

Teil I: Theoretische Grundlagen

Die vier Kapitel des ersten Teils dieses Bandes widmen sich grundlegenden Aspekten der Konzeptentwicklung. In Kapitel 1 führen Lindauer und Sturm übergreifend für alle Bildungsetappen aus, was Konzepte sind, wozu sie dienen, warum sie so nützlich sind und wie man sie entwickeln kann. So sollten möglichst alle an der Umsetzung Beteiligten in die Entwicklung einbezogen werden. Außerdem sollte expliziert werden, was das zu erreichende Ziel in welchem sprachlichen Bereich ist und mit welchen konkreten Vorgehensweisen dieses in welchen zeitlichen Etappen erreicht werden kann. Dazu stellen die Autorin und der Autor u. a. hilfreiche Orientierungsfragen zur Verfügung.

In Kapitel 2 erläutert Becker-Mrotzek Sprache als den Bildungsgegenstand, der Konzepten zur sprachlichen Bildung und Förderung inhaltlich zugrunde liegt. Dabei legt er aus Sicht der Linguistik und Sprachtheorie den Fokus auf die Funktion von Sprache als Kommunikationsmittel. Er stellt die Einheiten dar, aus denen Sprache aufgebaut ist und zeigt, welche Kompetenzen ihre Verwendung im sprachlichen Handeln erfordern. Die Schilderung der Komplexität von Sprache verdeutlicht, wie viele mögliche Zielgrößen die Entwicklung von Konzepten zu sprachlicher Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen umfassen kann.

Müller, Schulz und Tracy gehen dann in Kapitel 3 der Frage nach, wie sich der Erwerb des in Kapitel 2 geschilderten Bildungsgegenstandes Sprache in der kindlichen Entwicklung vollzieht. Dabei werden zunächst verschiedene theoretische Vorstellungen gegenübergestellt und dann empirisch nachgewiesene unterschiedliche Erwerbstypen und -schritte beim Erst- und Zweitspracherwerb skizziert, wobei das Alter beim Beginn des Erwerbs einer Sprache eine wichtige Rolle spielt. Das Kapitel schließt mit den sich daraus ergebenden wichtigsten Herausforderungen für die Förder- und Bildungsziele in der pädagogischen Arbeit.

Der letzte Beitrag dieses ersten Teils – Kapitel 4 von Schneider und Tibken – thematisiert den Schriftspracherwerb. Zunächst wird auf die bereits im Kindergartenalter vorhandenen Kompetenzen eingegangen, die dem Schriftspracherwerb vorausgehen. Es folgen Modellvorstellungen zum Erwerb des Lesens und Rechtschreibens sowie ein Blick auf die Besonderheiten des Schriftspracherwerbs bei Kindern mit Migrationshintergrund. Außerdem geht das Kapitel auf Effekte unterschiedlicher Unterrichtsmethoden auf den Lernerfolg ein.

Kapitel 1: Konzepte zur Sprachförderung entwickeln: Grundlagen und Eckwerte

Thomas Lindauer & Afra Sturm

Das vorliegende Kapitel soll verdeutlichen, warum sich die Arbeit an einem Sprachförderkonzept lohnt und welches die Eckwerte sind, die man bei der Ausarbeitung eines solchen Konzepts beachten sollte. Diese Eckwerte werden im Abschnitt 1 wie folgt dargestellt: Nach ersten allgemeinen Überlegungen zur Konzeptentwicklung werden die Rahmenbedingungen für Sprachförderung skizziert. Daran schließen sich Überlegungen zu den Ebenen formaler Bildung an, auf denen Sprachförderkonzepte für den Elementar- und Schulbereich angesiedelt werden können, denn die verschiedenen Akteure des Bildungssystems müssen bei der Ausarbeitung eines Konzepts einbezogen und die Ebenen formaler Bildung mitbedacht werden. Der Abschnitt schließt mit Hinweisen darüber, wie die zugrundeliegenden Annahmen in einem Konzept dargelegt werden sollten und was dabei zu beachten ist.

