

CHRISTOPH SCHIEFELE



# **Die Bedeutung von Alltags- und Spielformaten für die Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten**

Eine empirische Vergleichsstudie über vier Kinder



Centaurus Verlag & Media UG

Christoph Schiefele

**Die Bedeutung von Alltags- und Spielformaten für die  
Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten**

Reihe Pädagogik  
Band 46

Christoph Schiefele

# **Die Bedeutung von Alltags- und Spielformaten für die Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten**

Eine empirische Vergleichsstudie über vier Kinder



CENTAURUS VERLAG & MEDIA UG

**Zum Autor:**

Christoph Schiefele war Projektmitarbeiter im Projekt zur „Wissenschaftlichen Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten" sowie Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter im Fachbereich Sprache & Kommunikation an der PH Ludwigsburg. Derzeit arbeitet er als Sonderschullehrer an der Fröbelschule Ludwigsburg, Schule für Sprachbehinderte.

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86226-200-7

ISBN 978-3-86226-895-5 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-86226-895-5

ISSN 0930-9462

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© CENTAURUS Verlag & Media KG, Freiburg 2012

[www.centaurus-verlag.de](http://www.centaurus-verlag.de)

Umschlagabbildung: Helene Souza, Gemeinsam gestalten. [www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

Umschlaggestaltung: Jasmin Morgenthaler, Visuelle Kommunikation

Satz: Vorlage des Autors

# Danksagung

Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof'in Dr. Iris Füssenich für die kompetente Begleitung meines Promotionsverfahrens: durch zahlreiche, inspirierende Fachdiskussionen hat sie zur inhaltlichen Reifung meiner Arbeit beigetragen und mich durch ihre engagierte Unterstützung stets zur Fertigstellung meiner Dissertation ermutigt. Für die bereitwillige Übernahme des Zweitgutachtens und die damit verbundenen konstruktiven Rückmeldungen in unterschiedlichen Kolloquien bedanke ich mich herzlich bei Frau Prof'in Dr. Martina Hielscher-Fastabend. Auch Herrn Prof. Dr. Rainer Trost, Frau Prof'in Dr. Lilith König und Herrn Prof. Dr. Hans Weiß danke ich für die entgegenkommende Mitwirkung an der Disputation.

Für die anregenden inhaltlichen Rückmeldungen bedanke ich mich bei den Teilnehmern des Kolloquiums für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Reutlingen und wünsche ihnen auf diesem Wege weiterhin gutes Gelingen bei ihren Projekten. Auch den zahlreichen Mitarbeitern des Projektes zur *„Wissenschaftlichen Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten, Schwerpunkt: Frühförderung“ (2006-2009)*, die bei der Erhebung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten beteiligt waren, insbesondere Frau Ottilie Merkel-Wörner, danke ich aufrichtig. Gleichzeitig spreche ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Verwaltungsapparates der Fakultät III der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, allen voran Frau Ingrid Bachofer, ein ehrliches Dankeschön für ihre Ressourcenbereitstellung sowie ihre Hilfsbereitschaft, vor allem in administrativen Angelegenheiten, aus.

Herzlichen Dank richte ich an Claudia Crämer und an Dr. Claudia Husen, die durch ihr Fachwissen, ihre freundschaftliche Kollegialität sowie ihre aufmunternden Worte zu wichtigen Wegbegleitern wurden. Auch Mathias Menz gebührt großer Dank für die exzellente Zusammenarbeit, die vielen fruchtbaren Gespräche und nicht zuletzt für seine Korrekturlektüre. Ebenfalls den Kolleginnen und Kollegen, die zum Gelingen meiner Promotion während meiner Zeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen beigetragen haben, danke ich für die mir entgegengebrachte Kollegialität.

Aufrichtiger Dank gilt meinen Freunden, die mich in unterschiedlichen Belangen zuverlässig unterstützt und bei Bedarf einfühlsam ermutigt haben. Vor allem Philipp, Angela und Johannes danke ich für den tatkräftigen Beistand.

Tiefster Dank gebührt meinen Eltern sowie meinen Geschwistern Lisa und Valentin für ihre unentwegte, gleichermaßen moralische wie tatkräftige Unterstützung während meines Promotionsvorhabens. Ihnen sei die vorliegende Arbeit gewidmet.

# Inhaltsverzeichnis

## Teil I: Theoretische Grundlagen

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>13</b>
1.1	Problemaufriss, Forschungsdefizit und Fragestellung	13
1.2	Vorgehen und Aufbau der Arbeit	17
<b>2</b>	<b>Sprache und Kommunikation im Elementarbereich</b>	<b>20</b>
2.1	Ein Blick in die Geschichte: der Elementarbereich als eigenständige Bildungsstufe	20
2.2	Zur Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten im Elementarbereich	23
2.2.1	Zur Begriffsvielfalt: sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie, mehr- und einsprachige Kinder mit Unterstützungsbedarf	24
2.2.2	Zur Bedeutung der linguistischen Pragmatik für Kinder mit Unterstützungsbedarf	29
2.2.3	Zu gegenwärtigen Diskussionsfeldern	32
2.3	Zusammenfassung	36
<b>3</b>	<b>Formate und ihre Bedeutung für die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern</b>	<b>38</b>
3.1	Zum Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten: Die interaktionistische Spracherwerbstheorie	39
3.2	Zur Bedeutung von Formaten für den Spracherwerbsprozess	42
3.3	Alltagsformate im kindlichen Alltag	45
3.4	Spielformate	49
3.4.1	Das (Kinder-)Spiel: Begriffsklärung	50
3.4.2	Zur Spielentwicklung von Kindern und möglichen Schwierigkeiten	55
3.4.3	Regelspielformate und ihre Bedeutung für die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern	66
3.4.4	Rollenspielformate und ihre Bedeutung für die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern	68
3.5	Zusammenfassung	72

<b>4</b>	<b>Zur Weiterentwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten von Kindern mit Unterstützungsbedarf</b>	<b>74</b>
4.1	Zur historischen Perspektive von Sprachförderung	74
4.2	Über gleichschrittige Sprachförderprogramme	78
4.3	Zum Blick auf das einzelne Kind	80
4.4	Zur Verbundenheit des Spiels und der Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten	86
4.5	Der Blick auf die Erwachsenen	88
4.5.1	Spielkompetenzen der Erwachsenen	89
4.5.2	Zur Rolle der Förderkräfte	91
4.5.3	Zur Rolle der pädagogischen Fachkräfte und Bezugspersonen	97
4.6	Zusammenfassung	102

## Teil II: Empirische Vergleichsstudie

<b>5</b>	<b>Anlage der empirischen Untersuchung</b>	<b>104</b>
5.1	Zur Fragestellung	104
5.2	Zum methodischen Vorgehen und dem Untersuchungsdesign	105
5.3	Das Kategoriensystem zur Analyse der Beispielkinder	107
<b>6</b>	<b>Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in Alltags- und Spielformaten: Exemplarische Darstellung des Beispielkindes Nico</b>	<b>113</b>
6.1	Der dreijährige Nico	113
6.2	Individuelle Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Nico	115
6.2.1	Biografische Daten	115
6.2.2	Alltagsformate: Fähigkeiten und Schwierigkeiten	116
6.2.3	Spielformate: Fähigkeiten und Schwierigkeiten	118
6.2.4	Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und Schwierigkeiten	118
6.3	Erwerb von Alltags- und Spielformaten	120
6.3.1	Rahmenbedingungen	120
6.3.2	Struktur des Förderangebots	121
6.3.3	Angestrebte sprachlich-kommunikative Kompetenzbereiche	123
6.3.4	Alltagsformate	126
6.3.5	Spielformate	129
6.4	Nicos Kompetenzerweiterungen	132
6.4.1	In Alltagsformaten	133



