

Entwicklung und Bildung

in der Frühen Kindheit

Tobias Ruberg, Monika Rothweiler

Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa



Kohlhammer

Kohlhammer

Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit

Herausgegeben von Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und
Hermann Schöler

Tobias Ruberg/Monika Rothweiler

Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa

unter Mitarbeit von Dörte Utecht

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2012 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Umschlagmotiv: © Monkey Business – Fotolia.com
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG Stuttgart

ISBN 978-3-17-021390-6

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Die Lehrbuchreihe „*Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit*“ will Studierenden und Fachkräften das notwendige Grundlagenwissen vermitteln, wie die Bildungsarbeit im Krippen- und Elementarbereich gestaltet werden kann. Die Lehrbücher schlagen eine Brücke zwischen dem aktuellen Stand der einschlägigen wissenschaftlichen Forschungen zu diesem Bereich und ihrer Anwendung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern.

Die einzelnen Bände legen zum einen ihren Fokus auf einen ausgewählten Bildungsbereich, wie Kinder ihre sozio-emotionalen, sprachlichen, kognitiven, mathematischen oder motorischen Kompetenzen entwickeln. Hierbei ist der Leitgedanke darzustellen, wie die einzelnen Entwicklungsniveaus der Kinder und Bildungsimpulse der pädagogischen Einrichtungen ineinandergreifen und welche Bedeutung dabei den pädagogischen Fachkräften zukommt. Die Reihe enthält zum anderen Bände, die zentrale bereichsübergreifende Probleme der Bildungsarbeit behandeln, deren angemessene Bewältigung maßgeblich zum Gelingen beiträgt. Dazu zählen Fragen, wie pädagogische Fachkräfte ihre professionelle Responsivität den Kindern gegenüber entwickeln, wie sie Gruppen von Kindern stressfrei managen oder mit Multikulturalität, Integration und Inklusion umgehen können. Die einzelnen Bände bündeln fachübergreifend aktuelle Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften wie der Entwicklungspsychologie, Diagnostik sowie Früh- und Sonderpädagogik und bereiten für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung, aber ebenso für die pädagogische Arbeit vor Ort vor. Die Lehrbuchreihe richtet sich sowohl an Studierende, die sich in ihrem Studium mit der Entwicklung und institutionellen Erziehung von Kindern befassen, als auch an die pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Krippenbereichs.

Im vorliegenden Band „Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa“ greifen die Sprach- und Erziehungswissenschaftler Tobias Ruberg und Monika Rothweiler von der Universität Bremen einen Dreh- und Angelpunkt der elementaren Bildungsarbeit auf, wie nämlich Kinder, die nur über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, im Rahmen einer Kindertageseinrichtung sprachlich gefördert werden können. Ein erfolgreicher Spracherwerb stellt heutzutage eine Schlüsselkompetenz dar, um Schule und Berufsausbildung meistern und erfolgreich am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

Die Autoren verstehen es im wohlthuenden Kontrast zu den unzähligen unergiebigen Büchern zu dieser Thematik, die alltäglichen Fördermöglichkeiten des Spracherwerbs in der KiTa in einer anschaulichen und inspirierenden Weise zu beschreiben. Sie verbinden ihre detaillierten Förderleitlinien mit einer lesenswerten Einführung, wie Kinder die deutsche Sprache erlernen, wie sie sich ihre Sprechlaute, Wörter und grammatischen Strukturen in den alltäglichen Kommunikationen zu Eigen machen. Dabei wird die sprachliche Entwicklung aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive betrachtet, aus der heraus auch die vielen Sprachförderprogramme kritisch gewürdigt und praxisbezogene Empfehlungen ausgesprochen werden. Die wertvollen und eingängigen Beispiele lassen im Leser auch eine klare Vorstellung entstehen, woran man den sprachlichen

Entwicklungsstand von Kindern erkennt und wie man eine Sprachförderung im KiTa-Alltag planen und verankern kann. Kinder gezielt zum Sprechen, Sprechen und nochmals Sprechen über für sie bedeutsame Geschehnisse und Anliegen anzuregen und durch geeignete Sprachlehrstrategien zu unterstützen, das ist das „Geheimnis“ einer erfolgreichen Sprachförderung. Das Buch von Ruberg und Rothweiler ist der Türöffner zu diesem Geheimnis.