Sprachförderkonzepte und die damit verknüpften didaktischen Handlungsmuster lassen sich mit Lernsituationen für die Sprachentwicklung in der Kita bzw. mit zusätzlichen Lernarrangements und Lernaufgaben für die Schule besser verdeutlichen: Abschnitt 2 führt dies in Bezug auf eine alltags- und unterrichtsintegrierte Förderung aus und geht dabei genauer auf das Potenzial von sog. »Musteraufgaben« ein.

Da Sprachförderkonzepte auf eine Veränderung und insbesondere Verbesserung eines Entwicklungs- oder Lernbereichs angelegt sind, widmet sich Abschnitt 3 der Frage, welche Bedingungen sich günstig im Hinblick auf eine gelingende Umsetzung auswirken und welches allfällige Hürden sind.

Der Beitrag schließt mit einem Überblick zu zentralen Leitfragen, die bei der Erarbeitung eines Sprachförderkonzepts herangezogen werden können.

Hinweis: Anders als in Deutschland zählt der Elementarbereich in Bildungssystemen wie der Schweiz oder Großbritannien zum Schulbereich. Entsprechend wurden etwa in der Schweiz auch Bildungsstandards für den Elementarbereich formuliert. Um den unterschiedlichen Bildungssystemen Deutschland – Schweiz Rechnung zu tragen, verwenden wir bspw. »Lernsituationen« für den Elementarbereich und »Lernarrangements« für den Schulbereich im engeren Sinne. Der Einfachheit halber gebrauchen wir auch die Begriffe »Aufgaben« oder »Unterrichtssettings« für beide Bereiche.

Einleitung

Konzepte dienen dazu, einer Projektgruppe eine gemeinsame Zielorientierung in einem längerfristigen Vorhaben zu geben. Sie werden daher mit Vorteil gemeinschaftlich entwickelt, sodass bereits vor Projektbeginn eine möglichst weitgehende Übereinstimmung von Zielen und Inhalten zwischen den Teammitgliedern entsteht. Sprachförderkonzepte konzentrieren sich auf einen bestimmten sprachlichen Entwicklungs- und Lernbereich und sollten sich – dies in Analogie zu Hattie, Masters und Birch (2015) – nicht damit begnügen darzulegen, »was funktioniert«, sondern »was besser funktioniert«, zumal wenn eine Weiterentwicklung ausgelöst werden soll.

Zentral für die Entwicklung eines Sprachförderkonzepts ist die Festlegung auf einen möglichst klar umrissenen Sprachförderbereich bzw. auf ein fokussiertes Bündel an Sprachkompetenzen (Näheres dazu in Abschnitt 1). Daneben müssen in einem (solchen) Konzept auch die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems bedacht sein (vgl. dazu auch Fend, 2008):

- Mikroebene: Individuum in der Lerngruppe
- Mesoebene: Kita und Schule als Organisation
- Makroebene: Bildungsverwaltung und -planung

Solche eher konzeptionell-allgemeinen Überlegungen in einem Konzept sollten gerade mit Blick auf Kita bzw. Schule und Unterricht möglichst so weit ausgeführt werden, dass pädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen, die als zentrale Akteure bei der Umsetzung und Implementierung fungieren, sich eine konkrete Vorstellung davon machen können, was dies für ihre Arbeit in Bezug auf die Sprachförderung heißen kann. Und mit Blick auf eine vertikale durchgängige Sprachförderung über die Bildungsetappen hinweg ist auch ein gemeinsames Verständnis von Sprachentwicklung, -förderung und -lernen nötig. Hier können vorstrukturierte Lernsituationen, -arrangements bzw. -aufgaben eine wichtige Rolle spielen. Was bei deren Erarbeitung zu berücksichtigen ist, wird in Abschnitt 2 näher ausgeführt.

