

# Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita

Detlef Häuser/Bernd-Rüdiger Jülisch

## Realisierung und erste Ergebnisse des Modellprojekts im Land Brandenburg

Bis August 2002 läuft noch das brandenburgische Modellprojekt „Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita“<sup>1</sup>, an dem 20 Erzieherinnen aus zehn Kitas beteiligt sind. Drei Zielstellungen bestimmen die Projektarbeit:

1. Das Sprechverhalten der Kinder in den beteiligten Kitas war zu untersuchen.
2. Es sollten effektive Möglichkeiten der Förderung sprachentwicklungsauffälliger Kinder in der Kita entwickelt und erprobt werden.
3. Gewonnene Erfahrungen sind zu verallgemeinern und der pädagogischen Praxis der Kitas verfügbar zu machen.

Die unter 1. und 2. genannten Ziele wurden realisiert. Das Sprechverhalten in Kitas wurde untersucht und eine erfolgreiche Sprachförderung in den beteiligten zehn Kitas eingerichtet. Der folgende Beitrag macht die gewonnenen Erfahrungen deutlich. Dokumentiert wird,

- wie es zu diesem Projekt kam,
- wie das Niveau des Sprach- und des Sprechverhaltens der Kinder in den Kitas zu Beginn des Projekts war,

- wie und mit welchen Erfolgen die Förderung durchgeführt wurde, und
- welche praxiswirksamen Ergebnisse und Konsequenzen sich aus der Projektarbeit bereits ergeben haben bzw. noch zu erwarten sind.

Das Projekt wäre nicht möglich gewesen ohne die engagierte und ideenreiche Arbeit der Erzieherinnen in den beteiligten Kitas, ohne die gleichzeitige Unterstützung der nicht unmittelbar einbezogenen Kolleginnen in den Kitas und durch die jeweiligen Träger der Einrichtungen.

## Sprachförderung in der Kita – eine wichtige aktuelle Aufgabe?

Der Bericht „Einschüler in Brandenburg: Soziale Lage und Gesundheit“ (1999) fand breite Aufmerksamkeit. In den Einschulungsuntersuchungen zeigte sich, dass viele Kinder im Land Brandenburg bei Schuleintritt nicht über die kommunikativ-sprachlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulstart verfügen. Für neun Prozent der Einschüler des Jahres 1998 lautete die Diagnose „Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen“. Bestürzend war die Tatsache, dass dieser Prozentsatz im Land Brandenburg im Verlauf der 90er- Jahre stetig angestiegen ist. Auffallend und alarmierend war außerdem, dass dieser Anstieg bei Kindern aus sozial schwachen Familien im Vergleich zu Kindern aus

<sup>1</sup> Das Modellprojekt wird vom Landesjugendamt Brandenburg für die Dauer von 2 Jahren gefördert.

Familien anderer sozialer Schichten besonders stark ist. Dies hat natürlich Konsequenzen für soziale Brennpunktgebiete. So ist es nicht verwunderlich, dass z.B. in der strukturschwachen Region um Bad Freienwalde (Landkreis Märkisch-Oderland) bei 17% der Lernanfänger Sprachauffälligkeiten festgestellt wurden. Zu fragen ist: Wie verlässlich sind die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchungen? Handelt es sich vielleicht nur um ein isoliertes brandenburgisches Phänomen? Was können Kinder heute bei Schuleintritt in einem nur geringeren Ausmaß als in zurückliegenden Jahren?

Die ersten beiden Fragen sind schnell zu beantworten. Das Land Brandenburg ist mit den vorliegenden Zahlen keine Ausnahme. In Bayern stieg die Anzahl der bereits vor Schuleintritt sonderpädagogisch betreuten Kinder zwischen den Jahren 1983 und 1994 von ca. 4600 auf ca. 8600. Dies bedeutet einen

Zuwachs von fast 90%. Dieser Zuwachs ist u.a. auf die stark ansteigende Anzahl sprachentwicklungsgestörter Kinder im Kindergartenalter zurückzuführen (Mayr, 1998). Allgemein spricht man heute aus medizinischer Sicht von mindestens 10% deutlich sprachentwicklungsauffälliger Kinder unter den Schulanfängern (Braun, 1999). Dabei gilt nach wie vor, dass **Spracharmut der Kinder mit sozialer Armut einhergeht.**

Was können aber Kinder heute bei ihrem Schuleintritt in nur geringerem Umfang als früher? Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über wünschenswerte sprachliche Voraussetzungen für einen problemlosen Schulstart. Die langfristigen und gravierenden Auswirkungen von Sprachauffälligkeiten bei Kindern, insbesondere dann, wenn sie nicht rechtzeitig eine entsprechende Förderung erhalten, sind seit langem bekannt.

**Tab. 1: Über welche Sprachkompetenzen sollten Kinder bei Schuleintritt verfügen?**

<b>Lautsprache:</b>	Korrekte Aussprache von Lauten und Lautverbindungen
<b>Lexik und Semantik:</b>	Ausreichender aktiver und passiver Wortschatz
<b>Grammatik:</b>	Die Sprache sollte weitgehend grammatikalisch korrekt sein.
<b>Erzählen:</b>	Erlebnisse und kleine Geschichten inhaltlich zusammenhängend, grammatisch korrekt und ausdrucksvoll erzählen
<b>Verstehen:</b>	Fähigkeit, die Bedeutung von Sätzen zu verstehen sowie ihre Grammatikalität zu beurteilen, Verstehen von Märchen und kleinen Geschichten
<b>Gedächtnis:</b>	Behalten von Wörtern und einfachen Sätzen sowie Reproduktion des wesentlichen Inhalts von kleinen Geschichten
<b>Sozial-kommunikative Funktion der Sprache:</b>	Eigene Bedürfnisse artikulieren; Verständnis sichern; Hilfen einfordern; soziale Beziehungen herstellen; Konflikte regulieren; sich auf den Gesprächspartner einstellen können

So schrieb IHSSSEN schon im Jahr 1980 „... Schulschwäche manifestiert sich zu einem erheblichen Teil in Lernschwierigkeiten beim Lese-Rechtschreiberwerb, die wiederum mit Entwicklungsauffälligkeiten im Bereich der gesprochenen Sprache auf Laut-, Wort-, Satz- und Diskursebene sowie mit einer mangelhaft ausgebildeten metasprachlichen Bewusstheit zusammenhängen“ (S. 31). Häufig sind anhaltende Probleme beim Erwerb der Schriftsprache mit Schwierigkeiten verbunden, aus gelesenen Texten wesentliche Informationen und Inhalte zu entnehmen. Auch Schwierigkeiten beim Erwerb arithmetischer Grundfertigkeiten können parallel auftreten. Diese Schwierigkeiten können sich zu einem generalisierten intellektuellen und motivationalen Syndrom bei Schülern entwickeln, das auch als „schulisch erlernte Hilflosigkeit“ (Stanovich, 1986) bezeichnet wird und in der lerntherapeutischen Praxis als „Teufelskreis Lernstörung“ (Betz & Breuninger, 1987) seit langem bekannt ist.

