein unterdurchschnittliches Niveau.</li> <li>- Die ehemaligen Sprachförderkinder lernen in Schulen mit niedrigem Unterstützungspotenzial wenig dazu und ihre Leistungen stagnieren in der Schule mit relativ hohem Unterstützungspotenzial. Bei NDH-Kindern ohne Sprachförderung lässt sich dieser Effekt nicht so eindeutig erkennen.</li> <li>- In den Klassen der Lehrerinnen, die der Herkunftssprache einen positiven Effekt zubilligen, erzielten die Kinder bessere Wortschatzleistungen im Vergleich zu Klassen, in denen die Lehrerinnen diesen positiven Effekt negierten.</li> </ul>
<b>Anmerkungen</b>	Bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) wird die ZwerG-Studie unter ihrem Arbeitstitel „Effekte vorschulischer Sprachförderung vor dem Hintergrund institutioneller Unterstützungsleistungen (EvoS)“ geführt.
<b>URL</b>	<a href="http://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/schulpaedagogik/habil_koch_.pdf">http://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/schulpaedagogik/habil_koch_.pdf</a>

## 8 Nordrhein-Westfalen

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Evaluation der bildungsstufenübergreifenden Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule</b> - Studie im Rahmen des TransKiGs-Projektes (P. Hanke, A. Hein, M. Eckerth, M. Akgün) 2008/2010
<b>Gegenstand der Studie</b>	Das Ziel des Projektes besteht darin zu ermitteln, inwiefern sich über die Einführung des verbindlichen Sprachstandsfeststellungsverfahrens („Delfin 4“) Veränderungen in Bezug auf die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen ergeben. Desweiteren sollen Gelingensbedingungen für die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule im Rahmen der Sprachstandsdiagnose ermittelt werden.
<b>Stichprobe</b>	150 Grundschulen, 450 Kitas
<b>Methode/ Design</b>	Ex-Post-Evaluation - Fragebogenerhebung mit den Leitungen der Kitas und Grundschulen und den für die Durchführung der Sprachstandsfeststellung beauftragten Lehrkräften und den Eltern - Leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertretern der Träger, Fachberatungen, Schulaufsicht - Fragebogenerhebung mit Akteuren aus ausgewählten, etablierten Netzwerken
<b>Ergebnisse</b>	Bisher haben sich noch keine grundlegenden Veränderungen in Bezug auf die untersuchten Kooperationsmerkmale ergeben. In geringfügigem Maße zeichnen sich positive Veränderungen in der Kooperationspraxis im Kontext von „Delfin 4“ ab.
<b>Anmerkungen</b>	Die Auswertung der Interviews wurde bisher nicht veröffentlicht.
<b>URL</b>	<a href="http://www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Produkte/TransKiGs_a_bericht.pdf">http://www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Produkte/TransKiGs_a_bericht.pdf</a>



## 9 Rheinland-Pfalz

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten</b> (E. Montanari – im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur) 2005/2006
<b>Gegenstand der Studie</b>	Effekte der Sprachfördermaßnahmen werden in dieser Studie dokumentiert und ausgewertet. Die Studie zeigt Anhaltspunkte auf, welche Impulse für die weitere Planung von Sprachförderung gegeben werden können.
<b>Stichprobe</b>	8 Kinder aus 2 Kitas
<b>Methode/ Design</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teilnehmende Beobachtung (9 Monate): Die 8 Kinder, die zuvor von den Erzieher/-innen als sprachförderbedürftig beurteilt wurden, wurden daraufhin beobachtet, welche Veränderungen bei der Aneignung der deutschen Sprache dokumentiert werden können.</li> <li>- Fragebogenerhebung: Alle durch das Landesprogramm geförderten Kitas (181) wurden zu ihren Erfahrungen in Bezug auf die Sprachförderung befragt.</li> </ul>
<b>Ergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die 8 beobachteten Kinder haben sämtlich große Fortschritte zurückgelegt.</li> <li>- Die Sprachförderung hat positive Wirkungen auf das gemeinschaftliche soziale und sprachliche Handeln.</li> </ul>
<b>URL</b>	<a href="http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/ZusammenfassungStudieSprach_f_rderung.pdf">http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/ZusammenfassungStudieSprach_f_rderung.pdf</a>