Und schließlich sollte ein Konzept auch die Fragen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts möglichst genau klären. Dazu gehört, dass Gelingensbedingungen und mögliche Stolpersteine von Anfang an bedacht werden (► Abschnitt 3). Da bei der Konzeptentwicklung die durchgängige Sprachförderung eine wichtige Rolle spielt, berücksichtigen wir im Folgenden sowohl den Elementarbereich wie auch die Schule.

1 Eckwerte zur Entwicklung von Sprachförderkonzepten

Ein Konzept bezieht sich auf zu erreichende Ziele und sollte darlegen, wie diese Ziele erreicht werden können: Mit einem Konzept sollen dementsprechend *Ziele und Grundfragen geklärt, einzelne Schritte hin zum Ziel begründet, strukturiert und festgehalten* werden, möglichst auch in Form eines Zeit- und Maßnahmenplans. Es beinhaltet möglichst alle dafür notwendigen Informationen bzw. weist allfällige Lücken explizit aus. Zudem enthält ein Konzept theoretisch begründete und möglichst konkret beschriebene Vorgehensweisen und Maßnahmen zur Umsetzung des Projekts. Es fundiert so die einzelnen Elemente in theoretisch verortete und empirisch möglichst gestützte Begründungszusammenhänge (► Abschnitt 2.3). Und schließlich soll es auch während der Projektarbeit eine Orientierungshilfe bieten können. Das setzt voraus, dass das Konzept auch während der Projektarbeit immer wieder herangezogen und nötigenfalls revidiert wird.

Im Hinblick auf eine gelingende Umsetzung sollten Konzepte daher bereits von Anfang an Reflexionen über Chancen und Risiken der geplanten Schritte ausweisen. Schließlich sollten in Bezug auf die Erreichung der Ziele beobachtbare Kriterien formuliert werden, die den Grad der Zielerfüllung ausweisen können. Darüber hinaus lohnt es sich, wenn in einem Konzept bereits zu Beginn Überlegungen zur Nachhaltigkeit des Projekts und auch zum Transfer von Wissen aus dem Projekt in andere Akteursgruppen etc. festgehalten werden.

Orientierungsfragen zur Entwicklung eines Sprachförderkonzepts

Analyse Ist-Zustand: Welche Kompetenzen und/oder Einstellungen zeigen die Kinder bzw. Jugendlichen in Bereich X?

Zielorientierung: Was wollen wir erreichen, verändern?

Theoretische Fundierung: Warum wollen wir das? Was wissen wir?

Schwerpunktsetzung: Was ist für uns bzw. für die einzelnen Akteure zurzeit besonders wichtig? Warum?

Etappierung und Zeitplanung: Welche Wege erachten wir als geeignet, diese Ziele zu erreichen? Wie etappen wir diesen Weg? Was sind die Meilensteine?

Zielüberprüfung: Welche Instrumente brauchen wir, um zu prüfen, ob die Sprachförderung erfolgreich verläuft? Wie wird ausgewertet? Welche Konsequenzen ergeben sich für die nächsten Schritte oder auch Meilensteine?

Verankerung: Wie kann die Nachhaltigkeit hergestellt werden? Welche Maßnahmen sind dafür nötig? Wie kann Wissen diffundiert werden, etwa bei Personalwechsel?

1.1 Den Förderbereich festlegen

In formalen Bildungskontexten – sei es in der Kita oder in der Schule – müssen Inhalte sprachlich vermittelt und verarbeitet werden. Für die Entwicklung von Sprachförderkonzepten ist es daher grundlegend, sich an den relevanten Domänen des Sprachhandelns zu orientieren (► Tab. 1.1). Konzepte zur Sprachförderung müssen ausweisen, auf welche Sprachhandlungsdomäne die Förderung fokussieren soll oder – wenn mehrere Domänen in den Blick kommen sollen – wie die verschiedenen Domänen miteinander in Beziehung stehen und im Rahmen des Projekts verknüpft werden können.

