



Sprachendidaktik in der Frühpädagogik

Eine Analyse alltagsintegrierter
Sprachenbildung unter Berücksichtigung
institutioneller Rahmenbedingungen

Elisa Tessmer
Sprachendidaktik in der Frühpädagogik

Elisa Tessmer

Sprachendidaktik in der Frühpädagogik

Eine Analyse alltagsintegrierter
Sprachenbildung unter
Berücksichtigung institutioneller
Rahmenbedingungen

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Dissertation wurde im Jahr 2020 unter dem Originaltitel „Alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in der Frühpädagogik – Eine Analyse unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen“ an der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg eingereicht.

Der Online-Anhang zu diesem Buch steht auf der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665041A>).

© 2021 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665041>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-041-0 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-957-4 (eBook)
DOI 10.3224/96665041

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Andreas Schipper, Osnabrück
Satz: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Danksagung

„Danke!“, ein kleines Wort mit einer großen Bedeutung, deren Relevanz in der Hektik des Alltags oftmals verlorengeht. Und aus diesem Grund möchte ich mir mit diesen Zeilen einmal ganz bewusst die Zeit und Aufmerksamkeit nehmen, „Danke“ zu sagen:

Ein besonderer Dank geht dabei an meine Doktormutter Astrid Neumann, die mich in dem Prozess der Erstellung intensiv unterstützt und ausführliche Rückmeldungen gegeben hat. Danke, dass du die Geduld aufgebracht sowie mir gleichzeitig das Vertrauen und die Freiheit geschenkt hast, meine Vorstellungen durchzusetzen. Ebenfalls möchte ich Conny Wustmann und Andrea Bogner für die Begutachtung meiner Arbeit danken.

Ein ganz großes Dankeschön geht natürlich an die vielen pädagogischen Fachkräfte, die sich an meinen Erhebungen beteiligt haben. Durch diese Gespräche war es mir möglich, einen direkten Einblick in die pädagogische Arbeit zu erhalten, der oftmals sehr knappe personelle Ressourcen zeigte. Trotz dieser Umstände bin ich auf eine hohe Offenheit und Bereitschaft zur Teilnahme an dem Dissertationsvorhaben gestoßen, ohne die die vorliegende Arbeit nicht hätte zustande kommen können.

Ein weiterer Dank geht an meine Kolleginnen und Kollegen aus der Arbeitsgruppe Frommberger und der Arbeitsgruppe Bals von der Universität Osnabrück, dem Promotionskolloquium von Astrid, der AG fröhliche Wissenschaften von Herrn Plewig sowie an die vielen Menschen, die Teile meiner Arbeit gelesen und mir Rückmeldungen gegeben haben. Ihr seid immer für mich da gewesen, hattet ein offenes Ohr, manchmal auch eine Schulter zum Anlehnen und viele hilfreiche Ratschläge, die mich durch so manche Krise getragen haben. Jessi und Phillip, auch ihr seid zwei ganz besondere Menschen für mich, die mich nun seit dem Beginn meines Studiums begleiten. Ich weiß, dass ich immer auf euch zählen kann und eure wertschätzende Art ist etwas ganz Besonderes, die ich sehr zu schätzen weiß.

Last but not least... Ich möchte diese Möglichkeit nutzen, um in besonderer Weise meiner Familie Danke zu sagen. Ihr habt mich immer unterstützt, habt mir meinen Weg hierhin finanziert und mir vor allem in den letzten vier Jahren den Rücken freigehalten. Ohne euch wäre ich nicht dort, wo ich jetzt bin, und dafür danke ich euch von ganzem Herzen.

Elisa Tessmer

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	13
Einleitung	15
1 Sprach(en)aneignung im frühpädagogischen Kontext	21
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
2 Alltagsintegrierte Sprach(en)bildung in Niedersachsen	107
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
3	Methodisches Vorgehen.....	145
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
4	Ergebnisdarstellung.....	179
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

Literatur	253
Anhang.....	283
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

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Kontextueller Rahmen der institutionellen alltagsintegrierten Sprach(en)bildung	49
Abbildung 2:	Struktur, Qualifizierung und Aufgaben der Fachkräfte im Rahmen des Bundesprogramms ‚Sprach-Kitas‘	53
Abbildung 3:	Zusammenhang der ausgewählten (didaktischen) Ansätze im Kontext einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung.....	97
Abbildung 4:	Curriculare, inhaltliche und strukturelle Rahmenbedingungen einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung.....	100
Abbildung 5:	Frühpädagogisches System institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung in Niedersachsen	109
Abbildung 6:	Worthäufigkeiten in den Kategorien ‚alltagsintegrierte Sprachbildung‘ und ‚additive Sprachförderung‘ auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte sowie Kinder	136
Abbildung 7:	Forschungsvorhaben dieser Untersuchung	147
Abbildung 8:	Struktur des Fragebogens in dieser Untersuchung.....	149
Abbildung 9:	Grafik im Rahmen des Fragebogens zur Erstellung einer Wegbeschreibung.....	152
Abbildung 10:	Regionale Verteilung der beteiligten niedersächsischen Kindertageseinrichtungen	169
Abbildung 11:	Absolute Häufigkeiten aller genannten Aspekte in den induktiven Kategorien.....	186
Abbildung 12:	Absolute Häufigkeiten des erstgenannten Aspektes in den induktiven Kategorien.....	187
Abbildung 13:	Absolute Häufigkeiten in den induktiven Kategorien innerhalb der situationsgebundenen Aspekte.....	188
Abbildung 14:	Absolute Häufigkeiten der (erst)sprachlichen Berücksichtigung innerhalb der Fallvignette	189