Die Ergebnisse der genannten aktuellen Erhebungen, wie der Bericht „Einschüler in Brandenburg“ u.a., belegen aber, dass immer mehr Kinder mit unzureichenden sprachlichen Lernvoraussetzungen und den damit einhergehenden Risiken für den Lernverlauf eingeschult werden. Zu fragen bleibt, ob durch eine geeignete Förderung in den Kindertagesstätten ein wirkungsvoller Beitrag geleistet werden könnte, um diese Situation zu verändern.

### **Niveau des Sprach- und Sprechverhaltens bei Kitakindern**

Mit Blick auf die Sprachentwicklung zeigte eine schwedische Längsschnittstudie (Broberg et al., 1990), dass im Alter von 28 und 40 Monaten der Stand der Sprachentwicklung bei Kindern unabhängig von der Art und der Qualität der außerfamiliären Betreuung ist<sup>2</sup>. Andererseits wissen wir aus den Untersuchungen von Tietze (1998), dass Unterschiede in der Kitaqualität durchaus einen Teil der Unterschiedlichkeit im Umfang des passiven Wortschatzes bei Kindern im Alter zwischen drei und vier Jahren erklären können. Daraus folgt, dass sich auch im normalen Kita-Alltag Ansatzpunkte für eine Sprachförderung finden lassen müssten.

Im deutschsprachigen Raum wurden nur wenige empirische Studien zur gezielten Sprachförderung von Vorschulkindern in Regeleinrichtungen der Kindertagesbetreuung durchgeführt. Über eine Förderstudie bei Krippenkindern in der DDR berichtet I. Weigl (1977, 1985). Kindern im Alter von zwei Jahren wurden von ihren Erzieherinnen zusammengehörige Handlungs- und Sprachstrukturen als thematische Spielhandlungen angeboten. Die Kinder übernahmen im Verlauf der Förderung aktiv diese Spielhandlungen, während gleichzeitig von den Erzieherinnen die Spielhandlungen nur noch sprachlich begleitet wurden. Nach der Intervention konnte beobachtet werden, dass die geförderten Kinder im Vergleich zu Kindern, die keine sol-

2 Aber es zeigte sich auch, dass das Niveau geistiger Fähigkeiten im Alter von 8 Jahren durch die Qualität der Fremdbetreuung vorhersagbar war, die Kinder in Fremdbetreuung bis zu dem Alter von 40 Monaten erfahren hatten (Broberg et al., 1997).

che Förderung erhielten, mehr Aktionen initiierten und dass die Sprachproduktion, gemessen an der durchschnittlichen Länge der Äußerung und dem Auftreten erster grammatikalischer Strukturen, deutlich über dem Niveau nicht geförderter Kinder lag.

Allerdings beziehen sich die zitierten Untersuchungsbefunde nicht auf sprachauffällige Kinder. In einer Studie von Fried (1988) wurde untersucht, in welchem Ausmaß Fördereffekte bei sprachentwicklungsgefährdeten Kindern von Persönlichkeitsmerkmalen der Gruppenerzieherinnen abhängen. Als Persönlichkeitsmerkmale wurden „erzieherisches Engagement“ (wie Anleitungsverhalten, Begeisterungsfähigkeit, Flexibilität usw.) und „Sprachvorbild“ (Artikulationsfähigkeit, Wortschatz, Sprechgeschwindigkeit, Sprechmelodie u.a.) gewählt. Fried konnte zeigen, dass die hohe Ausprägung eines Merkmals allein nicht ausreicht, um Fördereffekte bei den zu betreuenden Kindern zu bewirken. Treten jedoch hohe Ausprägungen in beiden Merkmalen bei einer Erzieherin zusammen auf, so war eine wesentliche Verbesserung in der Lautsprache (Artikulation) der Kinder festzustellen.

Zu Beginn des Modellprojekts war es wichtig, zwei Fragen zu beantworten:

1. Welche Ressourcen können in den alltäglichen Kommunikationsbedingungen in der Kita für die Förderung sprachentwicklungsauffälliger Kinder identifiziert werden?
2. Können im Ergebnis einer gründlichen sprachdiagnostischen Untersuchung tatsächlich so viele sprachauffällige Kinder

identifiziert werden, dass eine Förderung dieser Kinder in der Kita auch vom Aufwand her gerechtfertigt ist?

Eine Antwort auf die zweite Frage ist deshalb wichtig, weil eine Förderung innerhalb der Kita nur dann sinnvoll erscheint, wenn es sich nicht um eher seltene Fälle von Auffälligkeiten handelt, die dann besser außerhalb der Kita von externen Fachkräften zu betreuen wären.

Um die erste Frage zu beantworten, wurden Interaktionsstudien in altersgemischten und altershomogenen Gruppen in zwei typischen Gruppensituationen (freies Spiel, angeleitete Beschäftigung) in mehreren Kindergärten durchgeführt (Blume, Heintze, Kuschinke & Tönjes, 1999). Es zeigte sich, dass ältere sprachentwicklungsauffällige Kinder in altersgemischten Gruppen signifikant häufiger solche Kinder als Kommunikations- und Interaktionspartner wählen, deren Entwicklungsniveau dem ihren gleicht. In der Regel handelt es sich um jüngere Kinder. Aber auch in altershomogenen Gruppen kommunizieren entwicklungsauffällige Kinder bevorzugt mit ebenfalls auffälligen Kindern bzw. wählen diese als Spielpartner. Hier ergibt sich wiederum ein Teufelskreis. Kinder, die einen intensiven, den Spracherwerb anregenden und unterstützenden Dialog mit erwachsenen Bezugspersonen oder mit sprachlich gut entwickelten anderen Kindern bedürften, kommunizieren verstärkt mit Partnern, die ihnen keine Sprachanregungen bieten. Dadurch stagniert die Sprachentwicklung bei den auffälligen Kindern und die bestehenden Sprachdefizite werden nicht abgebaut.

Weiterhin wurde in den Interaktionsanalysen deutlich, dass auch in der Erzieherinnen-Gruppe-Kommunikation die Erzieherinnen, bedingt durch die Gruppendynamik, nicht auf die besonderen Entwicklungsbedürfnisse der auffälligen Kinder eingehen können. Aber auch in der angeleiteten Beschäftigung ist es den Erzieherinnen nicht ausreichend möglich, auf diese Entwicklungsbedürfnisse angemessen zu reagieren.