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>„Was wirkt wie?“ – Evaluation von Sprachfördermaßnahmen</b> (G. Kammermeyer, S. Roux, L. Schneider, A. Stuck – im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur) 2008 bis 2012
<b>Gegenstand der Studie</b>	Vorrangiges Ziel der Studie ist es herauszufinden, unter welchen Bedingungen die vorschulische Sprachförderung in den Basis- und Intensivförderkursen am besten gelingt („best practice“-Sprachfördergruppen identifizieren). Es wird analysiert, welche Faktoren zu einem Zuwachs an Sprachkompetenz aufgrund der Sprachförderung führen.
<b>Stichprobe</b>	367 Kinder in 62 Sprachfördergruppen 63 Kinder in 9 Gruppen ohne inhaltliche Sprachförderung (stattdessen: gemeinsames Spielen, Basteln, Kochen) 594 sonstige Vorschulkinder ohne Förderung
<b>Methode/ Design</b>	Längsschnitt, Förder-Kontrollgruppen-Design, Prä-Post-Plan 1) <b>Prätest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes: AWST-R, SETK 3-5, VER-ES ( <i>Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs</i> ), Bildskala zur Erfassung von Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern (BSFS), kognitive Leistung (CPM) 2) <b>Sprachförderung</b> - Videoaufnahmen zur Erfassung von Sprachqualitätsmerkmalen der Sprachförderkraft, - Sprachfördertagebuch zur Erfassung der Sprachförderqualität (aus Sicht der Sprachförderkraft), - externe Beobachtungen anhand von KES ( <i>Kindergarteneinschätzungsskala</i> ) und Do-RESI ( <i>Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen</i> ) zur Sprachförderqualität, - Befragung der Eltern, Förderkräfte, Kita-Leiter/-innen 3) <b>Posttest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes (Verfahren wie beim Prätest) 4) <b>Follow-up-Untersuchung</b> am Ende des 1. Schuljahres
<b>Ergebnisse</b>	Die Veröffentlichung der Ergebnisse steht noch aus.
<b>URL</b>	<a href="http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/Zwischenbericht__Sprachfoerdermassnahmen__Maerz_2010.pdf">http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/Zwischenbericht__Sprachfoerdermassnahmen__Maerz_2010.pdf</a>

## 10 Saarland

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Hören - Lauschen - Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt</b> (C. Gräsel, N. Gutenberg – Uni Saarland) 2003
<b>Gegenstand der Studie</b>	Folgende Fragestellungen sollten geklärt werden: 1) Fördert das Training die phonologische Bewusstheit und die Leistungen im Schriftspracherwerb im Grundschulalter? 2) Ist das Training für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund hilfreich? 3) Wirkt sich das Training positiv auf die Entwicklung des Leseinteresses aus? 4) Welche Merkmale der Kindergärten bzw. der Erzieher/-innen beeinflussen die Wirkung des Trainingsprogramms? 5) Optimierung und Weiterentwicklung des Trainingsprogramms und der Begleitmaterialien für die Aus- und Fortbildung von Erzieher/-innen.
<b>Stichprobe</b>	408 Kinder (23 Kitas)
<b>Methode/ Design</b>	Experimental- und Warte-Kontrollgruppe 1) <b>Prätest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstands (mit dem BISC), Elternfragebogen zum sozialen Hintergrund 2) <b>Sprachförderung</b> und deren Dokumentation (20 Wochen) 3) <b>Posttest:</b> Prüfung des Sprachentwicklungsstandes (mit dem BISC) nach der Förderung, Erzieher/-innen-Fragebogen zur Einschätzung der Testung und Förderung 4) Schulleistungsbeurteilung im 1. Schuljahr (Lesefähigkeit und Leseinteresse, Rechtschreibtest, allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit)
<b>Ergebnisse</b>	zu 1) Alle Kinder, die das Trainingsprogramm durchlaufen haben, haben statistisch signifikante Fortschritte in allen getesteten Bereichen gemacht. zu 2) Nach erfolgtem Training stellte sich heraus, dass die getesteten Kinder mit Migrationshintergrund ihre Fähigkeiten hinsichtlich ihres phonetisch-phonologischen Bewusstseins erheblich gesteigert hatten und in vielen Fällen ähnlich gute oder bessere Leistungen zeigten als deutschsprachige Kinder. zu 5) Die Konzeption aller künftigen Schulungen wird den sprecherischen Aspekt als integralen Bestandteil beinhalten. Die Weiterentwicklung des Trainings für Kinder mit verschiedenen Herkunftssprachen wurde angeregt.
<b>URL</b>	<a href="http://www.uni-saarland.de/fak4/fr41/gutenberg/inhalt/projekte/Zwischenbericht%20HLL.doc">http://www.uni-saarland.de/fak4/fr41/gutenberg/inhalt/projekte/Zwischenbericht%20HLL.doc</a>