Abbildung 15:	Häufigkeitsverteilung der einzelnen Items zur praktischen Gestaltung auf interaktionaler Ebene.....	200
Abbildung 16:	In der Untersuchung angeführte Aspekte struktureller sowie kontextueller Rahmenbedingungen	207
Abbildung 17:	Boxplot der jeweils erzielten Gesamteindrücke innerhalb der offenen Fallvignetten	220
Abbildung 18:	Einflüsse auf didaktisch-pädagogischen Handeln im Kontext einer frühpädagogischen alltagsintegrierten Sprach(en)bildung.....	237

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Wirksame Bereiche für die kindliche Entwicklung im Rahmen des EPPE-Projekts.....	70
Tabelle 2:	Sprachliche Modellierungstechniken.....	79
Tabelle 3:	Prototypische Sprachsituationen im Elementarbereich	101
Tabelle 4:	Verhältnis zwischen empfohlenem Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation innerhalb der verschiedenen Betreuungsformen	104
Tabelle 5:	Qualitätsmerkmale und deren Ausprägung innerhalb des Screenings-Verfahrens ‚Fit in Deutsch‘	129
Tabelle 6:	Auswertung der quantitativen Begriffsanalyse.....	135
Tabelle 7:	Struktur des Kodierhandbuches im Rahmen der vorliegenden Arbeit	156
Tabelle 8:	Abstrahierte Kriterien aus dem Kodierhandbuch zur Beurteilung der Kommunikation an die Eltern (Aufgabe 11a).....	157
Tabelle 9:	Abstrahierte Kriterien aus dem Kodierhandbuch zur Beurteilung der Kommunikation an das Kind (Aufgabe 11b).....	158
Tabelle 10:	Abstrahierte Kriterien aus dem Kodierhandbuch zur Beurteilung der Kommunikation an die Kollegin (Aufgabe 12).....	159
Tabelle 11:	Faktorenanalyse zur Überprüfung der internen Korrelationen von Aufgabe 11a, 11b und 12.....	160
Tabelle 12:	Korrelationsanalyse der Mittelwerte von den Aufgaben 11a, 11b und 12	161
Tabelle 13:	Interraterreliabilität innerhalb der Aufgaben 11a, 11b und 12.....	162

Tabelle 14:	Induktiv erstelltes Kategoriensystem im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse	165
Tabelle 15:	Verteilung der befragten Einrichtungen nach Einwohner- und Einwohnerinnenzahl	170
Tabelle 16:	Anzahl der Gruppen in den Einrichtungen im Verhältnis zur Einwohnerinnen- und Einwohnerzahl	171
Tabelle 17:	Angeführte Sprachförderkonzepte im Rahmen der quantitativen Befragung	172
Tabelle 18:	Altersstruktur der befragten pädagogischen Fachkräfte	175
Tabelle 19:	Anzahl der Einrichtungen in den Gruppeninterviews im Verhältnis zur Einwohnerinnen- und Einwohnerzahl.....	177
Tabelle 20:	Induktiv gebildetes Kategoriensystem der genannten Aspekte inklusive der Anzahl der zwei jeweilig häufigsten Beispielaussagen in Klammern.....	184
Tabelle 21:	Korrelationsanalyse der Variablen zur praktischen Gestaltung auf interaktionaler Ebene mit hervorgehobenen Signifikanzen ab $> ,30$	202
Tabelle 22:	Hypothesengeleitete Darstellung der gültigen Fälle, Mittelwerte sowie Standardabweichungen	222

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)-

bildung in Niedersachsen geht (vereinfacht betrachtet) auf die Einführung des niedersächsischen Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2005) zurück. Dieser ist das Ergebnis der Professionalisierungsbestrebungen und des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen (vgl. u. a. Volkert 2008). Dabei stellt ‚Sprache und Sprechen‘ einen von insgesamt neun Lernbereichen dar, mit dem eindeutigen Fokus auf Sprachförderung und die Unterstützung der deutschen Sprache (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005). Der steigende Stellenwert der Thematik ‚Sprachförderung und Sprachbildung‘ wird mit gleichnamiger ergänzender Handlungsempfehlung zum Orientierungsplan aus dem Jahr 2011 curricular erkennbar.

