

# Sprachförderung bei Kindern im Vorschulalter

Licht und Schatten von Theorie, Praxis und aktuellen Entwicklungen

Hanna Ehlert, Bernhard Borgetto

**ZUSAMMENFASSUNG.** Das logopädische Tätigkeitsspektrum wandelt sich fortlaufend durch äußere und innere Einflüsse (z.B. Veränderungen im Gesundheitswesen, demografischer Wandel, Akademisierung). Um neue Handlungsfelder zu erschließen, ist es notwendig einen Überblick über deren Status quo zu erhalten. Sprachförderung stellt einen Bereich dar, in dem zunehmend auch Logopäden auf unterschiedliche Art und Weise tätig sind. Es sollen daher an dieser Stelle die aktuellen theoretischen und praktischen Strömungen in diesem Handlungsfeld in Bezug auf bundesländerübergreifende und -differenzierende Aspekte dargestellt werden. Abschließend werden das Handlungsfeld aus logopädischer Perspektive zusammenfassend bewertet und zukünftige Herausforderungen aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Logopädie – Handlungsfeld – Sprachförderung – Sprachtherapie – Sprachstandserhebung

## Einleitung

Mit der Offensive „Frühe Chancen“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, die bis zum Jahr 2014 mit 400 Mio. Euro rund 4 000 Kindertageseinrichtungen zu Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration weiterentwickeln will, steht LogopädInnen zum ersten Mal die Tür offen zur direkten Tätigkeit im Handlungsfeld Sprachförderung. Die 25 000 im Rahmen des Programms neu geschaffenen Halbtagsstellen zur Sprachförderung dürfen explizit auch von LogopädInnen besetzt werden. Die Voraussetzung für eine Einstellung umfasst außerdem eine Zusatzqualifikation in den Bereichen Sprachförderung und/oder Förderung von Kindern unter drei Jahren im Umfang von mindestens 70 Unterrichtseinheiten.

Bisher beschränkte sich die logopädische Tätigkeit im Bereich Sprachförderung hauptsächlich auf die Vermittlung logopädischen Fachwissens über die kindliche Sprachentwicklung, Sprachstörungen und Möglichkeiten der Sprachförderung im Kindergartenalltag im Rahmen von Fortbildungen (Schrey-Dern 2006). Hier entwickelte der dbl bereits das Sprachförderkonzept „Sprachreich I+II“ zur „logopädisch orientierten Sprachförderung im Alltag“ (dbl 2010).

Auch die aktuell erschienene Konsens-Leitlinie „Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachentwicklungsstörungen (USES)“ der Arbeitsgemeinschaft der Wissen-

schaftlich Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF), an deren Entwicklung der dbl beteiligt war, geht auf das Thema Sprachförderung ein: „Sprachförderung ist die informelle Bezeichnung für eine Interventionsform bei Sprachproblemen, denen kein Störungswert zugeschrieben wird“ (AWMF 2011, 26). Es wird davon ausgegangen, dass einsprachige oder mehrsprachige Kinder mit „umgebungsbedingter Sprachauffälligkeit“ (z.B. aufgrund eines wenig sprachanregenden familiären Umfelds oder eines mehrsprachigen Hintergrunds) mithilfe von mehr bzw. besserem Input in der deutschen Sprache aufholen können und ein schulangemessenes Bildungsniveau erreichen (ebd.).

Unter Sprachförderung sollte aber nicht ein bloßes Eintauchen förderbedürftiger Kinder ins allgemeine Sprachbad der Kita verstanden werden, sondern Maßnahmen, die durch gezielte und spracherwerbstheoretisch fundierte Handlungskompetenz geleitet werden. Die so verstandene Sprachförderung ist ein Gesamtkonzept, bestehend aus einer kontinuierlichen Begleitung der Sprachentwicklung der Kinder vom Krippenalter bis zur Einschulung, bei dem die Elemente der Sprachstandserhebung und Sprachförderung ineinander greifen und fortlaufend individuell angepasst werden müssen.

Eine weitere Definition von Sprachtherapie und Sprachförderung findet sich in der 2004 erschienenen dbl-Broschüre „Sprachentwick-

**Hanna Ehlert** (M.Sc.) erhielt ihre Ausbildung zur Logopädin an der Medizinischen Hochschule Hannover und war anschließend in verschiedenen logopädischen Praxen tätig. Sie absolvierte den interdisziplinären Bachelor- und Masterstudiengang an der Fachhochschule HAWK Hildesheim und ist seit 2010 als Dozentin in diesen beiden Studiengängen tätig.



**Prof. Dr. habil. Bernhard Borgetto** ist Medizin- und Gesundheitssoziologe. Er studierte Soziologie an der Universität Frankfurt/M., promovierte in Heidelberg und habilitierte sich 2004 an der Universität Bielefeld. Nach Tätigkeiten als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Gießen und Freiburg ist er seit 2006 Professor für Gesundheitsförderung und Prävention an der HAWK Hildesheim und dort Studiendekan der Studiengänge Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie. Gleichzeitig ist er Leiter des Instituts für gesundheits- und sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung e.V., München/Freiburg.



lung mit Hindernissen“ (dbl 2004) (Tab. 1). Deutlich Stellung bezogen wird von logopädischer Seite zur Intervention bei Kindern mit Sprachstörungen: Sie brauchen logopädische Therapie, eine allgemeine Sprachförderung kann ihnen nicht in ausreichendem Maße helfen.