## 11 Sachsen

<b>Titel der Studie</b> (Autor)	<b>Landesmodellprojekt „Sprache fördern“ - Erprobung und Multiplikation von Methoden zur Sprachförderung in Kindertagesstätten</b> (H. Grimm – Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung und Intervention e.V.) 2007 bis 2011
<b>Gegenstand der Studie</b>	Ziel des Projektes ist es, die Erzieher/-innen zu befähigen, den Kindern eine optimal sprachanregende Umwelt zu bieten. Das Projekt besteht aus 4 Phasen: 1) Analyse des IST-Zustandes 2) Phase der Konzeptentwicklung (Förderkonzept und entsprechendes Fortbildungskonzept, Evaluationskonzept) 3) Praxisphase, in der die Erzieher/-innen fortgebildet und die Verhaltensstrategien im Alltag erprobt werden 4) Evaluationsphase zur Überprüfung der Wirksamkeit des Vorgehens
<b>Stichprobe</b>	6 Kitas, 77 Erzieher/-innen, 281 Kinder (2 bis 4 Jahre)
<b>Methode/ Design</b>	1) IST-Stand-Analyse (Befragung der Fachkräfte, Hospitationen, Kita-Konzepte), um Aussagen zur Strukturqualität der Kindertagesstätten zu gewinnen 2) Entwicklung eines Förderkonzeptes, Entwicklung einer Qualifizierungsreihe 3) Sprachstandserhebungen in den Kitas, Fortbildungen für Erzieher/-innen (88 Unterrichtseinheiten) 4) Evaluation der Qualität und Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahmen (durch Befragung der Teilnehmer, Videoanalyse, Multiple-Choice-Test) und Evaluation der Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen im Prä-Post-Test-Design (Sprachstandserhebungen mit Sprachtests sowie durch Beobachtung durch die Erzieher/-innen und Eltern-Befragung) – alle Kinder werden alltagsintegriert gefördert, sprachauffällige Kinder erhalten zusätzliche Sprachförderung
<b>Ergebnisse</b>	Bisher wurde nur Phase 1 (IST-Analyse) ausgewertet: - Den Erzieher/-innen gelang es gut, die Grundregeln der Kommunikation einzuhalten, sie waren (fast) durchgängig ansprechbar und begegneten den Kindern liebevoll. - In der Quantität und Qualität der sprachbezogenen Verhaltensweisen der Erzieher/-innen steckt ein erhebliches Ausbaupotenzial, z. B.: a) Die korrekte Identifikation der sprachförderbedürftigen Kinder durch die Erzieher/-innen führte häufig nicht zu einem verstärkten Herbeiführen von sprachförderlichen Situationen. b) Der Einsatz von Musik und Büchern zur Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung im Kita-Alltag ist ausbaufähig.
<b>Anmerkungen</b>	Der Abschlussbericht erscheint mit Projektende im Herbst 2011.
<b>URL</b>	<a href="http://www.sprache-foerdern-sachsen.de/index.php?id=1611">http://www.sprache-foerdern-sachsen.de/index.php?id=1611</a>