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die Sozialassistentinnen- und Sozialassistentenausbildung sowie für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung, welche die curriculare Grundlage für die pädagogische Ausbildung liefern, wurden im Jahr 2016 modifiziert und in diesem Rahmen modularisiert. Dabei bildet die Sprachbildung eine von insgesamt sieben vorab definierten Querschnittsaufgaben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016a; Niedersächsisches Kultusministerium 2016b).

Das Land Niedersachsen stellt den Kindertageseinrichtungen für die Sprach(en)bildung und Sprachförderung durch die Novellierung des Gesetzes jährlich 32,5 Millionen Euro zur Verfügung und weitere 10 Millionen Euro für diesbezügliche Kooperationsprojekte zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen (Niedersächsisches Kultusministerium 2018d). Die Investitionen machen die durchgängige Perspektive als weiteres Prinzip der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung deutlich (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009: 9 ff.).

Gleichzeitig zeigt die Verteilung der finanziellen Ressourcen eine Konzentration auf Kinder mit Migrationserfahrungen, da die Anzahl dieser Kinder einen Faktor für die Höhe der Zuwendungen darstellt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018a). Diese Sichtweise migrationsbedingter Sprachförderung ist ebenso im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung dominant (vgl. u. a. Jahreiß 2018; Schmidt 2012; Jampert 2002) und soll in dieser Dissertation bewusst aufgebrochen werden. Durch die Verwendung des Begriffs ‚Sprach(en)bildung‘ sollen sowohl die Unterstützung und der Ausbau der deutschen Sprache als auch ggf. vorhandene weitere Erstsprachen einbezogen werden.

Die theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Thema der alltagsintegrierten Sprach(en)bildung innerhalb der ersten zwei Kapitel bilden die Grundlage für eine Herleitung der zentralen Fragestellung. Diese werden durch Teilfragestellungen weiter konkretisiert und in Kapitel 2.4 expliziert.

Im dritten Kapitel werden das methodische Vorgehen sowie die damit einhergehenden methodologischen Entscheidungen dargestellt und begründet. In der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um ein dreiphasiges sequenzielles Vertiefungsdesign (vgl. Kuckartz 2014: 77f.). In Kapitel 3.2.1

werden der Aufbau sowie die Struktur des eingesetzten Fragebogens beschrieben, der durch verschiedene Frageformate sowohl quantitative als auch qualitative Anteile enthält. In Kapitel 3.3.1 erfolgt die diesbezügliche Vorstellung der statistischen Analyse, die einer Operationalisierung der Daten dient. In einem zweiten Schritt wurden mit einem kleineren Sample Gruppeninterviews geführt. In Kapitel 3.2.2 wird die konzeptionelle Gestaltung der Gruppeninterviews begründet und in Kapitel 3.3.2 eine Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) vorgenommen, die als Auswertungsmethode für die deduktiv-induktive Kategorienbildung gewählt wurde. Die Videoaufzeichnungen, die die dritte Datenbasis bilden und insbesondere dazu dienen, das tatsächliche Handeln im pädagogischen Alltag zu charakterisieren, werden in ihrer Form in Kapitel 3.2.3 veranschaulicht. In Kapitel 3.3.3 erfolgt zudem die Darstellung der ‚dichten Beschreibung‘ (vgl. Geertz 1983), die als methodischer Ansatz zur Analyse der Videoaufnahmen genutzt wurde.

Im vierten Kapitel werden die so entstandenen Ergebnisse aus den einzelnen Erhebungsschritten vorgestellt. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich dabei an den in Kapitel 2.4 hergeleiteten Teilfragestellungen. Des Weiteren erfolgt eine Ergebnisdiskussion, in der die theoretischen sowie empirischen Aspekte zusammengeführt und zu einer zentralen Erkenntnis kondensiert werden. In Kapitel 4.2.2 werden methodenkritische Hinweise angeführt, die im Hinblick auf die Validität der vorliegenden Erkenntnisse zu berücksichtigen sind. Zuletzt werden Rückschlüsse präsentiert, die sich durch die gewonnenen Ergebnisse, auf den Ebenen der Wissenschaft, Bildungspolitik sowie Praxis für eine alltagsintegrierte Sprach(en)bildung herausstellen lassen. Dabei handelt es sich unter anderem um Forschungsdesiderate, Reformierungsansätze für Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Überlegungen des Transfers in die Praxis.

1 Sprach(en)aneignung im frühpädagogischen Kontext

Für die kindliche Aneignung von Sprache(n) werden verschiedene Termini, wie zum Beispiel ‚Spracherwerb‘ oder ‚Sprachentwicklung‘, gebraucht. Im Folgenden wird bewusst der Begriff der ‚Sprach(en)aneignung‘¹ in Anlehnung an Ehlich (2009) verwendet:

Wenn von ‚Sprachaneignung‘ gesprochen wird, wird demgegenüber sowohl auf die aktive Rolle des Kindes – und seiner Kommunikationspartner – Bezug genommen als auch darauf, dass Sprache als eine wichtige Handlungsressource für die soziale Interaktion des Kindes gesehen wird, die sich das Kind in seinem Sprachaneignungsprozess zu eigen macht (Ehlich 2009: 15).

