



Niedersächsisches Ministerium
für Frauen, Arbeit und Soziales

Wie Kinder sprechen lernen

Entwicklung und Förderung
der Sprache im Elementarbereich

 Niedersachsen

Niedersächsisches Ministerium
für Frauen, Arbeit und Soziales

Wie Kinder sprechen lernen

Entwicklung und Förderung
der Sprache im Elementarbereich



„Kindergarten bildet“, das wissen Eltern, und die meisten nutzen diese Bildungschance. „Kindergarten bildet“ heißt auch das Programm der Landesregierung zur Weiterentwicklung und Qualitätssteigerung des Erziehungs- und Bildungsauftrags in Kindertagesstätten. Einer der zentralen Bausteine ist die gezielte Sprachförderung.

Sprechen lernen ist eine der wichtigsten Lernleistungen kleiner Kinder, Sprach- und Sprechkompetenz der entscheidende Faktor zur Bildungserwerb und Bildungserfolg – und damit für die Chancengleichheit. Eine sichere Beherrschung der deutschen Sprache ist der Schlüssel zum Verstehen und Gestalten unserer Welt. Das günstigste ‚Zeitfenster‘ für ein erfolgreiches Erlernen der (Verkehrs-)Sprache liegt vor der Einschulung. Die Sprach- und Sprechförderung ist daher eine zentrale Aufgabe der Kindertagesstätten. Die Landesregierung unterstützt die Sprach- und Sprechbildung unserer Kinder mit zahlreichen Maßnahmen.

Kinder brauchen zum Lernen eine kindgerechte Umgebung und vielfältige Anregungen. Erzieherinnen und Erzieher müssen mit einem bewussten und gezielten Sprechverhalten auf das einzelne Kind eingehen. Vor allem muss die Sprach- und

Sprechförderung in den Kindergartenalltag integriert werden, wenn sie erfolgreich sein soll. Dinge, die sie begreifen können, Erlebnisse, die sie beschäftigen und über die sie sich mitteilen und austauschen wollen, bieten Kindern viele Anlässe zum Sprechen. Ständiges Erleben und Auswerten, wie es Kinder unbewusst tun, hat als ganzheitliches Lernen einen nachhaltigen Effekt – auch auf ihr Sprachvermögen.

Für die Fachkräfte in den Tagesstätten heißt das: viel beobachten und im richtigen Moment (re-)agieren. Sprachförderung im Kindergarten soll nicht als zusätzliche Aufgabe und damit als Belastung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgefasst werden, sondern Bestandteil des pädagogischen Konzepts sein.

Wie eine solche Sprachförderung aussehen kann, dafür bietet diese Broschüre fundierte Informationen und zahlreiche Beispiele. Der erste Teil stellt Erkenntnisse und Überlegungen zum Spracherwerb und zur mehrsprachigen Erziehung vor, der zweite Teil beschreibt grundlegende Aspekte der Sprachförderung und gibt praktische Tipps. Pädagogische Fachkräfte und interessierte Eltern werden hier viele Anregungen für die Sprachförderung im Alltag finden. Profitieren werden davon die Kinder: Denn je besser sie lernen, die Sprache als Schlüssel zur Welt zu gebrauchen, desto besser werden sie ihr Leben in dieser Welt meistern.

Dr. Gitta Trauernicht
Niedersächsische Ministerin für Frauen,
Arbeit und Soziales



8	Einleitung	36	3.2 Die Bedeutung der Erstsprache
11	Theoretische Grundlagen	40	3.3 Wesentliche Aspekte beim Erwerb der deutschen Sprache
12	1. Voraussetzungen für den Spracherwerb	48	3.4 Überlegungen zur zweisprachigen Erziehung
14	1.1 Die Wurzeln des „Sprachbaums“		
17	1.2 Der Stamm des „Sprachbaums“		
18	1.3 Die Krone des „Sprachbaums“		
19	1.4 Die Sonne: Zuneigung und Wertschätzung als Voraussetzung		
19	1.5 Die Gießkanne: Fördernde Aspekte beim Sprechen lernen		
20	1.6 Die Erde: Die Bedeutung der Lebensumwelt		
21	2. Die Entwicklung der Sprache		
22	2.1 Der Spracherwerb		
24	2.2 Vorstufen des Spracherwerbs		
27	2.3 Stadien des Spracherwerbs		
32	3. Mehrsprachigkeit im Elementarbereich		
33	3.1 Erstsprache und Identitätsentwicklung		
			51 Sprachförderung – als Teil der Gesamtkonzeption
			52 1. Die Grundlagen der Sprachförderung
			53 1.1 Die Lebenssituation von Kindern – ein Wegweiser für eine am Kind orientierte Sprachförderung
			55 1.2 Die Sprachsituation in der Familie – Ausgangspunkt für weitere Lernerfahrungen
			60 1.3 Verknüpfung von Handeln und Sprache
			64 2. Vier Schritte zu einer bewussten Sprachförderung
			64 2.1 „Dass wir sprechen können, heißt noch lange nicht, dass wir auch etwas sagen“

67	2.2 Vier Schritte	104	4. Die Rolle der sozialpädagogischen Fachkraft
68	2.3 Erster Schritt: Eine Situation als geeignet für Sprachförderung erkennen	104	4.1 Beobachtung als Voraussetzung für Sprachförderung
70	2.4 Zweiter Schritt: Einen „öffnenden“ Kontakt zum Kind herstellen	111	4.2 Die sozialpädagogische Fachkraft als Sprachvorbild – eine Orientierungshilfe für die Sprachentwicklung des Kindes
74	2.5 Dritter Schritt: Sprache bewusst und situationsorientiert fördern	115	4.3 Die muttersprachliche sozialpädagogische Fachkraft im pädagogischen Alltag
77	2.6 Vierter Schritt: Die Situation tabellarisch dokumentieren		
80	3. Sprachförderung im pädagogischen Alltag	119	5. Zusammenarbeit mit Eltern
81	3.1 Offenheit und Orientierung im Tagesablauf	119	5.1 Die Sprachwelt der Kinder kennenlernen
83	3.2 Räume regen zum Sprechen an	120	5.2 Auf Eltern kann nicht verzichtet werden
86	3.3 Die Vielfalt von Materialien und Medien nutzen	126	5.3 Voraussetzungen zur Zusammenarbeit: Wertschätzung und Anerkennung
99	3.4 Durch Öffnung zum Stadtteil neue Sprachräume erschließen	128	Literatur





Die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern zu entwickeln und zu pflegen, ist eine der zentralen Aufgaben des Kindergartens. Dabei kommt die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten allen Kindern zugute und nicht nur solchen, deren Ausdrucksvermögen Anlass zur Sorge gibt.

Sprachförderung im Rahmen des situationsbezogenen Ansatzes ist eingebettet in die alltägliche Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte (im Folgenden sozpäd. Fachkräfte) und Teil der Konzeption von Tageseinrichtungen. Sie setzt eine differenzierte Vorgehensweise voraus, die individuelle Unterschiede berücksichtigt und die verschiedenen Lebenswelten von Kindern in Betracht zieht. Dies bedeutet für die pädagogische Arbeit, dass den unterschiedlichen Sprachniveaus der Kinder Rechnung getragen wird und die Ansatzpunkte zur Sprachförderung von Kind zu Kind unterschiedlich sein können. Damit verbieten sich gleichzeitig „pauschale Förderungsprogramme“, die sich in gleicher Weise an alle Kinder einer Gruppe wenden.

Wenn im situationsbezogenen Ansatz die aktuellen Lebenssituationen der Kinder den Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit bilden, heißt dies zudem, die mehrsprachige Lebenssituation von Kindern aus zugewanderten Familien zu berücksichtigen. Für die Sprachförderung ergibt sich daraus die Aufgabe, neben der Unterstützung der deutschen Sprache als Zweitsprache auch der Erstsprache mit ihrer identitätsstützenden Funktion in der Entwicklung von Kindern einen Platz in der Arbeit einzuräumen. Dies gewährleistet, dass Kinder aus zugewanderten Familien

ebenso am Leben ihrer ethnischen Gruppe wie am Leben der deutschen Gesellschaft teilhaben können. Damit sind gleichzeitig wesentliche Aspekte einer interkulturellen Erziehung angesprochen.

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse, wie das Wissen darum, dass Kinder ihre Entwicklung in wechselseitigen Anpassungsprozessen mit der Umwelt vorantreiben, spielen im situationsbezogenen Ansatz eine wichtige Rolle. Kinder erschließen sich ihre Umwelt, indem sie selbst tätig werden.

Auch der Spracherwerb ist ein Lernprozess, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt getragen wird. Wesentlich für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten sind hierbei die Erfahrungen, die das Kind im handelnden Umgang mit Personen und Dingen seiner Umwelt macht.

Sprachförderung erfordert von der sozpäd. Fachkraft ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb als einen Teilaspekt entwicklungspsychologischer Abläufe. Bei Anwesenheit von Kindern aus zugewanderten Familien stellen sowohl Erkenntnisse zur Bedeutung der Erstsprache für die Entwicklung von Kindern als auch Hintergrundwissen zum Erlernen einer zweiten Sprache die Basis für eine professionelle Gestaltung sprachfördernder Situationen im Kindergarten dar. In diesem Zusammenhang sind Überlegungen, die eine Annäherung von Kindern unterstützen, zu beachten.

Die Reflexion des eigenen Sprachverhaltens und der eigenen Sprachverwendung gibt der sozpäd. Fachkraft Hinweise auf

persönliche Entwicklungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten.

Zur Förderung einer zweisprachigen Erziehung bei Kindern mit Migrationshintergrund will das Land Niedersachsen die Entwicklung von Modellen unterstützen, die eine Förderung der sprachlichen Kompetenz der Kinder in den Kindertageseinrichtungen mit Angeboten für Eltern in der Erwachsenen- und Familienbildung verzahnen, damit Eltern aktiv den Spracherwerb ihrer Kinder fördern können.

Sprachförderung – wie sie hier beschrieben wird – ist ein kreativer Prozess, der nach einer flexiblen Zeit- und Raumnutzung verlangt. Situationen der Sprachförderung brauchen häufig Zeit. Sie gelingen leichter in Räumen, in denen sich Kinder und soz.päd. Fachkräfte wohl fühlen. Auch kann die soz.päd. Fachkraft in ihrem Alltag auf eine Vielfalt an Materialien und Medien zurückgreifen, die zum Zuhören, Fragen und Erzählen herausfordern. Über eine Öffnung zum Stadtteil lassen sich neue Lebens- und Sprachräume für Kinder entdecken.

Die Zusammenarbeit mit Eltern kann zu einer Bereicherung im Sinne einer Erweiterung der sprachlichen Lern- und Erfahrungsräume von Kindern beitragen. Sie kann zudem zu einem Austausch über wesentliche Informationen zum Sprachverhalten in den Familien führen.

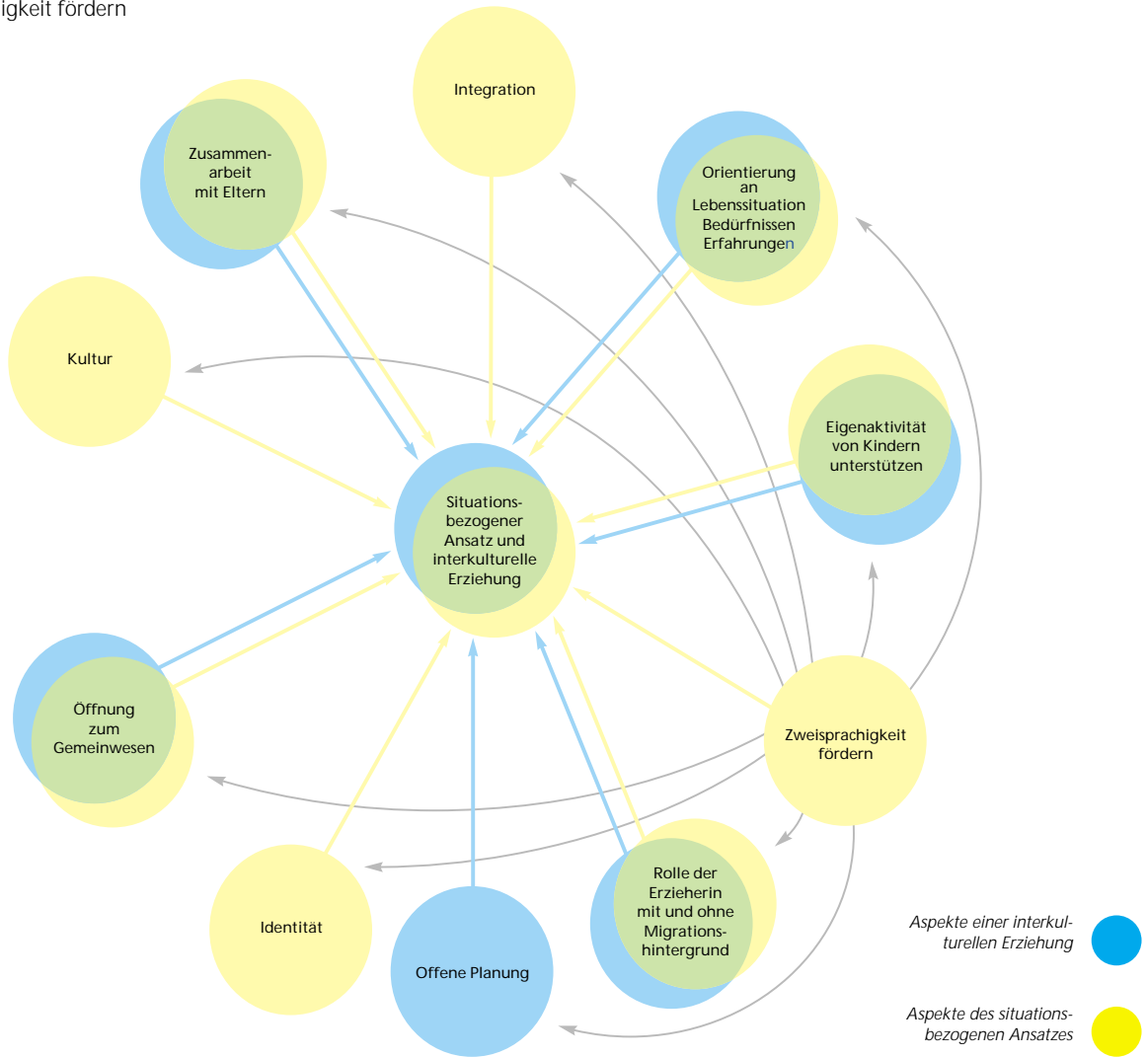
Die Analyse der familiären Sprach- und Sprechgewohnheiten bietet der soz.päd. Fachkraft darüber hinaus Anhaltspunkte für die Planung und Gestaltung ihrer Arbeit.

In der Zusammenarbeit mit Eltern ergeben sich genügend Anlässe, die sprachliche Situation der Kinder mit den Eltern zu thematisieren, sie in die Arbeit einzubeziehen und ihre sprachlichen Kompetenzen für eine Sprachförderung zu nutzen.

Diese verschiedenen Ansatzpunkte ergeben ein Bild, das die Verknüpfung der sprachlichen Förderung mit recht unterschiedlichen Aspekten einer pädagogischen Arbeit im Elementarbereich widerspiegelt, die sich an interkulturellen Überlegungen orientiert. Damit wird die Komplexität von Sprachförderung aufgezeigt, aber auch deutlich, wie viele andere Bereiche der pädagogischen Arbeit für eine Sprachförderung genutzt werden können.

Die folgenden Ausführungen bauen auf der Broschüre der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen „Hallo, Hola, Ola“ auf, werden um verschiedene Aspekte erweitert und führen damit weiter in das Thema ein.

Verknüpfung von situationsbezogenem Ansatz und interkultureller Erziehung unter dem Aspekt: Zweisprachigkeit fördern



Theoretische Grundlagen



1. Voraussetzungen für den Spracherwerb

Bei der Geburt verfügen Kinder über Augen zum Sehen, Ohren zum Hören und eine Stimme zum Schreien und Sprechen. Sprechen ist eine Fertigkeit, die wie alle anderen Fertigkeiten im Verlauf der Entwicklung gelernt werden muss. Allerdings bringen Kinder eine angeborene Bereitschaft mit, Sprache zu erlernen.

Welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Sprache erlernen möglich ist und Ergebnis einer positiven Gesamtentwicklung sein kann, soll mit Hilfe des Sprachbaumes¹ verdeutlicht werden.

Ein Baum ist mit seinen Wurzeln mit der Erde verbunden. Die Wurzeln geben ihm Halt und Standfestigkeit und ermöglichen die Aufnahme von Nährstoffen aus der Erde.

Der Stamm gibt dem Baum Standfestigkeit. Hier werden die Nährstoffe, die der Baum über seine Wurzeln aus dem Boden oder über Licht und Luft aufnimmt, transportiert und dem Baum zur Verfügung gestellt.

Die Krone des Baumes besteht aus einer immer feiner werdenden Unterteilung von Ästen und Zweigen, einem dichten Blattwerk und schließlich aus Knospen und Früchten, die die Vermehrung des Baumes übernehmen.

Der Baum kann sich nur entfalten, wenn genügend Licht vorhanden ist und wenn das lebensnotwendige Wasser genügend Nährstoffe enthält.

Wenn wir dieses Bild auf die Sprachentwicklung von Kindern übertragen, stehen die Wurzeln für unterschiedliche Entwicklungsprozesse, die das Kind erfolgreich durchlaufen muss. Dabei erwirbt es grundlegende Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen, die für die Sprachentwicklung von Bedeutung sind.

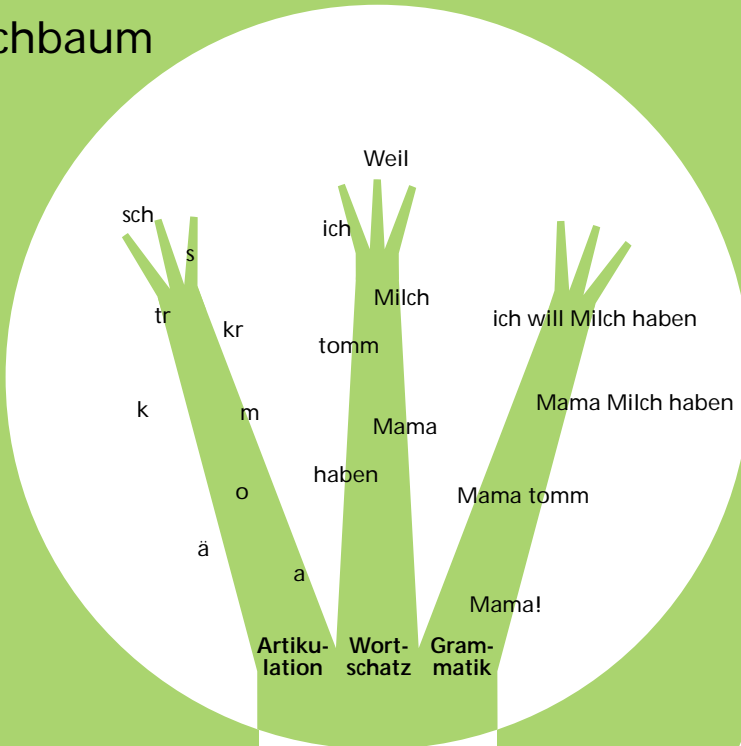
Der Stamm verweist auf die Sprechfreude und das Sprachverständnis des Kindes und die Krone auf die ausgebildete Sprache mit ihren Aspekten Artikulation, Wortschatz und Grammatik.

Um Sprache entwickeln zu können, muss das Kind Akzeptanz, Wärme und Liebe von seinen Bezugspersonen erfahren und ausreichende Sprachanregungen erhalten.

¹ Wendlandt, 1992, S. 9

Der Sprachbaum

Wärme
Liebe
Akzeptanz



Artikulation Wortschatz Grammatik

Sprachverständnis
Sprechfreude

Blickkontakt
nicht nachsprechen lassen
zuhören
aussprechen lassen
Sprache anregen

Kommunikation

Lebensumwelt_Kultur_Gesellschaft

sensomotorische
Integration

Schreien/Lallen

Hirnreifung

Hören

geistige Entwicklung

Sehen

soziale emotionale Entwicklung

Tasten

Bewegung
Grob-, Feinmotorik



1.1 Die Wurzeln des „Sprachbaums“

Sensomotorische Entwicklung

Bei der Geburt des Kindes sind alle für die Sprache wichtigen Organe und Muskeln ausgebildet: das Zwerchfell, der Rachen, die Stimmbänder, die Lippen, die Zunge und das Gehör. Über das Ohr nimmt das Kind Schalleindrücke und Sprachlaute auf. Diese akustischen Signale der Umwelt werden von den Gehörnerven zur Entschlüsselung dem Hör- und Sprachzentrum zugeleitet. Das Gehör ist die Voraussetzung für die Entwicklung von Sprache.

Bereits im Mutterleib kann der Embryo Geräusche wahrnehmen: den Herzschlag der Mutter, ihren Atemrhythmus, ihre Ver-

dauungsgeräusche, ihre Stimme, aber auch Geräusche aus der Umgebung. Nach der Geburt ist das Gehör gut entwickelt und Unterschiede in Dauer und Intensität von Tönen werden vom Säugling registriert.

Notwendige Anregungen für die Sprachentwicklung sind das Wahrnehmen von Lauten aus der Umgebung des Kindes und das „Sich-selbst-hören-können“.

Viele Eindrücke erhält das Kind über das visuelle System, über das Auge. Mit Hilfe der Augen nimmt es optische Eindrücke auf und verarbeitet sie, d.h. es lernt

Formen und Farben erkennen, Muster zu unterscheiden, nimmt Informationen, z.B. über Räume und bewegliche Objekte, auf.

Kurz nach der Geburt können Säuglinge Objekte, die sich langsam bewegen, mit den Augen verfolgen. Zudem sind sie in der Lage, verschiedene Muster wahrzunehmen, wobei sie gesichtsähnliche Muster bevorzugen. Kinder entdecken mit ihren Augen ihre nähere und weitere Umwelt.

Für die Sprachentwicklung ist das Sehen deshalb von Bedeutung, weil Kinder auf den Mund des Erwachsenen, auf seine Lippenbewegungen achten und versuchen, diese nachzuahmen. Das „Ablesen-können“ der richtigen Mundstellung ist notwendig, um eine altersgemäße Artikulation entwickeln zu können.

„Die taktile Kommunikation ist die erste Sprache des Kindes, auf der die verbale Sprache aufbaut.“²

Für den Säugling ist die Haut ein wichtiges Kommunikationsmittel. Über sie nimmt er Kontakt zu seiner Umwelt auf. So erfährt er z.B. über die Art, wie er gestreichelt oder gehalten wird, ob er angenommen ist oder eher auf Ablehnung stößt.

Über den Tastsinn lernt das Kind zunehmend den Berührungen durch andere Menschen eine Bedeutung zuzuordnen, z.B. die Bedeutung von Wärme, Nähe, Trost oder Zuversicht, aber auch von unangenehm und schmerzhaft. Taktile Berührungen sind

„eine Grundlage der sozialen Existenz“, d.h. sie sind für die Entwicklung lebensnotwendig.³

Um sprechen zu können, muss das Kind bestimmte Mund- und Zungenbewegungen ausführen, was eine Feinabstimmung unterschiedlicher Muskelgruppen verlangt.

Das Kind lernt allmählich, seinen Sprechapparat zu steuern und zu koordinieren. Lippen, Zunge und Gaumensegel werden zunächst bei der Nahrungsaufnahme benötigt. Somit sind Saugen, Schlucken, Lecken und Kauen Vorübungen für das Sprechen. Zunehmend lernt das Kind auch die an der Lautbildung beteiligten Organe zu beherrschen, nämlich die Zwerchfellmuskulatur und die Muskulatur der Stimmbänder.

Lange bevor Kinder ihr erstes Wort sprechen, krabbeln sie, richten sich auf, machen Gehversuche, d.h. sie trainieren ihre gesamte Muskulatur und die Beweglichkeit der Gelenke.

Zunehmende Koordination der Tast-, Muskel- und Gelenkwahrnehmungen sowie des Sehens führen dazu, dass Kinder gezielt nach Gegenständen greifen, d.h. hier entwickelt sich die *Feinmotorik*.

Aber nicht nur mit ihren Händen erforschen Kinder ihre Umwelt, sondern auch, indem sie Gegenstände in den Mund stecken, sie mit dem Mund „begreifen“.

² Zimmer, 1995, S. 106

³ Zimmer, a.a.O, S. 106

Sie lernen immer mehr, Bewegungen fein aufeinander abzustimmen, die Kraft, die für Bewegungen notwendig sind, richtig zu dosieren und die für die Aussprache richtigen Mundstellungen und Spannungszustände der Mundmuskulatur herzustellen.

Sozialemotionale Entwicklung

Die Art und Weise, wie der Säugling gepflegt und versorgt wird, wie seine Bedürfnisse aufgegriffen und erfüllt werden, wie befriedigend die Beziehungen zwischen ihm und seinen Bezugspersonen sind, entscheidet über seine Grundhaltung zu Menschen und Umwelt. Das Kind wird Menschen Vertrauen entgegenbringen und seine Umwelt aktiv mitgestalten, wenn es selbst erfährt, dass es angenommen ist und Vertrauen und Geborgenheit erlebt.

Sprechen heißt, in Beziehung zu anderen Menschen zu treten und sich aktiv der Umwelt zuzuwenden.

Kinder, die nicht ausreichend mitmenschliche Zuwendung erfahren, bleiben – wie Untersuchungen belegen – in ihrer sprachlichen Entwicklung zurück, da ihnen Anregung und Motivation fehlen, sich sprachlich zu äußern.⁴

Geistige Entwicklung

In den ersten Wochen und Monaten nach der Geburt wächst das Gehirn des Kindes weiter, und es vollziehen sich noch wichtige Reifungsprozesse in den entsprechenden Hirnzentren sowie in den die Sprachwerk-

zeuge betätigenden und steuernden Nervenbahnen. Das Gehirn besitzt unterschiedliche Areale, denen bestimmte Funktionen zugeordnet werden. So gibt es „motorische Zentren“, mit deren Hilfe alle Bewegungen, wie Gehen oder Greifen, gesteuert werden. Über die „sensorischen Zentren“ werden Berührungsreize der Haut sowie die Stellungsreize aus den Gelenken und der Muskulatur wahrgenommen. Darüber hinaus gibt es „Seh- und Hörzentren“. Bei 90 - 95% aller Menschen liegt das „aktive Sprachzentrum“ in der linken Hirnhälfte und das „passive Sprachzentrum“, in dem das gesprochene Wort aufgenommen wird, in der rechten Hirnhälfte.

Mit dem Wachstum des Gehirns entfalten sich die geistigen Fähigkeiten des Kindes. Es lernt, wahrgenommene Dinge wiederzuerkennen oder zu unterscheiden, bestimmten Begriffen bestimmte Dinge zuzuordnen, Bedeutungen zu erfassen.

Während der Spracherwerb zunächst relativ unabhängig von der kognitiven Entwicklung zu verlaufen scheint, treffen sich die Entwicklungslinien für das Denken und die Sprache nach dem ersten Lebensjahr. In dieser Zeit bemerkt das Kind, dass ein Gegenstand, z.B. ein Ball, auch dann existiert, wenn es ihn nicht mehr sehen kann. Es sucht nach sprachlichen Bezeichnungen, mit denen es auf die An- oder Abwesenheit des Gegenstandes reagieren kann. Das Kind erkennt nun, dass jedes Ding einen Namen hat. Der enge Zusammenhang zwischen geistiger und sprachlicher Entwicklung wird im so genannten Fragealter besonders deutlich, wenn sich das Kind seine Umwelt mit ihren vielfältigen Erscheinungen über Sprache erschließt.

⁴ Vgl. Merten und Klann-Delius



Schreien und Lallen

In den ersten Lebenstagen und -wochen kann sich der Säugling nur über das Schreien artikulieren. Schon bald lassen sich jedoch Unterschiede beim Schreien feststellen. Das Schreien gewinnt an Informationsgehalt für die Bezugspersonen des Kindes. Sie erkennen, ob der Säugling Hunger hat, ob ihn Bauchschmerzen quälen oder ob er schreit, weil er allein ist. Der Säugling wiederum lernt, dass sein Schreien bestimmte

Reaktionen in seiner Umwelt auslöst, dass z.B. die Mutter kommt, ihn hochhebt, streichelt, stillt, zu ihm spricht. Hier entwickelt sich zwischen beiden eine erste stimmliche Kommunikation und damit einhergehend die zwischenmenschliche Beziehung.