Münster, Freiburg und Heidelberg im März 2012

Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Hermann Schöler

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber | 5 |
| 1 Selbstbedienung im Sprachförderbasar? | 11 |
| 1.1 Warum Sprachförderung? | 11 |
| 1.2 Was soll gefördert werden und warum? | 14 |
| 1.3 Welches Förderkonzept/Förderprogramm ist das richtige? | 18 |
| 1.4 Was tun? | 19 |
| 1.5 Zusammenfassung | 23 |
| 1.6 Literatur zum Weiterlesen | 23 |
| 2 Einsprachig, zweisprachig – Spracherwerb hat viele Facetten. | 24 |
| 2.1 Sprache als Mittel der Kommunikation | 24 |
| 2.2 Erste Schritte in die Sprache | 27 |
| 2.3 Wortschatz | 28 |
| 2.4 Der Ausbau des Lautsystems | 29 |
| 2.5 Der Aufbau des Satzes | 30 |
| 2.6 Der Erwerb von Wortformen | 32 |
| 2.7 Was dann noch kommt | 32 |
| 2.8 Und wenn Deutsch nicht die erste Sprache ist? | 33 |
| 2.9 Zusammenfassung | 36 |
| 2.10 Literatur zum Weiterlesen | 37 |
| 3 Das Fundament – Leitlinien guter Sprachförderung. | 38 |
| 3.1 Wie funktioniert der Spracherwerb und wie nicht | 38 |
| 3.2 Didaktische und methodische Prinzipien | 44 |
| 3.3 Zusammenfassung | 49 |
| 3.4 Literatur zum Weiterlesen | 50 |
| 3.5 Lernkontrolle | 50 |
| 4 Detektivarbeit – Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik | 52 |
| 4.1 Diagnostik in der Elementarpädagogik? | 52 |
| 4.2 Sprachdiagnostik in der KiTa | 54 |
| 4.3 Zusammenfassung | 61 |
| 4.4 Literatur zum Weiterlesen | 62 |
| 5 Eltern auf den Mund geschaut – Förderliches Sprachverhalten. | 63 |
| 5.1 Kindgerichtete Sprache (KGS). | 64 |
| 5.2 Ammensprache (babytalk) | 64 |
| 5.3 Stützende Sprache (scaffolding) | 66 |
| 5.4 Lehrende Sprache (motherese) | 67 |
| 5.5 Kulturelle Prägung kindgerichteter Sprache | 70 |
| 5.6 Wirksamkeit kindgerichteter Sprache | 71 |
| 5.7 Von intuitivem Handeln zu einer professionellen Sprachförderung | 73 |
| 5.8 Zusammenfassung | 75 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.9 | Literatur zum Weiterlesen | 75 |
| 5.10 | Lernkontrolle | 75 |
| 6 | Teilchenphysik – wie Kinder Laute erwerben | 77 |
| 6.1 | Artikulation | 78 |
| 6.2 | Frühe Lautproduktion | 81 |
| 6.3 | Phase der ersten 50 Wörter | 82 |
| 6.4 | Phase des phonologischen Erwerbs | 82 |
| 6.5 | Verzögerungen des Lauterwerbs | 88 |
| 6.6 | Möglichkeiten und Grenzen der Förderung | 90 |
| 6.7 | Förderung artikulatorischer Fähigkeiten | 90 |
| 6.8 | Förderung phonologischen Wissens | 92 |
| 6.9 | Zusammenfassung | 93 |
| 6.10 | Literatur zum Weiterlesen | 93 |
| 6.11 | Lernkontrolle | 94 |
| 7 | Wörter – Bausteine für die Sprache | 96 |
| 7.1 | Was ist ein Wort? | 96 |
| 7.2 | Die Struktur des Lexikons | 98 |
| 7.3 | Der Erwerb von Wörtern | 100 |
| 7.4 | Wortschatz und Wortschätze bei mehrsprachigen Kindern | 102 |
| 7.5 | Sprachbeobachtung im Bereich des Lexikons: Welche und wie viele Wörter kennt das Kind? | 105 |
| 7.6 | Bestimmung von Förderzielen | 106 |
| 7.7 | Lexikalische Förderung konkret – Situationen nutzen und Kontexte schaffen für den Aufbau von Weltwissen und den Begriffs- und Worterwerb | 107 |
| 7.8 | Lexikalische Förderung konkret – der Skriptansatz | 110 |
| 7.9 | Lexikalische Förderung konkret: Entdecken – Erfahren – Wörter lernen | 112 |
| 7.10 | Zusammenfassung | 113 |
| 7.11 | Literatur zum Weiterlesen | 114 |
| 7.12 | Lernkontrolle | 115 |
| 8 | Kleine Architekten – Aufbau grammatischer Strukturen | 116 |
| 8.1 | Die Erwerbsaufgabe | 116 |
| 8.2 | Flexion und Kongruenz | 117 |
| 8.3 | Topologische Felder | 119 |
| 8.4 | Grammatikerwerb einsprachiger Kinder | 120 |
| 8.5 | Grammatikerwerb mehrsprachiger Kinder | 130 |
| 8.6 | Bestimmung der Förderziele | 135 |
| 8.7 | Auf Strukturen aufmerksam machen | 139 |
| 8.8 | Kontexte schaffen | 142 |
| 8.9 | Weitere Förderziele | 144 |
| 8.10 | Das eigene Sprachverhalten in Situationen zur Förderung des Grammatikerwerbs | 148 |
| 8.11 | Grammatik und Wortschatz Hand in Hand | 149 |

