

VER-ES 2.0 SCHULANMELDUNG VERFAHREN ZUR EINSCHÄTZUNG DER SPRACHKOMPETENZEN BEI DER SCHULANMELDUNG

Handreichung zum theoretischen Rahmen

Stand: 28.05.2024

Prof. Dr. Anja Wildemann

Prof. Dr. Gisela Kammermeyer

Wynona Kühn (M. A.)

INHALT

1. Einführung	5	4.3. Zusammenfassende Beobachtungen	16
2. Ausgangsbedingungen	6	4.4. Begründung des dichotomen Antwortverfahrens im Beobachtungsbogen	17
2.1. Organisatorische Rahmenbedingungen	6	5. Verbindung von Diagnose und Förderung	19
2.2. Ziele des Verfahrens	6	6. Modifizierung des Konzepts: Befragung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte	21
3. Grundlagen	7	7. Literatur- und Quellenverweise	22
3.1. Sprachentwicklung im Überblick	7		
3.1.1. Kinder mit Deutsch als Erstsprache	7		
3.1.2. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache	8		
4. Konzeption des Verfahrens	12		
4.1. Aufbau des Verfahrens	12		
4.2. Erfassung und Bedeutung relevanter sprachlicher Kompetenzen	13		
4.2.1. Eingangsbeobachtung	13		
4.2.2. Sprachverstehen	13		
4.2.3. Sprachproduktion	14		

1. EINFÜHRUNG

Der Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder (Kita) in die Grundschule ist eine Entwicklungsaufgabe und Herausforderung, die sich Kindern stellt und die von den meisten Kindern erfolgreich bewältigt werden kann. Als erste Institution des Bildungssystems ermöglicht die Kita dabei den Kindern im Sinne der Bildung zur Selbstbildung eine auf ihre individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse angepasste Vorbereitung auf den späteren Einstieg in die Grundschule. Hierbei lernen sie, „kompetent handelnde Wesen [zu sein, Anm. d. Verf.], ihre eigene Entwicklung, ihr Lernen und ihre Bildung zu konstruieren“ (Ministerium für Bildung 2014, S. 27).

Kinder, die keine Kita besuchen, stehen ebenfalls vor Anforderungen, deren Bewältigung sie auf die Grundschule vorbereiten können. Hierunter fallen sowohl Kinder, die möglicherweise bereits Anregung oder Förderung im Elternhaus erhalten haben und deren Bezugspersonen daher keinen Bedarf eines Kitabesuchs sehen, als auch Kinder, die explizite (Sprach-)Förderung durch einen Kitabesuch benötigen, aber aufgrund verschiedener Gründe, zuweilen auch trotz Betreuungswunschs, keinen Kitaplatz haben (vgl. Huebener, Schmitz, Spieß & Binger 2023).

Nicht allen Kindern stehen ausreichend Lernmöglichkeiten durch das Aufwachsen mit Gleichaltrigen, die kompetente Betreuung sowie Bildung durch pädagogische Fachkräfte oder weitere Unterstützungsformen zur Verfügung. Die Bedingungen für einen gelingenden Eintritt in die Grundschule sind dabei nicht immer gegeben und stellen sie in den ersten Jahren in der Schule möglicherweise vor weitere Herausforderungen. In der Grundschule ist der Umgang mit Vielfalt seit langem eine zent-

rale Aufgabe (vgl. Prengel 2019; Wildemann 2018). Für Grundschulen ist es hierbei wichtig, den unterschiedlichen Bedürfnissen und besonderen Herausforderungen der Kinder gerecht zu werden. Insbesondere die Entwicklung von Sprache als eine Basiskompetenz ist bedeutsam für einen gelingenden Eintritt in die Grundschule (vgl. ebd.; BMFSFJ 2021).

Es ist wichtig, auch Kinder, die keine Kita besuchen, und insbesondere deren Sprachkompetenzen, gezielt in den Blick zu nehmen. Bisher wurde dazu das Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs (VER-ES) von Kammermeyer, Roux und Stuck (2007) in Rheinland-Pfalz bei der Schulanmeldung von Fünfjährigen genutzt. Aufgrund der besonderen Bedeutung der Sprachentwicklung von Kindern und den Erkenntnissen zu sprachlicher Vielfalt sowie zu einer frühzeitigen Förderung (siehe „Handreichung zur Durchführung“, 9-Punkte-Plan) wurde das Verfahren grundlegend überarbeitet und auf Viereinhalbjährige angepasst. Die vorliegende adaptierte Erprobungsfassung des Verfahrens zur Einschätzung der Sprachkompetenzen bei der Schulanmeldung (*VER-ES 2.0 Schulanmeldung*) wird anhand von Rückmeldungen aus der Praxis modifiziert. Außerdem ist eine systematische Evaluation vorgesehen.

Die vorliegende „Handreichung zum theoretischen Rahmen“ ist eine Ergänzung zur „Handreichung zur Durchführung“, welche den Aufbau und das Vorgehen des Verfahrens vorstellt. In der vorliegenden Handreichung wird die theoriebasierte Fundierung von *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* dargestellt.

2. AUSGANGSBEDINGUNGEN

2.1. Organisatorische Rahmenbedingungen

Ausgangspunkt für die Entwicklung des vorliegenden Verfahrens *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* ist der 9-Punkte-Plan zur Stärkung der Basiskompetenzen „Mehr Lesen, Mehr Schreiben, Mehr Rechnen – Mehr Chancen“ der Landesregierung Rheinland-Pfalz vom Juni 2023. Mit *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* kann herausgefunden werden, ob ein Kind Sprachförderung in einer Kindertageseinrichtung (Kita) benötigt oder nicht. Grundlage ist das Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs (VER-ES) von Kammermeyer, Roux und Stuck (2007), das bereits seit 2007 in Rheinland-Pfalz für den Einsatz bei der Schulanmeldung und in der Kita bei Fünfjährigen vom Ministerium für Bildung zur Verfügung gestellt wird.

Mit dem Verfahren *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* werden die Sprachkompetenzen von Viereinhalbjährigen beobachtet und eingeschätzt, die bis dahin keine Kita besucht haben. Das Verfahren soll im Zuge der Schulanmeldung eineinhalb Jahre vor der Einschulung durchgeführt werden.

Die vorliegende für Viereinhalbjährige adaptierte und weiterentwickelte Erprobungsfassung kann erstmals im Schuljahr 2023/2024 fakultativ eingesetzt werden. Ab 2025 soll *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* verpflichtend verwendet werden.

2.2. Ziele des Verfahrens

Mit *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* werden die rezeptiven Sprachkompetenzen (Sprachverstehen) und produktiven Sprachkompetenzen (Sprachproduktion) von Viereinhalbjährigen eineinhalb Jahre vor der Einschulung überprüft. Aus den gezielten Beobachtungen kann abgeleitet werden, ob für das Kind vor Eintritt in die Schule eine Sprachförderung im Rahmen eines Kitabesuchs empfohlen wird. Eine weiterführende Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung des Kindes sollte anschließend im Kita-Alltag erfolgen. Perspektivisch ist die Entwicklung und Etablierung eines geeigneten alltagsintegrierten standardisierten Verfahrens zur Einschätzung der Sprachkompetenzen, das auch in Kitas verbindlich zum Einsatz kommen sollte, notwendig.

3. GRUNDLAGEN

3.1. Sprachentwicklung im Überblick

Aus der Sprachentwicklungsforschung ist bekannt, dass der **primäre Erstspracherwerb eines Kindes im Alter von drei bis vier Jahren abgeschlossen** ist (vgl. Andresen 2005; Kauschke 2015; Ruberg & Rothweiler 2012; Tracy 2008). Das bedeutet, dass bereits Vierjährige über die grundlegenden sprachlichen Strukturen ihrer jeweiligen Erstsprache verfügen und sich im Alltag verständigen können. Das heißt aber nicht, dass die Sprachentwicklung in diesem Alter gänzlich abgeschlossen ist; in den nun folgenden Lebensjahren erfolgt eine sprachliche Ausdifferenzierung (vgl. Andresen 2005; Sachse et al. 2020; Schulz 2007; Szagun 2013).

Nachfolgend werden zentrale Aspekte des Erwerbs des Deutschen als Erst- und Zweitsprache skizziert. Aufgrund der Ausrichtung von *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* steht dabei die Entwicklung bis zum Alter von vier Jahren im Mittelpunkt.

3.1.1. Kinder mit Deutsch als Erstsprache

Bereits vor der Geburt, also im Mutterleib, sind Kinder in der Lage, ihre Umgebungssprache wahrzunehmen und entwickeln eine Sensibilität für die Muttersprache. Liegen keine Sinneseinschränkungen vor, beginnt somit schon frühzeitig die sogenannte präverbale Sprachwahrnehmung (siehe zsf. Wildemann & Merkert 2023, S. 9ff.).

