Pädagogisches Gutachten 8/2021

Sprachstandsfeststellung, Sprachförderung und sprachliche Bildung

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

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

April 2021
Inhalt

1. Einleitung und Hintergrund ................................................................. 6
2. Ziele und Leistungen der Expertise ....................................................... 7
3. Methodisches Vorgehen ......................................................................... 8
4. Ergebnisse ........................................................................................... 8

4.1 Sprachstandsbestimmung ..................................................................... 9
   4.1.1 Auswahldiagnostik versus Diagnostik des Förderbedarfs ................. 9
   4.1.2 Korpus ......................................................................................... 14
   4.1.3 Analysekriterien ......................................................................... 17
   4.1.4 Systematische Analyse ................................................................. 21
   4.1.5 Beschreibung ausgewählter Verfahren .......................................... 22
   4.1.6 Vergleich ausgewählter Verfahren ................................................. 32
   4.1.7 Zusammenfassung und Zwischenfazit ........................................... 39

4.2 Additive Sprachfördermaßnahmen .................................................... 40
   4.2.1 Orientierungsrahmen additive Sprachförderung .............................. 40
   4.2.2 Korpus ......................................................................................... 41
   4.2.3 Analysekriterien ......................................................................... 42
   4.2.4 Systematische Analyse ................................................................. 44
   4.2.5 Beschreibung ausgewählter additiver Sprachfördermaßnahmen .......... 47
   4.2.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit ........................................... 53

4.3 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung ........................ 55
   4.3.1 Alltagsintegrierte Förderung – ein Perspektivwechsel ...................... 55
   4.3.2 Korpus ......................................................................................... 58
   4.3.3 Analysekriterien ......................................................................... 60
   4.3.4 Systematische Analyse ................................................................. 61
4.3.5 Kernelemente alltagsintegrierter Sprachförderung ........................................67
4.3.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit ...............................................................71
5. Zusammenfassung und Fazit ...........................................................................73
Literaturverzeichnis .........................................................................................77
Anhang ........................................................................................................101
Abbildungsverzeichnis

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


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

2. Ziele und Leistungen der Expertise

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

Folgenden Fragen wurden hierzu bearbeitet:

a. Welche aktuellen Instrumente/Verfahren der Feststellung des Standes der Sprachentwicklung für Kinder in der Kindertagesbetreuung in Deutschland, insbesondere bei Kindern im vorletzten Kita-Jahr, gibt es, die die wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen und für die Fachkräfte der Kindertagesbetreuung praktikabel zu handhaben sind (Durchführungsdauer von nicht mehr als 30 Minuten, die Anwendung durch Erzieherinnen/Erzieher ist in der Formulierung des zugehörigen Handbuchs zumindest mitgedacht, zeitgemäße Formulierung der Items und aktuelle Normierung)?
b. Welches dieser evidenzbasierten Instrumente/Verfahren zur Sprachstandsfeststellung hat die größte Übereinstimmung mit dem in Brandenburg weit verbreiteten Beobachtungsinstrument „Meilensteine der Sprachentwicklung“?

c. Welche aktuellen Verfahren der additiven Sprachförderung für Kinder in der Kindertagesbetreuung in Deutschland, insbesondere für Kinder ab dem vorletzten Kita-Jahr, gibt es, deren Wirksamkeit wissenschaftlich belegt ist?

d. Welche evidenzbasierten Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Verfahren zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung für Kinder in der Kindertagesbetreuung in Deutschland liegen vor? Welche Kompetenzbereiche werden dabei für Kinder im Kita-Alter (Kleinkindalter bis sechs Jahre alt) beschrieben?

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

3. Methodisches Vorgehen

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

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Beantwortung der vier in Kapitel 2 vorgestellten Fragen dargestellt. Zuerst wird eine Analyse von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vorgenommen, um sie anhand fachlicher Kriterien einzuordnen und dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten (Kapitel 4.1). In einem weiteren Schritt werden additive Sprachförderkonzepte
erörtert und diskutiert (Kapitel 4.2). Zum Abschluss wird auf Verfahren zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung für Kinder in der Kindertagesbetreuung eingegangen (Kapitel 4.3). Dabei steht jeweils die Frage nach der Wirksamkeit dieser Verfahren im Vordergrund.