| | |
|--|------------|
| 8.12 Zusammenfassung | 150 |
| 8.13 Literatur zum Weiterlesen. | 151 |
| 8.14 Lernkontrolle | 151 |
| 9 Mit dem Einkaufszettel über den Sprachförderbasar – Förderplanung | 152 |
| 9.1 Sprachförderprogramme. | 153 |
| 9.2 Einsatz von Sprachfördermaterialien | 156 |
| 9.3 Allgemeine Aspekte einer Förderplanung | 163 |
| 9.4 Zusammenfassung | 168 |
| 9.5 Literatur zum Weiterlesen. | 169 |
| 9.6 Lernkontrolle | 169 |
| 10 Sprachförderung konkret – Beispiele für die Planung und Umsetzung. | 171 |
| 10.1 Erweiterung des Verblexikons | 172 |
| 10.2 Förderung des Wortschatzerwerbs | 177 |
| 10.3 Förderung des Akkusativerwerbs | 184 |
| 10.4 Förderung des Dativerwerbs. | 188 |
| Literatur | 194 |

1 Selbstbedienung im Sprachförderbasar?

Dieses Kapitel führt in die aktuelle Diskussion zum Thema Sprachförderung ein und zeigt Schwierigkeiten auf, die sich für Praktikerinnen und Praktiker ergeben können, insbesondere im Hinblick auf die Auswahl und Bewertung unterschiedlicher Förderprogramme/Konzepte/Materialien. Hieraus wird die Grundposition des Buches abgeleitet: Sprachförderung erfordert sprachwissenschaftliche Grundkenntnisse.

1.1 Warum Sprachförderung?

Eine der herausragenden Eigenschaften des Menschen ist die Fähigkeit, über ein komplexes strukturiertes Symbolsystem, das wir Sprache nennen, mit anderen Menschen zu kommunizieren. Ganz selbstverständlich setzen wir Sprache tagtäglich in der Kommunikation mit anderen Menschen ein, und wir sind uns dabei meist nicht bewusst, über welche außergewöhnliche Fähigkeit wir verfügen. Dies gilt insbesondere für die Sprachen, die wir als Kind erworben haben. Wie zentral Sprache für unser Leben ist, wird vielen Menschen erst bewusst, wenn sie in eine neue sprachliche Umgebung wechseln, wenn sie plötzlich nicht mehr selbstverständlich in einer Sprache kommunizieren können, sondern eine neue Sprache erwerben müssen. Dann sehen sie sich plötzlich der Möglichkeit beraubt, Gedanken und Gefühle mitzuteilen und an den Gedanken und Gefühlen der Mitmenschen teilzuhaben. Denn Sprache ist viel mehr als ein abstraktes Symbolsystem: Sprache ist ein Teil der individuellen Identität und Sprache ist ein Teil der Kultur, in der wir aufgewachsen sind.

