

1 Einleitung

1.1 Bildungspolitische Relevanz der Thematik

Sprachliche Fähigkeiten nehmen eine zentrale Rolle für schulische Bildungsprozesse ein. Diese Erkenntnis erhält spätestens seit bekannt werden der Ergebnisse aus den internationalen Schulleistungsvergleichen zunehmenden Stellenwert in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion.

Das Programme for International Student Assessment PISA der OECD (vgl. Prenzel et al. 2003) deckte deutliche Mängel im Leistungsvermögen in der untersuchten Gruppe der 15-Jährigen bei den Basisfähigkeiten Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie im Bereich der Fächer übergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen auf. Insgesamt stellte sich dabei heraus, dass schulexterne Faktoren die gemessenen Kompetenzen in entscheidender Weise beeinflussen: „Die Schulleistungsuntersuchungen haben Kinder aus ‚bildungsfernen Schichten‘ bzw. mit Migrationshintergrund als ‚Risikogruppe‘ identifiziert, deren Ergebnisse befürchten lassen, dass diese auch im weiteren Lebenslauf den Anschluss an Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und sozialer Integration verlieren“ (Rauschenbach 2005, 3). In kaum einem anderen Land ist das Leistungsvermögen der Jugendlichen so stark vom sozioökonomischen Status des Elternhauses abhängig wie in Deutschland.

Ein Erklärungsansatz für die enge Kopplung von Bildungskompetenz an sozioökonomische und kulturelle Bedingungen wird in der mangelnden Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch gesehen. Dieser Zusammenhang wurde bereits in Untersuchungen aus den 1960er Jahren nachgewiesen, in denen sich zeigte, „dass Dialekt und schichtspezifische Sprachcodes vielen Schülern den Zugang zu den Inhalten des Unterrichts erschweren“ (Brügelmann & Brinkmann 2006, 30).

Die Kenntnisse der deutschen Sprache werden auch in der aktuellen Diskussion als die entscheidende Schlüsselqualifikation beschrieben, dem Unterricht folgen zu können und ein Kompetenzniveau zu erreichen, welches einen erfolgreichen Schulbesuch und in der Folge die Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben im Erwachsenenalter ermöglicht: „Das zentrale Medium schulischen Lernens ist die Sprache; wenn also sprachliche Probleme bzw. Sprachentwicklungsauffälligkeiten vorliegen, lässt sich daraus beinahe zwingend die Entstehung allgemeiner schulischer Probleme ableiten“ (Holler 2005, 25).

Durch die enge Kopplung sprachlicher Kompetenzen an kognitive und sozial-emotionale Fähigkeiten ergibt sich über schulische Konsequenzen hinaus ein erhöhtes Risiko für überdauernde soziale und emotionale Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. Wilde 1996, 69). Rice (1993, 111) sieht in den Beeinträchtigungen der Sprachkompetenzen die Gefahr einer negativen sozialen Spirale, die im vorschulischen Alter beginnt und sich in geringer Akzeptanz in der Gruppe der Gleichaltrigen zeigt. Der Status in der Peergroup

ist jedoch entscheidend für die weitere sozial-kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder (vgl. Wilde 1996, 2). Es besteht die Gefahr, dass sich die zunächst auf die produktive Sprache eingegrenzte Entwicklungsbeeinträchtigung in kumulativer Weise auf andere Entwicklungsbereiche ausweitet.

Die altersgemäße Entwicklung der deutschen Sprache stellt somit eine bedeutende Voraussetzung für den gelingenden Verlauf der kindlichen Sozialisation, der kognitiven Entwicklung und schließlich auch der schulischen Laufbahn dar. Die Komplexität des Spracherwerbsprozesses erfordert dabei ein umfassendes Verständnis der internen (biologischen, psychologischen) und externen (umweltbedingten) Kontextfaktoren des Spracherwerbs. Dies verlangt aussagekräftige und theoriebasierte Verfahren für eine frühzeitige Erkennung möglicher Risiken und Anzeichen für eine Gefährdung der Sprachentwicklung, bzw. schon vorhandener Abweichungen von der normalen Sprachentwicklung, um im Bedarfsfall präventiv bzw. fördernd oder therapeutisch eingreifen zu können.

