



# Sprachförderung

*Tanja Jungmann und Andrea Fuchs*

## Inhaltsverzeichnis

- 6.1 **Allgemeine kompensatorische Sprachförderung am Beispiel von Kinderkurse Deutsch – KIKUS – 89**
- 6.2 **Spezifische additive Förderung im Bereich Literacy am Beispiel des Programms „Lobo vom Globo“ – 91**
- 6.3 **Alltagsintegrierte Sprachförderung am Beispiel des Heidelberger Interaktionstraining (HIT) – 93**
- 6.4 **Fazit und Ausblick – 96**
- Literatur – 97**

## ■ Einführung

**Spezifische Sprachentwicklungsstörung** Sprachentwicklungsstörungen, die ursächlich nicht auf eine Primärbeeinträchtigung zurückführbar sind, werden als **spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)** bezeichnet. Diese Kinder erwerben die Sprache stark **verzögert** und viel langsamer (**Late Talker**) als Kinder ohne Sprachprobleme. Der zunächst quantitative Sprachrückstand wird zunehmend von **qualitativen Problemen** begleitet, deren Schwerpunkt sich im Laufe der Entwicklung von der lexikalisch-semantischen auf die morphologisch-syntaktische Ebene verschiebt. **Spezifische Defizite** insbesondere in vier Bereichen der sprachlichen Informationsverarbeitung (auditives Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis, Langsamkeit der sprachlichen Verarbeitungsprozesse, einzelheitliche Verarbeitungsstrategie und mangelnde Nutzung von prosodischen Hinweisreizen im Sprachangebot) führen mit der Zeit zu einem immer größer werdenden Abstand zu den sprachlichen Kompetenzen unauffälliger Kinder (**Schereneffekt**). Zudem weiten sich die Probleme sukzessive auf die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung sowie auf die schulischen Leistungen, insbesondere im Lesen und Rechtschreiben, aber auch im mathematischen Bereich aus (vgl. Grimm 2012; Speer 2018).

**Sprachschwierigkeiten aufgrund eingeschränkter Deutschkenntnisse** Bei Kindern mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, treten Sprachschwierigkeiten häufiger aufgrund **eingeschränkter Entwicklungsbedingungen** auf. In den Familien wird oft die Herkunftssprache der Eltern gesprochen und es besteht auch in anderen wichtigen Handlungskontexten (z. B. Freizeit, Peergruppe) wenig Kontakt zur deutschen Sprache. Damit ergibt sich nur selten die Gelegenheit, diese außerhalb der Bildungseinrichtungen Kindergarten und Schule wahrzunehmen und zu verwenden.

Allerdings ist die Gruppe der Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, nicht homogen. Unterschiede in **Herkunft** und **Milieu** haben Auswirkungen auf die Lernbedingungen im Allgemeinen und die Spracherwerbsbedingungen im Besonderen (Tracy 2014). Bei Kindern mit Fluchterfahrungen kommen **sequentielle Traumatisierungen** hinzu, wodurch weitere Hürden im Bereich der Kommunikation und Interaktion entstehen. Zudem kann konstatiert werden, dass sich bei einem Aufwachsen in einem Milieu, welches durch eingeschränkte und massiv erschwerte Entwicklungsbedingungen gekennzeichnet ist, ähnliche Sprachschwierigkeiten ergeben können – unabhängig davon, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht (vgl. Petermann 2015).

**Folgen einer Sprachentwicklungsstörung und eingeschränkter Deutschkenntnisse** Sprachliche Defizite sind oft der Beginn **persistierender Entwicklungsstörungen**, die sich sukzessive auch auf andere Bereiche ausweiten. Die betroffenen Kinder werden generell beim Erwerb sprachlich vermittelten Wissens wie Lesen, Schreiben, logisches Denken, kulturelles Wissen und Rechnen mehr oder weniger stark eingeschränkt (Grimm 2012; Petermann 2015). In diesem Zusammenhang wurden insbesondere zwei Phänomene beschrieben:

- Das bereits weiter oben angesprochene **Phänomen des „Schereneffekts“** bezeichnet die wachsende Leistungsdiskrepanz zwischen sprachlich normal entwickelten und sprachentwicklungsverzögerten Kindern in Intelligenztests zugunsten der von der Sprache profitierenden normal entwickelten Kinder (Schakib-Ekbatan und Schöler 1995).
- Das in mehreren Studien belegte **Phänomen des „abruhenden IQs“** zeigt, dass die Intelligenz von sprachentwicklungsgestörten Kindern generell mit der Zeit sinkt. Viele ursprünglich umschriebene

Sprachentwicklungsstörungen weiten sich zunehmend zu einer allgemeinen Lernbehinderung aus (Dannenbauer 2001; Schöler 1992).

Darüber hinaus beeinträchtigen sprachliche Defizite die **psychosoziale Entwicklung** erheblich. In ihrem transaktionalen Modell der sozialen Konsequenzen beschreibt Rice (1993) die mangelnde Fähigkeit, sich in sozialen Interaktionen kommunikativ zu verständigen, als „negative Spirale“. Demnach besteht für sprachentwicklungsgestörte Kinder eine erhöhte Gefahr, „eine Außenseiterkarriere mit niedrigem Selbstvertrauen und sozialen Problemen zu durchlaufen“ (Grimm und Wilde 1998, S. 471).

Die Sprachkompetenz ist eine unverzichtbare Grundlage für die Chancengleichheit in Bezug auf **Schulkarriere** und **Berufslieben**. Dies zeigt sich auch bei den Kindern mit Migrationshintergrund: 20 % aller Kinder mit Migrationshintergrund verlassen in Deutschland die Schule ohne Abschluss. Sie haben ein dreimal so hohes Risiko, eine Klasse zu wiederholen, wie Kinder mit deutscher Herkunft. In der Grundschule ist das Risiko sogar viermal so groß. Kinder mit Migrationshintergrund sind an Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert (Bauert und Stanat 2002). Laut den Ergebnissen mehrerer Grundschulstudien zeigen Kinder mit im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund **verminderte Sprach-, Lese-, Rechtschreib-, Sachkunde- und Mathematikleistungen** (Tiedemann und Billmann-Mahecha 2004, 2007; Groth et al. 2017). Vor allem die mangelnde Beherrschung der Sprache des Aufenthaltslandes, die zugleich Unterrichtssprache ist, führt zu gravierenden schulischen Misserfolgen.