6.4.2	In Spielformaten	137
6.4.3	In sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten	139
6.5	Der Blick auf die Förderkraft	142
6.5.1	Umsetzung von Kooperation	142
6.5.2	Kompetenzen der Förderkraft	142
6.5.3	Reflexion der Förderung mit Nico und Ausblick	143
6.6	Zusammenfassung	146
<b>7</b>	<b>Zu den einzelnen Beispielkindern</b>	<b>147</b>
7.1	Das Beispielkind Adnan	147
7.2	Das Beispielkind Ayla	151
7.3	Das Beispielkind Noel	156
7.4	Zusammenfassung	160
<b>8</b>	<b>Vergleich der Beispielkinder anhand der Analyse ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Darstellung der Ergebnisse</b>	<b>161</b>
8.1	Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Beispielkinder	161
8.1.1	Biografische Daten	161
8.1.2	Alltagsformate: Fähigkeiten und Schwierigkeiten	167
8.1.3	Spielformate: Fähigkeiten und Schwierigkeiten	168
8.1.4	Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und Schwierigkeiten	171
8.1.5	Zusammenfassung	176
8.2	Analyse der Kompetenzerweiterungen	176
8.2.1	In Alltagsformaten	176
8.2.2	In Spielformaten	179
8.2.3	In sprachlich-kommunikativen Bereichen	182
8.2.4	Zusammenfassung	191
<b>9</b>	<b>Vergleich der Beispielkinder anhand der Analyse der Vorgehensweise ihrer Förderung: Darstellung der Ergebnisse</b>	<b>192</b>
9.1	Rahmenbedingungen	192
9.2	Angestrebte Kompetenzbereiche	193
9.3	Integration von Alltagsformaten	194
9.4	Integration von Spielformaten	197
9.5	Die Rolle der Erwachsenen	202
9.5.1	Umsetzung von Kooperation	202
9.5.2	Kompetenzen der Förderkraft	204
9.6	Zusammenfassung	209

<b>10</b>	<b>Interpretation der empirischen Ergebnisse</b>	<b>210</b>
10.1	Zu den individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Beispielkinder	210
10.2	Zu den Kompetenzerweiterungen der Beispielkinder	215
10.3	Zur Vorgehensweise der Förderung und den Kompetenzen der Erwachsenen	221
<b>11</b>	<b>Rückbezug zur Theorie und Einordnung der Ergebnisse</b>	<b>229</b>
11.1	Der Blick auf das Kind	229
11.2	Der Blick auf die Förderkräfte, pädagogischen Fachkräfte und Eltern	238
11.3	Ausblick auf weitere Untersuchungen	244
<b>12</b>	<b>Fazit</b>	<b>246</b>
<b>13</b>	<b>Literatur</b>	<b>248</b>
<b>14</b>	<b>Anhang</b>	<b>270</b>

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1:</b> Der trianguläre Blickkontakt (nach Tomasello 1996, S. 313)	40
<b>Abb. 2:</b> Darstellung des Spielbegriffs mit vier Merkmalen	52
<b>Abb. 3:</b> Das Kontinuum der Metakommunikation von innerhalb bis außerhalb des Spielrahmens (Griffin 1984; Oerter 1999, S. 120)	71
<b>Abb. 4:</b> Der Beziehungsbaum	92
<b>Abb. 5:</b> Die Modellierungstechniken nach DANNENBAUER ( <sup>5</sup> 2002, S. 153f)	95
<b>Abb. 6:</b> Arbeitsformen in der Elternarbeit (nach Rodrian 2008, S. 64)	100
<b>Abb. 7:</b> Auswertungsraster zur Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Beispielkinder	112
<b>Abb. 8:</b> Adnans semantische Kompetenzerweiterungen	151
<b>Abb. 9:</b> Die biografischen Daten der Beispielkinder	165
<b>Abb. 10:</b> Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Beispielkinder in Alltagsformaten	168
<b>Abb. 11:</b> Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Beispielkinder in Spielformaten	170
<b>Abb. 12:</b> Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten der Beispielkinder	175
<b>Abb. 13:</b> Kompetenzerweiterungen der Beispielkinder	188
<b>Abb. 14:</b> Analyse der Vorgehensweise des Fachdienstes gezielte Sprachförderung	199
<b>Abb. 15:</b> Analyse der Rolle des Fachdienstes "gezielte Sprachförderung"	208
<b>Abb. 16:</b> Anzahl mehr- und einsprachiger Kinder in der Regeleinrichtung	211

# Teil I: Theoretische Grundlegung

## 1 Einleitung

### 1.1 Problemaufriss, Forschungsdefizit und Fragestellung

#### *Problemaufriss*

Ausgelöst durch die Ergebnisse unterschiedlicher Vergleichsstudien<sup>1</sup> hat die Diskussion um sprachliche Bildung sowie über den Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sprachlichen Fähigkeiten einen hohen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Stellenwert erlangt. Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten gelten spätestens seither als notwendige „Schlüsselkompetenz“ (vgl. OECD 2005, S. 12f) und direkter Wegweiser individueller Bildungsbiografien. Aus diesem Grund wurden in naher Vergangenheit große Anstrengungen unternommen, um die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von unterstützungsbedürftigen Kindern zu fördern: Eine nahezu unüberschaubare Anzahl an „Förderprogramme[n], Sprachmaterialien und Projekte[n] wurde[n] auf den Weg gebracht“ (Knapp et al. 2010a, S. 7) sowie zahlreiche Konzeptvorschläge entwickelt und ausprobiert (Jampert et al. 2007, S. 75ff). Trotz dieses motivierten Aktionismus im Bereich der sprachlichen Bildung ist allerdings nach wie vor wissenschaftlich nicht hinreichend geklärt, durch welche Form von Sprachförderung bzw. mit welcher inhaltlichen Fördervorgehensweise unterstützungsbedürftige Kinder im sprachlich-kommunikativen Bereich ihre Kompetenzen am effektivsten erweitern können (vgl. Knapp et al. 2010a, S. 8). JAMPERT ET AL. (2005, S. 312) ziehen aus diesem Grunde ein ernüchterndes und beunruhigendes Fazit: „So vielfältig sich das Feld der Sprachbildung und -förderung im Elementarbereich auch präsentiert, ein wissenschaftlicher Nachweis zur Wirksamkeit seiner Ansätze und Konzepte steht weitgehend noch aus“. Auch die innerhalb der einzelnen Bundesländer nach unterschiedlichen Inhaltsschwerpunkten und differenten Vorgehensweisen konzipierten Sprachfördermaßnahmen (vgl. Lisker 2010, S. 9ff) sind durchaus kritisch zu betrachten (Kaltenbacher/Stutterheim 2009; Rogge 2009), wie die neuesten Ergebnisse aktueller Evaluationsstudien über die Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen belegen. So hält

---

<sup>1</sup> Z. B.: PISA-Studie 2003; 2006 (Programme for International Student Assessment), UNICEF-Vergleichsstudie zur Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen etc.

beispielsweise die Evaluationsstudie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg über das Sprachförderprogramm „*Sag’ mal was*“ der Landesstiftung Baden-Württemberg fest: Es konnte nicht gezeigt werden, „dass die Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag’ mal was‘ [...] hinreichend effektiv und effizient zu sein scheinen“ (Polotzek et al. 2010, S. 76).