Im ersten Lebensjahr bauen Kinder ihre rezeptiven und produktiven Fähigkeiten aus. Die **Sprachwahrnehmung** umfasst u.a. erste kategoriale Lautwahrnehmungen, die Wortsegmentation nach Betonungsmustern als Beginn der Wortschatzentwicklung und die Wahrnehmung von Phrasen und Sätzen als Beginn der Grammatikentwicklung. Bereits ab dem achten Lebensmonat beginnen sie Wörter, die sie erfassen, zwischen Inhaltswörtern

(Nomen, Adjektive, Verben) und Funktionswörtern (Pronomina, Artikel, Präpositionen) zu unterscheiden (vgl. Bockmann et al. 2020). In der **Sprachproduktion** ist ein Verlauf vom ersten Gurren, der Produktion von Lauten, Silben und schließlich die Verknüpfung von Wortformen mit Wortbedeutungen zu beobachten. Die Entwicklung des Lexikons setzt in dieser Zeit ein. Im zweiten Lebensjahr wächst der rezeptive Wortschatz weiter an und die Kinder produzieren ab ca. 13 Monaten ihre ersten Einwortäußerungen. Beobachten lässt sich, dass die Produktion von Nomen anderen Wortarten vorausgeht. Aber auch Funktionswörter und Pluralformen kommen im Laufe des zweiten Lebensjahres hinzu. Schließlich werden erste Zweiwortäußerungen, und damit verbunden vereinzelt unflektierte Verben, realisiert (vgl. u.a. Fox-Boyer & Schäfer 2015; Kauschke 2012, 2015; Ruberg & Rothweiler 2012; Sachse et al. 2020).

Im dritten Lebensjahr erweitert sich der Wortschatz der Kinder auf ca. 300-500 Wörter. Nun werden auch zunehmend Verben realisiert und der Nomengebrauch wird ausdifferenziert. Außerdem gelingt es Kindern immer mehr, semantische Relationen mit Adjektivgebrauch umzusetzen. Zum Ende des dritten Lebensjahres werden vermehrt Funktionswörter produziert. Passivkonstruktionen gelingen Kindern bereits ab ca. 2,2 Jahren. Außerdem bilden sie zunehmend komplexe Wörter (Komposition und Derivation). Es kommt auch zu kreativen Wortneuschöpfungen, da die Kinder sich heuristisch dem Gebrauch von Sprache nähern. Mit Zunahme der Äußerungslänge steigt auch die syntaktische und morphologische Komplexität. Auf der Satzebene (syntaktisch) gelingt es ihnen z. B. die Verbzweitstellung in Aussagesätzen zu realisieren. Nebensätze können sie zum Ende des dritten Lebensjahres produzieren, ebenso gelingt ihnen dann zunehmend die Subjekt-Verb-Kongruenz. Auf der Wortebene (morphologisch) kommt es zur Anwendung obligatorischer Artikel und der allmählichen Aneignung der Personalflexion

des Verbs sowie dem Beginn der Partizipbildung und der Nominalflexion (vgl. u.a. ebd.). All diese Entwicklungen bedeuten nicht, dass Kinder in dieser Zeit keine „Fehler“ machen, diese sind sogar wichtig für ihre Sprachentwicklung. Hierbei spielt vor allem das Feedback durch erwachsene Sprecherinnen und Sprecher eine wichtige Rolle. Indem Erwachsene nachfragen, korrigieren oder die korrekte Form realisieren, können Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern (vgl. Aktas 2020, S. 54ff.).

Zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr wird im Allgemeinen auch von einem Grammatikspurt gesprochen, der sich u.a. durch folgende Fähigkeiten auszeichnet (siehe dazu Bockmann et al. 2020, S. 30ff.):

- Die Entwicklung der Nomen ist deutlich vorangeschritten. Kinder beherrschen nicht nur Oberbegriffe, sondern auch Unterbegriffe und zusammengesetzte Wörter (Komposita).
- Anstieg der Äußerungslänge im vierten Lebensjahr auf durchschnittlich vier Wörter.
- Zunehmender Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen.
- Kinder mit ungestörter Sprachentwicklung verfügen im Alter von 3,5 bis vier Jahren über eine zielsprachliche komplexe Syntax (siehe auch Kauschke 2012).
- Zunehmende Beherrschung der Dialogizität (z. B. Sprecherwechsel) in Kommunikationssituationen.
- Präpositionen (Funktionswörter) werden bereits ab dem dritten Lebensjahr zunehmend produziert. Vor allem lokale Präpositionen (in, im, auf, bei, vor, neben, hinter) werden von Viereinhalbjährigen realisiert (siehe auch Bryant 2012; Rössl 2007).
- Finite Verben werden von Kindern in Verbzweitstellung bereits frühzeitig flektiert (siehe auch Grimm & Müller 2019). Mit vier Jahren, meist schon früher, beherrschen sie alle Flexive (siehe auch Ruberg & Rothweiler 2012, S. 125).

Nach den hier genannten Fähigkeiten im Alter zwischen drei und vier Jahren richten sich die Beobachtungssitems in *VER-ES 2.0 Schulanmeldung*. Es handelt sich dabei um eine Auswahl, die vor allem lexikalische, morphologische und syntaktische Entwicklungsaspekte beinhaltet. **Alle ausgewählten Sprachmerkmale werden von monolingualen Kindern ohne Sprachentwicklungsverzögerung bereits vor dem Alter von viereinhalb Jahren beherrscht. Das Verfahren stellt somit grundsätzlich keine Überforderung dar. Erreichen monolinguale Kinder bei *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* nicht die volle Punktzahl, wird eine Sprachförderung in einer Kita empfohlen.**

3.1.2. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

Grundsätzlich gelten für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ähnliche Entwicklungsverläufe wie für Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Es ist jedoch sehr wichtig, zwei Gruppen zu unterscheiden:

- a) Kinder, die Deutsch als ihre zweite Sprache simultan erwerben
- b) Kinder, die Deutsch sukzessiv bzw. sequenziell erwerben

Für beide Gruppen werden nachfolgend Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung vorgestellt. Diese sind wichtig, um das Sprachkönnen des Kindes, welches Deutsch als Zweitsprache erwirbt, angemessen einzuschätzen und mögliche Unterstützungs- und Förderbedarfe vor diesen Hintergrund abzuwägen. In der Forschung werden die Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache häufig denen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache gegenübergestellt, um besondere Entwicklungsbereiche aufzuzeigen. In *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* geht es nicht um einen Vergleich von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In diesem Verfahren stehen immer die **individuellen Fähigkeiten eines Kindes im Mittelpunkt, unabhängig von seiner sprachlichen Herkunft**. Um aber das sprachliche Können von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache vor dem Hintergrund ihrer

zweitsprachlichen Erwerbssituation nachvollziehen zu können, ist es erforderlich, Merkmale des Erwerbs und des Könnens aufzuzeigen.

Kinder, die ihre Erstsprache und Deutsch simultan (bilingual) erwerben

Von einem simultanen Erstspracherwerb ist dann die Rede, wenn Kinder **zwei Sprachen gleichzeitig erwerben**. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn Kinder zweisprachig bzw. bilingual aufwachsen (z. B. Türkisch und Deutsch). Sie erleben und erfahren von Geburt an zwei Sprachen in ihrem Alltag, wobei es durchaus sein kann, dass eine Sprache dominanter als die andere ist (vgl. Ahrenholz 2017; Chilla 2020). Der simultane bzw. bilinguale Spracherwerb führt dazu, dass die Kinder vernetzte linguistische Sprachsysteme ausbilden (vgl. Paradis et al. 2011). Angenommen wird zudem, dass der simultane Erwerbsverlauf ähnlich wie der monolinguale Spracherwerb ist (vgl. Ruberg 2013; Tracy 2007). Allerdings sind die Forschungserkenntnisse hier nicht einheitlich; vor allem spielen die Kontaktzeit und die grammatische Komplexität der Sprachen eine Rolle (vgl. Chilla 2020). Ronniger et al. (2018) haben in einer Querschnittstudie die Sprachkompetenzen lebensweltlich ein- und mehrsprachiger Kinder im Alter von 3,0 bis 5,11 Jahren in den Sprachbereichen Phonologie, Wortschatz, semantische Relationen, Grammatik und Pragmatik sowie den Basiskompetenzen auditive Merkfähigkeit, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Emotionserkennung untersucht. Sie kommen zum einen zu der Erkenntnis, dass eine Unterscheidung zwischen den beiden Erwerbstypen simultan versus sukzessiv relevant ist, um kindliche Sprachkompetenzen einzuschätzen. Eine weitere Erkenntnis ist, dass sich ein- und mehrsprachige Kinder in den Basiskompetenzen (hier: auditive Merkfähigkeit, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Emotionserkennung) nicht unterscheiden. Unterschiede im rezeptiven und expressiven Wortschatz und im Sprachverstehen, insbesondere in der Grammatik (hier: Pluralbildung, Präposition, Konjunktion), zeigen sich vor allem zwischen den beiden Erwerbstypen simultan und sukzessiv zwei- bzw. mehrsprachig. Während