Die Schlussfolgerung ist einfach und zwingend: Kommunikation auf der Gruppenebene ist kein wirksamer Ansatzpunkt zur Förderung sprachentwicklungsauffälliger Kinder. Es ergeben sich zwar innerhalb der Gruppenkommunikation immer wieder kindbezogene Dialogsequenzen. Diese sind aber zu selten und erreichen weder die für eine Förderung erforderliche Kommunikationsdichte noch ist eine individuelle und systematische Gestaltung

des sich eher spontan ergebenden Dialogs mit dem einzelnen auffälligen Kind gewährleistet. Sehr deutlich wird dies in einem Video-Film<sup>3</sup> mit dem Titel „Sprachauffällige Kinder in der Kita und Möglichkeiten ihrer Förderung“, der im Projektrahmen im Frühjahr 2001 in einer Regelkita in Strausberg gedreht wurde, gezeigt. Drei deutlich sprachentwicklungsauffällige Kinder wurden dabei u.a. innerhalb ihrer Gruppe in ihrem Kommunikationsverhalten mit nicht sprachentwicklungsauffälligen Kindern beobachtet. Die sprachlichen Auffälligkeiten, die diese drei Kinder aufwiesen, sind typisch für primäre Sprachentwicklungsstörungen. Benny und die beiden Mädchen, die schwarzhaarige und die blonde Saskia, haben einen sehr geringen Wortschatz bzw. deutliche Wortfindungsschwierigkeiten. Alle drei Kinder sprechen dyslalisch und Benny sowie die dunkelhaarige Saskia auch dysgrammatisch (s. Tabelle 2).

**Tab. 2: Ausgewählte Symptome bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten**

Lexik	Wortschatz ist gering Wortfindungsschwierigkeiten
Dyslalie	Aussprache verwaschen Laute und Lautverbindungen nicht korrekt
Dysgrammatismus	Syntax eigentümlich falsch – häufig Verbendstellung im Satz, Gebrauch von Artikeln, von Präpositionen und von Flexionsendungen ist reduziert Verben werden falsch konjugiert

3 Die Produktion des Filmes wurde durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg finanziert. Der Film ist eines der praxisbezogenen Projektergebnisse. Anfragen zum Erhalt des Filmes können an das MBSJ oder aber an die Erziehungs- und Familienberatungsstelle des Landkreises Märkisch-Oderland gerichtet werden.

Die Auffälligkeiten sind so ausgeprägt, dass es oftmals sogar der Erzieherin schwer fällt, die Äußerungen dieser Kinder richtig zu verstehen. In dem Film ist die Erzieherin mit ihrer Gruppe, darunter die drei sprachauffälligen Kinder, im Gespräch zu erleben. Die Erzieherin stellt Fragen, es wird zusammen ein aufregendes Bilderbuch betrachtet und zum Schluss werden Ideen für das bevorstehende Faschingsfest gesammelt. Alle Kinder sind emotional beteiligt. Aber es werden deutliche Unterschiede erkennbar. Die sprachlich altersgerecht entwickelten Kinder reden ungehemmt, unmittelbar und fordernd sowohl mit der Erzieherin als auch untereinander. Ihre Sprache ist verständlich, sie sprechen ausdrucksvoll, mit einem altersgerechten Wortschatz und meist in grammatikalisch korrekten Sätzen. Anders die sprachauffälligen Kinder: Sie kommen gar nicht richtig zu Wort. Selbst wenn sie von ihrer Erzieherin direkt angesprochen werden, reagieren andere Kinder fixer und geben an ihrer Stelle die Antwort. Für die sprachauffälligen Kinder verläuft die Kommunikation in der großen Gruppe sichtbar zu schnell und es ist im Film erkennbar, dass sie bereits Vermeidungsstrategien und Sprachhemmungen ausgebildet haben. So wagen zwei der Kinder, Benny und die blonde Saskia, gar nicht mehr vor der Gruppe zu sprechen. Benny ist frustriert darüber, dass die anderen immer schneller und besser als er antworten, dass er Mund und Gesicht ver-

steckt, wenn er angesprochen wird. Er hat schon ein regelrechtes Störungsbewusstsein ausgebildet. Diese Filmszene zeigt eindrucksvoll, wie in der normalen Gruppensituation die Erzieherin von den sprachlich gut entwickelten Kindern so in Anspruch genommen wird, dass es ihr nicht möglich ist, auf die Erfordernisse der auffälligen Kinder angemessen einzugehen.

Die zweite Frage, ob im Ergebnis einer gründlichen sprachdiagnostischen Untersuchung tatsächlich so viele sprachauffällige Kinder identifiziert werden, dass eine Förderung dieser Kinder in der Kita innerhalb kleiner Fördergruppen sinnvoll wird, konnten wir im Ergebnis der Eingangsuntersuchung der Kinder im Rahmen des Projekts beantworten. Die Ergebnisse sprechen für sich. Insgesamt 139 Kinder befanden sich in den Altersgruppen, in denen innerhalb des Projekts die Förderung erfolgen sollte. Nach einer eingehenden Sprachdiagnostik ergab sich folgendes Bild: Bei insgesamt 38 Kindern (27,3% der Gesamtgruppe der 139 Kinder) war ein deutlicher Sprachentwicklungsrückstand feststellbar. Sehr starke Auffälligkeiten mit Störungswert waren bei 12,2% der 139 Kinder zu beobachten (Abb. 1)<sup>4</sup>. Dieser Prozentsatz ist insofern bemerkenswert, da ein solches Ausmaß an Auffälligkeit bei dem eingesetzten diagnostischen Verfahren nur bei 3 % einer Kindergruppe zu erwarten wäre.

---

4 Die Sprachdiagnostik wurde mit dem Kindersprachtest Kiste (Häuser, Kasielke, Scheidereiter, 1994) durchgeführt. Der Vergleichsmaßstab sind die im Jahr 1994 zum Test publizierten Normwerte.