Wie sieht nun die Realität aus im Handlungsfeld Sprachförderung? Sprachstandserhebungen und Sprachfördermaßnahmen werden in den meisten Bundesländern überwiegend durch ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen durchgeführt. Diese werden für die entsprechenden Aufgaben in sehr unterschiedlichem Ausmaß geschult, in manchen Bundesländern sind Schulungsmaßnahmen nicht verpflichtend vorgeschrieben. Soll hier die Ressource der logopädischen Kompetenz

zur Förderung der Sprachentwicklung stärker genutzt werden, ist es von logopädischer Seite aus notwendig, sich mit den Inhalten sowie theoretischen und praktischen Rahmenbedingungen von Sprachstandserhebung und Sprachförderung in Deutschland auseinanderzusetzen.

## Sprachstandserhebung

### Theorie

Die Beurteilung von Kindern im Bereich Sprache ist unterschiedlich motiviert. Aus gesundheits- und bildungspolitischer Sicht werden Instrumente gebraucht, die Informationen liefern, mit deren Hilfe sich der Arbeitsbereich Bildung wirksam steuern und kontrollieren lässt (Fried 2004). Dazu gehören Verfahren, mit denen man Kindergartenkinder herausfiltern kann, bei denen sich eine problematische Sprach- und somit Bildungsentwicklung ankündigt.

Der Begriff der *Sprachstandserhebung* wird hierbei im Gegensatz zum Begriff der *Sprachdiagnostik* zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten dieser nicht behandlungs-, sondern förderbedürftigen Kinder verwendet. In der Regel geht der Feststellung des Förderbedarfs dabei keine mit der Feststellung von (spezifischen) Sprachentwicklungsstörung vergleichbare Diagnostik voraus (AWMF 2011).

Verfahren zur Sprachstandserhebung sollten aber nicht nur messtheoretischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) erfüllen, sondern auch möglichst praktikabel und zielführend in der elementarpädagogischen Arbeit eingesetzt werden können. Sie sollen nämlich die Initiierung, Durchführung und Evaluation von sprachförderlichen Maßnahmen in der gesamten Kita-Zeit leiten. Dies stellt die pädagogische Motivation der Beurteilung der kindlichen Sprache dar.

Für Sprachförderung können verschiedene Zielgruppen identifiziert werden. Fasst man Sprachförderung weit, wie z.B. in der Definition des dbI, dann zielt Sprachförderung auf alle Kinder ab, in der pädagogischen

Literatur findet man hierzu häufig den Begriff der „Sprachbildung“. In Bezug auf bildungspolitische Anstrengungen hingegen stehen besonders die Kinder mit einer nach der AWMF-Leitlinie definierten „umgebungsbedingten Sprachauffälligkeit“ im Fokus der Maßnahmen. Sprachstandserhebung im Kindergartenalter meint deshalb zum einen die Beurteilung der sprachlichen Leistungsfähigkeit bei flächendeckenden Erhebungen zu einem bestimmten Zeitpunkt und im Rahmen der Einschulungsuntersuchung, zum anderen eine Sprachentwicklungsbegleitung über die gesamte Kindergartenlaufbahn hinweg. Erstere soll vor allem Risiken für Probleme im Sprach- und Schriftspracherwerb des sich anschließenden schulischen Kontextes aufdecken, letztere soll mit einem vorrangig ressourcenorientierten Blick Orientierung bieten für pädagogisches Handeln im Bereich Sprache/Kommunikation und Schriftsprachvorbereitung. Je nach Zielsetzung kommen hier verschiedene Instrumente und Verfahren – Tests, Screenings oder Beobachtungsverfahren – zum Einsatz.

Die Frage, ab wann ein Kind sprachförderbedürftig ist, ist aber nicht nur auf Grundlage von Testungen zu beantworten. Weitere Kriterien beeinflussen die letztendliche Entscheidung darüber, ob ein Kind im Sinne eines engeren Zielgruppenverständnisses einer speziellen Maßnahme zugewiesen wird. Dies sind zum einen Definitionsaspekte, z.B. welcher minimale Sprachstand als Schulleingangsvoraussetzung festgelegt wird, zum anderen Allokationsaspekte, z.B. der Kosten-Nutzenvergleich von sehr intensiven Programmen für wenige Kinder gegenüber denen von weniger intensiven Programmen für viele Kinder (Mierau et al. 2008).

### Praxis

Vor allem als Reaktion auf die Ergebnisse von Bildungsstudien wie PISA und IGLU wurden in Deutschland Sprachstandserhebungen eingeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Mittlerweile wird in 14 Bundes-

ländern der Sprachstand von 4- bis 6-jährigen Kindern mit insgesamt 17 Verfahren landesweit überprüft, dabei nimmt die Heterogenität der eingesetzten standardisierten und nichtstandardisierten Verfahren eher zu als ab. Drei Bundesländer erheben ausschließlich den Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund oder von Kindern, die keine Kindertageseinrichtung besuchen.

Der Anteil der Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf variiert stark (2009: z.B. knapp 13% in Baden-Württemberg und 53% in Bremen), allerdings differieren die angewendeten Verfahren (standardisierte Tests, Screenings, Beobachtungsverfahren) und der Zeitpunkt der Testung (24-9 Monate vor Einschulung). Die Ergebnisse sind somit nicht direkt vergleichbar.