**Sprachentwicklungsdiagnostik als wichtige Voraussetzung für Sprachförderung** Therapiebedürftige, spezifische Sprachentwicklungsstörungen, die auf beeinträchtigte Entwicklungsvoraussetzungen (d. h. im Kind

liegende biologische Vulnerabilitäten) zurückführbar sind, müssen von **förderungsbedürftigen** Sprachschwierigkeiten abgegrenzt werden, die auf eingeschränkte Entwicklungsbedingungen (z. B. in der Umwelt liegende Risikofaktoren, wie soziale Benachteiligung, fehlendes Sprachvorbild) zurückgehen. Dafür bedarf es einer problemgerechten und zielgenauen Diagnostik, die den sprachlichen Entwicklungsstand in den Merkmalen erfasst, die **differenzierend, prognostisch valide** und **interventorisch relevant** sind. Dafür stehen im deutschen Sprachraum verschiedene standardisierte Tests und Screenings zur Verfügung. Für das Vorschulalter sind der SETK 3–5 (Grimm 2015) und der SET 3–5 (Petermann 2016) zu nennen, die auch bei Kindern mit Migrationshintergrund einsetzbar sind. Für das Grundschulalter liegen z. B. der SET 5–10 (Petermann 2018) und – als Goldstandard für den Einsatz bei mehrsprachigen Kindern – die LiSe-DaZ (Schulz und Tracy 2011) vor, die auch bei monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern einsetzbar ist (vgl. Speer 2018 für eine Übersicht).

**Förderansätze** Seit dem „PISA-Schock“ im Jahr 2000 haben vorschulische Sprachförderprogramme im deutschen Sprachraum an Bedeutung gewonnen. Im Zuge dessen wurde die Sprachförderung fester Bestandteil der Bildungskonzeptionen aller Bundesländer. Es existieren verschiedene Klassifizierungsmöglichkeiten der Ansätze (für eine Übersicht siehe Schneider 2018). Am gebräuchlichsten ist die Unterscheidung zwischen sprachstrukturellen Förderprogrammen (**additive Sprachförderung**) und ganzheitlichen Konzepten (**alltagsintegrierte Sprachförderung**) (Lisker 2011; Petermann 2015). Eine Unterdifferenzierung der Eingruppierung verfügbarer Sprachfördermaßnahmen nach den drei Komponenten *Zielgruppe* (kompensatorisch vs. nicht-kompensatorisch), *Inhalte* (allgemein, spezifisch, Vorläuferfertigkeiten der Schrift-

sprache) und *Strukturiertheit* der Förderung nehmen Wolf et al. (2011) vor.

Im Rahmen der **additiven Sprachförderung** werden einzelne oder mehrere Sprachebenen (z. B. Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit) systematisch nach einem festgelegten zeitlichen Ablaufplan mit vorgegebenem Material gefördert (Lisker 2011).

**Allgemeine kompensatorische additive Sprachförderprogramme**, die im Rahmen der Förderinitiativen in einzelnen Bundesländern evaluiert wurden, wie „Sag mal was“ (Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Schöler und Roos 2011), mit den Ansätzen Kon-Lab (Penner 2005), Sprachliche Frühförderung (Tracy 2003) und Deutsch für den Schulstart (Kaltenbacher und Klages 2007), „Handlung und Sprache“ (Häuser und Jülisch 2006) oder „Deutsch-Sprachförderung vor der Schule“ (DACHS, Sachse et al. 2012) richten sich an Kinder, bei denen ein Risiko für die Ausbildung einer Sprachentwicklungsstörung besteht und/oder bei denen sich bereits sprachliche Probleme zeigen sowie an Kinder, die mehrsprachig aufwachsen und deren Deutschkenntnisse nicht den in der Grundschule geforderten Fähigkeiten entsprechen (vgl. Schneider 2018). Exemplarisch für die allgemein kompensatorische additive Sprachförderung wird in ► Abschn. 6.1 „Kinderkurse Deutsch – KIKUS“ vorgestellt, das im Rahmen der Förderinitiative „Deutsch-Sprachförderung vor der Schule“ zum Einsatz kam und in diesem Rahmen auch evaluiert wurde.

**Spezifische additive Förderprogramme im Bereich „Literacy“** beziehen sich vor allem auf die strukturierte Förderung der phonologischen Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit für den Schriftspracherwerb. Für Pro-

gramme, wie „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert und Schneider 2018) und „Hören, lauschen, lernen 2“ (Plume und Schneider 2004) sowie „Lobo vom Globo“ (Fröhlich et al. 2010a), die zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter eingesetzt werden können, liegen vergleichsweise viele, positive Evaluationsbefunde vor. Exemplarisch für spezifische additive Förderprogramme wird in ► Abschn. 6.2 die kindergartenbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit und der sprachlichen Kompetenzen mit dem Programm „Lobo vom Globo“ beschrieben.

In der **alltagsintegrierten Sprachförderung** wird der Förderschwerpunkt auf die kommunikativen Fähigkeiten im Alltag gelegt. Als zentrale Elemente finden sich entsprechend gemeinsames Erleben und emotionales Wohlbefinden des Kindes. Für die Sprachförderung werden zumeist Spiele, Lieder, Bilderbücher und Reime eingesetzt, deren Erlernen und Gebrauch in den normalen Kindergartenalltag eingebettet werden können. Die Sprachproduktionen der pädagogischen Fachkräfte dienen als Sprachvorbild. Neuere alltagsintegrierte Sprachförderprogramme gehen davon aus, dass die kompensatorische sprachliche Förderung besser gelingt, wenn das Interaktionsverhalten der Fachkräfte durch Fortbildungsveranstaltungen zu Sprachlehrstrategien optimiert wird (Beckerle und Mackowiak 2019; Jungmann et al. 2013). Als Beispiel für evidenzbasierte alltagsintegrierte Sprachförderung wird das „Heidelberger Interaktionstraining für den Einsatz im Kindergarten (HIT)“ (Buschmann und Jooss 2011) in ► Abschn. 6.3 vorgestellt.