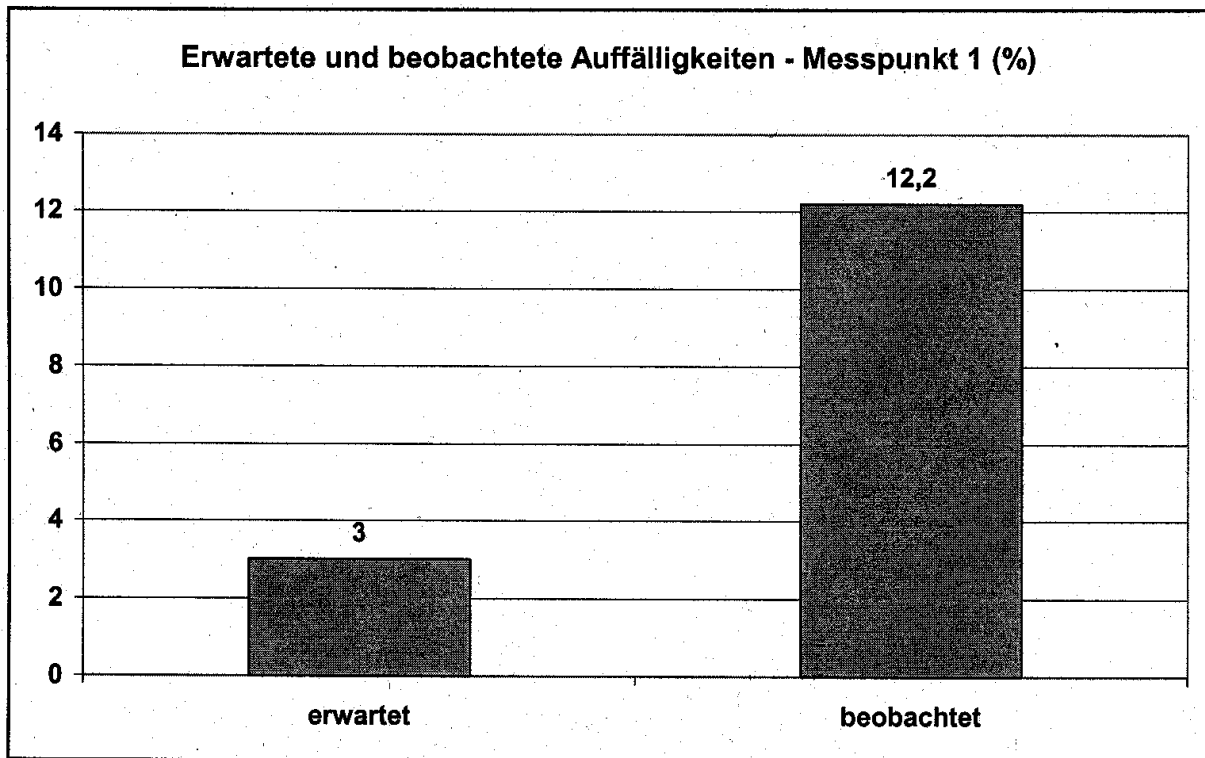


Abb. 1: Anfangsdiagnostik (Kiste) bei den Projektkindern;  
sehr stark auffällige Kinder

Neben diesen Ergebnissen der sprachdiagnostischen Untersuchungen bei 139 Projektkindern aus zehn Kitas unterschiedlicher Regionen Brandenburgs erscheinen die Daten aus dem brandenburgischen „Einschülerbericht“, die allerdings auch nur grobe Screening-Daten aus Einschulungsuntersuchungen waren, vergleichsweise harmlos.

Damit erübrigt sich die oben formulierte Frage, ob eine Sprachförderung in der Kita aufgrund der Anzahl auffälliger Kinder sinnvoll ist. Eine solche Förderung ist unabdingbar notwendig. Es ist gar nicht möglich, dass alle diese Kinder z.B. eine logopädische Betreuung erhalten. Die zu beantwortende Frage lautet vielmehr: Wie kann eine effektive Förderung in der Kita erfolgen?

### Die Förderung im Sprachprojekt

Sowohl die Ergebnisse der durchgeführten Interaktionsstudie, aber insbesondere das Ausmaß der Sprachauffälligkeiten machen dreierlei unmissverständlich deutlich:

1. Sprachförderung in der Kita kann nicht auf der Gruppenebene gleichsam nebenher erfolgen.
2. Sprachförderung kann nur in kleinen Fördergruppen erfolgreich sein.
3. Sprachförderung muss professionellen Standards genügen.

Diese drei Schlussfolgerungen wurden im Rahmen des Sprachprojekts konsequent umgesetzt. Die Erzieherinnen im Sprachprojekt absolvierten eine umfangreiche berufsbegleitende Fortbildung, um sich auf die Förderung

gründlich vorzubereiten. In den Kitas wurden die erforderlichen arbeitsorganisatorischen Maßnahmen getroffen, um diese Interventionen in kleinen Fördergruppen zu ermöglichen. Parallel dazu wurde eine zweistufige Förderung geplant. Für die erste Stufe wurde ein Sprachbasisförderprogramm im Projekt neu entwickelt, in der zweiten Stufe erfolgte die Förderung mit dem Würzburger Trainingsverfahren zur Schulung der phonologischen Bewusstheit. Nachdem alle Vorbereitungen getroffen waren, wurde die Förderung realisiert und evaluiert.

### **Die berufsbegleitende Ausbildung zur Sprachfördererzieherin**

Der Fortbildungskurs erstreckte sich über neun Monate. Die Erzieherinnen lernten, Kinder zu diagnostizieren, nach Programmen zu fördern und Entwicklungsprobleme mit Eltern zu beraten. Ein wichtiges didaktisches Prinzip in der Weiterbildung der Teilnehmerinnen bestand darin, dass sie Wissen und Fertigkeiten, angeeignet in den Wochenendseminaren, sofort in der folgenden Woche praktisch anwendeten. Diese Parallelität zwischen seminaristischer Vermittlung und nachfolgender Erprobung sicherte einen hohen Praxisbezug und die Möglichkeit, sowohl für die Dozenten als auch für die Teilnehmer rückmeldungsbezogen zu lehren und zu lernen. Das Curriculum, das der Weiterbildung zur Ausbildung als Sprachfördererzieherin zugrunde lag, bestand aus vier Modulen:

In einem **ersten Modul** von 14 Stunden wurden den Erzieherinnen psychodiagnostische Grundkenntnisse sowie Fertigkeiten zur Anwendung ausgewählter entwicklungsdiag-

nostischer Routineverfahren vermittelt. Durch die sehr praxisnahe und in Form eines Trainings vermittelten Kenntnisse waren sie nach diesem Fortbildungsabschnitt in der Lage, den allgemeinen kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand von auffälligen Vorschulkindern zu erfassen. Auch erlernten sie die Handhabung eines Test zur Früherfassung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Risiko.

In einem **zweiten Modul** von ca. 17 Stunden erfolgte die Vermittlung von entwicklungspsychologischem Basiswissen erstens zu den wichtigsten Phasen des kindlichen Spracherwerbs und zweitens zu Sprachentwicklungsstörungen.

Ein **drittes Modul** beinhaltete psychologische Grundlagen der Sprachentwicklungsförderung. In 34 Stunden wurden die Erzieherinnen u.a. mit zwei aus der Entwicklungspsychologie stammenden Konzepten entwicklungsförderlichen Verhaltens vertraut gemacht. Das Konzept der mütterlichen Responsivität thematisiert ein Verhalten der Mutter, das dem Kind Raum für eigene Aktivitäten lässt, bei gleichzeitiger Bereitschaft, auf diese Aktivitäten kontingent, ausgestaltend und ohne einschränkende Dominanz zu antworten (Schlack 1984; 1987). Um analog zu diesem Verhaltensmuster den Kind-Erzieherinnen-Dialog gestalten zu können, erfolgte ein videogestütztes Training. Mit dem Konzept der „Motherese“ sind intuitive Lehr- und Lernstrategien und solche Strukturmerkmale der mütterlichen Sprache gemeint, die dem Kind die Strukturerkennung und damit den Spracherwerb möglichst erleichtern. Das diesem Konzept entsprechende Verhalten wurde im

Zusammenhang mit dem im Rahmen des Projekts entwickelten Sprachbasisprogramm „Handlung und Sprache“ geübt. Ebenso war der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten zur Anwendung des Würzburger-Trainingsverfahrens Inhalt dieses Trainingsabschnittes.

In einem **vierten Modul** wurde den Erzieherinnen im Umfang von 24 Stunden kommunikatives Basiswissen und Beratungskompetenz vermittelt, um mit einem größerem Gefühl an Sicherheit und Kompetenz problem- und themenbezogene Beratungsgespräche mit Eltern führen können.

### **Das Sprachbasisförderprogramm „Handlung und Sprache“**

Vorbild für Inhalt und Vorgehen bei der Förderung ist der natürliche kindliche Spracherwerb.