Diese Erfahrung machte auch Sigmund Freud, nachdem er vor den Nationalsozialisten nach London geflohen war. In einem Brief an *Raymond de Saussure* schrieb er:

Sie haben den einen Punkt ausgelassen, den der Emigrant als so besonders schmerzlich empfindet. Es ist – man kann nur sagen – der Verlust der Sprache, in der man gelebt und gedacht hat und die man bei aller Mühe zur Einfühlung durch eine andere nie wird ersetzen können. (Quelle: Sigmund Freud-Museum, Wien)

Sprache spielt eine zentrale Rolle in unserem Leben, und dies gilt natürlich auch für Kinder. Denken Sie beispielsweise an die Situation von Kindern, die zunächst eine andere Sprache als Deutsch erwerben und dann mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung (KiTa) in ein deutschsprachiges Umfeld kommen. Auch wenn viele Kinder mit dieser Situation unbefangen umgehen und rasch in den Erwerb des Deutschen einsteigen, gibt es auch Kinder, die sich zunächst aus der

sozialen Interaktion zurückziehen. Da Sprache schon für Kinder eine wichtige soziale Funktion erfüllt, gehört es zu den Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte, Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess so zu unterstützen, dass sie möglichst schnell in die Lage versetzt werden, die neue Sprache zu nutzen, aus dem sozialen Rückzug zurück in die Gruppe zu finden und selbstbestimmt am sozialen Leben der Gruppe teilhaben zu können.

Im *gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, der die Grundlage die Bildungspläne der einzelnen Länder bildet, wird noch auf eine weitere wichtige Funktion von Sprache hingewiesen: „Die Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Familie und in den Kindertageseinrichtungen sind zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit in der Schule, deshalb muss Sprachförderung Prinzip in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sein“ (JMK/KMK, 2004, S. 9).

In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Schulfähigkeit von Bedeutung. Im Hinblick auf Sprache ist ein Kind dann schulfähig, wenn es über die für den Schulbesuch notwendigen Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache verfügt, und die Unterrichtssprache ist in der Regel das Deutsche. Der Begriff der Schulfähigkeit bezieht sich damit einerseits auf die individuellen Sprachkompetenzen eines Kindes, andererseits aber auch auf die sprachlichen Anforderungen der Schule. Eine zentrale Aufgabe von Bildungseinrichtungen ist es also, Kinder im Erwerb der für den Schulbesuch notwendigen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern, aber auch die sprachlichen Anforderungen des Schulbesuchs an die individuellen sprachlichen Kompetenzen eines Kindes anzupassen. Oder mit anderen Worten: Das Ziel ist nicht nur das schulfähige Kind, sondern auch die kindfähige Schule (JMK/KMK, 2004).

Dass derzeit weder das eine noch das andere Ziel erreicht wird, zeigt ein Blick auf die Bildungsstatistiken. Etwa 1,6 % aller Personen ohne Migrationshintergrund im Alter zwischen 25 und 35 Jahren haben keinen Schulabschluss und befinden sich auch nicht mehr in der Ausbildung. Bei den Personen mit Migrationshintergrund liegt der Anteil in der gleichen Altersgruppe bei 9 % und ist damit mehr als fünfmal höher (Statistisches Bundesamt, 2010). Für viele der Personen mit Migrationshintergrund kann angenommen werden, dass Deutsch nicht die erste Sprache ist, die sie als Kind erworben haben.