Als bildungspolitische Konsequenz wurde in den einzelnen Bundesländern eine Vielzahl schulischer und vorschulischer Programme zur Erkennung und Förderung von Sprachkompetenzen im Deutschen auf den Weg gebracht, um durch frühzeitige Unterstützung des Spracherwerbs allen Kindern den Zugang zu Bildungsprozessen zu ermöglichen. Insbesondere mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund sollen in diesem Zusammenhang pädagogische Hilfen zukommen (vgl. Panagiotopoulou & Carle 2004, 3).

Trotz eines bundesweit einheitlichen Rahmens für die frühe Bildung im Elementarbereich, der der Sprachförderung eine zentrale Bedeutung zuweist (vgl. Beschluss der Jugendministerkonferenz 2004, 9), fallen die Präventions- und Interventionsprogramme der einzelnen Bundesländer mit deutlichen Unterschieden in der Konzeption von Förderung und Diagnostik aus. So gibt es derzeit keine einheitlichen Vorgaben, auf welcher diagnostischen Basis im Kindergarten oder in der Schule Entscheidungen darüber getroffen werden, ob und zu welchem Zeitpunkt ein Kind gefördert werden soll. Dies führt dazu, dass in einigen Bundesländern bis zu einem Drittel der vierjährigen Kinder als sprachentwicklungsverzögert eingestuft werden. In Deutschland wachse der Einschätzung des Berufsverbandes der Kinder- und Jugendärzte zufolge sogar „eine Generation Sprachloser heran“ (Hauch 2008, 6).

1.2 Entscheidung über Sprachfördermaßnahmen

In der aktuellen Diskussion um das richtige Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes findet sich eine starke Polarisierung normorientierter gegenüber beobachtungsgeleiteter Erhebungsverfahren, die jeweils formal-linguistische oder funktional-pragmatische Aspekte von Sprache in den Vordergrund stellen.

Der in vielen Bundesländern zu erkennenden Strategie, Sprachfördermaßnahmen aufgrund von Beobachtungsverfahren zuzuweisen, stehen spracherwerbstheoretisch begründete Aussagen gegenüber, dass auf der Grundlage reiner Beobachtungen oder subjektiver Erfahrungswerte eine Entscheidung über Förderbedürftigkeit gar nicht möglich sei (vgl. Grimm et al. 2004, 109). Um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder

eindeutig bestimmen zu können, bedarf es diagnostischer Mittel, „die differenzierend, prognostisch valide und interventorisch relevant sind“ (ebd.). Derart abgesicherte Screening- und Testverfahren zur Sprachstandserhebung werden jedoch insbesondere im Elementarbereich nicht in dem Umfang eingesetzt, wie es auf der Grundlage spracherwerbs-theoretischer Erkenntnisse wünschenswert wäre (vgl. Fried 2004, 5; Lütke & Kallmeyer 2007, 256).

Das Unbehagen gegenüber dem Einsatz standardisierter Spracherhebungsverfahren begründet sich unter anderem in der möglichen Pathologisierung sprachlich und sozial benachteiligter Kinder, sowie in einer reduzierten Aussagekraft über sprachliche Kompetenzen aus den punktuell gewonnenen Sprachdaten, die sich meist auf formalsprachlich-linguistische Elemente und auf die Prinzipien eines monolingualen Spracherwerbs beschränken, obwohl eine Vielzahl von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von drei Jahren ohne wesentliche Vorkenntnisse das erste Mal in Kindertageseinrichtungen auf die deutsche Sprache trifft (vgl. Ulich & Mayr 2003, 12f.). Die künstlich geschaffene Erwachsenen-Kind-Interaktion erfasse darüber hinaus nur selten Hinweise auf das Interesse eines Kindes an sprachlichem Austausch, seine Lernmotivation und sein Kommunikationsbedürfnis (vgl. Brügelmann & Brinkmann 2006, 30).

Aus Perspektive der Spracherwerbsforschung ist es für die Effektivität von Sprachfördermaßnahmen entscheidend, dass diese nicht erst bei der Schulanmeldung einsetzen, sondern in den für die Sprachentwicklung sensiblen Zeitfenstern im Vorschulalter (vgl. Nelson 2002, 118). Mit dem Eintritt in den Kindergarten ist es bereits möglich, prognostisch relevante Aussage darüber zu machen, ob sich sprachliche Fähigkeiten eines Kindes altersgemäß entwickeln oder ob interventorische Maßnahmen angezeigt sind (vgl. Aktaş 2003, 3). Diese Annahmen lassen sich aufgrund der Erkenntnisse treffen, dass der Prozess der Sprachentwicklung bei allen Kindern in einer vorhersagbaren Sequenz wichtiger Meilensteine vollzogen wird, die innerhalb sensibler Phasen erreicht werden müssen (vgl. Grimm 2003a, 35ff.).