Kinder, die simultan zweisprachig aufwachsen, nahezu gleiche Leistungen zeigen wie monolingual aufwachsende Kinder, erreichen Kinder, die sukzessiv zweisprachig aufwachsen diese Leistungen mehrheitlich nicht. Ronniger et al. (2018, S. 220) stellen daher fest: „Die Ergebnisse lassen die vorsichtige Schlussfolgerung zu, dass der Erwerbsverlauf simultan mehrsprachiger Kinder in der Mehrheit der Sprachbereiche jenen monolingualer Kinder ähnelt. In den spät erworbenen Phänomenen scheint er jedoch eher dem Erwerb sukzessiv mehrsprachiger Kinder zu gleichen.“ Diese Erkenntnisse stimmen durchaus mit anderen Forschungsbefunden überein. So konnten Grimm und Schulz (2016) ebenfalls feststellen, dass sich vier bis fünf Jahre alte simultan bilinguale Kinder von monolingualen Kindern nur in den grammatischen Phänomenen, die eher spät erworben werden (z. B. Kasus und Verständnis exhaustiver W-Fragen), unterscheiden. Hingegen weichen sukzessiv bilinguale Kinder auch in früher erworbenen Phänomenen voneinander ab.

Trotz gewisser Ähnlichkeiten im Erwerb monolingualer und simultan bilingualer Kinder, zielt *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* nicht darauf ab, die beiden Gruppen zu vergleichen. Der Maßstab, der dem Einschätzverfahren zugrunde gelegt wird, orientiert sich an den sprachlichen Anforderungen, die mit Beginn der Schulzeit auf alle Kinder zukommen. Da mit *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* zudem keine spät erworbenen Fähigkeiten überprüft werden, wird eine Benachteiligung simultan bilingualer Kinder weitgehend ausgeschlossen. **Alle für VER-ES 2.0 Schulanmeldung ausgewählten Sprachmerkmale werden von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache simultan (bilingual) erwerben und keine Sprachentwicklungsverzögerung haben, in der Regel im Alter von viereinhalb Jahren beherrscht. Das Verfahren stellt somit keine Überforderung dar. Erreichen simultan zweisprachige Kinder bei VER-ES 2.0 Schulanmeldung nicht die volle Punktzahl, wird eine Sprachförderung in einer Kita empfohlen.**

Kinder, die Deutsch sukzessiv bzw. sequenziell erwerben

Als sukzessiven Spracherwerb bezeichnet Chilla (2020) den Erwerb, der **nach dem zweiten Lebensjahr** einsetzt. Andere Autorinnen und Autoren verwenden auch die Bezeichnung „sequenzieller Erwerb“, um das Nacheinander von Erst- und Zweitsprache zu verdeutlichen (vgl. Gagarina et al. 2021; Rothweiler 2016). So unterscheidet Ruberg (2013) zwischen einem simultanen Erwerbsbeginn bis zum Alter von zwei Jahren und einem früh-sequenziellen Erwerb im Alter von drei bis vier Jahren. Alles was nach dem vierten Lebensjahr erfolgt, zählt, nach Ruberg (ebd., S. 182), zum kindlichen bzw. erwachsenen Zweitspracherwerb. Als sukzessiv bzw. sequenziell gilt der Spracherwerb hier immer dann, wenn der Erstspracherwerb weitgehend erfolgt ist (vgl. Rothweiler 2007, S. 106). Allerdings ist bei den sukzessiv oder sequenziell zweisprachigen Kindern, so Grimm und Schulz (2016, S. 331), nochmals zu differenzieren zwischen **frühen Zweitsprachlernenden (zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr) und späten Zweitsprachlernenden (zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr)**. Es handelt sich bei den sukzessiv oder sequenziell zweisprachigen Kindern somit um eine heterogene Gruppe. Zu erwarten ist daher, dass hierunter Kinder mit sehr unterschiedlichen Verläufen, Bedingungen und Entwicklungen fallen, die sich dann auch in unterschiedlichem Sprachkönnen zeigen. Es ist ebenfalls zu erwarten, dass sich in dieser Gruppe der Viereinhalbjährigen, die bislang keine Kita besucht haben, Kinder mit eher geringer Kontaktzeit zum Deutschen befinden. Ihr Lebensalter stimmt ggf. nicht mit ihrem Erwerbsalter des Deutschen als Zweitsprache überein.

Frühe zweitsprachlernende Kinder (zwei bis vier Jahre)

Grimm und Schulz (2014) konnten feststellen, dass frühe Zweitsprachlernende häufig einen schnelleren Entwicklungsverlauf aufweisen als gleichaltrig monolinguale oder simultan-bilinguale Lernende. Häufig gelingt es ihnen, in vielen Sprachbereichen den Entwicklungsrückstand, der sich aufgrund des späteren Erwerbsbeginns ergibt, bis

zum Schuleintritt aufzuholen. Sollten Kinder, die zu dieser Gruppe gezählt werden, bei *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* als sprachförderbedürftig eingeschätzt werden, so ist zu erwarten, dass sie von einem zusätzlichen, gezielten sprachlichen Input in einer Kita besonders profitieren.

Späte zweitsprachlernende Kinder (sechs bis zehn Jahre)

Ihre Erwerbsmuster und ihre Erwerbsgeschwindigkeit weichen stärker von denen monolingualer und simultan-bilingualer Kinder ab. Unter sehr guten Inputbedingungen können allerdings auch späte Zweitsprachlernende muttersprachliche Kompetenz erlangen (vgl. Griebhaber 2010; Grimm & Schulz 2016). Evtl. nehmen auch Viereinhalbjährige an *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* teil, deren zweitsprachlicher Erwerb noch nicht begonnen hat. Um ihnen bestmögliche Inputbedingungen zu ermöglichen, sollten sie eine Sprachförderung in der Kita erhalten.

Es ist tendenziell zu erwarten, dass Kinder, die sukzessiv zweisprachig aufwachsen, in *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* nicht die volle Punktzahl erreichen und ihnen folglich eine Sprachförderung empfohlen wird. Dies geschieht nicht als Stigmatisierung der Kinder, sondern um ihren Lernprozess zu unterstützen und ihnen die bestmöglichen Startchancen in der Schule zu ermöglichen. Die Einschätzung des kindlichen Könnens hat ohne subjektive Vorannahmen oder Zuschreibungen zu erfolgen. Sind die Anforderungen des Verfahrens für ein Kind zu hoch, so ist dafür Sorge zu tragen, dass das Kind ein positives Erlebnis mit der Schulanmeldung verbindet.

Von den für *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* ausgewählten Sprachmerkmalen werden von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sukzessiv erwerben, voraussichtlich nicht alle im Alter von viereinhalb Jahren beherrscht, da ihr Lebensalter nicht mit ihrem Erwerbsalter (Kontaktdauer) übereinstimmt. Das Verfahren soll daher dazu beitragen, einen möglichen Unterstützungsbedarf frühzeitig zu erkennen. Empfohlen wird dann eine Sprachförderung in einer Kita.

VER-ES 2.0 Schulanmeldung

- richtet sich an alle Viereinhalbjährigen, die bis dahin keine Kita besucht haben.
- schätzt mittels systematischer Beobachtung des Sprachkönnen Viereinhalbjähriger ein.
- orientiert sich an Erkenntnissen aus der Sprachentwicklungsforschung.
- ist in der Lage, Kinder zu identifizieren, die Sprachförderung benötigen.

Hinweis: Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache spielt die Dauer des Kontaktes mit der deutschen Sprache (Kontaktdauer) eine wichtige Rolle für ihren Zweitspracherwerb. Daher ist die Kontaktzeit zum Deutschen nach Möglichkeit mit zu erfassen (siehe Beobachtungsbogen).

4. KONZEPTION DES VERFAHRENS

4.1. Aufbau des Verfahrens

Das Verfahren ist ein **Beobachtungsverfahren**. Es ist so aufgebaut, dass in einer **vorbereiteten, standardisierten Situation** mit Hilfe des Einsatzes von **Gesprächsstrategien** ein Kind zum Sprechen angeregt wird. Hierzu sind vier Spielstationen aufgebaut, an denen sich das Kind spielerisch beschäftigen kann und dabei behutsam zum Sprechen herausgefordert wird. Insgesamt werden dazu neun mögliche Sprechanlässe geschaffen, mit denen an der Lebenswelt des Kindes angeknüpft wird (siehe „Handreichung zur Durchführung“). Aufgrund der Vielzahl an Sprechanlässen

steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Kind trotz unbekannter Situation auf ein Gespräch einlässt und sich dabei nicht unter Druck gesetzt fühlt. Dies ist die Voraussetzung für eine valide Einschätzung der Sprachkompetenzen. Dabei werden die aktuellen, individuellen **Sprachkompetenzen** des Kindes durch eine zweite beobachtende Person erfasst. Die **Beobachtungen** beziehen sich auf das **Sprachverstehen** und die **Sprachproduktion**. Sie werden auf einem **Beobachtungsbogen** festgehalten. Die Konzeption von *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* ist in Abbildung 1 visualisiert.