4.1 Sprachstandsfeststellung

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

4.1.1 Auswahldiagnostik versus Diagnostik des Förderbedarfs

Es geht dabei um die Voraussetzungen zum weiteren sprachlichen Lernen und die Frage nach sinnvollen Interventionen (Jeuk, 2021, S. 82).


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

a. Befragung


b. Beobachtung


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


Ausgehend vom Sprachprofil des Kindes können im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1987) Förderschwerpunkte festgelegt, individuelle Förderziele abgeleitet und das weitere sprachpädagogische Vorgehen geplant werden (Kucharz et al., 2015).

c. **Elizitation**


Beiden Verfahren ist gemeinsam, dass die Erhebungssituation den Kindern fremd ist und keine Nähe zum Alltag aufweist. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass sich das Kind in der
Testsituation nicht so verhält wie dies sonst der Fall ist. Daher ist fraglich, inwieweit die gewonnenen Ergebnisse auch valide sind (Knapp et al., 2010).

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

**Im Fokus: Diagnostischer Prozess**


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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Verfahren</th>
<th>Angaben</th>
<th>Art des Verfahrens</th>
<th>Bundesland</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>HASE</td>
<td>Heidelberger Auditives Screening zur Einschulungsuntersuchung (Schöler &amp; Brunner, 2008)</td>
<td>Screening</td>
<td>BW</td>
</tr>
<tr>
<td>SETK 3-5</td>
<td>Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0- 5;11 Jahre) (Grimm, 2015)</td>
<td>Test</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Seldak</td>
<td>Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Ulich &amp; Mayr, 2006)</td>
<td>Beobachtungsverfahren</td>
<td>BY; NW; RP; SH</td>
</tr>
<tr>
<td>Sismik</td>
<td>Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Ulich &amp; Mayr, 2003)</td>
<td>Beobachtungsverfahren</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen</td>
<td>Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen, Screening-Modell für Schulanfänger; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München (2004)</td>
<td>Screening</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>QuaSta</td>
<td>Qualifizierte Statuserhebung vierjähriger Kinder, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin</td>
<td>Beobachtungsverfahren</td>
<td>BE</td>
</tr>
<tr>
<td>Meilensteine der Sprachentwicklung</td>
<td>Meilensteine der Sprachentwicklung (Häuser &amp; Jülisch, 2013)</td>
<td>Beobachtungsverfahren</td>
<td>BB</td>
</tr>
<tr>
<td>KISTE</td>
<td>Kindersprachtest für das Vorschulalter (Häuser et al., 1994)</td>
<td>Test</td>
<td>BB</td>
</tr>
<tr>
<td>CITO (jetzt PRIMO)</td>
<td>Cito Sprachtest Version 3; digitale Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich (Konak &amp; Duindam, 2014)</td>
<td>Test</td>
<td>HB</td>
</tr>
<tr>
<td>VASE 4-8</td>
<td>Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen bei vier- bis achtjährigen Kindern (Büchner et al., 2017)</td>
<td>Screening</td>
<td>HH</td>
</tr>
<tr>
<td>DESK 3-6 R</td>
<td>Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – Revision (Tröster et al., 2016)</td>
<td>Screening</td>
<td>MV</td>
</tr>
<tr>
<td>BaSiK</td>
<td>Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen (Zimmer, 2014)</td>
<td>Beobachtungsverfahren</td>
<td>NW</td>
</tr>
<tr>
<td>VER-ES</td>
<td>Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes im Jahr vor der Einschulung (Kammermeyer et al., 2010)</td>
<td>Screening</td>
<td>RP</td>
</tr>
<tr>
<td>SSV</td>
<td>Sprachscreening für das Vorschulalter, Kurzform des SETK 3-5 (Grimm, 2017)</td>
<td>Screening</td>
<td>SN</td>
</tr>
<tr>
<td>HAVAS 5</td>
<td>Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (Reich &amp; Roth, 2004)</td>
<td>Beobachtungsverfahren</td>
<td>SH</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Dieser Korpus wurde im Weitergang um sieben Verfahren erweitert, welchen im aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs eine hohe Relevanz und Aktualität eingeräumt wird (v.u.a. Gogolin et al., 2020; Spreer, 2018; Röhner & Wiedenmann, 2017; Geist & Voet-Cornelli, 2015); d.h., die betreffenden Verfahren finden nachweislich Berücksichtigung in der maßgebenden Fachliteratur und werden darüber hinaus in aktuellen wissenschaftlichen Studien eingesetzt (siehe Anhang 2). Diese wissenschaftlich anerkannten und etablierten Verfahren sind in Tabelle 2 aufgeführt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersicht über die fachwissenschaftliche Komplementierung des Korpus