Auf der Basis normierter Testverfahren lässt sich mit hoher prognostischer Qualität bestimmen, ob ein Kind als sprachlich auffällig einzuschätzen ist und pädagogischer Förderung bedarf. Aufgrund der Varianz in der sprachlichen Entwicklung ist jedoch eine zielgenaue und problemgerechte Diagnostik besonders wichtig, die den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes eindeutig erfasst und Aussagen darüber trifft, ob ein Kind die entsprechenden sprachlichen Meilensteine erreicht hat oder nicht (Grimm et al. 2004, 109). Die diagnostischen Mittel müssen demnach dazu in der Lage sein, zwischen „späten Sprechern“, einer mangelnden Sprachbeherrschung und einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung zu unterscheiden (vgl. Kany & Schöler 2007, 22). Während Kinder mit mangelnder Sprachbeherrschung einer pädagogischen Sprachförderung bedürfen, die im gewohnten sozialen Kontext des Kindergartens stattfinden kann, handelt es sich bei der spezifischen Sprachentwicklungsstörung um eine pathologische Bedingung, die eine therapeutische Intervention erfordert (vgl. Szagun 2008, 6ff.). Im Kontext Mehrsprachigkeit ist darüber hinaus ein genaues Verständnis der komplexen Mechanismen, die bei der Sprachproduktion wirksam werden, nur aus einer bilingualen Perspektive möglich:

This is an important point in the context of speech production, given that the need of controlling two languages during lexicalization involves a set of cognitive processes that may interact in complex ways with the linguistic system of the speaker. As a consequence, if we do not address speech production from a bilingual perspective, we run the risk of ending up with the wrong (or at best limited) model of speech production. (Costa & Santesteban 2006, 117)

Für eine pädagogische Konzeption und Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen sind neben dem tatsächlichen Sprachstand der Kinder auch die kontextuellen Bedingungen sprachlicher und sozialer Entwicklung relevant, da der sprachlichen Umwelt eine entscheidende Rolle im Spracherwerb zukommt. Die pädagogischen Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen werden daher mit der anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, eine Lernumgebung bereit zu stellen, die das Interesse der Kinder an Sprache und Kommunikation unterstützt, die bedeutsamen Hinweise für komplexe linguistische Phänomene in der Inputsprache bereitstellt, und sprachliche Bildung in den Alltag integriert. Für die Methodik der vorliegenden Arbeit impliziert dies einen mehrdimensionalen Zugang zum komplexen Bedingungsgefüge der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und der Entwicklungsbedingungen, die den Spracherwerb im pädagogischen Kontext beeinflussen.

1.3 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Unter dem gegenwärtigen Handlungsdruck der in den Bundesländern vorgelegten Bildungspläne für den Elementarbereich und der Diskussion um eine aussagekräftige Sprachstandserhebung stehen pädagogische Fachkräfte zur Zeit vor der Aufgabe, einrichtungsspezifische Konzepte auf dem Hintergrund systematischer Informationen zur kindlichen Sprachentwicklung und Sprachförderung zu erstellen (vgl. Jampert et al. 2005, 12). Tageseinrichtungen für Kinder stehen in der Verantwortung, diesen zentralen Bildungsauftrag zu realisieren (vgl. Jugendministerkonferenz 2004, 20).

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Konzeptbildung der Diagnostik und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen leisten, indem die Ergebnisse und Perspektiven der Spracherwerbsforschung für die pädagogische Arbeit operationalisiert werden, um günstige Bedingungen für eine gelingende Sprachentwicklung in Kindertageseinrichtungen darstellen zu können.