Im Rahmen der Reihensprachstandserhebungen kommen standardisierte Sprachentwicklungstests wie der SETK 3-5 eher selten zum Einsatz bzw. nur zur Nachuntersuchung der Risikokinder. Mehrheitlich wird auf etablierte Screeningverfahren zurückgegriffen, z.B.:

- SSV (Sprachscreening für das Vorschulalter) (Grimm et al. 2003)
- S-ENS (Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen) (Döpfner et al. 2005)
- HASE (Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik, Brunner & Schöler 2008)
- von den Bundesländern selbst entwickelte Screeningverfahren (z.B. „Fit in Deutsch“ – Niedersachsen, Nds. KM 2006; „HAVAS 5“ – Hamburg, Reich & Roth 2003; „Delfin 4“ – Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, Fried 2009)
- Beobachtungsbögen, wie z.B. SISMIK/ SELDAK (Ulrich & Mayr 2004 bzw. 2006) oder WESPE („Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand ein“, Eichhorn & Liebe 2006).

Bei der Sprachstandserhebung im weiteren Sinne, also der Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsverläufen, werden von den Ländern – wenn überhaupt – Beobachtungsverfahren empfohlen. Welche Instrumente letztendlich eingesetzt werden, unterliegt meist der Entscheidung der Kita-Träger und ist nur selten verbindlich festgelegt.

Exemplarisch für häufig empfohlene und breit eingesetzte Instrumente werden die beiden Beobachtungsbögen SISMIK („Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“) und SELDAK („Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern“) kurz vorgestellt: Ziel beider Bögen ist die Begleitung und Dokumentation der normalen

■ Tab. 1: Definition Sprachförderung – Sprachtherapie nach dbI

Sprachförderung	Sprachtherapie
Alle Maßnahmen, die im Alltag des Kindes von den Bezugspersonen (Eltern, ErzieherInnen u.a.) eingesetzt werden, um die Sprachentwicklung des Kindes zu unterstützen. Insbesondere handelt es sich um Hilfen zum Ausgleich sprachlicher Benachteiligungen, sozialer Sprachdefizite oder sprachlicher Minderbegabungen.	Eine medizinische, theoriegeleitete Intervention zur Behebung, Reduzierung oder Kompensation von Sprach-, Sprech-, Stimm- oder Schluckstörungen. Sprachtherapie zielt auf die Entwicklung, Erhaltung oder Wiederherstellung größtmöglicher kommunikativer Kompetenz von Kindern, um Funktionsbeeinträchtigungen zu vermindern und eine größtmögliche Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen.

■ **Tab. 2: Beispielitems aus dem SISMIK-Beobachtungsinstrument**

### Teil 1: Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

#### Frühstückstisch:

„Das Kind hört aufmerksam bei deutschsprachigen Gesprächen / Gesprächen in der Familiensprache zu.“

#### Bilderbuchbetrachtung:

„Das Kind versucht auf Deutsch einen Zusammenhang zwischen Bildern herzustellen, wird zum ‚Erzähler‘.“

#### Verständigungsprobleme/Ausdrucksnot im Deutschen:

„Das Kind sucht Ersatzwörter und Umschreibungen.“

#### Interesse an Schrift:

„Das Kind malt von sich aus Buchstaben.“

#### Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen:

„Das Kind merkt sich ein neues Fantasiewort mit 4 Silben und kann es aufsagen.“

### Teil 2: Sprachliche Kompetenz im engeren Sinne (deutsch)

#### Verstehen von Handlungsaufträgen/Aufforderungen:

„Das Kind kann einfache/mehrschrittige Handlungsanweisungen umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann (nicht aus dem Zusammenhang/aus der Situation heraus).“

#### Sprechweise, Wortschatz:

„Das Kind kann Gegenstände benennen.“

#### Satzbau, Grammatik:

„Wenn das Kind etwas erzählen oder tun möchte, verwendet es Einwortäußerungen oder formelhafte Wendungen.“

„Das Kind verwendet Artikel.“

### Teil 3: Die Familiensprache des Kindes

#### Umgang des Kindes mit seiner Familiensprache in der Einrichtung (Beobachtungen und Einschätzung durch dt. Erzieherin):

„Das Kind betätigt sich als ‚Mittler‘ zwischen den Sprachen.“

#### Die Sicht der Eltern und anderer Erwachsener mit derselben Familiensprache:

„Eltern berichten, das Kind spricht in der Familiensprache deutlich/undeutlich.“

### Teil 4: Die Familie des Kindes

#### Lebenssituation/Sprachpraxis in der Familie:

„Hat das Kind ältere Geschwister, die relativ gut deutsch sprechen?“

#### Die Familie in ihrer Beziehung zur Einrichtung:

„Vater/Mutter erkundigen sich nach dem Geschehen in der Einrichtung.“

Sprachentwicklung und der sprachlichen Bildungsprozesse in den Kitas. Sie wurden am bayrischen Staatsinstitut für Frühpädagogik auf Grundlage einer Beobachtungsstudie von über 2000 mehrsprachigen und 2500 einsprachigen Kindern entwickelt. SISMIK (Ulich & Mayr 2004) und SELDAK (Ulich & Mayr 2006) decken die Altersspanne von vier Jahren bis zum Schuleintritt bei ein- und mehrsprachigen Kindern ab.

