

Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten –  
Qualitätskriterien und Sprachförderstrategien

## **Inhaltsverzeichnis**

1 Einleitung .....	2
2 Alltagsintegrierte Sprachförderung .....	3
3 Qualitätskriterien für Sprachförderung .....	4
4 Alltagsintegrierte Sprachförderstrategien im Kindergarten .....	7
4.1 Korrekatives Feedback.....	7
4.2 Modellierung .....	8
4.3 Stimulierung.....	9
5 Fazit.....	10
6 Literaturverzeichnis.....	12
Anhang .....	13

## **1 Einleitung**

Die frühe Sprachkompetenz hat einen wesentlichen Einfluss auf die zukünftige Bildungslaufbahn junger Menschen. Daher wird die frühkindliche Bildung und insbesondere die Sprachförderung dafür als essenziell angesehen (vgl. Vogt et al. 2015, 414). Deutschland verzeichnet in den letzten Jahren „eine kaum zu überblickende Vielfalt an Konzepten, Trainingsprogrammen und Materialien zur Sprachförderung in pädagogischen Institutionen“ (Beckerle 2017, 14). In dieser Arbeit soll nun eine mögliche Sprachförderstrategie, die der alltagsintegrierten Sprachförderung, vorgestellt werden. Diesem Ansatz kann eine gute Wirksamkeit zugeschrieben werden. Professionalisierungsmaßnahmen pädagogischer Fachkräfte werden dabei vorausgesetzt (vgl. Vogt et al. 2015, 414).

Die vorliegende Arbeit spiegelt die Auseinandersetzung mit der Thematik alltagsintegrierter Sprachförderung und betrachtet, inwiefern die Anwendung dieser Strategien zielführend ist. Um einen praktischen Bezug herstellen zu können, habe ich ein dreiwöchiges Praktikum in Form von 80 Stunden im Kindergarten am Gänsebrink Marl e.V. absolvieren dürfen. Dieser ist eine Elterninitiative, bietet aktuell Platz für 22 Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren, welche aus 17 verschiedenen Familien kommen, und beschäftigt zurzeit fünf pädagogische Fachkräfte.

Um der Fragestellung nachgehen zu können, wird zunächst im zweiten Kapitel einführend erläutert, was unter alltagsintegrierter Sprachförderung im Allgemeinen zu verstehen ist. Das darauffolgende Kapitel beschreibt Qualitätskriterien, also Voraussetzungen, die von Erziehenden erfüllt werden müssen, um diese Sprachförderstrategie gelingen zu lassen. Das vierte Kapitel umfasst letztendlich drei konkrete alltagsintegrierte Sprachförderstrategien, die ich im Rahmen meines Berufsfeldpraktikums im Kindergartenalltag zunächst erleben und beobachten und später auch selbst anwenden durfte. Diese werden kurz erklärt und anschließend mittels verschiedener beispielhafter Situationen aus dem Kindergarten am Gänsebrink e.V. Marl veranschaulicht. Im Fazit wird auf alle Erkenntnisse abschließend Bezug genommen und die Wirksamkeit dieses Verfahrens thematisiert.

## **2 Alltagsintegrierte Sprachförderung**

Um in den nachfolgenden Kapiteln verschiedene Qualitätskriterien für die Sprachförderung nennen und alltagsintegrierte Sprachförderstrategien in Kindertagesstätten veranschaulichen zu können, geht es nun zunächst um die Frage, was alltagsintegrierte Sprachförderung überhaupt ist.