Während sich traditionelle Forschungsbemühungen vor allem auf die Identifikation von Risikofaktoren für die Sprachentwicklung und deren Verknüpfung mit Entwicklungsbeeinträchtigungen konzentrierten, verschiebt sich der Fokus innerhalb des Resilienzforschungsparadigmas auf die Analyse von Schutzfaktoren, die eine positive Entwicklung von Kindern auch unter Risikobedingungen unterstützen (vgl. Yates et al. 2003, 243). Ziel dieser Forschungsperspektive ist es, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, erhalten und fördern. Resilienzforschung betrachtet dabei personale, soziale und institutionelle Risiko- und Schutzfaktoren und Entwicklungsbedingungen. Das Forschungskonzept richtet die Aufmerksamkeit auf die Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken jedes einzelnen Kindes, ohne dabei Probleme und un-

günstige Entwicklungskontexte zu ignorieren oder zu unterschätzen. Darüber hinaus wird die Sichtweise vom Kind als aktiver Gestalter des eigenen Lebens betont und gleichzeitig die Bedeutung des Lebensumfelds einbezogen.

Die Resilienzforschung ist für die Konzipierung von Präventionsmaßnahmen, für die Entwicklung curricularer Konzepte sowie für die am Entwicklungsprozess beteiligten Personen von großer Bedeutung, da sie durch die Identifikation von personalen und sozialen Ressourcen einen optimalen Entwicklungskontext anstrebt. Das veränderte Verständnis von der pathogenetischen hin zur salutogenetischen Sichtweise impliziert für die pädagogische Arbeit eine Abwendung von Kompensation hin zu Prävention und Frühintervention in der für die Kinder gewohnten Umwelt. Die grundlegende Voraussetzung für eine derartige Perspektive im pädagogischen Kontext ist zunächst eine genaue Analyse der Bedingungen, die den Spracherwerbsprozess beeinflussen.

Für den Bereich der Sprachentwicklung stellen Schuele und Rice (1995, 1319) in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer ‚least restricting environment‘ [=am geringsten einschränkende Lernumwelt] in den Vordergrund. Diese in der sonderpädagogischen Diskussion oft als ‚am besten geeigneter Förderort‘ missverstandene Vorstellung hebt vielmehr die Wichtigkeit hervor, das Verhalten und Lernen des Kindes in seinem aktuellen sozialen und situativen Kontext zu erfassen, um daran anknüpfend individuelle Fördermaßnahmen formulieren zu können. Für eine umfassende Analyse der sprachlichen Kompetenzen ist es daher von Bedeutung, neben den sprachlichen Fähigkeiten auch die Bedeutung des sprachlichen Inputs identifizieren zu können. Eine derart ausgerichtete Diagnostik des Entwicklungsstandes und der Entwicklungsbedingungen verschiebt den Fokus von einer klassifizierenden Beschreibung hin zur Organisation der individuellen Fördermöglichkeiten im Entwicklungskontext des Kindes. Auf dem Hintergrund sprach-erwerbtheoretischer Fundierung und der Perspektiven des Resilienzforschungsparadigmas ergeben sich für die Arbeit daher folgende forschungsleitende Fragestellungen, die sowohl sprachlich-kommunikative Gesichtspunkte als auch deren Bedingungen im elementarpädagogischen Kontext fokussieren:

- Welche, den Spracherwerb beeinflussende Strategien findet man in der Interaktion von drei- bis sechsjährigen Kindern in der Peergroup und mit pädagogischen Bezugspersonen?
- Welche Rolle spielen dabei die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und die Bedingungen des Umfelds?

Den präventiven und frühinterventorischen Ansatz der Resilienzforschung aufgreifend bedeutet dies eine Erweiterung der Risikoperspektive, um mögliche Faktoren herauszuarbeiten, die eine gelingende Sprachentwicklung trotz ungünstiger Voraussetzungen zulässt und nach Möglichkeiten sucht, wie Kindertageseinrichtungen und pädagogische Fachkräfte zu einer Ressource für die sprachlichen Kompetenzen des Kindes werden.

Die übergeordneten Fragestellungen spezifizierend, lassen sich in diesem Zusammenhang folgende Aspekte herausstellen, die den Spracherwerb im Vorschulalter beeinflussen:

Merkmale der Interaktion in der Peergroup:

- Welche Rolle spielen sprachstrukturelle Kompetenzen für die Etablierung von Kommunikationssituationen? Wie unterscheiden sich die kommunikativen Strategien von kompetenten gegenüber weniger kompetenten Sprechern?
- Gibt es eine Präferenz zu Interaktionspartnern in Abhängigkeit der eigenen sprachlichen Fähigkeiten?
- Welche Unterschiede finden sich in der Interaktion mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache? Welche Unterschiede zeigen sich in den kommunikativen Strategien der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache?