## Literaturverzeichnis

- Adler, Y. (2006): Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Handbuch mit großem Spieleil. Leipzig. Verfügbar unter [http://www.leipzig.de/imperia/md/content/53\\_gesundheitsamt/handbuch\\_sprachfoerderung.pdf](http://www.leipzig.de/imperia/md/content/53_gesundheitsamt/handbuch_sprachfoerderung.pdf) (01.12.2010)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld
- Bainski, C. (2005): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Röhner, C. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, S. 25-39
- Bainski, C./Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Sprachförderung. Essen
- Behrens, U./Heine, M./Windolph, E./Wolter, M. (2002): „Fit in Deutsch“: Zu der Sprachförderung vor der Einschulung. In: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 12/2002  
Verfügbar unter <http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/FitinDeutschAufsatz.pdf> (01.12.2010)
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern
- Bunse, S./Hoffschildt, C. (2008): Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. München
- Chomsky, N. (1959): A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: Language, Vol. 35, pp. 26-58
- Christiansen, C. (2002): Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Leserechtschreib-Schwierigkeiten. Übungskatalog für den Kindergarten und den Schulanfang. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. 3. Aufl. Kiel
- Deutscher Bundesverband für Logopädie e. V. (2008): Sprachstandserhebung – Sprachförderung. dbI – Positionspapier. Verfügbar unter [http://www.dbI-ev.de/fileadmin/media/1\\_eltern\\_patienten\\_etc/fuer\\_eltern/pospapier\\_sprachstandserh.pdf](http://www.dbI-ev.de/fileadmin/media/1_eltern_patienten_etc/fuer_eltern/pospapier_sprachstandserh.pdf) (01.12.2010)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg. 2001): PISA 2000. Opladen
- Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - neue Chancen. Baden-Baden
- Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008, Jg. 10, S. 47–61
- Eckhardt, A. G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster
- Ehlich, K. (2005): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: Gogolin, I./Neumann, U./Roth H.-J. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster, S. 33-50
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, S. 9-34
- Elben, C. E. (2002): Sprachverständnis bei Kindern: Untersuchungen zur Diagnostik im Vorschul- und frühen Schulalter. Münster
- Fried, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. München  
Verfügbar unter [http://cgi.dji.de/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf) (01.12.2010)
- Fried, L. (2008a): Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008, Jg. 10, S. 47–61
- Fried, L./Briedigkeit, E./Schunder, R. (2008b): Delfin 4 – Sprachförderorientierungen. Eine Handreichung. Dortmund
- Fried, L./Briedigkeit, E./Isele, P./Schunder, R. (2009): Sprachkompetenzmodell Delfin 4 – Testmanual (1. Teil). Dortmund
- Gasteiger-Klicpera, B./Knapp, W./Kucharz, D. (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Weingarten
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2002): Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder - Stellungnahme zur „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schulingangsphase“. In: interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung. Heft 1/2, S. 75-83.
- Gogolin, I. (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. München