### *Forschungsdefizit*

Die interaktionistische Spracherwerbstheorie nach BRUNER (1975; <sup>2</sup>2002) sieht alltägliche Interaktionen zwischen Kleinkindern und Bezugspersonen, die *Formate*<sup>2</sup>, als Ausgangspunkt für das Erlernen von Kommunikation an. Auch die DEUTSCHE BILDUNGSKOMMISSION (1975a) formulierte bereits 1975 die Notwendigkeit von Spielen sowie die damit verbundenen kommunikativen Interaktionen als sinnvolles Element in Sprachförderkontexten. Allerdings wird in den aktuellen Diskussionen über die Umsetzung sprachlicher Bildungsmaßnahmen nicht an die damaligen Erkenntnisse angeknüpft: Zum Einen tendieren viele Trägerschaften elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen bei der Entscheidung zur Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen, trotz der mehrfach beschriebenen Importanz dieser gemeinsamen, zielgerichteten Handlungen für die Unterstützung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten (z. B. Dannenbauer <sup>5</sup>2002; Baumgartner 2008; Füssenich/Geisel 2008 etc.), zu „rein linguistischen Trainingsverfahren“ (List 2009, S. 21), obwohl darin die Bedeutung dialogischer Handlungen innerhalb sinnhafter und zielgerichteter Interaktionen fast komplett vernachlässigt wird (vgl. Valtin 1975; Füssenich 1996; Fried 2009). Dem breiten Angebot aktueller Sprachförderkonzepte (z. B. Penner 2005; Küspert/Schneider <sup>6</sup>2008) mangelt es oftmals an genau diesen Überlegungen, die von BRUNER und der DEUTSCHEN BILDUNGSKOMMISSION bereits vor mehr als 30 Jahren postuliert wurden: Bedeutsame Alltagsformate und gemeinsame, sinnhafte Handlungskontexte in Form von Spielformaten stellen aufgrund ihrer Relevanz und Existenz in natürlichen Spracherwerbskontexten eine unverzichtbare Grundlage nachhaltiger Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten dar. Gerade dieses Potential gemeinschaftlicher Interaktionen und die Unterstützung der kindlichen Fähigkeiten, sich auf diese gemeinsamen Handlungen einlassen zu können, werden den Kindern mit Unterstützungsbedarf in aktuellen Sprachfördermaßnahmen häufig unzureichend bis gar nicht offeriert (vgl. Füssenich 2009a). Zum Anderen werden das Spielverhalten sowie die Spielfähigkeiten bzw. möglichen Schwierigkeiten von Kindern mit Unterstützungsbedarf in Sprach-

---

<sup>2</sup> Eine detaillierte Begriffsklärung der Termini *Formate*, *Alltagsformat* und *Spielformat* erfolgt in Kapitel 3.

förderkontexten häufig zu wenig oder gar nicht berücksichtigt (vgl. Füssenich 2009b, S. 6ff), obwohl Kinder ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen im natürlichen Spracherwerb durch spielerische Handlungen (vgl. Andresen 2002; Füssenich <sup>5</sup>2002) und folglich ebenfalls in Abhängigkeit ihrer kindlichen Spielfähigkeiten, erweitern.

Diese aufgezeigten Problembereiche bezüglich der inhaltlichen Umsetzungs- und Vorgehensweise von Sprachfördermaßnahmen liegen zu einem erheblichen Teil in den fehlenden empirischen Daten darüber, wie mehr- und einsprachige Kinder mit Unterstützungsbedarf ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern (vgl. Ehlich et al. 2008, S. 32f) sowie in der mangelnden Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten begründet: Zwar existiert eine große Anzahl standardisierter Untersuchungsverfahren, die zur Überprüfung des kindlichen Sprachentwicklungsstandes eingesetzt werden (vgl. Lisker 2010, S. 63ff), allerdings erfassen diese aufgrund ihrer Beschränkung von Sprachkompetenz auf einzelne, isolierte Teilbereiche der Sprachentwicklung nur unzureichend (vgl. Füssenich 2009a, S. 7f), worin die individuellen Schwierigkeiten der Kinder begründet liegen und woran eine am entsprechenden Förderbedarf anschließende Förderung ansetzen sollte (vgl. Dietz/Lisker 2008, S. 41ff). Vor allem individuelle Probleme beim Wortschatz- und Bedeutungserwerb werden diesbezüglich aus förderdiagnostischer Sichtweise häufig vernachlässigt (vgl. Jeuk 2009), obwohl diesem Bereich als Zentrum des Spracherwerbs (vgl. Füssenich <sup>5</sup>2002) größte Bedeutung beigegeben werden müsste.

Um an diesen fehlenden Erkenntnissen bezüglich des individuellen Unterstützungsbedarfs von Kindern in ihren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten anzuknüpfen, ist es notwendig, den Blick über einen längeren Zeitraum direkt auf einzelne Kinder zu richten und durch eine kontinuierliche Lernbegleitung und -beobachtung in Form von Einzelfallstudien qualitative Erkenntnisse darüber zu erheben, wie Kinder durch ein auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmtes Angebot ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen erweitern. Auch der Zusammenhang zwischen den Sprach- und Spielfähigkeiten von Kindern mit Unterstützungsbedarf sowie die Chancen und Möglichkeiten von Spielen wie kommunikativen Handlungssituationen für die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf muss dabei entsprechend den Forderungen der Deutschen Bildungskommission und den Inhalten des interaktionistischen Spracherwerbs fokussiert werden. Während bislang in aktuellen Überlegungen (z. B. Mannhard/Braun 2008; Rodrian 2009) das Hauptaugenmerk beispielweise durch die Formulierung von Kompetenzanforderungen, förderlichen Verhaltensweisen oder Kooperationsvorgaben nahezu ausschließlich auf die an den Bildungsmaßnahmen beteiligten Erwachsenen gerichtet wurde, gilt es im Sinne einer kindzentrierten Herangehensweise die Kinder mit

Unterstützungsbedarf in das Zentrum der Betrachtung zu rücken. Anhand der Analyse ihrer individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen sowie einer konstanten Dokumentation der kindlichen Kompetenzerweiterungen können aufschlussreiche Erkenntnisse gewonnen werden, wie Kinder mit Unterstützungsbedarf ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten ausbauen und wie ihre individuellen Bedürfnisse in einem auf ihre Voraussetzungen abgestimmten Förderangebot berücksichtigt werden können. Diese Würdigung kindlicher Entwicklungsfortschritte und der direkte Blick auf den Lernprozess sowie die dafür notwendigen Voraussetzungen werden in Sprachförderkontexten leider zu selten beachtet und sind folglich zur Bearbeitung des im Voraus aufgezeigten Forschungsdefizits von Nöten.

### *Fragestellung*

Um schließlich an diesem bestehenden Forschungsdefizit hinsichtlich der mangelnden Berücksichtigung der Kinderperspektive in Sprachförderkontexten anzuknüpfen, ergeben sich für die vorliegende Dissertation unter dem Titel „Kinder mit Unterstützungsbedarf erweitern ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in Alltags- und Spielformaten – eine empirische Vergleichsstudie über vier Beispielkinder“ folgende Fragestellungen:

- Welche Bereiche kindlicher Voraussetzungen müssen bei der Unterstützung von Kindern mit Schwierigkeiten in sprachlich-kommunikativen Bereichen berücksichtigt werden?
- Welche interindividuellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich bei der Betrachtung der Spiel- und Sprachfähigkeiten von Kindern mit Unterstützungsbedarf zeigen?
- Wie erweitern Kinder mit Unterstützungsbedarf ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten mit Hilfe von Spiel- und Alltagsformaten?

Aus stilistischen Gründen wird im Rahmen dieser Arbeit auf eine Doppelnennung von Personengruppen mit Genus-Differenzierung (z. B. Erzieherinnen und Erzieher) weitgehend verzichtet. Die Verwendung der femininen oder der maskulinen Form schließt stets weibliche und männliche Personen ein.