Grundlage des Erlernens von Sprache sind erstens interne neuro-kognitive Voraussetzungen des Kindes und zweitens die durch interaktives, kommunikatives Handeln gewonnenen Erfahrungen über die Umwelt.

Bei dem im Rahmen des Projekts entwickelten Sprachbasisprogramm ist zwischen den Inhalten, wie sie in den Übungsaufgaben des Programms fixiert sind, und der Art und Weise der kommunikativen Vermittlung durch die Fördererzieherin zu unterscheiden.

Beides, sowohl die Übungsinhalte als auch die Methode der interaktiven Vermittlung sind für den anzustrebenden Lernerfolg des sprachauffälligen Kindes von gleichrangiger, wenn nicht sogar die Art der Vermittlung von höherer Bedeutung.

Die Inhalte der Übungsaufgaben haben die Funktion, die Kinder zum Sprechen zu motivieren. So sind die Übungen zu Beginn stark körper- und handlungsbezogen. Dadurch sollen bei den Kindern zunächst individuelle Wissensstrukturen, semantische Kerne im Gedächtnis aufgebaut werden, die bezogen sind auf Handlungen, auf die darin eingebundenen Personen, Objekte und Orte. Parallel dazu soll die Bezeichnung mit den entsprechenden Wortmarken erfolgen. Somit ermöglichen alle Übungen eine Wortschatzerweiterung.

Die Sprachbasisförderung beginnt mit dem Erwerb des Körperbegriffs und dem Benennen von Handlungen und Tätigkeiten, die mit verschiedenen Körperteilen ausgeführt werden können. Danach folgen Übungen, in denen unterschiedliche semantische Relationen durch die Kinder sprachlich angeeignet werden sollen. Dies geschieht in einer ähnlichen Reihenfolge, wie es auch im natürlichen Spracherwerb erfolgt. So wird z.B. mit Lokalisations-Relation; der HandlungsträgerHandlungRelation; der HandlungObjekt Relation begonnen; es folgen die HandlungLokalRelation; die GegensatzRelation; HandlungInstrumentRelation, die Handlungs-Finalitäts-Relation. Gegen Ende der Basisförderung stehen dann kommunikative Übungen ohne Handlungsbegleitung im Vordergrund.

Die **Art und Weise der Übermittlung der Inhalte** des Sprachbasisprogramms bzw. die allgemeine Gestaltung der Kommunikation zwischen den Erzieherinnen und den Kindern erfolgt in Übereinstimmung zu den bereits beschriebenen Konzepten der „Responsivität“ und des „Motherese“.

Das responsive mütterliche Verhalten im Dialog mit ihrem Kind ist unbedingtes Vorbild für das Auftreten der Fördererzieherin gegenüber den Kindern bei der Durchführung der Übungen. Durch diese Art der Beziehungsgestaltung sollen bindungs- und selbstunsichere Kindern neuartige Erfahrungen mit Erwachsenen ermöglicht werden. Etwa solche Erfahrungen wie: Hier ist ein Erwachsener, der Zeit für mich hat, der mich so mag wie ich bin, der nicht gestresst ist, der wirklich an dem interessiert ist, was ich sage, der mich versteht und zuverlässig reagiert. Das erfordert von den Erzieherinnen ein hohes Maß an therapeutischem Basisverhalten im Sinne von Echtheit, Empathie und Akzeptanz gegenüber den zu fördernden Kindern.

Die intuitive Lehrfunktion der mütterlichen Sprache (Motherese), derer sich die Erzieherinnen in bewusster Weise bedienen sollen, beinhaltet folgende Merkmale (vgl. Ferguson et al. 1977): Vereinfachungen des Sprachangebotes durch Verwendung leichter Wörter; Verwendung eher wenig komplexer sprachlicher Strukturen; Verdeutlichungen von Sprache durch Wiederholung der eigenen und Ausgestaltung der Äußerungen des Kindes; expressiver Ausdruck von Gefühlen durch entsprechende Stimmqualität, übertriebene Satzmelodien und Intonationsmuster usw., (s.a. Szagun 2000).

Das Würzburger-Training zur Förderung phonologischer Bewusstheit bei LRS-Risikokindern, das in der Förderphase II zur Anwendung kam, ist unter der Bezeichnung „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert, P. & Schneider,

W., 1999) publiziert und muss hier nicht eingehender beschrieben werden.

### **Der Ablauf der Sprachförderung im Modellprojekt**

Die Förderung fand 2-stufig in zwei Förderphasen statt. Um diese täglichen Förderung durchführen zu können, mussten in den Einrichtungen, die sich am Projekt beteiligten, zunächst entsprechende arbeitsorganisatorische Voraussetzungen geschaffen werden. Gespräche mit den Trägern und den Kita-Leitungen sicherten, dass die Erzieherinnen tatsächlich jeden Tag eine  $\Omega$  Stunde vom Gruppendienst für die Förderung freigestellt werden konnten.

In der Förderphase I erfolgte die Sprachbasisförderung mit dem Programm „Handlung und Sprache“. Die Förderung erfolgte durch die Erzieherinnen in Kleingruppen in der jeweiligen Kindertagesstätte täglich 15 bis 25 Minuten über einen Zeitraum von drei Monaten. Zu Beginn einer jeden täglichen Übung stellt die Fördererzieherin durch das freudige, körperbetonte Begrüßen eine emotional positive Beziehung zu jedem der Kinder her. Jedes Kind soll sich angenommen und in der Gruppe wohl fühlen. Gemeinsames Spielen, Sprechen und Handeln sollen Spaß machen. Rituale in Form eines kleinen Liedes oder Verses zu Beginn und Abschluss der täglichen Fördereinheit ermöglichen es den Kindern, als Gruppe in der Fördersituation anzukommen. Mit den Liedern und Versen wird aber gleichzeitig auch das Gedächtnis für Sprache geschult.

In der Förderphase II wurde ein Beitrag geleistet, um bei älteren Vorschulkindern im Jahr

vor dem Schuleintritt mögliche Risiken für den Erwerb der Schriftsprache zu verringern<sup>5</sup>. In dieser Förderphase erfolgte die Förderung mit dem Würzburger-Programm. Inhalte und Abfolge der Fördereinheiten sowie das Vorgehen bei der Förderung sind in dem Handbuch zu diesem Programm sehr gut nachvollziehbar beschrieben.

In beiden Förderphasen wurde von den Erzieherinnen nach erfolgter Fortbildung mit den vorgegebenen Förderprogrammen jeweils über einen längeren Zeitraum systematisch und strukturiert gearbeitet. Dies nachdrücklich zu betonen ist deshalb so wichtig, weil immer noch vielfach die Vorstellung existiert, dass Sprachförderung nebenher stattfinden kann. Zumindest bezogen auf sprachentwicklungsauffällige Kindern ist eine solche Vorstellung falsch und kann nur dazu führen, dass solche Kinder nicht die Förderung erhalten, die sie benötigen, um präventiv möglichen Folgen von unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten vorzubeugen.

Vor und nach jeder Förderphase fanden diagnostische Untersuchungen statt, um Fördererfolge auch prüfen zu können. Insgesamt wurden bezogen auf zwei Förderphasen drei diagnostische Untersuchungen durchgeführt<sup>6</sup>.