Etwa vom zweiten bis dritten Monat fängt das Kind, das sich wohlfühlt, an zu lallen. Lalläußerungen sind rhythmische Lautketten, die unterschiedlich lang sein können: „mamama, dada, gegegege ...“

1.2 Der Stamm des „Sprachbaums“

Sprechfreude und Sprachverständnis

Kinder sind neugierig und wollen ihre Umwelt entdecken. Der Säugling plaudert viel und gern, ahmt einzelne Laute und Geräusche nach, zunächst noch ohne den Sinn zu verstehen. Es macht dem Kind Freude, sich anderen „mitteilen“ zu können. Die Kommunikationsfähigkeiten entwickeln sich zunehmend, wenn sich die Bezugspersonen

auf die „Sprechabsichten“ des Kindes einlassen und freudig aufgreifen, d.h. in einen Dialog mit dem Kind eintreten, und seine Sprechversuche Erfolg haben.

Zu erwähnen ist, dass die Fähigkeit, Sprache zu verstehen, eher vorhanden ist als die Fähigkeit zu sprechen. Das Kind begreift die Bedeutung einzelner Wörter eher und handelt entsprechend, noch bevor es z.B. selbst sagen kann: „Hol den Ball!“



1.3 Die Krone des „Sprachbaums“

Die drei Aspekte „Artikulation, Wortschatz und Grammatik“ entfalten sich nebeneinander und meist in einem beachtlichen Tempo.

In seiner Artikulation gelingt es dem Kind immer besser, die verschiedenen Laute richtig zu bilden. Beim Erwerb von Lauten scheint es eine bestimmte Reihenfolge zu geben. So werden zuerst die Laute erworben, die im vorderen Mundbereich gebildet werden, wie „m,a,b“, danach folgen diejenigen, die im mittleren, wie „l,n,t“ und schließlich diejenigen, die im hinteren Mund- und Rachenbereich entstehen, wie „kr, gl“.

Im Wortschatz des Kindes sind zunächst Begriffe für solche Dinge vorzufinden, die das Kind anfassen kann und täglich wahrnimmt. Es schließen sich in der Regel Begriffe für Dinge an, die sich außerhalb seiner unmittelbaren Umgebung befinden, die es nicht anfassen kann oder abstrakte Bezeichnungen sind.

Die Entwicklung der grammatikalischen Strukturen erfolgt von der Einwortphase über die Zweiwortphase zu komplexen Sätzen mit Nebensatzkonstruktionen.



1.4 Die Sonne: Zuneigung und Wertschätzung als Voraussetzung

Um sich entwickeln zu können, muss sich das Kind angenommen fühlen, Liebe und Zuneigung erfahren. Bei Störungen in der sprachlichen Entwicklung gilt es herauszufinden, „welches Klima“ in der Familie bzw.

in der Kindertageseinrichtung vorherrscht: ist hier ein ständig „verhangener Himmel“ bestimmend oder kommen die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes aufgrund einer Überbehütung – zuviel Sonne – zu kurz?

1.5 Die Gießkanne: Fördernde Aspekte beim Sprechen lernen

Kinder lernen sprechen über die Kommunikation mit Erwachsenen. Erst über das tägliche Gespräch mit dem Kind können sich seine kommunikativen Fähigkeiten entfalten. Die „Gießkanne“ steht für das sprachfördernde Verhalten der Eltern bzw. der sozpäd. Fachkraft. Um die Sprechfreude der Kinder zu erhalten und zu unterstützen, sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Blickkontakt: Über den Blickkontakt zwischen Eltern/sozpäd. Fachkraft und Kind kann emotionale Nähe und Zuwendung entstehen. Außerdem hat das Kind die Möglichkeit, auf die Mund- und Lippenbewegungen zu achten, und erhält dadurch Anregungen für die eigene Lautbildung.

Nicht nachsprechen lassen: Lässt man Kinder bei Fehlern oder Abweichungen von der Normsprache der Erwachsenen „richtig“ nachsprechen, können die Sprechfreude der Kinder gemindert und

Hemmungen aufgebaut werden. Wichtiger als die richtige Form sollte der Inhalt der Mitteilung genommen werden.

Zuhören: Für das, was Kinder mitteilen möchten, sollte immer genügend Zeit vorhanden sein, auch wenn die Mitteilungen des Kindes aus der Sicht des Erwachsenen noch sehr ungeschickt sind.

Aussprechen lassen: Es ist wichtig, Kindern zuzuhören und sie aussprechen zu lassen und nicht Verständnis zu signalisieren, bevor Kinder ihre Mitteilung beendet haben.

Sprachanregungen: Erwachsene sollten deutlich und verständlich mit Kindern sprechen, in einer Art, die ihnen signalisiert, dass sie ernst genommen werden. Gespräche mit Kindern sind eine gute Möglichkeit, Kinder zum Sprechen anzuregen.

1.6 Die Erde: Die Bedeutung der Lebensumwelt

So wie der Baum in der Erde verwurzelt ist und Halt und lebensnotwendige Nährstoffe in ihr vorfindet, so ist auch das Kind in seine soziale Umgebung eingebettet. Über die Erziehung in der Familie werden dem Kind kulturelle und gesellschaftliche Aspekte vermittelt, findet es seinen Standort, von dem aus es die Welt wahrnimmt und sich in ihr zurechtfindet. Einflüsse aus der sozialen Umgebung wirken sich somit auch auf den Gebrauch der Sprache – als Teil der Kultur – und ihre Ausgestaltung durch das Kind aus.

So wie kein Baum dem anderen gleicht, sind auch in der sprachlichen Entwicklung

von Kindern Unterschiede festzustellen. Obwohl die Abläufe in der sprachlichen Entwicklung ähnlich sind, lassen sich große individuelle Unterschiede beobachten. Auch wechseln sich Zeiten schnellen mit Zeiten langsameren Fortschritts ab.

Wenn Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung von Kindern deutlich werden, wenn Kinder Lautverbindungen nicht aussprechen können oder Wörter noch nicht beherrschen, wenn sie nur langsam sprechen lernen, ist es wichtig zu überlegen, welches „Menü“ an Sprachanregungen Kinder benötigen, das die individuellen Fähigkeiten berücksichtigt.





2. Die Entwicklung der Sprache

Sprache ist die wichtigste Grundlage der Kommunikation mit anderen Menschen, durch die Gedanken und Gefühle zum Ausdruck gebracht, Bedeutungen vermittelt, Erlebnisse verarbeitet, Erfahrungen ausgetauscht, Wünsche und Begehren kundgetan, Zusammenhänge verstanden und Handlungen geplant werden.

Sprache und Sprechen helfen dem Kind, Erscheinungen und Vorgänge der Umwelt zu verarbeiten, d.h. Dinge und Vorgänge – zunächst die unmittelbaren, später auch die weiter entfernten – zu erkennen und zu unterscheiden. Erscheinungen und Vorgänge der Umwelt werden durch Sprache verfügbar. Dadurch erweitert sich gleichzeitig die Begriffswelt des Kindes. Die Differenzierung der Umwelt und die Umsetzung in Sprache helfen ihm, sich die Umwelt anzueignen, sie zu verstehen, Erlebnisse und Wahrnehmungen zu speichern und Erfahrungen zu strukturieren.

Sprache ermöglicht ihm die geistige Überbrückung von Zeit und Raum, sich aus dem „Jetzt und Hier“ zu lösen, Vergangenheit und Zukunft ins Blickfeld zu rücken. Erfahrungen des Kindes bleiben durch Sprache gegenwärtig, auch wenn sich Personen und Dinge nicht in unmittelbarem Sichtkontakt befinden.

Durch Sprechen und Sprache nimmt das Kind Kontakt zu seiner Umwelt auf, stellt es Beziehungen zu anderen Menschen her. Zuerst über Laute, dann über Sätze versucht es, Verbindung zu seiner Umwelt aufzunehmen. Dabei nehmen im Kleinkindalter Mimik, Gestik und Intonation noch einen großen Platz im Kommunikationssystem des Kindes ein. Erst das ältere Kindergartenkind achtet mehr auf den Informationsgehalt des Gesprochenen, da körpersprachliche Äußerungen wie Mimik und Gestik als Verständigungsmittel nicht mehr ausreichen, zumal sie Ursache für

vielfältige Missverständnisse sein können. Über die Sprache wird das Kind mit den Sichtweisen seiner Umwelt, den Normen und Werten seines Kulturkreises vertraut gemacht. Dadurch werden sein Selbstbild wie auch sein Bild von der Welt entscheidend beeinflusst. Grundlegend für die Vermittlung von sprachlichen Fähigkeiten ist die Familie mit ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund. Das in seiner Familie übliche Kommunikationsverhalten hat wesentlichen Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes.

Durch Sprechen und Sprache äußert, erkennt und verarbeitet das Kind seine Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen. Gefühle und Denken, Denken und Sprechen bilden bei ihm eine Einheit, auch wenn es zunächst noch nicht genügend ausdrücken kann, was es empfindet oder

denkt. Für das Kind ist es wichtig zu erfahren, dass es seine Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken kann und darf, aber auch, dass es mit Hilfe der Sprache lernt, mit seinen Gefühlen umzugehen, sie zu verarbeiten und sich in sein soziales Umfeld einzuordnen.

Sprache gibt Kindern über Literatur, Märchen, Bilderbücher und Erzählungen einen Einblick in eine Welt der Phantasie, die ihre Erlebnis- und Wahrnehmungsfähigkeit erweitert. Hier werden Gefühle, Gedanken und Erlebnisse anderer Menschen beschrieben. Hier können Kinder Spannungen miterleben, Gefahren überwinden und Probleme lösen. Sie können sich mit den Inhalten der Geschichten auseinandersetzen, sich mit den Gestalten identifizieren und evtl. Lösungsmöglichkeiten für eigene Probleme finden.

2.1 Der Spracherwerb

„Sprachentwicklung ist stets als ein Vorgang der Vermittlung einer vorhandenen Sprache als Symbolsystem einer bestehenden Gesellschaft anzusehen. Spracherwerb ist ein Prozess der Sprachvermittlung,“ d.h. Sprache wird in einem lang anhaltenden, dialogischen Prozess zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen erworben.⁵

Dabei ist Sprache nicht nur „eine Produktion von Lauten, sondern ein komplexer und vielgestaltiger Prozess der Kommunikation, bei dem über den Einsatz der Sprechorgane und Sprachwerkzeuge hinaus

der ganze Mensch mit all seinen unterschiedlichen Ausdrucksmitteln beteiligt ist.“⁶ Sprechen besteht nach HURLOCK darin, „dass ein Kind die Bedeutung der Wörter, die es gebraucht, auch kennen muss und sie mit den Gegenständen, die sie bezeichnen, in Verbindung bringt“ und dass es seine Wörter so ausspricht, „dass sie für andere Mitglieder der Gesellschaft leicht verständlich sind.“⁷

⁵ Grimm, 1987, S. 599

⁶ Zimmer, 1992, S. 52

⁷ Hurlock, 1971, S. 157

Jedes Kind hat eine angeborene Bereitschaft, Sprache zu erlernen. Der Erwerb der Erst- oder Muttersprache vollzieht sich in bestimmten aufeinander folgenden Phasen, die vermutlich für alle Kinder gleich sind. Alle Kinder verfügen zunächst über einen gemeinsamen Lautbereich.

In allen Sprachen basieren die ersten Wörter auf den frühen Kinderlauten, z.B. mama, dada, baba, papa. Die für die jeweilige Sprache spezifischen Laute muss das Kind lernen.

Im Verlauf der Sprachentwicklung sind große individuelle Unterschiede zwischen den Kindern zu beobachten, und zwar hinsichtlich der Geschwindigkeit der Entwicklung des Wortschatzes, der Aussprache- und Satzbildungsfähigkeit. Bei fast allen Kindern sind außerdem Zeiten schnellen und langsameren Fortschritts auszumachen.

Das Kind übernimmt das Sprachsystem der Sprache seiner Umwelt u.a. durch Nachahmung beim Erwerb von Lauten und Wörtern und durch Wiederholung. Dabei spielt auch die Häufigkeit des Auftretens eine Rolle, d.h. je öfter eine bestimmte Satzstruktur oder Wortklasse auftritt, desto eher kann sie vom Kind übernommen und verarbeitet werden.

Ein grundlegendes Prinzip des Spracherwerbs ist aber, so FELIX, das Zerlegen von Strukturen der Zielsprache bzw. der einzelnen sprachlichen Bereiche in verschiedene Schritte, die sich das Kind nacheinander angeeignet. Bei dieser systematischen Annäherung an die Sprache der Umwelt treten

Phasen auf, die als Abweichungen vom Erwachsenenmodell, als Rückschritte oder grammatische Fehler erscheinen. Diese in den sprachlichen Äußerungen des Kindes vorkommenden Abweichungen vom Erwachsenenmodell sind jedoch keineswegs beliebig oder willkürlich. Das Kind bildet vielmehr seine Äußerungen nach bestimmten Prinzipien, die in sich ein logisches System darstellen.

Beim Sprechen auftretende Fehler oder Abweichungen sind also – so ZIMMER – nur Fehler aus der Sicht des Erwachsenen. Aus der Sicht des Kindes handelt es sich dagegen keineswegs um Fehler, da es Regeln, die es erfasst hat, konsequent anwendet, die aber eben nicht immer mit der Sprachnorm der Erwachsenen übereinstimmt, z.B. „der Osterhase hat mir ein Ei gebrungen“ (gebrungen – gesungen).

Der Spracherwerb vollzieht sich nur scheinbar wie von selbst. Für die sprachliche Entwicklung des Kindes sind die Sprachanregungen durch das Umfeld von besonderer Bedeutung. Es ist wichtig, dass Kinder Sprache hören und anwenden können. Dabei scheint das sprachliche Vorbild des Erwachsenen einen weit wirksameren Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes zu haben als das Vorbild von Kindern, da durch das Gespräch mit Erwachsenen Kinder zu größerer sprachlicher Aktivität angeregt werden.

Mit zunehmendem Alter gewinnen die Kontakte zu Kindern jedoch an Bedeutung und sprachliches Lernen findet auch im Austausch der Kinder untereinander statt.



2.2 Vorstufen des Spracherwerbs

Die vorsprachliche Phase umfasst den Zeitraum von der Geburt bis zum ersten Wort des Kindes. Schreien, Gurrlaute und Lallen sind Phasen, die sich teilweise ergänzen oder einander ablösen und einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Sprache darstellen.

Schreien

Die Sprachentwicklung des Kindes beginnt mit dem Schreien, das bei der Geburt die Lungenatmung in Gang setzt.

In den ersten Wochen des Kindes wechseln lange Schlafzeiten mit kurzen Wachzeiten ab, in denen seine Bedürfnisse nach Nahrung und körperlichem Wohlbefinden befriedigt werden. In diesen Wochen ist Schreien ein Signal – zunächst noch undifferenziert –, das den Bezugspersonen die Wachzeiten ankündigt und zugleich zur Befriedigung der Bedürfnisse nach Nahrung und körperlichem Wohlbefinden auffordert.

Die ersten Wochen

Schon nach wenigen Wochen sind Unterschiede beim Schreien zu bemerken, und zwar in der Intensität und in der Tonhöhe, später auch in der Klangqualität und im Rhythmus des Schreiens. Das Schreien wird also zunehmend differenzierter. Es gewinnt an Informationsgehalt, so dass man allmählich das Schreien aus Hunger von dem durch andere Störungen wie Blähungen und Magenbeschwerden verursachten Schreien unterscheiden kann. Die Veränderung der Schreilaute und ihr Einsatz kommen zunächst rein instinktiv zustande. Sie

wirken aber auf die mit der Pflege des Kindes beschäftigten Personen wie ein auslösendes Signal, d.h. diese Laute haben den Charakter einer Mitteilung. Voraussetzung, um die Schreilaute richtig interpretieren zu können, ist, dass die Erwachsenen das Kind beobachten und es kennen. Bevor das Kind drei Monate alt ist, hat es gelernt, Schreien als Mittel der Aufmerksamkeitserregung einzusetzen.

Je kleiner das Kind ist, desto stärker ist der ganze Körper beim Schreien in Bewegung. Etwa ab der zehnten Woche treten auch Schreilaute lustvoller Art auf, die sogenannten Kreislaute.

Explosivlaute oder Gurren

Neben dem Schreien äußern Säuglinge in den ersten Wochen und Monaten auch eine Reihe anderer einfacher Laute: Vokallaute, wie „a, ä“, die häufig mit „h“ verbunden werden, „ähä, hä“ sowie Gurr- und Explosivlaute: so genannte rrr-Ketten, Kehllaute, wie „ech, gu, gr, ng“. Diese Laute werden oft durch rein zufällige Bewegungen des Stimmmechanismus hervorgerufen. Sie haben explosivartigen Charakter, werden von allen Säuglingen gleichermaßen geäußert und brauchen nicht erlernt zu werden. Sie sind überwiegend abhängig von der Mundform und vom Luftstrom, der aus den Lungen ausgestoßen wird und an den Stimmbändern vorbeigeht. Das Kind stößt diese Laute nicht absichtlich aus; sie sind lediglich Begleiterscheinungen und Reaktionen auf körperliche Bedürfnisse und

Aktivitäten. Demnach sind solche Äußerungen kein Mittel der Verständigung, sondern lediglich eine Art spielerischer Beschäftigung. Meist verschwindet der größte Teil dieser frühen Laute wieder, wenn sich der Stimmmechanismus weiterentwickelt.

Mit den allmählich länger werdenden Wachzeiten werden die Lautäußerungen des Kindes immer häufiger.

Neben Schrei- und Kreischlauten treten weitere Laute auf, die als Quietschen bezeichnet werden, als Ausdruck von Fröhlichkeit, wie es z.B. beim Baden des Kindes oft zu beobachten ist.

Als Ausdruck der Freude ist das Juchzen des Kindes zu interpretieren. Juchzen ist gekennzeichnet durch kurze, hervorbrechende Laute mit plötzlichem Stimmlagenwechsel.

Ferner äußert das Kind Blasreiblaute, wie „f, w oder s“, indem es die Luft zwischen den geschlossenen Lippen durchpresst.

Zunehmend sind auch rasch wechselnde Lautgebilde zu beobachten, die den Übergang zur Lallphase kennzeichnen.

Lallen

Etwa vom zweiten bis dritten Monat sind beim Kind, das sich wohl fühlt, die ersten Behaglichkeitsäußerungen wahrzunehmen. Damit erreicht es die Phase des Lallens, die eine Vorbereitung auf die eigentlichen Sprachleistungen des Kindes darstellt. Bei diesen Lautäußerungen handelt es sich um rhythmische Lautketten, die unterschiedlich lang sein können, die einfach

oder mehrfach wiederholt werden und die den Charakter von Silben haben, die sich aus Vokalen und Konsonanten zusammensetzen, z.B. „ma-ma, da-da, ra-ra, de-de, ge-ge...“

Kennzeichen dieser Phase ist, dass es sich um spontane Lautproduktionen handelt, die ständig wechseln können.

Im Laufe des ersten Lebensjahres nimmt die Anzahl der Laute, die ein Kind erzeugen kann, ständig zu, wobei Kinder im Laufe der Lallphase individuelle Vorlieben für bestimmte Lautkomplexe entwickeln. Die in dieser Zeit gebildeten Lalläußerungen können fremdartig klingen, weil sie nicht nur Laute der Erst- oder Muttersprache enthalten.

Das Lallen ist nicht an bestimmte Gegenstände, Menschen oder Situationen gebunden; es ist kein Sprechen im eigentlichen Sinne. Obwohl manche Lalläußerungen Wörtern gleichen, verbindet das Kind noch keinerlei Bedeutung damit, „ma ma“ – steht in dieser Phase noch nicht für Mutter. Der Wert des Lallens besteht in der Übung. Dennoch hat das Lallen für den später einsetzenden Spracherwerb eine wichtige Funktion: „Das Kind hört seine eigenen Laute und freut sich über die hörbar werdenden Fähigkeiten.“⁸

Das Kind übt in dieser Zeit vielfältige Lautverbindungen ein, die von Veränderungen in der Tonhöhe und in der Modulation begleitet werden.

⁸ Gipper, 1985, S. 40



Die ersten Monate

Im weiteren Verlauf steht die Weiterentwicklung der Laute im Vordergrund. Das Kind „erzählt“ viel und gern, z.B. Konsonant-Vokal-Verbindungen: „nana, aga, ata, laalaa“, rrr-Ketten. Dabei wechselt es Lautstärke und Tonhöhe.

Das Kind fängt an, seine Lautäußerungen zu wiederholen bzw. sich selbst nachzuahmen. Es stellt eine Verbindung zwischen Hören und Sprechen her: es hört, wie das klingt, was es sagt, und spricht, was es hören möchte. Damit ist der erste Schritt von einer spontanen Lautäußerung hin zu einer gezielten Artikulation getan, und die Lautäußerungen des Kindes nähern sich mehr und mehr der Erwachsenensprache an. Dies führt häufig dazu, „dass die Familie diese Lautungen aufnimmt und dem Kind wieder vorspricht, so dass sich in einem häufig wiederholenden Dialog einzelne Lautgebilde verfestigen können.“⁹

Mit etwa acht bis neun Monaten beginnt das Kind zu flüstern und hört sich dabei aufmerksam zu.

In den letzten Monaten des ersten Lebensjahres ist ein erstes Sprachverständnis zu beobachten, d.h. das Kind versteht den Inhalt einiger Worte. So wendet es z.B. den Kopf dem entsprechenden Gegenstand oder der Person zu, wenn man es fragt: „Wo ist ...?“, oder reagiert auf Verbote, wie „nein“, indem es seine Tätigkeit kurz unterbricht.

Häufig auftretende Lautäußerungen in Verbindung mit einer Reduzierung der Vielfalt der Laute kündigen nach BOVING den Beginn einer neuen Phase an, nämlich den Gebrauch von Sprachlauten. Kennzeichen für diese Vorstufe des Sprechens ist, dass das Kind den Sinngehalt einiger Worte erfasst und die mehrsilbigen Äußerungen auf Doppelsilben reduziert und phonetisch stabile Formen benutzt. Diese Lautäußerungen werden von allen Kindern in für sie besonders wichtigen Bereichen eingesetzt. Hierunter fallen die Lautäußerungen, die Freude, Zufriedenheit oder Unzufriedenheit ausdrücken, die zur Bedürfnisbefriedigung auffordern oder Lautäußerungen, die auf etwas hinweisen, wie „da, da“, die durch eine Zeigegebärde unterstützt werden.

Schon in den ersten Monaten wirken sich Einflüsse aus der Umwelt des Kindes auf die Art und Häufigkeit der Lautbildung aus. Wesentlich für die sprachliche Entwicklung ist, dass die Mutter bzw. die Bezugspersonen und das Kind von Anfang an miteinander kommunizieren und über den Dialog eine gemeinsame Erfahrungswelt aufbauen. Indem sie das Verhalten des Kindes interpretieren und ihm Bedeutungen zuweisen, leiten sie das Kind an, selbst solche Konzepte und Regeln zu entwickeln, die die Grundlage für den Spracherwerb sind. Dabei kommt es häufig vor, dass die Bezugspersonen die Laute des Kindes aufnehmen und vorsprechen, so dass sich „im Dialog“ einzelne Lautgebilde verfestigen können, d.h. Mutter und Kind führen „Wechsel-Gespräche“. Das Kind ist dabei aktiv an der Interaktion beteiligt. Seine Lautäußerungen differenzieren sich im Laufe der Zeit immer stärker aus.

⁹ Boving. In: Gipper, 1985, S. 91



2.3 Stadien des Spracherwerbs

Etwa gegen Ende des ersten Lebensjahres bildet das Kind erste sinnvolle Wörter. Wenn es in der Lage ist, Lautäußerungen mit bestimmten Inhalten/Bedeutungen zu verbinden, setzt das eigentliche Sprechen ein. Aus dem Lallen wird Sprache, wenn das Kind eine Verbindung zwischen Wort und Inhalt herstellt. Um diesen Entwicklungsschritt von den bedeutungslosen Lautäußerungen hin zum ersten sinnvollen Wort machen zu können, bedarf es des Erwachsenen, der dem Kind hilft, für Personen oder Gegenstände, die es wahrnimmt, Worte zu finden.

Einwortphase

Beim Übergang von der Lallphase zu den ersten Sprachlauten verlieren Kinder die Fähigkeit, vielfältige Laute zu erzeugen. Sie beginnen meist mit nur wenigen Sprachlauten aus ihrer Sprache.

Die ersten Sprachlaute werden im Vordermund artikuliert, z.B. „mam, ada, dada“. Dagegen werden Laute, wie „f, s, sch, ch, l und r, pf und tsch sowie st und sp“, sofern sie zum phonologischen System der Muttersprache gehören, meist später von Kindern geäußert. Das Erlernen der Sprachlaute scheint in einer bestimmten Reihenfolge stattzufinden. Gewisse Laute und Lautverbindungen lernen die meisten Kinder früher als andere Laute.

In der ersten Phase des Spracherwerbs spricht das Kind einige wenige Worte – von einigen Autoren als „Einwortsätze oder Holophrasen“ bezeichnet.

Diese Einwortäußerungen beziehen sich immer auf die Gesamtsituation und können Wünsche, Bedürfnisse, Behagen oder Unbehagen, Gefühle ausdrücken oder Benennungsfunktion (Namen) haben. Sie sind Teile eines komplexen Handlungsschemas.

Das erste Jahr

So kann „mama“ z.B. bedeuten; „ich möchte etwas zu essen“ oder „Mama, komm bitte her“ oder „ich möchte nach draußen“ ...

Das Kind drückt also mit einem Wort verschiedene Bedürfnisse aus, bei denen es oft Gesten zur Hilfe nimmt, z.B. „da“, verbunden mit einer Zeigegeste.

Die ersten Wörter bestehen häufig aus einem Wechsel von Vokalen und Konsonanten, z.B. „ba-ba“. In dieser Phase bevorzugt das Kind Substantive.

Es ahmt jetzt häufig die Laute der Erwachsenen nach, ohne den Sinn zu verstehen.

In dieser Phase treten auch Lautmalereien auf. Dabei handelt es sich um Wörter, die die Beschaffenheit eines Gegenstandes in einer bestimmten Weise wiedergeben, z.B. „wauwau“ (Hund), „puffpuff“ (Eisenbahn).

Zunächst vertauscht das einjährige Kind die Bezeichnungen für Personen, Gegenstände und Situationen noch beliebig.

Von entscheidender Bedeutung für die sprachliche Entwicklung ist die gesamte körperliche Entwicklung des Kindes, die es ihm erlaubt, verschiedene Eindrücke wahrzunehmen und zu koordinieren. Um Laute oder sprachliche Äußerungen verstehen zu können, müssen Kinder zuerst einmal verstehen, worauf sich denn diese Laute oder Äußerungen überhaupt beziehen. Dies erreichen Eltern dadurch, dass sie die Aufmerksamkeit des Kindes z.B. auf den Gegenstand lenken, d.h. sie achten darauf, dass ihre Kinder den Gegenstand ansehen,

über den sie gerade sprechen. Solche Situationen „(gemeinsam auf etwas achten und entsprechende Äußerungen hören) erleichtern dem Kind (...) die Zuordnung des Ausdrucks zu einem bestimmten Inhalt.“¹⁰

Unterstützend wirken die Reaktionen der Bezugspersonen auch, wenn sie die Lautäußerungen des Kindes aufgreifen, wiederholen und so in einen „Dialog“ mit dem Kind treten. Dabei ist wiederum häufig die Situation, in der die Wiederholung stattfindet, ausschlaggebend dafür, dass das Lautgebilde des Kindes nicht nur stabil wird, sondern auch einen Sinngehalt erhält. Das Kind lernt, seine Lautgebilde mit Personen, Gegenständen und Situationen allmählich eng zu verbinden, so dass sie zu deren Symbolen werden können.

Wesentlich bei den Dialogen ist, dass sich die Bezugspersonen dem kindlichen Sprachverständnis anpassen, d.h. sie verwenden einfache Satzstrukturen, eine langsame Sprechweise und einen gedehnten Tonfall. „Die Funktion dieser Anpassungen ist offensichtlich eine kommunikative: Die Bezugspersonen bemühen sich darum, sich dem Kind verständlich zu machen und orientieren sich dabei am kindlichen Sprachverständnis.“¹¹ Mit zunehmendem Sprachverständnis erhöht sich die Komplexität des Sprachstils.