## 1.2 Vorgehen und Aufbau der Arbeit

### *Zum methodischen Vorgehen*

In aktuellen Diskussionen um die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf<sup>3</sup> in ihren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten werden in Form von unterschiedlichsten Konzeptformulierungen (vgl. Jampert et al. <sup>2</sup>2007), kostenintensiven Pilotprojekten (z. B. *Sag' mal was*<sup>4</sup>) und wissenschaftlich begleiteten Evaluationsstudien (z. B. Polotzek et al. 2010; Knapp et Al. 2010b) große Anstrengungen unternommen, um diese Kinder beim Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten zu unterstützen. Trotz dieser Bemühungen und den Ergebnissen erster Evaluationsstudien (vgl. Kap. 2.2.3), ist wissenschaftlich nach wie vor nicht hinreichend geklärt, welche inhaltlichen Vorgehensweisen bei der Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen die größte Effektivität versprechen (vgl. Knapp et al. 2010a, S. 8). Hauptverantwortlich für dieses Forschungsdefizit (vgl. Kap. 1.1) sind die mangelnde qualitative Berücksichtigung der Lernfortschritte der Kinder mit Unterstützungsbedarf sowie fehlende empirische Erkenntnisse darüber, wie diese Kinder ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern. Aufgrund dieser unzureichend vorhandenen Empirie ist es notwendig, anhand von Beispielkindern qualitative Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Kinder mit Unterstützungsbedarf ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern.

Im Rahmen der Durchführung des Projekts zur „*Wissenschaftlichen Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten, Schwerpunkt: Frühförderung*“<sup>5</sup> (2006-2009; vgl. Füssenich 2009b) wurden aus fünf unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen zahlreiche Einzelfallstudien über Kinder mit Unterstützungsbedarf erhoben (vgl. Füssenich 2009b, S. 113ff). In Absprache und Kooperation mit den jeweiligen Kindertageseinrichtungen wurden diese Kinder von Projektmitarbeitern gefördert und über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr begleitet.

Die dabei entstandenen Dokumentationen liefern hilfreiche Aufschlüsse über die individuellen Kompetenzerweiterungen von Kindern mit Unterstützungsbedarf, welche vor allem bezüglich des im Voraus aufgezeigten Forschungsdefizits von großer Bedeutung sind. Auf Grundlage des Vergleichs von vier ausgewählten Einzelfallstudien werden anhand ihrer individuellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufschlussreiche Erkenntnisse herausgearbeitet, wie Kinder mit Unterstüt-

---

<sup>3</sup> Die Begriffsklärung dieses Terminus erfolgt in Kapitel 2.2.1.

<sup>4</sup> <http://www.sagmalwas-bw.de> [Stand: 27.10.2010]

<sup>5</sup> Nähere Informationen zum genannten Projekt können unter der Projekthomepage eingesehen werden: <https://ph-ludwigsburg.de/4694.html> [Stand: 17.05.2010].



zungsbedarf ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten ausbauen und wie ihre individuellen Bedürfnisse in einem auf ihre Fähigkeiten abgestimmten Förderangebot berücksichtigt werden können. Die Auswertung der empirischen Untersuchungen und Dokumentationen erfolgt in Form der *qualitativen Inhaltsanalyse*, da mit dieser Methode Einzelfallstudien systematisch und methodisch kontrolliert analysiert werden können (vgl. Mayring<sup>10</sup>2008, S. 21; vgl. Kap. 5.2).

### *Zum Aufbau der Arbeit*

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im **ersten Teil** erfolgt die theoretische Grundlegung: In **Kapitel 2** werden durch Rückgriff auf *historische Erkenntnisse der Elementarpädagogik* sowie der *linguistischen Pragmatik* Verbindungen zu *heutigen fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionsfeldern* aufgezeigt, die zum Einen zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit berücksichtigt werden müssen und in denen zum Anderen die *zentrale Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten im Elementarbereich* deutlich wird. Weiteres Ziel dieses Kapitels ist die *Klärung zentraler Begriffe*, die für den weiteren Verlauf der Arbeit inhaltlich klargestellt sein müssen.

In **Kapitel 3** wird unter Darstellung der *interaktionistischen Spracherwerbstheorie* nach BRUNER (<sup>2</sup>2002) die *Bedeutung von Formaten für die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern* erläutert und der durch sie präsentierte Unterstützungsrahmen für den Spracherwerb anhand der Differenzierung in *Alltags-* sowie *Spielformate* konkretisiert. Durch die detaillierte Beschreibung dieser beiden Formatformen wird die Verbindung des individuellen Spracherwerbs mit der Spielentwicklung von Kindern herausgearbeitet und unter Rückgriff auf *Regelspiel-* sowie *Rollenspielformate* belegt. Die Darstellung dieser natürlichen Erwerbsprozesse ist unerlässlich, da die im anschließenden Kapitel aufgeführten theoretischen Aspekte zur Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten von Kindern mit Unterstützungsbedarf nur auf Grundlage natürlicher Erwerbskontexte eruiert werden können.

Schließlich werden in **Kapitel 4** unter Berücksichtigung *historischer Entwicklungen* die Vorteile einer *individualisierten Vorgehensweise* gegenüber *gleichschrittigen Sprachförderprogrammen* aufgezeigt und mit Hilfe von fachwissenschaftlichen Erkenntnissen herausgearbeitet, wie Kinder mit Unterstützungsbedarf bei der Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten gefördert werden können. Obwohl dabei das Kind schwerpunktmäßig im Zentrum der Betrachtung steht, wird auch die *Rolle der Erwachsenen* des kindlichen Umfelds und ihre Möglichkeiten der Unterstützung beleuchtet.

**Teil zwei** umfasst die *empirische Vergleichsstudie*: Zunächst werden in **Kapitel 5** die *Fragestellung* sowie das *methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung* expliziert. Da dem *Kategorienraster zur Analyse der Beispielkinder* im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse zentrale Bedeutung zugemessen werden muss (vgl. Mayring <sup>10</sup>2008), erfolgen in diesem Kapitel die Begründung der einzelnen, im Analyseraster integrierten Auswertungskategorien.

Um den Lesern dieser Arbeit den Ablauf der Begleitung und Unterstützung eines Beispielkindes im Rahmen der Projektbegleitung zu konkretisieren, wird in **Kapitel 6** am *Beispielkind Nico*, der von mir selbst gefördert wurde, ausführlich dargestellt, wie er seine *sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in Alltags- und Spielformaten erweitern* konnte. Darstellungsweise dieser Entwicklungsbegleitung richtet sich nach den im Voraus begründeten Kategorien des Auswertungsrasters (vgl. Kap. 5.3). Diese Ausführungen dienen ebenfalls als Referenzgrundlage für die Begleitung der drei weiteren Beispielkinder, weswegen diese in **Kapitel 7** zusammengefasst skizziert werden.

**Kapitel 8** und **Kapitel 9** widmen sich der *Darstellung der Gemeinsamkeiten wie Unterschiede der Beispielkinder* und liefern anhand der Herausarbeitung von strukturellen Zusammenhängen die empirischen Erkenntnisse, die zur Beantwortung der Fragestellung notwendig sind. Nach der Darstellung der Ergebnisse erfolgt in **Kapitel 10** deren *Interpretation*, um die qualitativen Erkenntnisse in den Bereichen *individuelle Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Beispielkinder, Kompetenzerweiterungen der Beispielkinder* sowie *Vorgehensweise der Förderung der Beispielkinder und Kompetenzen der Erwachsenen* an passender Stelle in kontextabhängige Zusammenhänge einzuordnen.

In **Kapitel 11** erfolgen unter Rückbezug auf die Theorie die Präsentation der schlussfolgernden Gesamtergebnisse der empirischen Erkenntnisse sowie die Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Dissertation. Hierzu wird der *Blick auf das Kind* und der *Blick auf die Erwachsenen* unterschieden, um mit Hilfe dieser Differenzierung getrennt darstellen zu können, wie zuallererst Kinder mit Unterstützungsbedarf ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern und in einem nächsten Schritt zu konstatieren, wie Erwachsene sie hierbei unterstützen können. An diese Erkenntnisse anschließend wird ein *Ausblick* auf offene Forschungsfragen gegeben, an die auf Grundlage der Ergebnisse vorliegender Arbeit angeknüpft werden sollte.

**Kapitel 12** schließlich präsentiert als *Fazit* eine kompakte Zusammenfassung der Erkenntnisse der vorliegenden Dissertation.