Tab. 1.1: Die vier zentralen Domänen des Sprachhandelns

	Rezeption	Produktion
Schriftlichkeit	lesen	schreiben
Mündlichkeit	zuhören	sprechen

Jede Sprachhandlung orientiert sich an einem mehr oder weniger bewussten Ziel. Das heißt, jede Sprachhandlung weist eine Funktion auf, die zu planen, zu verfolgen und zu überprüfen für die Sprachrezeption und -produktion von zentraler Bedeutung ist.

Sprachhandlungen planen zu können, ist daher eine zentrale Teilschwäche sprachlichen Handelns: Inhalte für eine Präsentation in der Kita-Gruppe bzw. einen Vortrag in der Schule müssen ausgewählt oder erarbeitet und strukturiert werden, es muss ein Kommunikationsziel definiert sein, es muss eine der Gesprächsfunktion angemessene Wahl des sprachlichen Registers (bildungssprachlich, nicht-familial etc.) getroffen werden etc.

Sprachhandlungen und ihr Vollzug müssen im Verlauf immer wieder kontrolliert und reflektiert werden. Wer spricht, korrigiert Versprecher, präzisiert Aussagen, erläutert Unverstandenes, überarbeitet seinen Redebeitrag etc. Wer liest, verändert im Lauf der Lektüre bzw. revidiert im Gespräch mit anderen das Verständnis des Gelesenen bzw. Gehörten. Wer also mit Sprache kompetent handelt, ist fähig, Geschriebenes und Gesagtes, Gelesenes und Gehörtes kritisch zu reflektieren und entsprechend sich selbst und anderen ein Feedback zu geben.

Für die Wahl eines Förderschwerpunkts kann die Übersicht in Tabelle 1.1 also eine erste Orientierung bieten (eine genauere Darstellung dieser Domänen des Sprachhandelns bzw. über den Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache findet sich bei Becker-Mrotzek, Kap. 2 in diesem Band, sowie zur Sprachförderung im Elementarbereich bei Geyer, Schwarze und Müller, Kap. 9 in diesem Band, oder zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich bei Kucharz, Kap. 12 in diesem Band). Bei der Entwicklung eines Sprachförderkonzepts gilt es jedoch genauer zu klären, welcher Teilbereich in Bezug auf das sprachliche Handeln fokussiert werden soll. Mit Bezug auf die Domäne Lesen müsste bspw. geklärt werden, ob basale oder erweiterte Lesefähigkeiten, das

Verstehen literarischer Texte oder das Verstehen von Sachtexten usw. im Sprachlernfokus des Projekts stehen sollen. Bei aller Fokussierung darf man aber nie aus den Augen verlieren, dass der Erwerb von Sprache und das gesteuerte Sprachlernen ein umfassenderer Prozess ist, bei dem die vier grundlegenden Sprachhandlungsdomänen in unterschiedlicher Weise interagieren. Entsprechend erwirbt und lernt man Sprache nicht allein durch den additiven Aufbau von Teiltätigkeiten (wie bspw. Laute zu isolieren und ihnen Buchstaben zuzuordnen, Redewendungen auswendig lernen), sondern Sprache erwirbt man vor allem auch in sprachlich reichen und in für die Kinder oder Jugendlichen bedeutsamen alltagsintegrierten Situationen (dazu ▷ Abschnitt 2).

Denkbar ist darüber hinaus, dass zur Schwerpunktbildung eines Sprachförderkonzepts ein Querschnittsthema wie bspw. »Präsentieren« gewählt wird. Tabelle 1.1 hilft in diesem Fall, verschiedene Aspekte des Präsentierens zu verorten, da Präsentieren beispielsweise im Schulbereich auch bestimmte Lese- und Schreibfähigkeiten, etwa beim Recherchieren oder beim Erstellen von Präsentationsfolien, erfordert.

