

# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung</b> .....	<b>5</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>11</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>13</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>15</b>
<b>1 Sprach(en)aneignung im frühpädagogischen Kontext</b> .....	<b>21</b>
1.1 Sprachliche Basisqualifikationen .....	23
1.2 Sprachenvielfalt als Normalität in kindlichen Lebenswelten .....	30
1.3 Bedeutung der Frühpädagogik für die (Sprachen-)Entwicklung .....	38
1.3.1 Sprachförderung vs. Sprach(en)bildung .....	42
1.3.2 Bundesweite Projekte alltagsintegrierter Sprach(en)bildung ....	51
1.3.3 Zur Wirksamkeit additiver sowie alltagsintegrierter Sprach(en)bildung .....	56
1.4 Pädagogisches Wissen zur Sprach(en)bildung .....	65
1.4.1 Analyse sprachlicher Interaktionsformen .....	67
1.4.2 Sprachwirksames Verhalten .....	75
1.5 Alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in (didaktisch) pädagogischen Ansätzen .....	82
1.6 Institutionelle Rahmenbedingungen .....	99
<b>2 Alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in Niedersachsen</b> .....	<b>107</b>
2.1 Das frühpädagogische Bildungssystem .....	107
2.1.1 Administrative Vorgaben zur Sprach(en)bildung .....	109
2.1.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen .....	115
2.2 Instrumente der Sprachstandsfeststellung .....	118
2.2.1 Standardisierte Verfahren .....	119
2.2.2 Sprachstandsfeststellung und additive Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr .....	126
2.3 Regionale Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepte .....	132

2.4	Herleitung der (Teil-)Forschungsfragen.....	138
<b>3</b>	<b>Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>145</b>
3.1	Forschungsvorhaben .....	145
3.2	Darstellung der Datenerhebungsinstrumente .....	148
3.2.1	Quantitative Befragung.....	148
3.2.2	Gruppeninterviews.....	153
3.2.3	Videoaufzeichnungen .....	154
3.3	Vorgehen bei der Datenauswertung .....	155
3.3.1	Statistische Analyse.....	155
3.3.2	Qualitative Inhaltsanalyse.....	163
3.3.3	Dichte Beschreibung.....	166
3.4	Samplebeschreibung .....	167
3.4.1	Feldzugang.....	167
3.4.2	Quantitative Erhebung .....	169
3.4.3	Qualitative Erhebung.....	177
<b>4</b>	<b>Ergebnisdarstellung.....</b>	<b>179</b>
4.1	Wissen über alltagsintegrierte Sprach(en)bildung.....	179
4.2	Verständnis von alltagsintegrierter Sprach(en)bildung.....	182
4.3	Charakterisierte Aktivitäten einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung.....	192
4.4	Haltungen der pädagogischen Fachkräfte .....	198
4.5	Notwendige institutionelle Rahmenbedingungen .....	206
4.6	Chancen und Herausforderungen einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung.....	210
4.7	Diagnostik des kindlichen Sprach(en)standes.....	214
4.8	Sprachlich-interaktives Handeln .....	218
4.9	Ergebnisdiskussion.....	236
4.9.1	Zentrale Ergebnisse .....	236
4.9.2	Methodenkritik .....	242
4.9.3	Ausblick.....	247

<b>Literatur .....</b>	<b>253</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>283</b>
1 Kategorisierungen der quantitativen Begriffsanalyse .....	283
2 Fragebogen.....	286
3 Induktive Kategorisierung aller genannter Aspekte zur Sprachförderung (inklusive Häufigkeiten der einzelnen Antworten) .....	290
4 Kategoriensystem aus den Gruppeninterviews (inklusive exemplarischer Inhalte).....	294

# Einleitung

Das Thema der Dissertation ‚*alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in der Frühpädagogik*‘ erfährt aktuell auf allen Ebenen – Wissenschaft, Praxis und Politik – eine besondere Beachtung.