- Gogolin, I. (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008, Jg. 10, S. 79-90
- Gombert, J. É. (1992): *Metalinguistic Development*. Chicago
- Gräsel, C./Gutenberg, N./Pietzsch, T./Schmidt, E. (2004): Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Hören - Lauschen - Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache.“ Saarbrücken. Verfügbar unter [http://kindergarten-unterhaching.de/doks/li\\_sprachprojekt\\_hll2.pdf](http://kindergarten-unterhaching.de/doks/li_sprachprojekt_hll2.pdf) (01.12.2010)
- Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen
- Grimm, H./Aktas, M./Jungmann, T./Peglow, S./Stahn, D./Wolter, E. (2004): Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? In: *Frühförderung interdisziplinär*, Jg. 23, S. 108-117
- Grimm, H./Weinert, S. (2008): Sprachentwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 6. Aufl. Weinheim, S. 502-534
- Günther, K.-B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz, S. 32-54
- Häuser, D./Jülisch, B.-R. (2002): *Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita – Ergebnisse eines Modellprojektes des Landes Brandenburg*. Berlin
- Häuser, D./Jülisch, B.-R. (2006): *Handlung und Sprache. Das Sprachförderprogramm*. Berlin
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2002): *Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen - Eine Handreichung für Grundschulen*. Wiesbaden. Verfügbar unter [http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=d1e57257c6c5c51d318b9fde96fd1847](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=d1e57257c6c5c51d318b9fde96fd1847) (01.12.2010)
- Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnauer, A. (2007): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. 2. Aufl. Weimar
- Kany, W./Schöler, H. (2007): *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin
- Karmiloff-Smith, A. (1992): *Beyond Modularity: A development perspective on cognitive science*. Cambridge
- Klvenz, U. (2007): Landesprogramm zur „kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung“ in Kindertagesstätten. Rechtliche und finanzielle Umsetzung und eine Skizze zum Verfahrensablauf. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): *Worte, Sätze und Geschichten – Sprache, Sprechen und Sprachförderung*. Kitadebatte 1/2007, S. 8-16
- Koch, K. (2003): „Fit in Deutsch“ - Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung – Abschlussbericht der Pilotphase. Göttingen  
Verfügbar unter <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1125> (01.12.2010)
- Koch, K. (2005): Standardisierte Messung und individuelle Förderung - Zwei sich widersprechende Prinzipien in der (vor-)schulischen Sprachförderung? In: Götz, M./Müller, K.: *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung*. (Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 9). Wiesbaden, S. 131-136
- Konak, Ö./Duindam, T./Kamphuls, F. (2005): *CITO-Sprachtest. Wissenschaftlicher Bericht*. Arnhem, NL
- Krumm, H.-J. (2005): Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In: Gogolin, I./Neumann, U./Roth H.-J. (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster, S. 97-107
- Kultus- und Jugendministerkonferenz (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Bonn
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): *Ergebnisse einer Länderumfrage der Kultusministerkonferenz zur frühkindlichen Erziehung*. (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Küspert, P./Schneider, W. (2006): *Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen
- Landerl, K. (2001): Beeinträchtigungen der phonologischen Verarbeitung - ein wesentliches Handicap für das Lesenlernen. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.): *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern*. Bochum, S. 61-66
- Lisker, A. (2010): *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule - Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München  
Verfügbar unter [http://cgi.dji.de/bibs/Expertise\\_Sprachstandserhebung\\_Lisker\\_2010.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf) (01.12.2010)
- Luchtenberg, S. (2002): Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger*. München, S. 73-92
- Luinge, M. (2005): *The Language Screening Instrument SNEL*. Veenendaal, NL