Ausführliche Hinweise zur Durchführung finden sich in der „Handreichung zur Durchführung“.

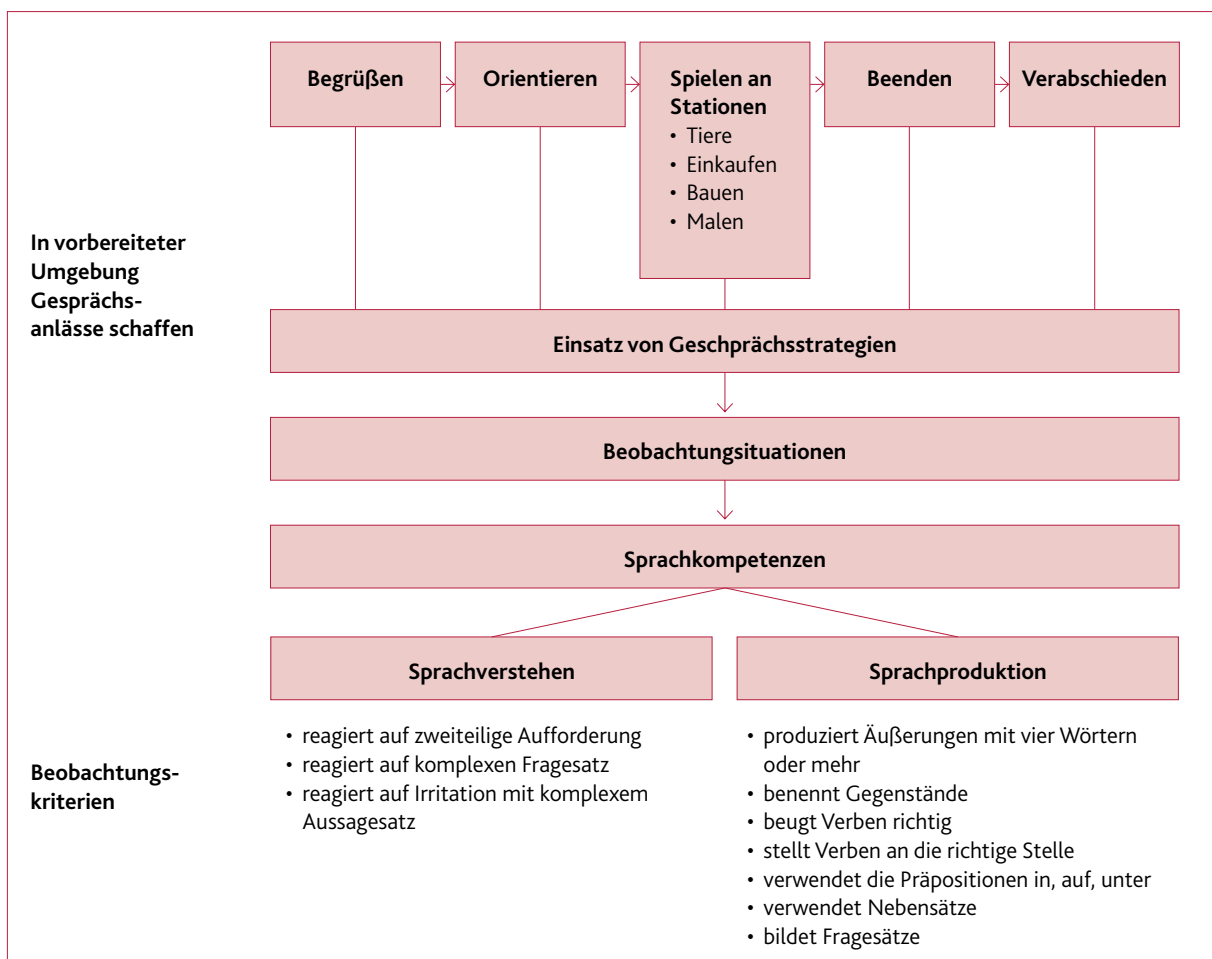


Abbildung 1: Überblick über VER-ES 2.0 Schulanmeldung

4.2. Erfassung und Bedeutung relevanter sprachlicher Kompetenzen

VER-ES 2.0 Schulanmeldung soll mit allen **Vier-einhalbjährigen**, die bis dahin **keine Kita besucht** haben, im Rahmen der **Schulanmeldung** durchgeführt werden. Entscheidend für die abschließende Empfehlung einer Sprachförderung in einer Kita sind die rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen des Kindes. Ein Kind kann insgesamt zehn Punkte erreichen. Erzielt ein Kind die zehn Punkte nicht, wird immer Sprachförderung empfohlen. In der Beobachtung werden zusätzlich festgehalten: das Ankommen des Kindes in der Situation und das kommunikative Verhalten und Wohlbefinden während der Spielsituation. Diese Beobachtungen sind nicht entscheidend für die abschließende Empfehlung, berücksichtigen aber zum einen die besondere Situation, in der sich das Kind im Rahmen der Beobachtung befindet und ermöglichen zum anderen den Gewinn zusätzlicher Informationen über das Kind, die für die Sprachförderung von Interesse sein können. Im Kopf des Beobachtungsbogens werden außerdem Grunddaten zum Kind festgehalten:

- Alter in Jahr und Monaten,
- Geschlecht sowie
- ggf. Herkunftssprache/n
- ggf. Kontaktzeit zum Deutschen bei anderer Herkunftssprache

Sie liefern grundlegende und zusätzliche Informationen über die Spracherwerbssituation des Kindes. Wie der Kopf des Beobachtungsbogens auszufüllen ist und was dabei berücksichtigt werden soll, ist in der „Handreichung zur Durchführung“ beschrieben.

4.2.1. Eingangsbearbeitung

Namensschild & Spielzeug

Zu Beginn der Beobachtungssituation, wenn das Kind den vorbereiteten Raum mit einem Erziehungsberechtigten betritt, wird es aufge-

fordert, ein Namensschild mit seinem Namen aus verschiedenen Namensschildern herauszusuchen. Es sollten insgesamt nicht mehr als drei Namensschilder, inklusive des Namens des Kindes, präsentiert werden. Begründet wird dies damit, dass hierbei nicht erfasst werden soll, ob das Kind bereits lesen kann. Es kann aber beobachtet werden, ob das Kind bereits an Schrift bzw. Symbolen orientiert ist. Die Vorgehensweise, die auch Hilfen beinhaltet, wenn das Kind seinen Namen nicht findet, ist in der „Handreichung zur Durchführung“ beschrieben. Sofern im Einladungsschreiben auf die Möglichkeit, ein Lieblingsspielzeug mitzubringen, hingewiesen wurde, wird in einem nächsten Schritt die Kontaktaufnahme über das Lieblingsspielzeug angeregt. Dabei kann beobachtet werden, ob das Kind von einem für sich vertrauten Gegenstand frei berichtet und sich hierbei ggf. ein erstes Gespräch zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind ergibt. **Dieser Einstieg soll dazu beitragen, dass das Kind sich willkommen fühlt, indem es etwas Vertrautes (seinen Namen) vorfindet.**

Erkunden des Raums

Eine weitere Möglichkeit dem Kind eine angenehme Eintrittssituation zu verschaffen und dabei gleichzeitig einen ersten Impuls zur Sprachanregung zu setzen, bietet sich durch die Erkundung des Raumes und der Spielstationen. Hierzu wird das Kind ermutigt, den vorbereiteten Raum zu entdecken, während die Fachkraft das Kind dabei bei Bedarf unterstützt. Diese Situation ermöglicht es zu erfassen, wie frei sich das Kind äußert und ob es mit den anwesenden Personen kommuniziert. Gleichzeitig kann neben sprachlichen Beobachtungen ein erster Eindruck zum Wohlbefinden des Kindes erlangt werden.