## 6.1 Allgemeine kompensatorische Sprachförderung am Beispiel von Kinderkurse Deutsch – KIKUS

### Steckbrief

- **Problemereich:** Kinder nichtdeutscher Erstsprache
- **Altersbereich:** Kinder im Alter von 3–10 Jahren
- **Trainingsteilnehmer:** Kleingruppen von 6–8 Kindern
- **Dauer:** 28 Sitzungen à 60 min 1-mal pro Woche
- **Methode:** Spezifische Lehr-Lernsituationen mit integrierten sprachspezifischen Inhalten, Elternarbeit
- **Besonderheiten:** Arbeitsblätter für die Eltern-Kind-Zusammenarbeit, Schreibwerkstatt, theaterpädagogische Elemente, digitale Version mit Bildkarten und einem Basiswortschatz von 240 Wörtern; Materialien in englischer, türkischer, arabischer, tschechischer und spanischer Sprache
- **Literaturreferenz:** Guadatiello (2003); Garlin (2009)

**Zielgruppe** Das Sprachförderprogramm KIKUS richtet sich an **Kinder nichtdeutscher Erstsprache** im Alter von **drei bis zehn Jahren**. Zieldimensionen sind die kommunikativen Fähigkeiten im Alltag, grammatikalische Fähigkeiten, sprachliche Handlungsmuster sowie sprachliche Bewusstheit durch Reflexion sprachlicher Regeln durch den Vergleich von Erst- und Zweitsprache. KIKUS bietet eine regelmäßige, systematische, spielerische und handlungsorientierte Förderung, die am Sprachstand der Kinder ansetzt: Die Sprachkenntnisse der Kinder werden durch die Fachkräfte der jeweiligen Einrichtung frei eingeschätzt. Sie wählen die Kinder nichtdeutscher Erstsprache

aus, die ihrer Meinung nach gefördert werden sollten. Auch Kindergartenkinder mit deutscher Erstsprache, die Wahrnehmungsprobleme, Sprechhemmungen oder einen extrem kleinen Wortschatz haben, nehmen vereinzelt an KIKUS teil.

**Rahmenbedingungen** Die KIKUS-Sprachförderung erfolgt über den Zeitraum eines Kindergartenjahres in **28 Sitzungen**. Gefördert wird **einmal pro Woche** für **ca. 60 min** in **Kleingruppen von sechs bis acht Kindern** in einem separaten Raum der Einrichtung. Die Kinder sitzen im Stuhlkreis, der halbkreisförmig angeordnet ist (Guadatiello 2003).

Ein fester Baustein ist die **Eltern-Kind-Zusammenarbeit**. Spezifische Arbeitsblätter bieten Sprechanlässe in der häuslichen Förderung. Anhand bildlicher Vorgaben sollen die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern die entsprechenden Bezeichnungen in ihren Erstsprachen finden, die die Eltern dann auf den Arbeitsblättern schriftlich festhalten. Sie werden den Kindern als Hausaufgaben gegeben, die in der nächsten Kleingruppensitzung besprochen werden. Dadurch erfolgt eine Integration der Erstsprachen in die Gruppenarbeit. Um die Eltern bzw. Bezugspersonen der Kinder über die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zu informieren, gibt es zum Kursbeginn einen Elterninformationsabend. Es ist auch eine digitale Version in verschiedenen Sprachen vorhanden, die die Eltern für die Förderung ihrer Kinder nutzen können.

**Programmkonzept** KIKUS ist ein Sprachförderprogramm aus der Praxis für die Praxis. Die theoretische Grundlage bildet die **Funktionale Pragmatik** (Ehlich 1991; Guadatiello 2003), wonach Sprache eine menschliche Handlungsform ist, die von einer „spezifischen Relation zwischen mentalen und aktionalen bzw. interaktionalen Aspekten des Handelns“ (Ehlich 1991, S. 133) bestimmt wird. Die Interaktion zwischen

Sprecher und Hörer findet in der konkreten sprachlichen Handlung statt. Sprechhandlungen stellen gesellschaftlich gegebene Handlungsmuster dar. Jedes Kind erlernt im Spracherwerbsprozess durch die Interaktion mit kompetenten Sprechern, die einer Gesellschaft zugehören, nicht nur die Realisierung von Äußerungen (Grammatik), sondern auch die verschiedenen sprachlichen Handlungsmuster (Pragmatik). Neben kontinuierlichen Verläufen kann es auch Phasen der Stagnation sowie Auf- und Abbewegungen geben. Als Wirkmechanismen aus der **Lehr-/Lernforschung** werden Wiederholung (Massierung), Imitation und Reparatur von eingeschliffenen, bereits verinnerlichten Fehlern genannt.

#### Sitzungsablauf

1. **Anfangsritual:** Singen des Begrüßungsliedes (z. B. „Ich bin da, du bist da. Ist auch der/die ... da?“)
2. **Freies Sprechen:** Alle Kinder dürfen reihum erzählen, z. B. wie sie sich gerade fühlen
3. **Betrachtung der Hausaufgaben** (ab Sitzung 2): Einbezug der Eltern als ExpertInnen für die Muttersprache, Hausaufgaben werden durch die Eltern und die Kinder gemeinsam gemacht
4. **Einführung bzw. Fortsetzung eines Themas:** z. B. kann in das Thema Essen über ein Bilderbuch (z. B. Die kleine Raupe Nimmersatt) eingeführt werden, anschließend Kaufladenspiel mit verschiedenen Obst- und Gemüsesorten; Einführung der Artikel der verschiedenen Obst- und Gemüsesorten, gemeinsame Zubereitung und Essen eines Obstsalats
5. **Bewegungsübung:** z. B. Sing- und Laufspiele zur Wortschatzerweiterung; pantomimische Elemente, z. B. um Gefühle auszudrücken

6. **Austeilen der Hausaufgaben:** z. B. gemeinsames Betrachten des mehrsprachigen Bildbuchs „Die kleine Raupe Nimmersatt“, Wortschatz zu den Kategorien „Obst“ und „Gemüse“
7. **Abschlussritual:** z. B. Singen eines Abschlussliedes aus dem KIKUS-Liederheft

Das Konzept schafft bewusst **spezifische Lehr-/Lernsituationen**, die sich am Alltag und an den Themen der Kinder orientieren. Darin werden dann spezifische sprachliche Lerninhalte integriert. Folgenden Themen werden behandelt: Ich – Du, Farben, Zahlen, Körper, Tiere, Familie, Kleidung, Essen, Möbel/Haushalt, Lebenswelt/Stadt, Formen, Freizeit/Ferien, Länder/Sprachen, Kindergarten/Spielsachen, Berufe, Schule, Zeit (Jahreszyklus, Wochentage), Feiern/Feste. Die Themen stellen gleichzeitig die Wortfelder dar (Substantive, Adjektive und Verben). Darüber hinaus werden sprachentwicklungsrelevante grammatikalische Strukturen (Verbkonjugation in Gegenwarts-, Vergangenheits- und Zukunftsformen, Personal- und Possessivpronomen, Artikel, Deklination, Steigerungsformen, Satz- und Wortstellung, Präpositionen, Wortbildung etc.) und für Kinder alltagsrelevante sprachliche Handlungsmuster, wie z. B. Erzählen, Beschreiben, Fragen – Antworten und Auffordern berücksichtigt. Über die **Arbeitsblätter** für die Eltern-Kind-Zusammenarbeit erfolgt die Einführung zu elementaren Gegebenheiten der Schrift in der Erst- und Zweitsprache.