Die Auseinandersetzung mit der kindlichen Aneignung von Sprache(n) ist Bestandteil verschiedener Disziplinen. In der Psychologie und Psycholinguistik werden unter anderem Fragen nach den kognitiven Prozessen innerhalb der Sprachproduktionen, den altersbedingten Sprachfähigkeiten in Form von Spracherwerbsstufen sowie dem Erwerb grammatikalischer und syntaktischer Strukturen einer Sprache gestellt (vgl. u. a. Kolonko 2011: 43-99; Szagun 2007; Bruner 2002; Clahsen 1982; De Saussure 1967). Vertreterinnen und Vertreter der Soziologie sowie Soziolinguistik befassen sich mit Themen, wie beispielsweise ethnologische und kulturelle Einflüsse auf die sprachliche Sozialisation und die Bedeutung der verschiedenen Sozialisationsinstanzen (insbesondere Familie, Peers, Kindertageseinrichtungen, Schule, soziales Umfeld) für den kindlichen Spracherwerb (vgl. u. a. Jungmann/Albers 2013; Lin-Huber 1998). Für die Forschung ebenfalls bedeutend sind Fragen aus der kontrastiven Linguistik, durch die Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen einbezogen und der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache untersucht werden (vgl. u. a. Jung/Günther 2016; Kniffka/Siebert-Ott 2012; Rösch 2011; Albers 2009). Im Kontext der Pädagogik werden Themen wie interkulturelle Kompetenz, Bildungschancen und -gerechtigkeit, Inklusion und Heterogenität, die Interaktion zwischen den Akteurinnen und Akteuren (pädagogische Fachkräfte, Mädchen und Jungen) sowie, damit verbunden, das notwendige didaktische Wissen seitens der Pädagoginnen und Pädagogen

¹ Innerhalb der Arbeitsdefinition ‚alltagsintegrierter Sprach(en)bildung‘ (siehe Kapitel 1.3.1 dieser Arbeit), wird in diesem Zusammenhang ebenfalls die Formulierung ‚Sprach(en)aneignung‘ verwendet, um deutlich zu machen, dass sowohl die Aneignung der deutschen Sprache, als auch ggf. bestehende weitere Herkunftssprachen Berücksichtigung finden.

angesprochen (vgl. u. a. Gutknecht 2015; Faas 2013; Fürstenau 2012; Knapp/Kuckartz/Gasteiger-Klicpera 2010; Albers 2009).

In der Interaktion eignen sich Kinder einen Großteil der Sprache implizit an. Da die lautlichen Zeichen und Symbole im Sinne des Verständnisses von De Saussure als *arbiträr* (willkürlich) gelten, müssen die Kinder lernen, die Wörter den entsprechenden Objekten oder immateriellen Konstrukten (wie z. B. Vertrauen, Liebe) zuzuordnen (vgl. Hellrung 2012: 10f.).

Beim sprachlichen Aneignungsprozess sind die Kinder auf die Sprach(en)kontakte ihres Umfeldes angewiesen, um ein mentales Lexikon auszubauen. Dieses kann als eine Art Speicher verstanden werden, in dem sich sowohl lexikalische als auch konzeptionelle Aspekte einer Sprache manifestieren (vgl. u. a. Koll-Stobbe 1997: 56). Kinder sind teilweise in der Lage, einmalig gehörte Wörter in ihren passiven sowie aktiven Wortschatz aufzunehmen, in diesem Fall wird vom sogenannten ‚*fast mapping*‘ gesprochen, in der Regel sind sie jedoch auf Wiederholungen angewiesen. Hören sie identische Wörter in verschiedenen Kontexten, prägen sie sich diese einerseits besser ein und lernen andererseits die Wörter zu generalisieren (vgl. Hopp/Thoma/Tracy 2010: 612).

In der Neurobiologie werden für den Aufbau sprachlicher Fähigkeiten im Gehirn daher unter anderem die Metaphern einer Landkarte oder eines Dschungels verwendet. Häufig benutzte Wege verfügen über eine bessere Infrastruktur und weisen schnellere Verbindungen zu anderen Bereichen auf. Schwer erreichbare Orte werden nur selten besucht und es bedarf eines hohen Anstrengungsgrads, diese zu erreichen. Im frühkindlichen Sprach(en)erwerb ist innerhalb der ersten 48 Lebensmonate ein Großteil der Synapsen im Gehirn angelegt und es erfolgt die Phase der Stabilisierung, in der sich wenig genutzte Verbindungen wieder auflösen können. Die Entscheidung, welche Bereiche sich festigen, vertiefen und ausweiten, hängt von den individuellen Interessen und den vom Umfeld zur Verfügung gestellten Anreizen ab (vgl. Dehn/Oomen-Welke/Osburg 2012: 18f.). „Die sprachliche Entwicklung fußt insofern auf dem Zusammenspiel von inneren und äußeren Faktoren“ (Faas 2013: 29).