Beide Bögen sind in Konzeption und Aufbau ähnlich und umfassen die Bereiche „Motivation/Lernbereitschaft bei sprachlichen Aktivitäten“, „Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn“ und „Literacy-Entwicklung“

zur Beobachtung in verschiedenen Situationen im Kitaalltag. Im SISMIK sind zusätzlich zu den oben genannten Bereichen noch Beobachtungsaufträge und Fragen an die Eltern zur Familiensprache und familiären Situation des Kindes enthalten. In Tabelle 2 sind Beispielitems zu den unterschiedlichen Beobachtungsbereichen aus dem SISMIK aufgelistet.

Ausgewertet wird bei den meisten Items auf einer sechsstufigen Ratingskala zur Häufigkeit des kindlichen Verhaltens. Testtheoretische Gütekriterien wurden für die Bögen nicht ermittelt. Die Auswahl der beobachteten Bereiche und Items kann unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten teilweise infrage gestellt werden, so sind z.B. im SISMIK in den Abschnitt „Sprechweise/Wortschatz“ nur die Wortklassen Substantive und Adjektive aufgenommen worden. Das Ziel der Autoren, die „breiteren Dimensionen“ von Sprache „über die einzelnen Situationen hinweg“ zu erfassen, scheint sich in einer durchgeführten Faktorenanalyse aber abgebildet zu haben (Ulich & Mayr 2004, 15). Die Normdaten zur quantitativen Auswertung der Bögen werden in der Literatur kritisch betrachtet.

## Sprachförderung

### Theorie

Die Kultusministerkonferenz hat 2004 mit dem Ziel der länderübergreifenden Verständigung elementare Bildungsbereiche für Kindertageseinrichtungen festgelegt. Jedes Bundesland hat daraus sein eigenes Bildungsprogramm für die Kitas entwickelt und es zur Grundlage für die Arbeit in der Kindertagesbetreuung gemacht. Zum Beispiel wird im niedersächsischen Orientierungsplan (Tab. 3) der Bereich Sprache, Schrift, Kommunikation wie folgt beschrieben: „Sprachbildung hat zum Ziel, dass das Kind sein Denken sinnvoll und differenziert ausdrückt. Sprachförderung ist eingebettet in persönliche Beziehungen und Kommunikation und in Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben. Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (Literacy).“ (KMK 2004).

Sprachförderung soll also das Erreichen eines schulgemessenen Bildungsniveaus im Deutschen und die Ausbildung einer kommunikativen Handlungsfähigkeit im Alltag für alle Kinder ermöglichen. Als methodischer Rahmen wird eine ganzheitliche Förderung im Sinne einer Querschnittsaufgabe angegeben. Besonders hervorgehoben wird die Projektarbeit und Lernformen, die „selbstgesteuertes Lernen fördern“ (ebd.).

Aus Sicht der Pädagogik leiten sich die inhaltlichen und methodischen Konkretisierungen zum Bildungsbereich Sprache aus den aktuellen Diskussionen zur Qualität frühkindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse ab. Hier haben besonders die Theorien des russischen Entwicklungspsychologen Lev S. Vygotskij (1896-1934) vom englischen Sprachraum ausgehend in der Elementarpädagogik wieder an Bedeutung gewonnen.

Vygotskij ist den Konstruktivisten zuzuordnen und formuliert ähnlich wie Piaget den Entwicklungsverlauf des Kindes in Phasen. Im Gegensatz zu Piaget stellt Vygotskij aber nicht das Individuum (Stichwort Piaget: „das Kind bildet sich selbst“), sondern die Gesellschaft und soziale Gegenstände in den Mittelpunkt seiner Theorien (Vygotskij 2002).

Die Wechselwirkung zwischen dem Kind und seiner sozialen Umwelt, hauptsächlich der zwischen dem Kind und Erwachsenen, ist nicht nur ein von außen auf die Entwicklung einwirkender Faktor, sondern die Quelle der Entwicklung selbst (Brandes 2005). Lernen findet somit über soziale Interaktion mit kompetenten Partnern statt. Aufgrund dieser Aussagen werden Vygotskij's Theorien auch als „sozialkonstruktivistisch“ bezeichnet. Für die Pädagogik formuliert Vygotskij den Leit-

■ **Tab. 3: Auszug aus dem niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, Bildungsbereich „Sprache, Schrift, Kommunikation“**

### Förderbereiche

- Sprachverständnis und Sprachproduktion
- Sprechfreude
- Deutscherwerb für Kinder anderer Erstsprachen
- Erstsprache bei mehrsprachigen Kindern
- Regionalsprachen
- Anknüpfung an die Bildungsbereiche Musik und Bewegung
- nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder
- Sprachliche Bildung im Bereich Literacy (Schriftsprache, Erzählfähigkeiten)

### Aufgaben der ErzieherInnen

- Kontinuierliche Reflexion und Optimierung des eigenen Sprachvorbildes
- Alltagsintegrierte Sprachförderung mit dem gezielten Schaffen von Sprechanlässen
- Erhebung des Sprachstandes im Rahmen etablierter Beobachtungsverfahren
- Kenntnisse des ein- und mehrsprachigen Spracherwerbs
- Gezielte Sprachförderung in Kleingruppen

■ **Abb. 1: Lernen in den „Zonen der nächsten Entwicklung“ nach Vygotskij**



satz der „Zone der nächsten Entwicklung“. In dieser Zone, die sich dadurch definiert, was das Kind mithilfe des Erwachsenen in der Lage ist zu bewältigen, findet Lernen statt (Abb. 1). Diese theoretischen Überlegungen sind auch in der Sprachtherapie, z.B. im entwicklungsproximalen Ansatz nach *Dannenbauer* (1994) zu finden.