**Materialien** Das eingesetzte Sprachfördermaterial ist über das Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit (ZKM) publiziert. Bücher und Spiele zur Sprachförderung sind aber auch über den Handel zu beziehen. Bildkarten zum Wortschatz- und Gram-



matiktraining (Garlin und Merkle 2003, Garlin 2009), Fingerpuppen für gezielte Sprachübungen und eine CD mit Kinderliedern zum Nachsingen (Garlin und Aguilar 2002) sowie ein Zaubersack-Set mit Materialien für 60 min wurden im Projekt erstellt. Pro Kurs und Kind müssen die Eltern ca. 175 € (inklusive Materialkosten) bezahlen. Dies schafft eine Eingangsschwelle, die hinsichtlich der Motivation und Finanzierung eine Positivauslese bewirkt. Darüber hinaus existiert mit KIKUS digital eine Software, die spielerisch beim Erlernen einer Sprache unterstützt. Die Basisversion ist kostenlos (Deutsch, Englisch, Spanisch). Die erweiterte Version ist nur über die Vereinsmitgliedschaft und einen Jahresbeitrag erhältlich.

**Evaluation** Das KIKUS-Projekt wurde wissenschaftlich begleitet. Zur **formativen Evaluation** wurden seit 1998 kontinuierlich Videoaufzeichnungen erstellt. 2003 folgte die erste wissenschaftliche Dokumentation durch Guadatiello, die mit ihren sprachwissenschaftlichen Analysen darauf hinwies, dass die Kinder in ihren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten im Laufe der Deutschförderung vor allem in drei Bereichen Fortschritte machten: 1) in ihren metasprachlichen Fähigkeiten und in ihrem Bewusstsein für grammatische Strukturen, 2) in ihren Lernstrategien und 3) in dem Bewusstsein über ihre Mehrsprachigkeit. Die Diagnose beinhaltete allerdings nur Spontansprachanalysen (Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen, HIAT, Ehlich 1991). Nichtsprachliche Leistungen blieben unberücksichtigt.

Darüber hinaus liegt eine kontrollierte **Evaluationsstudie** von Groth et al. (2017) vor. In einem Prä-Posttest-Design mit Kontrollgruppe zeigte sich keine Überlegenheit der Interventionsgruppe im Sprachverständnis oder der Sprachproduktion. Allerdings zeigten Kinder der Interventionsgruppe ein besseres phonologisches Arbeitsgedächtnis für

Nichtwörter. Kinder mit einer höheren Interventionsdosis haben zudem einen größeren rezeptiven Wortschatz.

## 6.2 Spezifische additive Förderung im Bereich Literacy am Beispiel des Programms „Lobo vom Globo“

### Steckbrief

- **Problembereich:** Universelle Präventionsmaßnahme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und der sprachlichen Kompetenzen im Bildungssetting Kindergarten
- **Altersbereich:** Vorschulkinder kurz vor der Einschulung
- **Trainingsteilnehmer:** Kleingruppen von 6 bis 12 Kindern
- **Dauer:** 24 Programmeinheiten à 30 min, zwei Einheiten pro Woche über einen Zeitraum von 12 Wochen
- **Methode:** Übungen und Spiele zum „Erhören“ der Lautstruktur der gesprochenen Sprache
- **Besonderheiten:** Alltagsnahe Durchführung, Identifikationsfigur Lobo (Handpuppe), Materialheft „Drachensachen“ (Fröhlich et al. 2010b), Kombinierbarkeit der kindergartenbasierten Förderung mit dem Lobo-Schulprogramm (Metz et al. 2010) und der elternbasierten Sprachförderung im Vorschulalter (Petermann et al. 2010)
- **Literaturreferenz:** Fröhlich et al. (2010a, b)

**Zielgruppe** Das kindergartenbasierte Programm „Lobo vom Globo“ zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und der sprachlichen Kompetenzen ist als universelles Förderprogramm für Kindergartenkinder kurz vor der Einschulung konzipiert. Ziel ist es, den Kindern einen Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache

zu geben und dadurch den Einstieg in den Schriftspracherwerbsprozess zu erleichtern. Ein Förderbereich zielt auf die dialogischen Fähigkeiten der Kinder. Darüber hinaus sollen auch Selbstständigkeitsaspekte berücksichtigt werden (Petermann 2002).

**Rahmenbedingungen** Durch den spielerischen Charakter des „Lobo“-Programms wird den Kindern Freude im Umgang mit der Sprache vermittelt. Die Förderung ist in eine Rahmenhandlung eingebettet. Als Leit- und Identifikationsfigur fungiert der kleine Drache „Lobo“, der von seinem Planeten „Globo“ auf die Erde kommt. Er bittet die Kinder, ihm zu helfen, die Sprache zu lernen. Die Förderung erfolgt in der **Kleingruppe** mit sechs bis maximal 12 Kindern und erstreckt sich über **12 Wochen**. Die Übungen werden von den Fachkräften im Kindergarten durchgeführt und können problemlos in den Kindergartenalltag integriert werden. Dafür sind **zweimal wöchentlich 30 min** einzuplanen.

**Materialien** Die **Handpuppe** „Lobo“ steht den Kindern als Leitfigur während des gesamten Trainings zur Seite. Alle zur Förderung benötigten Materialien sind in dem **Materialheft „Drachensachen“** (Fröhlich et al. 2010b) zusammengestellt und reichen von Bildkarten, Bildergeschichten über Bewegungsspiele, das Lobo-Sammelbild (Verstärkerplan über Tokens), das Gespräch im Sitzkreis bis hin zum „Lobo-Parcours“. Sie sind für die Altersgruppe angemessen, übersichtlich gestaltet und haben einen hohen Aufforderungscharakter.

**Programmkonzept** Das Trainingsprogramm wird durch die Bezugnahme auf den breiten Forschungsstand zur phonologischen Bewusstheit und zur Literacyentwicklung von Kindern fundiert. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Entwicklung sich allmählich von ganzheitlichen Strategien auf Text- und Wortebene zu kleineren Einheiten auf Silbenebene und Phonemebene vollzieht und damit

zu einem Aufbau expliziten Sprachwissens im Sinne metasprachlicher Fähigkeiten führt (Schnitzler 2008).

Entsprechend handelt es sich um ein **hierarchisches Zwei-Stufen-Programm** mit den Förderbereichen phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne (Fröhlich et al. 2010a). Es gibt **24 Trainingseinheiten**, die vier Inhaltsbereichen zugeordnet sind.