## 2 Sprache und Kommunikation im Elementarbereich

Ziel des folgenden Kapitels ist die Darstellung der Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten von Kindern im Elementarbereich. Der Blick in die Geschichte des Elementarbereichs zeigt deutliche Parallelen zu heutigen Entwicklungen und muss aus diesem Grund in zeitgemäßen Diskussionsthemen mitberücksichtigt werden. Nach der daran anschließenden Begriffsklärung wichtiger Termini wird unter Rückgriff auf Erkenntnisse der linguistischen Pragmatik das in dieser Arbeit thematisierte Forschungsdefizit erneut dargestellt und anhand gegenwärtiger Diskussionsfelder konkretisiert.

### 2.1 Ein Blick in die Geschichte: der Elementarbereich als eigenständige Bildungsstufe

Der Begriff *Elementarbereich* beschreibt „die erste Stufe des institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Er umfasst alle Einrichtungen (*Kindergarten, Kindertagesstätte*), die die Familie in der Erziehung ihrer Kinder vom 3. bis zum 6. Lebensjahr unterstützen und ergänzen“ (Leist <sup>2</sup>2006, S. 673). Seinen institutionellen Ursprung findet der Elementarbereich zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit den sogenannten Kleinkindbewahranstalten, deren Hauptaufgabe die Bewahrung hilfsbedürftiger Kinder vor Verwahrlosung war (vgl. Aden-Großmann 2002, S. 27). Mit der Gründung des ersten Kindergartens 1840 durch FRIEDRICH FRÖBEL wurden die Vorstellungen eines pädagogischen Bildungsauftrages des Elementarbereichs wegweisend konkretisiert. Vor allem der Aspekt des kindlichen Spiels und seine Bedeutung für die kindliche Entwicklung bildeten den Ausgangspunkt der Fröbelschen Pädagogik (vgl. Aden-Großmann 2002, S. 31). FRÖBEL forderte bereits damals, den Kindergarten als „unterste Stufe eines einheitlichen Bildungssystems“ (Aden-Großmann 2002, S. 39) festzusetzen, scheiterte aber u.a. am preußischen Kindergartenverbot 1851. Nach der Aufhebung des Verbotes im Jahr 1861 verbreiteten sich langsam aber stetig die *Volkskindergärten*, Einrichtungen die nach den Lehren Fröbels arbeiteten und als Erziehungsstätte für Arbeiterkinder konzipiert waren. Sowohl in den Volkskindergärten als auch in den Kindergärten der wohlhabenderen Schicht standen bis zum zweiten Weltkrieg „pflegerisch-karitative, sozial-erzieherische [aber auch] schulisch-bildende Aspekte im Vordergrund“ (Leist <sup>2</sup>2006, S. 674). Nach Ende des zweiten Weltkrieges erhöhte sich zunächst aufgrund der Kriegsfolgen der Bedarf an pflege-

rischen Tätigkeiten, der einsetzende Modernisierungsprozess der Arbeitswelt sorgte schließlich dafür, dass der Bildung von Kleinkindern größere Bedeutung beigemessen wurde (Leist <sup>2</sup>2006, S. 674). So entwickelte sich in der Nachkriegszeit eine langsam entflammende Diskussion um die Reformierung des Bildungswesens, welche spätestens mit dem *Sputnikschock* (1958) und der anschließend ausgemachten „Bildungskatastrophe“ ungekanntes Aufsehen erregte (vgl. Diskowski 2004, S. 77). Als unmittelbare Folge dieser Bildungsdiskussionen und der vielerorts geforderten Bildungsreform entstand der *Deutsche Bildungsrat*, der in seinem 1970 vorgelegten Bildungsbericht dem Ausbau des Elementarbereiches oberste Priorität einräumte (vgl. Aden-Großmann 2002, S. 164).

Waren die traditionellen Ansätze der Kindergartenpädagogik von Fröbel oder Montessori noch auf ein ganzheitliches pädagogisches Konzept unter Beachtung des damaligen Menschen- und Weltbilds ausgelegt, erhielten ab 1967 curriculare Ansätze Einzug in elementarpädagogische Konzeptbildungen. Ziel dieser Curricula war die Entwicklung didaktischer Konzepte, welche die Vermittlung bestimmter Qualifikation anstrebten (vgl. Aden-Großmann 2002, S. 186). Bei den Überlegungen zur Umsetzung dieser curricularen Ansätze waren neben reformpädagogischen Ansätzen vor allem der *funktionsorientierte* und der *situationsorientierte Ansatz* diskussionsbestimmend: Der *funktionsorientierte Ansatz* basiert in Anlehnung an behavioristische Grundgedanken auf isolierten Übungen und Trainingsprogrammen (vgl. Kap. 4.2) zur Förderung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten von Kindern. Größte Kritikpunkte an diesem Ansatz waren die nicht kindgerechte Vorgehensweise isolierter Förderung einzelner Teilbereiche und die damit verbundene Vernachlässigung der miteinander vernetzten, kindlichen Entwicklungsprozesse (vgl. Leist <sup>2</sup>2006, S. 674). Als Konsequenz dieser Kritik entstand der *situationsorientierte Ansatz*, der die individuellen Lebensbereiche der Kinder ins Zentrum des Bildungsprozesses rückte. Es galt, Situationsanlässe und anregende Rahmenbedingungen zu schaffen, in welchen kindliche soziale, kognitive und sprachliche Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt werden sollten (vgl. Aden-Großmann 2002, S. 193ff). „Trotz einiger Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung (z. B. Diehm 1993) konnte sich der situationsorientierte Ansatz mit seinem Schwerpunkt des sozialen Lernens gegenüber dem schulisch ausgerichteten funktionsorientierten Ansatz durchsetzen“ (Leist <sup>2</sup>2006, S. 675).

Der Deutsche Bildungsrat setzte schließlich 1970, wie von Fröbel bereits 130 Jahre früher gefordert, den Elementarbereich als eigenständige Bildungsstufe fest (vgl. Füssenich 2009a, S. 6), um in Abgrenzung „zu der in den 60er-Jahren vorherrschenden schulvorbereitend ausgerichteten *Vorschulerziehung*“ (Leist <sup>2</sup>2006, S. 673) die Eigenständigkeit des Kindergartens und die daraus resultierende Pädagogik der Kindheit zu betonen. Aufgrund dieser Eigenständigkeit wurde dem Ele-

mentarbereich ein eigener Erziehungs- und Bildungsauftrag zugeteilt, welcher in der Unterstützung und Förderung der elementaren Entwicklung von Kindern begründet ist. Die Förderung elementarer Entwicklung umfasst dabei „sensorische, emotionale, motorische, kognitive, soziale, ästhetische und sprachlich-kommunikative Aspekte“ (Füssenich 2008, S. 17). Die curriculare Umsetzung des pädagogischen Auftrages erfolgte größtenteils auf Basis des situationsorientierten Ansatzes, welcher sich trotz weit verbreiteter Zustimmung auch scharfer Kritik stellen musste (vgl. Fthenakis 2000, S. 115ff). Die Diskussionen um die qualitative Umsetzung des elementarpädagogischen Bildungsauftrags wurden ab den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts immer mehr von dem Bemühen um die quantitative Ausweitung des Angebots an Kindergartenplätzen überlagert. „Als 1996 alle Kinder vom dritten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Schule einen gesetzlichen Anspruch auf einen Kindergartenplatz erhielten, waren [...] erhebliche Anstrengungen erforderlich um die notwendigen Plätze zu schaffen“ (Aden-Großmann 2002, S. 317).