In der Pädagogik finden die Theorien von Vygotskij zusammen mit konstruktivistischem Gedankengut im Ansatz der Ko-Konstruktion ihren Ausdruck (Abb. 2). Von Piaget wird die Annahme übernommen, dass das Kind sich aktiv selbst bildet und von Vygotskij, dass diese Wissenskonstruktion hauptsächlich in der sozialen Interaktion stattfindet. Lernen wird also als Zusammenarbeit von Erwachsenen und Kindern in der sozialen Interaktion verstanden. Die Umsetzung im pädagogischen Handeln erfolgt durch eine starke Betonung des Erforschens und Aushandelns von Bedeutungen gegenüber dem Erwerb von bloßen Fakten. Ziel der Ko-Konstruktion ist es, das Verständnis- und Ausdrucksver-

mögen der Kinder zu erweitern, sowie ihr Problemlöseverhalten zu stärken (*Fthenakis* 2009).

In der Tat hat sich dieses „langanhaltende gemeinsame Nachdenken“ in einer Zusammenschau von zwei großen Längsschnittstudien zur Pädagogik in englischen Kindergärten im Auftrag des Departments of Education and Skills (141 teilnehmende Kindergärten) als besonders effektives Setting bezogen auf den Entwicklungsergebnis der Kinder erwiesen (*Siraj-Blatchford & Sylva* 2004). Aus sprachtheoretischer Sicht basieren die eingesetzten Sprachförderkonzepte dagegen auf ganz unterschiedlichen mehr oder weniger expliziten Modellen.

**Praxis**

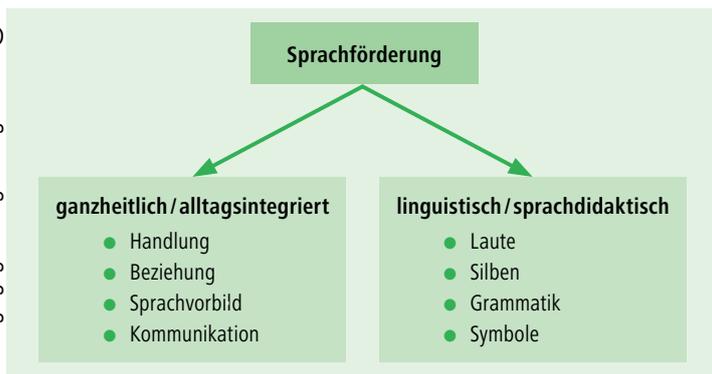
In nahezu allen Bundesländern werden die in den punktuellen Sprachstandserhebungen als sprachförderbedürftig eingestuft Kinder zur Teilnahme an zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen verpflichtet. Diese variieren im Hinblick auf den zeitlichen Umfang, den Ort der Förderung und die ausführenden Sprachförderkräfte. Im Rahmen der ärztlichen Schuleingangsuntersuchung, an der alle einzuschulenden Kinder verpflichtet teilnehmen, werden die Sprachentwicklung der Kinder ebenfalls dokumentiert und bei Bedarf Fördermaßnahmen initiiert. Auch hier ist die Vorgehensweise abhängig vom Bundesland bzw. den zuständigen Kommunen.

Der bundesweite Überblick zu Maßnahmen der sprach-

■ **Abb. 2: Ko-Konstruktion als gemeinsames Aushandeln von Bedeutungen in der Interaktion**



■ **Abb. 3: Die zwei Hauptrichtungen der Sprachförderung mit ausgewählten Inhalten**



lichen Bildung ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Konzepten unterschiedlicher Autoren (u.a. Pädagogen, Sozialpädagogen, Linguisten, Sprachwissenschaftler) und Entstehungshintergründe (aus der Praxis heraus, sprachwissenschaftlich basiert) (vgl. Jampert et al. 2007). Von der methodischen und inhaltlichen Ausrichtung der Sprachförderung her lassen sich grob zwei Richtungen unterscheiden: Die alltagsintegrierten oder ganzheitlichen Sprachförderansätze und die linguistischen oder sprachdidaktisch orientierten Programme (Abb. 3).

In den alltagsintegrierten Ansätzen stehen die Kommunikation des Kindes mit seiner Umwelt und ihre Gelingensbedingungen im Fokus. Die Reflexion des erzieherischen Sprachvorbildes, Sprachlehrmethoden wie das Handlungsbegleitende Sprechen und die Verbindung mit anderen Bildungsfeldern (Musik, Bewegung) sind charakteristische Methoden. Beispielhaft seien hier die Ansätze „Kinder – Sprache stärken!“ des Deutschen Jugend-Instituts (Jampert et al. 2009) und das dbl-Konzept „Sprachreich“ (dbl 2010) genannt.