Mehrsprachige Kinder sind verglichen mit einsprachigen Kindern im Nachteil, da sie ein geringeres Sprachangebot im Deutschen erhalten als einsprachige Kinder. (Das gilt natürlich nur für die Gruppe als Ganzes. Viele mehrsprachige Kinder haben in beiden Sprachen ein umfangreiches Sprachangebot, das dem eines durchschnittlichen einsprachigen Kindes entspricht; und viele einsprachige Kinder haben nur ein sehr reduziertes Sprachangebot.) Ein großer Teil der mehrsprachigen Kinder hat zudem erst mit dem Eintritt in die KiTa regelmäßig und in einem nennenswerten Umfang Kontakt zum Deutschen. Diesen Kindern steht dann bis zur Einschulung deutlich weniger Zeit für den Erwerb des Deutschen zur Verfügung als einsprachigen Kindern. Dass es gerade die Kinder mit Migrationshintergrund sind, die in unserem Bildungssystem benachteiligt werden, legt einen engen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg bzw. Misserfolg und der Sprachkompetenz im Deutschen nahe, wenngleich es hier noch an kontrollierten

Studien fehlt, die den Einfluss der Sprachkompetenz im Deutschen im Vergleich zu anderen möglichen Einflussfaktoren für den Bildungserfolg herausarbeiten (vgl. Esser, 2006).

Die Pisa-Studie 2003 belegte einmal mehr die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland (OECD, 2006). Dass die Benachteiligung in Deutschland verglichen mit anderen Staaten der OECD besonders stark ausgeprägt ist, zeigt, dass in dieser Hinsicht in Deutschland noch erheblicher Handlungsbedarf besteht. In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um dieser Bildungsbenachteiligung zu begegnen. Insbesondere die frühe sprachliche Förderung mehrsprachiger, aber auch einsprachiger Kinder wurde als zentrale Aufgabe von Bildungseinrichtungen formuliert. Im Elementarbereich ist Sprachförderung mittlerweile in den Bildungsplänen aller Bundesländer verankert. Während in allen Bildungsempfehlungen die ganzheitliche Förderung von Sprache im Alltag im Vordergrund steht, wird in den Bildungsempfehlungen einiger Bundesländer darüber hinaus gefordert, eine ganzheitliche Förderung durch gezielte Sprachfördermaßnahmen zu ergänzen (vgl. z. B. Freie und Hansestadt Hamburg, 2005; Niedersächsisches Kultusministerium, 2005).

In fast allen Bundesländern sind zusätzlich zur Sprachförderung im KiTa-Alltag für alle Kinder zusätzliche intensive Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit einem besonderen sprachlichen Förderbedarf vorgesehen. Welche Kinder einen sprachlichen Förderbedarf haben, wird meist mit Hilfe von Screeningverfahren ermittelt, in Bremen beispielsweise mit dem Cito-Test (Konak & Duindam, 2008), in Nordrhein-Westfalen mit Delfin-4 (Fried, 2008), oder es werden strukturierte Beobachtungsbögen wie Sismik (Ulich & Mayr, 2003) oder Seldak (Ulich & Mayr, 2006) eingesetzt, beispielsweise in Bayern und Schleswig-Holstein. In Bayern beschränkt sich die zusätzliche Förderung auf mehrsprachige Kinder, die meisten Bundesländer schließen jedoch auch einsprachige Kinder mit ein.

Meist finden die zusätzlichen Maßnahmen im letzten Jahr vor Schulbeginn statt, wobei Dauer und Umfang erheblich variieren. In Brandenburg erhalten Kinder mit sprachlichem Förderbedarf beispielsweise über einen Zeitraum von 12–14 Wochen eine zusätzliche Förderung im Umfang von 20–30 Minuten pro Tag, in Berlin dagegen werden Kinder mit einem sprachlichen Förderbedarf über einen Zeitraum von einem Jahr im Umfang von drei Stunden pro Tag gefördert. In einigen Bundesländern erfolgt Sprachförderung am Übergang von der KiTa zur Grundschule landesweit mit einheitlichen Sprachfördermaterialien (z. B. in Bayern mit den *Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht*). In der Regel gibt es jedoch keine verbindlichen Vorgaben für die konkrete Umsetzung von Fördermaßnahmen, das gilt insbesondere für die Förderung jüngerer Kinder (Redder et al., 2011). Zum Teil favorisieren einzelne Träger oder Einrichtungen ein bestimmtes Sprachförderprogramm, aber meist liegt die Gestaltung von Sprachförderung in der Verantwortung der Sprachförderkräfte.