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

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

a. Sprachbezogene Kompetenzbereiche


b. Objektivität


c. Reliabilität

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

1 Während des Spracherwerbs kann es vorkommen, dass ein Kind eine erfasste Regel zunächst ausnahmslos anwendet (z.B. „getrinkt“ statt „getrunken“ oder „die Tellers“ statt „die Teller“). Obwohl „getrinkt“ falsch ist, deutet die Form darauf hin, dass ein Kind die Regeln zur Partizip-Bildung bei schwachen Verben bereits gelernt hat und die Regeln der Partizip-Bildung der starken Verben noch integrieren muss (Best et al., 2016).
statistische Werte wie beispielsweise der Wert der Retest-Reliabilität oder Cronbachs Alpha für die interne Konsistenz als Bezugswert genommen (Gäde et al., 2020).

d. Validität


Im Fokus: Alltagsnähe


e. Normierung

f. Praktikabilität
g. Qualifizierung der Fachkraft


h. Mehrsprachigkeit


i. Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen

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

4.1.4 Systematische Analyse

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

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

Abbildung 2: Anzahl der erfüllten Kriterien pro Verfahren

<table>
<thead>
<tr>
<th>Verfahren</th>
<th>Anzahl erfüllter Kriterien</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>BaSiK</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>Seldak/Sisimi/Liseb</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>DESK 3-6 R</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>VASE 4-8</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>DJI Orientierungsleitfäden</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>LiSe-DaZ</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Meilensteine der Sprachentwicklung</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Beobachtungsbogen &quot;Kinder lernen Sprache(n)&quot;</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Quasta</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>SSV</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>HAVAS 5</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>CITO (jetzt: PRIOMO)</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>VER-ES</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>BBK 3-6</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>WASP</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Profilanalyse nach Grießhaber</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>KISTE</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>SET 3-5/SET 5-10</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>SETK 3-5</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>BISC</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>HASE</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Beobachtungsbogen &quot;Die Sprachabenteuer der...&quot;</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>SCR</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Kenntnisse in DaZ erfassen</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

4.1.5 Beschreibung ausgewählter Verfahren

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

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


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

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


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


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

c. VASE 4-8 (Büchner et al., 2017)
indem mögliches Borrowing\(^3\) erfasst wird. Zudem liegen für insgesamt zwei Bildfolgen Übersetzungen in andere Sprachen vor, so dass VASE auch für die Sprachstandserhebungen in anderen Sprachen eingesetzt werden kann. Für eine entsprechende Auswertung muss jedoch eine Fachkraft gefunden werden, die die entsprechende Sprache sprechen kann. Büchner et al. (2017, S. 21) weisen aber darauf hin, dass eine Durchführung von VASE in der Herkunftssprache des Kindes auch ohne Auswertung hilfreich sein kann, um Hemmungen abzubauen und die Mehrsprachigkeit des Kindes wertzuschätzen.

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


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

---


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

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

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

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

f. DESK 3-6 R (Tröster et al., 2016)


Es handelt sich dabei um eine Neubearbeitung des DESK 3-6 (Tröster et al., 2004), welches bereits seit 2004 effektiv in Kindertageseinrichtungen eingesetzt wird und eine hohe Akzeptanz auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte erfährt (Franze et al., 2010, 2011; Gottschling et al., 2012).


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


4.1.6 Vergleich ausgewählter Verfahren


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


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


Im Fokus: Aktualität und Stereotype


c. Gegenüberstellung der Beobachtungsverfahren

Tabelle 4: Darstellung der Einschätzungsarten ausgewählter Beobachtungsverfahren

<table>
<thead>
<tr>
<th>Meilensteine der Sprachentwicklung</th>
<th>BasIK</th>
<th>SELDAK/SIMIK/IsEB</th>
<th>VASE-4</th>
<th>DIL Orientierungsleitfaden</th>
<th>Der Beobachtungsbogen Sprachentwicklung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Berücksichtigung sprachlicher Basiselemente</td>
<td>*</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Objektivität</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Reliabilität</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Validität</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Normierung</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Praktikabilität</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Qualifizierung</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Mehrsprachigkeit</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Ableitung geeigneter Sprachförder-Maßnahmen</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Anzahl erfüllter Kriterien</td>
<td>13</td>
<td>22</td>
<td>18</td>
<td>17</td>
<td>15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung: + = Kriterium gegeben, o = zum Teil gegeben, - = Kriterium nicht gegeben
d. Gegenüberstellung der Elizitationsverfahren