Die Aneignung der einzelnen Phasen der Sprache(n) vollzieht sich anhand einer festen Abfolge, in der die Komplexität von einzelnen Lauten bis hin zu Sätzen ansteigt (vgl. Dehn/Oomen-Welke/Osburg 2012: 24f.). Die Abfolge ist intersubjektiv stabil, die Geschwindigkeit in der sich die Sprache entwickelt, kann individuell jedoch stark variieren (vgl. u. a. Kauschke 2012: 1f.). Darüber hinaus zeigt sich im Rahmen der kindlichen Sprach(en)aneignung sowie bei späteren Formen des Zweitsprach(en)erwerbs ein u-förmiger Verlauf. Dieser äußert sich dadurch, dass gehörte Äußerungen wie Flexionen eines Verbs korrekt übernommen werden. Beim Erlernen einer neuen Regel, beispielsweise einer weiteren Zeitform, wird diese dann auf zuvor korrekt

gebildete Muster übertragen, sodass fehlerhafte Übergangsformen entstehen (vgl. Harr 2018: 122; Ehlich/Bredel/Reich 2008: 24).

Aufgrund dieser zeitlichen Differenz innerhalb einer ‚normalen‘ Abfolge warnt Ehlich davor, eine Normerwartung heranzuziehen, die schnell zu pathologischen Diagnosen führe (vgl. Ehlich 2009: 15f.). Aus diesem Grund wird auf eine detaillierte Darstellung von verschiedenen entwicklungspsychologischen sowie linguistischen Spracherwerbsstufenmodellen verzichtet (vgl. u. a. Rothweiler 2015: 255ff.; Dittmann 2006; Tracy 2005: 59ff.), die vor allem diagnostischen Verfahren zugrunde liegen.

Innerhalb des folgenden Kapitels können aufgrund der Komplexität die jeweiligen disziplinären Auseinandersetzungen nicht einzeln behandelt werden. Die Auswahl der berücksichtigten Themen erfolgt primär hinsichtlich der Relevanz für die Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte, die sich in deren Wissen und Handeln und damit anhand der vollzogenen Interaktionen ausgestaltet. In diesem Rahmen werden daher die Basisqualifikationen von Ehlich (2008) dargestellt, mit denen er Sprache als ganzheitlichen Prozess erfasst und welche die Grundlage für einige weitere Sprachkompetenzmodelle (vgl. u. a. Neumann/Casper-Hehne 2016: 52ff.; Redder/Weinert 2013: 7f.) liefern. Darüber hinaus werden das Verständnis einer alltagsintegrierten Sprach(en)bildung und die Bedeutung der Frühpädagogik für die kindliche Sprach(en)entwicklung dargestellt. Die theoretische Auseinandersetzung stellt dabei die Basis für die Herleitung des Verständnisses zur alltagsintegrierten Sprach(en)bildung in der vorliegenden Arbeit dar. Zudem werden Überlegungen angestellt, welches Wissen die pädagogischen Fachkräfte benötigen, um die Kinder professionell in ihrer Sprach(en)bildung zu unterstützen.

1.1 Sprachliche Basisqualifikationen

Die Einleitung dieses Kapitels macht bereits die verschiedenen Facetten von Sprache(n) deutlich. In vielen Ansätzen, insbesondere im schulischen Kontext, werden jedoch Sprache(n) und Sprach(en)kompetenz reduziert auf eine Kombination grammatischer sowie lexikalischer Fähigkeiten. Ehlich (2013) kritisiert diese seiner Ansicht nach verkürzte Sicht und stellt heraus, dass Sprache „kommunikatives Handlungsmittel für vielfältige und sich beständig ändernde Interaktionsanforderungen [sowie] ein herausragendes Mittel für die Aneignung und Veränderung von Wissen [ist und] Sprache ermöglicht denen, die sie sich angeeignet haben, die Erfahrung von Zugehörigkeit“ (Ehlich 2013: 202). Diese Betrachtungsweise steht somit einer rein linguistisch geprägten Sicht – im Sinne der ‚Sprache als System‘ – gegenüber (Ehlich 2007b: 101). Im Kontext der Sprach(en)aneignung reicht es daher nicht aus,

phonologische, lexikalische, grammatische und semantische Elemente einer Sprache zu erwerben, sondern die Lernerinnen und Lerner – im Falle des Erstsprach(en)erwerbs folglich die Kinder – müssen sich darüber hinaus Eigenschaften sprachlicher Mittel zu Zielerreichung, Konventionen und Erwartungshaltungen aneignen (vgl. Ehlich 2007a: 10).