Die linguistischen Ansätze rücken hingegen das System Sprache mit der Analyse sprachlicher Einheiten und sprachlicher Regelvermittlung in den Vordergrund. Charakteristisch ist dabei die Einbettung in semantische Themenfelder (z.B. Essen, Familie), die Arbeit mit Symbolen, aber auch Medieneinsatz in Form von Lernsoftware. Hier können z.B. die Programme „Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache“ (Tophinke 2008) oder das „Würzburger Trainingsprogramm“ (Küspert & Schneider 2003) eingeordnet werden. In der Praxis ist zu beobachten, dass für die allgemeine Sprachförderung/Sprachbildung im Kindergartenalltag häufig die ganzheitlichen Konzepte genutzt werden, für die additiven Maßnahmen eher sprachdidaktische Programme.

Der Flut an existierenden Konzepten steht eine eklatanter Mangel an Studien zur Überprüfung der Wirksamkeit dieser Maßnahmen gegenüber. Bisherige Studien aus Deutschland zeichnen ein ernüchterndes Bild bezogen auf die Effektivität der evaluierten Sprachförderprogramme. So konnten z.B. im Rahmen des von der Landesstiftung Baden-Württemberg in Auftrag gegebenen EVAS-Projekts (Evaluation von Sprachför-

derung bei Vorschulkindern) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bei den drei untersuchten Konzepten im Vergleich zu einer unspezifischen Förderung im Anschluss an die Förderung keine unmittelbar besseren Sprachkompetenzen festgestellt werden (Hofmann et al. 2008).

Erste Studien zum veränderten Erzieherinnenverhalten im Anschluss an die Teilnahme an Fortbildungen zur Sprachförderung ziehen hingegen eine positive Bilanz. Sowohl das dbl-Programm „Sprachreich“ (Föllner et al. 2011) als auch das „Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“ (Buschmann et al. 2010) weisen in Evaluationsstudien einen Kompetenzzuwachs der Erzieherinnen hinsichtlich sprachförderlichen Verhaltens nach. Einschränkend muss gesagt werden, dass bisherige Evaluationen nur teilweise wissenschaftlichen Standards genügen und daher nur bedingt geeignet sind, die Effektivität der Vorgehensweisen zu belegen sowie Möglichkeiten zu Verbesserung der Vorgehensweisen zu eröffnen.

Die Schwierigkeiten bei der Evaluation von Sprachförderung liegen dabei – stärker noch als bei der Sprachtherapie – auf der Hand: Sie ist eine Zusatzmaßnahme, die in Entwicklungsverläufe eingreift, auf die neben der natürlichen Weiterentwicklung (Alter) noch viele andere Einflüsse (häusliches Umfeld der Kinder, Durchführung der Maßnahme in der Kita) einwirken.

Betrachtet man die verschiedenen Settings von Sprachförderung (Kleingruppe vs. alltagsintegriert) kommt eine aktuelle Studie, die Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern betrachtet, zu dem Schluss, dass Settings in Kleingruppen einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung der mehrsprachigen Kinder haben, wohingegen in alltagsintegrierten Settings bisher noch zu wenig jene wirksamen „qualitätsvollen sprachlichen Interaktionsprozesse“ initiiert werden (Koch 2011). Als einen möglichen Grund hierfür

nennt die Autorin die mangelnde Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte im Bereich sprachliche Bildung/Förderung. Ein weiterer ist sicherlich in den für individuelle alltagsintegrierte Sprachförderung denkbar ungünstigen personellen Rahmenbedingungen in den Kitas zu suchen.

## Fazit – Der logopädische Blick

Die Praxis der Sprachstandserhebung und der sich anschließenden Maßnahmen der Sprachförderung sowie ihrer Evaluierung ist in mehrfacher Hinsicht kritisch zu beurteilen.

### Sprachstandserhebung

- Der Sprachstand wird mit unterschiedlichsten Verfahren überprüft, von denen viele weder standardisiert noch validiert sind, noch werden in allen Instrumenten die prognostisch relevanten Informationen erfasst.
- Die Sprachstandserhebung und Sprachförderung erfolgt durch zum Teil (insbesondere sprachwissenschaftlich) nicht geschulte Erzieher und Grundschullehrer, wodurch eine durchgängig hohe Qualität der Erhebungen nicht sichergestellt werden kann.
- Die meisten Sprachstandserhebungsverfahren überprüfen nicht alle sprachlichen Ebenen, besonders der Bereich der Pragmatik wird vernachlässigt.
- Die bisherigen Verfahren der Sprachstandserhebung sind nicht geeignet, Kinder mit (beginnenden) Sprachentwicklungsstörungen zu identifizieren und sie einer geeigneten (Früh-) Therapie zuzuführen.
- Die gängige Praxis der Sprachstandserhebung aller Kinder erst 1-2 Jahre vor der Einschulung widerspricht den theoretischen Überlegungen zum Wert einer möglichst früh einsetzenden Sprachförderung.
- Aus den Instrumenten zur Sprachstandserhebung lassen sich für die darauf folgenden Maßnahmen zur Sprachförderung zu wenig konkrete Handlungsanweisungen ableiten.
- Das Potenzial von Sprachstandserhebungen in Kindertageseinrichtungen ist eindeutig in der Längsschnittbetrachtung der Alltagskommunikation zu sehen. Diese wird durch systematische Beobachtungsverfahren deutlich besser abgebildet als in punktuellen Beurteilungen durch Tests oder Screenings. Hier wäre es wünschenswert, die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und logopädischen Fachkräften zu stärken.