Die alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung wird in Abgrenzung zur inszenierten Sprachförderung betrachtet. Letztere wird meist für Kinder mit Sprachförderbedarf im Vorschulalter in einer Kleingruppe angeboten. Im Gegensatz dazu umfasst die alltagsintegrierte Sprachförderung alle Kinder und findet im Kindergarten- oder auch Schulalltag statt. Hier wird nicht zwischen Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf unterschieden. Alle werden analog alltagsintegriert und gemeinsam gefördert (vgl. Kucharz et al. 2015, 94). Sie gehört folglich zu den ganzheitlichen Konzepten zur Unterstützung der Sprache und zu den situationsorientierten Ansätzen, die davon ausgehen, dass „die Sprachkompetenz nicht in punktuellen, zeitlich begrenzten Fördereinheiten erworben wird“, sondern als durchgängiges Prinzip zur Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung erfolgt (Jungmann et al. 2018, 39). Dialoge mit Gesprächspartnern unterschiedlichen Alters sind hier von Bedeutung und ihnen wird eine entscheidende Rolle im Erwerbsprozess zugeschrieben. Zentral ist, dass die alltagsintegrierte Sprachförderung an aktuelle Bedürfnisse und Interessen anknüpft, wobei beachtet werden muss, dass die Aktivität durch Sprache geleitet werden sollte. Sprache kann dort demzufolge als Mittel zum Zweck dienen (vgl. ebd., 39).

Somit kann gesagt werden, dass die alltagsintegrierte Sprachförderung „zwischen dem ‚Sprachbad im Alltag‘ und der ‚systematischen Sprachvermittlung‘ einzuordnen“ ist (Kucharz et al. 2015, 94). Ein Kind, welches Deutsch als Zweitsprache spricht und somit sehr geringe Deutschkenntnisse vorweist, oder ein einsprachiges Kind mit wenig entwickeltem Sprachstand wird in die Gegebenheit des sogenannten situationsorientierten „Sprachbads im Alltag“ gelassen, wenn es im Kindergarten – bildlich gesprochen – in die deutsche Umgangssprache eintaucht. Dies wird auch Immersion genannt und kann sehr sprachfördernd wirken, denn das Sprechen wird durch Gesten und Bilder, durch einfache, immer wiederkehrende Satzmuster und durch das Wiederholen zentraler Wörter unterstützt. Dieser Prozess wirkt sich allerdings nicht auf alle Kinder gleich aus

(vgl. ebd., 95). Viele schaffen es, aus dem „umfangreichen Sprachangebot die für sie relevanten und angemessenen Strukturen herauszufiltern und aufzunehmen“ und somit die Umgebungssprache zu erwerben (ebd., 94). Andere sind überfordert und tauchen symbolisch unter. Hierbei wird von Submersion gesprochen. Auf der anderen Seite steht die sprachtheoretische systematische Sprachvermittlung, welche von einem schrittweisen Vorgehen, welches mit Fremdsprachenlernen vergleichbar ist, ausgeht. Diese Vorgehensweise kann problematisch sein, da sie nicht am individuellen Sprachstand des Kindes ansetzen kann, sondern „die Bausteine systematisch und nacheinander abgearbeitet werden“ (ebd., 95). Zudem findet die Förderung „losgelöst von der Alltags-, Spiel- und Interessenssituation der Kinder statt, sodass sie häufig den Sinn mancher Übungen nicht verstehen und weniger motiviert sind“ (ebd., 95).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alltagsintegrierte Sprachförderung eine Zwischenstellung einnimmt (vgl. ebd., 95). Sie zielt darauf ab, schulvorbereitend zu wirken, indem die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder von Beginn an allumfassend gefördert werden und so Auffälligkeiten frühestmöglich erkannt werden. Durch das sprachliche Interaktionsverhalten in Elternhaus und Kindertagesstätten können die späteren Sprach-, Lese- und Rechtschreibleistungen gut prognostiziert werden. Allerdings sollte beachtet werden, dass bei spezifischen Störungen des Spracherwerbs oder bei allgemeinen Entwicklungsstörungen eine ergänzende Sprachtherapie außerhalb der Kindertageseinrichtung von Nöten ist (vgl. Jungmann et al. 2018, 39).

### **3 Qualitätskriterien für Sprachförderung**

Um eine professionelle Durchführung von Sprachförderung gelingen zu lassen und den Kindern ein Umfeld zu schaffen, das den Erwerb der Sprache begünstigt, muss eine Reihe von Kriterien beachtet und erfüllt werden, die nun nachfolgend aufgelistet werden.

Die (alltagsintegrierte) Sprachförderung fällt unter die Aufgabenbereiche von Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar- und Primarbereich, was unter anderem in den Orientierungsplänen und Bildungsstandards aller Bundesländer festgehalten wird. Somit müssen Pädagoginnen und Pädagogen umfangreiche Aufgaben bewältigen, „die wiederum anspruchsvolle Kompetenzen erfordern, was hohe Anforderungen an [sie stellt]“ (Beckerle 2017, 39).