¹⁰ Kolonko, 1996, S. 45

¹¹ Apeltauer, 1997, S. 37

Zweiwortphase

Zwischen eineinhalb und zwei Jahren treten zunehmend Zweiwortäußerungen auf. Bei den ersten Zweiwortäußerungen wird jedes Wort einzeln gesprochen und durch eine Pause gegen das andere abgesetzt, d.h. die ersten Zweiwortäußerungen bestehen aus einer Aneinanderreihung zweier Einwortäußerungen, z.B. „ata – Puppe“. Bald werden diese Äußerungen über die Betonung als zusammengehörig ausgedrückt. Damit entstehen „echte“ zweiwortige Äußerungen. Die Zweiwortäußerungen, die durch die existenziellen Bedürfnisse des Kindes beeinflusst werden, erfüllen u.a. folgende Funktionen: Feststellung: „wawa tun“, (ich tue sie wieder ins Wasser), Verlangen, Wunsch: „mama ahm“, (Mama, ich will auf deinen Arm), Verneinung: „heia nein!“, (ich will nicht ins Bett), Fragen: „wo Ball“, Ortsbestimmung: „Ball da“ oder Bezeichnung einer Eigenschaft: „Milch heiß“. Bei den Zweiwortäußerungen variiert die Wortfolge noch sehr stark, da das Kind das Gefühlsbetonte und das Anschauliche voranstellt.

Charakteristisch für diese Phase ist der telegraphartige Stil der Äußerungen: das Kind verwendet Substantive im Singular, Verben im Infinitiv und einzelne Adjektive. Es fehlen die unbestimmten (einer, eine, ein) und bestimmten Artikel (der, die das), die Konjunktionen (und, oder, aber), die Hilfszeitwörter (sein, haben) und die Flexionsendungen bei der Pluralbildung (Puppe – Puppen).

Das zweijährige Kind probiert verschiedene Verbindungen von Lautkomplexen und Inhalten. Diese Versuche werden von den

Erfahrungen, die das Kind macht, beeinflusst und gesteuert.

Allmählich wird es in seinen Bezeichnungen sicherer, und der Wortschatz des Kindes wächst stark an. Es entwickeln sich Substantive, Verben, Adjektive und Pronomen (Beziehungswörter).

Das erste Fragealter setzt ein: Das Kind fragt nach dem Namen der Dinge: „Ist das?“ . Es entdeckt, dass zu jedem Gegenstand ein Lautkomplex gehört, der ihn bezeichnet, dass jedes Ding einen Namen hat. Es erwacht das Bewusstsein von der Bedeutung der Sprache.

Mit dem Übergang zu den Zweiwortäußerungen treten auch die ersten Flexionsversuche auf, z.B. Pluralbildungen beim Substantiv. Nun lernt das Kind die Formen der Wortabwandlungen, nämlich die Beugung des Verbs (Konjugation), des Substantivs (Deklination) und die Steigerungsformen der Adjektive (Komparation) ziemlich gleichzeitig.

Allgemein werden dabei die schwächer flektierten und regelmäßigen Formen leichter erlernt als die stark flektierten und unregelmäßigen, die oftmals durch Formen der ersten Art ersetzt werden, z.B. „gut – güter“ wie „groß – größer“ statt „gut – besser“, ich habe „getrinkt“ wie ich habe „gemalt“ .

In dieser Zeit wird das Sprachverständnis immer differenzierter. Das Kind versteht allmählich Aufforderungen, die zwei verschiedene Handlungen enthalten, z.B. „Hol den Ball und gib ihn ...“

Das 2. Jahr

Das Kind versteht schon sehr viel, es kann Sprache besser verstehen als produzieren, d.h. das Verstehen von Sprache geht dem eigentlichen Sprechen voraus.

Mehrwortsätze

Das dritte Jahr

Etwa im dritten Lebensjahr spricht das Kind Mehrwortsätze mit drei oder mehr Wörtern. Auch hierbei werden die für das Verstehen wichtigen Wörter geäußert, die unwichtigen fallen weg, d.h. in der Sprache des Kindes überwiegen die Inhaltswörter. Die sog. Funktionswörter, wie Konjunktionen (und, oder), Präpositionen (in, an), Artikel (ein, eine) fehlen weitgehend. Die Sprache erscheint noch immer telegrammstilartig. Die Äußerungen des Kindes sind oftmals nur vor dem Hintergrund der gesamten Situation zu verstehen und zu interpretieren. Solche Interpretationen werden – wie Untersuchungen belegen – von der Mutter häufig vorgenommen, indem sie die Äußerungen des Kindes in grammatisch richtiger Form wiedergibt und abwartet, ob es gegen ihre Interpretation „protestiert“.

Mit dem Auftreten der Mehrwortsätze kann von grammatikalischen Strukturen gesprochen werden. So wird z.B. aus „Mama Ball, Mama holen, Ball holen“ nun „Mama Ball holen“ (Subjekt – Prädikat – Objekt, hier: S – O – P).

Die Wortstellung im Satz weicht noch häufig von der Erwachsenensprache ab, da das Kind Wörter voranstellt, die ihm wichtig sind „Ball, gib mir“.

Oftmals werden auch Wörter zusammengezogen, „bin gangen“ statt „ich bin gegangen“.

Nun äußert das Kind auch Adverbien „da, hier“, später Possessivpronomen „mein, dein“ und Präpositionen (Verhältniswörter) „auf, in“. Beim Erwerb der Verhältniswörter werden Ortsbestimmungen „in, auf“ vor Zeitbestimmungen, wie „jetzt, heute, gestern“ erlernt. Das Kind benutzt zunächst den unbestimmten, später den bestimmten Artikel.

In Verbindung mit der geistigen Entwicklung und dem Vertrautwerden mit der Umwelt ist der Erwerb von Fragewörtern zu sehen. Zunächst treten die Fragewörter „wo oder was“ auf, später folgen „wer, wie, wieviel?“ Das Kind fragt nach dem Namen, es vergewissert sich.

Das Kind verwendet vorwiegend Hauptsätze, aber schon auf verschiedene Arten, z.B. als Ausrufe-, Frage- und Aussagesätze.

Es entwickelt verschiedene Nebensätze und lernt, durch Über- und Unterordnung Gedanken wiederzugeben. Die ersten Nebensätze werden häufig nicht erkannt, weil sie durch einen undefinierbaren Universallaut, wie „ä“ oder „mm“ eingeleitet werden. Bald folgen Verknüpfungen mit „und“ oder „dann“, später erst mit „weil, darum, wenn“... Gegen Ende des dritten Lebensjahres treten auch die ersten Relativsätze auf.

Es fragt nach dem „warum, wann und wie lange“.

Etwa ab der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres bezeichnet das Kind Gegenstände und Objekte seiner Umgebung richtig. Es fragt nach dem Namen unbekannter Dinge. Der Wortschatz nimmt zu.

Durch Ableitungen und Zusammensetzungen bildet das Kind neue Wörter, entsprechend zu „Dunkelheit“ gibt es eine „Hellheit“, zu „Nachthemd“ das „Taghemd“, ein unbekanntes Geräusch führte zu der Frage „Oma, was hat da geräuscht?“¹²

Die Aussprache verbessert sich zunehmend. Es lernt auch die schwierigen Laute, wie „r und s“ richtig auszusprechen.

Kindestümliche Sprachbildungen gehen zurück, und die Kindersprache nähert sich der Erwachsenensprache an.

Zu den Strukturen, die das Kind erst spät erfasst, gehören die Passivkonstruktionen. Das Verstehen und Bilden der richtigen Passivkonstruktion fällt dem Kind am leichtesten, wenn Handelnder und Leidender logisch nicht umkehrbar sind, wie: „Die Maus wird von der Katze gejagt“, d.h. das Kind weiß, dass die Katze die Maus jagt und nicht umgekehrt. Der eigentliche Erwerb der Passivkonstruktionen erfolgt erst im Schulalter.

Mit etwa vier Jahren hat das Kind die wesentlichen Strukturen seiner Erstsprache erworben. Es spricht überwiegend in vollständigen Sätzen. In der Regel sind alle Wortklassen vorhanden. Das Kind kann

seine Wünsche, Gedanken und Absichten mitteilen. In der Sprache des Kindes herrschen bis zur Einschulung im allgemeinen einfache und kurze Sätze vor, die vorwiegend durch „und“ und „dann“ verbunden werden. Der Wortschatz wird weiter angereichert.

Der Erwerb von Bedeutungen, der sehr eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden ist, setzt sich bis ins Schulalter fort. Auch das Verständnis für Passivkonstruktionen nimmt im Schulalter weiter zu. Relativsätze werden ebenfalls erst im Schulalter wirklich beherrscht.

¹² Gipper, a.a.O., 1985, S. 143

3. Mehrsprachigkeit im Elementarbereich



Seit einigen Jahrzehnten wird das Leben in der Bundesrepublik durch den Zuzug von Migrantinnen und Migranten, Aussiedlerinnen und Aussiedlern sowie Flüchtlingen geprägt. Diese durch Migration entstandene multikulturelle Gesellschaft ist zugleich auch eine mehrsprachige Gesellschaft, wie u.a. in Kindertagesstätten und Schulen deutlich wird. Zwei- und Mehrsprachigkeit ist allerdings kein Phänomen, das nur aufgrund von Migrationsbewegungen zustandekommt. Da die meisten Menschen in Kontakt mit mehreren Sprachen aufwachsen und es Zwei- und Mehrsprachigkeit in so unterschiedlichen Facetten und Formen gibt, wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass Zweisprachigkeit in fast jedem Land der Erde vorkommt, z.B. in der Schweiz, in Belgien, in Grenzgebieten, und somit das Normale sei.

Dabei wurde Zweisprachigkeit über eine lange Zeit als schädlich für die Entwicklung von Kindern angesehen und nur „hochbegabten“ Kindern zugebilligt. Man war der Ansicht, dass Zweisprachigkeit zu schlechteren Schulleistungen und zu geringerer Intelligenz führe, und die „sprachliche Heimatlosigkeit“ Kinder seelisch instabil mache. Erst ab Anfang der 60er-Jahre setzte sich die Auffassung durch, dass eine zweisprachige Erziehung positive Auswirkungen auf die soziale wie kognitive Entwicklung habe. An eine vollkommene Beherrschung von zwei Sprachen in allen Bereichen menschlichen Lebens ist dabei nicht gedacht. Zu welcher Art von Zwei-

sprachigkeit ein Kind gelangt, hängt hauptsächlich von den Bedingungen ab, unter denen zweisprachiges Lernen stattfindet.

Politische, ökonomische und soziale Aspekte führten dazu, dass Menschen ihre Heimatländer verlassen und sich u.a. in der Bundesrepublik Deutschland niedergelassen haben. Wenn sie hier gesellschaftlich handlungsfähig sein wollen, müssen sie ihr Leben in der Bundesrepublik zweisprachig organisieren und gestalten. In diese zweisprachig organisierte Lebenswelt wachsen die Kinder hinein. Für Kinder aus zugewanderten Familien bedeutet dies, dass sie aufgrund ihrer Lebenssituation, in ihrer Entwicklung und Persönlichkeitsbildung auf Zweisprachigkeit angewiesen sind.

In manchen Familien ist die sprachliche Situation bereits durch mehr als zwei Sprachen geprägt, weil Dialekte oder Regionalsprachen des Herkunftslandes gesprochen werden. In anderen Familien gewinnt auch die deutsche Sprache an Bedeutung.



3.1 Erstsprache und Identitätsentwicklung

Schon ab der Geburt beeinflusst die Interaktion zwischen Eltern und Kind die Identitätsentwicklung des Kindes in entscheidender Weise. Neben dem Körperkontakt bieten Eltern dem Kind auch über die Sprache Impulse zur Verständigung an. Gleichzeitig erfährt es nach und nach, dass die Zeichen seiner Bedürfnisse wie Schreien oder Lächeln verstanden oder auch missverstanden werden. Nach Erkenntnissen der modernen Säuglingsforschung entwickeln sich dabei erste rudimentäre Vorstellungen vom eigenen „aufstachenden Selbst“.¹³ Reagieren die Eltern verlässlich und wiederholend auf die Interaktionsangebote des Kindes, helfen sie ihm, sich mehr und mehr als Subjekt zu erfahren, das die Reaktionen seiner Bezugspersonen

selbst beeinflussen kann. Indem das Kind erfährt, dass es Beziehungen mitgestalten kann, lernt es, sich selbst von den Eltern zu unterscheiden.

Bereits in diesen frühen Dialogen mit den Eltern macht das Kind also Erfahrungen, die für den weiteren Verlauf der Identitätsentwicklung von Bedeutung sind: In einer verlässlichen Interaktion mit Mutter und Vater erlebt es Geborgenheit und Sicherheit und entwickelt dadurch Urvertrauen.¹⁴ Dies hilft ihm, ein positives Selbstbild aufzubauen. Der Dialog mit der Umwelt ist damit ein Beitrag zur Entstehung, Entwicklung und Stabilisierung der Ich-Identität des Kindes.

¹³ Vgl. Stern

¹⁴ Vgl. Erikson

Dabei begleitet die Sprache der Eltern schon ab der Geburt die Interaktion mit dem Kind. Sie reagieren mit ihrer Körpersprache, Wörtern und Lauten auf die Kommunikationsangebote des Kindes. Klang und Stimmführung transportieren Gefühle und Stimmungen, die das Kind versteht, schon lange bevor es selbst sprechen kann.

Im Kontakt mit dem Kind erfahren Eltern und andere wichtige Bezugspersonen recht schnell, wie sie mit ihrer Stimme spezifische Klangfarben, Melodien und Modulationen erzeugen, die dem Kind Geborgenheit und Sicherheit vermitteln oder Aufmerksamkeit beim Kind hervorrufen können. „Die Eltern Neugeborener lernen rasch, welche Tonhöhe die Aufmerksamkeit ihres Babys zu wecken vermag. ... Aufmerksame Eltern werden überdies früher oder später feststellen, dass die Babys ihre Bewegungen dem Rhythmus der elterlichen Stimmen anpassen und sie selbst, umgekehrt, das Gleiche tun.“¹⁵ Nach einer Untersuchung von CONDON und SANDER¹⁶ gleichen Neugeborene bereits unmittelbar nach der Geburt ihre Bewegungen dem Rhythmus der Stimme ihrer Mutter an. „Dies ist ein Beispiel für die große, wechselseitige Anpassungsfähigkeit in der frühen Kindheit. Die Bewegungen des Babys stimmen mit denen der Mutter überein, die ihrerseits ihren Sprachrhythmus den Bewegungen des Babys anpasst.“¹⁷ Hieran wird deutlich, welche Bedeutung der Erstsprache in der Entwicklung des Kindes zukommt.

¹⁵ Brazelton, Cramer, 1991, S. 76f

¹⁶ Condon, Sander, 1975.

In: Brazelton, Cramer, 1991

¹⁷ Brazelton, Cramer, a.a.O., S. 77f

Es ist die Sprache, die mit ihrem spezifischen Rhythmus und Klang dem Kind erste Erfahrungen des gemeinsamen Verstehens ermöglicht und damit die Bindung zwischen Eltern und Kind festigen kann. Die Sprache der Eltern ist durch erste Bindungserfahrungen stark emotional besetzt und hat damit eine „Intimität stiftende Funktion: Durch die besondere Sprechweise stellt die Mutter eine positive affektive Beziehung zu ihrem Kind her und sichert die gegenseitige Verständigung.“¹⁸

Auch der Aufbau von Beziehungen zum Vater, zu den Geschwistern und den Großeltern, die dem Kind helfen können, ein Selbstbild in Abgrenzung zu ihnen aufzubauen, wird durch die Erstsprache begleitet. Somit ist die Erstsprache wichtiger Bestandteil des familiären Bindungsgefüges. Wird dem Kind zu einem späteren Zeitpunkt verwehrt, seine Erstsprache zu sprechen, kann sich dies auch auf die Beziehungen zu Familienangehörigen auswirken.

Da sich die Identitätsentwicklung des Kindes in sozialen Bezügen seines direkten und später auch erweiterten familiären Umfeldes vollzieht, werden mit der Erstsprache zugleich spezifische soziale Regeln, Normen und Werte vermittelt, die dem Kind Orientierungspunkte für den Aufbau seiner Identität bieten. „In der Mutter-Kind-Dyade vermittelt, ist Sprache das Produkt gemeinsamer Teilnahme an gesellschaftlicher Praxis. ... Das Kind lernt also die Regeln der

¹⁸ Oerter, Montada, 1987, S. 607

Sprache nicht isoliert, sondern sie haben ihren Ursprung in Strukturen des sozialen Handelns.“¹⁹ Im weiteren Verlauf seines Spracherwerbs lernt das Kind mit den grammatikalischen Regeln „zugleich die ihnen zugrunde liegenden sozialen Konventionen, die in einem gesellschaftlichen System anerkannten und definierten Rollen und Positionen.“²⁰

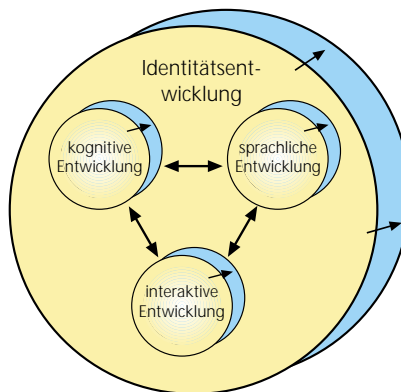
Im Verlauf der Identitätsentwicklung des Kindes stellt der Spracherwerb also eine wichtige Errungenschaft dar. Mit Hilfe der Erstsprache kann das Kind seinen Gefühlen, Bedürfnissen und Interessen einen sprachlichen Ausdruck geben. Diese Fähigkeit unterstützt es dabei, sich von seinen Bezugspersonen abzugrenzen und dabei sein Selbstbild zu festigen.

Für den Zusammenhang von Identität und Sprache ist von Bedeutung, dass die Sprachentwicklung des Kindes eingebettet ist in ein Wechselspiel von kognitiver und interaktiver Entwicklung.²¹ Dabei beeinflussen sich alle drei Entwicklungsstränge wechselseitig. Sie fördern gegenseitig ihre Weiterentwicklung und sind Motor für die Identitätsentwicklung.

Wenn ein Kind „merkt“, dass seine Fähigkeit, sich mit Gestik und Mimik non-verbal auszudrücken (interaktive Kompetenz), nicht mehr ausreicht, um verstanden zu werden, so wird es sich bemühen, seine sprachlichen Kompetenzen voranzutreiben.

Ähnlich verhält es sich mit seinen kognitiven Kompetenzen. Neue Entdeckungen und Erfahrungen will ein Kind meist auch seinen Eltern oder anderen Bezugspersonen mitteilen. Oft kann beobachtet werden, wie Kinder um Worte ringen, um anderen verständlich zu machen, wovon sie so begeistert sind (s. Beispiel).

Die Entwicklung sprachlicher, kognitiver und interaktiver Kompetenzen stärkt das Kind zugleich darin, seine Identität in Kommunikation mit anderen zu erweitern und dabei auch zu stabilisieren.



● = Weiterentwicklung in den einzelnen Bereichen

Beispiel:

Kezan hat zusammen mit anderen Kindern aus ihrer Gruppe ein naturkundliches Museum besucht. Ulrike, die Erzieherin, fragt Kezan, welches Tier ihr am besten gefallen habe. „Das...“, sie hält inne und schüttelt den Kopf. „Fällt dir das Wort nicht ein?“, fragt Ulrike zurück. Kezan schüttelt den Kopf. Ulrike: „Dann spiel mir doch dein Tier vor, und ich versuche es zu erraten.“ Kezan nickt eifrig. Sie breitet ihre Hände wie Flügel aus und beginnt hin- und herzufliegen. „Ah, du meinst sicher einen Vogel?“ „Nein, nicht Vogel, kleiner, ein...“ Ulrike: „Wie groß ist denn das Tier?“ Kezan zeigt den Abstand zwischen Daumen und Zeigefinger: „Klein“. Ulrike: „Und was für ein Geräusch macht das Tier?“ Kezan produziert ein deutliches „ssss“ und fliegt summend um Ulrike herum. „Vielleicht eine Biene?“ „Bie..ne?“ fragt Kezan. Ulrike: „Ja, die sind von außen in das Museum hinein geflogen“. Kezan: „Ja, so – (sie spielt wieder eine Biene) – und dann ...in das... (sie überlegt) Loch sss und dann sss... hinter dem Fenster und dann so mit den...“, Kezan zeigt auf ihre Arme. „Meinst du vielleicht Flügel?“, fragt Ulrike. „Ja, Flügel, mit den Flügeln ganz schnell ssss und dann war da eine Bie..ne..., andere Biene...“ Kezan ist kaum noch zu stoppen.

Die Erzieherin hatte im Museum beobachtet, wie Kezan mit leuchtenden Augen vor dem Bienenstock stand, der einsichtig war. Nach und nach holte Kezan ihre Freundinnen dazu, um ihnen die für sie wichtige Entdeckung zu zeigen.

¹⁹ Oerter, Montada, a.a.O., S. 599f

²⁰ Peukert, 1979, S. 121f

²¹ Peukert, 1985, S. 326; vgl. auch Auwärter, Kirsch, Schröter 1976



3.2 Die Bedeutung der Erstsprache

Weiterhin wird in den frühen Interaktionen mit den Bezugspersonen die Basis für die späteren sprachlichen Kompetenzen des Kindes geschaffen. Aber auch im weiteren Verlauf des Spracherwerbs kommt den Bezugspersonen eine bedeutende Rolle zu, denn „ihr sprachliches Handeln legt den Grund für das eigene sprachliche Handeln des Kindes; ihre Sicht von Welt ist es, durch die das Kind seine ersten eigenen Einsichten gewinnt.“²²

So werden die Alltagssituationen in zugewanderten Familien durch die in der Familie vorherrschende Sprache beeinflusst. In ihr machen Kinder ihre ersten wichtigen

Lebenserfahrungen. In dieser Erstsprache werden die Kinder erzogen. Ihre Werte und Normen, ihr Wissen von der Welt, ihre Einstellungen und Vorstellungen werden hierdurch entscheidend geprägt. Mit Hilfe der Sprache erobern sie sich ihre Umwelt, wird ihnen kulturspezifisches und gesellschaftliches Wissen vermittelt. Mit der Erstsprache eignen sich Kinder Gestik, Mimik, Sprechrhythmus und Intonation (Sprechmelodie) an, erwerben sie sprachliche Handlungskompetenz.

Die Sprache dient der Verständigung innerhalb der Familie, wobei das kontinuierliche Gespräch zwischen Eltern und Kindern und das Angenommensein in der Familie grundlegend für die emotionale Entwicklung der Kinder sind.

²² Gogolin, 1988, S. 21

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Erstsprache in zugewanderten Familien nicht unbedingt mit der Nationalsprache des Herkunftslandes gleichgesetzt werden kann. So müssen Kinder aus der Türkei nicht türkisch, sondern können auch kurdisch als ihre Erstsprache angeben. Kinder aus Italien könnten in ihren Familien nicht italienisch, sondern sardisch, rätoromanisch, deutsch oder friaulisch sprechen. Da sich die Frage nach der Erstsprache von außen nicht eindeutig beantworten lässt, ist es für die Erzieherin hilfreich, die Familien danach zu befragen.

Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Erstsprache der zugewanderten Familien – als Sprache von Minderheiten – nicht mehr in allen Lebensbereichen funktional ist. Sie beschränkt sich oftmals auf die Kommunikation in der Familie, innerhalb der eigenen ethnischen Gruppe oder auf Kontakte zum Herkunftsland. In den Lebensbereichen, in denen es um die Kontakte zwischen Minderheit und Mehrheit geht, kommt die Sprache der Mehrheit, nämlich die deutsche Sprache zum Tragen, z.B. in Bereichen der Arbeit, Ausbildung, Bildung, Verwaltung und Politik. Damit verlieren die Sprachen der Minderheiten wesentliche Funktionen in der öffentlichen Kommunikation, was u.a. auch zu Veränderungen in diesen Sprachen führt. Neben Veränderungen in der syntaktischen Struktur und in der Bedeutung einzelner Worte fließen Wörter und Redewendungen aus der deutschen Sprache in die Erstsprachen der zugewanderten Familien ein. Wörter, wie „Kindergarten, Jugendamt, Arbeitsamt“ sind vielfach den Gesprächen von zugewanderten Familien zu entnehmen.

GOGOLIN weist darauf hin, dass Kinder aus zugewanderten Familien während ihres Spracherwerbs eine sprachliche Situation vorfinden, in der ihre Familien Strategien sprachlichen Verhaltens entwickelt haben, die u.a. auch die genannten Veränderungen in der Erstsprache beinhalten. Damit begegnen Kindern bereits in dieser Phase ersten Facetten von Zweisprachigkeit.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten müssen Kinder oft auf der Grundlage einer noch wenig beherrschten Erstsprache die Zweitsprache Deutsch erlernen. Unter Hinweis auf die bevorstehende Einschulung fordern manche Eltern eine ausschließliche Betreuung in der deutschen Sprache. Aber auch viele sozpäd. Fachkräfte sind der Meinung, dass Eltern im Hinblick auf eine Integration Gespräche mit ihren Kindern nur noch in der Zweitsprache Deutsch führen sollten, weil sie sich hierdurch Unterstützung für die eigene Arbeit in den Gruppen erhoffen. Vielfach ist im Alltag zu beobachten, dass die Erstsprache der Kinder nicht zur Kenntnis genommen oder als Hindernis beim Erwerb der Zweitsprache angesehen und als Familienangelegenheit abgetan wird.

Dieses Vorgehen kann sich jedoch – sieht man sich die vielfältigen Funktionen der Erstsprache an – als problematisch für die weitere Entwicklung der Kinder erweisen.

Das Kind hat seine ersten sprachlichen Erfahrungen in der Sprache der Familie gemacht, es hat gelernt, seine Gefühle auszudrücken und seine Erfahrungen und Erlebnisse mitzuteilen. Diese Erstsprache ist also Teil seiner selbst geworden. Eine Ablehnung oder Leugnung der Sprache kann beim Kind zu einer Beeinträchtigung seines Selbstverständnisses führen.

Die Ablehnung der Erstsprache ist eine ganz umfassende Zurückweisung des Kindes, „denn die Sprache steht für all das, was das Immigrantenkind ‘anders’ macht: seine Familie, seine Herkunft, sein Name, seine alltäglichen Gewohnheiten und seine Wertvorstellungen.“²³

Die Zurückweisung kann – nach WAGNER – zu einer starken Verunsicherung und Anspannung führen, denen das Kind auf unterschiedliche Art und Weise zu begegnen sucht, indem es sich von der eigenen Familie oder von den deutschen Bezugspersonen mit ihren Vorstellungen distanziert. Eine Ablehnung kann den Aufbau eines Selbstbewusstseins erschweren, und zwar „im Sinne einer tiefen Sicherheit“, dass es über Fähigkeiten verfügt, die von anderen Menschen anerkannt werden. Dieses Selbstbewusstsein wiederum ist Voraussetzung für Interesse an und Offenheit gegenüber Lernprozessen und erleichtert dem Kind den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Eine fehlende Förderung der erstsprachigen Fähigkeiten des Kindes kann auch die Kommunikation zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen gefährden. Die Möglichkeit, Erfahrungen und Erlebnisse von außerhalb in der Familie mitzuteilen und dadurch die Verbindung zwischen zwei oftmals recht unterschiedlichen Erfahrungsbereichen herzustellen, wird dadurch erheblich eingeschränkt.

Eine fehlende Unterstützung führt letztlich dazu, dass das Kind in seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und seinen Chancen auf selbstbestimmte und gleichberechtigte Partizipation am Leben seiner ethnischen Gruppe eingeschränkt wird.

Neben diesen emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen kann eine Vernachläss-

23 Wagner, 1993, S. 170

sigung der Erstsprache auch zu Problemen im kognitiven Bereich und zu schulischem Versagen führen. Aus der Spracherwerbsforschung ist mittlerweile bekannt, dass Kinder, die über eine gut entwickelte Erstsprache verfügen, weniger Schwierigkeiten beim Erwerb einer zweiten Sprache aufweisen, weil sie bereits in der Erstsprache grundlegende sprachliche, kommunikative, soziale und kognitive Fähigkeiten erworben haben, die das Erlernen der zweiten Sprache begünstigen. So „wissen“ sie, dass eine Sprache nach Regeln aufgebaut ist und dass ein wesentlicher Teil der Kommunikation an Sprache gebunden ist. Untersuchungen zur Zweisprachigkeit zeigen, dass es zu Schwierigkeiten in der Zweitsprache kommen kann, wenn nur der Zweitspracherwerb gefördert und die Erstsprache vernachlässigt wird.

In Alltagssituationen ist zwar immer wieder zu beobachten, dass Kinder fließend und akzentfrei über alltägliche Dinge sprechen. Dies lässt sich nach MAIER aber damit erklären, dass sich die Ausdrucksfähigkeit der Kinder in der Regel auf die immer wiederkehrenden Situationen beschränkt, die sich auf Grund eines relativ festgelegten Tagesablaufs und der geringen Anzahl von Sprechanlässen zwischen Erzieherin und Kindern ergeben. Erst beim genauen Zuhören und schließlich in der Schule wird deutlich, wie unzureichend die sprachlichen Fähigkeiten in der zweiten Sprache sind, wie gering der Wortschatz ist, welche Mängel beim Satzbau und auf der abstrakten Ebene der Begriffe vorliegen. Dadurch bestehen erhebliche Lücken bei Aufgaben, die sprachliche und gedankliche Abstrahierfähigkeit verlangen.



Da es erfahrungsgemäß nicht ausreicht, wenn das Kind erst in der Schule einige Stunden muttersprachlichen Förderunterricht erhält, sollte eine Förderung bereits früher einsetzen.

Der besonderen Bedeutung, die die Erstsprache für die Entwicklung von Kindern hat, wird auch in der UN – Kinderrechtskonvention Rechnung getragen, wenn es dort in Artikel 30 heißt:

„In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.“

3.3 Wesentliche Aspekte beim Erwerb der deutschen Sprache



Beim Besuch von Tageseinrichtungen oder Schulen, bei Kontakten zu Gleichaltrigen oder in Gesprächen mit älteren Geschwistern steht vielfach die deutsche Sprache im Mittelpunkt. Um sich hier zurechtfinden und wohl fühlen zu können, um deutsche Freunde gewinnen oder um den Anforderungen außerhalb der Familie entsprechen zu können, ist das Kind auf die deutsche Sprache angewiesen, d.h. ein wichtiger Teil seiner Entwicklung und seines Lebens spielt sich in dieser Sprache ab.

Der Besuch des Kindergartens bringt für viele Kinder eine größere Umstellung und Neuorientierung mit sich. Sie müssen evtl. zum ersten Mal für eine längere Zeit auf vertraute Bezugspersonen verzichten, sich auf neue, unbekanntere Situationen einstellen und eine neue Rolle einnehmen. Es werden Erwartungen an ihr Verhalten gestellt, die möglicherweise von denen in ihren Familien abweichen. Sie werden mit

zum Teil noch fremden Lebensgewohnheiten und anderen Erziehungsvorstellungen konfrontiert, müssen sich auf Regeln einlassen, die sie so nicht kennen. Die im Kindergarten vorhandenen Spielmaterialien und deren Handhabung sind vielfach nicht bekannt. Die Kinder können ihre Bedürfnisse, ihre Unsicherheiten und Ängste nicht mitteilen, fühlen sich unverstanden, fremd, der neuen Situation nicht gewachsen und müssen dennoch immer wieder mit neuen Situationen zurecht kommen. Das Gefühl von Fremdheit, das mit dieser Situation verbunden ist, wird umso größer, je mehr das Kind erfährt, dass es die Sprache der soz.päd. Fachkraft und anderer Kinder nicht versteht und dass es sich mit seiner Erstsprache nicht verständlich machen kann. Diese Situation kann für Kinder sehr verwirrend und beängstigend sein.



Das in diesen Situationen Unvertraute, Fremde kann dazu führen, dass einige von ihnen ihr Bedürfnis, sich mitzuteilen, aufgeben und zu Beginn des Kindergartenbesuchs „sprachlos“ werden. Kinder erforschen ihre Umwelt – so Maslow – gerne „aus einem sicheren Hafen heraus“. Unsicherheit und Angst können stärker sein als Neugier und damit Lernbereitschaft beeinträchtigen. Andere Kinder ziehen sich zurück und ergreifen kaum Spielinitiativen oder versuchen, sich mit Gewalt durchzusetzen, weil ihnen die sprachlichen Möglichkeiten fehlen, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren. Solange Kinder aus zugewanderten Familien aber über keine oder nur geringfügige Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, können sie sich weder

mit der sozpäd. Fachkraft noch mit anderen Kindern austauschen, Fragen stellen oder beantworten. Zudem werden sie erfahrungsgemäß selten von deutschen Kindern angesprochen. Auch können sich Kinder mit Migrationshintergrund erst dann als integriertes Mitglied einer Gruppe begreifen, wenn sie den Gruppenprozess verstehen und sich daran beteiligen können. Wenn eine einigermaßen mühelose, altersentsprechende Verständigung zwischen den Kindern nicht möglich ist, sind Kontakte, die über den Kindergartenalltag hinausreichen, und ein kooperatives Spielen und Lernen schwerlich zu erreichen. Gemeinsame Spielaktivitäten können erst entstehen, wenn sich alle Kinder bei der Planung und Absprache von Handlungen einbringen können.



Spracherwerb – ein kreativer Prozess

Ein großer Teil der Kinder aus zugewanderten Familien erwirbt die deutsche Sprache unter natürlichen Bedingungen, d.h. sie erlernen die zweite Sprache – wie beim Erstspracherwerb – über die Kommunikation mit anderen. Dieser Prozess wird daher auch als natürlicher oder ungesteuerter Zweitspracherwerb bezeichnet. Wesentlich ist hierbei, dass Kinder eine sprachanregende Umwelt brauchen, in der sie Sprache anwenden können.

Das Erlernen einer zweiten Sprache ist ein kreativer Prozess, d.h. Kinder sprechen nicht nur einfach nach, was ihnen vorgesprochen wird, sondern experimentieren mit der Sprache, erlernen die Sprache nach bestimmten Grundprinzipien.

So greifen sie einzelne Elemente aus den Äußerungen ihrer Umgebung auf und bilden sich daraus ein Sprachgerüst, ein eigenständiges grammatikalisches System, das sich in einigen Bereichen mit dem Erwachsenenmodell deckt, in anderen Be-

reichen von der zu erlernenden Sprache abweicht, z.B. „ich habe zweimal genehmten“, und das sie – entsprechend der Rückmeldung aus ihrer Umgebung – prüfen, ergänzen und verändern. Das Aufnehmen, Überprüfen und Verarbeiten von Informationen erfolgt dabei nicht willkürlich, sondern unterliegt bestimmten Gesetzmäßigkeiten, die dem Kind allerdings nicht bewusst sind. „Ein entscheidendes Merkmal des natürlichen Zweitspracherwerbs scheint (...) zu sein, dass das Kind die Zielstrukturen nicht in der vorgegebenen Form aufgreift und speichert, sondern sie vielmehr in ihre Bestandteile auflöst, um dann aus diesen Bestandteilen nach festen Regeln Äußerungen zu bilden.“²⁴

Erstsprachliche Vorkenntnisse

Der Erwerb der zweiten Sprache kann als ein Prozess beschrieben werden, der ähnlich verläuft wie der Erwerb der ersten Sprache. Dabei fließen das sprachliche

²⁴ Felix, 1982, S. 63

Vorwissen und die Vorerfahrungen aus dem Erstspracherwerb auf unterschiedliche Weise bei der Lautbildung, beim Wortschatz und Satzbau als auch bei den Phasen des Zweitspracherwerbs ein. Kindergartenkinder verfügen über Erfahrungen mit der Erstsprache und haben bereits sprachliche Fertigkeiten entwickelt, auf die sie beim Erlernen der zweiten Sprache zurückgreifen können. Aufgrund der erstsprachlichen Vorkenntnisse sind Kinder im Stande, den Sprach-Lernprozess in der Zweitsprache Deutsch effektiver zu gestalten.

Die Beeinflussung des Zweitspracherwerbs durch die erste Sprache kann allerdings auch negativ verlaufen, d.h. „die einmal gelernte sprachliche Struktur (wird) fälschlich auf die Zweitsprache übertragen, ohne dass vielleicht auch nur der Versuch unternommen wird, die der zweiten Sprache eigenen Strukturen kennen zu lernen.“²⁵ Solche Interferenzen lassen sich in verschiedenen Bereichen beobachten, z.B. bei der Aussprache und der Grammatik.

Interferenzen treten bei jüngeren Kindern – so APeltauer – allerdings seltener auf als bei älteren Sprachlernern, weil sie weder auf eine voll entwickelte Erstsprache zurückgreifen können noch über voll entwickelte kognitive Fähigkeiten und das Wissen über Zusammenhänge eines älteren Lerners verfügen. Verstehen von Sprache geht dem eigentlichen Sprechen voran.

Hier sind oftmals große Unterschiede bei Kindern zu beobachten. Einzelne Kinder sprechen erst nach einigen Monaten, wenn

sie bereits vieles verstehen und sie sich einigermaßen sicher fühlen. Andere Kinder versuchen sich bereits mit einigen wenigen Worten in der zweiten Sprache.

Für die Erzieherin ist es wichtig, die Kinder anzusprechen, ihnen Sprachmuster anzubieten, ohne eine Antwort zu erwarten. Es ist davon abzuraten, „das Kind verfrüht zum Nachsprechen aufzufordern. Nachsprechen nützt in dieser Phase wenig, da sich das Kind die Bedeutung des Gesprochenen erst noch erschließen muss.“²⁶

Erschließen von Wortbedeutungen

Kinder, die über keine oder nur geringe Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, müssen lernen, auf eine für sie zunächst kaum analysierbare, große Anzahl von Lauten angemessen zu reagieren. Wenn Kinder nicht wissen, was die Erzieherin oder der Erzieher z.B. meint, versuchen sie, den Verhaltensweisen und Äußerungen der soz.päd. Fachkraft eine Bedeutung zuzuweisen. Um die Bedeutung von Wörtern, die Kinder nicht oder noch nicht ganz verstehen, zu erfassen, orientieren sie sich an der Mimik und Gestik ihrer Bezugspersonen und an prosodischen Merkmalen, wie Lautstärke, Tonhöhe und Dauer, die bewirken, dass bestimmte Silben oder Wörter stärker hervortreten als andere. Über die Art der Betonung einzelner Wörter, die Veränderung der Tonhöhe und Zeigegesten versuchen Kinder, den gesamten Lautschwall zu gliedern und zu strukturieren und so Zugang zur Sprache zu finden.

²⁵ Schönplflug, 1977, S. 124

²⁶ Müller, Rösch, 1985, S. 68f

Die Art der Betonung einzelner Wörter, die Tonführung bei Sätzen und begleitende Körperbewegungen helfen Kindern, „den sprachlichen Strom von Lauten zu gliedern und zu strukturieren und sich so allmählich die Sprache zu erschließen.“ Sie lernen, „sich innerhalb eines Geflechts aus konventionalisierten, kulturspezifischen Zeichen (z.B. Wörter, Blickkontakt, Körperdistanz) und natürlichen Anzeichen (z.B. Körperhaltung, Stimmqualität, Sprechgeschwindigkeit) zu orientieren.“²⁷ Kinder müssen also herausfinden, welche Beziehung z.B. zwischen den sprachlichen Äußerungen der soz.päd. Fachkraft und deren Handlungen oder bestimmten Situationen bestehen. Dabei ist eine eindeutige Zuordnung einer sprachlichen Äußerung zu einem Gegenstand nicht immer leicht herzustellen (s. Beispiel).

Beispiel:

Die Kinder spielen draußen. Die soz.päd. Fachkraft wendet sich an Mirko: „Hol dir doch den Ball“ und zeigt auf den weiter entfernt liegenden Ball. Diese Hinweisgeste erleichtert zwar Mirko die Zuordnung der sprachlichen Äußerung zum Gegenstand „Ball“, aber was er mit dem Ball tun soll, bleibt für Mirko nach wie vor unklar, er kann hier nur Vermutungen anstellen, was mit dem Ball geschehen soll.

Um sich eine fremde Sprache aneignen zu können, müssen Kinder beobachten, die in der Situation gewonnenen Eindrücke ordnen, den Verhaltensweisen oder Äußerungen ihrer Bezugspersonen Bedeutungen zuweisen und schließlich überprüfen, ob ihre Annahmen, ihre Vermutungen richtig sind.



²⁷ Apeltauer, a.a.O., S. 42

Der Inhalt ist wichtiger als die Form

Kinder wollen sich anderen mitteilen und von ihnen verstanden werden, d.h. im Mittelpunkt ihres Interesses steht der Bedeutungsgehalt der Sprache. Bei ihrem Bemühen, sich sprachlich zu verständigen, geht es ihnen zunächst weniger darum, ob sie sich dabei auch „richtig“ ausdrücken. Beobachtungen im Rahmen der Sprachförderung zeigen, dass manche Kinder sehr sensibel darauf reagieren, wenn sie bemerken, dass es ihrem Gesprächspartner eher um die korrekte Form geht und der Inhalt ihrer Mitteilung zur Nebensache wird. Um die formale Korrektheit ihrer Sprache bemühen sich die Kinder, indem sie nachfragen, wie etwas heißt, sich in Wiederholungen verbessern oder sich gegenseitig korrigieren „Das heißt nicht Möbels, das heißt Möbel“.

Orientierung an Regeln und Strukturen

Ein grundlegendes Merkmal des Zweitspracherwerbs ist, dass er in bestimmten Entwicklungssequenzen, in bestimmten Abfolgen, verläuft. Diese Abfolgen in der sprachlichen Entwicklung können unterschiedlich lang sein. Auch ein Überspringen einzelner Stadien ist nicht auszuschließen.

Dabei treten bestimmte Strukturen erst dann auf, wenn das Kind zuvor andere bestimmte Strukturen verwendet hat. So ist z.B. eine „satzinterne Verneinung“ erst möglich, wenn Formen der „satzexternen Verneinung“ bereits vorhanden sind (s. Beispiel 1).

Aufgrund ihrer Kenntnisse aus der Erstsprache „wissen“ Kinder auch, dass sprachliche Äußerungen in bestimmte Satzstrukturen gekleidet werden, dass Fragen gestellt und Begründungen gegeben werden können. Sie scheinen zu wissen, dass sprachliche Mitteilungen nicht durch ein wahlloses Aneinanderreihen von Wörtern gebildet werden, sondern bestimmte Regeln und Ordnungsprinzipien angewendet werden müssen. Dazu müssen sie zuerst das Grundverständnis für eine bestimmte Struktur erworben haben, bevor sie in der Lage sind, diese von ihnen „erkannte“ Struktur anzuwenden. Dabei beginnen sie mit einem einfachen Satzbau und sog. Kopulasätzen, mit Sätzen, die mit dem Hilfsverb „sein“ gebildet werden, z.B. „ich sein Junge“. Allmählich werden die Sätze länger und enthalten Verben, wie „essen, trinken“ und Modalverben, wie „können, sollen“. Schließlich wird der Satzbau komplexer, und das Kind ist imstande, schwierige Sätze zu bilden und sich zu verständigen. Es baut seine Sätze zunehmend über verschiedene Stadien nach dem Erwachsenenmodell aus (s. Beispiel 2).

Beispiel 1:

Satzexterne Verneinung:

- F.: David, bist du in der Küche?
D.: **nein**, ich komm doch.
F.: das ist ja kaputt.
D.: **nein** kaputt.

Satzinterne Verneinung:

- F.: was machst du denn da? Isst du deine Schokolade?
D.: ich **nein** essen.

G.: Julie **nicht** spielt mit.

„er singt das Lied **nicht**“²⁸

Beispiel 2:

„du kannst blau (= du kannst den blauen Stift nehmen) ich gemacht ein Hund du kann kommen du kannst das sehen.“²⁹

²⁸ Felix, a.a.O., S. 24ff

²⁹ Felix, 1978, S. 108ff



Im Bereich der Laute müssen Kinder nur noch solche erwerben, die ihnen von der Erstsprache her unbekannt sind. Mit dem Erwerb der Erstsprache bilden Kinder einen „Lautfilter“, der zunächst die in der Erstsprache nicht vorkommenden Laute, d.h. also die neuen Laute aus der Zweitsprache, als nicht wichtig aussondert. Erst danach werden die einzelnen Laute analysiert.

Der Erwerb von Lauten, von Aussprache und Betonung geht mit dem Erlernen anderer Bereiche der Zweitsprache einher, wobei jüngere Kinder meist wenig Ausspracheschwierigkeiten haben.

Beobachtungen im Alltag

Kinder im Kindergartenalter verfügen bereits über bestimmte Alltagsbegriffe. Sie

wissen z.B., was Tisch, Brot, essen, schlafen, warm oder kalt ist. Sie wissen jedoch vielfach nicht, wie dies in der Zweitsprache genannt wird. Es kann allerdings auch vorkommen, dass Kinder im Kindergarten neue Alltagsbegriffe erlernen, die ihnen von der Erstsprache her noch nicht bekannt sind. Außerdem haben sie in bestimmten Situationen bereits kommunikative Fertigkeiten erworben. Sie kennen aus der Erstsprache Situationen, wie „sich begrüßen“, „sich verabschieden“, „sich bedanken“ und wissen, wann und wo sie angewendet werden.

Im Kindergarten wird das Kind über Spiel- und Handlungssituationen an die zweite Sprache herangeführt. Manchmal kann es dabei die Bedeutung des Gesprochenen aus dem nichtsprachlichen Teil der Situationen entnehmen, z.B. bei der Begrüßung oder bei der Verabschiedung. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund aus Kulturbereichen kommen, in denen sich Regeln des Begrüßens oder Verabschiedens von unseren deutlich unterscheiden können, z.B. Blickkontakte aufnehmen, die Hand reichen.

Das Kind nimmt zunächst einzelne Wörter, oftmals Alltagsbegriffe, aus den gehörten Äußerungen auf. Weiterhin greift es aus diesen Äußerungen einzelne sprachliche Elemente, z.B. Regeln für die Wortstellung, Wortschatzregeln, Regeln für die Verneinung im Satz, auf und versucht, seine Äußerungen nach den von ihm erfassten Regeln zu bilden. Dabei helfen ihm die Rückmeldungen aus seiner Umgebung.

Es erkennt allmählich, dass sich in den verschiedenen Äußerungen einzelne Teile wiederholen, und beginnt, diese Teile zu

isolieren und in neuen Redewendungen anzuwenden. Auf diese Weise wird es ihm möglich, sich in alltäglichen Situationen mehr und mehr sprachlich zu beteiligen.

Beim Erwerb der Zweitsprache ist zu beobachten, dass Kinder im Satz solche Wörter auslassen, die wenig Informationen enthalten und deren Bedeutung aus der Situationen heraus erfasst werden kann, z.B. „Puppenecke spielen“, statt „ich möchte in der Puppenecke spielen.“ Bei den Wörtern, die das Kind oftmals auslässt – die auch Funktionswörter genannt werden – handelt es sich um Pronomen (z.B. Personalpronomen: ich, du), Präpositionen (mit, in), Artikel (der, die, das), Konjunktionen (und, oder), Hilfsverben (können, wollen, sein, müssen) und Flexionsendungen (z.B. der Wald – des Waldes). Dagegen werden Inhaltswörter, wie Substantive (z.B. Puppenecke), Verben (z.B. spielen) und Adjektive (z.B. schnell, schön) beibehalten.

Zudem gibt es in der deutschen Sprache eine Vielfalt an Wortformen, die sich aufgrund von Pluralbildung (z.B. das Tier – die Tiere), Deklination (z.B. das Buch – des Buches) und Konjugation (z.B. ich male – ich habe gemalt) ergeben und durch Wortendungen, Vorsilben, Artikel, Präpositionen, Pronomen oder durch Wortstellung im Satz gebildet werden.

Kinder reduzieren oft die Vielfalt in den Wortformen auf einige wenige und erleichtern sich auf diese Weise den Einstieg in die neue Sprache. So verwenden sie z.B. beim Einsatz von Artikeln nur einen statt drei Artikel, den sie dann in verschiedenen Situationen gebraucht (z.B. die Puppe, die Ball, die Haus).

Auch bei der Anwendung von Regeln treten beim Erlernen der neuen Sprache Abweichungen auf, wenn das Kind z.B. sagt: „Der Vogel hat gesingt“. Das Kind hat hier ein falsches Partizip gebildet. Wenn man allerdings bedenkt, wie regelmäßige Verben ihr Partizip bilden, hat es sich einer Form bedient, die möglich ist. Es hat z.B. gelernt, wie schwache Verben das Partizip bilden: malen – gemalt, machen – gemacht und überträgt diese Form auch auf alle starken Verben, wie singen – gesingt, trinken – getrinkt.

Ferner sind Abweichungen auch bei der Pluralbildung zu beobachten, nämlich dann, wenn das Kind eine unveränderte Singularbildung beibehält, z.B. ein Haus – zwei Haus.

Mit Hilfe dieser Strategien nähert sich das Kind allmählich der korrekten Sprachform. Weil Kinder eigenen Regeln folgen, nehmen sie direkte Korrekturen von anderen auch seltener auf.

Wie wenig Korrekturen bewirken, mag ein Gespräch zwischen Mutter und Kind verdeutlichen (s. Beispiel).

Beispiel:

„Kind: **Keiner mögt mich nicht.**
Mutter: Nein, das heißt Keiner mag mich.

Kind: **Keiner mögt mich nicht.**
Mutter: Nein, das heißt Keiner mag mich.

Kind: **Keiner mögt mich nicht.**
Mutter: Nein, das heißt Keiner mag mich.

Fünf weitere Male der gleiche Wortwechsel.
Dann:

Mutter: Nein, nun hör mal genau zu – Keiner mag mich.

Kind: **Achso. Keiner magt mich nicht.**³⁰

³⁰ Zimmer, 1986, S. 21f

Das Kind kann also nur Sprachformen aufnehmen, die in sein momentanes Sprachsystem hineinpassen. Darum braucht es eine sprachanregende Umgebung, die ihm vermittelt, wie es seine Sprache ändern und weiterentwickeln muss. Mit direkten Korrekturen, wie „das ist falsch“ oder „so heißt das nicht“ verbunden mit einem Nachsprechen lassen der korrekten Äußerung kann es oftmals nicht viel anfangen. Sie können sich sogar störend auf seine

Lernmotivation auswirken. Um die Sprechfreude und Unbefangenheit des Kindes zu erhalten, sollte die soz.päd. Fachkraft das vom Kind Gesagte in korrekter Form wiederholen, ohne das Kind zum Nachsprechen aufzufordern: z.B. Kind: „Ich habe ein Lied gesungen“, Erzieherin: „Du hast ein Lied gesungen“ oder „Welches Lied hast du gesungen?“, über die Frage könnte sich hier sogar noch ein Gespräch ergeben.

3.4 Überlegungen zur zweisprachigen Erziehung

Wesentlich für eine zweisprachige Erziehung ist, dass die beiden Sprachen an Personen gebunden und nicht willkürlich gewechselt und benutzt werden. Wenn Kinder von Geburt an zwei Sprachen gleichberechtigt erwerben, weil ihre Eltern jeweils über eine andere Erstsprache verfügen, sollten Mutter und Vater nur in ihrer Sprache mit dem Kind kommunizieren. Das Kind lernt auf diese Weise, sich sicher zwischen zwei Sprachen zu bewegen. Diese Bindung der Sprachen ist ein Ordnungsprinzip, das vom Kind problemlos übernommen werden kann, das allerdings hohe Anforderungen an das Sprachverhalten der Eltern stellt, wenn es konsequent beibehalten wird.

Diese Sprachtrennung sollte auch Anwendung finden, wenn sich die Familiensprache von der Umgebungssprache unterscheidet, wie dies bei Kindern aus zugewanderten Familien anzutreffen ist. Die Umgebungssprache wird mit zuneh-

mendem Alter immer wichtiger für die Kinder, wenn sie Kontakte zu gleichaltrigen deutschen Kindern finden, Kindergarten oder Schule besuchen. Hierbei ist zu beobachten, dass die Umgebungssprache einen beträchtlichen Druck auf die Familiensprache ausübt, so dass die Umgebungssprache zunehmend mehr zur „starken“ und die Sprache in der Familie zur „schwachen“ Sprache wird.

Für eine erfolgreiche zweisprachige Erziehung erweist es sich jedoch als günstig, in der Familie weiterhin die Familiensprache zu sprechen, sich nicht dem Druck der Umgebung anzupassen und die Umgebungssprache als Familiensprache zu übernehmen. Eltern sollten ermutigt werden, Gespräche mit ihren Kindern in der Familiensprache zu führen. Im Kindergarten hat dann die Förderung der deutschen Sprache ihren Platz. Sind im Kindergarten soz.päd. Fachkräfte mit Migrationshintergrund an-

gestellt, lässt sich auch hier eine funktionale Sprachtrennung vornehmen, indem z.B. die griechische sozpäd. Fachkraft überwiegend in der griechischen Sprache, die deutsche sozpäd. Fachkraft in der deutschen Sprache mit dem Kind spricht.

Damit eine zweisprachige Erziehung gelingen kann, ist eine ausreichende emotionale und sprachliche Zuwendung Grundvoraussetzung. Für eine erfolgreiche zweisprachige Erziehung ist es notwendig, dass beide Sprachen mit einer ähnlichen Intensität an das Kind heran getragen werden. Sonst besteht die Gefahr, dass sich eine der beiden Sprachen schneller entwickelt und zur „starken“ Sprache wird.

GOGOLIN bemerkt hierzu, dass Kinder, die nur über eingeschränkte Ausdrucksmittel in einer der beiden Sprachen verfügen, „von Möglichkeiten der aktiven Partizipation an der Kommunikation in einem Teil ihrer Lebenswelt abgeschnitten“ sind.³¹

Mit dem Erwerb der deutschen Sprache können Situationen auftreten, die die Motivation des Kindes und damit auch seine Lernprozesse beeinträchtigen können.

So treten in manchen Familien Konflikte auf, weil sich Eltern und Kinder aufgrund unterschiedlichen Sprachvermögens voneinander entfremden. Die Kinder erleben, dass sie von ihren Eltern nicht verstanden werden und sie ihre Erlebnisse aus dem Kindergarten oder mit anderen Kindern nicht mitteilen können.

Zudem kann der vielfach vorhandene sprachliche „Vorsprung“ von Migrantenkindern zu einer Verunsicherung der Eltern führen. Diese Verunsicherung wiederum kann Unsicherheiten und Konflikte bei den Kindern auslösen, die sich in einer Störung der Erstsprache oder beim Erlernen der deutschen Sprache äußern können. Allerdings kann der sprachliche Vorsprung der Kinder auch zu einer Überbewertung ihrer sprachlichen Kompetenzen durch die Eltern führen. In Folge kann es zu überhöhten Bildungserwartungen an die Kinder kommen.

Weiterhin kommt es vor, dass die mit der Sprache der Kinder aus der deutschen Umgebung in die Familie hinein getragenen Werte und Verhaltensweisen auf den Widerstand der Eltern stoßen, die diese Einflüsse als eine Bedrohung des eigenen Selbstverständnisses empfinden und ablehnen.

Ferner können Störungen in der Beziehung zwischen Kind und Bezugspersonen die Ursache dafür sein, dass das Kind Sprache verweigert, weil es einen bestimmten Erwachsenen ablehnt und ihn mit der Verweigerung „bestrafen“ will.

Aber auch der Wunsch, zu den anderen Kindern dazu zugehören, so zu sein wie alle anderen Kinder, kann zu einer Verweigerung der Erstsprache führen.

Wesentlich für die zweisprachige Entwicklung ist, dass die Umgebung des Kindes einer Zweisprachigkeit gegenüber positiv eingestellt ist. Hierbei sind die Einstellung der Familie gegenüber der zu erlernenden Sprache und die Erfahrungen von Bedeutung, die das Kind im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen macht, die die Zweitsprache sprechen.



³¹ Gogolin, a.a.O., S. 102



Kinder aus zugewanderten Familien erfahren vielfach, dass ihre Erstsprache von Sprechern der Zweitsprache abgewertet und ihre kulturellen Orientierungen von der deutschen Umwelt abgelehnt oder als minderwertig angesehen werden. Diese Zurückweisung kann von Kindern als persönliche Ablehnung erlebt werden und Minderwertigkeitsgefühle auslösen, deren Folge mangelhaftes Selbstvertrauen, ein überzogenes Bedürfnis nach Anpassung und Verweigerung oder Ablehnung der Sprache sein kann. Solche Diskriminierungen können eine zunächst hohe Bereitschaft zum sprachlichen Lernen erheblich beeinträchtigen.

Hinzu kommt, dass Kindern mit Migrationshintergrund von ihrer Umgebung nur selten Anerkennung und Bewunderung wegen ihrer Zweisprachigkeit entgegengebracht wird. Sie werden meist nur unter dem Aspekt gesehen, erhebliche Defizite in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten aufzuweisen, d.h. im Alltag werden diese Kinder oft so wahrgenommen, dass sie die eine Sprache „noch nicht“, die andere Sprache „nicht mehr“ vollständig beherrschen. Ein positives Selbstbild, ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann sich dabei kaum entwickeln.

Ferner ist für das Gelingen einer zweisprachigen Erziehung auch das Ansehen einer Sprache von Bedeutung. So wird z.B. eine englisch-deutsche Zweisprachigkeit im allgemeinen höher bewertet als eine türkisch-deutsche. Wenn eine der beiden Sprachen ein geringeres Ansehen genießt, so führt dies – nach KIELHOFER/JONEKEIT – fast zwangsläufig zu einer negativen Einstellung gegenüber dieser Zweisprachigkeit

und in der Folgezeit oft zu einer Verweigerung der Sprache. Das Kind geniert sich, die Sprache zu sprechen.

Sowohl ein geringes Ansehen der Erstsprache als auch auftretende Sprachprobleme der Kinder tragen dazu bei, dass ihre Bemühungen um Zweisprachigkeit und der Wert ihrer Zweisprachigkeit oft zu gering geachtet werden.

Wie die verschiedenen Aspekte zeigen, sind Wertschätzung und Gleichberechtigung der Erstsprache für ein positives Selbstverständnis und damit auch für die Lernprozesse des Kindes von entscheidender Bedeutung. Kinder, die für ihre Erstsprache Anerkennung erfahren, können sich auf den Weg machen, um die deutsche Sprache zu erlernen. Kinder, die wegen ihrer sich entwickelnden Zweisprachigkeit positive Rückmeldungen erhalten, sind stärker motiviert, sich auf die deutsche Sprache einzulassen, als die Kinder, die vorwiegend mit ihren sprachlichen Defiziten wahrgenommen werden. Achtung und Anerkennung kommen – neben einer direkten Förderung der Erstsprache durch die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft – im alltäglichen Umgang zum Ausdruck, wenn sich die sozpäd. Fachkraft bemüht, die Namen der Kinder richtig auszusprechen, mit den Kindern gemeinsam Wörter aus der Familiensprache lernt, Kindern nicht verbietet, in der Erstsprache miteinander zu sprechen, wenn sie Lieder, Spiele und Geschichten, die den Kindern bekannt sind, in ihre Arbeit einbezieht.

Sprachförderung – als Teil der Gesamtkonzeption





1. Die Grundlagen der Sprachförderung

Sprachförderung, wie sie hier vorgestellt wird, ist ein selbstverständlich in die alltägliche pädagogische Arbeit integriertes Element und kommt allen Kindern zugute, und nicht nur solchen, die noch einer weiteren Unterstützung ihres Sprachvermögens bedürfen. Sie verlangt eine differenzierte Vorgehensweise, die individuelle Unterschiede der Kinder berücksichtigt und Besonderheiten des Lebensumfeldes in Rechnung stellt. Dies bedeutet, dass die Ansatzpunkte zur Sprachförderung von Kind zu Kind unterschiedlich sein können. Damit verbieten sich pauschale Förderprogramme, die sich an alle Kinder einer Gruppe wenden.

Auch (Trainings-) Konzepte, wie sie für Schulkinder konzipiert wurden, sind nicht ohne weiteres auf Kindergartenkinder übertragbar. Diese Erkenntnis wird gerade in Bezug auf die Sprachförderung häufig außer Acht gelassen.

1.1 Die Lebenssituation von Kindern – ein Wegweiser für eine am Kind orientierte Sprachförderung

Ihr Wissen über die allgemeine und aktuelle Lebenssituation eines Kindes gibt der sozpäd. Fachkraft einen Fundus an Anknüpfungspunkten für die Sprachförderung im gemeinsamen Alltag mit den Kindern. Erfahren Kinder ein echtes Interesse an ihren Bedürfnissen, Fragen, Entdeckungen und Erfahrungen, werden auch sie sich mitteilen wollen und dabei zugleich Sprache üben. Eine vertrauensvolle Beziehung zur Erzieherin oder zum Erzieher kann Kinder motivieren, ihren Wortschatz zu erweitern, um noch besser verstanden zu werden. Dabei ist es nicht immer ganz leicht herauszufinden, was Kinder wirklich interessiert, was sie so fasziniert, dass sie darauf „brennen“, es anderen zu erzählen.

Angesichts der Vielfalt von Unterschieden nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Kulturen ist es notwendig, den Blick auf das einzelne Kind zu lenken. Wie Kinder heutzutage aufwachsen, welche Erfahrungen sie in ihrer Familie und in ihrem sozialen Umfeld machen, welche familiären Lebensformen, Rituale und Regeln, Werte und Normen für sie jeweils „normal“ sind, ist allein auf Grund der Nationalität oder der Herkunftskultur nicht voraussagbar. Für die Erzieherin bedeutet dies, bei ihrer Arbeit und der Einschätzung der Lebenssituation eines Kindes sehr sensibel und kritisch mit angelesenem Hintergrundwissen über verschiedene Kulturen umzugehen. Denn oft zeigt sich, dass die individuelle Situation eines Kindes ganz anders aussehen kann als zunächst angenommen wurde.

Erst durch Beobachtungen im Alltag, die Aufschlüsse über die aktuelle Lebenssituation geben, durch Situationsanalysen und Gespräche mit den Eltern über ihre familiäre Situation kann sich die sozpäd. Fachkraft ein Bild davon machen, welche Themen für das Kind im Moment anstehen und es motivieren könnten, sich sprachlich auszudrücken.

Um sich darüber hinaus ein Bild davon zu machen, welche Bedeutung die Sprache für die Lebenssituation von Kindern hat, sei auf die folgenden Aspekte hingewiesen:

Identitätsentwicklung und Familiensprache

Mit Hilfe seiner Erstsprache bewältigt das Kind wichtige „Meilensteine“ seiner Identitätsentwicklung. Es lernt seine Bedürfnisse deutlich zu artikulieren und grenzt sich damit von seinen Bezugspersonen ab. Zugleich ist die Erstsprache für das Kind wichtig, um sich in der Familie zu verständigen. Auch vermittelt sie ihm Sicherheit und Geborgenheit.

Vermittlung von kulturellen Normen und Werten

Über die Erstsprache werden zugleich Werte und Normen vermittelt, die dem Kind erste Orientierungspunkte beim Aufbau seiner Identität geben. Dabei lernt es sozusagen ganz nebenbei kulturspezifische oder auch individuell familientypische Ver-



haltensweisen. Allein beim Essen kann es von Kultur zu Kultur, aber auch von Familie zu Familie unterschiedliche Rituale geben, sei es ein Gebet oder ein Spruch in Verbindung mit einer Geste.

Sprache – ein wichtiger Bestandteil der Familienkultur

Welche Bedeutung die Sprache für die Familie eines Kindes hat, kann einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Sprechfreude des einzelnen Kindes haben. Sprache zu pflegen, indem die Familienmitglieder sich treffen und austauschen oder mit den Kindern spielen, ist nicht mehr selbstverständlich. Oft ersetzt schon beim Mittagstisch oder beim Abendbrot der Fernseher das gemeinsame Gespräch. Dadurch üben Kinder nicht nur ihre Sprache(n) weni-

ger, sondern auch der Stellenwert, selbst zu sprechen, nimmt in der Erlebniswelt der Kinder an Bedeutung ab.

Wert- oder Geringschätzung der Sprache

Die Lebenssituation eines Kindes wird auch dadurch beeinflusst, wie sein außerfamiliäres Umfeld auf seine Sprache(n) reagiert. Manche Kinder erleben, dass sie aufgrund ihrer Erstsprache von anderen Menschen gemieden werden, andere wiederum, dass sie mit offenen Armen empfangen werden. Fast alle Kinder werden schon ihre ganz persönlichen Erfahrungen mit der Bewertung ihrer Sprache und denen der anderen gemacht haben, wenn sie in eine Kindertageseinrichtung kommen. Diese Erfahrungen können sie in ihrer Einstellung gegenüber der eigenen Erstsprache und der deutschen Sprache beeinflussen und sollten daher bei der Sprachförderung nicht unterschätzt werden.

Manch einem Kind muss vielleicht Mut und Anerkennung zugesprochen werden, sich auch in der Erstsprache auszudrücken. Andere scheuen sich, deutsch zu sprechen, vielleicht aus Angst, etwas falsch zu sagen. Möglicherweise fehlt ihnen auch eine vertraute Bezugsperson im Kindergarten oder die Erwartungen der Erzieherinnen und Eltern sind so hoch, dass sie dem Kind sprichwörtlich den Mund verschließen. Welche Gründe ein Kind hemmen bzw. motivieren, seine Sprachkompetenzen auszubauen, kann von Kind zu Kind unterschiedlich sein.

1.2 Die Sprachsituation in der Familie – Ausgangspunkt für weitere Lernerfahrungen

Auch aus diesem Grund ist es notwendig, sich der individuellen Lebenssituation eines Kindes zuzuwenden. In der alltäglichen Arbeit mit Kindern kann es hilfreich sein, sich zu vergegenwärtigen, mit welcher Sprache und welchen Sprachgewohnheiten Kinder in ihren Familien aufwachsen. Die Analyse der Sprachsituation in der Familie und im näheren sozialen Umfeld eröffnet der Erzieherin die Möglichkeit, das Kind in seinem sprachlichen und sozialen Verhalten besser verstehen zu können, den Blick auf die Stärken des Kindes und der Eltern zu lenken sowie Informationen aus dem Lebensumfeld der Familie zu erhalten. Damit kann sie bei ihrer Sprachförderung auf Hintergrundinformationen aufbauen, die das Verständnis für die Lebenssituation der Familie erweitern und den Zugang zum einzelnen Kind erleichtern können. Sprachförderung – wie sie hier verstanden wird – setzt an den Erfahrungen und Interessen des Kindes an und bietet ihm die Möglichkeit, aus einem eigenen Bedürfnis heraus für neue sprachliche Lernfortschritte motiviert zu sein.

Die folgenden Abschnitte gehen darauf ein, welche Chancen sich aus der Analyse der familiären Sprachsituation für die alltägliche Arbeit mit Kindern und Eltern eröffnen.

Wertschätzung der Erstsprache – den Selbstwert der Kinder stärken

Nicht die Sprache des Umfeldes zu sprechen, kann Kinder verunsichern. Dies

gilt nicht nur für Kinder aus zugewanderten Familien, die eine andere als die deutsche Sprache sprechen. Auch innerhalb der deutschen Sprache gibt es regional-spezifische Unterschiede. So kann sich ein deutsches Kind bei einem Wohnortwechsel von München nach Hamburg in der neuen Umgebung sehr fremd fühlen. Vielleicht wird es sogar wegen seines Dialektes ausgelacht. Da die Erstsprache sehr eng mit dem Identitätsgefühl eines Kindes zusammenhängt, kann es sich dadurch in seinem Selbstwertgefühl herabgesetzt fühlen. Kinder mit ihrer individuellen Erstsprache wertzuschätzen und nach Wegen zu suchen, ihnen und den anderen in der Gruppe dies immer wieder deutlich zu machen, ist eine wichtige Aufgabe von sozpäd. Fachkräften. Das Vertrauen und der Selbstwert, den Kinder aus dieser (Be-)Achtung entwickeln können, sind eine solide Basis für neue Lernschritte, auch in der deutschen Sprache.

Die Anerkennung der Kompetenzen in der Erstsprache ist nicht nur für den Selbstwert und die Identitätsentwicklung des Kindes bedeutsam. Auch für den Zweitspracherwerb hat sie eine wichtige Funktion: Kinder, die bereits in ihrer Erstsprache erfahren haben, dass es bestimmte Regeln gibt, wie eine Sprache aufgebaut wird, haben es oft leichter, sich einen Weg durch den „Dschungel“ des Wortschatzes und der Grammatik einer neuen Sprache zu bahnen.

Beispiel:

Enrico, ein italienischer Junge, ist erst seit ein paar Tagen im Kindergarten. Meist sitzt er scheu auf der Fensterbank, wobei er sehr aufmerksam das Spiel der anderen Kinder beobachtet. Leona, eine Erzieherin, deren Erstsprache Italienisch ist, versucht immer wieder, mit ihm Kontakt aufzunehmen. Sie wundert sich, warum sie über ihre Erstsprache keinen Zugang zu ihm findet. Er wirkt eher so, als ob ihn dies noch mehr verunsichere.

Im Gespräch mit Enricos Vater stellt sich heraus, daß die Eltern zwar mit der Erzieherin italienisch sprechen, die Familiensprache jedoch Sizilianisch ist. Nun versteht sie, warum es ihr bei diesem Kind wahrscheinlich nicht gelang, mit Hilfe ihrer Erstsprache eine Atmosphäre von Vertrautheit und Geborgenheit zu vermitteln.

Respekt vor der Einzigartigkeit jedes Kindes

Sich die familiäre Sprachsituation des Kindes zu vergegenwärtigen, hat auch etwas mit dem Respekt vor der Einzigartigkeit eines jeden Kindes zu tun. Dieser Respekt zeigt sich in einer wertschätzenden offenen Haltung, eine Haltung, die einkalkuliert, dass die persönlichen Vorannahmen über ein Kind nicht unbedingt mit der Realität übereinstimmen müssen – auch nicht in Hinsicht auf die Sprachgewohnheiten in den jeweiligen Familien (s. Beispiel).

Dieses Beispiel zeigt, dass die Nationalität der Kinder nicht unbedingt etwas darüber aussagt, welche Sprache tatsächlich in der Familie gesprochen wird. Leona und Enrico haben zwar die gleiche Nationalität, sprechen jedoch unterschiedliche Sprachen.

Auch Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit müssen nicht unbedingt in ihrer Familie deutsch sprechen. So dominiert in Spätaussiedlerfamilien oftmals die Sprache ihres Herkunftslandes.

Eine offene Grundhaltung bei der Einschätzung der familiären Sprachsituation ist ein fruchtbarer Boden für den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen. Diese sind nötig, um sich auf das unsichere Terrain einer neuen Sprache zu wagen und sich darauf zu bewegen.

Das Verständnis für die Lebenssituation des Kindes erweitern

Das Gespräch darüber, mit wem das Kind in welcher Sprache spricht, kann zudem darüber Aufschluss geben, welche Beziehungen für das Kind von Bedeutung sind. Dadurch entsteht ein dichteres Bild von der Lebenssituation des Kindes. Manche Erzählungen des Kindes aus seinem familiären Umfeld können so u.U. besser verstanden werden. Auch können sich wichtige Anknüpfungspunkte für Gespräche mit Kindern ergeben.

Den Blick für die Vielfalt familiärer Sprachsituationen öffnen

Im Gespräch mit den Eltern und dem Kind kann die sozpäd. Fachkraft herausfinden, welche Sprache(n) in der Familie und im näheren sozialen Umfeld gesprochen werden.

Rachel wächst in einer bilingualen familiären Sprachsituation auf: Mit dem Vater spricht sie in der einen und mit der Mutter in der anderen Sprache (s. Beispiel 1). Wie bereits dargestellt, hilft es den Kindern, wenn sie den Sprachen jeweils unterschiedliche Personen zuordnen können. Dadurch fällt es ihnen leichter, die beiden unterschiedlichen Regelsysteme, die den Sprachen zugrunde liegen, trennen zu können. Für den Alltag in den Kindertageseinrichtungen bedeutet dies: Wenn es sozpäd. Fachkräfte in der Einrichtung gibt, die jeweils eine der beiden Sprachen des Kindes beherrschen, kann auch hier eine Aufteilung der Sprachen der bilingualen Sprachentwicklung der Kinder zugute kommen.



Özge wächst in einem zweisprachigen familiären und sozialen Umfeld auf: In der Familie wird türkisch gesprochen, die Umgebungssprache ist deutsch. Eine wichtige Motivation, um deutsch zu lernen, ist die innige Beziehung zu ihrer Freundin Alina (s. Beispiel 2). Hier zeigt sich, wie entscheidend die Beziehungen zu Freundinnen oder Freunden, aber auch zu den sozpäd. Fachkräften sind: Sie können Motor und Antrieb sein, um aus einem inneren Bedürfnis heraus eine zweite Sprache erlernen zu wollen. Darum ist es für die Förderung der Erstsprache und der deutschen Sprache in der Einrichtung wichtig, sich um einen behutsamen und vertrauensvollen Aufbau

Beispiel 1:

Rachels Vater ist US-Amerikaner und ihre Mutter ist Deutsche. Schon seit der Geburt ist sie es gewohnt, dass der Vater mit ihr nur amerikanisch und die Mutter nur deutsch spricht. Wenn alle zusammen sind, sprechen sie amerikanisch. Wenn sie sehr aufgeregt ist, kann es schon mal sein, dass ein amerikanisches Wort in ihren deutschen Sätzen auftaucht oder umgekehrt.

Beispiel 2:

Özge spricht zu Hause mit ihren Eltern türkisch. Im Kindergarten und auf der Straße spricht sie sowohl deutsch als auch türkisch. Özges liebste Freundin ist Alina. Der hat sie auch schon ein paar türkische Wörter beigebracht. Hauptsächlich sprechen sie deutsch miteinander. Aber Alina ist auch stolz, schon ein bißchen türkisch zu können.

der Beziehungen zu den Kindern zu bemühen. Sich ein paar wichtige Wörter in der Erstsprache der Kinder anzueignen, kann hier hilfreich sein.

Auch kann ein vertrauter Gegenstand aus dem familiären Hintergrund als Anknüpfungspunkt für Spiele und Gespräche mit Kindern dienen und dabei die Angst, in einer fremden Situation, mit fremden Menschen und einer fremden Sprache zu sein, ein wenig zurücktreten lassen.

Sozpäd. Fachkräfte, die ihre Erstsprache mit den Kindern teilen, können die Kinder in ihrer zweisprachigen Entwicklung unterstützen, wenn sie mit ihnen in ihrer Sprache sprechen. Diese Empfehlung können sie auch den Eltern der Kinder weitergeben. Sie helfen den Kindern dabei, ihre Erstsprache

was zugleich eine gute Voraussetzung zum Erlernen der Zweitsprache mit sich bringt.

Die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft kann auch am besten einschätzen, wie weit ein Kind in seinem Erstspracherwerb fortgeschritten ist. Sicher findet sie, orientiert an den Bedürfnissen des Kindes und mit dem Hintergrundwissen über seine familiäre Situation, Anknüpfungspunkte für die Förderung der Erstsprache.

Bei manchen Kindern und Eltern ist zu beobachten, dass sie innerhalb eines Satzes von einer Sprache in eine andere Sprache wechseln. Die Familiensprache, die das Kind in seiner Identitätsentwicklung begleitet, setzt sich aus einer Mischform von zwei Sprachen zusammen (s. Beispiel).

Beispiel:

Samets Eltern sind in Deutschland aufgewachsen. Zu Hause sprechen sie sowohl deutsch als auch türkisch. Manche Wörter gibt es auch einfach im Türkischen oder im Deutschen nicht. Weil es Samet gewöhnt ist, so zu Hause mit seinen Eltern und Geschwistern zu sprechen, fällt es ihm schwer, nur deutsch oder mit der türkischen sozpäd. Fachkraft nur türkisch zu sprechen.



Es würde ziemlich sicher Samets Selbstwert angreifen, wenn seine Fähigkeit, sich mit Hilfe einer Mischform von zwei Sprachen zu verständigen, nur defizitär bewertet würde. Da der Selbstwert eines Kindes jedoch entscheidender Faktor für den Mut und Lernwillen beim Ausbau seiner Sprachkompetenzen ist, kann es ihm helfen, wenn sozpäd. Fachkräfte das Kind unter dem Blickwinkel: „Was kann es schon? Was hat es in den letzten Wochen dazu gelernt?“ betrachten. Diese pädagogische Grundhaltung wird das Kind bemerken und es für den Kontakt zu den sozpäd. Fachkräften öffnen.

Werden Kinder dagegen hauptsächlich unter der Perspektive „Was können sie (noch immer) nicht“ betrachtet und behandelt, so wird es auch verständlich, warum manche Kinder sich neuen sprachlichen Lernerfahrungen zu verweigern scheinen oder schon in frühen Jahren die Einstellung entwickeln „Das kann ich ja sowieso nicht“.

Ist diese Einstellung bereits vorhanden, so ist es wichtig, die in jedem Kind innewohnende Lernfreude aufs Neue zu wecken. Dies wird am besten gelingen, wenn die sozpäd. Fachkräfte genau beobachten, welche Erlebnisse und Erfahrungen das Kind in den Bann ziehen, in welchen Spielsituationen und bei welchen Themen es sich besonders engagiert zeigt, kurz, wo die Interessen und Bedürfnisse des Kindes liegen. Sie sind die besten Ausgangspunkte, um die Lernfreude der Kinder, auch in sprachlicher Hinsicht, (wieder) zu wecken.

Wie ein Wechsel von einer Sprache in die andere zu bewerten ist, ob ein Wechsel als Kompetenz anzusehen ist, weil das Kind

vorübergehend „Lücken“ in einem Sprachsystem durch Äußerungen aus einem anderen sprachlichen System schließen kann, oder ob er negativ, als „Störfall“ in der zweisprachigen Entwicklung zu beurteilen ist, ist bislang noch nicht endgültig geklärt. Wenn Kinder oder Erwachsene mit einer neuen Sprache konfrontiert werden, lassen sich verschiedene Formen der Veränderung des Sprachverhaltens wie Mischsprachen, Entlehnungen oder code switching (Kode-Wechsel) beobachten:

„Mischsprache“ meint, dass Kinder oder Erwachsene Elemente der verschiedenen Sprachen – scheinbar – wahllos mischen.

Bei „Entlehnungen“ werden einzelne Begriffe aus der einen Sprache in eine andere übernommen, z.B. der Begriff „Team“ in die deutsche Sprache.

Unter „code switching“ wird verstanden, dass Kinder oder Erwachsene in einem Gespräch – mitten im Satz oder am Ende des Satzes – in eine andere Sprache überwechseln. Dabei werden die einzelnen Abschnitte aus der einen oder anderen Sprache klar voneinander getrennt, nicht vermischt.

HEUCHERT weist darauf hin, dass verschiedene Formen der Mischsprache sowie Entlehnungen bei kleineren Kindern selten anzutreffen sind.

1.3 Verknüpfung von Handeln und Sprache

Kinder erschließen sich ihre Umwelt, indem sie selbst tätig werden. In der Eigentätigkeit des Kindes, in der Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt, wird der zentrale Motor für kindliche Entwicklungsprozesse gesehen.

Entwicklungsschritte finden statt, wenn Kinder auf der Grundlage ihrer vorhandenen Möglichkeiten selbstbestimmte Ziele erreichen wollen und sich dabei Herausforderungen stellen.

Auch der Spracherwerb ist ein Lernprozess, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt getragen wird. Wichtig für den Erwerb von Bedeutungen und den Aufbau von Begriffen sind die Erfahrungen, die das Kind im handelnden Umgang mit Dingen und Personen seiner Umwelt macht. „Dem Interesse am Objekt, an der gemeinsamen Handlung und der emotionalen Bewertung kommt dabei ein zentraler Stellenwert zu.“³² In diesem Lernprozess werden die Regeln der Sprache „aus konkreten Erfahrungen mit Objekten und Ereignissen, linguistischen Strukturen und interpersonalen Interaktionen“ aufgenommen.³³

Um sprachliche Lernprozesse in Gang zu bringen, brauchen Kinder also eine soziale und dingliche Umwelt, die Anlässe zum

sprachlichen Austausch bereithält. Sie brauchen Ansprechpartner, denen sie etwas mitteilen können, wenn sie möchten, die ihre Art der Mitteilung ernst nehmen und verstehen wollen sowie ihre Sprechfreude unterstützen, und Situationen, die so gestaltet sind, dass sie sprachliches Lernen erleichtern und Kinder ermutigen, sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlich-kommunikativen Mitteln mitzuteilen. Kindliche Sprachprozesse zu unterstützen, bedeutet für die Arbeit der sozpäd. Fachkraft, Kindern auf der Basis ihrer individuellen Möglichkeiten die für sie notwendige Förderung zukommen zu lassen, von den kindlichen Kompetenzen und Möglichkeiten auszugehen und an den Erlebnissen und Lebensbereichen anzuknüpfen, die für Kinder bedeutend sind.

Sprachliche Förderung sollte zudem Bestandteil einer ganzheitlich ausgerichteten Erziehung sein und nicht als ein von anderen Bereichen isoliertes Sprachtraining angeboten werden.

Für die sozpäd. Fachkraft stellt sich daher die Aufgabe, den Alltag in der Tageseinrichtung „sprachfreundlich“ und „sprachregend“ zu gestalten und die vielfältigen Möglichkeiten, die sich in der Arbeit bieten, bewusst zu nutzen.

Da Kinder Sprache über die Orientierung an Sprachvorbildern und in Handlungszusammenhängen erwerben, ist es wichtig, den Zusammenhang von Handeln und Sprechen, von Erfahrung und Begriff zu be-

³² Kolonko, a.a.O., S. 94

³³ Dannenbauer, 1987. In: Kolonko, 1996, S. 28



rücksichtigen. Handeln meint das Umgehen mit realen Gegenständen, d.h. Kinder sollten über verschiedene Sinne (mit Ohren, Augen, Nase, Mund, Haut und Händen) Erfahrungen mit den Gegenständen sammeln können. Über den Umgang mit den Dingen lernen sie die Beschaffenheit und die Eigenschaften von Dingen kennen. Sie erfahren z.B., dass der Ball rund ist, dass er hochspringt, wenn man ihn auf die Erde aufschlägt. Tätigkeiten lassen sich über das Tun, Eigenschaften über das Schmecken, Tasten, Hören erfahren, abstrakte Begriffe, wie Freude oder Trauer, über konkrete Erfahrungen oder über bildliche oder mimisch-gestische Darstellungen vermitteln. Das Handeln des Kindes wird von der soz.päd. Fachkraft sprachlich begleitet, d.h. sie benennt den Gegenstand „Ball“, die Tätigkeiten „laufen oder malen“, die Eigenschaften

„süß oder salzig“. Die durch das Handeln gewonnenen Erfahrungen werden über die Verbindung mit Sprache zu Begriffen. Dabei werden dem Kind Begriffsbildung und Wortschatzerweiterung erleichtert, wenn sie in für Kinder bedeutsamen Situationen stattfinden, d.h. in solchen Situationen, die an der Erfahrungswelt des Kindes anknüpfen, in denen sie Erfahrungen sammeln und Entdeckungen machen können und in denen emotionale Erlebnisse möglich sind. Die Begriffe wiederum ermöglichen dem Kind „die innere Abbildung der Welt“.

Mit Hilfe der Sprache werden Dinge, Erscheinungen und Vorgänge für das Kind verfügbar. Sprache wird somit zu einem wichtigen Mittel zur Aneignung der Umwelt. Handeln und Tun bilden somit die Grundlage für das Sprechen und Denken des Kindes.



Beim anschließenden Spiel oder im Gespräch werden die neuen Begriffe eingebracht und vertieft, über das Anschauen von Bildern oder Fotos verfestigen sie sich allmählich. Das Kind lernt, die neuen Begriffe in verschiedenen Zusammenhängen einzusetzen, und wird zunehmend fähig, sich losgelöst vom konkreten Gegenstand an Begriffen zu orientieren.

Die sprachliche und gedankliche Verarbeitung helfen ihm, seine Eindrücke und Erfahrungen zu ordnen, zu vergleichen, Zusammenhänge herzustellen und so sich seine Umwelt zu erschließen. Da das Kind lernt, indem es tätig wird, ist es für die sprachliche Förderung wichtig, dass Kinder unmittelbare Erfahrungen mit den Gegenständen sammeln können und Sprache nicht nur abstrakt über das Anschauen von Bildern, z.B. beim Memory-Spiel, erwerben.

Wesentlich für das Gelingen sprachlicher Prozesse sind außerdem sichere, stabile Beziehungen zwischen Kindern und Erzie-

herin oder Erzieher. Kinder müssen sich von der sozpäd. Fachkraft und der Gruppe akzeptiert wissen und sich in der Gruppe wohl fühlen können. In den alltäglichen gemeinsamen Handlungs- und Kommunikationssituationen können sich Kinder mit ihren sprachlichen Fähigkeiten einbringen. Über das gemeinsame Spiel, beim Tischdecken, bei Bilderbuchbetrachtungen oder beim Basteln kann die Nähe zur sozpäd. Fachkraft dem Kind den Zugang zur (neuen) Sprache erleichtern. Zudem kann sie Kindern Erfahrungen ermöglichen, die ihnen die „Nützlichkeit von Sprache für sich“ entdecken lässt. Nach- und Rückfragen der sozpäd. Fachkraft regen Kinder an, ihre Sprache weiter zu entwickeln. Über eine Anpassung ihrer sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten an die kindlichen Möglichkeiten kann sie Hilfestellung beim sprachlichen Lernen geben. Dies setzt voraus, dass sich die sozpäd. Fachkraft der sprachlichen Fähigkeiten und entwicklungsbedingten Möglichkeiten der Kinder bewusst ist und über Beobachtung der



Kindlichen Gespräche Aufschluss über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gewinnt. Sprachliches Lernen findet auch in der Kindergruppe statt, wenn Kinder gemeinsame Spielaktivitäten planen und abstimmen, Regeln klären oder Konflikte lösen. Dabei lernen sie, sich sprachlich mitzuteilen und Kontakte zu anderen Kindern aufzubauen.

Über gemeinsame Aktivitäten, Erlebnisse und Themen ergeben sich Sprechansätze, die zu kommunikativen Gruppenprozessen führen.

Diese Überlegungen zur sprachlichen Förderung sind in der Arbeit mit deutschen und Kindern aus zugewanderten Familien gleichermaßen von Bedeutung. Damit Kinder aus zugewanderten Familien selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben – ihrer ethnischen Gruppe und der deutschen Gesellschaft – teilhaben können, sind sie auf Zweisprachigkeit angewiesen. Für diese Kinder ist es wichtig, dass sie ihre Zweispra-

chigkeit im Alltag als wertvoll und bedeutsam erfahren können. Anerkennung und Wertschätzung der Zweisprachigkeit kommen zum Tragen, wenn sich auch Kinder aus zugewanderten Familien mit ihrer Lebenswelt und ihren Erfahrungen im Kindergarten, bei Themen, Aktivitäten und Materialien, in der Raumgestaltung und im Tagesablauf wieder finden und ihre zweisprachigen Fähigkeiten als positiv erleben können.

2. Vier Schritte zu einer bewussten Sprachförderung³⁴

2.1 „Dass wir sprechen können, heißt noch lange nicht, dass wir auch etwas sagen“

Wir alle kennen Situationen, in denen wir ganz selbstverständlich reden, „wie uns der Schnabel gewachsen ist“, z.B. im vertrauten Familien- oder Freundeskreis. Wir kennen aber auch Situationen, in denen wir mit Äußerungen sehr vorsichtig und zurückhaltend sind und schließlich solche, in denen wir blockiert sind, ins Stottern geraten oder im schlimmsten Fall in tiefes Schweigen versinken – meist dann, wenn es völlig unangebracht ist, z.B. in Prüfungssituationen, in denen wir unser Bestes geben sollen und wollen.

Das heißt, zum Sprechen gehört nicht nur die Kenntnis von Wörtern und Begriffen, das Verständnis einer Sprache, sondern auch Motivation und Mut, diese aktiv anzuwenden, also zu sprechen. Dass wir eine Sprache kennen und können, heißt noch lange nicht, dass wir auch etwas sagen. Das hängt mit der Tatsache zusammen, dass Sprechen in der Regel mit einem Gegenüber stattfindet, also eine Wechselwirkung auslöst, die wir nur zum Teil überschauen und kontrollieren können.

SCHULZ von THUN³⁵ hat dies mit den „vier Seiten einer Nachricht“³⁶ sehr anschaulich vorgestellt: Neben der Sachinformation erfährt mein Gegenüber eine Menge darüber „was ich für eine/einer bin“, „wie es um mich steht“. Beim Sprechen zeigen wir etwas von uns, geben etwas preis, das über das hinaus geht, was wir dem anderen auf der Sachebene mitteilen. Und die Worte bewirken beim Gegenüber nicht selten etwas anderes, als wir beabsichtigten. Ein (unbedachtes) Wort, einmal auf den Weg gebracht, kann so schnell nicht mehr eingefangen werden.

In ihrem Gedicht „*Unaufhaltsam*“ bringt DOMIN die Macht des Wortes auf eindringliche Weise zum Ausdruck: *Besser ein Messer als ein Wort. Ein Messer kann stumpf sein, ein Messer trifft oft am Herzen vorbei. Nicht das Wort.*

³⁵ Schulz von Thun, 1991, S. 25 ff

³⁶ Die „Vier Seiten einer Nachricht“ umfassen den Sachinhalt, den Appell (wenn einer etwas sagt, will er in der Regel auch etwas bewirken), die Beziehung (zum Mitmenschen) und die Selbstoffenbarung (wenn einer etwas sagt, gibt er auch etwas von sich, von seiner Persönlichkeit)

³⁴ Entnommen aus: *Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.): Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten. Berlin, Bonn, August 2000*

Sprechen ist also mit Risiko verbunden, je fremder die Situation, in der wir stehen, desto stärker empfinden wir dies. Kinder erleben das vermutlich in noch stärkerem Maße als Erwachsene, denn ihnen sind die Fallstricke nicht so bekannt und sie verfügen noch nicht, wie später der Erwachsene, über unverfängliche Höflichkeitsfloskeln, mit denen man zunächst Zeit gewinnt, um die Lage zu sondieren.

Unser Selbstwertgefühl entwickelt sich in früher Kindheit und im weiteren Lebenslauf nicht durch simple Zuschreibung, sondern in Interaktion mit der Umwelt,³⁷ ist also stark an Kommunikation und Sprache gebunden. Es stellt im Gefüge unseres Selbstkonzeptes ein Postulat höchster Ordnung dar und muss in besonderer Weise geschützt werden. Kränkungen auf der sprachlichen Ebene (etwas „Dummes“ sagen) gefährden das Selbstwertgefühl in hohem Maße.³⁸

Wie sehen die ersten Erfahrungen eines Kindes mit Reaktionen der Umwelt auf seine sprachlichen Äußerungen aus? Die Reaktionen auf erste kindliche Äußerungen in der Familie werden sehr unterschiedlich sein. Sie können mehr oder weniger beachtet, mit Freude oder Gleichgültigkeit aufgenommen werden, es kann eine Atmosphäre herrschen, in der das Kind eher angehalten wird, „den Mund zu halten“, oder zum Sprechen ermuntert und ermutigt wird. Nicht selten findet sich die Situation, dass Erwachsene über „drollige“ Kinderäußerungen lachen. Die Reaktion des Kindes

auf dieses Lachen zeigt häufig tiefe Verunsicherung, denn es hat seine Äußerung ernst gemeint, einen ernsthaften Beitrag geleistet.

Auch im günstigsten familiären Sprachklima wird das Kind die Erfahrung machen, dass es Situationen gibt, in denen man leise sein muss, in denen man bestimmte Dinge besser nicht sagt (sonst ist die Oma beleidigt), oder bestimmte Kraftausdrücke verboten werden. Das Kind findet auch schnell heraus, dass in unterschiedlichen Settings unterschiedliche Regeln gelten. Es beobachtet sehr genau, dass auch die Eltern unterschiedlich reden, je nachdem, ob sie z.B. sich zu Hause unterhalten, beim Einkauf oder mit dem Nachbarn.

Wir können davon ausgehen, dass ein Kind die Macht der Worte hautnah und eindrücklich erlebt: sowohl der Worte, die an es selbst gerichtet sind (Worte, die wohl tun oder wehtun), als auch der Worte, die es selbst äußert und die aus Sicht des Kindes oft erstaunliche Reaktionen – der Begeisterung oder der Ablehnung – hervorrufen.

³⁷ Fillipp, 1984, S. 131 f

³⁸ Seymour-Epstein, 1984, S. 19



Beispiel:

Murat, ein marokkanischer Junge, gehört zu den schweigsamen Kindern der Einrichtung. Dies ändert sich an dem Tag, als er in der Puppenecke etwas Neues entdeckt: „orientalische“ Pantöffelchen aus verschiedenen glänzenden Stoffen gearbeitet, in violett und lila, am Rand mit Goldfäden bestickt, die Schuhspitzen hochgezogen. Eine soz.päd. Fachkraft hatte sie aus einem Tunesienurlaub mitgebracht, mit der Idee, sie vielleicht mal für ein Theaterstück zu verwenden. Sie wurden zunächst in der Puppenecke deponiert. Murats Freude war unbeschreiblich. Er zog sich die Pantöffelchen an, lief damit begeistert durch die ganze Einrichtung, sang und plapperte munter und fröhlich mit jedem, der ihm begegnete und sein Schuhwerk bewunderte. Er wirkte wie befreit, endlich etwas gefunden zu haben, das ihm vertraut war, ein Stück „Zuhause“.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Sprechfreude, die Sprechbereitschaft, die ein Kind im Kindergarten an den Tag legt, nicht nur zu tun hat mit seiner Kenntnis von Sprache, sondern auch mit Gefühlen von Vertrautheit oder Fremdheit. Je mehr Anknüpfungspunkte, Verbindungslinien das Kind findet, die ihm bereits vertraut sind, desto unbefangener wird es sich sprachlich äußern. Je fremder es sich fühlt, desto höher erlebt es das Risiko, etwas Falsches, Unangebrachtes zu sagen, und es wird, zumindest erst einmal, schweigen. In seinem Schweigen wird es jedoch ein aufmerksamer Beobachter der Kommunikationskultur in der Einrichtung sein: wie redet man hier miteinander, wie gehen die soz.päd. Fachkräfte mit meinem Schweigen um.

Es ist wichtig, dass die soz.päd. Fachkräfte sich klar machen, welche Kinder besonders viel Fremdes vorfinden. Dabei sind es nicht nur die Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch Kinder, die aus einem anderen „Milieu“ stammen als die Mehrzahl der Kinder. Es gilt dann, Verbindungen zu schaffen zwischen Elternhaus, familiärem Lebensraum und der Tageseinrichtung, um vertraute Anknüpfungspunkte sichtbar zu machen, die das Kind wiedererkennt, an denen es mit seinen Erfahrungen anknüpfen kann, die ihm das Gefühl vermitteln: „Hier bin ich richtig“ (s. Beispiel).

Das Beispiel verweist auf den bedeutsamen Handlungsspielraum, der sich hier der soz.päd. Fachkraft bietet: Sie kann eine Vertrauensbasis schaffen, eine Atmosphäre von Akzeptanz und Sicherheit, in der das Kind sich traut, Neues zu erproben, auch auf das Risiko hin, Fehler zu machen.



2.2 Vier Schritte

Sprachförderung findet im Kindergarten auf vielfältigen Ebenen statt: Zwischen soz.päd. Fachkraft und Kindern, z.B. bei der gemeinsamen Betrachtung von Bilderbüchern, bei Aufforderungen, welche die Alltagsorganisation betreffen, beim Aushandeln von Regeln usw. Aber auch zwischen den Kindern: Im gemeinsamen Spiel müssen viele Dinge vereinbart, geklärt und besprochen werden, um das Spiel in Gang zu bringen und aufrecht zu erhalten. Ältere oder sprachgewandtere Kinder verbessern ihre Spielgefährten, wenn diese Dinge „falsch“ benennen oder auch bei nicht korrekter Grammatik: „Das heißt nicht Tigers, das heißt Tiger.“ Dabei lernen die Kinder sowohl, indem sie unmittelbar in die Kommunikation einbezogen sind als auch mittelbar, indem sie beobachten, wie andere Kinder und die sozpäd. Fachkräfte miteinander und untereinander reden.

In diesem Kapitel wollen wir einen Teilaspekt zum Thema „Sprachförderung“ im Kindergarten herausgreifen und weiterführende Gesichtspunkte dazu entwickeln. Es geht um die Frage, inwieweit der situationsbezogene Ansatz eine gezielte, systematische Sprachförderung zulässt. Anders formuliert: Wie kann man die aktuellen Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder zum Bezugspunkt der Arbeit erklären und gleichzeitig eine bewusste und regelmäßige Sprachförderung für die Kinder sicherstellen? Steht die sozpäd. Fachkraft nicht vielmehr in einer Warteposition, die richtige Situation abzapfen, die Situation, in der das Kind von sich aus Be-

reitschaft und Bedürfnis nach verbaler Kommunikation zeigt?

Im situationsbezogenen Ansatz „wartet“ die Erzieherin in der Tat auf den richtigen Augenblick, auf das, was die Kinder von sich aus einbringen. Aber dieses Warten ist nicht in einem passiven Sinne zu verstehen, sondern vielmehr im Sinne eines aufmerksamen, neugierigen „Erwartens“, etwa so, wie man liebe Gäste erwartet. Damit verbunden ist ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, wachen Beobachtens, der Bereitschaft, in Beziehung zum Kind zu treten und Wissen um seine persönlichen Fähigkeiten und Defizite.

Dieses Wechselspiel zwischen pädagogischer Abstinenz und Aktivität findet sich in der hier vorgestellten Schrittfolge zur bewussten Sprachförderung wieder:

Erster Schritt: Eine Situation als geeignet für Sprachförderung erkennen.

Zweiter Schritt: Einen „öffnenden“ Kontakt zum Kind herstellen.

Dritter Schritt: Sprache bewusst und situationsorientiert fördern.

Vierter Schritt: Die Situation schriftlich / tabellarisch dokumentieren / festhalten – im Sinne einer Selbstkontrolle.

Diese Vorgehensweise gewährleistet, dass Stimmigkeit besteht zwischen der aktuellen Situation des Kindes und der Sprachförderung, denn die Impulse für Sprachförderung gehen in erster Linie vom Kind aus, die sozpäd. Fachkraft greift sie auf, führt sie weiter. Die Rahmenbedingungen (persönliche Nähe, Zeit und Ort) sind jeweils aktuell auf das Kind abgestimmt.

Gleichzeitig ist der Anspruch bewusster Förderung gewährleistet, denn die sozpäd. Fachkraft verknüpft die aktuelle Situation mit Methoden zur Sprachförderung, die auf das Kind – sein Alter, seinen Entwicklungsstand, seinen familiären Hinter-

grund – passen. Sie überprüft ihre sprachfördernden Aktivitäten mit Hilfe einer tabellarischen Dokumentation und kann so gegebenenfalls ihre Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte Kinder lenken, um so geeignete Situationen aufzuspüren und zu nutzen.

Das Bemerkenswerte und Neue an dieser Schrittfolge ist, dass die einzelnen Schritte bewusst vollzogen und für die Sprachförderung eingesetzt sowie schriftlich dokumentiert werden. In der Realität sind die einzelnen Schritte nicht so deutlich voneinander abgegrenzt, wie es hier in der schriftlichen Darstellung, aus Gründen der Verdeutlichung geschieht.

2.3 Erster Schritt: Eine Situation als geeignet für Sprachförderung erkennen

Auf die Frage, welche Kindersituationen sich für eine bewusste Sprachförderung eignen, könnte die spontane Antwort lauten: „eigentlich alle Situationen“. Erst bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass es durchaus Situationen gibt, in denen Zurückhaltung angesagt ist. Kindersituationen führen oft ein starkes Eigenleben, stellen sich wie eine kleine abgeschlossene Welt dar, aus der die Akteure hin und wieder „herausgucken“ oder in die sie sich wieder zurückziehen können. Begegnet man im Gruppengeschehen einem solchen „Raumschiff Enterprise“, spürt man förm-

lich, dass hier intensivste Lern- und Erfahrungsprozesse stattfinden. Es ist eine Frage des Taktes, inwieweit man die Intimität solcher Situationen stören darf und eine Frage der Ethik, inwieweit es erlaubt ist, solche Situationen für andere Zwecke zu instrumentalisieren, und seien sie aus Sicht der Erwachsenen noch so bedeutsam. Dies gilt ebenfalls für Situationen, in denen Kinder Stille und Entspannung suchen, Situationen, in denen sie fasziniert das Spiel anderer Kinder mit Aug' und Ohren verfolgen und dabei „von der Seite“ lernen, Situationen des Tagträumens.

Diese Überlegungen verweisen auf einen übergreifenden Aspekt der pädagogischen Arbeit, nämlich auf die Frage, welches Menschenbild der pädagogischen Arbeit zugrunde liegt und wo die Schnittstellen im Praxisalltag zu finden sind, an denen deutlich wird, wie ernst es dem Einzelnen mit Achtung und Wertschätzung kindlicher Eigenart ist.

Demgegenüber gibt es natürlich eine Fülle an Situationen, die auch aus Sicht der Kinder „Öffentlichkeitscharakter“ besitzen, in denen die Kinder auf vielfältige Weise ihre Bereitschaft signalisieren, Verbindungen zu knüpfen, Kontakt zu anderen Kindern oder Erwachsenen aufzunehmen, um neue interessante Erfahrungen aufzutun: „Hör mal!“, „Guck mal!“, „Komm mal!“. Und es gibt Situationen des Alleinseins, der Traurigkeit, die als Bitte nach Zuwendung und Zuspruch verstanden werden können.

Neben den „klassischen“ sprachfördernden Aktivitäten, wie z.B. der Bilderbuchbetrachtung, Fingerspielen, Reimen und Liedern, gibt es eine Vielzahl alltäglicher Anknüpfungspunkte, die in der Praxis eher selten zur bewussten Sprachförderung genutzt werden. Zu denken ist z.B. an die Bring- und Abholsituation, bei der auch die Eltern als Ansprechpartner einbezogen werden können, an die vielfältigen großen und kleinen Bitten oder Hilfsangebote im Rahmen der Alltagsorganisation der Einrichtung, an die Mahlzeiten, die Ruhe und Zeit zur Kommunikation bieten. Entscheidend ist hierbei, ein Gespür für den richtigen Augenblick zu entwickeln, „richtig“ aus Sicht der Kinder.



2.4 Zweiter Schritt: Einen „öffnenden“ Kontakt zum Kind herstellen

„Öffnenden“ Kontakt herstellen, heißt in diesem Zusammenhang, eine Verbindung zum Kind herstellen, die für das Kind stimmig ist, gegen die es sich nicht verschließen und abschotten muss.

Insofern kann „öffnender Kontakt“ auch heißen, die Verschlossenheit des Kindes zu akzeptieren. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen.

Beispiel:

Sabine hockt mit vier Kindern vor großen Papierbögen auf dem Boden. In der Mitte steht ein Korb mit dicken Buntstiften in vielen verschiedenen Farben. Die Kinder wollen aus einem alten, großen Pappkarton ein Kaspertheater bauen. Jetzt malen sie gerade die Kulissen, entwickeln dabei gleichzeitig und sehr lebhaft Ideen über den Spielverlauf. Sabine ist Erzieherin, es ist ihr zweiter Tag am neuen Arbeitsplatz. Sie nutzt die Situation, um das Spiel der Kinder zu beobachten und sie auf diese Weise kennenzulernen.

Gestern hatte eine Kollegin sie in der Einrichtung herumgeführt und ihr einige Hinweise zu den Kindern ihrer Gruppe gegeben: „Hier ist ein buntes Völkchen versammelt: türkische Kinder, Kinder aus Marokko, aus Sri Lanka, Aussiedlerkinder aus Weißrussland und deutsche Kinder. Das ist nicht so einfach, vor allem wegen der Sprache. Das hier ist Tuğçe, sie ist jetzt seit zwei Monaten in der Einrichtung. Sie spricht gar nicht, da hab ich schon alles versucht.“ Dieser Satz war bei Sabine hängen geblieben, das hatte so resigniert und

endgültig geklungen, wie ein Urteilspruch. Später hatte sie versucht, Tuğçe anzusprechen, aber das Mädchen zog nur die Schultern zusammen, senkte den Blick verlegen auf die Hände und wandte sich ab. Sabine beschränkte sich dann darauf, Tuğçe aufmunternd zuzunicken, wenn sich „zufällig“ ein Blickkontakt ergab.

Jetzt steht Tuğçe schräg hinter ihr, schon seit einer ganzen Weile. Sabine wendet sich ihr hin und wieder mit einer freundlichen Bemerkung zu, die keine Antwort erfordert: „Na, das wird eine prima Kaspervorstellung, ich freu' mich schon.“ Tuğçe rückt allmählich näher an Sabine heran, aber immer noch so, dass kein Blickkontakt entsteht, solange Sabine sich nicht umdreht. Von den anderen Kindern nimmt niemand Notiz von Tuğçe. Nach 15 Minuten hockt Tuğçe schließlich neben Sabine auf dem Boden. Tuğçe nimmt sich den Stift, der für sie am besten zu erreichen ist, stupst Sabine an und zeigt auf einen Apfelbaum, den Raissa gemalt hat. „Was möchtest du, Tuğçe? Kann ich dir helfen?“ Tuğçe fuchtelte mit dem Stift durch die Luft.

„Möchtest du, dass ich dir einen Apfelbaum male?“ Tuğçe nickt. Sabine malt einen Apfelbaum und sagt: „So, jetzt kannst du die Äpfel reinmalen.“ Tuğçe schüttelt den Kopf. „Versuch es doch mal.“ Tuğçe malt einen Haken in die Baumkrone und schüttelt ärgerlich den Kopf. „Komm, versuch es noch mal!“ Jetzt kriegt sie schon besser die „Kurve“. Sie freut sich, und Sabine sagt mit strahlendem Gesicht: „Ja, genau, ein schöner Apfel, lecker sieht der aus.“ Und dabei legt sie kurz den Arm um Tuğçes Schulter. „Gut“, bemerkt auch Markus, der auf einem kleinen Hocker gegenüber sitzt und Eintrittskarten ausschneidet. „Wie heißt die?“ „Das ist Tuğçe“, antwortet Sabine, „Und wie heißt du, ich kenne ja auch noch nicht alle Namen?“ „Markus!“ Es folgt ein kurzer, aufmerksamer Blickkontakt zwischen Markus und Tuğçe. Tuğçe malt noch mehr Äpfel in die Baumkrone, sie gelingen unterschiedlich gut, aber insgesamt immer besser. Dann beginnt Tuğçe, Stifte nach Farben zu sortieren. Sabine begleitet Tuğçes Spiel mit Worten: „Jetzt hast du schon vier blaue Stifte gefunden.“ Markus: „Hier ist noch einer.“

Tuğçe nimmt den Stift von Markus und sagt leise: „Blau?“ „Ja, dieser Stift ist auch blau.“ Das Spiel geht eine ganze Weile auf diese Weise weiter, der Dialog bleibt zwar auf Tuğçes Seite „einsilbig“, wird aber zunehmend munterer und mutiger, was sich an der lauter und deutlicher werdenden Stimme und ihrer Bereitschaft, kurzen Blickkontakt zu halten, ablesen lässt.

Sabine erweitert nach einer Weile den Kontext, indem sie Tuğçe zeigt, wo die Farben an ihr zu finden sind. Tuğçe holt z.B. einen roten Stift aus dem Korb und sagt, wie schon zuvor mit einem kleinen Fragezeichen: „Rot?“ Sabine antwortet: „Ja, rot. Guck mal, dein Pullover ist auch rot.“ Und dabei hält sie den Stift an Tuğçes Pullover. Tuğçe kehrt das Spiel um und sucht Stifte mit Farben, die sich in Sabines Kleidung finden. Zwischenzeitlich beteiligen sich auch die anderen Kinder dieser Runde an dem Spiel, dabei belehren sie Sabine darüber, daß es „pink“ heißt und nicht „rosa“. Im Verlauf einer dreiviertel (!) Stunde – die anderen Kinder sind inzwischen mit dem Aufbau des Kaspertheaters beschäftigt – hat

Tuğçe aus eigenem Antrieb alle Stifte nach Farben und Größe sortiert und die Farben benannt. Durch das Gespräch mit Sabine wurde Tuğçe auch für die anderen Kinder sichtbar. Tuğçe beendet schließlich das Spiel selbstständig, sie wirkt zufrieden, räumt die Stifte wieder zurück in den Korb.

Die Fähigkeit, „Beziehungen aufzubauen“, Kontakt zu Kindern herzustellen, Kindern Nähe zu ermöglichen, stellt eine Schlüsselqualifikation für den Beruf der Erzieherin und des Erziehers dar, erscheint als nahezu selbstverständliche Voraussetzung. Demgegenüber zeigt unser Beispiel, dass die Fähigkeit, „Kontakt aufzunehmen“, keineswegs selbstverständlich und einfach ist. Sie erfordert persönliche Reife und grundlegende kommunikative Kompetenzen, die im Rahmen der Ausbildung und im Zuge berufsbiografischer Erfahrungen erworben und weiterentwickelt werden müssen.

Sabines Kollegin sagt, sie habe schon „alles versucht“, um Tuğçe zum Sprechen zu bringen, aber vergeblich. Und man ahnt hinter dem „alles versucht“ viel Engagement, Energie und Aktivität. Die Erzieherin hat offenbar eine Menge Zeit und Kraft investiert, ehe sie schließlich, enttäuscht durch Tuğçes Verhalten, aufgab. Wie diese Aktivitäten bei Tuğçe angekommen sind, darüber kann hier nur spekuliert werden:



Vielleicht hat Tuğçe das Verhalten der Erzieherin als aufdringlich und bedrohlich erlebt, vielleicht hätte sie zunächst Zeit gebraucht, um innerlich in der neuen Umgebung anzukommen, sich zurechtzufinden, Vertrautes zu entdecken, das ihr ein Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit vermittelte. Vielleicht brauchte sie auch ein Signal, dass sie – so wie sie ist – angenommen und anerkannt wird, ohne gleich bestimmte Leistungen und Erwartungen erfüllen zu müssen.

Sabine stellt in unserem Beispiel die Bedürfnisse von Tuğçe in den Mittelpunkt, ohne dabei ihre pädagogischen Ziele – in diesem Fall die Sprachförderung – aus dem Blick zu verlieren oder ad acta zu legen. Sie akzeptiert die Nähe/Distanz, die Tuğçe von sich aus anbietet, und signalisiert ihre Wertschätzung durch freundliche, unaufdringliche Zuwendung und Aufmerksamkeit. Dadurch entsteht ein Freiraum, der Tuğçe zu neuen Schritten ermutigt: Sie traut sich, „die Sache(n) einmal näher zu betrachten“, und sie traut sich schließlich auch, „den Mund aufzumachen“.

Interessant und von großer Bedeutung für die pädagogische Arbeit ist das im Beispiel deutlich werdende Phänomen, dass Tuğçe in dem Augenblick, in dem der Kontakt zu Sabine hergestellt ist, auch für die anderen Kinder sichtbar wird, so als hätte sie sich einer Tarnkappe entledigt, weil sie dieses Schutzes nicht mehr bedarf.

Verhaltensweisen, die Kontakte und damit tragfähige Beziehungen unterstützen, sind also unterschiedlich, je nachdem, um welches Kind es geht und in welcher aktuellen Situation das Kind jeweils steht. Es lassen

sich jedoch einige allgemeine Gesichtspunkte benennen, die grundlegend sind für den Aufbau öffnender Kontakte. Sie wurden von sozpäd. Fachkräften vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrung zusammengestellt:

- dem Kind einen freundlichen Blick schenken,
- sich dem Kind zuwenden,
- eine offene Körperhaltung einnehmen,
- Rituale der Kinder aufgreifen als Kontaktbrücken (z.B. „Eintrittskarten“),
- Regeln mit abweisendem Charakter freundlich erklären; es dürfen z.B. nur drei Kinder in der Puppenecke spielen,
- Körperkontakt anbieten, aber nicht aufdrängen,
- das Kind beachten,
- Blickkontakt zum Kind suchen,
- Ironie vermeiden,
- nicht in Gegenwart des Kindes über das Kind sprechen, sondern es direkt ansprechen oder in das Gespräch einbeziehen.

Sozpäd. Fachkräfte berichten aus ihrem Praxisalltag, dass die genannten hilfreichen Aspekte eigentlich eine Selbstverständlichkeit darstellen und trotzdem nicht selten auf subtile Weise missachtet werden.