Zur Bedeutung und Struktur des sprachlichen Inputs:

- Steuern Erzieherinnen ihren sprachlichen Input analog zu den sprachlichen Fähigkeiten des an der Interaktion beteiligten Kindes? Spiegelt sich dies in der linguistischen Komplexität und der Quantität der sprachlichen Äußerungen wider?
- Welche sprachlichen Modellierungstechniken und sprachspezifischen Kommunikationstechniken („redirecting“; kindgerichtete Sprache; „sustained shared thinking“; vertikale Dialogstruktur) werden verwendet?

1.4 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Fragestellung ist ein mehrdimensionaler Forschungsansatz nötig, der zu belastbaren Aussagen über die linguistischen Kompetenzen der Kinder führen kann, diese in Beziehung zu den kommunikativen Kompetenzen setzt und dabei den Einfluss des sprachlichen Umfelds für den Spracherwerb berücksichtigt.

Bei der Bestimmung des Forschungsgegenstandes sind daher die Sprachform, die funktionalen Aspekte der Sprachverwendung und der Kontext der Interaktion nicht voneinander zu trennen. Für die Umsetzung des Forschungsvorhabens verlangt dieses Verständnis von Sprache einen mehrperspektivischen diagnostischen Zugang, der das interdependente Bedingungsgefüge von Sprachform und Sprachverwendung im Entwicklungskontext des Kindes berücksichtigt. Da keine Sprachstandserhebungen vorliegen, die alle wichtigen Sprachentwicklungsaspekte berücksichtigen, wird hier eine Kombination von Verfahren vorgeschlagen, die eine Integration von Testverfahren auf der einen Seite sowie Assessments bzw. Beobachtungen auf der anderen Seite anstrebt (vgl. Fried 2004, 87ff.). Zur eindeutigen Bestimmung des Sprachentwicklungsstatus wird das, von Hannelore Grimm (2003b), entwickelte Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) verwendet. Auf der Grundlage der Normierung können durch dieses Verfahren formal-sprachliche Kompetenzen diagnostisch exakt eingestuft werden. Durch die Erfassung der prognostisch herausstechendsten Entwicklungsmerkmale in den Bereichen grammatische Kompetenz und phonologische Repräsentationsfähigkeit lassen sich „Risikokinder“ identifizieren und von „sprachlich unauffälligen Kindern“ unterscheiden (ebd., 9).

Der Aspekt der Sprachverwendung wird mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens innerhalb der teilnehmenden Beobachtung beurteilt und orientiert sich an der kindlichen Sprachverwendung in sprachbezogenen Kontexten. In Kindertageseinrichtungen lassen sich in Anlehnung an den von Ulich und Mayr (2003, 5) entwickelten Beobachtungsbo-

gen Sismik sprachrelevante Situationen unter der Fragestellung fokussieren, inwieweit das Kind aktiv daran beteiligt ist und inwieweit es zur sprachlichen Kommunikation beiträgt:

- Interaktionen eines Kindes mit anderen Kindern (Frühstück, Freispiel),
- Dyadische und polyadische Interaktion zwischen dem Kind und pädagogischen Bezugspersonen (Einzelgespräch, Gesprächskreis, Spiel).