Zunächst dienen die erwachsenen Bezugspersonen als Sprachvorbild, da sie den Kindern auf verschiedenen Ebenen sprachlichen Input bieten, der dann von ihnen erworben werden kann. Die Kinder nehmen durch die Interaktion mit Erwachsenen die grammatikalischen Strukturen einer Sprache auf, erweitern ihren Wortschatz und lernen die Funktionen der Kommunikation kennen. Erzieherinnen und Erzieher sind dazu angehalten, eine „reichhaltige und möglichst korrekte Sprache zu nutzen und dabei bewusst nah an der Standardsprache zu kommunizieren“ (Kucharz et al. 2015, 99). Oftmals neigen Erwachsene dazu, Kindern als Gesprächspartner nicht auf Augenhöhe zu begegnen. Daher muss betont werden, dass Erziehende den Kindern aktiv zuhören sollten und ihnen Zeit geben müssen, ihre Sätze zu formulieren. Sie selbst haben den Auftrag, natürlich und authentisch zu sprechen, denn „überartikuliertes Sprechen, übertrieben langsames oder lautes Sprechen hört sich für Ihre Zuhörer seltsam an“ und erfüllt nicht den gewünschten Zweck (Krempin & Mehler 2017, 72). Gelingende Sprachfördersituationen werden dann erzielt, wenn das Sprechtempo, die Sprechpausen und die Sprechlautstärke angemessen sind (vgl. ebd., 72). Dieser Aspekt ist besonders relevant, da gerade einsprachige Kinder mit Sprachförderbedarf oder mehrsprachige Kinder ein Sprachvorbild mit „vollständigen Sätzen, ausformulierten Wortendungen und präziser Begriffsverwendung“ benötigen, um einen möglichst hohen Gewinn des Sprachangebots für ihr Sprachwissen zu erzielen (Kucharz et al. 2015, 99).

Ein weiterer lehrreicher Aspekt ist das gezielte Einsetzen von Mimik und Gestik. Dieses kann nämlich bewirken, dass das Sprachverständnis der Lerner erleichtert wird. Einige konkrete Beispiele dafür sind Zeigegesten, die bei unbekanntem Wortschatz unterstützend wirken oder auch die Mimik, welche Gefühle wie Freude oder Traurigkeit vermitteln kann.

Wie bereits festgestellt, übernehmen Kinder die Sprache, die sie bei ihren erwachsenen Bezugspersonen aufnehmen. Gerade deshalb ist es bedeutsam, als Erziehender variations- und kontrastreiche Sprache zu verwenden, denn umso mehr Informationen können die Lerner diesem Input entnehmen.

Da sprachliche Strukturen nicht durch einmaliges Hören von Kindern aufgenommen werden, sind Wiederholungen in verschiedenen Kontexten seitens der Erzieher bedeutsam. Eine wirksame Methode ist das so genannte handlungsbegleitende Sprechen, bei dem „Abläufe und Zusammenhänge, in denen Sprache eigentlich nicht zwingend erforderlich ist, bewusst verbalisiert“ werden

(Krempin & Mehler 2017, 74). Der Kindergartenalltag eröffnet unzählige Situationen für dieses Vorgehen.

Um die Kinder dazu anzuregen, möglichst komplexe und lange Sätze zu produzieren, haben die Erzieherinnen und Erzieher die Aufgabe, offene Fragen zu formulieren, die eine komplexe Antwort einfordern. Sie eignen sich, um mit den Kindern in den Dialog zu treten.

Eine weitere Methode, um für die Kinder Bedingungen zu schaffen, die es ihnen ermöglichen, ihr Sprachsystem eigenaktiv aufzubauen, ist der Einsatz des so genannten korrektiven Feedbacks. So haben Erwachsene die Möglichkeit, den Kindern richtige sprachliche Strukturen aufzuzeigen, ohne Fehler beziehungsweise Abweichungen in den Vordergrund zu stellen. Demnach wird die unvollständige oder fehlerhafte Äußerung des Kindes aufgegriffen und korrekt wiederholt oder auf die vollständige Form hin erweitert. So fühlt das Kind sich inhaltlich verstanden, erhält aber gleichzeitig das Feedback, welches es benötigt (vgl. ebd., 72f.).