Kontakt aufzunehmen ist verbunden mit einem spezifischen Bedürfnis nach Nähe oder Abstand zu einer Person. Das heißt, Kontakt hat auch zu tun mit den eigenen Grenzen, die ich ziehe und die mein Gegenüber zieht. In jeder Begegnung wird der „richtige“ Abstand ausgehandelt, in der Regel ohne dass dies den Beteiligten bewusst ist. Herauszufinden, welche Nähe für das Kind die richtige ist, welches „Tempo“ sein Tempo ist, ist also nur eine Seite der Medaille. Die andere ist es zu fragen, welche Nähe ist für die sozpäd. Fachkraft die richtige und wieviel Zeit braucht sie, um in Kontakt zu treten. Fällt ihr dies bei einigen Kindern leichter als bei anderen? Dieser Gedanke – es mit einigen Kindern nicht zu „können“, – wird häufig tabuisiert.



Die nach außen gezeigte Nähe oder Distanz muss nicht immer mit dem inneren Bedürfnis übereinstimmen. So verspürt die Erzieherin z.B. den Wunsch, ein Kind zu trösten und auf den Arm zu nehmen, belässt es aber aus pädagogischen Erwägungen bei einer verbalen Zuwendung. Oder sie nimmt ein Kind auf den Schoß, weil das Kind diesen Wunsch signalisiert, obwohl sie sich innerlich eine größere Distanz wünscht, z.B. weil das Kind schlecht riecht oder sie es aus anderen Gründen ablehnt.

Wichtig ist, sich über Diskrepanzen zwischen gezeigter und gewünschter Nähe/Distanz klar zu werden, weil diese in der Beziehung wirksam sind. Vor allem, wenn der Wunsch nach Distanz größer ist als man ihn vor dem Hintergrund des beruflichen Selbstverständnisses zulassen kann, besteht

die Gefahr, dass subtile Botschaften der Ablehnung gesendet werden, die das Kind verunsichern und die Beziehung belasten.

Entscheidend für die Herstellung eines öffentlichen Kontaktes ist die Bereitschaft und die Geduld, sich immer wieder neu auf die Kinder und ihre Eigenheiten einzulassen, die eigenen Einschätzungen, (Vor-)Urteile zurückzustellen. Damit erhält das Kind die Chance zu zeigen, dass es mehr zu bieten hat, als ein – wie auch immer geartetes – pädagogisches Raster vorgeben oder vorhersagen kann. Entscheidungen, die auf der Grundlage dieser Haltung getroffen werden, werden sehr nah an den Bedürfnissen der Kinder orientiert sein. Das hat zur Folge, dass Kinder sich wohl fühlen, eine elementare Voraussetzung dafür, dass effektives Lernen stattfinden kann.

2.5 Dritter Schritt: Sprache bewusst und situationsorientiert fördern

Wenn eine Situation als geeignet zur Sprachförderung erkannt und aufgegriffen, ein öffnender Kontakt zum Kind hergestellt wurde, dann ist der Weg gut vorbereitet für eine gezielte und wirksame Sprachförderung. Diese erreicht das Kind vermutlich auf einem hohen Motivationsniveau, denn es wird nicht mit einem „Standardprogramm“ konfrontiert, sondern findet sich selbst, seine Wünsche und Bedürfnisse, im Angebot der sozpäd. Fachkraft wieder. Es erlebt, dass seine Ideen wertgeschätzt und weitergeführt werden. Diese Erfahrung stärkt sein Selbstwertgefühl und

damit auch seinen Mut, sich auf Neues einzulassen, Neues auszuprobieren.

An dieser Stelle mag folgender Hinweis wichtig sein: Wenn die sozpäd. Fachkraft dafür sorgt, dass Kinder sich in der Einrichtung wohl und geborgen fühlen, dann nicht einzig mit dem Ziel, kindliches Wohlbefinden zum Zwecke der Sprachförderung zu (be-)nutzen, sondern weil Kinder ein Recht auf Wertschätzung und Achtung haben, ein Recht auf Wohlbefinden an dem Ort, an dem sie einen Großteil des Tages verbringen. Dieses Recht besteht unabhän-

gig von „Sprachförderung“ oder anderen Bildungsinhalten.

Verschiedene Gesichtspunkte, die ganz unterschiedliche Ebenen der pädagogischen Arbeit betreffen, spielen beim dritten Schritt eine Rolle. Sie werden hier im Überblick vorgestellt und an anderer Stelle ausführlich erläutert.

(Weiter-)Entwicklung der pädagogisch-konzeptionellen Ausgangsbasis

Sprachförderung erfordert auf Seiten der sozpäd. Fachkraft ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb als einen Teilaspekt entwicklungspsychologischer Abläufe. Die Aneignung / Weiterführung von Hintergrundwissen hierzu stellt die Basis dar für eine professionelle Gestaltung der aktuellen sprachfördernden Situation.

Darüber hinaus ist es wichtig, Informationen zu den Sprach- und Sprechgewohnheiten der Familien zu gewinnen: Welche Sprache oder welche Sprachen werden zu Hause gesprochen, welche Sprache ist dem Kind – im Sinne einer Erstsprache – die vertrauteste, wie gut beherrscht es diese bereits, wieviel Erfahrung hat es im Umgang mit der (hoch-) deutschen Sprache, die im Kindergarten „Verkehrssprache“ ist.

Solche Überlegungen mögen für Kinder mit Migrationshintergrund eine besondere Bedeutung haben, sie sind jedoch auch für die deutschsprachigen Kinder hilfreich und wichtig. Ein Kind, das aus einer Region stammt, in der der Dialekt noch selbstverständlich zum alltäglichen Sprachgebrauch gehört, wird sich am neuen Wohnort, in dem überwiegend Hochdeutsch gespro-

chen wird, zunächst fremd und unsicher fühlen. Es versteht manche Wörter nicht, oder Wörter, die es selbst benutzt, werden nicht verstanden, so z.B. wenn aus der Semmel plötzlich ein „Brötchen“ oder eine „Schrippe“ wird. Auch bei Kindern mit einer familiären Umgangssprache, die von den Gewohnheiten der sozpäd. Fachkraft abweicht, entsteht Fremdheit: So können Äußerungen von Kindern als altklug und abgehoben oder als eingeschränkt, grob, aggressiv empfunden werden. Die Kinder erfahren dann – anders als sie es in ihren Familien gewohnt sind – ironische („unser kleiner Einstein...“) oder ablehnende („Nicht in diesem Ton!“) Reaktionen auf ihre Äußerungen.





Eine Reflexion des eigenen Sprachverhaltens kann der sozpäd. Fachkraft Hinweise auf persönliche Entwicklungsmöglichkeiten oder -notwendigkeiten geben: Welches Verhältnis hat sie selbst zur „Sprache“, welche Erinnerungen aus der Schulzeit spielen hier eine unterstützende oder störende Rolle, wieviel Wert legt sie auf vielfältigen Wortgebrauch, wie deutlich und artikuliert ist ihre Sprechweise, ist diese grammatikalisch korrekt, verfügt sie über Sprechfreude oder ist sie eher schweigsam. Wie ist ihre Einstellung zu Fremdsprachen, besteht die Bereitschaft, sich grundlegende Begriffe einer fremden Sprache, die in der Einrichtung stark vertreten ist, anzueignen? Tonaufnahmen mit der eigenen Stimme können in diesem Zusammenhang sehr erhellend und anregend sein.

Sprachförderung im hier beschriebenen Sinne ist ein kreativer Prozess. Hierzu braucht die sozpäd. Fachkraft – ebenso wie die Kinder es zur Entfaltung ihrer kreativen Potenziale brauchen – Spiel- und Freiräume hinsichtlich Raum- und Zeitnutzung, einen Fundus anregender Materialien und die Möglichkeit, flexible Absprachen mit Kolle-

ginnen und Kollegen zu treffen, in welchen die potentielle Bedeutung einer aktuellen Situation höher eingeschätzt wird als Routineabläufe und -zuständigkeiten. Situationen der Sprachförderung brauchen häufig Zeit, sie gelingen leichter in Räumen, in denen Kind und sozpäd. Fachkraft sich wohl fühlen, in denen auch Rückzug möglich ist, und sie werden unterstützt durch Materialien, die nicht festgelegt sind auf eine bestimmte Funktion, sondern zum Fragen und Geschichten erzählen auffordern.

Um Situationen bewusster Sprachförderung mit der nötigen Aufmerksamkeit durchführen zu können, bedarf es eines beruflichen Selbstverständnisses, das abrückt von der Vorstellung, ständig für alle (25!) Kinder ansprechbar und verfügbar zu sein und statt dessen ein differenziertes, situationsbezogenes pädagogisches Handeln in den Vordergrund stellt. Wichtig ist auch, dass man sich mit dieser Haltung einig weiß mit den Kolleginnen und Kollegen, die sozpäd. Fachkraft also davon ausgehen kann, dass eine zeitlich begrenzte Konzentration auf ein einzelnes Kind oder eine kleine Gruppe im Team akzeptiert und unterstützt wird.

Informationen gewinnen im Praxisalltag – längerfristig

Im Austausch mit den Eltern, – zum Beispiel beim Aufnahmegespräch –, durch Beobachtung von Spiel- oder Alltagssituationen, in die das Kind einbezogen ist, und durch kritische Reflexion der eigenen Einstellung gegenüber dem Sprachverhalten des Kindes erwirbt die sozpäd. Fachkraft eine Hypothese über die Sprachsituation des Kindes. Eine solche vorläufige – d.h. immer wieder neu zu überprüfende – Einschätzung der kindlichen Sprachkompetenz ist in der aktuellen Situation „abrufbar“. Sie dient der Orientierung und der Abstimmung des eigenen Förderkonzepts.

Pädagogisches Handeln in der aktuellen Situation

In der aktuellen Situation dient die Hypothese keinesfalls ihrer eigenen Bestätigung, sondern als Folie, um (auch kleine) Verän-

derungen zu bemerken und zu würdigen. Es ist ja wünschenswert, dass die Hypothese nicht mehr stimmt, denn das bedeutet doch, dass Entwicklungsschritte stattgefunden haben. Wobei im Einzelfall natürlich auch Stagnation oder Rückschritt sichtbar werden können, doch auch das ist wichtig zu realisieren, um mit geeigneten Handlungskonzepten darauf zu antworten.

Wichtig ist auch eine Einschätzung darüber, welches Sprechverhalten das Kind in der aktuellen Situation zeigt: Spricht es zögernd, langsam, leise, stockend, dann werde ich es nicht mit lauter Stimme und vielen Worten zuschütten, sondern eher behutsam und zurückhaltend vorgehen. Hier geht es möglicherweise erst einmal darum, dem Kind aufmerksam zuzuhören. Spricht es dagegen bereits zügig, fließend, unbefangen, passe ich mich diesem Tempo und Schwung an, wirke als Modell und Bestätigung, als Partner seiner Sprechfreude.

2.6 Vierter Schritt: Die Situation tabellarisch dokumentieren

Dieser Schritt stellt den Abschluss einer Situation bewusster Sprachförderung dar: Die sozpäd. Fachkraft markiert den Namen des Kindes und hält Tag und Uhrzeit sowie Dauer der Situation fest. Ergänzend kann sie in der Rubrik „Bemerkungen“ noch stichwortartig eintragen, in welchem Rahmen die Situation stattfand oder was sie als besonders hilfreich und bemerkenswert erlebte.

Situationen bewusster Sprachförderung

Dieser Schritt kostet nur wenige Minuten und hat doch einen weitreichenden Effekt: Die sozpäd. Fachkraft erhält einen Überblick über die Häufigkeit von Situationen bewusster Sprachförderung. Sie sieht, welche Kinder häufig in den Genuss kommen, welche weniger oder gar nicht. Sie kann in kritischen Gesprächen mit Eltern den Nachweis „schwarz auf weiß“ erbringen, dass

eine regelmäßige, gezielte Sprachförderung stattfindet. Sie gewinnt eine Einschätzung darüber, welchen Raum, im Vergleich zu anderen pädagogischen Aktivitäten, der Bereich der Sprachförderung einnimmt. Wenn die Spalte „Bemerkungen“ einbezogen wird, entsteht ein Methodenfundus, der das eigene Handlungsspektrum zur Sprachförderung erweitert, und/oder es ergeben sich Hinweise auf konzeptionelle Mängel, die reflektiert und verändert werden müssen. Hilfreich ist die Dokumentation auch zur Information neuer Kolleginnen oder Kollegen, die sich nach Krankheit oder Urlaub wieder ins Gruppengeschehen einfinden müssen.

Wichtig ist, dass die Checkliste unmittelbar greifbar, also im Gruppenraum verfügbar ist. Sozpäd. Fachkräfte berichten, dass es hilfreich sei, wenn zunächst jede Kollegin und jeder Kollege die Liste für sich führe, dies erleichtere das Vertrautwerden mit dem Schema und ermögliche ein Experimentieren mit der äußeren Form, bis das „Richtige“ gefunden sei. Ein Vergleich der Eintragungen unter Kolleginnen und Kollegen ermöglicht es, in gegenseitiger Ergänzung und Unterstützung zu arbeiten (s. Beispiel).

Beispiel:

Zeitraum: Woche vom 13. – 17. November

Sozpäd. Fachkraft: Sabine Mais

Name	Erstsprache	Datum / Uhrzeit	Dauer	Bemerkungen
Sabrina K.	Deutsch	14.11. 9.15 - 9.30 Uhr	15 Min.	Geschichte zu selbstgemaltem Bild erzählt
Betty P.	Englisch	14.11. 10.50 -11.00 Uhr	10 Min.	Unterstützung der Muttersprache, engl. Lied
Okran T.	Türkisch	15.11. 11.20 -11.40 Uhr	20 Min.	Gemeinsamer Einkauf
Aysha K.	Türkisch	16.11. 14.10 -14.20 Uhr	10 Min.	Handpuppe schaffte Kontakt! Unterbrochen durch Turnstunde

Die hier vorgestellte Schrittfolge bewirkt, dass bewusste Sprachförderung nicht als „Extraaufgabe“ für sozpäd. Fachkräfte daherkommt, sondern ganz selbstverständlich zum Praxisalltag gehört: Sprachförderung wird hier nicht einseitig von außen an das Kind herangetragen, sondern entwickelt sich aus Kindersituationen und ist ganzheitlich und stimmig mit dem Gesamtgeschehen verbunden. Im Idealfall wirken die verschiedenen, hier vorgestellten Aspekte zusammen und verdichten sich zu einem maßgeschneiderten Sprachförderkonzept für das jeweilige Kind.



3. Sprachförderung im pädagogischen Alltag

Kinder erschließen sich ihre Umwelt handelnd und sind immer dann besonders engagiert, wenn sie aus einem eigenen Bedürfnis heraus handeln. Dabei zeigt sich, „dass die Welt des Kindes nicht aus losgelösten und abstrakten Objekten besteht, sondern aus Zusammenhängen, die durch das spezifische Interesse des Kindes geknüpft sind.“³⁹

Werden Kinder dagegen aus ihren (Spiel-) Zusammenhängen für eine Sprachübung herausgerissen, so besteht leicht die Gefahr, sie mit didaktisch aufbereiteten Materialien zu konfrontieren, die in der momentanen Erfahrungswelt des Kindes keine Bezüge finden. Folge einer solchen Vorgehensweise ist in vielen Fällen die „Isolierung des Denkens von Wahrnehmung und emotionalen Hintergründen. Wo Lernprozesse nicht mehr von einem leidenschaftlichen Interesse an der Wahrnehmung der Wirklichkeit getragen werden, müssen sie notwendig träge und flach werden. Allenfalls wird Geschicklichkeit gelernt, die aber ohne wirklich existenzielle Bedeutung bleibt.“⁴⁰

Auch in der Spracherwerbsforschung wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass „das Kind (...) solche Sprachäußerungen aus der Umwelt (übernimmt), die es häufig hört, und die für seine Wünsche und Bedürfnisse von Bedeutung sind.“⁴¹

Für die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen ergibt sich daraus, Kinder möglichst im alltäglichen Miteinander in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Es sind nämlich die alltäglichen Situationen, die Kinder aus einem eigenen Bedürfnis heraus motivieren, ihre Sprachkenntnisse voranzutreiben. Dabei sollte der gesamte Alltag – also der Tagesablauf, die Raumgestaltung, Materialien/Spiele und auch die Öffnung zum Stadtteil hin – daraufhin überdacht werden, wie er sprachfördernd gestaltet werden kann.

Sprachförderung im Alltag ist also keine weitere Extraaufgabe, die die sozpäd. Fachkraft neben allem anderen auch noch bewältigen muss. Vielmehr geht es darum, sensibler für sprachfördernde und sprachhemmende Aspekte zu werden und die Arbeit dementsprechend Schritt für Schritt zu gestalten. In diesem Sinne kann sich Sprachförderung wie ein roter Faden durch den gesamten Alltag der Einrichtung hindurchziehen und nicht als ein vom Alltag losgelöster Baustein empfunden werden.

³⁹ Schäfer, 1998, S. 43

⁴⁰ Schäfer, 1995, S. 290

⁴¹ Grimm, a.a.O., S. 635 f

3.1 Offenheit und Orientierung im Tagesablauf

Damit Kinder motiviert sind, sich sprachlich zu äußern oder eine weitere Sprache zu erlernen, müssen sie sich wohl fühlen und ein genügendes Maß an Sicherheit und Vertrautheit entwickeln können. Vertrauensvolle Kontakte zu sozpäd. Fachkräften und Kindern helfen, sprachliche Barrieren zu überwinden.

Hierzu kann auch der Tagesablauf entscheidend beitragen. So können immer wiederkehrende Orientierungspunkte im Tagesablauf neuen Kindern und Kindern mit wenig Deutschkenntnissen Sicherheit geben, wenn viel Neues und Unbekanntes auf sie einströmt.

Da nicht alle Kinder gleich sind und nicht alle zum gleichen Zeitpunkt neu in die Kindertagesstätte kommen, sind die von der sozpäd. Fachkraft gesetzten Orientierungs- und Strukturierungshilfen immer wieder daraufhin zu überprüfen, für welche Kinder sie notwendig und sinnvoll und für welche sie wann zu verändern sind.

Mehr Offenheit und Flexibilität ist bei solchen Kindern gefragt, die bereits mehr Selbstvertrauen gewonnen haben. Damit sich diese Kinder in der Einrichtung wohl fühlen können, brauchen sie Tagesabläufe, die ihnen genügend Zeit einräumen, ihre Spiele, Entdeckungen und Erfahrungen nach eigenem Rhythmus aufzubauen und abzuschließen. Starre Tagesabläufe tragen hier eher dazu bei, dass sie aus ihren Spiel-

prozessen herausgerissen werden und damit auch das Engagement der Kinder gebremst wird, von ihren Erlebnissen zu erzählen.

In Kindergruppen ist immer wieder zu beobachten, dass manche Kinder in Stuhlkreisen, an denen alle Kinder teilnehmen müssen und die jeden Tag zu einer bestimmten Uhrzeit stattfinden, Schwierigkeiten haben, zuzuhören und etwas zu sagen. „Mit dem traditionellen Stuhlkreis, in dem mit der ganzen Gruppe gesungen, gespielt, gesprochen oder ihr vorgelesen wird, habe ich keine guten Erfahrungen gemacht. Sehr viele Kinder sind überfordert, über längere Zeit still zu sitzen und sich zu konzentrieren. Viele ausländische Kinder fühlen sich im Stuhlkreis nicht wohl, weil sie wenig oder gar nichts verstehen können und trotzdem gezwungen sind, über einen gewissen Zeitraum still zu sitzen. Dadurch entsteht eine Unruhe, die allen das Vergnügen am Stuhlkreis verderben kann.“⁴²

Auch sollten Angebote, die für die gesamte Gruppe initiiert werden, daraufhin befragt werden, ob tatsächlich alle Kinder daran teilnehmen müssen oder ob nicht auch hier eine flexible Handhabung möglich ist.

Die Flexibilität im Tagesablauf wird durch eine differenzierte Gruppenarbeit unterstützt, d.h. Kinder können sich – ihren jeweiligen Bedürfnissen und Spielinteressen entsprechend – zu Gruppen zusammenfin-

42 Jakubeit, 1988, S. 99

den oder zurückziehen. Dabei können sie – sowohl mit als auch ohne Unterstützung der sozpäd. Fachkraft – ihren Aktivitäten und Kontakten zu anderen Kindern nach eigenem Rhythmus nachgehen. Dies trägt dazu bei, dass sie sich in ihre Tätigkeiten vertiefen können, die sie im Moment oder auch über mehrere Tage hinweg besonders interessieren. Gerade diese Qualität von Engagement ist es, die Kinder dazu motiviert, sich auch sprachlich mitteilen zu wollen und die sie manche Hemmschwelle, sich in einer Zweitsprache ausdrücken zu müssen, vergessen lässt.

Auch bei einem scheinbaren Fixpunkt, wie dem Mittagessen, hat es sich bewährt, einmal neue Möglichkeiten auszuprobieren: So hat z.B. eine Einrichtung gute Erfahrungen damit gemacht, den Kindern zwei Zeiten im Abstand von 45 Minuten zum Mittagessen anzubieten. Jeden Tag können sich die Kinder entscheiden, ob sie lieber früher oder später essen wollen. Entscheidungsgrundlage ist dabei sicher zum einen der Hunger, aber auch, ob sich ein Kind mitten in einem wichtigen Spiel befindet. Je nach „Tagesform“ kann es auch sein, dass das eine oder andere Kind noch Entscheidungshilfen braucht.

Das Mittagessen wird sich viel eher als ein sprachförderndes Ereignis im Alltag entpuppen, wenn die Kinder selbst entscheiden können, wann sie kommen und dabei für sie wichtige Spiele abschließen oder zu einem vorläufigen Ende bringen konnten. Es ist auch leicht vorstellbar, dass Kinder, die aus Spielprozessen herausgerissen wurden, eher misstrauisch am Mittagstisch sitzen, ihren Ärger kundtun, indem sie unruhig werden und vielleicht andere stö-

ren, dass sie auf jeden Fall weniger mit Sprachfreude von sich erzählen werden.

Sich an den Bedürfnissen von Kindern für die Sprachförderung zu orientieren bedeutet also, flexibel für die Gestaltung des Tagesablaufs zu werden. Kontinuierlich durchgeführte Beobachtungen und Situationsanalysen helfen bei der Entscheidung, welche Unterstützung Kindern hinsichtlich ihres Bedürfnisses nach Orientierung sowie Freiraum und Zeit für ihre Eigenaktivitäten angeboten werden sollte.



3.2 Räume regen zum Sprechen an

„Räume sprechen eine deutliche Sprache. Sie geben Auskunft über die Gestalter, die Benutzer, über ihre Beziehungen zueinander und über das Geschehen, das ein Raum zulässt oder behindert.“⁴³

Es gibt Räume, die auf Antrieb einladend und gemütlich wirken, auch einladen, miteinander ins Gespräch zu kommen. In anderen Räumen verschlägt es uns buchstäblich die Sprache, weil sie kalt und unpersönlich wirken oder voll von Dingen sind, die uns fremd vorkommen, die uns auf Distanz gehen lassen. Wiederum andere Räume, wie Kirchen oder Museen, können

uns durch ihre Atmosphäre signalisieren, leise zu sprechen. Die Raumgestaltung wirkt sich also auf die Sprache der Menschen aus, die sich darin bewegen. Sie kann Sprechgewohnheiten verändern, zum Sprechen ermuntern, aber auch Sprache behindern.

Die Raumgestaltung kann in diesem Sinne dazu beitragen, dass sich Kinder mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen nach Bewegung, Rückzug, Orientierung, Gestaltungsfreiheit und Experimentierfreude wiederfinden können. Eine flexible Raumgestaltung kommt dabei der Veränderung von Bedürfnissen der Kinder entgegen: „Räume verändern sich, weil sich die Menschen und was sie bewegt ändern. Räume haben eine Geschichte, Platz für persönliche Spuren

43 Kazemi – Veisari, 1996, S. 37 f

und lassen Inhalte erkennen, mit denen Kinder aktuell beschäftigt sind.“⁴⁴

Es gibt viele Möglichkeiten, damit die Raumgestaltung „in Bewegung kommt und in Bewegung bleibt.“⁴⁵

- „Regale und Kleinmöbel auf standfesten Möbelrollen
- leichte, kleine Tische, die von Kindern getragen werden können
- Wohnlandschaften aus Kisten und Kartons...
- bereits montierte Wäscheleinen und Klammern, mit denen Kinder selbstständig Vorhänge auf- und abhängen können.“⁴⁶

Räumliches Wohlbefinden – ein Motor für die Sprechfreude

Was als wohltuend und vertraut in Räumen erlebt wird, welche Möblierung, Farbgestaltungen, Lichtintensität, Größe und Form Wohlbefinden auslösen, kann sehr unterschiedlich sein. Mit der Vielfalt an Kulturen, aber auch der Unterschiede innerhalb einer Kultur nimmt die Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten von Räumen, in denen Kinder heutzutage aufwachsen, zu. Es lohnt sich, den Blick auf das familiäre Lebensumfeld des einzelnen Kindes zu richten, um herauszufinden, was Kindern in ihren eigenen vier Wänden lieb und vertraut ist.

Vielleicht lässt sich bei einem Hausbesuch ein geeigneter Gegenstand finden, den die Kinder mitnehmen und für eine gewisse Zeit ausleihen dürfen – z.B. ein Tuch, mit dem Räume geteilt oder Möbel verhängt werden, ein Kleidungsstück, das die Eltern nicht mehr brauchen und das nun zum Rollenspiel zur Verfügung steht, vielleicht auch ein Bild oder ein typischer Gegenstand aus dem Herkunftsland der Familie, zu dem ein besonderer emotionaler Bezug besteht. Werden diese Gegenstände selbstverständlich in die Raumgestaltung integriert, können sich daraus zahlreiche Anlässe für Gespräche zwischen der soz.päd. Fachkraft und den Kindern bzw. der Kinder untereinander ergeben.

Auch eine Puppenecke, die so geräumig gestaltet ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund darin im Rollenspiel ihren Lebensbereich aufgreifen können, kann zum Wohlbefinden der Kinder beitragen und ihre Sprechfreude unterstützen.

⁴⁴ Lipp – Peetz, 1998, S. 21

⁴⁵ Demandewitz, 1999, S. 196

⁴⁶ Haucke, 1998, S. 151

Neues entdecken – Neugierde wecken – ein Motor für das Mitteilungsbedürfnis von Kindern

Kinder haben Spaß daran, Neues zu entdecken und zu erforschen, wenn sie sich sicher fühlen und ein genügendes Maß an Vertrauen entwickelt haben. Auch Räume können so gestaltet werden, dass sie Sicherheit geben und in ihnen immer wieder Neues erforscht werden kann, indem einzelne Ecken und Plätze mit den Kindern verändert werden oder neue Gegenstände aus den Familien der Kinder für eine gewisse Zeit der Kindertageseinrichtung ausgeliehen werden. Was bei dem einen Kind ein Gefühl von Vertrautheit auslöst, weil ihm diese Gegenstände bekannt vorkommen, kann bei einem anderen Kind ein Neugierverhalten wecken. Immer dann, wenn Kinder besonders neugierig sind oder sich besonders engagiert mit etwas befassen, werden sie sich mit ihrer neuen Entdeckung auch mitteilen wollen.

Räume selbst gestalten - Kompetenz und Sprechfreude stärken

Wenn Kinder gefragt werden oder über Bilder malen ausdrücken, wie sie sich ihre

Räume gestalten würden, spiegelt dies ein Stück ihrer Lebenswelt und ihrer persönlichen Sichtweisen wider. Indem Kinder darin unterstützt werden, ihre Vorstellungen von Raumgestaltung gemeinsam mit Hilfe der sozpäd. Fachkraft umzusetzen, machen sie sich die Räume der Einrichtung zu eigen. Sie erhalten die Möglichkeit, sich ein Stück Zuhause zu schaffen – einen Ort zum Wohl fühlen, Vertrauen, Sicherheit und Selbstwert finden. Auch nicht gestaltete Ecken innerhalb eines Raumes können Kinder dazu einladen, selbst tätig zu werden.

Selbst gestaltete Räume sind eine solide Basis, um sich auf neue, auch sprachliche Lernschritte einzulassen.

Sich wohl fühlen, Neugierde wecken und selbst gestalten sind somit die Schlüsselwörter für eine Raumgestaltung, die Kinder zum Sprechen ermuntern.

Die Raumgestaltung auf diese Aspekte hin immer wieder neu zu befragen, bedeutet, den Kindern ein Sprachrohr für ihre Bedürfnisse zu geben und sie dabei gleichzeitig in ihrer Sprechfreude zu unterstützen.