#### Inhalte der „Lobo vom Globo“-Förderung (Fröhlich et al. 2009, S. 207)

1. **Einführung**
  - a) **Einführung der Lobo-Figur durch eine Geschichte**
  - b) **Einführung der Lobo-Aufgabe** (so werden die kleinen Hausaufgaben ab der zweiten Trainingseinheit bezeichnet, für deren Bearbeitung die Kinder als Belohnung jeweils ein Lobo-Sammelbild erhalten)
  - c) **Lauschspiele** (Lenkung der auditiven Aufmerksamkeit auf bestimmte Geräusche oder Wörter)
2. **Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne**
  - a) **Reimerkennung** (die Kinder lernen, dass es Wörter gibt, die sich fast gleich anhören, obwohl sie eine unterschiedliche Bedeutung besitzen, z. B. Maus – Haus)
  - b) **Silben segmentieren** (spielerische Verdeutlichung, dass Wörter in kleinere Einheiten, die Silbe, zerlegt werden können, z. B. Au – to)
3. **Förderung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne und weitere sprachliche Übungen**
  - a) **Buchstabe-Laut-Zuordnung** (Einführung der 12 häufigsten Laute der deutschen Sprache sowie der dazugehörigen Buchstabenbilder)
  - b) **Lautsynthese** (lautierte Wortbestandteile werden zu einem Wort zusammengesetzt, z. B. Ei – s)



c) **Lautanalyse** (Wörter sollen von den Kindern in ihre Lautbestandteile zerlegt werden)

d) **Textverständnis**

e) **Dialogische Kompetenz**

#### 4. Abschluss

a) **Wiederholung der erlernten Inhalte** (Brettspiel „Lobo Parcours“)

b) **Abschied von Lobo**

Ab der zweiten Trainingseinheit bekommen die Kinder kleine Hausaufgaben, die Lobo-Aufgaben, um das Gelernte zu festigen. Diese beinhalten auch grafomotorische Übungen. Die eigenständige Bearbeitung der „Hausaufgaben“ wird mittels eines Verstärkerplans unterstützt. Die Kinder erhalten Sammelbilder als Tokens, die sie zu einem großen Lobo-Bild vervollständigen können (vgl. Fröhlich et al. 2010b).

**Evaluation** Bisher wurden Studien im Prä-Posttest-Design mit Kontrollgruppe (Teilnahme am regulären Kindergartenalltag) von den Autoren selbst durchgeführt. Fröhlich et al. (2009) überprüften die kindergartenbasierte Lobo-Förderung an einer Stichprobe von 191 Kindergartenkindern aus Bremen und Niedersachsen. Die Eltern der Kinder wurden durch Informationsabende und Flyer über die Studie informiert. Während in der einen Hälfte der Einrichtungen das Lobo-Programm durchgeführt wurde, stellte sich die andere Hälfte als Vergleichsgruppe zur Verfügung, d. h. die Kinder nahmen nur an den Testungen teil, erhielten aber keine spezifische Förderung. Vor Beginn der dreimonatigen Trainingsdurchführung fand eine Schulung für die pädagogischen Fachkräfte statt. Um die Ausprägung der phonologischen Bewusstheit zu überprüfen, wurde zu beiden Messzeitpunkten der Test für Phonologische Bewusstheitsfähigkeiten (TPB, Fricke und Schäfer 2011) eingesetzt. In allen sieben Untertests erzielten die Kinder der Förder-

gruppe deutlichere Leistungszuwächse als die Kinder der Vergleichsgruppe. Weiterhin wiesen sie weniger unterdurchschnittliche Testergebnisse auf.

Im Rahmen der **prospektiven Längsschnittstudie** von Rißling et al. (2011) konnten Belege für langfristig positive Wirkungen auf das Leseverständnis der Kinder gefunden werden. Die stärksten Effekte ergaben sich bei jenen Kindern, die sowohl das Kindergarten- als auch das Schulprogramm durchlaufen hatten.

**Formative Evaluation:** Die Programmakzeptanz bei den Kindern fiel durchgängig hoch aus: 99 % der Kinder gaben an, dass die Zeit mit dem Drachen „Lobo“ ihnen gefallen habe; 85 % würden gerne nochmal Aufgaben mit „Lobo“ zusammen bearbeiten. Diese Einschätzung wurde auch von den pädagogischen Fachkräften geteilt (Fröhlich et al. 2009).

### 6.3 Alltagsintegrierte Sprachförderung am Beispiel des Heidelberger Interaktionstraining (HIT)

#### Steckbrief

- **Problembereich:** Selektive Präventionsmaßnahme, ein- und mehrsprachige Risikokinder für eine SSES
- **Altersbereich:** Kinder im Alter von 2–6 Jahren
- **Trainingsteilnehmer:** Max. 15 pädagogische Fachkräfte aus Krippen und Kindertagesstätten; Tagesmütter
- **Dauer:** 6 halbtägige Termine (à 4,5 h) über einen Zeitraum von 6 bis 8 Monaten im Abstand von 3 bis 4 Wochen; zusätzlich 1 bis 3 Coachingtermine
- **Methode:** Präsentationen, Videoillustrationen, Kleingruppenarbeit zu sprachförderlichen Verhaltensweisen/Sprachlehrstrategien

- **Besonderheiten:** Umfangreiches und anschauliches Begleitmaterial zu den Inhalten jeder Sitzung zur Unterstützung der alltagsintegrierten Sprachförderung; unterschiedliche Versionen für Krippe/Tagespflege und Kindergarten; spezifische Adaptation des Trainingsprogramms für 3- bis 5jährige Kinder mit besonderem Fokus auf dem dialogischen Vorlesen
- **Literaturreferenz:** Buschmann et al. (2010); Buschmann und Sachse (2018)

## 6

**Zielgruppe** Das Heidelberger Interaktionstraining (HIT) von Buschmann et al. (2010) richtet sich an **Bezugspersonen eines sprachentwicklungsverzögerten ein- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindes** in der Krippe, in der Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagesbetreuung (Tagesmutter), die zu einer alltagsintegrierten Sprachförderung befähigt werden sollen. Die pädagogischen Fachkräfte lernen, situationsübergreifend eine **sprachförderliche Grundhaltung** den Kindern gegenüber einzunehmen. Sie erfahren, wie sie z. B. das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern oder das gemeinsame Spiel gezielt sprachförderlicher gestalten können. Das Training zielt zum einen auf die **Erweiterung der sprachförderlichen Kompetenzen** des Fachpersonals, zum anderen auf eine **Verbesserung der kindlichen Sprachlernmöglichkeiten** in natürlichen Interaktionen im Alltag der Kindertageseinrichtungen ab.