- Lundberg, I./Frost, J./Petersen, O. P. (1988): Effects of an extensive training program for stimulating phonological awareness in preschool children. In: Reading Research Quarterly, Vol. 23, pp. 263-284
- Lütje-Klose, B. (2006): Sprachstandserhebungen im Vorschulalter. In: Fleischer, T./Grewe, N./Jötten, B./Seifried, K./Sieland, B. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule. Stuttgart, S. 133-145
- Meisel, J. M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, S. 93-114
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2004): Früh Deutsch lernen. Ein Ratgeber für Lehrer und Eltern von Vorschulkindern. Saarbrücken. Verfügbar unter [www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/FruehDeutschLernen.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/FruehDeutschLernen.pdf) (01.12.2010)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004): Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung. Hildesheim
- Penner, Z. (o. J.): Auf dem Weg zur Sprachkompetenz: Neue Perspektiven der sprachlichen Förderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch. Frauenfeld
- Petermann, F./Fröhlich, L. P./Metz, D./Koglin, U. (2010): Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm. Göttingen
- Reich, H. H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente. In: Lengyel, D./Reich, H. H./Roth, H.-J./Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster, S. 25-33
- Roos, J./Polotzek, S./Schöler, H. (2010): Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg – Abschlussbericht. Heidelberg  
Verfügbar unter [http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS\\_Abschlussbericht\\_Januar\\_2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar_2010.pdf) (01.12.2010)
- Roth, H.-J. (2007): Mündliche Stellungnahme zur „Sprachstandserhebung und Sprachförderung“ des Landtags Nordrhein-Westfalen. In: Landtag Nordrhein-Westfalen
- Rothweiler, M. (2004): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb. In: VHN - Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 73, S. 167-178
- Rucys, D. (2008): DaZ-Box Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung. Oberursel
- Sachse, S./Budde, N./Rinker, T./Groth, K. (2010): Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen – soziodemografischer Hintergrund und Sprachleistungen. In: LOGOS Interdisziplinär, Jg. 18, S. 337-345
- Siegmüller, J./Bartels, H. (2006): Leitfaden Sprache - Sprechen - Stimme - Schlucken. München
- Schnieders, G./Komor, A. (2007): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11. Bonn/Berlin, S. 261-342  
Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_elf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf) (01.12.2010)
- Schöler, H./Schäfer, P. (2004): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. Itemanalysen und Normen (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“ Nr. 17). Heidelberg
- Schöler, H./Welling, A. (Hrsg.) (2007): Sonderpädagogik der Sprache - Band 1. Göttingen
- Schweitzer, H. (2008): Wie Deutschlernen im Kindergarten? Methodenstreit in der vorschulischen Sprachförderung. In: Sozial Extra, Jg. 32, S. 26-32
- Skinner, B. F. (1957): Verbal behavior. Englewood Cliffs
- Stanat, P. (2006): Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 34, S. 98-124
- Szagon, G. (2000): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim
- Thoma, D./Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Förderungsmöglichkeiten. Freiburg, S. 58-79
- Thiersch, R. (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, S. 9-30
- Thüringer Kultusministerium (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar
- Tophinke, D. (2003): Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Faith entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Weinheim
- Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen
- Wendlandt, W. (2006): Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart
- Wolf, K./Stanat, P./Wendt, W. (2009): EkoS - Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Erster Zwischenbericht. Berlin
- Zimmer, D. E. (1994): So kommt der Mensch zur Sprache. München