Die gravierenden Ergebnisse der PISA-Studie 2001 wurden in Deutschland unter Anderem mit qualitativen Mängeln des elementarpädagogischen Bildungssektors begründet, welche auch dem zu lange vorherrschenden quantitativen Ausbau geschuldet waren (vgl. Aden-Großmann 2002, S. 318). Es bestand eine vergleichbare Situation wie vor 30 Jahren (vgl. Fthenakis <sup>3</sup>2003, S. 10): Eine neuerliche Diskussion um den Bildungsauftrag des Elementarbereichs und dessen inhaltlicher Umsetzung war gestartet und erfreute sich einer bis dato ungekannten Qualität an öffentlichem Interesse mit der Thematik (vgl. Diskowski 2004, S. 77). ROUX (2002) fasste fünf Bereiche zusammen, in welchen Veränderungen und Weiterentwicklungen forciert werden sollten: „in der allgemeinen Organisationsentwicklung, der Programmentwicklung, der Qualitätsentwicklung, der Aus- und Fortbildung sowie bezüglich der Entwicklung neuer Formen der Elternarbeit/Elternbildung“. Die entscheidenden Antworten auf diese neu entfachten, elementarpädagogischen Reformbewegungen sollten die von den einzelnen Bundesländer zwischen 2003 und 2007 vorgelegten Bildungspläne für den Elementarbereich präsentieren<sup>6</sup>, welche bis heute in fast allen Bundesländern umgesetzt sind. Die endgültige Beendigung elementarpädagogischer Bildungsdiskussionen konnten die einzelnen Bildungspläne aufgrund ihres inkonsistenten Bildungsverständnisses bezüglich der Auswahl der Bildungsbereiche (vgl. Stoltenberg 2008, S. 95f) und dem fehlenden Anknüpfen an die Erfahrungen und Diskussionen der 60er und 70er-Jahre (vgl. Röbe 2004, S. 209ff; Füssenich 2009a, S. 7) bislang nicht bewirken, weswegen der Debatte um

---

<sup>6</sup> Eine kompakte Übersicht mit weiterführenden Literaturhinweisen zu den jeweiligen Bildungsplänen für den Elementarbereich der einzelnen Bundesländer findet sich der Homepage des Deutschen Bildungsservers: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027> [Stand: 02.06.2010] oder bei STOLTENBERG (2008).

die Aufwertung und Umstrukturierung des Elementarbereichs immer noch aktuelle Brisanz zugeschrieben werden muss. Dennoch bieten die Pläne umfassende Orientierungsmöglichkeiten in zentralen Bildungsbereichen für Eltern und pädagogische Fachkräfte, und tragen damit zu einem erkennbaren „Qualitätssprung“ (Stoltenberg 2008, S. 7) bei. Einen dieser zentralen Bildungsbereiche, unisono in allen Bildungsplaninhalten der einzelnen Bundesländer erkennbar (vgl. Huneke 2009), stellen die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern dar. Da dieser Bildungsbereich nicht nur in den Elementarbildungsplänen thematisiert wird, sondern sich insgesamt dauernder „brennender Aktualität“ (Reiche 2003, S.192) und großem (bildungs-)politischem Interesse erfreut, wird nachfolgend aus mehrdimensionaler Perspektive die zentrale Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten im Elementarbereich dargestellt.

## **2.2 Zur Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten im Elementarbereich**

Den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern wurde im Zuge der elementarpädagogischen Reformbewegungen schrittweise größere Bedeutung zugemessen (vgl. Leist <sup>2</sup>2006, S. 673ff). Spätestens seit den Ergebnissen unterschiedlicher Vergleichsstudien (z. B. PISA) werden sie in bildungspolitischen Diskussionen häufig als ein entscheidender Bereich zur erfolgreichen Bewältigung von Lebens- und Lernprozessen bezeichnet. JAMPERT ET AL. (2005, S. 17) konkretisieren diese Sichtweise der „Schlüsselkompetenz Sprache“:

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt, zu unseren äußeren ebenso wie zu der Welt in uns. Mit ihr können wir uns anderen Menschen mitteilen, uns mit ihnen austauschen und unserem grundlegend menschlichen Bedürfnis nach Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit Ausdruck verleihen. Sprache beflügelt außerdem unser Denken und unsere Fantasie. Sie gibt uns Begriffe um unsere Eindrücke und Wahrnehmungen in Worte zu fassen, sie in gedankliche Bahnen zu lenken, um Ideen zu planen, Wunschträume zu leben und um unser Wissen, unsere Erfahrungen und unser Wollen in die Welt zu tragen. Sprache hilft, uns selbst und andere zu verstehen und das, was unsere Wirklichkeit ausmacht, zu benennen, zu ergründen und zu gestalten. Als ein komplexes System von Zeichen, Symbolen, Regeln und Bedeutungen äußert sie sich nicht nur verbal: Ein Blick sagt mehr als tausend Worte, der Ton macht die Musik, offene und versteckte Botschaften sendet der Körper. Und seit Menschengedenken ist die Aneignung von Sprache und der Umgang mit ihr ein lebendiger und schöpferischer Prozess.“

Innerhalb dieses Prozesses kommt der Bildungsstufe des Elementarbereichs und der elementarpädagogischen Arbeit größte Bedeutung zu: Die Kinder sind zum ersten Mal in ihrem Leben institutionell von ihren familiären Bezugspersonen ge-

trennt und sind gefordert, die individuell unterschiedlich vorhandenen Strukturen der Familiensprache in unbekannten Kontexten, dem Kindergartenalltag, anzuwenden. Während auf Seiten der Kinder die ersten Lebensjahre von *implizitem Lernen* geprägt sind, tritt im Kindergartenalter *explizites Lernen* hinzu. Das (sprachliche) Lernen geschieht nun nicht mehr nur beiläufig, sondern mit zunehmender vorhandener Aufmerksamkeit und immer größer werdendem Bewusstsein für den Lernprozess (vgl. List 2006, S. 16f). Dabei differiert die individuelle Sprachentwicklung sowohl von mehr- als auch einsprachigen Kindern während des Kindergartenalters, und dementsprechend kurz vor und nach Schuleintritt, sehr stark (vgl. Füssenich 2009a, S. 6). Aufgrund dieser individuellen Unterschiede ist es notwendig, die zentrale Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten aus drei unterschiedlichen Perspektiven zu erläutern und daraus das in der vorliegenden Arbeit bearbeitete Forschungsdefizit zu konkretisieren.

### **2.2.1 Zur Begriffsvielfalt: sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie, mehr- und einsprachige Kinder mit Unterstützungsbedarf**

Ein zentraler Bereich des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Elementarbereichs (vgl. Kap. 2.1) besteht in der Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten (vgl. Hellrung 2006, S. 74) und ist in den entsprechenden Elementarbildungsplänen der einzelnen Bundesländer fest verankert (vgl. Huneke 2009). So verweist beispielsweise der *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten* bereits im Vorwort auf die „zentrale Rolle der Sprachförderung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2006, S. 9) im Elementarbereich und ergänzt: „Alle Kinder in Krippe und Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens“ (ebda. 2009, S. 108). Dieses Zitat verdeutlicht, dass bei der Verwendung einer begrifflichen Bezeichnung für Kinder und ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten „eine fast schon babylonische Sprachverwirrung“ (Iven 2007, S. 46) herrscht. Die hierbei aufgeführten Begrifflichkeiten *Sprachbildung*, *Sprachförderung* und *gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens* verdeutlichen exemplarisch die aktuell feststellbare, inhaltlich undifferenzierte Verwendung von Fachbegriffen. Eine ebenfalls seit längerem geführte Diskussion ist die Debatte um „Sprachförderung und/oder Sprachtherapie“ (DBL 2008), welche die Problematik der exakten Differenzierung dieser beiden Termini aufgreift. Zu dieser Thematik existiert bislang auch noch keine einheitliche wissenschaftlich akzeptierte Klärung (vgl. Knapp 2009, S. 75), obwohl diesbezüglich in der Praxis auf Seiten von Fachkräften und Erzieherinnen eine große Verunsicherung herrscht (vgl. Füssenich 2010a, S. 15f): Inwieweit können Kinder mit Auffälligkeiten in ihrer sprachlich-kommunikativen Entwicklung vom Einrich-

tungspersonal gefördert werden und wann sollten externe Fachdienste oder Fachpersonal mit dem expliziten Auftrag der Sprachtherapie hinzugezogen werden? Demnach erfolgt an dieser Stelle die inhaltliche Klärung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Begriffsverständnisse, welche, entsprechend der Argumentationsline dieser Dissertation folgend, nach Möglichkeiten aus Kinderperspektive dargestellt werden sollen.