**Rahmenbedingungen** Das HIT ist als Gruppenprogramm für eine **Kleingruppe von max. 15 Teilnehmern und Teilnehmerinnen** konzipiert. Es findet an 6 halbtägigen Terminen à 4,5 h im Abstand von ca. 3–4 Wochen statt, an denen sowohl theoretische Inhalte vermittelt als auch praktische Übungen durchgeführt werden. Zusätzlich werden 1–3 Coachingtermine angeboten, um den Transfer geübter Verhaltensweisen

auf tägliche Situationen in der Krippe und der Kindertageseinrichtung zu erleichtern.

**Materialien** Das Training besteht aus **fünf, aufeinander aufbauenden Bausteinen**. Im Vordergrund stehen das gemeinsame Erarbeiten von Wissen z. B. über Voraussetzungen des gelungenen ein- und mehrsprachigen Spracherwerbs, Ursachen der verzögerten Sprachentwicklung und die Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation sowie das intensive Üben sprachförderlicher Verhaltensweisen in der Bilderbuchsituation, in Alltagssituationen und beim Spiel.

Die **Arbeitsmethoden** sind sehr abwechslungsreich: Neben **Präsentationen, Videoillustrationen** und **Kleingruppenarbeit** kommt dem **Üben in der Einrichtung** im Sinne einer Anwendung der gelernten Strategien eine herausragende Bedeutung zu. Diese werden für eine Supervision auch auf Video aufgezeichnet. Zu den Inhalten jeder Sitzung erhalten die pädagogischen Fachkräfte umfangreiches und sehr anschauliches **Begleitmaterial**. Es existiert kein Manual.

**Programmkonzept** Die Inhalte der einzelnen Sitzungen sind angelehnt an das Heidelberger Elterntaining (HET, Buschmann und Jooss 2007) und vor dem theoretischen Hintergrund der **Motherese-Forschung** (für einen Überblick Grimm 2012), des **sozialen Interaktionismus** (Bruner 1987), der Annahme einer Beziehung zwischen Schwierigkeiten bei der Nutzung des Sprachrhythmus für den Einstieg in die Sprache und einer verzögerten Sprachentwicklung (**Bootstrapping-Kapazitäten**, Penner 2000) sowie des Zusammenhangs zwischen Sprachentwicklungsstörungen, Schwächen in der **phonologischen Bewusstheit** im weiteren und engeren Sinne und späteren Leserechtschreibschwierigkeiten (► Kap. 9; vgl. Küspert et al. 2007) konzipiert.

Die einzelnen Trainingssitzungen verlaufen nach einer gleichbleibenden Struk-

tur, bei denen das gemeinsame Bilderbuchanschauen und die videobasierte Supervision des sprachförderlichen Verhaltens der Fachkräfte ein wiederkehrendes zentrales Element darstellt.

#### Inhalte des HIT (nach Buschmann et al. 2010; Buschmann und Sachse 2018)

1. Termin
  - a) Basiswissen Sprachentwicklung und Verzögerungen/Störungen der Sprachentwicklung
  - b) Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation
2. Termin
  - a) Einsatz von Bilderbüchern, Teil I
  - b) Rahmenbedingungen/Grundprinzipien des dialogischen Lesens
  - c) Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien, Bücherauswahl
3. Termin
  - a) Intuitives Sprachlehrverhalten
  - b) Einsatz von Bilderbüchern, Teil II
  - c) Sprachanregende Fragen
  - d) Sprachhemmende Verhaltensweisen
4. Termin
  - a) Hintergrundinformation zum Thema Mehrsprachigkeit
  - b) Erfolgreiche Verwendung verschiedener Sprachen in der Familie
5. Termin
  - a) Einsatz von Bilderbüchern, Teil III
  - b) Korrekatives Feedback, Dialogisches Lesen
  - c) Transfer auf Spielen und andere Kita-Aktivitäten
  - d) Sprachhemmende Verhaltensweisen bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern
6. Termin
  - a) Einsatz von Bewegungsliedern, Fingerspielen, Sprachspielen
  - b) Einbezug der Eltern in die Sprachförderung
  - c) Etablierung des HIT im Team

Durch das Training werden die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Kompetenz als Bezugspersonen und Interaktionspartner des Kindes gestärkt (**Empowerment**). Es findet eine Sensibilisierung für die Möglichkeiten zur Sprachförderung in der Bilderbuchsituation, im Alltag und im Spiel sowie eine gezielte Schulung im Einsatz von Sprachlehrstrategien statt (**sprachfördernde Verhaltensweisen**). Sprachhemmende Verhaltensweisen und bereits etablierte negative Interaktionsmuster werden thematisiert und sukzessive abgebaut. Hierbei wird Wert auf die unterschiedlichen Strategien und Möglichkeiten in Einzel- und Gruppensituationen gelegt. Bei den Kindern sollen Sprech- und Kommunikationsfreude geweckt werden. Dies soll zu einer schnellen Wortschatzerweiterung führen und den Einstieg in die Grammatik unterstützen. Durch die **videobasierte Supervision des Sprachförderverhaltens der pädagogischen Fachkraft**, die ab dem dritten Termin im Fokus steht, wird besonders die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit und eine vertiefte Reflexion des eigenen Verhaltens angeregt. Den Teilnehmern wird geraten, sich zu Beginn des Trainings auf Sprachfördersequenzen mit ein bis drei Kindern zu konzentrieren. In zeitlichem Abstand zum Training finden ein bis drei **Coachingtermine** statt, die dazu genutzt werden, das Sprachförderverhalten weiter zu optimieren und zu reflektieren (**Interaktionstraining**).

**Evaluation** Es liegen mehrere **Evaluationsstudien** im Prä-Posttest-Design mit Kontrollgruppe vor, in denen deutliche Verbesserungen der sprachlichen Leistungen der Kinder und des sprachförderlichen Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte nachgewiesen werden konnten. Die Kinder zeigten mehr produktive Sprache, mehr grammatisch korrekte Äußerungen und insgesamt mehr Sprechfreude. Die pädagogischen Fachkräfte nahmen eine deutlich sprachförderlichere Grundhaltung ein und setzten dauerhaft mehr Sprachlehrstrategien um

(SPATS-Studie, Simon und Sachse 2011, 2013).

In der MAUS-Studie (Sachse et al. 2016) ließen sich positive Effekte des HIT auf das sprachförderliche Verhalten der Fachkräfte und die sprachlichen Kompetenzen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder nachweisen.