4.2.2. Sprachverstehen

In bisherigen Diagnoseinstrumenten wird das **Sprachverstehen** von Kindern nur selten erfasst (vgl. Adamczak-Krysztoiwicz & Limbach 2019). Es **geht jedoch der Sprachproduktion voraus** und ist damit wichtig für die kindliche Sprachentwick-

lung (vgl. u.a. Bockmann et al. 2020, S. 30; Kany & Schöler 2010, S. 28). Vor allem das rezeptive Verarbeiten morphologischer und syntaktischer Strukturen geht dem expressiven Ausdruck deutlich voraus. So sind Kinder bereits im 2. Lebensjahr in der Lage, inhaltlich und sprachlich Bezug auf die Redebeiträge ihrer Bezugspersonen zu nehmen. Sie passen sich zunehmend den kommunikativen Regeln der Erwachsenen an und verstehen mit ca. drei Jahren Alternativfragen (z. B. *Willst du den Apfel oder die Birne?*), und mehrgliedrige Aufträge (z. B. *Schau unter den Tisch und hole die Kiste.*). Es kann aber auch der Fall sein, dass ein Kind zwar komplexe Aufforderungen versteht, sie aber selbst nicht produziert. Obwohl in diesen Fällen *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* immer eine zusätzliche Sprachförderung in einer Kita empfiehlt, ist es für „die Sprachdiagnostik [ist es] daher unerlässlich, sowohl das Sprachverstehen als auch die Sprachproduktion zu prüfen“ (Kany & Schöler 2010, S. 28). Durch die Überprüfung des Sprachverstehens werden somit wichtige Informationen über die rezeptiven Fähigkeiten eines Kindes erfasst. **Verhindert werden soll dabei u.a. die subjektive Annahme, dass ein Kind, das wenig oder bruchstückhaft spricht, auch nicht versteht, was gesprochen wird.**

In *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* werden folgende Bereiche des Sprachverstehens überprüft:

- Verstehen eines komplexen Fragesatzes
- Verstehen einer mehrgliedrigen Aufforderung
- Verstehen eines komplexen Satzes mit Passivkonstruktion

Es handelt sich in allen drei Bereichen um Fähigkeiten, die von Kindern im Alter von **viereinhalb Jahren** mit einem regulären Deutschwerb erwartbar sind. Das gilt ebenso für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache simultan (bilingual) erworben haben. Für Kinder, die sich Deutsch als Zweitsprache sukzessiv aneignen, also ihrem regulären Erstspracherwerb nachgeordnet, ist mit heterogenen Kompetenzen zu rechnen. So kann ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache (sukzessiv) problemlos die komplexen Anforderungen bewältigen, einem anderen Kind mit Deutsch als Zweitsprache (sukzessiv) gelingt

dies evtl. nicht, wieder einem anderen Kind gelingt es evtl. teilweise. Hierbei spielen neben der Kontaktdauer mit dem Deutschen (siehe Seite 10ff.) und dem sich daraus ergebenden Erwerbsalter auch andere Umweltfaktoren eine Rolle (vgl. u.a. Anderka 2018; Grieshaber 2010; Selimi 2013; Skintey 2020).

Um das Sprachverstehen eines Kindes zu überprüfen, ist es nicht erforderlich, dass es verbal antwortet. Auch ein Kopfnicken bzw. -schütteln oder eine Reaktion, die zu der Frage oder Aufforderung passt, zeigt, dass das Kind das Gesagte verstanden hat (vgl. Tracy 2020, S. 190). Diese Antwortmöglichkeiten sind auf dem Beobachtungsbogen enthalten.

Hinweis: Ein Kind, das generell wenig oder wenig oder bruchstückhaft Deutsch spricht, kann dennoch über ein gutes Sprachverstehen verfügen. Daher ist die systematische Erfassung des Sprachverstehens eines Kindes immer relevant, um einen umfassenden Einblick in seine Sprachkompetenzen zu erhalten.

4.2.3. Sprachproduktion

Die Beobachtungssitem zur Sprachproduktion orientieren sich an den Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, bei denen keine Sprachstörung vorliegt. Diese wurden in Kapitel 3 bereits erläutert. Nachfolgend werden die Subbereiche nochmals skizziert.

Nomen

Überprüft wird der Gebrauch von Nomen. Es handelt sich dabei um eine einfache Benennung, die von monolingualen, simultan (bilingual) und früh sequenziell zweisprachigen Viereinhalbjährigen erwartbar ist (siehe Kap. 3). Bei Kindern, die noch nicht mit dem Zweitspracherwerb begonnen haben (späte Zweisprachige), kann bereits das Benennen, aufgrund eines noch nicht ausgebildeten Wortschatzes im Deutschen, schwierig sein. Es

könnte aber passieren, dass die späten Zweisprachigen sich in ihrer Erstsprache äußern.

Die Kompetenzen in der Erstsprache eines Kindes werden mit dem Verfahren *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* zwar nicht erfasst, es sollte aber festgehalten werden, wenn ein Kind sich in seiner Erstsprache äußert. Dies ist ein Indiz dafür, dass ein Kind über erstsprachliche kommunikative Fähigkeiten verfügt. Möglich ist eine Notiz auf der letzten Seite des Beobachtungsbogens unter „Zusätzliche Beobachtungen“. Dabei ist es nicht erforderlich, dass die Durchführenden die Sprache verstehen. Es ist ausreichend zu vermerken: „Kind hat in einer anderen Sprache geantwortet bzw. gesprochen“. Wenn die Situation als geeignet erscheint, kann die Begleitperson ggf. bei der Verabschiedung gefragt werden, welche Sprache das Kind gesprochen hat. Dann kann diese Information auf dem Beobachtungsbogen nachgetragen werden: „Nach Auskunft der/des ... spricht das Kind ...“.

Verben

Überprüft werden die Verbflexion und die Verbzweitstellung in Hauptsätzen. Beides beherrschen Viereinhalbjährige in der Regel (vgl. dazu Bockmann et al. 2020; Grimm & Müller 2019; Kauschke 2012, 2015; Ruberg & Rothweiler 2012 und siehe Kap. 3). Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gilt die Beherrschung von Verbflexion und Verbzweitstellung als ein wichtiger Indikator für ihre Sprachkompetenzen im Deutschen (vgl. Apeltauer 2011). Der Erwerb verläuft bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oft analog zum monolingualen Spracherwerb, aber zum Teil zeitlich versetzt (vgl. Jeuk 2003). Außerdem kann es zu sprachstrukturell logischen Sprachmischungen kommen (z. B. *Ich will ein chimney bauen*, Tracy 2020, S. 196), die sich wieder reduzieren, wenn die langsamer erworbene Sprache besser beherrscht wird. Dabei konnte festgestellt werden, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache selbst bei nicht optimalen Inputbedingungen und einem noch eingeschränkten Wortschatz bereits im dritten und vierten Lebensjahr in der Regel die Verbstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz im Deutschen beherrschen (vgl. Rothweiler, 2007; Thoma &

Tracy 2006, Tracy 2020). Hierbei spielt wiederum die Kontaktzeit zum Deutschen eine Rolle. Umso später der Zweitspracherwerb im Kindesalter beginnt, umso eher ähnelt dieser dem Erwerbsverlauf erwachsener Zweitsprachlernenden (vgl. Rothweiler 2007, S. 122). Zu beachten ist stets, wie bei allen Kindern, dass sich günstige Umweltbedingungen (z. B. ein sprachlich anregendes Elternhaus) positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirken (vgl. Grieshaber 2010). Außerdem profitieren Kinder von einem zielsprachlichen Input (vgl. Thoma & Tracy 2006).

Präpositionen

Durch verschiedene Sprachimpulse (siehe „Handreichung zur Durchführung“) soll das Kind zum Gebrauch von Präpositionen ermuntert werden. Bereits Viereinhalbjährige sind in der Lage, Präpositionen (z. B. in, im, auf, bei, vor, neben, hinter) zu realisieren (vgl. Bryant 2012; Rössl 2007). Kindern, die Deutsch als Zweitsprache simultan (bilingual) oder früh sequenziell erwerben, gelingt dies ebenfalls. So konnten beispielsweise Grimm und Schulz (2014) feststellen, dass sich frühe Zweitsprachlernende nach drei Jahren Kontaktzeit mit der deutschen Sprache nicht mehr von Erstsprachlernenden unterscheiden. An diesem Ergebnis wird aber auch deutlich, dass die Kontaktzeit bzw. -dauer mit dem Deutschen eine sehr wichtige Rolle spielt. Umso kürzer die Kontaktzeit zum Deutschen, umso eher sind entsprechende Kompetenzen noch nicht ausgebildet. Hingewiesen sei darauf, dass die Grammatik der Erstsprache den Gebrauch von Präpositionen im Deutschen beeinflussen kann. So konnte beispielsweise Rothweiler (2016, S. 18) im Rahmen einer Studie mit Kindern, die in Tageseinrichtungen betreut wurden, beobachten, dass teilnehmende Kinder mit Türkisch, Polnisch und Russisch als Erstsprache häufiger die Präposition „für“ und „zu“ verwendeten. Sie führt das auf das Kasussystem der drei Sprachen zurück, in denen semantische Kasus vorkommen (vgl. ebd., S. 20). Es wird in *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* nicht erwartet, dass die beobachtende Lehrkraft erklärt, weshalb ein Kind, das Deutsch als Zweitsprache erwirbt, eine bestimmte Präposition verwendet oder nicht. Vielmehr geht

es darum, im Umgang mit den Kindern sensibel für deren Spracherwerbssituation zu sein. Das ist auch für eine sich möglicherweise anschließende Sprachförderung relevant, da hier die erstsprachlichen Kompetenzen des Kindes eine Brücke für das zweitsprachliche Lernen sein können.