*Sprachliche Bildung* wird in wissenschaftlichen Kontexten als feststehender Terminus verwendet und orientiert sich am pädagogischen Bildungsbegriff:

„Bildung meint

- die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit mit andern,
- die Subjektentwicklung im Medium der Objektivationen bisheriger menschlicher Kultur; das bedeutet: Bildung ist immer als ein Selbst- und als ein Weltverhältnis auszulegen, das nicht nur rezeptive, sondern verändernde-produktive Teilnahme an der Kultur meint,
- die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit“  
(Gudjons <sup>8</sup>2003, S. 202)

Sprachliche Bildungsprozesse sind folglich als Prozesse der Selbst-Bildung zu verstehen, in denen die Eigenaktivität sowie die individuelle Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer sprachlichen, sozialen und dinglichen Umwelt von entscheidender Bedeutung sind. Ein Kind lernt Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern die Sprache ist das Medium für seine Ziele, nicht das Ziel selbst. Sprachliche Bildung beinhaltet in ihrer Gesamtheit alle sprachlichen Anregungen, „die ein Kind in den ersten Lebensjahren in seiner sozialen Umgebung erfährt, die in Familien stattfindet und sich fortsetzt in sprachfördernden Alltagssituationen oder spezifischen Angeboten in Kindertageseinrichtungen und später in der Schule“ (Mannhard 2006a, S. 270). Obwohl der Selbstbildungsprozess der Kinder dabei im Vordergrund steht, kommt auch den Bezugspersonen die Aufgabe zu, sprachanregende Interaktions- und Kommunikationssituationen in den kindlichen Familien- und Institutionsalltag zu integrieren, um den Kindern eine zurückhaltende Hilfestellung bei der Ausschöpfung ihres gesamten Entwicklungspotenzials, unter Fokussierung des Bereichs Sprache und Kommunikation, anzubieten (vgl. Fuchs 2003, S. 79). Aus diesem Grund wird sprachliche Bildung, unter Betonung der Gestaltung der Lernumwelt durch die Bezugspersonen sowie die damit verbundene, bewusstre Gestaltung der sprachlichen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind (vgl. Laewen 2002), auch häufig als *alltägliche Sprachförderung* bezeichnet.

Diese alltägliche Sprachförderung wird in Kindertageseinrichtungen überwiegend von dessen Personal (meist Erzieherinnen mit oder ohne Zusatzqualifikationen) durchgeführt und basiert nicht auf den individuellen Fähigkeiten und Schwierigkei-



ten einzelner Kinder, sondern findet in (Klein-)Gruppen ohne individuelle Förderziele statt (vgl. De Langen-Müller/Maihack o. J.). Sie dient somit der „Prävention von Spracherwerbsstörungen“ (Hoffschildt 2008, S. 147):

„Kinder aus einem spracharmen häuslichen Umfeld oder mit begrenztem Kontakt zur deutschen Sprache hatten wenig Gelegenheit, sich ein funktionierendes Sprachsystem anzueignen und können von allgemeinen Sprachfördermaßnahmen in der Kita gut profitieren.“ (Iven 2007, S. 46).

Zu diesen allgemeinen Sprachfördermaßnahmen gehören Aktivitäten wie Bücher vorlesen, Lieder singen, Bilder(bücher) betrachten, Gesprächsanlässe nutzen, Fragen beantworten, Dinge benennen etc.

Bei Kindern mit Schwierigkeiten in ihren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, die die wesentlichen Sprachelemente nicht aus den ihnen offerierten Alltagsroutinen übernehmen können, reicht eine alltägliche Sprachförderung nicht aus, sondern kann für sie sogar kontraproduktiv sein.

Das ‚nur‘ in seiner Entwicklung aufgehaltene Kind kann von zusätzlichen Fördermaßnahmen profitieren, das sprachbehinderte Kind aber nicht: Es braucht spezialisierte, individuelle und professionelle Hilfe, und die Gefahr, wenn alle über einen Förderkamm geschoren werden, ist, dass das therapiebedürftige Kind auf der Strecke bleibt“ (Iven 2007, S.46).

Wenn Kinder neben Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb auch Auffälligkeiten im Bereich Grammatik und Aussprache (Füssenich 2008a, S. 194) sowie in ihren pragmatischen Fähigkeiten (vgl. Heidtmann 2010) aufweisen, benötigen sie professionelle Hilfe in Form einer gezielt und systematisch eingesetzten Unterstützung des Spracherwerbs. Auch bei Sprachstörungen im Kontext von hirnanorganischen Schädigungen sowie bei der Beobachtung einer unausbalancierten Entwicklung (Kinder durchlaufen die Entwicklungsstufen nicht oder in anderer Reihenfolge als beim unauffälligen Spracherwerb) ist die Anordnung von Sprachtherapie unumgänglich. Folglich kann eine alltägliche Sprachförderung die dafür notwendige, professionell durchgeführte Maßnahme der Sprachtherapie nicht ersetzen.

Die Grenzen zwischen gezielter Sprachförderung und -therapie sind fließend (vgl. De Langen-Müller/Maihack o. J.), weswegen sich eine exakte Differenzierung der beiden Begriffe als sehr schwierig erweist und bislang auch noch keine wissenschaftlich akzeptierte Antwort dazu existiert (vgl. Knapp 2009, S. 75). Trotz der vorhandenen Parallelen und Überschneidungen weist Sprachtherapie dennoch entscheidende Unterschiede zur Sprachförderung auf. Im Gegensatz zur Sprachförderung basiert Sprachtherapie immer auf einer differenzierten Diagnostik individueller Fähigkeiten und Schwierigkeiten, die als Ausgangspunkt zur Planung der nächs-

ten Schritte und Therapieziele unerlässlich sind (vgl. Füssenich <sup>5</sup>2002, S. 97ff). Bestimmte Fachkreise, v.a. einige Vertreter der Ständigen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik (z. B. Baumgartner 2006; Baumgartner/Glück/Reber/Schönauer-Schneider 2008; Motsch 2008; Grohnfeldt 2009), äußern immer wieder ihren Unmut über die unscharfe Trennung von Sprachförderung und Sprachtherapie und bescheinigen dem Begriff der Förderung Substanzlosigkeit. „Mit dem Begriff der Förderung wurde eine unspezifische substanzlose Leerformel als Ersatz [für Therapie] hochgelobt, die nach Baumgartner (2006, 296) in die Restmülltonne gehört“ (Motsch 2008, S. 4). Obwohl die Argumente der Gegner des Förderungsbegriffs in Teilen nachvollziehbar sind, lenkt diese Debatte um Sprachförderung und/oder Sprachtherapie den Blick leider oftmals weg vom Kind hin zu einer stark theoretisch geführten Begriffsdiskussion, wovon die Kinder mit Schwierigkeiten nicht profitieren können. Folglich soll es nicht Aufgabe der vorliegenden Dissertation sein, sich vertiefter an dieser Polemik zu beteiligen, sondern die *Kinder mit Unterstützungsbedarf* in das Zentrum der Betrachtung zu rücken.