Doch wie erlebten und bewerteten die Erzieherinnen selber Fortbildung und Förderung?

Hier der Erfahrungsbericht von drei Sprachfördererzieherinnen einer Einrichtung, der stellvertretend für die Erlebnisse aller Beteiligten steht:

„Im September 2000 erfuhren wir durch unseren Arbeitgeber von der Möglichkeit, an dem Projekt „Sprachverhalten und Sprachförderung in der Kita“ teilnehmen zu können. Als Erzieherinnen mit langjährigen Berufserfahrungen sahen wir drei Kolleginnen in diesem Angebot der Weiterbildung eine persönliche Herausforderung, die Qualität in der täglichen Arbeit mit den Kindern zu steigern. Gemeinsam erinnerten wir uns an vergangene Jahre und mussten feststellen, dass die Sprachauffälligkeiten unserer Kinder zugenommen haben. Aber wie gingen wir mit dieser Problematik um? Eigentlich doch sehr unsicher und unprofessionell, denn wir wussten es nicht besser. Sicher, wir achteten bei unseren sprachauffälligen Kindern auf eine deutliche Aussprache, ließen Wörter, Silben und Sätze nachsprechen, kamen auch mit den Eltern ins Gespräch. Uns war aber so manches mal nicht wohl bei dem Gedanken, unsere Kinder mit diesem Sprachfehlverhalten aus der älteren Gruppe in die Schule zu entlassen. Heute wissen wir, dass im gesamten Tagesablauf und in den Elterngesprächen die notwendige Intensität fehlte und wirklich sprachauffällige Kinder intensiv gefördert werden müssen.

5 Identifiziert wurde ein mögliches LRS-Risiko unter Verwendung des Bielefelder Screenings (Jansen et al. 1999).

6 Die gesamte Förderung erfolgte in einem Förder- Wartegruppen-Design. Parallel zur Förderung im Projekt fanden in einem Trainings-/Kontrollgruppendesign eine gut kontrollierte Diagnostik und Förderung durch Studenten im Rahmen von Studienprojekten und Diplomarbeiten statt.

Mit großen Erwartungen fuhren wir am 23. September 2000 nach Oranienburg und wurden geschockt! Welch ein „MammutProgramm“ war vorgesehen! Heiße Diskussionen entstanden: Bei aller Liebe zum Beruf, aber war das familiär, arbeitszeitlich und auch vom Arbeitsaufwand her alles zu bewältigen? Würden unsere Kolleginnen Verständnis für die zusätzliche Arbeit aufbringen, da sie ja indirekt durch die Betreuung der anderen Kinder in unsere Projektarbeit mit einbezogen wurden? Fragen über Fragen taten sich auf. Auf diese Fragen Antworten zu finden, war aber nur möglich, wenn sie gestellt und diskutiert wurden, ob im beruflichen oder familiären Bereich. Dank der Unterstützung durch unsere Leiterin war es möglich, täglich das Übungsprogramm mit unseren Kindern, ob in der Fördergruppe oder Wartegruppe, zu absolvieren. Es ist uns gelungen, fast alle Kolleginnen von der Qualitätserweiterung unserer Kita durch die Weiterbildung zu überzeugen.

Unsere sprachauffälligen Kinder kamen mit Freude zur Förderung, obwohl sie teilweise auf das Spiel verzichten und sich einer zusätzlichen Lernphase unterziehen mussten. Uns fiel auf, dass unsere Kinder in der kleinen Sprachgruppe schneller ihre Hemmungen gegenüber anderen Kindern und Erziehern abbauen konnten.

Dabei denken wir z.B. an Sarah, die in ihrer Gruppe nur nach Aufforderung sprach, im

kleinen Kreis ihre Zurückhaltung schnell vergaß und sich an der Förderung rege und aktiv beteiligte. Wir können einschätzen, dass für Sarah und die anderen geförderten Kindern diese Art der Förderung sehr von Nutzen war. Dies wurde auch in Gesprächen mit den Müttern deutlich.“

### **Ergebnisse und Schlussfolgerungen**

Die Erzieherinnen sind von dem Erfolg ihrer Förderarbeit überzeugt, und die Ergebnisse der sprachdiagnostischen Untersuchungen nach der Förderung untermauern diese Einschätzungen. In der Abbildung 2 ist zu sehen, in welchem Ausmaß sich die sehr starken Auffälligkeiten im Verlauf der Förderung verringerten.

Während vor der Förderung 12,2 % der Kinder als stark sprachauffällig galten, so sind es unmittelbar nach der Förderung nur noch 3,6%. Mit Blick auf die Kinder, die ein mittleres Ausmaß an Sprachauffälligkeiten aufwiesen, bzw. ein niedriges Sprachentwicklungsniveau, sind es nur noch 9,9 % der 139 Projektkinder (vorher 27,3 %) <sup>7</sup>.

Welche Kinder verbleiben aber in dem kritischen 3%-Bereich (s.o.)? Das können zum einen Kinder sein, bei denen eine mögliche Lernbehinderung nicht auszuschließen ist oder aber Kinder mit Auffälligkeiten insbesondere im Bereich der Grammatik. Das Programm „Handlung und Sprache“ sollte primär

<sup>7</sup> Dass diese Ergebnisse nicht lediglich auf Regressionseffekte zurückführbar sind, kann u.a. durch differenzierte Datenanalysen im Zusammenhang mit den durchgeführten Kontrollstudien belegt werden.