Eine weitere Evaluationsstudie mit Prä-Posttest-Design, allerdings ohne Kontrollgruppe, wurde mit dem HIT als Rahmenkonzept von Jungmann et al. (2013) durchgeführt. Das HIT wurde um zwei Fortbildungseinheiten zur Förderung der Phonologischen Bewusstheit und der Grammatik nach dem DJI-Konzept „Kinder-Sprache stärken“ (Jampert et al. 2009) sowie um die Alltagsintegrierte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund (Adler 2011) ergänzt. Im Prätest wurden rund 20 % der einsprachigen und mehr als die Hälfte der zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kinder als sprachauffällig identifiziert. Über die Zeit zeigten alle Kinder ein signifikantes Aufholwachstum. Ein substantieller Anteil der Varianz in den sprachlichen Leistungen der Kinder im Posttest ließ sich durch die Veränderungen im sprachlichen Interaktionsverhalten der Fachkräfte in der Bilderbuchsituation, nicht aber im Freispiel erklären.

**Formative Evaluation:** Zur Bewertung des Trainingsprogramms wurde den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften ein Fragebogen vorgelegt. Die pädagogischen Fachkräfte fühlten sich deutlich besser für die Sprachförderung von ein- und mehrsprachigen Kindern mit Sprachschwierigkeiten qualifiziert. Als besonders positiv erlebten sie die intensiven Übungsanteile, die Videorückmeldungen und die Aufgaben, die selbsttätig erledigt wurden (vgl. Buschmann und Sachse 2011, 2018).

## 6.4 Fazit und Ausblick

In den vergangenen 30 Jahren wurde im deutschen Sprachraum sehr viel Aufwand betrieben, um die Sprachkompetenz von Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung zu verbessern und bei Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund die oftmals ungünstigen Ausgangsbedingungen zu kompensieren und Chancengleichheit zu schaffen.

Der fast unüberschaubaren Anzahl von allgemeinen, additiven Sprachförderprogrammen steht ein Mangel an systematischen Effektivitätsstudien gegenüber. Bei den Programmen, zu denen solche Studien vorliegen, stellt sich die Befundlage zur Effektivität eher ernüchternd dar. So zeigten die programmbegleitenden Evaluationsstudien zum Programm „Sag mal was“ (Roos et al. 2010; Gaststeiger-Klicpera et al. 2010), zum Programm „Handlung und Sprache“ (Wolf et al. 2011) sowie zum Programm „Deutsch-Sprachförderung vor der Schule“ (Sachse et al. 2012) lediglich vereinzelt positive Effekte auf die Entwicklung des aktiven Wortschatzes und die Reduktion des Risikos für eine Leserechtschreibschwäche. Als erfolgreicher haben sich spezifische Förderprogramme im Bereich „Literacy“, wie Hören, lauschen, lernen (Küspert und Schneider 2018; Plume und Schneider 2004) und Lobo vom Globo (Fröhlich et al. 2010a) erwiesen, die vor allem auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit für den Schriftspracherwerb abzielen (vgl. dazu auch Petermann 2015; Schneider 2018).

Alltagsintegrierte Sprachförderansätze sind für die Praxis vor allem deshalb attraktiv, weil sie sich an der Bedürfnislage der Kinder orientieren und ein beiläufiges Sprachlernen im Alltag versprechen. Empirisch ließen sich allerdings nur wenige Ele-

mente, insbesondere das Dialogische Lesen in der Bilderbuchsituation als effektiv belegen (Ennemoser et al. 2013, 2015; Buschmann et al. 2010; Jungmann et al. 2013).

Bei allen Sprachförderansätzen stellt sich die Frage nach der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für die Umsetzung komplexer linguistischer Programme, aber auch generell im Hinblick auf deren Kompetenzen für die alltagsintegrierte Sprachbildung. Zumeist werden umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen mit Supervisionsanteilen oder sogar Coachings durchgeführt, wobei sich die Befundlage zur Verbesserung der sprachlichen Handlungskompetenz bei den pädagogischen Fachkräften ebenfalls uneinheitlich darstellt (u. a. Ennemoser et al. 2015; Jungmann und Koch 2016).

Die Chancen dafür, positive Effekte zu erzielen, scheinen dann besonders hoch, wenn die Sprachförderung frühzeitig einsetzt, insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien und Migrantenkinder betrifft, von sorgfältig weitergebildeten pädagogischen Fachkräften in Kleingruppen umgesetzt wird und dabei sowohl spezifische und strukturiert-additive sowie unstrukturierte alltagsintegrierte Komponenten unterschiedlichen Inhalts kombiniert werden. Da der sprachlichen Förderung im Elternhaus eine etwa doppelt bis dreifach so große Bedeutung für die kindliche Sprachentwicklung zukommt, sollte eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern fest eingeplant werden (Schneider 2018).

**Wünschenswert** wären zudem weitere Studien, die die unterschiedlichen Programme evaluativ vergleichen und möglicherweise auch eine differenzielle Indikation (Welche Kinder profitieren von welchem Programm am meisten?) herausstellen. Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass die Ansprüche an Diagnostik und Evaluation vielfältig und hoch sind. Ihre Einhaltung setzt Kompetenzen voraus, die in unterschiedlichen Disziplinen wie Pädagogik, Psychologie und Linguistik angesiedelt sind. Da Ein-

zelpersonen zumeist weder alle Kompetenzen in sich vereinigen, noch die Kapazitäten haben, alle Forderungen einzulösen, wäre es wünschenswert, Arbeitsteiligkeit und Interdisziplinarität mit der Institutionalisierung von Programmkonstruktion und -evaluation zu koppeln (vgl. auch Kany 2007).

## Literatur

- Adler Y (2011) Kinder lernen Sprache(n): alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Kohlhammer, Stuttgart
- Baumert J, Stanat P (2002) PISA 2000: Erste Ergebnisse und die Identifikation von Handlungsfeldern. *Schulmanagement* 33:30–32
- Beckerle C, Mackowiak K (2019) Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. *Lernen und Lernstörungen* 8:203–211
- Bruner JS (1987) *Wie das Kind sprechen lernt*. Huber, Bern
- Buschmann A, Jooss B (2007) Frühintervention bei verzögerter Sprachentwicklung: „Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung“. *Forum Logopädie* 5:6–11
- Buschmann A, Jooss B, Simon S, Sachse S (2010) Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“: Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *L.O.G.O.S interdisziplinär* 2:84–95
- Buschmann A, Sachse S (2011) Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita: das Heidelberger Trainingsprogramm. ► <https://www.kindergarten-paedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/fortbildung-aufbaustudium-supervision/2182>
- Buschmann A, Jooss B (2011) Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* 43:303–312
- Buschmann A, Sachse S (2018) Heidelberger interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education* 53:66–78
- Dannenbauer FM (2001) Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Die Sprachheilarbeit* 46:103–111
- Ehlich K (1991) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader D (Hrsg) *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Metzler, Stuttgart, S 127–143