Tabelle 5: Darstellung der Einschätzungswerte ausgewählter Elizitationsverfahren

<table>
<thead>
<tr>
<th>Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen</th>
<th>Objektivität</th>
<th>Reliabilität</th>
<th>Validität</th>
<th>Normierung</th>
<th>Praktikabilität</th>
<th>Qualifizierung der Fachkraft</th>
<th>Mehrsprachigkeit</th>
<th>Ableitung geeigneter Sprachförder-maßnahmen</th>
<th>Anzahl erfüllter Kriterien</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>KRSTE</td>
<td>+</td>
<td>0</td>
<td>+</td>
<td>o</td>
<td>-</td>
<td>o</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>DESK 3-6 R</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>LUSE-Daz</td>
<td>o</td>
<td>0</td>
<td>t</td>
<td>o</td>
<td>t</td>
<td>o</td>
<td>t</td>
<td>-</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung: + = Kriterium gegeben, o = zum Teil gegeben, - = Kriterium nicht gegeben
4.1.7 Zusammenfassung und Zwischenfazit


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

4.2. Additive Sprachfördermaßnahmen

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

4.2.1 Orientierungsrahmen additive Sprachförderung

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


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

4.2.2 Korpus

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

---

5 Inkonsistente Wirkungsnachweise bedeuten, dass nicht für alle primär ausgewiesenen Förderkompetenzen statistisch signifikante Wirkungen nachgewiesen werden konnten. Dafür konnten aber Wirkungen für Kompetenzen gemessen werden, welche nicht als zentrale Ziele des Konzepts oder Programmes benannt wurden (z.B. phonologisches Arbeitsgedächtnis).
sowie eine Einschätzung zur Wirksamkeit einzelner Verfahren (vgl. Tabelle 6). In die Analyse werden (gemäß der Leistungsbeschreibung) diejenigen Fördermaßnahmen einbezogen, für die mindestens inkonsistente Wirksamkeitsbefunde vorliegen.

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

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

4.2.3 Analysekriterien

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

42
Analyse additiver Sprachförderkonzepte/-programme (Kapitel 4.2.4) als auch in der Analyse alltagsintegrierter Sprachförderkonzepte (Kapitel 4.3.4) zur Anwendung kommen. Die Kriterien leiten sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs ab (Kammermeyer & Roux, 2013; Kany & Schöler, 2010). Die entwickelten Analysekriterien (vgl. Tabelle 7) stellen dabei eine umfassende Beschreibung der Faktoren gelingender Sprachförderung dar. Das Analyseraster mit deskriptiven Merkmalen zu allen Kriterien befindet sich im Anhang (siehe Anhang 5).

Tabelle 7: Analysekriterien für additive Sprachfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen

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


a. Zielgruppe, Ziele, Konzeptionierung

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

b. Wirksamkeit


45
c. Transparenz


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

d. Bezug zu vorangegangener Sprachstandserhebung

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

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

e. Qualifikation der pädagogischen Fachkraft

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

4.2.5 Beschreibung ausgewählter additiver Sprachfördermaßnahmen


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


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

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


Euler & Neumann (2011) untersuchten in einer Studie die Wirksamkeit der Förderung und kamen zu dem Ergebnis, dass sich die Fördermaßnahme positiv auf das Sprachverständnis und den aktiven Wortschatz auswirkt, in geringerem Maße auch auf die Aussprache. Bei diesen Sprachebenen war der
durch die Fördermaßnahme bedingte Zugewinn größer als derjenige, der durch die Alterszunahme erwartet werden kann. Hinsichtlich der Pluralbildung und des Nachsprechens von Nicht-Wörtern zeigt die Fördermaßnahme keine nachweisbare Wirkung.