Die Frühpädagogik ist dabei, historisch betrachtet, geprägt von verschiedenen Interessenlagen, die ihr unterschiedliche Funktionen zuschreiben. So unterliegt sie einem Einfluss aus gesellschaftlichen, pädagogischen sowie familiären Motiven (vgl. Liegle 2006: 7). Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2000) und der damit verbundene ‚PISA-Schock‘ haben die Kindertageseinrichtungen als Ort früher Bildungsprozesse in den Fokus gerückt. Politische Vertreterinnen und Vertreter fordern daher den Ausbau von Bildung in der frühpädagogischen Arbeit, was gleichzeitig mit einer Verschulung dieses Feldes einhergeht, wohingegen die Eltern und Erziehungsberechtigten vorzugsweise eine gute Betreuung wünschen (Hemmerling 2007: 13f.). In diesen Perspektiven zeigt sich eine weitere Widersprüchlichkeit: Der Frühpädagogik wird einerseits mit der Bezeichnung ‚Elementarpädagogik‘ ein Bildungsauftrag und die Möglichkeit der Chancengleichheit für die schulische Bildung zugeschrieben und andererseits wird sie von Reformen nahezu gänzlich ausgeschlossen (vgl. Aden-Grossmann 1974: 13ff.).

Die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung ist dabei im besonderen Maße diesen verschiedenen Perspektiven unterlegen. Die sprachliche Entwicklung nimmt eine wesentliche Bedeutung für die Vorbereitung auf die Schule und den daran anschließenden Verlauf des weiteren Lebensweges ein. Die pädagogischen Fachkräfte betrachten daher sprachliche Bildung – auch im Rahmen dieser Forschung – als ein wesentliches Ziel ihrer pädagogischen Arbeit. Dadurch, dass die Sprachstandsfeststellung vor Schuleintritt bis zum Jahre 2018 in der Verantwortung der pädagogischen Lehrkräfte der Grundschulen lag (Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 1) und durch die Änderung des niedersächsischen Kita-Gesetzes nun den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen übergeben wurde, ist das Thema der Sprach(en)bildung den Interessen der verschiedenen Institutionen im Besonderen unterlegen. Die Erziehungsberechtigten stellen in diesem Kontext ebenfalls Ansprüche an die pädagogische Arbeit. Die Eltern, die Deutsch selbst nicht als Erstsprache sprechen, äußern in dieser Untersuchung beispielsweise die Erwartung, dass ihre Kinder in den Kindertageseinrichtungen Deutsch lernen. Die pädagogischen Fachkräfte versuchen durch verschiedene Angebote wiederum die Herkunftssprachen der Familien in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Die Darstellung der verschiedenen Interessenlagen verdeutlicht den

Spagat, dem die pädagogischen Fachkräfte ausgesetzt sind, der unter Berücksichtigung der vorhandenen institutionellen Rahmenbedingungen besonders deutlich wird.

## **Problemaufriss**

Die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung im frühpädagogischen System wird innerhalb dieser Arbeit unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet. Die Komplexität des Themas erfordert eine bewusste Selektion relevanter Aspekte. Die föderalistische Struktur des Bildungssystems macht zudem eine begründete Auswahl notwendig, die eine angemessene Komplexitätsreduktion herbeiführt. Aufgrund regionaler Besonderheiten sowie biografischer Bezüge liegt der Fokus im Rahmen der vorliegenden Dissertation auf dem Bundesland Niedersachsen.

In Niedersachsen existieren im Kontext der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung seit 2011 Reformen, die wesentliche Veränderungen der pädagogischen Praxis erwarten ließen. Hierbei sind insbesondere die Einführung der ergänzenden Handlungsempfehlung ‚Sprachbildung und Sprachförderung‘, die Novellierung des niedersächsischen Kita-Gesetzes sowie die Entwicklung vielzähliger regionaler Konzepte zur Sprachbildung und Sprachförderung aus den einzelnen niedersächsischen Kommunen relevant. Das frühpädagogische Feld ist außerdem durch einen politisch forcierten quantitativen sowie qualitativen Ausbau an Betreuungsplätzen geprägt, welcher sich seit 2013 durch einen bestehenden rechtlichen Anspruch auf Betreuung für jedes Kind ab dem ersten Lebensjahr manifestiert hat (Bundesregierung 2020: o. A.). Hinzu kommen gestiegene Geburtenzahlen sowie der Zuwachs von Kindern mit Fluchterfahrung, sodass der Betreuungsbedarf trotz ausgebautem Angebot nach wie vor nicht gedeckt werden kann (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018: o. A.). Der Betreuungsschlüssel hat sich bundesweit, und auch in Niedersachsen, zwar verbessert, Niedersachsen weist jedoch im Krippenbereich im bundesweiten Vergleich nach Hamburg den schlechtesten Wert auf (vgl. Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017: 143).