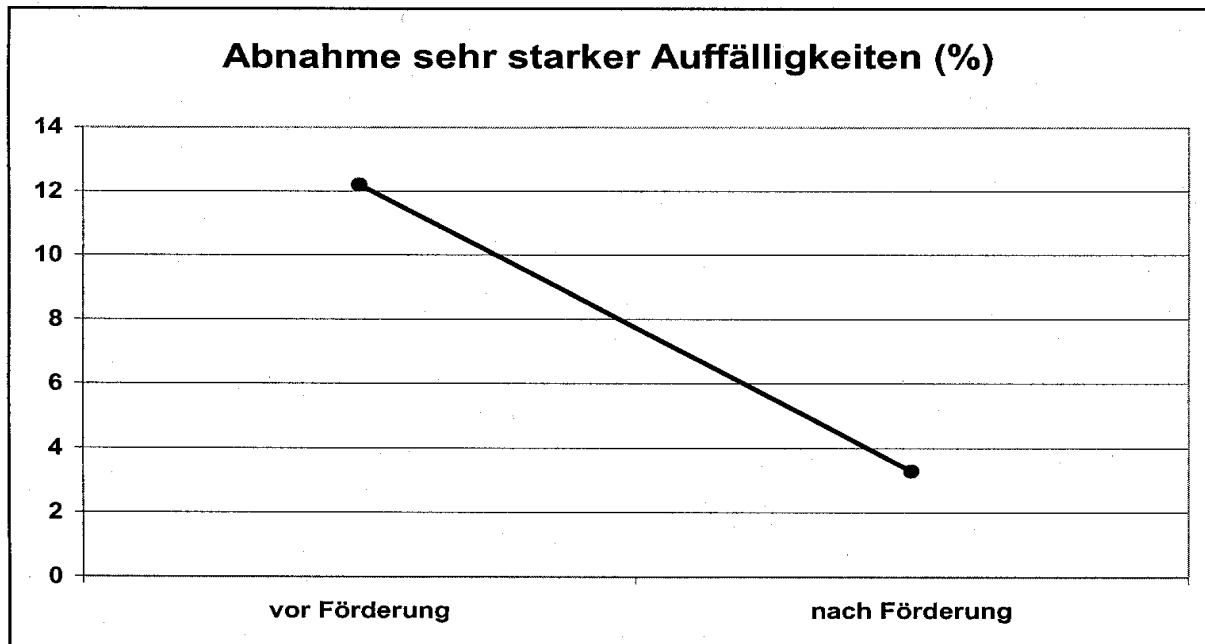


Abb. 2: Sehr stark auffällige Kinder nach der Sprachbasisförderung

in den Bereichen Wortschatz, Sprachverständnis, Sprachproduktion und der Kommunikationsfreude wirken, d.h. in Bereichen, in denen sprachliche Leistungen vermutlich durch ungünstige Sozialisationsbedingungen in einem größeren Ausmaß beeinträchtigt sind. Die uns vorliegenden differenzierten Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass das Programm „Handlung und Sprache“ in diesen Bereichen seine Wirksamkeit entfaltet.

Grammatikalische Verbesserungen sind, wenn sie beobachtet werden, ein nicht explizit intendiertes positives „Nebenprodukt“ der Basisförderung. Trotzdem profitieren natürlich auch dysgrammatische Kinder von der Sprachbasisförderung. In dem schon erwähnten Film ist gut zu sehen, welche Fortschritte auch geförderte, dysgrammatisch sprechende Kinder machen. Nach der Basisförderung sind zwar nicht alle grammatikalischen Auffäl-

ligkeiten bei den beiden im Film zu sehenden dysgrammatisch sprechenden Kindern Benny und Saskia behoben. Jedoch ist bei der Bearbeitung von Sprachtestaufgaben der aktive Wortschatz umfangreicher geworden, das Sprachverständnis, die Fähigkeit, die Bedeutung eines Satzes zu verstehen und mit bisherigen Erfahrungen zu vergleichen, hat sich deutlich verbessert. Die Aussprache wurde besser und auch im Bereich der Grammatik sind die Fehler weniger geworden. Besonders erfreulich war aber – auch dies zeigt der Film – dass die beiden Kinder ihre deutlichen sozialen Ängste vor Kommunikationsanforderungen in der Förderung deutlich abbauen konnten. Was im Film zu sehen ist, wurde auch durch die begleitende wissenschaftlichen Evaluation belegt. Damit sind gute Grundvoraussetzungen für eine weitere, darauf aufbauende sprachliche Förderung gegeben.

Ein weiteres Ergebnis ist wesentlich: In den Wartegruppen wurden keine nennenswerten Veränderungen im Sprachverhalten bei den förderbedürftigen Kindern beobachtet. Warum ist das Ausbleiben von eigentlich wünschenswerten Veränderungen wichtig? Nun, die Wartegruppenerzieherinnen nahmen natürlich ebenfalls an der Fortbildung teil, und selbstverständlich versuchten sie, das jeweils Gelernte im Kita-Alltag anzuwenden. Veränderungen bei den förderbedürftigen Kindern wurden aber auf diesem Weg nicht bewirkt.

Veränderungen konnten erst im Ergebnis der gezielten Förderung in den Fördergruppen beobachtet werden. Auch war zu beobachten, dass sich nach Abschluss der Förderung in den Fördergruppen über einen Verlauf von vier weiteren Monaten die sprachlichen Leistungen nicht weiter bedeutsam verbesserten. Für die Fördergruppenerzieherinnen gilt natürlich ebenfalls, dass sie ihr gewonnenes Wissen im Kita-Alltag nicht einfach „vergesen“ hatten, sondern sehr wohl versuchten, es anzuwenden.

Dies sind zwei weitere Belege, dass eine wirkungsvolle Förderung sprachentwicklungsauffälliger Kinder nicht im normalen Tagesablauf nebenher auf der Gruppenebene erfolgen kann.

### **Praxiswirksame Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem Modellprojekt?**

Die bislang vorliegenden und noch vorzulegenden Ergebnisse sind knapp zu benennen:

1. Das Land Brandenburg verfügt in zehn Kitas über ein Team von 20 ausgebildeten und mit allen erforderlichen Test- und Fördermaterialien ausgestatteten Förderer-

zieherinnen, die sich auch über den Abschluss der Fortbildung hinaus weiterhin in größeren Zeitabständen zum fachlichen Austausch treffen.

2. Ein Fortbildungsprogramm wurde erfolgreich erprobt, das bei Bedarf erneut angeboten werden kann.
3. Ein Sprachförderprogramm wurde erfolgreich erprobt und hinsichtlich seiner Wirksamkeit überprüft. Die Handhabung des Programms wurde in der Fortbildung erlernt.
4. Ein Film demonstriert das Störungsbild sprachauffälliger Kinder und Möglichkeiten ihrer Förderung.
5. Eine Buchpublikation wird Handlungsempfehlungen zusammenfassen, die sich aus den Projekterfahrungen ergeben haben und die geeignet sind, Kita insgesamt als Sprachentwicklungsumgebung für alle Kinder entwicklungsförderlicher zu gestalten.

Die Schlussfolgerungen aus dem erfolgreichen Verlauf des Modellprojekts sind sehr deutlich, aber zugleich sehr schwierig umzusetzen, da bei der Umsetzung die Politik gefordert ist. Die einfache Botschaft lautet:

Sprachförderung bei Kindern mit Förderbedarf in diesem Bereich ist in der Kita erfolgreich möglich, allerdings nicht im Rahmen der normalen Arbeit und der üblichen Gruppengröße. Um bei den betreffenden Kindern Entwicklungsfortschritte zu bewirken, ist erstens eine intensive Förderung in kleinen Gruppen und zweitens durch Erzieherinnen notwendig, die eine besondere Qualifikation erworben haben.