Äußerungslänge

Zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr produzieren monolinguale Kinder Äußerungen mit durchschnittlich vier Wörtern (vgl. Bockmann et al. 2020). Schon vorher sind sie meist in der Lage, längere komplexe Äußerungen zu produzieren. Das zeigt das Beispiel von Julia (2,8 Jahre): „ich muss mal versuchen ob das abgeht“ (Tracy 2007, S. 79). Auch Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, realisieren teilweise wesentlich früher Äußerungen mit vier und mehr Wörtern und wie dieses Beispiel von Hannah zeigt, die simultan zweisprachig (bilingual) aufwächst: „jetzt kannst du hause gehen“ (Tracy 2007, S. 121). Dass sich Kinder mit bis dato geringer Kontaktzeit zum Deutschen in der Kita durch den dort stattfindenden Sprachkontakt recht schnell grundlegende Sprachstrukturen des Deutschen aneignen können, zeigt ein weiteres Beispiel aus Tracy (2007, S. 134): Ronja kommt mit drei in die Kindertageseinrichtung. Ihre Erstsprache ist Russisch und sie hatte zuvor keinen Kontakt zum Deutschen. Bereits nach vier Monaten produziert sie u.a. folgende Äußerungen: „Jetzt geh ich in meine Gruppe.“ Oder „Dann muss man des anmal.“

In Bezug auf die kommunikativen Fähigkeiten in der Interaktion mit Erwachsenen ist aus der Forschung außerdem bekannt, dass monolinguale Kinder bereits ab drei Jahren Dialoge eröffnen und aufrechterhalten sowie Fragen stellen können, wenn sie ihr Gegenüber nicht verstehen oder falsch verstanden haben (Bockmann et al. 2020, S. 32). Sowohl simultan als auch sequenziell zweisprachige Kinder, sind in der Lage mit ihrem Gegenüber zu kommunizieren, auf Fragen zu antworten und selbst Fragen zu formulieren. Auch hierbei spielt die Kontaktzeit zum Deutschen eine Rolle (vgl. Grimm & Schulz 2016; Tracy 2007).

Damit wird mit *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* an eine Fähigkeit angeknüpft, die bereits weit vor dem vierten Lebensjahr ausgebildet ist.

Sätze

Bereits am Ende des dritten Lebensjahres sind monolinguale Kinder in der Lage, Nebensätze zu produzieren. Ebenso gelingt ihnen zunehmend die Subjekt-Verb-Kongruenz (vgl. Bockmann et al. 2020; Grimm & Schulz 2016). Kauschke (2012) bescheinigt Kindern mit ungestörter Sprachentwicklung im Alter von 3,5 bis vier Jahren eine zielsprachliche komplexe Syntax. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sind gleichfalls in der Lage, Haupt- und Nebensätze zu produzieren, wenn sie ausreichend Kontakt zur deutschen Sprache hatten (vgl. Rothweiler 2016). Bereits nach einem Jahr Kontakt zum Deutschen haben sich Kinder die Grundstruktur von Hauptsätzen angeeignet, zielsprachliche Nebensätze produzieren sie nach ca. eineinhalb bis zwei Jahren Kontaktzeit zum Deutschen (vgl. Tracy 2020). Das bedeutet, Kinder die simultan (bilingual) zweisprachig aufwachsen und früh sequenziell Zweisprachige sind in der Regel in der Lage, zielsprachliche Haupt- und Nebensätze zu produzieren. Ungünstige Umweltbedingungen können den Erwerb erschweren. Bei einem späteren Zweitspracherwerb mit geringerer Kontaktzeit zum Deutschen, sind diese Entwicklungsschritte ggf. noch nicht vollzogen.

4.3. Zusammenfassende Beobachtungen

Die abschließenden Beobachtungen auf der letzten Seite des Beobachtungsbogens werden gemeinsam von der pädagogischen Fachkraft und der beobachtenden Lehrkraft ausgefüllt. Erfasst wird das kommunikative Verhalten des Kindes während der Beobachtungssituation. Ebenfalls können zusätzliche Beobachtungen, die als wichtig eingeschätzt werden, in der entsprechenden Tabelle frei notiert werden.

Die zusätzlichen Beobachtungen dienen einer ganzheitlicheren Wahrnehmung des Kindes. Sie sollen nicht bewertend, sondern beschreibend sein. Auch hypothetische Formulierungen wie bspw. vermutlich oder anscheinend, sollten vermieden werden. Nachfolgend befindet sich eine Übersicht

(Tabelle 1) zur besseren Unterscheidung von beschreibenden und bewertenden Wörtern.

Beispiele für bewertende und hypothetische Formulierungen
schwierig
problematisch
wirkt/wirkt auf mich
fällt leicht/fällt schwer
ist (un)konzentriert
scheint/anscheinend
macht auf mich den Eindruck
Ich vermute/vermutlich
Beispiele für beschreibende Formulierungen
sagt/ruft
spricht
spielt
malt
fragt (nach)
benennt
erklärt
erzählt
berichtet
macht

Tabelle 1: Beschreibende vs. bewertende Formulierungen (in Anlehnung an Wildemann & Merkert 2023, S. 96)

Hinweis: Die zusätzlichen Beobachtungen, die frei notiert werden, sollten möglichst **beschreibend und nicht bewertend** oder hypothetisch sein, da Bewertungen und Hypothesen subjektive Vermutungen sind. Beschreibende Beobachtungen zu erstsprachlichen Äußerungen – auch wenn diese nicht verstanden werden – können hier ebenfalls notiert werden (z. B. Kind hat in einer anderen Sprache gesprochen).

4.4. Begründung des dichotomen Antwortverfahrens im Beobachtungsbogen

Es handelt sich bei der Überprüfung der Sprachkompetenzen um spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als vorhanden oder nicht vorhanden bzw. richtig oder falsch gewertet werden können. Da hier das kindliche Sprachverhalten beobachtet wird, sollten die Beobachtungen konkrete Situationen (vgl. Eid & Schmidt 2014, S. 83) beinhalten. Das ist mit dem Verfahren *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* durch die Durchführung an Spielstationen gegeben. Nach Möglichkeit sollte das beobachtete Verhalten zudem mehrfach vorkommen, um als gesichert zu gelten. Es ist somit davon auszugehen, dass es für die beobachtende Lehrkraft einfacher ist, wenn die Beobachtungssitems konkrete Sprachhandlungssituationen betreffen, in denen wiederum konkrete Sprachkompetenzen identifiziert werden können. In Anlehnung an das Konstrukt der situativen Beobachtung und Wahrnehmung (vgl. Gasteiger & Benz 2016, 2018), werden mit den Beobachtungsstationen Spielsituationen geschaffen, in denen die Kinder agieren und durch sprachliche Impulse (Gesprächsstrategien) durch die pädagogische Fachkraft zum spielbegleitenden Sprachhandeln aufgefordert werden.

Da es sich um ein Beobachtungsverfahren handelt, bei dem abschließend eine Empfehlung für oder gegen eine Sprachförderung in einer Tageseinrichtung für Kinder ausgesprochen wird, sollten die Antwortitems fokussiert sein. Damit die beobachtende Lehrkraft zusammen mit der pädagogischen Fachkraft eine eindeutige Empfehlung formulieren kann, sollten die Items zudem klar, verständlich und relevant sein (vgl. Eid & Schmidt

2014, 87). Die zu beobachtenden Sprachkompetenzen sollten zudem kurz, einfach und neutral formuliert sowie konkret und verhaltensbezogen sein (vgl. ebd., 94). Dies alles ist mit den Beobachtungssitems und dem dazugehörigen Beobachtungsbogen gegeben.