Darüber hinaus haben sich die folgenden Grundprinzipien der Kommunikation als sprachförderlich erwiesen:

„dem Kind auf Augenhöhe begegnen, Blickkontakt herstellen und halten, während mit dem Kind gesprochen wird, dem Kind aufmerksam und interessiert zuhören, dem Kind Zeit geben, seine Gedanken zu formulieren, Sprechanlässe schaffen, Sprechpausen zulassen, damit das Kind zu Wort kommen kann, Stärken, Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes wahrnehmen, über Gefühle, Wünsche und Erlebnisse sprechen, dem Kind Freude am Sprechen vermitteln“ (Jungmann et al. 2018, 40).

Folglich kann gesagt werden, dass die Reflexion des Sprach- und Kommunikationsverhaltens von Erziehern maßgeblich für die Sprachförderung der Kinder ist und daher in regelmäßigen Abständen stattfinden sollte (vgl. Krempin & Mehler 2017, 71).

Neben der Rolle des Erziehenden, kann bei richtiger Umsetzung auch die Raumgestaltung der Kindertagesstätte einen sprachförderlichen Effekt auf die Kinder haben. Sie verbringen dort sehr viel Zeit und auf der einen Seite hat der Raum die Aufgabe, ihnen Geborgenheit und Sicherheit zu geben, auf der anderen, sollte er Möglichkeiten bieten, immer wieder Neues zu entdecken und daraus lernen zu können. Daher kann eine gute Ausstattung an sprach- und literacyförderlichen Materialien und eine bewusste Raumgestaltung die Sprach- und Literacyentwicklung der Kinder positiv beeinflussen. Bedeutsame Lernumgebungen sind dabei Bücher, Schreiben und Schrift, Medien und Technik, Sprach- und Gesellschaftsspiele sowie Requisiten für Rollenspiele. Zudem gibt es

verschiedene evidenzbasierte Qualitätsanforderungen, darunter eine gute und hochwertige Materialausstattung, welche attraktiv, anspruchsvoll und vielseitig ist, eine Alltagspräsenz und gute Zugänglichkeit der Materialien, klar abgegrenzte Bereiche wie Funktionsecken, -räume, eine Veränderbarkeit der Lernumgebung, die Einbeziehung der Kinder als Mitgestalter und eine Flankierung durch pädagogisch begleitete Aktivitäten (vgl. Jungmann et al. 2018, 42).

Das Beachten all dieser Kriterien im Kindergartenalltag führt schließlich dazu, den Kindern die bestmöglichen Voraussetzungen zu schaffen, Sprache zu erwerben.

## **4 Alltagsintegrierte Sprachförderstrategien im Kindergarten**

Um nun einen praktischen Bezug zu dem theoretischen Teil herzustellen, wird im Folgenden die Umsetzung verschiedener Fördermaßnahmen im Kindergarten am Gänsebrink e.V. Marl dargestellt. Hierbei sind mir bei meiner Beobachtung insbesondere die folgenden drei Sprachförderstrategien aufgefallen und als besonders förderlich erschienen.

### **4.1 Korrekatives Feedback**

Die bereits kurz im vorherigen Kapitel angeschnittene Technik des Korrektiven Feedbacks zielt auf eine indirekte Verbesserung sprachlicher Fehler der Kinder hin und soll diese ermutigen. Für Kinder ist es essenziell, Rückmeldungen zu dem, was sie gemacht, bearbeitet und auch gesagt oder erzählt haben, zu bekommen. Rückmeldungen fungieren als Wahrnehmer und Wertschätzer kindlicher Leistungen und zudem geben sie Hinweise auf Verbesserungen. Damit sie keine fehlerhaften Regeln erlernen, stehen Erzieher in der Verantwortung, die korrekten Strukturen zu präsentieren. Dies kann auf verschiedene Weisen umgesetzt werden. Zunächst kann man die Aussagen des Kindes auf phonologischer Ebene, also bezüglich der Aussprache und Lautbildung, korrekt wiederholen. Eine weitere Möglichkeit ist die korrekte Wiederholung auf grammatikalischer Ebene, also in Bezug auf die Wortbildung und den Satzbau. Schließlich besteht noch die Möglichkeit, die Äußerungen der Kinder auf semantischer, also der wortbedeutenden Ebene, zu korrigieren (vgl. Kucharz et al 2015, 102).