In Bezug auf die Ausarbeitung eines Sprachförderkonzepts sind zusätzlich zu den Sprachdomänen auch soziale Bedingtheiten und Spracherwerbsprozesse zu bedenken: Sowohl Kinder, die nicht aus einer bildungsaffinen Familie stammen, als auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache müssen an die deutsche (Bildungs-) Sprache bzw. an bildungssprachliche Praktiken herangeführt werden, was in die Entwicklung von Konzepten zur Sprachförderung zu reflektieren ist (vgl. Feilke, 2012; Kilian, Brouér & Lüttenberg, 2016; Morek & Heller, 2012).

1.2 Die Ebene(n) klären

Sprachförderung kann inner- und außerhalb des Bildungssystems ansetzen: a) Auf der Ebene des Individuums und seiner Bezugspersonen außerhalb von Kita oder Schule, b) auf der Ebene formaler Bildung, im Kita-Alltag, im Unterricht und in einer Peer-Gruppe (Kita, Schulzimmer), c) in einer geleiteten Schule bzw. Kita oder in Institutionen außerhalb von Bildungseinrichtungen, d) auf der Ebene der Bildungssteuerung (Politik, Verwaltung, Curriculum-Entwicklung, Lehrmittel-Entwicklung, nationale und regionale Förderprogramme etc.).

In einem Konzept zur Sprachförderung ist also auch zu klären, auf welchen Ebenen des Gesamtsystems der Bildungseinrichtungen die geplanten Fördermaßnahmen anzusiedeln sind, wie die verschiedenen Ebenen gegebenenfalls miteinander zu verknüpfen sind, welche Absprachen zwischen den Akteuren der verschiedenen Ebenen nötig sind, damit auf der Zielebene möglichst erfolgreich gearbeitet werden kann. Für das Gelingen von Sprachförderkonzepten sind also nicht nur die Sprachdomänen zu klären, sondern es gilt auch immer die institutionellen Rahmenbedingungen explizit zu machen und gegebenenfalls auch vorab zu prüfen, ob die dafür evtl. nötigen Anpassungen der Bedingungen überhaupt möglich wären.

In einem Sprachförderkonzept muss auch expliziert werden, wie die einzelnen Akteure (bspw. verschiedener Bildungsstufen wie Kita – Grundschule; einzelne

Schulfächer) interagieren, sodass eine vertikal und/oder horizontal durchgängige Sprachförderung greifen kann (► Abschnitt 3).

1.3 Fundierung

Werden Sprachförderkonzepte zu einer Sprachdomäne oder einem Teilbereich entwickelt, basiert dies auf bestimmten Annahmen darüber, wie (effektives) Sprachlernen im Elementar- und Schulbereich initiiert, angeleitet und unterstützt werden kann. Diese Annahmen gilt es zu explizieren und theoretisch zu fundieren sowie gegebenenfalls zu erweitern oder zu ändern:

