



Christine Beckerle

Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule

Evaluation des »Fellbach-Konzepts«

BELTZ JUVENTA

2. Sprachförderaufgaben und -kompetenzen von Pädagog/innen

Dass Sprachförderung im Allgemeinen und alltagsintegrierte Sprachförderung im Speziellen zu den Aufgaben von Pädagog/innen im Elementar- und Primarbereich zählt, ist seit einigen Jahren u. a. in den Orientierungsplänen und Bildungsstandards aller Bundesländer festgehalten (vgl. z. B. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2002; Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004; Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2009; Jungmann & Albers 2013). Für eine professionelle Durchführung von Sprachförderung bedarf es der Bewältigung vielfältiger Aufgaben, die wiederum anspruchsvolle Kompetenzen erfordern, was hohe Anforderungen an Pädagog/innen darstellt. Aktuell ist davon auszugehen, dass Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen erstens nur einzelne dieser Sprachförderaufgaben umsetzen und zweitens noch nicht in einem ausreichenden Maß über alle erforderlichen Sprachförderkompetenzen verfügen. Daher wird in Frage gestellt, ob ihnen die Gestaltung einer erfolgreichen Sprachförderung gelingen kann (vgl. Fried 2010; Kany & Schöler 2010; Knapp et al. 2010; Schneider et al. 2012; Kammermeyer & Roux 2013).

In diesem Kapitel werden in einem ersten Schritt die Sprachförderaufgaben und -kompetenzen von Pädagog/innen zusammengestellt, die in der wissenschaftlichen Literatur generell bzw. speziell für den Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung als relevant beschrieben werden (Kapitel 2.1). Als Exkurse werden in einem zweiten Schritt zwei ausgewählte Sprachförderaufgaben bzw. -kompetenzen beleuchtet, denen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird, nämlich zum einen die Anwendung von Sprachfördertechniken und zum anderen die sprachliche Korrektheit (Kapitel 2.2). In einem dritten Schritt werden die Ausbildungslage von Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen im Bereich Sprachförderung skizziert und ihre aktuelle Bewältigung von Sprachförderaufgaben sowie ihr aktueller Sprachförderkompetenzstand dargestellt (Kapitel 2.3). Ein Fazit steht am Ende dieses Kapitels (Kapitel 2.4).

2.1 Aufgaben und Kompetenzen von Pädagog/innen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung

Bei einer intensiven Recherche fiel auf, dass es eine große Bandbreite an wissenschaftlichen Quellen gibt, in denen Aufgaben und Kompetenzen von Pädagog/innen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung Erwähnung finden, und die Inhalte jeweils auf sehr unterschiedliche Weise dargestellt werden: Im Großteil der Veröffentlichungen werden nur einzelne Sprachförderaufgaben und -kompetenzen thematisiert, was meistens auf indirekte Weise erfolgt. So gibt es viele Veröffentlichungen, in denen lediglich verschiedene Gestaltungsprinzipien alltagsintegrierter Sprachförderung genannt werden (vgl. z. B. Jungmann & Albers 2013; Bunse & Hoffschildt 2014), und es bleibt den Leser/innen selbst überlassen, die erforderlichen Aufgaben und Kompetenzen abzuleiten. In nur wenigen Veröffentlichungen wird eine Vielzahl an Sprachförderaufgaben und -kompetenzen aufgezeigt und auch in direkter Weise erläutert. Hier wird den Leser/innen konkret vor Augen geführt, welche vielfältigen Aufgaben und Kompetenzen zur Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung gehören (vgl. z. B. List 2010; DJI 2011).

Aufgrund dieser unterschiedlichen Darstellungsweisen kann bei einem ersten Blick in die Literatur der Eindruck entstehen, dass es in den verschiedenen Veröffentlichungen um völlig unterschiedliche Inhalte geht. Jedoch beweist eine genaue Analyse das Gegenteil: Die inhaltliche Schnittmenge ist sehr groß, d. h. es ist von den gleichen Sprachförderaufgaben bzw. -kompetenzen die Rede, und es gibt keine bemerkenswerten Widersprüche bei den Ausführungen verschiedener Autor/innen. So wird als zentraler Aufgabenbereich die Sprachförderung angeführt, aber es wird auch oft auf die Sprachdiagnostik eingegangen. Weitere Aufgabenbereiche, nämlich die Planung, Evaluation und Dokumentation der Sprachförderarbeit, werden nur selten erwähnt. Zudem werden verschiedene Kompetenzebenen und -facetten angesprochen, wobei insbesondere auf das Wissen und Können Bezug genommen wird. Die Haltung, Motivation und Selbstreflexion von Pädagog/innen hingegen werden in diesem Zusammenhang seltener erläutert.