Für die Untersuchung der Forschungsfragen nach internen, sozialen und institutionellen Bedingungen für die Sprachentwicklung sowie die statistische Überprüfung der formulierten Annahmen wird eine Querschnittsanalyse unter Verwendung quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge vorgeschlagen. Zunächst wird das Ziel verfolgt, mit Hilfe des normierten Sprachscreeningverfahrens (Grimm 2003b) den Sprachentwicklungsstand von Kindern im Vorschulalter zu bestimmen und eine Unterteilung in die Subgruppen ‚sprachunauffällig‘ (Bestehen beider Subtests), ‚von einer Sprachförderung profitierend‘ (Bestehen eines Subtests) und ‚therapiebedürftig‘ (Nichtbestehen beider Subtests) vornehmen und Korrelationen zur Sprachverwendung und den Faktoren des sprachlichen Inputs herstellen zu können (vgl. Grimm et al 2004, 108). Dies bietet die Möglichkeit auch die linguistischen Kompetenzen derjenigen Kinder zu erfassen, die durch ihr positives Kommunikationsverhalten von Erzieherinnen als sprachkompetent eingestuft werden, obwohl die grammatischen Fähigkeiten nicht dazu ausreichen würden, um der Vermittlung von Bildungsinhalten in kontextreduzierten Situationen folgen zu können (vgl. Grimm 2006, 13). In einem zweiten Schritt wird eine Teilstichprobe aus den identifizierten Subgruppen erhoben und einer Feinanalyse sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen unterzogen. In der teilnehmenden Beobachtung in sprachrelevanten Situationen im Kindergartenalltag erfolgt die Datenerhebung mittels Tonbandaufzeichnung und Feldnotizen. Um die sprachlichen Kompetenzen unter den spezifischen Bedingungen in ihrem Zusammenspiel erfassen zu können, ist die Analyse natürlicher Gespräche nötig. Diese Voraussetzung erfüllt die linguistische Gesprächsanalyse (Brinker & Sager 2006), die im Bereich der Betrachtung von Kindersprache in der vorliegenden Arbeit um spracherwerbsspezifische Kategorien ergänzt wird.

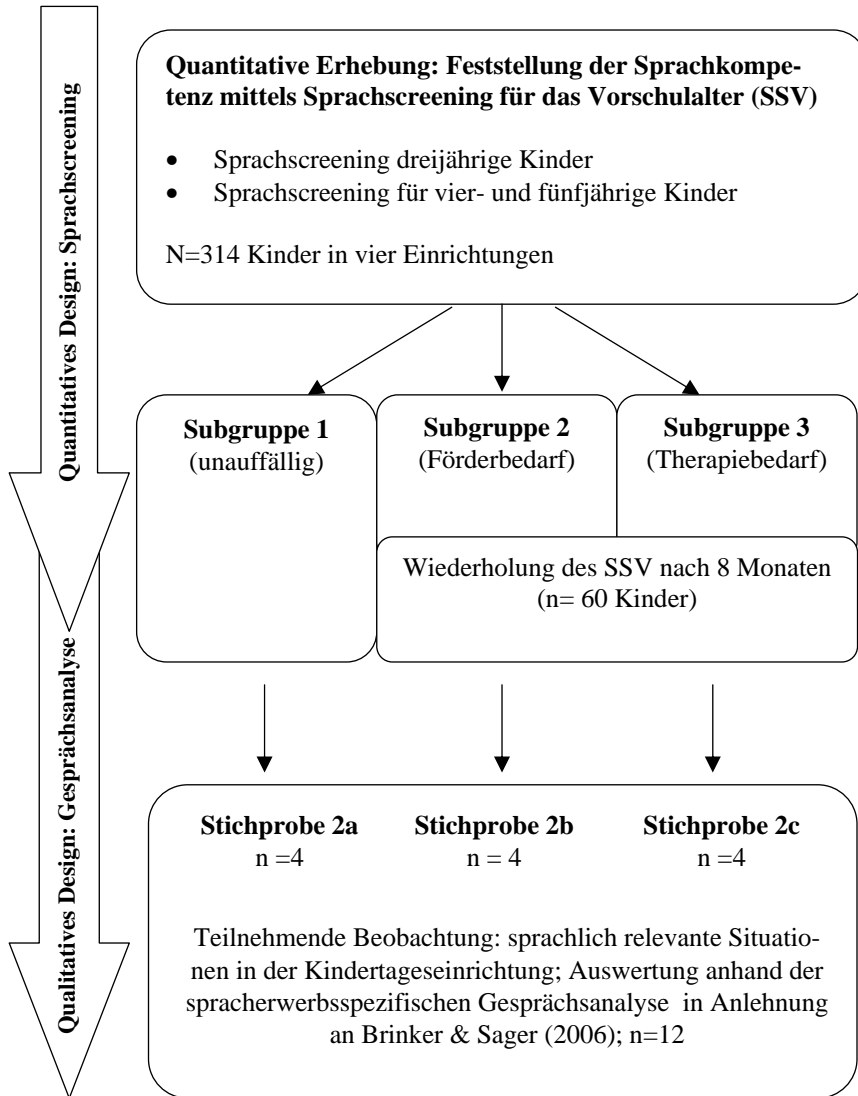


Abb. 1: Kombination quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge