



Beate Vomhof

Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern

Eine empirische Studie
zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext
von Sprachfördermaßnahmen

BELTZ JUVENTA

2 Rahmenprojekt: Sprachförderung für Vorschulkinder

Im Zuge der Bildungsreform der letzten zehn bis fünfzehn Jahre wurden in Deutschland zahlreiche Programme zur Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern vor dem Schuleintritt implementiert. Entsprechend der pluralistischen bildungspolitischen Struktur der Bundesrepublik Deutschland gab und gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, Programme und Projekte.³ Eine Initiative ist das von der Baden-Württemberg Stiftung finanzierte Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Die vorliegende Studie entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung dieses Programms durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. Alle für vorliegende Arbeit genutzten empirischen Daten wurden im Zuge dieses Evaluationsprojekts erhoben.

2.1 „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ – ein Programm der Baden-Württemberg Stiftung

Von 2003 bis 2010 unterstützte die Baden-Württemberg Stiftung in Kindertageseinrichtungen verortete Sprachförderangebote für Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren finanziell. Zielgruppe der Maßnahmen waren sowohl mehrsprachige wie auch monolingual deutschsprachige Kinder, bei denen ein zusätzlicher Förderbedarf festgestellt wurde. Zielsprache war Deutsch; die Maßnahmen können als Schulvorbereitung gewertet werden. Pro Kindergartenjahr und Fördergruppe betrug der finanzielle Beitrag der Baden-Württemberg Stiftung 2700 Euro. Zusätzlich konnten in den ersten Jahren 100 Euro, später 500 Euro pro Fördergruppe und -jahr für die Zusammenarbeit mit den Eltern beantragt werden.

Die Vorgaben zur Antragsstellung waren formaler Art.⁴ Die Fördermaßnahmen mussten in einer festen Gruppe von mindestens sechs Kindern und

3 Eine Übersicht über Konzepte, Projekte und Maßnahmen im Bereich der sprachlichen Förderung von Kindern findet sich bei Karin Jampert et al. (2007).

4 Zu den formalen Vorgaben zur Projektförderung siehe Andreas Weber und Christine Potnar 2006, S.5ff.

einem zeitlichen Rahmen von 120 Zeitstunden pro Kindergartenjahr stattfinden. Zur Durchführung der Maßnahmen konnten die Einrichtungen Personal aus den eigenen Reihen einsetzen oder eine externe Kraft für den Zeitraum der 120 Zeitstunden anstellen. Die inhaltliche Ausgestaltung der Maßnahmen oblag den Einrichtungen; dies galt auch für die Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen des Programms.

In sieben Jahren Projektlaufzeit hat die Baden-Württemberg Stiftung insgesamt 39 Millionen Euro eingesetzt, um rund 90.000 Kindern in baden-württembergischen Einrichtungen die Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen zu ermöglichen (vgl. Baden-Württemberg Stiftung 2013, o.S.). Inzwischen hat sich die Stiftung aus der expliziten sprachlichen Förderung von Kindern kurz vor Schuleintritt zurückgezogen. Das Bundesland Baden-Württemberg hat diese Aufgabe mit dem Programm „Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf“ (SPATZ) übernommen.

Die Baden-Württemberg Stiftung entwickelt das Programm „Sag’ mal was“ kontinuierlich weiter. Aktuell fokussiert sie sich auf den Bereich der sprachlichen Förderung von Kindern unter drei Jahren sowie auf die Multiplikation des Sprachstanderhebungsverfahrens „Linguistische Sprachstandsdiagnostik Deutsch als Zweitsprache“ (LiSe-DaZ[®]) (vgl. Tracy/Schulz 2012), dessen Entwicklung die Stiftung finanziell unterstützt hat. Ferner wurde das Projekt „Sprache macht Spaß“ für den Bereich der sprachlichen Förderung in der Kindertagespflege eingeführt. Mit der Implementierung des landesweiten Netzwerks Sprache und des Newsletters „Sag’ mal was“, der Organisation von Kongressen und der Publikation von Fachliteratur fördert die Baden-Württemberg Stiftung den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis. Aktuell beteiligt sich die Stiftung ferner am Forschungsprojekt „Interaktionsqualität und sprachliche Bildungswirkungen – EASI Science-L (Early Steps Into Science and Literacy)“ zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen naturwissenschaftlicher und sprachlicher Bildung.

2.2 Wissenschaftliche Begleitung durch die Pädagogische Hochschule Weingarten

In den letzten Jahren wird unter dem Leitbegriff der Evidenzbasierung vermehrt nach der Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen gefragt. Eine rein normative Legitimation für pädagogische Programme scheint nicht mehr zu genügen. Nicht nur die Bildungspolitik, sondern auch nichtstaatliche Finanziere wie Stiftungen fordern zunehmend empirisch belegte Effekte von Konzepten und Initiativen bzw. geben deren wissenschaftliche Evaluation in Auftrag. So beauftragte auch die Baden-Württemberg Stiftung zwei Forscher-

teams mit der wissenschaftlichen Begleitung und Prüfung der Wirksamkeit des von ihr finanzierten Programms. Die Pädagogische Hochschule Heidelberg hat unter Leitung der PsychologInnen Jeanette Roos und Hermann Schöler die Wirkung von drei spezifischen Sprachförderprogrammen untersucht (Roos/Polotzek/Schöler 2010). An der Pädagogischen Hochschule Weingarten bearbeitete ein interdisziplinäres Forscherteam die Frage nach der generellen Wirksamkeit der von der Baden-Württemberg Stiftung geförderten Maßnahmen. Projektleiter waren aus dem Fach Erziehungswissenschaft Diemut Kucharz, aus der Deutschdidaktik Werner Knapp und aus der Pädagogischen Psychologie Barbara Gasteiger-Klicpera. Neben der Baden-Württemberg Stiftung beteiligte sich die Stiftung Ravensburger finanziell am Evaluationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Parallel zur Messung der Wirksamkeit des Programms der Baden-Württemberg Stiftung sollten durch die Evaluation auch die von Erzieherinnen angewandten Vorgehensweisen bzw. Umsetzungen der Projektziele aufgezeigt werden (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010, S. 14). Da das Programm eine Beteiligung der Gruppe der Eltern ausdrücklich als Option vorsah und zusätzliche Finanzmittel hierfür zur Verfügung gestellt wurden, sollte auch dieser Aspekt wissenschaftlich bearbeitet werden.

2.2.1 Design und Stichprobe der Längsschnittstudie

Das Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Weingarten gliederte sich inhaltlich und forschungsmethodisch in mehrere Teiluntersuchungen. Um die didaktische Planung und Ausgestaltung der Förderstunden zu untersuchen, wurden Interviews mit Förderkräften (Kucharz et al. 2009b) sowie Videostudien (Knapp et al. 2008) durchgeführt. Im Abschlussbericht werden diese Ergebnisse detailliert erläutert (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010). Aus den Videoanalysen ging ferner die Dissertation von Julia Ricart Brede (2011) hervor. Außerdem befasste sich Doreen Patzelt (2011) in ihrer Dissertation mit den Entwicklungszusammenhängen von Sprache und Intelligenz.

Zur Messung der Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen wurde eine kontrollierte Längsschnittstudie im Kohortensequenzdesign durchgeführt. Die Daten wurden in zwei aufeinander folgenden Kohorten zu drei Messzeitpunkten erhoben (vor dem Förderzeitraum, nach dem Förderzeitraum sowie nach dem ersten Schuljahr). Um den Sprachstand zu erfassen wurden im Kindergarten das Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) (Grimm 2003) und in der Schule der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT) (Landerl/Wimmer/Moser 2006) eingesetzt. Zum ersten und zweiten Messzeitpunkt wurde zusätzlich die nonverbale Intelligenz mit dem Verfahren der

Coloured Progressive Matrices (CPM) (Bulheller/Häcker 2002) erhoben. Zudem wurden selbstentwickelte Fragebögen für Förderkräfte, GruppenerzieherInnen, LeiterInnen und Eltern ausgegeben (siehe auch Kapitel 5.2).

Um die Wirksamkeit des Programms prüfen zu können, wurde eine Vergleichsgruppe generiert. Die Kinder, die der Vergleichsgruppe zugeordnet wurden, besuchten die gleichen Einrichtungen wie die Kinder, die explizit gefördert wurden. Die sprachlichen Leistungen der Vergleichsgruppe lagen bei der ersten Erhebung zwar unter dem Mittelwert der Normalverteilung des SSV, die Kinder der Vergleichsgruppe erzielten jedoch etwas höhere Werte als die Gruppe der Kinder, die von den Einrichtungen zum Programm angemeldet worden waren (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010, S. 17ff.).

In die Stichprobe wurden insgesamt 1150 Kinder (Fördergruppe: 867 Kinder; Vergleichsgruppe: 283 Kinder) zwischen vier und sechs Jahren bzw. 108 Fördergruppen einbezogen. 60% der untersuchten Kinder wuchsen mehrsprachig auf (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010, S. 17ff.).

2.2.2 Zur Wirksamkeit der Maßnahmen

Die Analyse der Ergebnisse des SSV zeigt, dass sich alle Kinder zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistung verbessert haben. Dies kann über den Faktor Zeit bzw. die altersgemäße Entwicklung der Kinder erklärt werden. Bei den Kindern, die am Programm „Sag“ mal was“ teilnahmen, konnte im Untertest Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter (PGN) kein stärkerer Zuwachs festgestellt werden als bei den Kindern, die nicht explizit gefördert wurden. Im Untertest Satzgedächtnis (SG) konnte ein schwacher Effekt zugunsten der Kinder aus den Fördergruppen errechnet werden. Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, die in einem sozialen Brennpunkt aufwachsen profitieren etwas stärker von den Fördermaßnahmen (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010, S. 201). Allerdings bleiben die Ergebnisse insgesamt hinter den Erwartungen zurück. Dies zeigt sich auch in der Auswertung des SLRT, der am Ende des ersten Schuljahres durchgeführt wurde, um die längerfristige Wirkung der Sprachfördermaßnahmen zu prüfen. Die Analyse der SLRT-Daten zeigt keine zeitüberdauernden Effekte der Sprachfördermaßnahmen auf die erhobenen sprachlichen Leistungen. Die Faktoren Mehrsprachigkeit und sozialer Brennpunkt haben über die Zeit keinen Einfluss mehr (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass Kinder, die am Programm „Sag‘ mal was“ teilgenommen haben, auf lange Sicht im Hinblick auf ihre sprachliche Entwicklung nicht von den Maßnahmen profitieren. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen der parallel durchgeführten Studie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (vgl. Roos/Polotzek/Schöler 2010, S. 65ff.).

2.3 Anmerkungen zur Frage der Effektivität von Elternarbeit im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen

Der Impuls zur Bearbeitung des Themas Zusammenarbeit mit Eltern wurde durch das Programm der Baden-Württemberg Stiftung gegeben. Die Einrichtungen konnten, wie oben angemerkt, eine zusätzliche Finanzierung von zunächst 100 Euro, später 500 Euro pro Jahr für die Zusammenarbeit mit Eltern beantragen. Die eben zitierten Ergebnisse der Weingartner Studie legen die Frage nahe, ob für Fördergruppen, die eine Finanzierung der Elternarbeit in Anspruch genommen haben, ein stärkerer Zuwachs an sprachlichen Kompetenzen aufgezeigt werden kann. Diese Frage kann hier allerdings nicht beantwortet werden. Der Grund hierfür sind forschungsmethodische Herausforderungen. Klaus Fröhlich-Gildhoff erörtert als Grundproblem sozialwissenschaftlicher Wirkungsforschung die „Komplexität des Gegenstandes“ (Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 281). Dieses Grundproblem zeigt sich explizit bei der statistischen Prüfung der Wirksamkeit von Zusammenarbeit. Die Vorgaben der Baden-Württemberg Stiftung zur Finanzierung der Elternarbeit waren rein formaler Art und äußerst kurz gehalten. Diese Vorgaben sind ein zu schwacher Indikator, als dass sie als Variable statistisch in Beziehung zum Leistungszuwachs der Kinder gesetzt werden könnten. Um die Wirksamkeit von Zusammenarbeit auf sprachliche Leistungen zu prüfen, müsste vielmehr die Qualität der Zusammenarbeit eingeschätzt, respektive gemessen werden. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Einen Einfluss zwischen der Häufigkeit von Elterngesprächen und den Effekten von Sprachfördermaßnahmen anzunehmen, würde der Komplexität des Forschungsgegenstands nicht gerecht. Um eine Wirksamkeit von Elternarbeit zu überprüfen, müssten vielmehr die Gespräche zwischen Fachkraft und Eltern zunächst auf ihre Güte hin analysiert und bewertet sowie kategorisiert werden. Wodurch ein „gutes Gespräch“ gekennzeichnet ist, müsste zunächst normativ gesetzt oder explorativ erforscht werden um anschließend im Prozess der Operationalisierung in Variablen transformiert zu werden. Aspekte wie Hierarchie oder wertschätzende Partnerschaftlichkeit könnten in Ratingskalen gefasst werden. Darauf aufbauend könnte der Versuch unternommen werden zu messen, ob es einen Einfluss von Fachkraft-Eltern-Gesprächen (die als qualitativ gut eingeschätzt wurden) auf die sprachlichen Kompetenzen des Kindes gibt. Gleiches müsste mit Elternabenden, Hospitationen, schriftlichen Informationen etc. geschehen. Diese Art der Untersuchung wäre sicher lohnend, hinsichtlich des theoretischen Bezugsrahmens und des entsprechenden Forschungsdesigns aber äußerst komplex und würde ein weiteres großangelegtes Forschungsprojekt darstellen.

3 Zum Konstrukt der Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern im Rahmen sprachlicher Förderung

Die Befunde von PISA (Baumert et al. 2001) und IGLU (Bos et al. 2003) haben eine Diskussion um Förderung ausgelöst, die Kinder bereits vor ihrem Schuleintritt in den Blick nimmt. Wie die in Kapitel 2.2.2 vorgestellte Studie der PH Weingarten zeigt, erzielen kompensatorische Fördermaßnahmen (die in isolierten Settings außerhalb des pädagogischen Alltags stattfinden) nicht zwangsläufig die erhoffte Wirkung. Es stellt sich daher die Frage, wie Kinder umfassender im Prozess des Spracherwerbs unterstützt werden können. Eine vermehrt diskutierte Option ist, die Eltern in die Förderung des Kindes einzubeziehen. Wie kommt es zu dieser Forderung? Welche Argumente sprechen dafür, verstärkt mit Eltern im Rahmen von Fördermaßnahmen zu kooperieren? Und wie passt dieser Aspekt zur allgemeinen Forderung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Kindergarten? Bevor in Kapitel 3.2 aktuelle Begründungskontexte erörtert werden, wird zunächst die Ausgangslage geklärt.

3.1 Ausgangslage von Zusammenarbeit: Familie und Kindergarten

Alle in Kapitel 3.2 erörterten Begründungskontexte zur Zusammenarbeit teilen die Annahme, dass die Eltern die ersten und über die gesamte Kindheit hinweg wichtigsten erwachsenen Bezugspersonen für das Kind sind. Was unter den Begriffen Eltern und Familie zu verstehen ist, scheint vordergründig einfach zu fassen, denn beide Begriffe werden im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet. Um die alltagstheoretische Bedeutung um eine fachwissenschaftliche Begriffsbestimmung zu erweitern, wird in Kapitel 3.1.1 aufgezeigt, wie die Begriffe Familie und Eltern aktuell in den Sozialwissenschaften verwendet werden. Hieran anschließend wird erörtert, wie Eltern auf die Sprachentwicklung des Kindes wirken.

Neben der Familie rückt im Zuge einer zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit der Kindergarten als gesellschaftliche Institution ver-

mehrt in den Fokus politischer und wissenschaftlicher Diskurse. Als Institution hat er in den letzten Jahrzehnten einen grundlegenden Wandel von der Betreuungs- zur Bildungseinrichtung durchlaufen. Diese Entwicklung drückt sich unter anderem in der Einführung von Bildungsplänen auf Länderebene für den Bereich der Kindertagesbetreuung aus (vgl. Fölling-Albers 2013, S. 38ff.). Mit dem veränderten Anspruch an die Institution Kindertageseinrichtung haben sich auch die Anforderungen an die dort tätigen Fachkräfte verändert. Davon wird unter 3.1.2.2 berichtet. Ein spezifischer Auftrag an den Kindergarten ist die sprachliche Förderung des Kindes. Der Diskurs um institutionalisierte sprachliche Förderung wird unter 3.1.2.3 dargestellt.

Unter 3.1.3 wird schließlich der Begriff Zusammenarbeit näher bestimmt.

3.1.1 Kontext Familie

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich Familie als „Subjekt und ‚Träger‘ pädagogischer Praxis“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2006, S. 17) und als die „erste, dauerhafteste und wichtigste Welt des Kindes“ (Liegle 2006, S. 60) bezeichnen. Auch wenn diese aktuellen erziehungswissenschaftlichen Definitionen Familie als wichtigen Bezugsrahmen der frühen Kindheit bestimmen, darf nicht darüber hinweggesehen werden, dass sich die Erziehungswissenschaft lange Zeit nur marginal mit dem Thema Familie auseinandergesetzt hat. Carola Groppe schreibt hierzu: „Das Interesse an der Familie hat sich in der Erziehungswissenschaft [...] bis in die jüngste Gegenwart wenig abgebildet, vergleicht man es mit dem kontinuierlich hohen erziehungswissenschaftlichen Interesse an der Schule, den Peergroups oder den pädagogischen Professionen.“ (Groppe 2007, S. 94). Gleichzeitig spricht Groppe sich deutlich dafür aus, dass erziehungswissenschaftliche Forschung, die den Anspruch verfolgt, die Entwicklung von Akteuren zu untersuchen, die Familie als primäre Sozialisations- und Erziehungsinstanz prinzipiell und umfassend einbeziehen muss (vgl. ebd./vgl. hierzu auch Rabe-Kleberg 2010, S. 52). Die Forderung, die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Familie und ihre Funktionen für das Kind zu lenken, verstärkt sich, wenn der Blick auf aktuelle empirische Befunde gerichtet wird. Studien der letzten Jahre zeigen, dass die Varianz kindlicher Entwicklung nicht nur auf die Einflüsse der Institutionen Kindergarten und Schule zurückzuführen ist, sondern vor allem durch die Familie als primäre Sozialisationsinstanz und die Ausgangslage, die sie dem Kind bietet (z.B. Bos et al. 2003; Wang/Haertel/Walberg 1993). Auch die Befunde der in der Einleitung erwähnten Studie von Tietze, Roßbach und Grenner (2005) lassen sich hier einordnen.

3.1.1.1 Eltern

Elternschaft kann rechtlicher, biologischer und sozialer Art sein. Juristisch betrachtet haben Eltern das im Grundgesetz verankerte natürliche Recht aber auch die Pflicht für ihr Kind Sorge zu tragen (Grundgesetz, Artikel 6). In aktuellen wissenschaftlichen Diskursen kommt Elternschaft vor allem als späte Elternschaft oder im Kontext weiblicher Berufstätigkeit und veränderter Mutter- und Vaterrollen in den Blick. Die Diskurse sind miteinander verbunden und verweisen insgesamt auf veränderte Rollen und damit verbundene Erwartungen an Männer und Frauen (vgl. Bambey/Gumbinger 2008, S. 209; Nave-Herz 2006, S. 94; Peuckert 2012, S. 405; Rost 2007, S. 79).

Im frühpädagogischen Diskurs um Elternarbeit wird häufig das elterliche erzieherische Verhalten und dessen Einfluss auf die kindliche Entwicklung thematisiert. Dies gilt besonders für den Diskurs um sprachliche Förderung. Aus programmatischer Perspektive wird beispielsweise mit Blick auf Eltern mit Migrationshintergrund sprachliches Erziehungsverhalten häufig als defizitär bewertet, wodurch schließlich die Förderung des Kindes und teilweise auch der Eltern begründet wird. Aber auch in anderen Bereichen rückt das elterliche Erziehungsverhalten vermehrt in den Fokus gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Diskussionen. So wird zunehmend das Konsum- und Ernährungsverhalten sowie die Mediennutzung von Kindern mit Blick auf das erzieherische Verhalten der Eltern kritisch betrachtet. Des Weiteren berichten verschiedene Studien (vgl. z.B. Henry-Huthmacher 2008; Mühling/Smolka 2007) eine von den Eltern selbst wahrgenommene Verunsicherung im Hinblick auf ihr Erziehungsverhalten (siehe hierzu auch Kapitel 3.2.8). Um den Begriff des elterlichen Erziehungsverhaltens präzise zu fassen lässt sich zunächst auf die Familienpsychologie verweisen, die auf eine jahrzehntelange Forschungstradition zu diesem Thema zurückblicken kann. So wird beispielsweise nach Klaus Schneewind die Rolle als Erziehende durch Mutter und Vater ausgestaltet, „indem sie idealerweise entsprechend ihrer Erziehungsvorstellungen explizit auf ihre Kinder einwirken, um ihnen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Besonderheiten dabei behilflich zu sein, dass sie sich zu eigenständigen, kompetenten und gemeinschaftsfähigen Personen entwickeln können“ (Schneewind 2010, S. 188). Vater und Mutter wirken in diesem Sinne durch ihre Handlungen, die sich schließlich in ihrer Wiederholung zu einem Erziehungsstil festigten, direkt auf das Kind ein (vgl. ebd.). Der Erziehungswissenschaftler Ludwig Liegle versteht den Erziehungsstil als Resultat eines Zusammenspiels intuitiver, elterlicher Kompetenzen, Erfahrungen in der eigenen Erziehung als Kind sowie gesellschaftlicher Erwartungen (vgl. Liegle 2006, S. 56). Er verweist durch seine Definition auf die Kontextabhängigkeit, aber auch die individuelle Ausgestaltung von Erzie-

hung. In diesem Zusammenhang lässt sich auch auf die erziehungswissenschaftliche Perspektive von Jutta Ecarius, Nils Köbel und Katrin Wahl verweisen, die Erziehung durch die Eltern als von den vorangegangenen Generationen vorstrukturiertes Konstrukt verstehen (vgl. Ecarius/Köbel/Wahl 2011, S. 54).

Letztlich sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass auch wenn eine psychische und physische Abhängigkeit des Kindes gegenüber den Eltern besteht, die zu einer komplementären, asymmetrischen Beziehung führt, dies nicht die Annahme begründen kann, das Kind wirke nicht seinerseits auf die Eltern. Das Kind ist innerhalb des Erziehungsprozesses keinesfalls ausschließlich als reagierendes Subjekt zu verstehen. Moderne Theorien kindlicher Entwicklung gehen stets von einem beidseitigen Prozess aus. So schreibt beispielsweise der Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner jedem Mikrosystem (so auch der Mutter-Vater-Kind-Triade) die Eigenschaft zu, sich stetig in internen wie externen Austauschprozessen zu befinden und sich wechselseitig zu beeinflussen. Die Wechselseitigkeit der Systeme ist bei Bronfenbrenner schließlich die Voraussetzung des kindlichen aber auch des elterlichen Entwicklungsprozesses (vgl. Bronfenbrenner 1993, 21ff.). (Zum ökosystemischen Modell von Bronfenbrenner siehe Kapitel 3.2.5).

3.1.1.2 Elterlicher Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes

Um zu erklären, welche Bedeutung die Eltern für den Prozess des kindlichen Spracherwerbs haben, lassen sich unterschiedliche Spracherwerbstheorien heranziehen, die verschiedenen Paradigmen folgen. So betonen beispielsweise interaktionistische Spracherwerbstheorien die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation für die Herausbildung von Sprachhandlungskompetenz. Der amerikanische Psychologe Jerome Bruner, der den Spracherwerb unmittelbar mit der kommunikativen Weitergabe von Kultur verknüpft, führte mit Kindern und deren Müttern Langzeitbeobachtungen durch, deren Ergebnisse er in seinem Hauptwerk „Wie das Kind sprechen lernt“ (2002) publizierte. Bruner zeigt auf, dass der Mensch über eine lehrende Sprache verfügt, durch die er nicht nur Inhalte und Bedeutungen vermittelt sondern diese auch aushandelt.

Bruner erläutert die Funktion der lehrenden Sprache am Beispiel einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung eines 23 Monate alten Jungen und seiner Mutter:

„Mutter: Was ist das?
Kind: Aus.
Mutter: Maus, ja. Das ist eine Maus.
Kind: Mehr Maus (zeigt auf ein anderes Bild)

Mutter: Nein, das sind Eichhörnchen. Sie sind wie Mäuse, aber mit langen Schwänzen. Ungefähr.

Kind: Maus, Maus, Maus.

Mutter: Ja, richtig. Das sind Mäuse.

Kind: Mäuse, Mäuse.“

(Bruner 2002, S. 73f.)

Bruner betont in seiner Interpretation der Szene das mütterliche Hinweisen und Lehren (im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Tierarten), dessen Inhalt nicht unmittelbar gefestigt oder gar abgefragt werden müsse. Vielmehr sei die Mutter „darauf eingestellt, darüber zu ‚verhandeln‘, in der stillschweigenden Annahme, daß irgendwo eine Verständnisbasis gefunden werden kann.“ (ebd.).

Gleichzeitig verdeutlicht die Sequenz auch die Lehrkompetenz, die die Mutter im Hinblick auf die Vermittlung phonologischer Differenzierungen (Aus – Maus) und grammatikalischer Regeln (Pluralbildung: Mäuse) vorweist. Dabei wendet sie (implizit) Korrektur- und Modellierungstechniken an (vgl. Dannenbauer 2002). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Vorlesesituation für das Kind durch die körperliche und interaktionale Nähe zur Mutter als positiv erlebt wird. Gleichsam zeigt die Situation beispielhaft, dass Situationen des Lernens stets in einen für das Kind relevanten Kontext eingebunden sein sollten, um förderlich hinsichtlich der Entwicklung zu wirken.

Das Kind lernt Sprache(n) sowohl im expliziten als auch im impliziten Kontext. Innerhalb der Familie werden „kulturelle Orientierungen und symbolische Praxen durch beiläufiges Lernen erworben“ (Nickel 2007, S. 65), also implizit. Im familiären Kontext findet aber nicht nur Lernen, sondern auch Lehren (wie das Beispiel Bruners zeigt) implizit statt. Eines der bekanntesten Konzepte zur wissenschaftlichen Beschreibung der elterlichen Funktion für den kindlichen Lernprozess ist das der intuitiven elterlichen Didaktik von Mechthild und Hanuš Papoušek (2002). Ihre Theorie der elterlichen Didaktik geht in Anlehnung an Interaktionskonzepte davon aus, dass es sich bei der Mutter-Kind-Beziehung um ein dyadisches System handelt. Die Interaktionspartner dieses Systems befinden sich demnach in einem reziproken Prozess der Anpassung und entwickeln sich sowohl einzeln als auch gemeinsam. Auch der kindliche Spracherwerb vollzieht sich in dieser Theorieperspektive in wechselseitigen Beziehungen mit anderen Entwicklungsbereichen wie beispielsweise neuromotorischen Aspekten. Nicht nur die Lernbereitschaft des Säuglings, sondern auch die der Mutter respektive des Vaters gelten beim Konzept der elterlichen Didaktik als bedeutsame Determinanten. Wesentliches Merkmal des dyadischen Systems von Kind und Mutter ist die „polare

Gegensätzlichkeit der Partner in ihren integrativen und kommunikativen Fähigkeiten“ (Papoušek 1994, S. 31). In einer empirischen Studie konnten Papoušek, Papoušek und Giese auf der Grundlage von Mikroanalysen zeigen, dass Eltern ihr Verhalten spezifisch an das des Säuglings anpassen. Die ForscherInnen konnten als Reaktion auf das Kind zahlreiche elterliche Verhaltensänderungen analysieren, die sie zu den unbewusst gesteuerten Verhaltensformen zählen. Diese seien gekennzeichnet durch eine unmittelbare, rational nicht geprüfte Reaktion auf das Kind bzw. eine Anpassung an die schnell wechselnden kommunikativen Bedürfnisse des Säuglings. Diese Erkenntnis führt Papoušek dazu, das Mutter-Kind-System als primäres didaktisches System zu bezeichnen (ebd., S. 32). In Anbindung an das Konzept der elterlichen Didaktik von Papoušek und Papoušek erörtert auch die Entwicklungspsychologin Hannelore Grimm die Funktion der Eltern für den Spracherwerb des Kindes und beschreibt die mütterliche Vorgehensweise dezidiert als Strategie, die sich am jeweiligen kindlichen Entwicklungsstand orientiert und entsprechend verändert (vgl. Grimm 2012, S. 43ff.). Die moderne Entwicklungspsychologie geht also davon aus, dass Mutter und Vater durch die Disposition der elterlichen Didaktik einen maßgeblichen Beitrag zur Förderung des kindlichen Spracherwerbs leisten.

Empirisch kann der Einfluss der Eltern auf die sprachliche Entwicklung des Kindes insbesondere für den Erwerb von Literacy-Kompetenzen nachgewiesen werden. Eine der ersten Studien, die den Zusammenhang von schulischem Erfolg und den Praktiken der häuslichen Literalitätsförderung aufzeigte, legte Dolores Durkin im Jahr 1966 vor. Demnach haben Kinder, die früh lesen lernen, Eltern, die Zeit mit ihren Kindern verbringen, die ihren Kindern vorlesen, ihnen Fragen beantworten und kompetente Vorbilder im Umgang mit Schriftsprache sind (vgl. Durkin 1966, S. 136). Dieser Untersuchung folgten in Nordamerika zahlreiche Studien anderer Autoren, die Durkins Ergebnisse immer wieder bestätigten oder erweiterten. Literacy-Kompetenzen wird deshalb eine so große Bedeutung beigemessen, weil sie als Prädiktor für späteren formalen Schulerfolg gelten. Entsprechend fokussieren sich beispielsweise Kristin Denton und Jerry West (2002) in einer Teilanalyse des Datensatzes der Early Childhood Longitudinal Study (NCES) (an der rund 22.000 Kinder teilgenommen haben) auf Einflussfaktoren des schulischen Lernens in den Bereichen Lesen und Mathematik. Die Wissenschaftler zeigen in ihren Analysen die positive Wirkung früher Literacy-Kompetenzen und eines vorteilhaften familiären Literacy-Kontextes während der Kindergartenzeit auf den formalen Schulerfolg im ersten und zweiten Schuljahr (Denton/West 2002, S. 24). Eine niederländische Untersuchung von Paul Leseman et al. (2007) belegt den Einfluss elterlicher Sprachpraktiken auf die bildungssprachliche Kompetenz des Kindes. Der Zusammenhang zwischen der Qualität der Sprache im Familiensetting und der kindlichen