Dichotome Antwortformate (Ja/Nein), wie in *VER-ES 2.0 Schulanmeldung*, sind besonders dann geeignet, wenn eindeutige Einschätzungen vorliegen sollen. Hierbei ist es ebenso wichtig, dass aus Unsicherheit nicht geraten wird, denn bei dichotomen Antwortformaten (z. B. Ja-Nein-Antworten) läge dann die Wahrscheinlichkeit bei 50 %, dass eine Einschätzung zutrifft oder nicht. Aus diesem Grund sind die Beobachtungssitems in *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* eindeutig formuliert. Der Vorteil dichotomer Antwortformate liegt in der Ökonomie für Durchführung und Auswertung (vgl. Eid & Schmidt 2014, S. 105) und letztlich auch in der Eindeutigkeit, wenn die Antwortformate nach den oben genannten Kriterien konzipiert sind. Der Nachteil dichotomer Antwortformate liegt darin, dass in der Regel keine komplexen und vertiefenden Einschätzungen möglich sind. Da es bei *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* um die Einschätzung geht, ob eine Sprachförderung in einer Kita empfohlen wird, sind hier dichotome Antwortformate gut geeignet. Zu empfehlen ist, dass entwicklungs begleitende Beobachtungen im Rahmen des Kitabesuchs durchgeführt werden.

Um Raten oder Fehleinschätzungen zu vermeiden, sollte das beobachtete Sprachverhalten außerdem möglichst mehrfach beobachtet werden. In *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* werden die Items zur Sprachproduktion mit Ja angekreuzt, wenn ein Sprachverhalten mindestens dreimal beobachtet werden konnte. Dies dient dazu, die Objektivität und Zuverlässigkeit des Verfahrens zu erhöhen und z. B. Milde-/Strenge-Fehler, den Halo- bzw. Hof-Effekte oder den Pygmalion-Effekt zu vermeiden. Bei Halo- bzw. Hof-Effekten wird fälschlicherweise aus einem beobachteten Merkmal oder Verhalten ein subjektives Gesamtbild abgeleitet. Beim Pygmalion-Effekt führen Vorinformationen oder Vorannahmen zu einer sich selbst-erfüllenden Prophezeiung (vgl. Kany & Schöler 2010, S. 108).

Das Sprachverstehen wird mit insgesamt drei Items überprüft: 1. Verstehen einer Frage, 2. Verstehen einer komplexen Aussage (mit Aufforderung) und 3. Verstehen einer Aussage (mit Irritation) im Passiv. Diese drei Items bilden zusammengenommen eine dreimalige Beobachtung ab. Um das Sprachverstehen eines Kindes zu überprüfen, ist es nicht erforderlich, dass es verbal antwortet. Auch ein Kopfnicken bzw. -schütteln oder eine Reaktion, die zu der Frage oder Aufforderung passt, z. B. das Zeigen auf einen Gegenstand, gibt Auskunft darüber, ob das Kind das Gesagte verstanden hat (vgl. Tracy 2020, S. 190). Die nonverbalen Reaktionsmöglichkeiten sind auf dem Beobachtungsbogen enthalten.

5. VERBINDUNG VON DIAGNOSE UND FÖRDERUNG

Mithilfe des Beobachtungsverfahrens erhalten Kinder, die bisher keine Kita besucht haben, eine Empfehlung für oder gegen Sprachförderung in einer Tageseinrichtung für Kinder. Unter Sprachförderung wird nach Prochnow (2022) ein kompensatorisches pädagogisches Handeln verstanden, welches sich vor allem an Kinder richtet, deren sprachliche Fähigkeiten gezielt erweitert werden sollen (vgl. Nickel 2014). Um eine entsprechende Sprachförderung abgestimmt auf einen tatsächlichen Sprachförderbedarf gewährleisten zu können, ist eine gezielte Sprachdiagnostik von großer Bedeutung (vgl. Schneider et al. 2012; Wildemann & Merkert 2023), die in einem ersten Schritt mithilfe von *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* erfolgen soll. Bedeutsam sind daher alle Beobachtungen während der Durchführung, um zum einen eine systematische Erfassung für einen differenzierten Einblick in die Sprachkompetenzen des Kindes zu erhalten (wichtig für die abschließende Empfehlung). Zum anderen sind die zusätzlichen Beobachtungen der Lehrkraft, die nicht in die systematische Auswertung einfließen, für die nachfolgende Sprachförderung in der Kita bedeutsam. Das Verfahren dient dazu, einen möglichen Unterstützungsbedarf frühzeitig zu erkennen und damit in der Kita eine entsprechende Förderung gezielt umsetzen zu können. In Rheinland-Pfalz findet eine solche Sprachförderung als zentrale Aufgabe kontinuierlich im Kita-Alltag statt (vgl. § 3 Abs. 3 KiTaG¹). Um dies qualitativ hochwertig zu gewährleisten und am entsprechenden Förderbedarf passgenau anzusetzen, wird dazu seit 2017 das Landescurriculum „Mit Kindern im Gespräch“², entwickelt von Kammermeyer und Kolleginnen als Grundlage eingesetzt. Eine Qualifizierung im Rahmen von „Mit Kindern

im Gespräch“ (vgl. Kammermeyer et al. 2023) befähigt pädagogische Fachkräfte dazu, Sprechereignisse zu erkennen, in denen das Sprechen und Sprachlernen von Kindern unterstützt werden kann. Mithilfe verschiedener Gesprächsstrategien, wie sie auch in *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* Anwendung finden, werden Kinder gezielt zum Sprechen angeregt, indem sie ihre Ideen, Gedanken oder Meinungen mitteilen können. Die dazu verwendeten Gesprächsstrategien, wie beispielsweise *Das handlungsbegleitende Sprechen* oder *Zum Herstellen von Zusammenhängen anregen*, werden in Fortbildungen in neun verschiedenen Modulen erlernt. Die Wirksamkeit von „Mit Kindern im Gespräch“ konnte bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (vgl. Horner et al. 2024; Kammermeyer et al., 2019a, b).

Die Bedeutsamkeit von „Mit Kindern im Gespräch“ für *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* zeigt sich allerdings nicht nur in der späteren Sprachförderung innerhalb der Tageseinrichtung für Kinder. Die Kompetenzen der Fachkräfte sind gleichzeitig sehr hilfreich bei der Durchführung des Verfahrens. Nach „Mit Kindern im Gespräch“-geschulte Fachkräfte sind aufgrund ihrer im Vorfeld stattfindenden Qualifizierung und Sensibilisierung für die kindlichen Sprachkompetenzen dazu in der Lage, Kinder in wertschätzenden Situationen zum Sprechen anzuregen, Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen und die entsprechenden Strategien in der Durchführung kompetent und sicher anzuwenden (vgl. Kammermeyer et al. 2019a, b).

Es zeigt sich die große Bedeutung der Verbindung von Diagnose und Förderung, welche in *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* mit dem Einsatz von „Mit Kindern

1 Rheinland-Pfalz - § 3 KiTaG | Landesnorm Rheinland-Pfalz | Grundsätze der Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen | § 3 - Grundsätze der Erziehung, Bildung und Betreuung in Tageseinrichtungen | gültig ab: 01.07.2021 (rlp.de)

2 <https://kita.rlp.de/kita-in-rheinland-pfalz/bildungs-und-erziehungsthemen/sprachliche-bildung/mit-kindern-im-gespraech>

im Gespräch“ während der Durchführung sowie der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung in der Kita ermöglicht wird. Eine solche Sprachdiagnose spielt dabei nicht nur für Kinder eine wichtige Rolle, bevor sie eine Kita besuchen, sondern sollte anschließend in Form einer weiterführenden differenzierten Beobachtung und Dokumentation ihrer sprachlichen Kompetenzen im Kita-Alltag erfolgen.

Langfristig sollen die Sprachkompetenzen aller Kinder in Rheinland-Pfalz vor der Einschulung eingeschätzt werden und nicht nur die der Kinder, die keine Kita besuchen. Dazu ist die Entwicklung und Etablierung eines geeigneten alltagsintegrierten standardisierten Verfahrens zur Einschätzung der Sprachkompetenzen, das auch in Kitas verbindlich zum Einsatz kommen sollte, notwendig.

6. MODIFIZIERUNG DES KONZEPTS: BEFRAGUNG DER PÄDAGOGISCHEN FACH- UND LEHRKRÄFTE

Für eine Sicherstellung empirischer Gütekriterien des Verfahrens ist eine „kontinuierliche Evaluation und Optimierung“ (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013, S. 37) unverzichtbar und soll unbedingt mit dem Einsatz von *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* einhergehen. Die Expertise der durchführenden und beobachtenden Personen ist von großer Bedeutung für eine qualitativ hochwertige Modifizierung des Verfahrens.

Für *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* werden die Rückmeldungen von pädagogischen Fachkräften sowie Lehrkräften im Rahmen einer Onlinebefragung eingeholt.

In der Befragung wird zunächst ein Gesamteindruck zum Verfahren aufgenommen, woraufhin die einzelnen Schritte des Verfahrens zur Durchführung sowie der Beobachtung erfragt werden. Um eine gezielte Rückmeldung zu den Unterstützungsformen zu erhalten, werden im Anschluss

darin die einzelnen zur Verfügung gestellten Materialien innerhalb von *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* evaluiert. Ebenfalls von großer Bedeutung ist eine Rückmeldung zur Zusammenarbeit von Kita und Grundschule sowie zu den zusätzlichen organisatorischen Gelingensbedingungen während *VER-ES 2.0 Schulanmeldung*.