Im Rahmen meines Berufsfeldpraktikums habe ich verschiedene Äußerungen und Gesprächsfragmente notiert und möchte diese nun exemplarisch darstellen. Auf phonologischer Ebene ist mir die Situation aufgefallen, in der ein vierjähriges Mädchen ein Bild gemalt hat und zu einer Erzieherin sagte: „Guck mal, ich hab ein



Bild für dich *demalt*.“ Daraufhin antwortete die Erzieherin: „Oh, danke! Da hast du aber ein sehr schönes Bild **gemalt**.“ Die Betonung lag dabei auf dem Wort „gemalt“. In Bezug auf die Morphologie gab es ein Gespräch, in dem ein fünfjähriger Junge mit Migrationshintergrund sagte: „Ich will Toberaum.“ Die Erzieherin antwortete: „Ok, du darfst **in den** Toberaum.“ Auch hier lag die Betonung auf den fehlenden Worten des Jungen. Auf syntaktischer Ebene sind mir besonders wenig Fehler seitens der Kinder begegnet. Hierbei habe ich nur eine Situation erlebt, bei der ein dreijähriger Junge sagte: „Louisa *mich haut!*“. Die Antwort der Erzieherin darauf war: „Die Louisa **haut dich?** Oh nein, das geht nicht.“ Schließlich habe ich mit einem sechsjährigen Vorschulkind ein Spiel gespielt. Sie zeigte auf den Würfel und sagte: „Kannst du mir *das Dings* geben?“ Dies war eine fehlerhafte Äußerung bezüglich des Wortschatzes. Meine Antwort darauf war: „Ja, ich kann dir **den Würfel** geben.“

Gerade bei den etwas älteren Kindergartenkindern im Alter von vier bis sechs Jahren konnte festgestellt werden, dass sie die Korrektur wahrnehmen und später eigenständig anwenden. Somit kann ich nach meiner eigenen Erfahrung im Kindergarten bestätigen, dass diese Strategie zielführend ist.

## 4.2 Modellierung

Bei der Modellierungstechnik werden kindliche Äußerungen erweitert oder verändert. Dabei geht es auch um die Reaktion des Erziehenden auf die sprachlichen Äußerungen des Kindes. Dies kann ebenfalls in drei unterschiedlichen Formen stattfinden. Hier gibt es syntaktische Ergänzungen (Satzbau), wobei unvollständige Sätze von Kindern vervollständigt werden oder kurze und einfache Sätze zu komplexeren ergänzt werden. Bei der semantischen Erweiterung (Wortschatz) werden neue Wörter zu den Sätzen der Kinder hinzugefügt und bei morphologischen Umformungen (grammatikalische Formen) werden schließlich die kindlichen Äußerungen unter Veränderung der grammatikalischen Formen auf Wortebene wiedergegeben. Die Modellierungstechnik zielt darauf ab, nicht nur den Satz des Kindes zu verbessern, sondern fortzuführen beziehungsweise zu modellieren (vgl. Kucharz et al. 2015, 104).