Aus Sicht der Autorin spiegelt keine der gesichteten Quellen die Vielfalt und Komplexität der Aufgaben und Kompetenzen von Pädagog/innen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung in einer übersichtlichen Weise wider. In einzelnen Quellen wird zwar die Vielfalt und Komplexität abgebildet, dies geschieht aber in eher unüberschaubarer Weise; auf der einen Seite gibt es eher abstrakte Darstellungen, z. B. in Form einer Grafik, die

nur zwölf Begriffe enthält (Fried 2008), und auf der anderen Seite gibt es sehr ausführliche Darstellungen, z. B. ein 18-seitiges Kompetenzprofil (DJI 2011). Daher wird im Folgenden der Versuch unternommen, die Aufgaben und Kompetenzen von Pädagog/innen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung aus den verschiedenen Quellen systematisiert in einer Übersicht zusammenzustellen (Kapitel 2.1.2); für diese Systematisierung werden vorab kurz Grundlagen eingeführt werden (Kapitel 2.1.1). Im Anschluss wird auf die Notwendigkeit dieser Sprachförderaufgaben und -kompetenzen aus empirischer Sicht eingegangen (Kapitel 2.1.3).

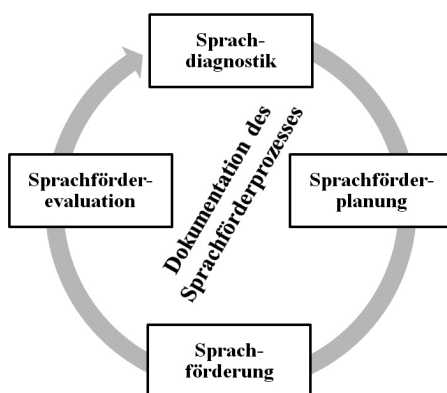
2.1.1 Grundlagen für eine systematisierte Zusammenstellung der Sprachförderaufgaben und -kompetenzen

Als Grundlagen für eine systematisierte Zusammenstellung der Sprachförderaufgaben und -kompetenzen werden von der Autorin zwei Modelle herangezogen: Zum einen wird alltagsintegrierte Sprachförderung als Prozess verstanden (vgl. Kappeler Suter & Kannengieser 2011), und zum anderen wird mit einem Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 2014) gearbeitet. Beide Modelle werden im Folgenden erläutert.

Sprachförderprozess

Kappeler Suter und Kannengieser (2011: S. 11) erklären, dass jede Art von Sprachförderung „nicht linear, sondern kreisförmig“ verläuft und es sich somit um einen „Förderzyklus“ handelt (vgl. auch Kany & Schöler 2010; Knapp et al. 2010). Dieses prozesshafte Verständnis von Förderung ist im pädagogischen Feld allgemein, unabhängig vom Entwicklungsbereich, gängig (vgl. Höhmann 2008; Kretschmann 2008).

Abb. 2.1: Sprachförderprozess (vgl. Kappeler Suter & Kannengieser 2011)



In Abbildung 2.1 ist der Sprachförderprozess als Modell dargestellt (vgl. Kappeler Suter & Kannengieser 2011). Der Prozess setzt sich aus fünf Bestandteilen zusammen, nämlich der Sprachdiagnostik, Sprachförderplanung, Sprachförderung, Sprachförderevaluation und Dokumentation des Sprachförderprozesses.

Nach Kappeler Suter und Kannengieser (2011) beginnt der Sprachförderprozess mit dem Schritt der Sprachdiagnostik, bei dem der kindliche Sprachstand festgestellt wird und auch diesbezügliche Einflussfaktoren untersucht werden. Unter Berücksichtigung der ermittelten sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse wird in einem zweiten Schritt die individuelle Gestaltung der Sprachförderung geplant, indem Ziele gesteckt und Methoden ausgewählt werden. Die Durchführung der Sprachfördermaßnahmen bildet das Herzstück des Sprachförderprozesses und folgt als dritter Schritt. Diese wird in einem vierten Schritt auf ihren Erfolg hin evaluiert. Fortlaufend zu den vier genannten Schritten findet eine Dokumentation des Sprachförderprozesses statt, die als fünfter Schritt bezeichnet werden kann. Die verschiedenen Schritte des Sprachförderprozesses hängen also miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig, und nach einem durchlaufenen Prozess können neu gewonnene Erkenntnisse auf ein weiteres Durchlaufen des Prozesses übertragen werden (vgl. Kany & Schöler 2010; Knapp et al. 2010).