## Verzeichnis der Verfahren

- CITO (2004): Test Zweisprachigkeit. National Institute for Educational Measurement. Arnhem, NL
- Dunn, L. M./Dunn, L. M. (1981): Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R). Manual for forms L and M. Circle Pines
- Eichhorn, M./Liebe, M. (2006): WESPE. Der Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder. Berlin
- Euler, H. A./Holler-Zittlau, I./van Minnen, S./Sick, U./Dux, W./Neumann, K. (2007): Kindersprachscreening (KiSS). Das hessische Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes 4-jähriger Kinder. Verfügbar unter <http://www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/euler/Sprachscreening.pdf> (01.12.2010)
- Fox, A. V. (2005): PLAKSS - Psycholinguistische Analyse kindlicher Sprechstörungen. 2. Aufl. Frankfurt/Main
- Fox, A. V. (2006): TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. 3. Aufl. Idstein
- Fried, L. (2008): Delfin 4 – Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW. Dortmund
- Friedrich, G. (1998): Teddy-Test. Verbale Verfügbarkeit zwischenbegrifflicher semantischer Relationen. Göttingen
- Grimm, H./Doil, H. (2006): Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern: ELFRA-1 und ELFRA-2. Göttingen
- Grimm, H./Aktas, M./Kießig, U. (2003): Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV). Kurzform des SETK 3-5. Göttingen
- Grimm, H./Aktas, M./Frevert, S. (2010): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. 2. Aufl. Göttingen
- Grimm, H./Schöler, H. (1991): Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). 2. Aufl. Göttingen
- Häuser, D./Kasielke, E./Scheidereiter, U. (1994): KISTE - Kindersprachtest für das Vorschulalter. Weinheim
- Hobusch, A./Lutz, N./Wiest, U. (2009): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). 3. Aufl. Horneburg
- Holler-Zittlau, I./Dux, W./Berger, R. (2003): Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule. Horneburg
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). 2. Aufl. Göttingen
- Kammermeyer, G./Roux, S./Stuck, A. (2008): Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern ohne Kindergartenbesuch (VER-ES). Überprüfung der Endfassung 2007. Landau
- Kauschke, C./Sieg Müller, J. (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PD). München
- Kiese-Himmel, C. (2005): Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision (AWST-R). Göttingen
- Küspert, P./Schneider, W. (1998): Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Göttingen
- Landerl, K./Wimmer H./Moser, E. (1997). SLRT - Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Bern
- Martschinke, S./Kammermeyer, G./Picklein, M./Forster, M. (2004): Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS). Phonologische Vorläuferfähigkeiten erkennen. Donauwörth
- Mayringer, H./Wimmer, H. (2003): SLS - Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4. Bern
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): „Fit in Deutsch“ - Feststellung des Sprachstandes. Hannover.  
Verfügbar unter [http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/fit\\_in\\_deutsch\\_010306.pdf](http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/fit_in_deutsch_010306.pdf) (01.12.2010)
- Raven, J. C. (2002): Coloured Progressive Matrices (CPM). Deutsche Bearbeitung von Bulheller, S./Häcker, H. O. 3. Aufl. Frankfurt/Main
- Reich, H./Roth, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen HAVAS. Landau
- Roßbach, H.-G./Leal, T. B. (1993): Mütterfragebogen zu kindlichen Aktivitäten im Kontext des Familiensettings (AKFRA). Deutsche Fassung des Questionnaire on Preschool-Aged Childrens' Activities in the Family (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Schaefer, E. S./Edgerton, M. (1976): Classroom Behavior Inventory (CBI). (Unpublished Rating Scale)
- Schöler, H./Brunner, M. (2008): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik. 2. Aufl. Wertingen



- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2008): Erläuterungen zur „Qualifizierten Statuserhebung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege“ (QuaSta). Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2008): Erhebungsinstrument DEUTSCH PLUS 4. Berlin
- Sparrow S. S./Balla D. A./Cicchetti D. V. (1984): Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS). Circle Pines
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (2005): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2007): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3. Aufl. Weinheim
- Ulich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg
- Ulich, M./Mayr, T. (2006): SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg

## Abkürzungsverzeichnis

ARS	Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen
AWST-R	aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision
BISC	Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
CPM	Coloured Progressive Matrices
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
Delfin 4	Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in NRW bei 4-Jährigen
HASE	Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung
HAVAS 5	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands 5-Jähriger
HSET	Heidelberger Sprachentwicklungstest
k. A.	keine Angabe
KiSS	Kindersprachscreening
KISTE	Kindersprachtest für das Vorschulalter
Kita	Kindertagesstätte
LRS	Lese-Rechtschreibschwäche
NDH	nichtdeutschsprachiger Herkunft
PISA	Program for International Student Assessment
QuaSta	Qualifizierte Stuserhebung Sprachentwicklung 4-jähriger Kinder in Kitas
SELDAK	Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern
SETK 3-5	Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder
SES	Sprachentwicklungsstörung
SFD	Sprachstandüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder
SISMIK	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen
SLRT	Salzburger Lese- und Rechtschreibtest
SLS	Salzburger Lese-Screening
SPRINT	Sprachintensivmaßnahmen
SSV	Sprachscreening für das Vorschulalter
V2	Verb an zweiter Position im Satz
VER-ES	Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs
WESPE	Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand unserer Kinder ein

Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstr.2  
81541 München  
Telefon +49(0)89 62306-0  
Fax +49(0)89 62306-162  
[www.dji.de](http://www.dji.de)