Neben additiven Förderansätzen, die primär auf die Verbalsprache und die Verbesserung sprachlicher Kompetenzen in Bereichen wie Semantik und Lexikon oder Pragmatik abzielen, gibt es noch weitere Förderprogramme, die auf spezifisch metasprachliche Kompetenzen fokussieren (phonologische Bewusstheit). Metasprache ist dabei als allgemeine Fähigkeit zu verstehen, über Sprache zu reflektieren (Metz et al., 2010). Phonologische Bewusstheit bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Einsicht in lautliche Strukturen einer Sprache und umfasst Fähigkeiten wie Reimen, Wörter in Silben zerlegen und die Laute eines Wortes zu diskriminieren. Diese gelten als wichtiger Prädiktor für
den späteren Schriftspracherwerb (Jäger et al., 2012). Trainingsverfahren, die eine Förderung dieser Fertigkeiten beinhalten, konnten zu deutlichen Leistungssteigerungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit und der Lese- und/oder Rechtschreibleistungen führen (NICHD, 2000; Schneider et al., 2000). Sie werden meist im letzten Kindergartenjahr eingesetzt und sollen die Kinder auf das Lesen- und Schreibenlernen in der Schule vorbereiten.


In Kindertageseinrichtungen werden solche Förderansätze für spezifische metasprachlichen Domänen oft fälschlicherweise mit allgemeiner Sprachförderung gleichgesetzt (Roos & Sachse, 2011). Förderprogramme wie das Würzburger Trainingsprogramm können jedoch die Förderung
verbalsprachlicher Fähigkeiten (z.B. Erweiterung des Wortschatzes, Verbesserung syntaktischer Kompetenzen, etc.) nicht ersetzen.

**Im Fokus: Dialogisches Lesen**

Das *Dialogische Lesen* ist eine Maßnahme zur Sprachförderung, welche in additiven und alltagsintegrierten Settings genutzt werden kann. Im Wesentlichen beruht das *Dialogische Lesen* auf der konsequenten Anwendung einfacher Sprachlehrstrategien. Im Zentrum steht die Kommunikation zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind, bei der beide Interaktionspartner eine aktive Rolle haben (Kappeler et al., 2017). Die erwachsene Person setzt verschiedene Frage- und Feedbacktechniken ein, um das Kind zu sprachlicher Aktivität anzuregen.


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


4.2.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit


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


4.3 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung

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

4.3.1 Alltagsintegrierte Förderung – ein Perspektivwechsel

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


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


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

- Die **Orientierungsqualität** umfasst die normativen Orientierungen, Vorstellungen, Überzeugungen, und Werte der Fachkräfte, die ihre pädagogische Arbeit leiten. Das
Verfügen über ein entsprechendes Wissen zum Spracherwerb und zur Bedeutung der Interaktionsgestaltung, Kenntnisse bezüglich entsprechender Sprachförderstrategien, die Anerkennung des Kindes als aktiver Gestalter seiner Umwelt etc. sind hier einzuordnen; ebenso die Verankerung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung in der Einrichtungskonzeption. Es ist davon auszugehen, dass solche individuell-fachlichen und konzeptionellen Ressourcen die Realisierung einer spezifischen sprachlichen Anregungsqualität im Kindergartenalltag mitbedingen.

- Die Prozessqualität beschreibt die realisierte Pädagogik im Alltag der Kindertageseinrichtung, d.h. die konkreten Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte sowie die sprachlichen Anregungen, die das Kind erhält bzw. durch seine Umwelt ermöglicht werden. Hierzu gehören auch ein responsiver Interaktionsstil oder die Umsetzung spezifischer Sprachförderstrategien.

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

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

### 4.3.2 Korpus

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

Tabelle 8: Studienüberblick zu alltagsintegrierten Sprachförderansätzen

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

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

Vogt et al., 2015; Löffler & Vogt, 2015
positiv
keine Angabe

Videoanregung Verfahren zur Erhöhung der Interaktionsqualität
Beller et al., 2007; Beller et al., 2009; Wirts 2019; Wirts et al., 2019
positiv
positiv

4.3.3 Analysekriterien

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

Tabelle 9: Analysekriterien für alltagsintegrierte Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen

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

Die Maßnahme steht in direktem Bezug zu einer vorangegangenen Sprachstandserhebung und ermöglicht eine Individualisierung der Förderschwerpunkte, die Ableitung spezifischer Förderziele für jedes Kind sowie Adaptivität pädagogischen Handelns.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkraft

Erkenntnisse hinsichtlich einer wirksamen Fortbildungsmaßnahme werden beschrieben.