Einzelne wenngleich bedeutende Theoretikerinnen und Theoretiker wie Austin, Bühler, Wegener, Wittgenstein und Searle setzten sich mit der Perspektive von Sprache als Handlung in überwiegend sprachphilosophischer Weise auseinander, aus deren Ansätzen sich in den 1970er Jahren die linguistische Pragmatik entwickelte (vgl. ebd.: 112ff.). Hier werden sprachliche Fähigkeiten verstanden als Fähigkeiten sprachlichen *Handelns*. Dies schließt neben den phonologischen, semantischen sowie morpho-syntaktischen Qualifikationen – bei denen es sich primär um die Ebene einer korrekten Wort-/Satzbeherrschung handelt – die pragmatischen, diskursiven sowie literalen Fähigkeiten mit ein (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19). Die einzelnen Qualifikationsbereiche lehnen sich an den kindlichen Sprach(en)aneignungsprozess an und sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern verlaufen teilweise parallel bzw. bedingen sich gegenseitig. Dabei kommt der pragmatischen Basisqualifikation eine querliegende Funktion zu, da mit ihr die sprachliche Weltaneignung voranschreitet, die für das Kind den Rahmen der Handlungsmöglichkeiten darstellt. Hierfür muss gleichzeitig das semantisch zur Verfügung stehende Repertoire ausgebaut werden (vgl. Ehlich 2013: 203f.). Für eine umfassende ganzheitliche Sicht auf Sprache als ‚gesellschaftliches Handlungsmittel‘ formuliert Ehlich daher acht Basisqualifikationen, die seines Erachtens mindestens zu unterscheiden seien. Diese sollen im Folgenden inhaltlich kurz ausgeführt werden.

Phonische Basisqualifikation

Bei der phonischen Qualifikation handelt es sich um Fähigkeiten im Bereich der mündlichen Kommunikation, welche die „Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern [auf verbaler sowie paraverbalen Ebene einschließt]“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19). Ein weiterer Bestandteil ist die Fähigkeit der paraverbalen Differenzierung, wie beispielsweise Betonungen oder leises und lautes Sprechen (vgl. Ehlich 2013: 202). Die phonologische Basisqualifikation bildet die Grundlage für die menschliche Kommunikation und den Erwerb der weiteren Qualifikationen. Sie beginnt bereits pränatal und vollzieht sich innerhalb der Erstsprache in der Regel in den ersten Lebensjahren (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19).

Im ersten Lebensjahr stehen die rezeptiven Elemente im Fokus. Die Kinder erwerben bereits in den ersten Lebensmonaten ein Verständnis über die paraverbalen Merkmale ihrer Muttersprache und können sie spätestens mit dem fünften Lebensmonat eindeutig identifizieren. Der dann folgende wesentliche Entwicklungsschritt stellt das Erkennen und Filtern einzelner Wör-

ter dar, für welches sie rezeptiv die Betonung der Sprache(n) nutzen. Durch diesen Prozess bauen sie stückweise ihr eigenes Lexikon weiter aus und differenzieren die bekannten Inhaltswörter vom restlichen Lautstrom. Vor der eigenen Wortproduktion steht eine Phase des Experimentierens, die auch als *kanonisches Lallen* bezeichnet wird. Bei der anschließenden Wortproduktion lassen sich aufgrund der trochäischen Struktur der deutschen Sprache intersubjektive Strategien erkennen, indem die Kinder ausschließlich den trochäischen Teil des Wortes oder nur die betonten Silben reproduzieren. In der folgenden Phase, in der Äußerungen über die Wortgrenze hinweg getätigt werden, erfolgt als hinzutretende Anforderung das Setzen geeigneter Pausen zur Markierung von Wort- und Phrasengrenzen. Für den Ausbau der phonischen Basisqualifikation sind die Kinder dabei im Wesentlichen auf den sprachlichen Input kompetenter Sprecherinnen und Sprecher angewiesen, die oftmals ihr Sprachtempo verringern, die Pausen zwischen Wörtern erhöhen und wiederkehrende Muster nutzen. Der Einsatz dieser kindgerechten Sprache erfolgt überwiegend intuitiv. Auch wenn deren Begünstigung nicht eindeutig nachgewiesen ist, zeigt sich, dass die kindliche Aufmerksamkeit in den ersten Lebensjahren bei der kindorientierten Sprachform höher ist (vgl. Falk/Bredel/Reich 2008: 35ff.).

Innerhalb des Zweitsprach(en)erwerbs hängt die Ausbildung der phonischen Basisqualifikation entscheidend von dem Alter des Kindes ab. Beim Erlernen der deutschen Sprache im frühen Kleinkindalter kann die phonische Qualifikation mit dem dritten Lebensjahr nahezu abgeschlossen werden.² Bei bilingualen Kindern mit einem verhältnismäßig geringen Kontakt zur deutschen Sprache ist eine zeitliche Verzögerung, aber altersgemäße Aussprache nach einem zweijährigen Kindergartenbesuch zu erwarten. Beim sukzessiven Erwerb verstärkt sich der Einfluss der erworbenen Erstsprache(n), sodass es zu Interferenzen (Übertragungen von Strukturen aus der Erstsprache auf die Zielsprache) kommen kann (vgl. ebd.: 36f.).