Auch hier konnte ich im Kindergarten viele Entdeckungen machen und Erfahrungen sammeln, wie die Modellierungstechnik im Alltag von den Erziehenden angewandt wird. Eine Erzieherin fragte ein zweijähriges Mädchen, ob sie ihr Bild fertig gemalt hat. Ihre Antwort darauf war: „Glitzer.“ Die Erzieherin hat

den Satz syntaktisch modelliert, indem sie sagte: „Ach so, du möchtest noch etwas Glitzer auf deinem Bild haben.“ In einer anderen Situation wurde mit bunter Farbe gemalt. Ein zweijähriger Junge zeigte seine bemalten Hände und sagte: „Wasser.“ Die Erzieherin modellierte diesen Satz semantisch, indem sie antwortete: „Oh ja, komm, wir gehen deine Hände waschen.“ Letztlich gab es auch Gespräche, in denen die Erziehenden die Äußerungen der Kinder morphologisch modellierten. Ein fünfjähriger Junge mit Migrationshintergrund sagte: „Wir sind *mit neuem Auto* gekommen.“ Daraufhin antwortete die Erzieherin: „Ihr seid mit eurem neuen Auto zum Kindergarten gefahren? Toll!“

### **4.3 Stimulierung**

Die letzte alltagsintegrierte Sprachförderstrategie, die mir im Kindergarten besonders aufgefallen ist, ist die der Stimulierung. Das Ziel ist es, die Kinder zum Sprechen anzuregen und ihnen reichhaltigen Input zu geben. Da nicht alle Kinder gerne von sich aus viel erzählen, sondern viele eher still sind und Aufforderungen oder Ermunterungen benötigen, ist diese Strategie besonders wichtig. Dies kann auch auf verschiedene Arten geschehen. Offene Fragen und Impulse sind eine Möglichkeit, die zum Sprechen anregt. Diese Strategie kann besonders gut bei etwas älteren Kindergartenkindern angewandt werden oder bei solchen, die Anregungen brauchen, um eigenständig Äußerungen zu produzieren. Darüber hinaus gibt es zudem die sprachliche Begleitung von beispielsweise Handlungen oder Gefühlen, dem sogenannten Parallel-Talking. Hierbei werden Sprachmuster angeboten, die von den Kindern beim Sprechen verwendet werden können und Orientierung bieten. Wenn sie selbst Sprache produzieren sollen, wirkt dies erleichternd auf die Kinder. Dies ist besonders wirksam für jüngere Kindergartenkinder, Kinder, die Schwierigkeiten beim Erstspracherwerb aufweisen oder Kinder, die über sehr wenige Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch verfügen. Diese Techniken sind nicht unbedingt Reaktionen auf die sprachlichen Äußerungen des Kindes. Hierbei wirken die Erziehenden eher initiativ (vgl. Kucharz et al. 2015, 106).

Im Kindergartenalltag konnte diese Strategie mehrfach und regelmäßig beobachtet werden. Ich habe mir eine Reihe offener Fragen, Impulse beziehungsweise Phrasen notiert, mit denen die Kinder immer wieder zum eigenständigen Sprechen angeregt wurden. Sie begannen häufig mit „Erzähl mal...“ und wurden dann mit den so genannten W-Fragen vervollständigt. „Was hast du am Wochenende schönes

erlebt?“ , „Wie geht es eurem neuen Hund?“ , „Warum habt ihr euch denn ein neues Auto gekauft?“ und „Wann hast du denn bei der Oma übernachtet?“ sind einige Beispiele. Als Reaktion darauf konnte nahezu immer eine dem Alter entsprechend ausführliche Antwort seitens der Kinder beobachtet werden. Auch die sprachliche Begleitung durch die Erziehenden wurde in meiner Praktikumszeit im Kindergarten mehrfach angewandt. Ein Beispiel dafür ist eine Situation am Frühstückstisch. Die Erzieherin begleitete die Handlungen, die das Kind durchführen sollte, sprachlich. Sie sagte: „So, wenn du satt bist, kannst du nun dein Brot und deine Weintrauben wieder in deine Brotdose legen. Dafür holst du sie aus deinem Rucksack. Jetzt kannst du deine Dose wieder in den Rucksack legen und ihn zumachen. Setz den Rucksack jetzt auf deinen Rücken, damit du die Hände frei hast. Jetzt kannst du deinen Teller und deine Tasse in die Küche bringen. Super. Dann geh deine Hände waschen.“ Hierbei konnte das Kind die Wörter Brot(dose), Rucksack und Hände mehrfach in verschiedenen Zusammenhängen hören und bekam einfache Satzbildungsmöglichkeiten vorgestellt.