4.3.4 Systematische Analyse

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

a. Ziele, Zielgruppe & Konzeptionierung


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

b. Wirksamkeit

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

Befunde auf Ebene des Kindes:


**Befunde auf Ebene des pädagogischen Handelns:**


---

\(^7\) Im Rahmen der Marte-Meo-Methode werden Kommunikationssequenzen zwischen Bezugsperson und Kind videografiiert und anschließend reflektiert. Im Fokus der Videoanalyse stehen dabei besonders unterstützende Verhaltensweisen seitens der Bezugspersonen, um daran anknüpfend weitere förderliche Strategien abzuleiten. Beispielsweise können pädagogische Fachkräfte anhand der Videosequenzen ihr eigenes Interaktionsverhalten mit einem Kind beobachten, besonders wirksame Kommunikationsstrategien herausarbeiten und nachhaltig weiterentwickeln. Der methodische Kern von Marte-Meo bildet somit das Lernen am eigenen Modell, insbesondere anhand der eigenen Stärken (Meiners & Hawellek, 2013; Aarts, 2016).
Für das HIT (Simon & Sachse, 2011), MAUS (Schuler et al., 2015) sowie Mit Kindern im Gespräch (Kammermeyer et al., 2019) konnte zudem bei einem Follow-Up-Test gezeigt werden, dass die Wirksamkeitsbefunde auf Ebene des pädagogischen Handelns konstant blieben oder sich zusätzlich verstärken. Dies lässt den Schluss zu, dass nicht nur kurzfristige Effekte, sondern längerfristige Verhaltensänderung seitens der Fachkräfte bedingt durch solche Weiterqualifizierungsangebote zu erwarten sind.

c. Transparenz


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

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


4.3.5 Kernelemente alltagsintegrierter Sprachförderung


**Im Fokus: Sprachförderstrategien**

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

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

1. *Frage- und Modellierungsstrategien* (z.B. offene Fragen stellen, klar gegliederte und kindgerechte Sprache und handlungsbegleitendes Sprechen),
2. *Strategien zur Konzeptentwicklung* (z.B. zum Benennen und Beschreiben anregen, Vorstellungen und Vorwissen sowie Erfahrungen des Kindes erfragen),

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

1. *Wortschatzförderung ganz konkret* (methodisches Vorgehen zur systematischen Wortschatzförderung),


Wortschatzerweiterung beeinflussen nachweislich kognitive Prozesse, insbesondere die Entstehung der Theory of Mind\(^8\) (Röska-Hardy, 2011).


4.3.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit


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


5. Zusammenfassung und Fazit

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

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


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

Literaturverzeichnis


### Übersicht über die in den Bundesländern eingesetzten/empfohlenen Verfahren

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

(Quelle: Bildungsbericht 2020; Befragung der Länderministerien)
2. Übersicht fachwissenschaftliche und fachpraktische Komplementierung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Verfahren</th>
<th>Angaben</th>
<th>Referenz</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>fachwissenschaftliche Ergänzungen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SET 5-10</td>
<td>Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 20 Jahren (Petermann, 2018)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------</td>
<td>------------------------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>-------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
3. Analyseraster Sprachstandserhebungsverfahren

<table>
<thead>
<tr>
<th>Verfahren</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Test</td>
</tr>
<tr>
<td>Screening</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zielgruppe</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Art des Verfahrens</th>
<th>Test</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Screening</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Beobachtungsinstrument |

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Objektivität</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Empirische Belege</td>
</tr>
<tr>
<td>Reliabilität</td>
</tr>
<tr>
<td>Empirische Belege</td>
</tr>
<tr>
<td>Validität</td>
</tr>
<tr>
<td>Entwicklungs-</td>
</tr>
<tr>
<td>theoretische</td>
</tr>
<tr>
<td>Fundierung</td>
</tr>
<tr>
<td>Alltagsnähe der</td>
</tr>
<tr>
<td>Erhebungssituation</td>
</tr>
<tr>
<td>Alltagsnähe der</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgaben/</td>
</tr>
<tr>
<td>Beobachtungskriterien</td>
</tr>
<tr>
<td>Normierung</td>
</tr>
<tr>
<td>Normwerten</td>
</tr>
<tr>
<td>Normwerte</td>
</tr>
<tr>
<td>Größe der Normierungsstichprobe</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Praktikabilität</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Dauer Durchführung</td>
</tr>
<tr>
<td>Effizienz des Materialeinsatzes</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Qualifizierung der Fachkraft</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mehrsprachigkeit</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Separate Normwerte für Kinder mit DaZ</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Ableitung geeigneter Sprachfördermaßnahmen**