Pragmatische Basisqualifikation I

Der Erwerb der pragmatischen Basisqualifikation stellt eine weitere Bedingung menschlicher Kommunikation dar. Deren Grundsteine werden innerhalb des Erstsprach(en)erwerbs in der Interaktion mit den Bezugspersonen erworben. Wesentlich ist dabei, die sprachlichen Äußerungen mit Handlungszielen in Zusammenhang zu bringen und die Fähigkeit zu erwerben, Sprache(n) für das Erreichen eigener Handlungsziele zu gebrauchen (vgl. Ehlich 2013: 202; Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19). Das Kind lernt darüber

² Dies kann demnach als ein Grund identifiziert werden, warum die Altersgrenze für die Differenzierung von Erst- und Zweitsprach(en)erwerb um das dritte Lebensjahr gezogen wird.

hinaus mit steigendem Alter schrittweise die Perspektive des Gegenübers in das eigene sprachliche Handeln einzubeziehen (vgl. Ehlich 2007a: 10).

In dieser Phase erlernt es sukzessive, sprachlich unter anderem Aufmerksamkeit einzufordern, zu verneinen sowie etwas zu benennen. Mit dem vollendeten dritten Lebensjahr sind die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes derart ausgereift, dass es auf die Unterstützung älterer Kommunikationspartnerinnen und -partner nicht mehr angewiesen ist. In dieser Phase steigt somit die Relevanz der Peerkommunikation (vgl. Trautmann/Reich 2008: 41).

Semantische Basisqualifikation

Die semantische Basisqualifikation bezieht sich auf die Fähigkeit des lexikalischen Aufbaus, der Bedeutungsübertragung von Wörtern (beispielsweise bei Metaphern) sowie das Verständnis einzelner Sätze, welches durch die Kombination einzelner Wörter hergestellt wird (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 19). Ein Großteil dieser Qualifikation wird im Kindesalter erworben. In spezifischen Bereichen, wie zum Beispiel bei Fach- oder Fremdwörtern, erstreckt sich der Erwerb jedoch bis ins Erwachsenenalter (vgl. Ehlich 2007a: 11).

„Bei der Aneignung lexikalisch-semantischer Fähigkeiten greifen drei grundlegende Prozesse ineinander: Akkumulation, Anpassung an die Erwachsenenwelt und Abstraktion“ (Komor/Reich 2008: 49). Die Akkumulation meint den kontinuierlichen Aufbau des produktiven sowie rezeptiven Wortschatzes, der bis zum Eintritt in die Schule in der Regel so weit vorangeschritten ist, dass eine quantitative Bestimmung zur Verfügung stehender Wörter kaum noch möglich ist. Mit zunehmendem Wortschatz erfolgen mentale Strukturierungsprozesse und die Kinder passen ihre Wortwahl verstärkt an die Erwachsenen an. Ein weiterer Prozess, der sich in diesem Kontext vollzieht, stellt die Anwendung der Verfahren der Komposition (Zusammensetzen einzelner Wörter) sowie der Derivation (Ableitung) dar. Die Abstrahierung setzt ein, sobald ein Wort in unterschiedlichen Kontexten verwendet wird. Der Erwerb der semantischen Basisqualifikation ist innerhalb des Erstsprach(en)erwerbs zu einem Großteil im frühen Sekundarschulalter abgeschlossen (vgl. ebd.: 49f.).

Bei mehrsprachigen Kindern erfolgt der Aufbau des Wortschatzes in den verschiedenen Sprachen analog, jedoch je nach Alter nicht unbedingt parallel. Es wird angenommen, dass zwischen den Sprachen Transferbezüge hergestellt werden können – in welchem Ausmaß wird allerdings unterschiedlich diskutiert. Darüber hinaus sind diese abhängig von der Struktur und dem Aufbau der jeweiligen Sprachen (vgl. ebd.: 50f.).

Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation bezieht sich auf das Erlernen der grammatischen Strukturen einer Sprache. Der Erwerb dieser Qualifikation sowie die damit verbundene Dauer verlaufen je nach zu erlernender Sprache unterschiedlich. Im Rahmen des deutschen Erstspracherwerbs werden die wesentlichen Fähigkeiten bis zum vollendeten sechsten Lebensjahr erworben, wobei komplexe syntaktische Phänomene (wie beispielsweise das Passiv) überwiegend in der Phase der Schulzeit angeeignet werden (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 20).

Über die Aneignung der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation sind die differenziertesten Kenntnisse vorhanden, die zumindest für das Lebensalter von 0-5 Jahren mittlerweile als valide gelten. Die Entwicklung der morphologisch-syntaktischen Qualifikation steht dabei in einem hohen wechselseitigen Einfluss zu der Entwicklung von Fähigkeiten im Bereich der Phonetik, Lexik, Semantik sowie Pragmatik. Das Formulieren von Einwortsätzen setzt etwa mit dem ersten Lebensjahr ein und steigert sich zur Zweitwortphase in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres bis hin zum Produzieren von Drei- bzw. Mehrwortsätzen ab Beginn des dritten Lebensjahres. Eine rein quantitative Aussage ist insbesondere für die Phase der Bildung von Mehrwortsätzen nicht mehr ausreichend, da hier formal-strukturelle Aspekte der Sprache hinzutreten (vgl. Kemp/Bredel/Reich 2008: 63ff.).