Das eine solche Förderung dringend notwendig ist, kann bei der Anzahl sprachentwicklungsauffälliger Kinder nicht mehr übersehen werden. Der Problemdruck ist enorm und immer sind es in Deutschland die Kinder aus den sozial schwachen Schichten, die zuerst und überproportional im Vergleich zu den Kindern aus anderen sozialen Schichten von den sich verschlechternden Bedingungen des Aufwachsens betroffen werden. Psychosoziale Risikofaktoren wie ein niedriger Sozialstatus der Familie, geringe schulische und berufliche Qualifikation der Eltern, Arbeitslosigkeit, Armut etc. wirken auf die Entwicklungsumgebung des Kindes. In einer Studie der familiären Bedingungen sprachentwicklungsauffälliger und unauffälliger Kinder (Würbach & Scheerbarth, 2001) zeigen die Ergebnisse, in welchem Ausmaß eine Mehrzahl sprachentwicklungsauffälliger Kinder unter ungünstigen Sozialisationsbedingungen aufwachsen. Das Forum Bildung stellte in seinen Abschlussempfehlungen vom 19.11.2001 fest: „Der Zugang zu Bildung und der Erwerb von Bildung werden immer noch in starkem Maße von der sozialen, ethnischen und finanziellen Situation von Familien beeinflusst. Benachteiligungen – etwa beim Spracherwerb, beim Lesen, Schreiben und Rechnen –, die in der Kindertageseinrichtung und der Grundschule noch leicht behoben werden könnten, setzen sich oft fort und führen später zu Schulversagen und Ausbildungslosigkeit.“

Auch in diesem Beitrag wurde auf den Zusammenhang zwischen Sprachentwicklungsproblemen und Lern- sowie Leistungsproblemen verwiesen. Die allein schon jetzt

verfügbaren Zahlen aus dem Jugendlichen- und Erwachsenenbereich sind alarmierend. Im Jahr 1994 zeigten die Ergebnisse einer OECD-Studie, dass 14% der erwachsenen Wohnbevölkerung in Deutschland das Leseverständnis von funktionalen Analphabeten aufweisen. Nach den Ergebnissen der im November 2001 veröffentlichten internationalen PISA-Vergleichsstudie belegen die in dieser Studie untersuchten 15-jährigen Schüler aus Deutschland im internationalen Vergleich (32 Länder) untere Rangplätze (Rangplatz 21). Und es gibt in keinem anderen Land einen derart deutlichen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Niveau der erreichten Lesefähigkeit. Die in der PISA-Studie untersuchten Schüler befanden sich jedoch im Vorschulalter, als der berichtete Anstieg von Sprachauffälligkeiten bei Vorschülern noch nicht beobachtet wurde.

Wie werden die Ergebnisse ausfallen, wenn die Vorschüler von 1998 bzw. 2000 an einer internationalen Lesestudie teilnehmen sollten?

Trotz dieser beunruhigenden Zahlen sind die strukturellen Bedingungen in Deutschland immer noch gut, um frühzeitig den Problemen begegnen zu können. In Deutschland besuchten im Alter von 5 bis 6 Jahren im Jahr 1998 immerhin 85,8 % der Kinder eine Kindertagesstätte (Ost 87,7%, West 83,9%). In Brandenburg waren es im Jahr 2000 noch über 90% der 3- bis 6-Jährigen. Wie kommt es dann aber, dass „Benachteiligungen – etwa beim Spracherwerb, ....die in der Kindertagesstätte ... leicht behoben werden könnten ...“ (Empfehlungen Forum Bildung S. 6-7)

nicht nur nicht behoben werden, sondern sich auszuweiten scheinen? Da im Land Brandenburg so viele der 3- bis 6-jährigen Kinder den Kindergarten besuchen, diese Kinder sich also fünf Tage in der Woche in der Regel sechs bis acht Stunden in der Kita aufhalten, liegt die Vermutung nahe, dass in den gegenwärtig dominierenden pädagogischen Vorschulkonzeptionen der Einrichtungen der Herausbildung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten und der gezielten Förderung der Sprachentwicklung nicht die erforderliche Beachtung beigemessen wird.

Zu wünschen wäre, dass die Empfehlungen des „Forum Bildung“ auf Landes- und kommunaler Ebene sowie bei den Trägern Resonanz finden: „Im europäischen Vergleich wird in Deutschland von den Möglichkeiten zur Förderung von Bildung in den Kindertageseinrichtungen noch kein ausreichender Gebrauch gemacht. Für die Neubestimmung und curriculare Verwirklichung des Bildungsauftrags des Kindergartens sowie die Steigerung der Qualität sind externe Unterstützungsstrukturen für die fachliche Anleitung, Beratung und Fortbildung des pädagogischen Personals erforderlich. Die Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher muss verbessert und aufgewertet werden, damit das Fachpersonal besser darauf vorbereitet wird, die frühen Bildungsprozesse von Kindern zu erkennen und zu fördern“ (S. 5). Diese Empfehlungen sind durch die Forderung zu ergänzen: Für Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten und aus sozial benachteiligten Schichten sind spezielle Förderungen anzubieten, die ihnen perspektivisch Entwick-

lungs- und erfolgreiche Bildungsmöglichkeiten offen halten.

Wie das in der Kita erfolgreich geschehen kann, wurde im Modellprojekt gezeigt.

#### **Literatur:**

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Betz, D. & Breuninger, H. (1998). Teufelskreis Lernstörungen, 5. Auflage. Weinheim: PVU.

Blume, S., Heintze, D., Kuschinke, L. & Tönjes, R. (1999). Merkmale des Kommunikationsverhaltens in altersgemischten vs. altershomogenen Kindergartengruppen unter besonderer Berücksichtigung entwicklungsauffälliger Vorschulkinder. Unveröffentl. Bericht, Institut für Psychologie, Humboldt-Universität zu Berlin.

Broberg, A. G., Hwang, C. P., Lamb, M. E. & Bookstein, F. L. (1990). Factors related to verbal abilities in Swedish preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 335-349.

Broberg et al. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 62-69.

Einschüler in Brandenburg: Soziale Lage und Gesundheit 1999. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg.

- Empfehlungen des Forum Bildung (2001). Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn.
- Ferguson, C. A. (1977). Baby talk as a simplified register. In: C. Snow & C. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* (pp.219-236). Cambridge: Cambridge University press.
- Fried, L. (1988). Beeinflussen Kindergarten-erzieher die Sprachentwicklungfortschritte von Kindergartenkindern? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 18-26.
- Grimm, H. (1994). Entwicklungskritische Dialogmerkmale in Mutter-Kind-Dyaden mit sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26, 1, 35-52.
- Ihssen, W.B.(1980). Sprachdiagnostik in der Grundschule. In H. Vogel, (Hrsg.), *Der Deutschunterricht in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schlack, H.-D.(1984). Komposition und Dekompensation nach frühkindlicher Hirnschädigung: Die Bedeutung der sozialen Interaktion. *Soz. pädiatr. Praxis*, 6, 11, 630-635.
- Schlack, H.-D.(1987). Die soziale Interaktion: Mittelpunkt therapeutischer Intervention zur Entwicklungsförderung behinderter Kinder. In O. Speck, P. Innerhofer (Hrsg.), *Kindertherapie*. München: Reinhardt.
- Szagun,G. (1996). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. (1998)(Hrsg.). *Wie gut sind unsere Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Weigl, I. (1977). *Zum Spracherwerb von Krippenkindern*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Weigl, I. (1985). Beziehungen zwischen Sprachperzeption, Handlung und Sprachproduktion im Spracherwerbsprozess. In: I. Füssenich & B. Glaess (Hrsg.), *Dysgrammatismus* (S.111-141). Heidelberg: Edition Schindele.
- Würbach, S. & Scheerbarth, I. (2001). *Familiärer Kontext und Sprachentwicklung: Eine vergleichende Analyse familiärer Bedingungen bei sprachentwicklungsauffälligen und unauffälligen Kitakindern*. Diplomarbeit (unveröffentl), Institut für Psychologie, Humboldt-Universität zu Berlin.