- a) Sind mehrere Personen in die Entwicklung von Sprachförderkonzepten involviert, haben sie u. U. unterschiedliche Auffassungen oder Annahmen darüber, welches der wirkungsvollste Förderansatz ist, wie sprachliche Bildung und Förderung in diesem Bereich erfolgt, welche Gruppe von Kindern oder Jugendlichen davon eher profitiert etc. Damit dies besser ausgehandelt werden kann, lohnt sich ein Blick in verfügbare Meta-Analysen, Expertisen oder auch Lehrmittel, die – wo vorhanden – empirische Befunde eingearbeitet haben (so bspw. auch Lehrmittel zur phonologischen Bewusstheit für den Elementarbereich).
- b) Nicht alle Bereiche sind gleichermaßen empirisch gut untersucht, so etwa die Domäne Sprechen. Des Weiteren lassen sich vor allem wenig gesteuerte Lernsituationen bzw. offene Unterrichtsformen weniger gut empirisch überprüfen, da sie sich weniger präzise (vor-)strukturieren lassen. Letzteres stellt für eine empirische Überprüfung jedoch eine wichtige Voraussetzung dar. Der Elementar- und Schulbereich können sich entsprechend nicht nur auf gut operationalisierte und empirisch überprüfte Fördermaßnahmen verlassen (Sturm, Schneider & Philipp, 2013, S. 37; speziell zum Kitabereich vgl. dazu z. B. Geyer et al., Kap. 9 in diesem Band, oder Kucharz, Kap. 12 in diesem Band). Werden Sprachförderkonzepte in einem Bereich entwickelt, zu dem wenige oder auch keine empirischen Befunde vorliegen, wird also auf Erfahrungswissen aufgebaut bzw. ein Ansatz von »good / best practice« verfolgt, müssen die dahinterliegenden Annahmen bzw. didaktischen Überlegungen dennoch expliziert und theoretisch fundiert werden. Wenig wirksam sind etwa Zugänge, die didaktisch nicht durchdacht sind, wenig oder nicht zielführend in den Unterricht bzw. die Lernumgebung eingreifen. Weitgehend wirkungslos ist etwa der Einsatz digitaler Medien ohne didaktisches Konzept (Schneider et al., 2013, S. 100).
- c) Sprachförderkonzepte tangieren immer auch den Unterricht von Lehrpersonen oder auch den gesamten Tagesablauf pädagogischer Fachkräfte in der Kita: Damit die Lehrpersonen oder pädagogischen Fachkräfte die entwickelten Konzepte und Materialien nicht nur als eine Methode unter anderen wahrnehmen, müssen die Grundannahmen geklärt und offen gelegt werden. Lehrpersonen beispielsweise benötigen – so Hattie (2012) – auch ein Wissen über verschiedene Wege des Unterrichtens *und* Lernens – das können widersprüchliche wie auch komplementäre Lerntheorien sein –, um die verschiedenen Wege des Lernens besser begleiten und unterstützen zu können.

Wird lediglich über verschiedene Methoden, über disziplinspezifisches oder didaktisches Brauchtum oder »best practice« diskutiert, ohne dass die zugrunde liegenden sprachentwicklungs- und lerntheoretischen Annahmen expliziert werden, handelt es sich um eine »sichere« und »schmerzfreie« Form des Diskurses. Nach Hattie (2012) können dann alle risikolos mitreden, niemand muss liebgewonnene Handlungsmuster verändern. Soll ein bestimmtes Ziel erreicht, soll auch etwas verändert werden, ist eine eher »schmerzvolle«, selbtkritische Debatte häufig nötig. Das heißt nicht, dass alles von Grund auf verändert werden muss, vielmehr gilt es auf Bestehendem aufzubauen, es weiterzuentwickeln, aber eben auch Festgefahrenes dort zu lösen, wo notwendige oder sinnvolle Veränderungen behindert werden, sodass die Sprachentwicklung und das Sprachlernen noch besser gefördert werden können.

2 Lernsituationen und -arrangements als Motor für die Umsetzung von Sprachförderkonzepten

Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – dazu zählen wir auch Sprachförderkonzepte im Elementarbereich – werden häufig relativ abstrakt formuliert. Für viele Lehrpersonen wie auch pädagogische Fachkräfte bleiben sie so zu wenig konkret, um direkte Auswirkungen auf das unterrichtliche und pädagogische Handeln zu haben. Um dem vorzubeugen, sollen in einem Konzept auch konkrete Aussagen über mögliche Formen der Umsetzung formuliert werden, die im weiteren Verlauf der Arbeit mit passenden Lernsituationen und Lernarrangements illustriert werden. Im Konzept kann dies bereits mit einem Beispiel konkretisiert werden.