Die mithilfe der Befragung gewonnenen Daten dienen der Überarbeitung des Verfahrens. Hier spielen die Erkenntnisse und Erfahrungen der durchführenden und beobachtenden Personen eine große Rolle für die Weiterentwicklung. *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* soll möglichst nah an der Praxis ausgerichtet sein und erste Hinweise für eine Sprachförderung liefern. Die aus der Befragung resultierenden Daten dienen der Weiterentwicklung von *VER-ES 2.0 Schulanmeldung* für den verpflichtenden Einsatz ab 2025. Über die Befragung hinaus ist eine landesweite Evaluation des Verfahrens in den kommenden Jahren geplant.

7. LITERATUR- UND QUELLEN- VERWEISE

Adamczak-Krysztowicz, S. & Limbach, C. (2019). Hören. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. (S. 387-411). Berlin, Boston: de Gruyter.

Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz, B. & I. Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. In der Reihe „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ hrsg. von Winfried Ulrich, 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. (S. 3-20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren,

Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In S. Sachse, A. Bockmann & A. Buschmann, unter Mitarbeit von Tamara Lautenschläger (Hrsg.), Sprachentwicklung Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. (S. 45-64). Berlin: Springer Nature.

Anderka, A. (2018). Elterliches Sprachangebot und vorschulischer Spracherwerb. Eine empirische Analyse zu Zusammenhängen und sozialen Disparitäten. Waxmann. Münster.

Andresen, H. (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.

Apeltauer, E. (2011). Zur Verbentwicklung in der Lerner Sprache (Deutsch) eines türkischen Vorschulkindes. In S. Jeuk & J. Schäfer (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. (S. 15-41). Freiburg i. B.: Fillibach.

BMFSFJ (2021). Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Verfügbar unter: [https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93442/c411f16e10d826604f2f11c140f3a-](https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93442/c411f16e10d826604f2f11c140f3a-fa3/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schlüssel-zur-welt-ist-flyer-data.pdf)

[fa3/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schlüssel-zur-welt-ist-flyer-data.pdf](https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93442/c411f16e10d826604f2f11c140f3a-fa3/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schlüssel-zur-welt-ist-flyer-data.pdf) (zuletzt aufgerufen am 02.04.2024).

Bockmann, A.-K., Sachse S. & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A. Bockmann & A. Buschmann, unter Mitarbeit von Tamara Lautenschläger (Hrsg.), Sprachentwicklung Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. (S. 3-44). Berlin: Springer Nature.

Bryant, D. (2012). Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Chilla, S. (2020). Mehrsprachige Entwicklung. In S. Sachse, A. Bockmann & A. Buschmann, unter Mitarbeit von Tamara Lautenschläger (Hrsg.), Sprachentwicklung Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. (S. 109-130). Berlin: Springer Nature.

Eid, M. & Schmidt, K. (2014). Testtheorie und Testkonstruktion. Göttingen: Hogrefe.

Fox-Boyer, A. & Schäfer, B. (2015). Die phonetisch-phonologische Entwicklung von Kleinkindern (0-3 Jahre). In S. Sachse (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase. (S. 39-62) München: Urban & Fischer.

Gagarina, N., Czapka, S. Topaj, S. & Krifka, M. (2021). Erwerbsprofile des Deutschen im mehrsprachigen Kontext. In H. Lobin, A. Witt & A. Wöllstein (Hrsg.), Deutsch in Europa. Sprachpolitisch – grammatisch – methodisch. (S. 75-92). Berlin, Boston: de Gruyter.

- Gasteiger, H., & Benz, C. (2016). Mathematikdidaktische Kompetenz von Fachkräften im Elementarbereich – ein theoriebasiertes Kompetenzmodell. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(2), 263–287. <https://doi.org/10.1007/s13138-015-0083-z>
- Grißhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grimm, A. & Müller, A. (2019). Syntax und Morphologie. In S. Jeuk & Settinieri, J. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. (S. 327-352). Berlin: Walter de Gruyter.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren: Beiträge zum 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. (S. 35–50). Stuttgart: Klett Fillibach.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11, 1, S. 27–42. Internet: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22247> (zuletzt aufgerufen am 02.04.2024).
- Horner, S., Kammermeyer, G., Metz, A. & Leber, A. (2024). Wie wirkt sich die Weiterbildung „Mit Kindern im Gespräch“ auf die Sprachentwicklung von Kindern in Kitas aus? [Manuscript submitted for publication]. Department of Early Childhood Education, Institute for Education in Childhood and Adolescence.
- Huebener, S., Schmitz, S., Spieß, K. & Binger, L. (2023). Frühe Ungleichheiten. Zugang zur Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. *FES diskurs*, Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20728.pdf> (zuletzt aufgerufen am 25.05.2024).
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritt in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg i.B.: Filibach.
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019a). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, 285-302.
- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019b). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8(4), 212-222.
- Kammermeyer, G., King, S., Göbel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2023). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2007). *Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung. Manual*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. 2., erw. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Kauschke, C. (2015). Frühe Entwicklung lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase*. (S. 3-14). München: Urban & Fischer.
- Ministerium für Bildung, Rheinland-Pfalz (2014). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen*. 4. Aufl. 2018, Nachdruck 2020. Mülheim: Cornelsen bei Verlag an der Ruhr GmbH.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*.

Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://files.itc-ms.de/primomerc_element.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.05.2024).

Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünder & M. Hopf (Hrsg.), Handbuch frühe Kindheit (S. 663–675). Leverkusen: Budrich.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M.B. (2011). Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning. 2. Aufl. Baltimore: Paul H. Brookes.

Prenzel, A. (2019). Pädagogik der Vielfalt. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Prochnow, A. (2022). Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Frühpädagogik. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung (S. 475–494). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ronniger, P., Rißling, J.-K., Petermann, F. & Melzer, J. (2018). Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Basiskompetenzen des Spracherwerbs bei mehrsprachig im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, S. 203–224. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0837-8>

Rössl, B. (2007). Sprachkompetenzmodell für 4;6- bis 5;0-jährige Vorschulkinder. Im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung. <http://www.roessler-linguistik.at/download/sprachkompetenzmodell.pdf> (zuletzt aufgerufen: 02.04.2024).

Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinbach, R. Albert, A. Hohenberger, B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, M. Rothweiler & M. Schwarz-Friesel (Hrsg.), Schnittstellen der germanistischen Linguistik. (S.103-135). Stuttgart: Metzler.

Rothweiler, M. (2016). Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei frühsequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse

aus einem Forschungsprojekt. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, 1, S. 9–26. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22246> (zuletzt aufgerufen: 02.04.2024).

Ruberg, T. (2013). Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. Sprache – Stimme – Gehör 37, 4, S. 181–185. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1358698> (zuletzt aufgerufen am 02.04.2024).

Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Stuttgart: Kohlhammer.

Sachse, S., Bockmann, A. & Buschmann, A., unter Mitarbeit von Tamara Lautenschläger (Hrsg.) (2020), Sprachentwicklung Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. Berlin: Springer Nature.

Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). Verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.04.2024).

Schulz, P. (2007). Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. (S. 67–86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Selimi, N. (2013). Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Hintergründe, Befunde, Familienprofile. Waxmann: Schneider Verlag Hohengehren.

Skintey, L. (2020). Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice-Perspektive. Ressourcen, Praktiken, Positionierungen. Münster: Waxmann.

Szagun, G. (2013). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 5., aktual. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als Zweitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. (S. 58-79). Freiburg i.B.: Fillibach.

Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr, Francke Attempto.

Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Aufl. Tübingen: Narr, Francke Attempto.

Tracy, R. (2020). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (eds.), Handbuch Frühe Kindheit (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 187–200). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvzb7m51.19>

Wildemann, A. (2018). Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. 2. Aufl. Klett, Kallmeyer. Seelze.

Wildemann, A. & Merkert, A. (2023). Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis. 2. überarb. Aufl. Hannover: Klett, Kallmeyer.

Herausgeber

Ministerium für Bildung
Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

Tel: 06131 16-0
Fax: 06131 16-2997
poststelle@bm.rlp.de
www.bm.rlp.de

Erscheinungstermin: Juli 2024

Redaktion

Prof. Dr. Anja Wildemann
Prof. Dr. Gisela Kammermeyer
Wynona Kühn (M. A.)

Gestaltung Logo VER-ES 2.0 Schulanmeldung

Dr. Barbara Rieger

Gestaltung

Eleonora Radu

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Rheinland-Pfalz herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch Wahlbewerberinnen und -bewerbern oder Wahlhelferinnen und -helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Kommunal-, Landtags-, Bundestags- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zweck der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.





Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

poststelle@bm.rlp.de
www.bm.rlp.de