Die Fachkräfte arbeiten demnach in Verhältnissen, die vom Fachkräftemangel beeinflusst sind. Dieser bringt einerseits Entwicklungen der Deprofessionalisierung mit sich, wie eine verkürzte Ausbildungsdauer für Quereinsteiger bzw. Quereinsteigerinnen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018c: o. A.), andererseits gestaltet es sich vor dem Hintergrund zeitlich begrenzter Ressourcen für die pädagogischen Fachkräfte schwer, Aufgaben wie die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung pädagogisch, professionell und qualitativ hochwertig auszuführen. Verschiedene Studien haben in diesem Kontext gezeigt, dass die alltägliche Interaktion zu einem hohen Anteil durch Aufforderungen und Anweisungen geprägt ist, die wenig bis kein sprach(en)-bildendes Potenzial beinhalten (vgl. u. a. Müller-Using/Spedel 2015; Koch/Hormann 2014: 89; Albers 2009; König 2009; siehe Kapitel 1.6).

Die verhältnismäßig geringen, standardisierten sowie qualitativ hochwertigen Instrumente zur Sprachstandsfeststellung (vgl. Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013; Lisker 2013; siehe Kapitel 2.2), oftmals fehlende statistische Kenntnisse der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Fried 2007: 28) und eine gestiegene Anzahl verschiedener kindlicher Erstsprachen (vgl. Statistisches Bundesamt 2017: 37; siehe Kapitel 2.1.3) erschweren zudem die Diagnose der kindlichen Sprach(en)stände. Dieser kommt jedoch durch die Novellierung des niedersächsischen Kita-Gesetzes im Jahr 2018 (siehe Kapitel 2.1.2) eine besondere Bedeutung zu.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Faktoren ist der Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen als besonders hoch einzuschätzen. Daher soll im Rahmen dieser Arbeit der folgenden zentralen Fragestellung nachgegangen werden:

Wodurch ist das didaktisch-pädagogische Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte im Kontext einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in Niedersachsen bestimmt?

## **Aufbau der Arbeit**

Im ersten Kapitel wird zunächst die theoretische Basis einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in der Frühpädagogik geschaffen. Hierbei sind in dieser Arbeit insbesondere die Ausführungen von Ehlich's Basisqualifikationen fundamental, der mit diesen dem Verständnis von ‚Sprache als *Handeln*‘ folgt. Damit wird die Perspektive eingenommen, die alltagsintegrierte Sprach(en)bildung und die Aneignung von Sprache(n) als interaktiven Prozess zu verstehen. Mit der Abgrenzung zwischen Sprachförderung und Sprach(en)bildung sowie der Begründung, im Rahmen dieser Arbeit den Begriff ‚Sprach(en)bildung‘ zu nutzen, ist die integrative Perspektive konsequent weitergedacht, was mit dem Vorteil einhergeht, Sprach(en)bildung nicht als zusätzliche Anforderung zu betrachten, die an die pädagogischen Fachkräfte gestellt wird. Zusätzlich stärkt die Auseinandersetzung mit (didaktisch) pädagogischen Ansätzen unter Berücksichtigung einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung innerhalb des ersten Kapitels die Relevanz der Gestaltung von Interaktionen als entscheidenden Faktor für die Sprach(en)-aneignung der Kinder. Die institutionellen Rahmenbedingungen haben sich dabei als eine Art Querdimension erwiesen (siehe Abbildung 4 in Kapitel 1.6), die Einfluss auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags und damit auf das sprachliche Verhalten der pädagogischen Fachkräfte nehmen. Darüber hinaus findet eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit dem erforderlichen Fachwissen seitens der pädagogischen Fachkräfte, den Interaktionsformen sowie mit dem unterstützenden sprachlichen Handeln statt.

Im zweiten Kapitel erfolgt eine Eingrenzung auf das Bundesland Niedersachsen. Das praktische Verständnis von Sprachförderung und Sprach(en)-