| **Ausweisung des Förderbedarfs** | Ausweisung, ob Risiko vorliegt ja/nein und Spezifizierung für min. 3 Basisqualifikationen. | Ausweisung, ob Risiko vorliegt ja/nein. | Keinerlei Ausweisung. |
| **Ableitung von individuellen Förderzielen** | Differenzierte Erfassung der Sprachaneignung in allen Bereichen./Identifizierung von Potenzialen, Erwerbsstrategien und des individuellen Unterstützungsbedarf eines Kindes. | Differenzierte Erfassung der Sprachaneignung in min. einem Bereich. | Differenzierte Erfassung der Sprachaneignung erfolgt in keinem Bereich./Keine Angaben |
| **Hinweise für die Planung spezifischer Fördermaßnahmen** | Hinsichtlich min. 3 sprachlicher Basisqualifikationen werden Hinweise genannt. | Hinweise zu einzelnen sprachlichen Basisqualifikationen werden genannt. | Keine Angaben. |
4. Übersicht Analyse Sprachstandserhebungsverfahren

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bezeichnungspragmatischer Bezug auf Illusorien</th>
<th>Objektivität</th>
<th>Übersichtlichkeit</th>
<th>Reliabilität</th>
<th>Validität</th>
<th>Nominalisierung</th>
<th>Prüfbarkeit</th>
<th>Qualifizierung von Fachkräfte</th>
<th>Märkteignungsfähigkeit</th>
<th>Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sprachabenteuer der kleinen HASE KISTE SET 3-5/SET 5-10 WASP lernen Sprache(n)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>DJI Orientierungsleitfäden</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>VASE 4-8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SELDAX/SISMIK/liseb</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ausweisung und Berücksichtigung sprachlicher Anzahl Basisqualifikationen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Differenziertheit</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Berücksichtigung Übergangserscheinungen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Empirische Belege</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Empirische Alltagsnähe</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Manual</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ausweisung von stichprobe Dauer</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Empirie der Sprachentwicklung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Individuelle Förderzielen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Förderbedarf</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ableitung geeigneter Fördermaßnahmen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Konzeptionierung der Fördermaßnahmen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Konzeptionierung der Fördermaßnahmen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

108
5. Analyseraster Sprachfördermaßnahmen

**Konzept/Programm:**

**Angaben:**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kriterium</th>
<th>Bedeutung des Kriteriums</th>
<th>Anmerkungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Zielgruppe</strong></td>
<td>• alle Kinder (universell)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• nur ausgewählte Kinder (kompensatorisch):</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• mit erhöhtem Sprachförderbedarf</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Einsprachig</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• mehrsprachig</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ziele</strong></td>
<td>− Unterstützung der individuellen Sprachentwicklung/Stimulierung natürlicher Spracherwerbsprozesse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− Kompensation von Risikofaktoren:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− Migration</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− unzureichende familiare Anregungsqualität</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− Training von Entwicklungsanforderungen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− sonstiges</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Konzeptionierung</strong></td>
<td>− Organisation (Gruppengröße, Setting)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− Inhalte (Förderung spezifischer Sprachkomponenten; Literacyförderung)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− Strukturierung (Manual mit detaillierten Angaben zur Vorbereitung und Gestaltung der Angebote; Materialien; feste Abfolge)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− Zielsprache (nur Deutsch, Berücksichtigung der Familiensprache; Förderung der Familiensprache)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− zuständige Fachkräfte</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− Materialien</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>− Intensität</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Wirksamkeit                                      | - Stichprobengröße  
|                                               | - Stichprobenrestriktion  
|                                               | - Studiendesign  
|                                               | - Effektstärke/Bereiche (für welchen Bereiche wurde welche Wirksamkeit nachgewiesen) |  
| Transfer                                       | - Transparenz (Zugänglichkeit aller notwendigen Informationen)  
|                                               | - Festigung der erarbeiteten Inhalte  
|                                               | - Einbezug der Eltern |  
| Bezug zu vorangegangener Sprachstandserhebung | - direkter Bezug zu einer vorangegangenen Sprachstandserhebung  
|                                               | - Individualisierung der Förderschwerpunkte  
|                                               | - Ableitung spezifischer Förderziele für jedes Kind |  
| Qualifizierung der pädagogischen Fachkraft    | - Schulung/Training  
|                                               | - Einarbeitung anhand des Manuals |