»Allgemeines Kompetenzmodell« von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, 2014)

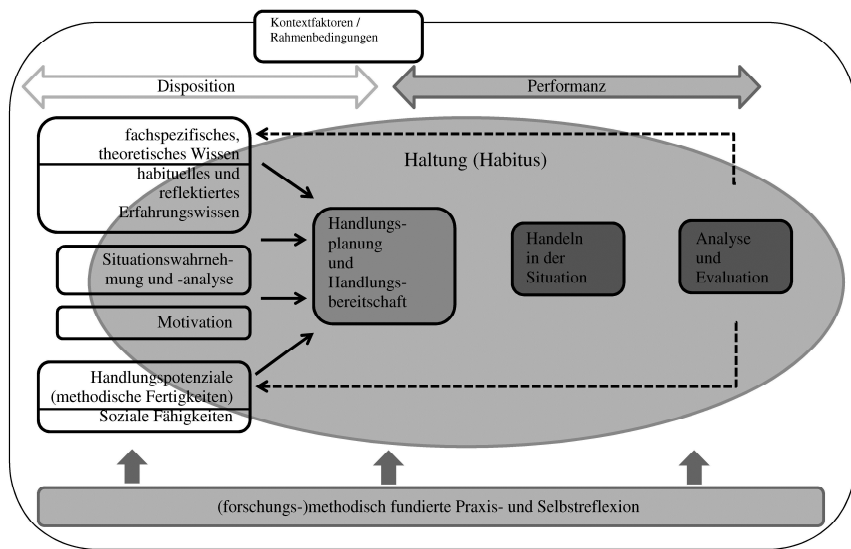
Um den Kompetenzbegriff zu operationalisieren und somit „die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben“ (Frey & Jung 2011: S. 6) erforderlichen Kompetenzen in systematisierter Weise darzustellen, eignet sich die Nutzung von Kompetenzmodellen (vgl. auch Klieme et al. 2007; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 2014; Robert Bosch Stiftung GmbH 2011; Anders 2012).

Das frühpädagogische⁸ viel rezipierte »Allgemeine Kompetenzmodell« von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, 2014) wurde aus verschiedenen Gründen für diese Arbeit ausgewählt: Erstens beruht es wie die meisten pädagogischen Kompetenzmodelle auf dem Kompetenzverständnis von Weinert

8 Zwar setzt sich die vorliegende Arbeit mit dem Elementar- und Primarbereich auseinander, aber es konnte kein Kompetenzmodell gefunden werden, das beide Bereiche integriert (vgl. Hardy & Steffensky 2014), und nach einer intensiven Begutachtung verschiedener schulpädagogischer Kompetenzmodelle (vgl. Frey & Jung 2011) wurden diese als weniger geeignet für diese Arbeit bewertet.

(2001)⁹ (vgl. Anders 2012) und stellt so eine Verbindung zwischen Wissen und Können her, die das erfolgreiche Handeln bzw. Bewältigen von Situationen einschließt (vgl. Oser 1997; Klieme et al. 2007; Frey & Jung 2011; Kemna 2012). Zweitens umfasst es die gesamte Komplexität pädagogischer Kompetenzen, indem es im Sinne eines Strukturmodells verschiedene miteinander vernetzte Kompetenzebenen und -facetten abbildet und im Sinne eines Prozessmodells den prozesshaften Charakter pädagogischer Handlungen darstellt (vgl. Robert Bosch Stiftung GmbH 2011; Anders 2012). Dabei wird die Individualität pädagogischer Handlungen berücksichtigt, die „als Interaktionssituationen nicht standardisierbar sind, jedoch oft hochkomplex und mehrdeutig sowie vielfach schlecht vorhersehbar“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: S. 17; vgl. auch Fröhlich-Gildhoff et al. 2014).

Abb. 2.2: »Allgemeines Kompetenzmodell« von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011: S. 17, 2014: S. 14)



9 „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [sic!] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: S. 27–28).

Abbildung 2.2 zeigt das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, 2014), in dem zwischen der Disposition als Handlungsgrundlage und der Performanz, also dem Handeln in der Situation, unterschieden wird.