## Sprachförderung

Sprachförderung setzt zu spät ein und ist von zu kurzer Dauer, um ihre gesteckten Ziele erreichen zu können.

- Wenn Sprachförderung als Förderung aller Komponenten von Sprachentwicklung (z.B. *Grimm* 2003) zu verstehen ist, dann unterstützen Sprachförderprogramme Kinder häufig nicht beim Erwerb aller drei sprachlichen Kompetenzen (Prosodie, Linguistik, Pragmatik).
- Um gute Sprachförderung betreiben zu können, braucht es eine fundierte Wissensbasis zum kindlichen Spracherwerb in all seinen Facetten (einsprachig, mehrsprachig, verzögert); dies ist oft nicht gegeben (*Thoma* et al. 2011).
- Die Eltern als wichtige Verbündete im Rahmen der Sprachförderung werden in vielen Konzepten nicht ausreichend oder gar nicht berücksichtigt.
- Anstelle wenig aussagekräftiger ad-hoc-Evaluationen müssen Studien durchgeführt werden, die die Effektivität und Effizienz der derzeitigen Sprachförderpraxis im Vergleich mit alternativen Vorgehensweisen untersuchen, um Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Bemühungen um die Sprache, Bildung und Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland zu entwickeln.

Angesichts dieser Kritikpunkte muss die Praxis der Sprachstandserhebung und -förderung überdacht werden (*Lüdtke & Kallmeyer* 2007). Insbesondere erscheint es erstaunlich, dass die in Deutschland tätigen Berufsgruppen wie Logopäden, Sprachheilpädagogen und andere bisher so wenig in der Sprachstandserhebung und -förderung berücksichtigt werden. Die Vorteile eines stärkeren Einbezugs liegen aber auf der Hand:

- Die Sprachstandserhebung und -förderung könnte hoch qualifiziert aus einer Hand erfolgen,
- die therapeutische Expertise bei der Sprachstandserhebung könnte sekundärpräventiv genutzt werden, um Sprachentwicklungsstörungen im Frühstadium zu diagnostizieren und einer Therapie zuzuführen und somit die Sprache bzw. Kommunikationsfähigkeit als Ressource in der Gesundheitsförderung zu stärken,
- die Kosten für den Einsatz von Logopäden liegen keinesfalls über denen für (ausgebildete) Erzieherinnen und eher unter denen von Grundschullehrern.

So werden beispielsweise in Nordrhein-Westfalen von der Landesregierung ca. 500 Euro für die Durchführung, Auswertung und Interpretation von Sprachstandserhebungen pro Kind zur Verfügung gestellt. Eine aussa-

gefähige Diagnostik und professionelle Elternberatung durch eine ausgebildete Fachkraft würde dagegen 100 bis 150 Euro pro Kind kosten (*Mannhard* 2009).

Alternativ müssten sprach- und gesundheitsbezogene Kompetenzen stärker in den Ausbildungen und Studiengängen des erzieherischen und unterrichtenden Personals an Kindertagesstätten und Grundschulen berücksichtigt werden, damit diese den dahingehenden Anforderungen besser begegnen können. Wollen Logopäden in diesem Handlungsfeld tätig werden, verfügen Sie bereits über ein umfassendes Handwerkszeug, alle Aspekte des sprachlichen Teils von „Sprachförderung“ betreffend. Pädagogische Kompetenzen im Sinne einer Förderdidaktik bringen hingegen die Erzieherinnen mit.

Wer Sprachförderung in Zukunft zielführender gestalten will, ist mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, wie ein neues Diskussionspapier der Kultusministerkonferenz (*Kiziak* et al. 2012) zeigt. Dass dabei viele Punkte seit Jahren bekannt sind, verdeutlicht die Schattenseiten unserer föderalistischen Verfassung. Übergeordnete Koordinierungsbemühungen, die Expertise aus den Bereichen Pädagogik, (Entwicklungs-)psychologie und Sprachwissenschaft bzw. -therapie einschließen, sind zwingend notwendig, denn zwischen Sprache, Bildung und Gesundheit besteht ein enger Zusammenhang.

Die Sprache ist ein wichtiger Einflussfaktor auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen (*Fried* 2009). Der Bildungsgrad wiederum wirkt sich direkt und als Teil des sozioökonomischen Status auf die Gesundheitschancen aus (*Borgetto* 2009). Gleichzeitig ist die Fähigkeit, sich über Sprache differenziert auszudrücken, eine wichtige Ressource im Sinne der Gesundheitsförderung, da z.B. die Bewertung und Bewältigung von Stresseinflüssen auf sprachlichen Kompetenzen beruht, ebenso wie der Aufbau und die Pflege von sozialen Beziehungen. Nicht zuletzt stellen sprachliche Entwicklungsstörungen einen eigenen Krankheitsbereich dar. Diese Zusammenhänge sind Grund genug, der Sprache und Sprachkompetenz einen wichtigen Stellenwert in der Prävention für Kinder und Jugendliche beizumessen.