## **5 Fazit**

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die Sprachfördertechniken „ein Arbeiten direkt an den Interessen und Bedürfnissen sowie am Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes“ ermöglichen (Kucharz et al. 2015, 102). Dies ist möglich, da keine Aufgaben aus Förderprogrammen oder fremde Materialien eingebracht werden, sondern situationsspezifisch Äußerungen des Kindes aufgegriffen, erweitert oder korrigierend wiederholt werden oder aber offene Fragen dazu anregen, von seinen Erlebnissen, Interessen, Gefühlen oder sonstigem zu erzählen. Somit geschieht die Sprachförderung für die Kinder unbewusst und in authentischen Situationen (vgl. ebd., 102). Erfahrungsgemäß werden die verschiedenen Techniken nur selten isoliert verwendet. Im Normalfall gibt es oftmals verschiedene Kombinationen, wie das Mischen von Modellierungstechniken und dem korrektiven Feedback. Wenn Erziehende einen verkürzten falschen Satz vervollständigen, „wenden sie gleichzeitig das korrektive Feedback und die syntaktische Ergänzung an“ (ebd., 108).

Für Erzieherinnen und Erzieher ist die Anwendung von Sprachfördertechniken im Alltag anspruchsvoll, da sie ihr eigenes Sprachverhalten bewusst gestalten und individuell an den kindlichen Sprachstand anpassen müssen. Um dies professionell ausüben zu können, bedarf es einer andauernden Übung und Reflexion des eigenen

(Sprach-)Handelns. Wenn man es allerdings geschafft hat, sie in seine Alltagsroutine zu integrieren, „ermöglichen sie eine anregende Sprachförderung mit wenig zusätzlichem Aufwand“ (ebd., 110).

Am Beispiel des Heidelberger Interaktionstrainings (HIT), welches von Buschmann et al. (2010) initiiert wurde, konnte die Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachfördertechniken belegt werden. Hierbei wurden Bezugspersonen eines sprachentwicklungsverzögerten ein- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindes in der Krippe, der Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagesbetreuung geschult, um „situationsübergreifend eine sprachförderliche Grundhaltung den Kindern gegenüber einzunehmen“ (Jungmann & Fuchs 2021, 94). Ziel dieses Trainings ist es, die Erziehenden dahingehend fortzubilden, dass sie ihre (alltäglichen) sprachförderlichen Kompetenzen erweitern, und auf der anderen Seite sollen die Sprachlernmöglichkeiten der Kinder in natürlichen Interaktionen im Alltag verbessert werden. In mehreren Evaluationsstudien mit Kontrollgruppen konnte festgestellt werden, dass sich die sprachlichen Leistungen der Kinder und das sprachförderliche Verhalten der pädagogischen Fachkraft deutlich verbesserte. Die Sprache der Kinder war produktiver, die Äußerungen grammatisch korrekter und sie zeigten insgesamt mehr Freude am Sprechen. Demnach ist die Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung empirisch belegt und sie stellt somit einen wesentlichen Teil der Sprachförderung in Kindergärten dar (vgl. ebd., 96).

## 6 Literaturverzeichnis

Beckerle, Christine (2017): Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Weinheim und Basel: Beltz.

Buschmann, Anke / Jooss, Bettina / Simon, Stephanie / Sachse, Steffi (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“. Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, Jg. 18, 84-95.

Jungmann, Tanja / Fuchs, Andrea (2021): Alltagsintegrierte Sprachförderung am Beispiel des Heidelberger Interaktionstraining (HIT). In: Lohaus, Arnold / Domsch, Holger (Hrsg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Berlin: Springer, 93-99.

Jungmann, Tanja / Morawiak, Ulrike / Meindl, Marlene (2018): Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder. München: Ernst Reinhardt.

Krempin, Maren / Mehler, Kerstin (2017): Inhaltliche Ausgestaltung der Sprachförderung. Allgemeine Regeln der Kommunikation. In: Dies. Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz.

Kucharz, Diemut / Mackowiak, Katja / Beckerle, Christine (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz.

Vogt, Franziska / Löffler, Cordula / Haid, Andrea / Iteel, Nadine / Schönfelder, Mandy / Zumwald, Bea (2015): Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. In: Empirische Pädagogik, Jg. 29, 414-430.