- Ennemoser M, Kuhl J, Pepouna S (2013) Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27:229–239
- Ennemoser M, Lehnigk M, Homann E, Pepouna S (2015) Wirksamkeit eines Coachings für pädagogische Fachkräfte zur Optimierung des Dialogischen Lesens. In: Redder A, Naumann J, Tracy R (Hrsg) *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster, Waxmann, S 137–153
- Fricke S, Schäfer B (2011) Test für Phonologische Bewusstseinsfähigkeiten (TPB). Schulz-Kirchner, Idstein
- Fröhlich LP, Metz D, Petermann F (2009) Kindergartenbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit „Lobo vom Globo“. *Kindheit und Entwicklung* 18:204–212
- Fröhlich LP, Metz D, Petermann F (2010a) Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen: Das Lobo-Kindergartenprogramm. Hogrefe, Göttingen
- Fröhlich LP, Metz D, Petermann F (2010b) Drachensachen. Materialien zum Lobo-Kindergartenprogramm „Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen“. Hogrefe, Göttingen.
- Garlin E, Aguilar CA (2002) KIKUS CD Guten Morgen. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e. V., München
- Garlin E, Merkle S (2003) KIKUS Bildkarten für Kursleiter/innen. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e. V., München
- Garlin E (2009) Kikus deutsch: Die KIKUS-Methode: Ein Leitfaden. Hueber, Heidesheim
- Gasteiger-Klicpera B, Knapp W, Kucharz D (2010) Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Pädagogische Hochschule, Weingarten
- Grimm H (2015) SETK 3–5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Hogrefe, Göttingen
- Grimm H (2012) Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention, 3. Aufl. Hogrefe, Göttingen
- Grimm H, Wilde S (1998) Sprachentwicklung: Im Zentrum steht das Wort. In: Keller H (Hrsg) *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Huber, Bern, S 445–473
- Groth K, Egert F, Sachse S (2017) Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung* 6:74–82
- Guadatiello A (2003) KIKUS – Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter. Projektdokumentation – Linguistische Analysen – Empfehlungen. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e. V., München
- Häuser D, Jülich B-R (2006) *Handlung und Sprache. Das Sprachförderprogramm*. NIF, Berlin
- Jampert K, Zehnbaue A, Best P, Sens A, Leuckefeld K, Laier M (2009) *Kinder-Sprache stärken Sprachliche Förderung in der Kita*. das Netz, Wismar
- Jungmann T, Koch K, Etzien M (2013) Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung* 2:110–121
- Jungmann T, Koch K (2016) Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes. Springer, Berlin
- Kaltenbacher E, Klages H (2007) Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz B (Hrsg) *Deutsch als Zweitsprache*. Fillibach, Freiburg, S 135–150
- Kany W (2007) Sprachförderprogramme. In: Schöler H, Welling A (Hrsg) *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd 1. Göttingen, Hogrefe, S 767–813
- Küspert P, Schneider W (2018) Hören, Lauschen, Lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter; Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache, 7. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Küspert P, Weber J, Marx P, Schneider W (2007) Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. In: von Suchodoletz W (Hrsg) *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Hogrefe, Göttingen, S 81–96
- Lisker A (2011) Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des DJI. ► [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Expertise\\_Sprachfoerderung\\_Lisker\\_2011.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf). Zugegriffen: 6. Nov. 2019
- Metz D, Fröhlich LP, Petermann F (2010) Schulbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Schulprogramm. Hogrefe, Göttingen
- Penner Z (2000) Phonologische Entwicklung. In: Grimm H (Hrsg) *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd 3. Hogrefe, Göttingen, S 105–139
- Penner Z (2005) Auf dem Weg zur Sprachkompetenz: Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch. Kon-Lab, Frauenfeld
- Petermann F (2002) Klinische Kinderpsychologie. Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie* 210:175–185
- Petermann F (2016) Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren (SET 3–5). Hogrefe, Göttingen
- Petermann F (2018) Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von 5 bis 10 Jahren (SET 5–10), 3. Aufl. Hogrefe, Göttingen



- Petermann F (2015) Alltagsintegrierte Sprachförderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? *Frühe Bildung* 4:161–164
- Petermann F, Fröhlich LP, Metz D, Koglin U (2010) Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm. Hogrefe, Göttingen
- Plume E, Schneider W (2004) Hören, lauschen, lernen II. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Rice M (1993) Social consequences of specific language impairment. In: Grimm H, Skowronek H (Hrsg) *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*. de Gruyter, Berlin, S 111–128
- Rißling J-K, Metz D, Metzler J, Petermann F (2011) Langzeiteffekte einer kindergartenbasierten Förderung der Phonologischen Bewusstheit. *Kindheit und Entwicklung* 20:229–235
- Roos J, Polotzek S, Schöler H (2010) Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg – Abschlussbericht. Pädagogische Hochschule, Heidelberg
- Sachse S, Budde N, Rinker T, Groth K (2012) Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung* 1:194–201
- Sachse S, Schuler S, Budde-Spengler N (2016) Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten Praktische Implikationen aus dem Projekt MAUS. ► [https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/Forschungsprojekte/MAUS/MAUS\\_Broschuere.pdf](https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/Forschungsprojekte/MAUS/MAUS_Broschuere.pdf). Zugegriffen: 6. Nov. 2019
- Schakib-Ekbatan K, Schöler H (1995) Zur Persistenz von Spracherwerbsstörungen. *Heilpädagogische Forschung* 16:77–84
- Schöler H, Roos J (2011) Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In: Stiftung B-W (Hrsg) „Sag mal was“ – Sprachförderung für Vorschulkinder. Francke, Tübingen, S 102–111
- Schneider W (2018) Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welchen Bedingungen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 32:53–74
- Schnitzler CD (2008) *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Thieme, Stuttgart
- Schöler H (1992) Wirkt sich die (Sonder-)Schulzeit negativ auf die Intelligenzleistung aus? – Anmerkungen zu empirischen Beobachtungen an Schulen für Sprachbehinderte. *Sonderpädagogik* 22:144–146
- Schulz P, Tracy R (2011) Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Hogrefe, Göttingen
- Simon S, Sachse S (2013) Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4:379–397
- Simon S, Sachse S (2011) Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik* 25:462–480
- Speer M (2018) Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Reinhardt, München
- Tiedemann J, Billmann-Mahecha E (2004) Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 18:113–124
- Tiedemann J, Billmann-Mahecha E (2007) Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21:41–49
- Tracy, R (2003) Sprachliche Frühförderung. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit der Universität Mannheim
- Tracy R (2014) Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka M, Blaszczka J, Leßmöllmann A, Meinunger A, Stiebels B, Tracy R (Hrsg) *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Springer, Heidelberg, S 13–33
- Wolf KM, Felbrich A, Stanat P, Wendt W (2011) Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. *Empirische Pädagogik* 25:423–438