## LITERATUR

- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlich Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) (Hrsg.) (2011). *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES)*
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann
- Borgetto, B. (2009). Gesellschaft und Gesundheit – Wechselwirkungen. In: Borgetto, B. & Siegel, A. (Hrsg.), *Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie. Eine Einführung in die sozialwissenschaftlichen Grundlagen des beruflichen Handelns* (102-149). Bern: Huber
- Brandes, H. (2005). *Lev S. Vygotskij und die elementarpädagogische Reformdebatte heute*. Dresden: Studentexte der Evangelischen Hochschule
- Brunner, M. & Schöler, H. (2008). *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik*. Wertingen: Westra
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S. & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“. Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *Logos Interdisziplinär* 18, 84-95
- Dannenbauer, F.M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention In: Grimm, H. & Weinert, S. (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (83-104). Stuttgart: Fischer
- Deutscher Bundesverband für Logopädie (dbl) (Hrsg.). (2010). *Sprachreich. Logopädisch orientierte Sprachförderung im Alltag. Fortbildung mit Erzieherinnen. Basiswissen*. Frechen: dbl
- Deutscher Bundesverband für Logopädie (dbl) (Hrsg.). (2010). *Sprachreich. Logopädisch orientierte Sprachförderung im Alltag. Fortbildung mit Erzieherinnen. Basiswissen II*. Frechen: dbl
- Deutscher Bundesverband für Logopädie (dbl) (Hrsg.). (2004). *Sprachentwicklung mit Hindernissen. Ein Beitrag der Logopädie zur Diskussion und Gestaltung von Sprachförderung im Vorschulalter*. Frechen: dbl
- Döpfner, M., Dietmair, I., Mersmann, H., Simon, K. & Trost-Brinkhues, G. (2005). *Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen* (S-ENS). Göttingen: Hogrefe
- Eichhorn, M. & Liebe, M. (2006). *WESPE. Der Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder*. Berlin: NIF
- Föllner, S., Schrey-Dern, D. & Willmes-von Hinkeldey, K. (2011). Evaluation der Erzieherinnenfortbildung Sprachreich. *Forum Logopädie* 25 (4), 18-21
- Fried, L. (2009). *Sprachkompetenzmodell Delfin 4 Testmanual (1. Teil)*. Dortmund: TU Dortmund
- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. Deutsches Jugendinstitut
- Fthenakis, W.E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderarzt* 3, 8-13
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H., Aktas, M. & Kießig, U. (2003). *SSV – Sprachscreening für das Vorschulalter*. Göttingen: Hogrefe
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, 291-300
- Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laiher, M. (2009). *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial*. Weimar: das netz
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen*. Weimar: das netz
- Kiziak, T., Kreuter, V. & Klingholz, R. (2012) (Hrsg.). *Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann*. Berlin: Institut für Bevölkerung und Entwicklung
- Koch, K. (2011). „Sprichst Du schon oder müssen wir dich noch fördern“ – Sprachförderung als Herausforderung für den Elementarbereich. *Soziale Passagen* 3, 235-251
- Küspert, P. & Schneider, W. (2003). *Hören, lauschen, lernen. Anleitung: Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Lüdtke, U. & Kallmeyer, K. (2007). Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern: Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. *Die Sprachheilarbeit* 52 (6), 244-260
- Mannhard, A. (2009). Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen – Sprachtherapie in der Logopädie. *Kinder- und Jugendarzt* 40 (6), 359-362
- Mierau, S., Lee, H.-J. & Tietze, W. (2008). *Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern*. Berlin: paedquis
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Fit in Deutsch – Feststellung des Sprachstandes*. Hannover. [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C17578995\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C17578995_L20.pdf) (12.02.2012)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*
- Reich, H.H. & Roth, H.-J. (2003). *HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- Schrey-Dern, D. (2006). Sprachfördermaßnahmen in Deutschland: Chancen und Risiken für die Berufsgruppe der Logopäden. *Forum Logopädie* 20 (5), 12-16
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal* 30 (5), 713-730
- KMK (Hrsg.) (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. KMK
- Szagon, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung* 0, 31
- Tophinke, D. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder
- Ulich, M. & Mayr, T. (2004). *SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder
- Vygotskij, L. (2002). *Denken und Sprache*. Weinheim: Beltz

Die DOI dieses Beitrags ([www.doi.org](http://www.doi.org))

10.2443/skv-s-2013-53020130303

#### Korrespondenzadresse

Hanna Ehlert, M.Sc.  
HAWK Hochschule für Angewandte  
Wissenschaft und Kunst  
Fakultät soziale Arbeit und Gesundheit  
Goschentor 1  
31134 Hildesheim  
ehlert@hawk-hhg.de

#### Supporting Language Development in young children – Various aspects of theory, praxis and current development

The areas in which speech and language therapists work are constantly changing due to internal and external factors (e.g. changes in the public health sector, demographic change, and inclusion of speech and language therapy in Germany as a university field of study). To access new areas of work it is necessary to first explore them. Speech and language therapists in Germany are increasingly working in the field of supporting language development of young children. Hence this article overviews current trends in theory and praxis in this field and discusses nationwide aspects, as well as those specific to the individual federal states. An evaluation from the perspective of speech and language therapists showing future challenges concludes the article.

KEYWORDS: Speech and language therapy – language development support – language intervention