Da auch für die Bezeichnung *Kinder mit Unterstützungsbedarf* keine einheitlich, wissenschaftlich anerkannte Definition existiert, wird nachfolgend das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Kindern mit Unterstützungsbedarf in ihren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten skizziert: Als Kinder mit Unterstützungsbedarf in ihren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten werden die Kinder bezeichnet, die aufgrund oben genannter Aspekte Unterstützung benötigen und folglich Unterstützungsbedarf auf einer oder mehreren sprachlichen Ebenen (vgl. Füssenich 2008b) vorweisen. Über den individuellen Unterstützungsbedarf eines Kindes sollte eine fundierte, professionell durchgeführte Diagnose von **Fähigkeiten und Schwierigkeiten** entscheiden (vgl. S. 33f), anhand derer auch die nächsten Schritte der einzuleitenden Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet werden müssen. Nur so kann eine auf die Individualität der Kinder abgestimmte Unterstützung (vgl. Kap. 4.3) stattfinden mit Hilfe derer die Kinder ihre Fähigkeiten erweitern können. Die Umsetzung einer derartigen Sprachförderung, die in ihrer Erscheinungsform große Parallelen zur Sprachtherapie aufweist, wird anhand der Einzelfallstudien der Beispielskinder im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt.

In den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen um sprachliche Bildung sowie den Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Kap. 1.1) wird vor allem mehrsprachig aufwachsenden Kindern erhöhter Unterstützungsbedarf zugesprochen (vgl. Füssenich/Geisel 2008, S. 5). Dies könnte den Eindruck erwecken, dass fast ausschließlich mehrsprachig aufwachsende Kinder gezielte Unterstützung in ihrer Sprachentwicklung benötigen. Diesem gesellschaftlichen Vorurteil entgegen betont beispielsweise FÜSSENICH (ebda. 2008, S. 8),

dass neben mehrsprachig aufwachsenden Kindern auch einsprachige Kinder über geringe kommunikative Fähigkeiten verfügen können. Zudem basieren viele Ansichten und Meinungen zum Thema Mehrsprachigkeit nach wie vor auf gesellschaftlichen Vorurteilen oder überholten Erkenntnissen, wie TRACY (2007a, S. 10ff) in ihren *Mythen der Mehrsprachigkeit* oder ZIMMER (<sup>4</sup>2004) in den *Mythen des Bilingualismus* überzeugend darstellen.

Der Spracherwerb zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder<sup>7</sup> verläuft in seinen Grundzügen und in seiner entwicklungsbedingten Reihenfolge größtenteils analog zu jenem von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Der „Erwerb zweier Sprachen ist also tatsächlich ein normaler Erstspracherwerb“ (Tracy 2007b, S. 123) unter anderen Bedingungen: Zumeist entwickeln sich beide Sprachen nicht im selben Maße, was einerseits durch den emotionalen Bezug zu den Sprachen, dem Selbstkonzept sowie individuellen Faktoren (z. B. Motivation) des Kindes und den institutionellen Bedingungen bestimmt wird, und andererseits maßgeblich von den Sprachkontakten und Sprachvorbildern abhängt (vgl. Lengyel 2002, 25ff; Jeuk 2003, S. 48ff). Denn der Erwerb zweier Sprachen wird analog zum Erwerb einer Sprache maßgeblich bestimmt durch die Interaktion mit der belebten, personalen, sozialen Umwelt. Gemeinsame handelnde und dialogische Austauschprozesse zwischen Kind und Bezugsperson in strukturierten Formatsituationen sind gleichermaßen bedeutsam wie beim Erstspracherwerb (vgl. Jeuk 2003, 73ff; Triarchi-Herrmann <sup>2</sup>2006, 57ff; Füssenich 2008a, S. 194f). Dies wird in Kapitel 3.1 dieser Arbeit ausführlich dargestellt. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit nicht kategorisch zwischen mehr- und einsprachigen Kindern unterschieden, zumal Mehrsprachigkeit in unserer heutigen, multikulturellen Gesellschaft demographisch betrachtet keine Ausnahme, sondern vielmehr die Normalität darstellt (vgl. Tracy 2007a, S. 10). Dennoch wird an entsprechenden Stellen auf die notwendige Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen von mehrsprachigen Kindern (vgl. Jeuk 2003) hingewiesen.

Abschließend lässt sich sprachliche Bildung als Gesamtheit aller Prozesse der sprachlichen Selbst-Bildung bezeichnen, die ein Kind in zumeist wenig oder intuitiv durch Erwachsene strukturierter Form erfährt. Diese alltägliche Sprachförderung unterscheidet sich von einer bewusst und professionell durchgeführten Unterstützung des Spracherwerbs. Der Unterschied zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie ist dabei, trotz der vorhandenen Schnittmengen, durch Art und Intensität der unterstützenden Interventionen zu skizzieren, wobei Sprachtherapie die deutlich strukturiertere und zielverfolgende Maßnahme darstellt. Wann Sprachför-

---

<sup>7</sup> Eine ausführliche Darstellung der Gründe, warum Kinder mehrsprachig aufwachsen können, sind bei BELKE (<sup>3</sup>2003, S. 8f) oder FÜSSENICH/GEISEL (2008, S. 6f) nachzulesen.

derung noch ausreichend ist oder bereits Sprachtherapie notwendig erscheint, muss im individuellen Fall unter Berücksichtigung der Fähigkeiten wie Schwierigkeiten auf den einzelnen Sprachebenen für jedes Kind individuell entschieden werden. Dieses offene sowie kind- und ressourcenorientierte Verständnis von mehr- und einsprachigen Kindern mit Unterstützungsbedarf ist notwendig, um dem Individualitätsanspruch jedes einzelnen Kindes gerecht zu werden.

Die aktuelle, bildungspolitische Hochkonjunktur der Diskussion über die sprachliche Bildung von Kindern (vgl. Kap. 1.1) ist nicht einzig ein Phänomen dieses Jahrhunderts, sondern dieser Bereich wurde bereits früher unter Anderem schwerpunktmäßig von der Wissenschaftsdisziplin der Linguistik unter dem Aspekt der Prozessbeschreibung des Spracherwerbs thematisiert. Unter Rückgriff auf historische Entwicklungen und Erkenntnisse dieser Fachdisziplin sollen im nächsten Kapitel aktuelle Perspektiven herausgearbeitet werden, wie sie auch im Hinblick auf das in dieser Arbeit behandelte Forschungsdefizit eine bedeutende Rolle spielen.

### ***2.2.2 Zur Bedeutung der linguistischen Pragmatik für Kinder mit Unterstützungsbedarf***

Bei der historischen Betrachtung der Linguistik und ihrer inhaltlichen Erkenntnisse war in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts eine „fortschreitende Pragmatisierung sprachwissenschaftlicher Probleme“ (Henne/Rehbock <sup>2</sup>1982, S. 15) erkennbar, da sich die Untersuchungen des kindlichen Spracherwerbs verstärkt auf die Fragen des kindlichen Sprachgebrauchs in sozialen Kontexten richteten (vgl. Martens 1979). Während bis dato die weitestgehend isolierte Betrachtung grammatischer, phonologischer und semantischer Bereiche im Vordergrund stand, wurde nun der pragmatische Aspekt von Sprache als wichtiger Forschungsbereich erachtet (vgl. Füssenich 1987; Bruner 1979). „Pragmatik beschäftigt sich mit dem angemessenen Gebrauch von Sprache und der Interpretation von Sprechhandlungen in sozialen Kontexten. Sie richtet ihren Blick nicht in erster Linie auf isolierte Wörter oder Sätze, sondern auf Gespräche“ (Heidtmann 2010, S. 18) und den situations- und kontextadäquaten Einsatz von Sprache in Interaktionen. Die Notwendigkeit der Berücksichtigung der pragmatischen Ebene wurde in den 1980er & 90er Jahren ausführlich durch Rückgriff auf drei zentrale Bereichen von Kindersprache belegt, welche auch aus heutiger Sicht nach wie vor von großer Relevanz sind (vgl. Kap. 1.1): der *kindliche Spracherwerb*, die *Diagnose sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten* und die *Unterstützung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten*.