Die Disposition setzt sich aus fachspezifischem theoretischem Wissen, habituellem reflektierten Erfahrungswissen, Handlungspotenzialen im Sinne methodischer Fertigkeiten, sozialen Fähigkeiten sowie der Motivation zusammen. Diese Kompetenzfacetten wirken auf den gesamten pädagogischen Handlungsprozess: Dieser beginnt mit einer Situationswahrnehmung und -analyse, von der ausgehend es über den Schritt der Handlungsplanung und -bereitschaft zum Handeln in der Situation kommt. Währenddessen oder danach wird das Handeln implizit oder explizit analysiert und evaluiert, und neu gewonnene Erkenntnisse spiegeln sich in der Disposition wider. Alle Kompetenzfacetten und Prozessschritte können durchgängig reflektiert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 2014). Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, 2014) betonen, dass die dispositionellen und performativen Kompetenzen sowie der gesamte pädagogische Handlungsprozess von der Haltung der Pädagog/innen geleitet werden, und sich auch Kontextfaktoren bzw. Rahmenbedingungen auf die Kompetenzen sowie das Handeln auswirken.

2.1.2 Systematisierte Zusammenstellung der Sprachförderaufgaben und -kompetenzen

Entsprechend dem Kompetenzverständnis von Weinert (2001) wird davon ausgegangen, dass sich in den Situationen, in denen Pädagog/innen Sprachförderaufgaben umsetzen, Sprachförderkompetenzen zeigen; dies verdeutlicht den engen Zusammenhang zwischen Aufgaben und Kompetenzen.

In den Zeilen von Tabelle 2.1 wurden die in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen¹⁰ vorgefundenen Sprachförderaufgaben von Pädagog/innen entlang der Schritte des Sprachförderprozesses (vgl. Kappeler Suter & Kannengieser 2011) sortiert; ergänzt wurden Grundlagen, die den gesamten Sprachförderprozess betreffen. Obgleich es in der wissenschaftlichen Literatur an keiner Stelle so konkret Erwähnung findet, ist die Autorin der

10 Vgl. z. B. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007; Jampert et al. 2007; Fried & Briedigkeit 2008; Reich 2008; Fried 2010; Günther 2010, 2012; Kany & Schöler 2010; Knapp et al. 2010; List 2010; Adler 2011; DJI 2011; Jampert et al. 2011a, 2011b; Reichert-Garschhammer & Kieferle 2011; Hellrung 2012; Kucharz 2012; Ruberg & Rothweiler 2012; Schneider et al. 2012; Schröder & Keller 2012; Günther & Trömer 2013; Kurtz et al. 2014.

Überzeugung, dass zur Bewältigung jeder einzelnen Sprachförderaufgabe jeweils alle im Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, 2014) aufgezeigten Kompetenzebenen und -facetten relevant sind. Daher wurde die Spalte auf der linken Seite ergänzt, die sich über die Auflistung aller Sprachförderaufgaben erstreckt. Die Autorin geht davon aus, dass Pädagog/innen zur professionellen Durchführung alltagsintegrierter Sprachförderung zum einen eine gewisse Kompetenzbasis in Form von Wissen, Handlungspotenzialen, Motivation, Reflexion und Haltung brauchen. Zum anderen ist sie der Ansicht, dass die Umsetzung jeder einzelnen Sprachförderaufgabe das Durchlaufen eines vollständigen pädagogischen Handlungsprozesses mit der Situationswahrnehmung und -analyse, Handlungsplanung und -bereitschaft, dem Handeln und der Analyse und Evaluation erfordert.

Tab. 2.1: Aufgaben und Kompetenzen von Pädagog/innen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung

Kompetenzbasis: Wissen, Handlungspotenziale, Motivation, Reflexion, Haltung Kompetenzausübung: Situationswahrnehmung und -analyse → Handlungsplanung und -berichterstattung → Handeln → Analyse und Evaluation	<p>Aufgaben und Kompetenzen von Pädagog/innen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung</p> <p>Grundlagen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zu allen Kindern der Gruppe bzw. Klasse einen Zugang haben; positive Beziehungen und Interaktionssituationen mit Kindern gestalten ▪ Den pädagogischen Einrichtungsaltag im Sinne der Sprachförderung effektiv organisieren und sich Zeit für Sprachförderarbeit nehmen ▪ Mit Kolleg/innen der Einrichtung und anderer Institutionen sowie Eltern in der Begleitung und Unterstützung der Sprachentwicklung der Kinder zusammenarbeiten <p>Diagnostik</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Sprachentwicklung der Kinder samt Einflussfaktoren bewusst, objektiv und zielgerichtet wahrnehmen ▪ Sprachliche Auffälligkeiten und Entwicklungsrisiken erkennen ▪ Eine kriteriengeleitete Auswahl an Sprachdiagnostikverfahren treffen ▪ Verschiedene Sprachdiagnostikverfahren professionell durchführen, auswerten und interpretieren ▪ Hinweise auf einen spezifischen Bedarf an Sprachförderung oder -therapie identifizieren <p>Planung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorliegende Diagnostikerkenntnisse mit der Sprachförderung fundiert und reflektiert verbinden ▪ Individuelle und adaptive Schwerpunkte und Ziele der Sprachförderung herausarbeiten ▪ Eine kriteriengeleitete Auswahl an Methoden, Settings und Zeiträumen zur Sprachförderung treffen ▪ Eine Evaluation zur Überprüfung des Sprachfördererfolgs planen <p>Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ In Situationen des Einrichtungsalltags Sprachförderanlässe entdecken und nutzen ▪ Die eigene Sprache bewusst und reflektiert verwenden sowie als gutes Sprachvorbild agieren und einen hochwertigen Input anbieten ▪ Mit allen Kindern der Gruppe bzw. Klasse bewusst und zielgerichtet kommunizieren; Kinder zum Sprechen untereinander und mit Pädagog/innen anregen; Kindern zuhören und auf ihre Äußerungen reagieren sowie eine Balance zwischen dem eigenen Redeanteil und dem der Kinder finden ▪ Korrektive, modellierende und stimulierende Sprachfördertechniken fundiert und reflektiert einsetzen ▪ Die Sprachförderung adaptiv an den kindlichen Bedürfnissen und Interessen ausrichten; die Kompetenzentwicklung der Kinder auf allen Sprachebenen sowie in der Alltags- und Bildungssprache anbahnen; gegebenenfalls andere Herkunftssprachen der Kinder in der Sprachförderung berücksichtigen und einbinden <p>Evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Den Sprachförderprozess fortlaufend bewusst verfolgen und vor, zwischen und nach einzelnen Förderintervallen die Wirksamkeit der Sprachförderung hinterfragen ▪ Die Passung für das jeweilige Kind, die Handhabbarkeit sowie den Erfolg der durchgeführten Sprachförderung reflektieren und überprüfen ▪ Förderliche und hinderliche Faktoren in den Schwerpunkten und Zielen, Methoden, Settings und Zeiträumen der Sprachförderung aufdecken ▪ Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen ziehen und verfolgen <p>Dokumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein ausgewähltes Verfahren zur Dokumentation des Sprachförderprozesses einsetzen ▪ Relevante Daten der Sprachdiagnostik, Sprachförderplanung, Sprachförderevaluation fortlaufend strukturiert sammeln und dokumentieren ▪ Das Dokumentierte als Informationsgrundlage für die weitere Sprachförderarbeit nutzen
--	--

2.1.3 Empirischer Forschungsstand zur Erforderlichkeit der Sprachförderaufgaben und -kompetenzen

In der wissenschaftlichen theoretischen Diskussion wird zwar dafür plädiert, dass zur Durchführung professioneller alltagsintegrierter Sprachförderung nicht nur der Schritt der Sprachförderung an sich gehört, sondern der gesamte Sprachförderprozess mit all seinen erwähnten Aufgaben, was – wie aufgezeigt – komplexe Kompetenzen von Pädagog/innen erfordert (vgl. Höhmann 2008; Reichert-Garschhammer & Kieferle 2011; Kucharz 2012). In der pädagogischen Praxis wird aber dieser hohe Anspruch aus nachvollziehbaren Gründen vor dem Hintergrund von Ressourcenfragen diskutiert. Die Frage, welche Schritte des Sprachförderprozesses, welche Sprachförderaufgaben und welche Sprachförderkompetenzen Voraussetzung für das Gelingen und den Erfolg von alltagsintegrierter Sprachförderung sind, kann bislang noch nicht beantwortet werden, da es an Wirksamkeitsstudien fehlt (vgl. Brady et al. 2009; Buschmann et al. 2010; Bradley & Reinking 2011; Nicko & Schreyer 2013; Lee et al. 2014).