Damit nun haben frühpädagogische Fachkräfte die Qual der Wahl. Denn die Zahl veröffentlichter Sprachförderkonzepte, Sprachförderprogramme und -materialien ist in den letzten Jahren sprunghaft angestiegen und das Angebot kaum noch zu überblicken (ein Überblick findet sich in Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007). Frühpädagogische Fachkräfte stehen hierbei vor der

Herausforderung, aus der Masse an Konzepten, Programmen und Materialien zur Sprachförderung diejenigen herauszufiltern, die ihnen als besonders geeignet erscheinen.

Diese Aufgabe ist ausgesprochen anspruchsvoll, denn die unterschiedlichen Sprachförderkonzepte, Programme und Materialien unterscheiden sich teilweise erheblich darin, welche sprachlichen Ebenen und welche sprachlichen Formen und Strukturen gefördert werden, und sie decken nie das gesamte Spektrum der Sprache ab, sondern meist nur bestimmte Teilbereiche. Dies liegt nicht zuletzt – sofern vorhanden oder vorgestellt – an den unterschiedlichen spracherwerbstheoretischen und pädagogischen Hintergründen. Um sich in dem Sprachförderdschungel zurechtzufinden, lohnt sich daher zuerst einmal ein Blick darauf, was in den einzelnen Sprachförderkonzepten, Programmen und Materialien gefördert werden soll und warum wie gefördert wird und nicht zuletzt wer gefördert werden soll.

1.2 Was soll gefördert werden und warum?

Zunächst einmal kann man die unterschiedlichen Sprachförderansätze zur besseren Systematisierung grob in Sprachförderprogramme und Sprachförderkonzepte unterteilen. Sprachförderprogramme bestehen aus einem Curriculum von Fördereinheiten, die in einer mehr oder weniger streng festgelegten Abfolge durchgeführt werden, und sie beinhalten meist auch die hierfür benötigten Materialien. Sprachförderkonzepte dagegen beschreiben lediglich grundlegende Prinzipien für die Gestaltung von Sprachförderung, sie geben praktische Hinweise für die Umsetzung und beschreiben das Vorgehen exemplarisch. Die konkrete Planung und Umsetzung von Fördereinheiten einschließlich der Auswahl der Fördermaterialien liegt jedoch in den Händen der Sprachförderkraft. Entsprechend beinhalten Sprachförderkonzepte keine Materialien für die Sprachförderung.

Ein weiteres Kriterium zur Systematisierung unterschiedlicher Sprachförderansätze ist die Auswahl der Fördergegenstände, d. h. welche sprachlichen Bereiche gefördert werden sollen. Hier lassen sich grob strukturorientierte und nicht strukturorientierte Ansätze unterscheiden.

Nicht strukturorientierten Ansätzen (z. B. Militzer, Demandewitz & Fuchs, 2000; Sander & Spanier, 2001) liegt meist ein funktionalistisches Verständnis von Sprache und Spracherwerb zugrunde. Sprache wird vor allem als Mittel zur Kommunikation gesehen, dessen Verwendung an bestimmte situative und soziale Kontexte gebunden ist. Nach diesem Verständnis bildet die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten durch den Ausbau kommunikativer Kompetenzen den Motor für den Spracherwerb.

Diesem Ansatz entsprechende Sprachfördermaßnahmen zielen daher in erster Linie darauf ab, Kommunikationssituationen zu schaffen, die für die Kinder von Bedeutung sind, um dadurch die Motivation für den Spracherwerb zu steigern und damit die Spracherwerbsbedingungen zu verbessern. Dementsprechend konzentrieren sich solche Ansätze in der Regel auf die Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten und auf die Förderung des Wortschatzes. Zentrale