Im Zweitsprach(en)erwerb sind oftmals bereits morphologisch-syntaktische Fähigkeiten in der Erstsprache erworben worden, weshalb die Phase der Ein- sowie Zweiwortäußerungen in der Regel vergleichsweise schnell überwunden wird. Die spezifischen morphologisch-syntaktischen Eigenschaften der deutschen Sprache werden dann in ähnlicher Form wie bei Erstsprachenerlernenden und -lernern angeeignet (vgl. ebd.: 65f.).

Diskursive Basisqualifikation

Mit den diskursiven Basisqualifikationen ist der Bereich der „Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation“ (Ehlich 2013: 202) angesprochen. Hiermit sind unter anderem die Sprecherwechsel innerhalb der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Sprecherinnen und Sprechern sowie das zweckbezogene sprachliche Handeln gemeint (vgl. Ehlich 2007a: 11). Die Basis dieser Qualifikation wird bereits vorsprachlich angelegt und differenziert sich bis in das Schulalter weiter aus (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 20).

Die Grundlage hierfür wird durch die Interaktionen im familiären Kontext gelegt. Ähnlich wie bei der pragmatischen Qualifikation I erhalten die Kinder dabei Unterstützungen von ihren Bezugspersonen sowie ggf. älteren Geschwisterkindern. Die Peerinteraktion wird mit dem vollendeten dritten Lebensjahr intensiviert und gewinnt damit an Bedeutung. In diesem Alter setzt

ebenfalls das egozentrische Sprechen ein, mit dem ein lang andauerndes Sprechen für sich selbst beschrieben ist. Dieses wandelt sich im Alter von ca. sieben Jahren in das ‚innere Sprechen‘. Eine weitere Form, die im familiären Kontext beginnt und in der frühpädagogischen Phase sowohl rezeptiv als auch produktiv ausgebaut wird, stellt das Erzählen dar (vgl. Guckelsberger/Reich 2008: 83f.). Die diskursiven Fähigkeiten sind nicht nur im mündlichen, sondern auch im schriftlichen Bereich relevant. In diesem Kontext muss zunächst die Phase der frühen Schriftsprache abgeschlossen sein. Die Kinder können dabei jedoch teilweise vorhandene mündliche Diskursfähigkeiten in ihre Schriftsprache übertragen (vgl. ebd.: 90).

Die diskursive Basisqualifikation ist, wie die pragmatische Qualifikation, als sprachunabhängig anzusehen, sodass von hohen Transferbezügen ausgegangen werden kann. Gleichzeitig haben unter Umständen kulturelle Faktoren einen Einfluss, beispielsweise strukturiert sich die Vergabe des Rede-rechts in Kulturen mit ausgeprägten hierarchischen Machtverhältnissen anders als in Gesellschaften mit niedriger Machtdistanz. Die Anwendung diskursiver Merkmale setzt dabei ein Mindestmaß an vorhandenen lexikalischen sowie grammatischen Fähigkeiten innerhalb der Sprache voraus. Zudem kann es vorkommen, dass die schulischen diskursiven Formen in der/den Erstsprache(n) keine Anwendung finden, wenn eine Stagnation der Erstsprache(n) erfolgt. Mehrsprachig aufwachsende Kinder, die über einen regelmäßigen Sprachkontakt in zwei oder mehreren Sprachen verfügen, können darüber hinaus bewusst Formen von *Code-Switching* nutzen, um beispielsweise eine Adressatenorientierung zu markieren oder stilistische Kontraste herzustellen (vgl. ebd.: 84f.).

Pragmatische Basisqualifikation II

Die grundsätzliche Unterscheidung zwischen der ersten und zweiten pragmatischen Basisqualifikation liegt in dem Erwerbskontext. Basisqualifikation I wird im Rahmen des familiären Umfeldes erworben, wohingegen Basisqualifikation II sich auf den institutionellen Kontext erstreckt (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 20; Ehlich 2007a: 11). Sie beschreibt damit die Fähigkeit, „die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedliche soziale Wirklichkeitsbereiche zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend zu nutzen“ (Ehlich 2013: 202).

Das Alter des Eintritts in die zweite pragmatische Qualifikation ist abhängig von dem Eintritt in die institutionelle Bildung, Erziehung sowie Betreuung und demnach variabel. Der kommunikative Rahmen ändert sich durch den Eintritt in das institutionelle Setting entscheidend, insbesondere hinsichtlich der Anzahl sowie der Vertrautheit der Kommunikationspartnerinnen und -partner. Je nach Eintrittsalter sind die pragmatischen Qualifikationen im Rahmen des familiären Kontextes unterschiedlich ausgeprägt, die