Zum einen liegen aktuell lediglich zum Prozessschritt der Förderung empirische Befunde vor (siehe Kapitel 1.2.2), nicht aber zu den Schritten der Diagnostik, Planung, Evaluation und Dokumentation.

Einzig Ergebnisse aus dem Projekt »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)« (Gogolin et al. 2011), in dem Merkmale erfolgreicher Sprachfördergruppen untersucht wurden, geben Hinweise auf die Wirksamkeit einer prozesshaften Umsetzung von Sprachförderung. Die Kinder profitierten nämlich insbesondere in den Gruppen, in denen diagnostische Maßnahmen eingesetzt wurden, das Sprachfördevorgehen geplant wurde und die Sprachförderung individuell angelegt war, Erfolgskontrollen zur Sprachförderung durchgeführt wurden und eine institutionenübergreifende Dokumentation im Bereich Sprache vorgenommen wurde. Aus dieser Studie lässt sich ableiten, dass die Kombination der genannten Merkmale, die alle Schritte des Sprachförderprozesses umfassen, wirksam war, aber es lässt sich nicht identifizieren, welcher Prozessschritt welchen Einzeleffekt erzielte.¹¹

11 Bei einer weiteren Recherche nach Studien zur Wirksamkeit des Förderprozesses, losgelöst vom Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung, zeigte sich, dass im schulischen Bereich positive Effekte eines individuellen und differenzierenden Diagnostizierens und Förderns mehrfach nachgewiesen wurden (vgl. z. B. Schrader & Helmke 1987; Kopp & Martschinke 2011; Beck 2012). Inwiefern hier ein Planungsschritt zwischen dem Diagnostizieren und Fördern integriert war, ist anhand der Quellen nicht zu erkennen. Die Schritte der Evaluation und Dokumentation hingegen fanden eindeutig keine Erwähnung.

Zum anderen wurde noch nicht erforscht, welche Kompetenzebenen und -facetten tatsächlich relevant für die Bewältigung der Aufgaben im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung sind.

In den meisten vorliegenden Studien (siehe Kapitel 3.2) stand das Sprachförderhandeln mit der Anwendung konkreter Sprachfördermethoden im Zentrum (vgl. z. B. Beller & Beller 2009; Schuler et al. 2014), aber es existieren auch einzelne Studien zu dispositionellen Facetten wie dem Sprachförderwissen oder der Sprachförderhaltung (vgl. z. B. Buschmann et al. 2010; Rothweiler et al. 2010). Aus diesen Analysen ergeben sich jedoch keine konkreten Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit der verschiedenen Kompetenzebenen und -facetten, da diese nicht einzeln fokussiert wurden und auch keine direkten Zusammenhänge zu Sprachentwicklungsmaßen der geförderten Kinder untersucht wurden.

2.2 Exkurse zu ausgewählten Aufgaben und Kompetenzen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung

In zwei Exkursen werden im Folgenden die Anwendung von Sprachfördertechniken (Kapitel 2.2.1) und die Nutzung einer korrekten Sprache (Kapitel 2.2.2) als zwei ausgewählte Sprachförderaufgaben und -kompetenzen detaillierter betrachtet – beide Themen werden auch im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht.

Die Anwendung von Sprachfördertechniken stellt eine wesentliche Methode alltagsintegrierter Sprachförderung dar; die Nutzung einer korrekten Sprache gilt als ein Merkmal eines guten Sprachvorbilds¹² (vgl. Fried & Briedigkeit 2008; Günther 2010; Knapp et al. 2010; Kappeler Suter & Kannengieser 2011; Hellrung 2012). Diese beiden Elemente alltagsintegrierter Sprachförderung werden durch den Sprachgebrauch der Pädagog/innen realisiert, was exemplarisch verdeutlicht, dass in alltagsintegrierter Sprachförderung die Sprache der Pädagog/innen das „wesentliche Medium“ (Reich 2008: S. 37) und „Hauptinstrument“ (Adler 2011: S. 20) darstellt. Schließlich fungieren Pädagog/innen als „eine immer und überall zur Verfügung stehende Ressource“ und als „wirksame Verhaltensmodelle“ (Neumann & Mahler 2013: S. 116) für Kinder, die Sprache u. a. am Modell und

12 Die Nutzung standardsprachlicher Strukturen ist insofern besonders interessant, als die Studie zum einen in einer Region durchgeführt wurde, die stark dialektal geprägt ist, und zum anderen mit Videografien gearbeitet wurde, und so mündliche Sprachdaten vorlagen, die oft umgangssprachlich sind.