Im Kontext der Kompetenzorientierung von Bildungsstandards und Beschreibungen der Kompetenzniveaus wurde deutlich, dass die relativ allgemeinen Kompetenzbeschreibungen tendenziell zu abstrakt sind. Explizierte Lernsettings bzw. Aufgaben sind für pädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen dann hinreichend fassbar, wenn sie bestimmte Teilkompetenzen fokussieren und die »Lösungswege« der Kinder und Jugendlichen sowie die dabei entstehenden (Sprach-)Produkte konkretisieren. Dadurch können sie ihr pädagogisches und unterrichtliches Handeln auch besser leiten (vgl. Klieme et al., 2003). Modelle für Lernsituationen, Lernarrangements und -aufgaben sowie die dazu gehörigen Ergebnisse seitens der Kinder und Jugendlichen (Verhaltensweisen, Prozesse, Produkte) sind so gesehen materielle Träger abstrakter (Sprachförder-)Konzepte.

Mit Blick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung kommt den ausgearbeiteten Lernsituationen, Aufgaben und Unterrichtsmodellen eine doppelte Funktion zu:

- Zum einen können pädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen die Aufgaben direkt in ihrem pädagogischen Alltag einsetzen, machen so Erfahrungen mit den

dahinter stehenden Sprachlernkonzepten, beobachten, was ihre Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler davon bereits können, wo sie Schwierigkeiten haben etc.

- Zum anderen können die ausgearbeiteten Lernsituationen, Aufgaben bzw. Unterrichtsmodelle sowie die daraus resultierenden Produkte und die dadurch angestoßenen Verhaltensweisen der Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler im Team analysiert und diskutiert werden: So wird das eigene unterrichtliche Handeln der Reflexion zugänglich gemacht und dient so der Weiterbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen.

In Anlehnung an Lipowsky (2015) und andere kann man prinzipiell zwei unterschiedliche, sich aber ergänzende Zugänge zu einer formellen Sprachförderung unterscheiden:

1. Situative, unterrichtsintegrierte Sprachförderung in der Grund- und Sekundarschule bzw. alltagsintegrierte Förderung im Elementarbereich (vgl. zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich auch Kucharz, Kap. 12 in diesem Band): Solche Settings lassen sich in Unterrichtsmustern bzw. Lernarrangements konkretisieren. Die Modelle und Arrangements sollen im Konzept so detailliert beschrieben werden, dass sie Anwendungs- und dadurch Lernsituationen bieten, um Sprachkompetenzen zu aktivieren und zu erwerben. Für den Elementarbereich bedeutet dies bspw., in Konzepten festzulegen, in welchen offenen oder strukturierten Alltagssituationen (Essen, Ankommen, Morgenkreis, naturkundliche Experimente etc.) anknüpfend an die Lebenswelt der Kinder welche sprachlichen Handlungen und Redemittel erforderlich sind.
2. Hoch strukturierte, durch die pädagogische Fachkraft oder Lehrperson gesteuerte, kind- bzw. lernerzentrierte, didaktisierte Lernsituationen bzw. komplexere Aufgabensettings, welche sprachliche Teilkompetenzen (basale Fertigkeiten, Fähigkeiten und Strategien) fokussieren. Im Elementarbereich können dies stärker vorstrukturierte Förderprogramme sein (vgl. dazu Geyer et al., Kap. 9 in diesem Band).
Lernarrangements bzw. vorstrukturierte Förderprogramme in der Kita schaffen Lernumgebungen, in denen Sprachkompetenzen fokussiert aktiviert werden. Sie unterscheiden sich also von offenen situativen Alltags- und Lernsituationen in Bezug auf ihre höhere Fokussiertheit, mit der eine möglichst spezifische sprachliche (Teil-)Kompetenz in den Blick genommen wird, und durch ihren höheren Grad an Steuerung durch die Lehrperson.

2.1 Alltags- und unterrichtsintegrierte Förderung

Alltags- und unterrichtsintegrierte Sprachfördersettings und dafür ausgearbeitete Unterrichtsmodelle bzw. alltagsintegrierte Förderansätze eignen sich nicht nur für den Bereich der frühen Bildung, sondern für alle Schulstufen. Im Elementarbereich kommt dem alltagsintegrierten Setting jedoch ein besonders hoher Stellenwert zu,