3.3 Die Vielfalt von Materialien und Medien nutzen

Nachdem die sozpäd. Fachkraft über Beobachtungen und schriftliche Aufzeichnungen einen Überblick über die sprachlichen Fähigkeiten gewonnen hat, stellt sich die Frage, welche Art der Sprachanregung das einzelne Kind in der Gruppe braucht. Sprachliche Förderung kann z.B. für Mirko bedeuten, dass er gezielte Sprachanregungen braucht, für Elena, dass sie mehr Zeit

für ihre sprachlichen Äußerungen benötigt, weil ihre Mitteilungen noch sehr ungeschickt sind, für Anna, dass sie bei ihren Äußerungen weniger unterbrochen oder korrigiert wird, und für Jens, dass er lernt, sich auch sprachlich auszudrücken, denn allzu oft reagieren Erwachsene auf seine Mimik und Gestik, weil es dann schneller geht.

Voraussetzung für eine konkrete Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern ist, über Beobachtung herauszufinden, auf welche verbalen und nonverbalen Mittel Kinder zurückgreifen, um sich anderen mitzuteilen.

Zwei Kinder haben im Gebüsch des Außengeländes eine Raupe gefunden. Besonders lustig finden sie, wie sie sich bewegt. Davon inspiriert, versuchen sie, die Bewegung nachzuahmen. Es entstehen u.a. Gespräche darüber, wie eine Raupe schläft, was sie isst und wo wohl die Eltern der Raupe sind, denn die Raupe sieht noch ganz jung aus. Manche Kinder malen Bilder, mit denen sie ihre Ideen hierzu ausdrücken. Es entstehen „Schlafhöhlen“ für Raupen aus Kissen und Tüchern, die jeden Tag weiter ausgebaut werden. Als ein Kind erklärt, wie aus einer Raupe ein Schmetterling entsteht, bauen die Kinder aus Pappkartons und Decken einen Ruheraum für „Schmetterlinge im Raupenbauch“. Über Tage hinweg sind einige Kinder mit

diesem Thema beschäftigt. Ihre Werke haben ihren Platz im Raum. Sie werden nicht aufgeräumt, sondern stehen den Kindern zur Verfügung, um jeden Tag aufs Neue daran anzuknüpfen. Nach und nach müssen hierbei ein Regal und ein Tisch von seinem üblichen Platz entfernt werden. Andere Kinder haben Spaß daran, dass hierdurch an anderen Orten des Raumes neue Ecken entstehen. Die sozpäd. Fachkraft unterstützt den Gestaltungseifer der Kinder, indem sie in passenden Momenten nachfragt und sich erklären lässt, in welcher „Bauphase“ die Kinder gerade stecken. Die Phantasie und Experimentierfreude der Kinder geben ihr jede Menge Anknüpfungspunkte, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und dabei zugleich ihre sprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen.

Um ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln zu können, brauchen Kinder eine Atmosphäre, in der sie sich von der sozpäd. Fachkraft und den anderen Kindern akzeptiert wissen und sich wohl fühlen können. Auch brauchen sie Situationen, in denen ihre Sprechfreude aufgegriffen wird, in denen sie zum Sprechen ermutigt und Anlässe zum Sprechen über gemeinsames Spiel und Tun hergestellt werden. Kinder können sich über Singen, Tanzen, Bewegungsspiele und Rhythmik einbringen, was ihnen helfen kann, Selbstvertrauen aufzubauen. Kimspiele führen zu einer anschaulichen Sprachvermittlung, weil Kinder erfahren, wie sich etwas anfühlt, wie etwas schmeckt oder riecht. Das Spiel mit Handpuppen und Marionetten erleichtert die Kontaktaufnahme zu und zwischen Kindern. Des Weiteren können Fingerspiele, Reime und einfache Lieder Kinder mit

geringen Deutschkenntnissen zum Mitmachen motivieren.

In ihrer Arbeit findet die sozpäd. Fachkraft also eine Vielfalt an Materialien und Medien, die in den Spielsituationen der Kinder zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten beitragen können.

Neben diesen sprachanregenden Situationen und Gelegenheiten, die durch Bereitstellen von Materialien, durch eine entsprechende Gestaltung der Räume und des Tagesablaufs ermöglicht werden, kann die sozpäd. Fachkraft im Rahmen differenzierter Gruppenarbeit Impulse und Angebote zur sprachlichen Förderung einbringen. Diese von ihr initiierten Angebote sollten in Spiel- und Handlungssituationen eingebunden sein und ein ganzheitliches Vorgehen erkennen lassen, bei dem unterschiedliche Sinne und Bereiche angesprochen werden, z.B. Hören und Sprechen, Sprechen und Singen oder Singen und Sich-Bewegen. Über Beobachten, Nachfragen und Handeln lernen Kinder die Eigenschaften von Dingen und Gegenständen kennen, nehmen Dinge und ihre Veränderungen wahr und erweitern ihren Wortschatz. Es ist also wichtig, im Kindergarten *„ein sprachanregendes Milieu zu schaffen und die vielfältigen Ansatzpunkte aufzugreifen, um die Sprachkenntnisse der Kinder, in lebendige Handlungszusammenhänge eingebettet, in spielerischer Form, aber inhaltlich gezielt zu erweitern, zu vertiefen.“*⁴⁷

Wesentlich bei den Angeboten zur Sprachförderung ist, dass die sozpäd. Fachkraft solche Bereiche auswählt, die an den Erfahrungen des Kindes anknüpfen und für das Kind bedeutsam sind. So ist es für die Orientierung im Kindergarten wichtig, dass Kinder sich in den verschiedenen Räumen zurechtfinden, dass sie mit den Spielmaterialien vertraut werden und dass sie die anderen Kinder in der Gruppe kennen lernen, bevor sie sich Bereiche außerhalb der Einrichtung erschließen.

Anlass zu einer sprachlichen Förderung kann jedes Spiel, jede Aktivität und Tätigkeit sein, soweit es die Situation der Kinder zulässt. Kinder entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten, wenn sie einerseits Sprache erleben und Erwachsenen beim Sprechen zuhören und wenn sie sich andererseits mitteilen, Sprache erproben können. Wie jedes Lernen erfordert auch sprachliches Lernen eine bestimmte Regelmäßigkeit. Leider werden die vielfältigen Möglichkeiten der sprachlichen Förderung, wie Beobachtungen zeigen, in der Praxis allzu wenig genutzt. So wird u.a. das Gespräch mit Kindern aus „zeitlichen Gründen“ in der Regel vernachlässigt, weil es anscheinend nicht als ein Element der Arbeit angesehen wird, sondern als etwas, das zu dem bisher Geforderten noch dazu kommt. Daher ist es wenig verwunderlich, dass der Ruf nach Sprachtrainingsprogrammen zur Behebung von sprachlichen Defiziten zunimmt. Dabei wird oftmals übersehen, dass Sprachförderung im Rahmen eines isolierten Sprachtrainings eine wenig effektive Methode ist und dass Kinder stärker motiviert sind, wenn sprachliches Lernen im Kontext von Spielsituationen stattfindet. Wenn man aber allen Kindern gleiche Chancen im Hinblick

47 Akpınar, Zimmer, 1984, S. 63



auf ihre schulische und berufliche Situation eröffnen will, ist es notwendig, die sprachliche Förderung aus ihrer wenig beachteten, untergeordneten Rolle, die ihr in der Regel im pädagogischen Alltag zugewiesen wird, herauszuholen. ULICH verweist darauf, dass Sprache und Sprachförderung immer dann zum Thema werden, wenn Probleme auftreten. Notwendig sei aber, sprachanregenden Aktivitäten einen entsprechenden Stellenwert in der pädagogischen Praxis einzuräumen. Dies sei vor allem im Hinblick auf die Kinder angebracht, die zu Hause wenig sprachliche Anregungen erfahren und daher bei der Einschulung deutlich benachteiligt seien.

Sprachförderung konkret

Im folgenden werden unterschiedliche Möglichkeiten der Sprachförderung, die im Kindergarten vorhanden sind, vorgestellt. Hierbei geht es darum, den Alltag in seiner Vielfalt für eine „bewusste“ und regelmäßige Sprachförderung zu nutzen. Mit Hilfe der unterschiedlichen Spiele und Aktivitäten lassen sich Artikulation, Wortschatz, Wortformen, Begriffsbildung und Satzbau aneignen, differenzieren und erweitern. Wenn abzusehen ist, dass die im pädagogischen Alltag eingesetzten Materialien für einzelne Kinder nicht ausreichen, ist es die Aufgabe der Erzieherin, diesen Kindern weitere gezielte Angebote im Rahmen differenzierter Gruppenarbeit zu unterbreiten. Bei den Überlegungen zur sprachlichen Förderung kommt dem *Gespräch* mit Kindern eine besondere Bedeutung zu. Dabei meint „Gespräch“ mehr als nur ein Abfragen oder Ansprechen bzw. etwas anzunehmen. Anlässe für Gespräche mit einzelnen Kindern oder in kleinen Gruppen können sehr vielfältig sein und sich bei unterschiedlichen Situationen ergeben: beim Frühstück oder Mittagessen, beim Waschen oder Anziehen, beim Malen oder Basteln, beim Betrachten von Bildern oder Bilderbüchern oder über Hand- und Tierpuppen in Gang gesetzt werden. Gespräche geben Kindern die Chance, bekannte Sprachmuster zu verfestigen und neue zu erproben. Ein Raster kann der soz.päd. Fachkraft dabei helfen, ihre Gesprächskontakte mit Kindern zu reflektieren.

Fragen zur Auswertung:

- Mit welchem Kind spricht die sozpäd. Fachkraft besonders wenig?
- Mit welchen Kindern besonders viel?
- Sind die Gespräche vom Kind ausgegangen oder von der sozpäd. Fachkraft initiiert?
- Welches Kind braucht nach Einschätzung der sozpäd. Fachkraft eine gezielte Sprachförderung?
- Werden diese Kinder in der alltäglichen Arbeit ausreichend berücksichtigt?
- Bei welchen Kindern hat der Kontakt im Laufe der Woche/der letzten Wochen nachgelassen?
- Woran kann dies liegen?

Bei einem Vergleich der Aufzeichnungen der Kolleginnen und Kollegen in einer Gruppe ergeben sich noch folgende Fragen:

- Gibt es Kinder, die von beiden zu wenig oder gar nicht angesprochen werden.
- Woran kann dies liegen?
- Wer wird sich im Hinblick auf sprachfördernde Situationen um welches Kind gezielt bemühen (s. Beispiel)?

Beispiel:

Woche vom:.....

Name des Kindes	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Zoe N.	!!	!!		!!!	!!
Sabine K.	!!	!	!!!	!	
Murat A.	!		!!	!!	!
Umay Ö.	!	!!	!!		!
Holger N.			!!	!	!
Ayse D.	!!		!!	!!	!!

Neben dem Sprechen erfahren Kinder über das Zuhören, wie sie ihre Sprache weiterentwickeln können. Über regelmäßiges Vorlesen und Erzählen von Geschichten und Märchen erhalten sie neue sprachliche Anregungen, bereits bekannte Wörter und Satzmuster werden vertieft. Während im Gespräch das Gesagte vielfach mit Handlungen verbunden ist oder in bestimmten Situationen erfolgt, z.B. beim Anziehen, und Kinder oftmals ungefähr wissen, worum es geht, lernen sie beim Vorlesen und Erzählen, „*sich auf eine rein sprachlich vermittelte Botschaft zu konzentrieren und zu entschlüsseln.*“⁴⁸ Beim Vorlesen und Erzählen werden Inhalte vermittelt, die von den Kindern verstanden und interpretiert werden müssen. Studien zeigen, dass regelmäßiges Vorlesen und Erzählen in Kleingruppen Kinder in ihrer Sprachentwicklung deutlich fördern.⁴⁹

Eine Möglichkeit mit Kindern ins Gespräch zu kommen, bieten *Bilder und Bilderbücher*.

Bei den Bilderbüchern kommt es beim Betrachten und Zuhören zu einer Verknüpfung von Gesehenem und Gehörtem. Auch werden die Kinder zum Sprechen, Nachfragen und zu freien Assoziationen angeregt, indem die sozpäd. Fachkraft die Kinder durch entsprechende Fragen anhält, die Bilder zu beschreiben, Einzelheiten zu erkennen und zu benennen.

⁴⁸ Ulich, 1999, S. 24

⁴⁹ Vgl. Ulich

Erfahrungsgemäß gibt es Geschichten, die Kinder immer wieder hören möchten, und zwar mit dem gleichen Text, der gleichen Betonung, Mimik und Gestik. Hier können sich Sprache und Sprachmuster über Wiederholung einprägen. Dabei ist allerdings anzumerken, dass Bilderbücher konkrete Erfahrungen in der realen Situation nicht ersetzen sollen und können und dass die Konzentrationsfähigkeit vor allem der Kinder mit geringen Sprachkenntnissen sehr beansprucht wird.

Bei der Auswahl von Bilderbüchern sind die Illustrationen, die sprachliche Aufbereitung und der Inhalt zu beachten.

Die Bilder sollten realistisch dargestellt sein und die wesentlichen Merkmale der abgebildeten Gegenstände enthalten, so dass die Kinder ohne große Mühe die enthaltenen Informationen entschlüsseln können. Dies gilt in besonderer Weise auch für die textfreien und textarmen Bilderbücher. Bei einer Überfrachtung der Bilder kann das Interesse des Kindes an einer genauen Beobachtung und sprachlichen Wiedergabe sinken.

Um Kinder nicht zu über- oder zu unterfordern, sollte sich die sprachliche Darstellung an den Sprachkenntnissen der Kinder orientieren. In einer multikulturellen Gruppe kann den unterschiedlichen Sprachkenntnissen am ehesten Rechnung getragen werden, wenn Bilderbücher in kleinen Gruppen angesehen werden. Zudem sollten die Inhalte an den Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Dies bedeutet, dass auch Bücher aus dem Erfahrungsbereich der Kinder mit Migrationshintergrund in der Einrichtung vorhanden sein sollten. Diese Bü-

cher können Kindern Vertrautheit in einer fremden Umwelt geben, lässt sie ein „*Stück ihrer Welt*“ in den Büchern wiederfinden. Dadurch haben Kinder mit geringen Deutschkenntnissen auch die Möglichkeit, ihnen bereits Bekanntes, Vertrautes in der deutschen Sprache zu benennen.

Dieses Ziel kann auch über das Erstellen eigener Bilderbücher erreicht werden. Grundlage könnten Fotos aus den Heimatländern der Kinder sein, die die Eltern sicherlich auf Nachfrage zur Verfügung stellen.

Es können aber auch Bilderbücher zu anderen Themen erarbeitet werden, wenn die Erzieherin mit den Kindern einen Besuch im Zoo macht, auf den Wochenmarkt geht. Anlässe zum Gespräch ergeben sich sowohl beim Erstellen der Bücher als auch beim späteren Anschauen.

Auch sollten Kinder in multikulturellen Gruppen zweisprachige Kinder- und Bilderbücher, wie sie von verschiedenen Verlagen angeboten werden, im Kindergarten vorfinden.

Bei Liedern, Sing- und Tanzspielen werden Singen und Sprechen mit Handlungen verbunden. Kinder können die Bedeutung von Wörtern über Augen, Ohren, Hände und Bewegung des Körpers erfahren, wenn sie singend aufeinander zugehen, sich anfassen oder etwas miteinander tun. Auch Kinder mit geringen Sprachkenntnissen können sich hier beteiligen, da sie zumindest einen Teil der Bedeutung der Wörter der Situation entnehmen können. Die Textinhalte sollten sich auf Handlungen oder Situationen beziehen, die Kindern – wenn es nötig ist – über Anschauungsmaterial,

Handlungen oder einfache Erklärungen deutlich gemacht werden. Um Missverständnisse auszuräumen, sollten unbekannte Wörter zunächst erklärt werden.

Für sprachgehemmte Kinder bietet die Gruppe den notwendigen Schutz, ihre Sprachhemmungen zu überwinden.



Über Wiederholung und Reihung von Textstellen, wie sie in Liedern, Sing- und Tanzspielen vorkommen, prägen sich dem Kind sprachliche Strukturen ein, die es auch in anderen Zusammenhängen einsetzen kann.

„Lieder schaffen eine angstfreie Situation, verbinden Sprache mit pantomimischen und rhythmischen Bewegungen und können mit immer neuen Handlungsvorschlägen variiert werden.“⁵⁰

Bei Kindern, die über geringe oder keine Deutschkenntnisse verfügen, ist der *musikalisch-rhythmische* Bereich ein Zugang zur Sprache, der Kindern in der Regel viel Freude bereitet. Kinder können sich hier beteiligen, ohne auf Sprache angewiesen zu sein.

Der Einsatz von *Medien* für Kinder, insbesondere von Hörspielkassetten, kann dazu beitragen, der mehrsprachigen Situation in der Kindergruppe gerecht zu werden. Da es wohl den meisten deutschen sozpäd. Fachkräften nicht möglich ist, auch nur eine der zahlreichen Erstsprachen der Kinder zu sprechen, kann mit Hilfe von Kassetten Kindern vermittelt werden, dass ihre Erstsprache ihren Platz in der Arbeit hat. Kinderliteratur und Kinderlieder in der Erstsprache der Kinder können eine anregende Ergänzung für alle Kinder der Gruppe sein.

Spiele unterschiedlicher Art, wie Tisch-, Kreis- und Rollenspiele, sind Bestandteil kindlicher Aktivitäten. Das Spiel gibt Kindern die Möglichkeit, sprachliche, soziale und sachliche Erfahrungen zu machen und



zu verarbeiten, neue Fertigkeiten zu erwerben. Da mit dem Spiel Sprache verknüpft ist, ergeben sich hier zahlreiche Gelegenheiten zur sprachlichen Förderung.

Fingerspiele gibt es für Kinder unterschiedlicher Altersstufen und mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen. Bei Fingerspielen wird Sprache über symbolische Mittel verdeutlicht. So wird z.B. bei „Himpelchen und Pimpelchen“ das Klettern über das Krabbeln der Finger angedeutet. Dies erleichtert Kindern mit geringen oder keinen Sprachkenntnissen den Zugang zur Sprache bzw. ermöglicht die Teilnahme am Spiel.

⁵⁰ Müller, Rösch, a.a.O., S. 118

Bei *Kreis- und Singspielen* sind es die Wiederholung von Textstellen, das gemeinsame Singen und Sprechen, Spieldialoge, der Einsatz akustischer Mittel wie laut und leise Sprechen, der Einsatz von Mimik und Gestik, das Umsetzen in Bewegung, die zu einer Verbindung von Sprache und konkreten Erfahrungen führen und Kindern damit das Verstehen erleichtern.

Kimspiele führen zu einer anschaulichen Sprachvermittlung. Die Kinder können fühlen, ob etwas hart oder weich, rau oder glatt ist, wie etwas riecht oder ob etwas süß oder salzig schmeckt. Mit Hilfe von Kimspielen werden die verschiedenen Sinne von Kindern angeregt. Die Ausbildung und Differenzierung der sinnlichen Wahrnehmung wiederum ist von Bedeutung für die geistige Entwicklung von Kindern.



Wenn sich Kinder zunächst nicht am Erraten von verschwundenen Gegenständen oder verdeckt vorgeführten Geräuschen beteiligen können, weil ihnen noch die jeweiligen Begriffe fehlen, kann ihnen die sozpäd. Fachkraft helfen, indem sie die Gegenstände vorstellt, die Geräusche vorführt und jeweils benennt.

Eine Erweiterung des Wortschatzes erreicht die sozpäd. Fachkraft über *Ratespiele*, die nach dem Namen (Ich heiße...und wie heißt du?), nach Kleidung und Farben (Mein Rock ist gelb...und was ist rot? Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist blau), nach Körperteilen (Das ist mein Kopf... Name des Kindes: Wo ist deine Nase?) oder auch nach grammatikalischen Elementen fragen (Wo sitzt der Teddybär? ...auf dem Stuhl, unter der Bank, neben dem Tisch oder Ist die Puppe in diesem Raum? ...unter dem Tisch, auf dem Schrank).



Sprachspiele zeigen immer wieder, wie spielerisch Kinder mit der Sprache umgehen, wenn sie Worte verdrehen, wenn sie versuchen herauszufinden, welche Wörter sich reimen, bzw. über welches kreative Potenzial Kinder verfügen, wenn sie sie entsprechend der eigenen Situation abändern. Mit solchen Sprachspielen, seien es *Abzählverse* oder *Reime*, üben Kinder ihre sprachlichen Fertigkeiten. Bei Reimen sollte die sozpäd. Fachkraft nur solche auswählen, die von den Kindern verstanden werden und die sie sprachlich bewältigen können. Nur solche Reime machen Kindern Spaß.

Tischspiele, wie Domino- und Memoryspiele, Bilderlotto oder Puzzles, werden von Kindern gerne gespielt. Diese Spiele müssen in der Regel schrittweise eingeführt und in multikulturellen Gruppen oftmals zunächst vereinfacht werden. Wenn sie zur Sprachförderung genutzt werden sollen, ist darauf zu achten, dass die Kinder beim Zusammensuchen von Bildkarten, beim Paare legen auch sprechen. Die Kinder benennen, z.B. beim Memoryspiel, was sie auf der aufgedeckten Karte sehen.

Eine andere Möglichkeit ist, dass die sozpäd. Fachkraft bei der Einführung eines Spiels die Bilder mit den Kindern bespricht und anfangs auch die „Sprecherin“ im Spiel ist und benennt, was die Kinder aufgedeckt und zusammengelegt haben.

Wichtig erscheint hierbei, dass die Kinder – soweit es möglich ist – zunächst konkrete Erfahrungen mit den auf den Karten abgebildeten Gegenständen machen konnten und das Memoryspiel eher zur Verfestigung von Begriffen eingesetzt wird. D.h. das Kind erfährt zunächst, wie sich eine Apfel-

sine anfühlt, wie man sie schält, wie sie riecht, wie sie schmeckt, erst danach sollte es das Bild einer Apfelsine auf der Memorykarte wiedererkennen und benennen.

Rollenspiele erfreuen sich im allgemeinen großer Beliebtheit bei Kindern. Rollenspiele in der Puppen- und Bauecke oder am Kaufladen führen zu einer Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern, wenn sie z.B. beim Kaufladenspiel die einzelnen Waren benennen und Sätze bilden, um ihre Wünsche auszudrücken. Im Rollenspiel lernt das Kind, eine Situation zu erfassen, sich auf den Spielpartner einzustellen, dem Spielpartner zuzuhören und sich der Situation angemessen sprachlich auszudrücken.

Die Spielaktivitäten der Kinder bei Rollenspielen kann die Erzieherin erweitern, indem sie weiteres Spielmaterial zur Verfügung stellt oder Spielideen anbietet, z.B. Kartons als Ofen für eine Bäckerei, Lockenwickler für ein Friseurspiel bereitstellt, in die Verkleidungskiste einzelne Kleidungsstücke aus den Heimatländern der Kinder aus zugewanderten Familien hineinlegt oder einen offenen Kleiderschrank einrichtet, indem die einzelnen Kleidungsstücke für die Kinder sichtbar auf Kleiderbügel aufgehängt werden.

Bei der Erweiterung des Rollenspielmaterials ist auch das Bereitstellen von zwei Telefonen empfehlenswert, weil die Kinder hierdurch angeregt werden, miteinander zu sprechen. Hierbei kann es anfangs hilfreich sein, wenn die sozpäd. Fachkraft zunächst Telefonpartner für die Kinder ist. Mikrofone können Kinder dazu anregen, „Reporter“ zu spielen und sich dabei gegenseitig zu

interviewen. Werden diese Interviews auf Tonband aufgenommen, können sie evtl. für Sprachstandsanalysen verwendet werden.



Das Spiel mit *Handpuppen und Marionetten*, eine Möglichkeit miteinander zu sprechen, erleichtert gerade zur Anfangszeit die Kontaktaufnahme zu Kindern. Für das Kind ist die Puppe der Ansprechpartner, und die sozpäd. Fachkraft tritt hinter der Puppe zurück.

Die Handpuppe oder Marionette begrüßt die Kinder morgens, fragt nach ihrem Namen, stellt sich und die Kinder vor bzw. die Kinder stellen sich selbst vor, die Handpuppe telefoniert mit einem Kind und fragt nach, was es gemacht, womit es sich beschäftigt hat.

Manchmal scheuen sich Kinder auch, die sozpäd. Fachkraft oder andere Kinder direkt anzusprechen, weil sie sich unsicher fühlen oder evtl. Angst haben, ausgelacht und nicht verstanden zu werden. Ein Gespräch mit Handpuppen oder Marionetten

gibt Kindern die Möglichkeit, über diese „Vermittler“ ihre Ängste, Wünsche und Erlebnisse zu erzählen. Dieser indirekte Weg baut Hemmungen ab, und das Kind kann sich sicherer fühlen.

Handpuppen und Marionetten eignen sich ebenfalls dazu, Spielsituationen anzuregen, in denen sich Kinder ohne Zwang artikulieren können.

Um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern über den Kindergartenalltag hinaus zu erweitern und damit Kindern die Umwelt zu erschließen, sind *Besuche*, z.B. in der Post, auf dem Wochenmarkt, im Zoo, im Schwimmbad, in kleinen Handwerksbetrieben und *Ausflüge*, z.B. in einen nahegelegenen Park oder Wald, zu einem Bauernhof, zu empfehlen. Die Kinder erleben, z.B. welches Obst, Gemüse ... auf dem Wochenmarkt angeboten wird, dürfen viel-

leicht Obst für einen Obstsalat einkaufen, den sie später im Kindergarten anrichten und essen. Hierbei ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, Kinder mit verschiedenen Obstsorten sprachlich bekannt zu machen.

In einem nächsten Schritt lassen sich diese Eindrücke der Kinder über *Malen*, z.B. eines Bildes vom Wochenmarkt, über *Basteln* für den Kaufladen sprachlich verfestigen und vertiefen.

Die von Kindern gemalten Bilder können zum Sprechanlass werden, wenn die soz.päd. Fachkraft sich das Bild vom Kind erklären lässt. Auch beim Basteln gibt sie wertvolle Sprachanregungen, wenn sie den Kindern nicht nur die einzelnen Arbeits-

schritte zeigt und vormacht, sondern sprachliche Anleitungen gibt oder die Kinder danach befragt, was sie gerade machen.

Weitere Anregungen

Hier werden einige Themenbereiche mit Anregungen vorgestellt, die im Alltag der Kinder von Bedeutung sind. Beobachtungen von Kindern und schriftliche Aufzeichnungen zum Sprachverhalten geben Aufschluss darüber, welche Materialien, wie Lieder, Spiele, Bücher, bei welchen Kindern wann eingesetzt werden sollten. Die im folgenden aufgeführten Anregungen wurden von Erzieherinnen in der Arbeit mit Kindern eingesetzt.

Das bin ich und das bist du

Die Kinder sitzen im Kreis auf dem Boden. Die soz.päd. Fachkraft rollt einem Kind einen Ball zu: *„Ich heiße Jutta, und wie heißt du?“*

Das Kind nimmt den Ball und rollt ihn einem anderen Kind zu: *„Ich heiße Maria, und wie heißt du?“*

Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind geht aus dem Kreis heraus und stellt sich mit dem Gesicht zur Wand. Die soz.päd. Fachkraft fragt dieses Kind: *„Wie heiße ich?“* Das Kind rät: *„Du heißt Jutta.“* Ein anderes Kind darf aus dem Kreis heraustreten. Ein im Kreis sitzendes Kind fragt: *„Wie heiße ich?“*, das Kind rät: *„Du heißt Mirko.“*

Unser Körper

Die soz.päd. Fachkraft zeigt auf ihren Arm und sagt: *„Das ist mein Arm“*. Sie wendet sich an das neben ihr sitzende Kind: *„Anna, wo ist dein Mund?“* Anna zeigt auf ihren Mund. Anna zeigt auf ihren Fuß: *„Das ist mein Fuß“*. Sie wendet sich an das neben ihr sitzende Kind: *„Pedro, wo ist deine Nase?“*

Spiel: *„Was tun wir denn so gerne hier im Kreis?“* nicken, lachen, hüpfen, gehen, winken....

Fingerspiel: Zehn kleine Zappelmänner

Bilderbuch: Von Kopf bis Fuß, von E. Carle

Kleidung

„Ich sehe ein Kind, das ihr nicht seht, das trägt einen blauen Rock.“ Wer es zuerst erraten hat, darf weitermachen.

Spiel: Koffer packen

Kleidungsstücke werden aus einem Katalog ausgeschnitten und in die Mitte des Tisches gelegt. Die soz.päd. Fachkraft nimmt eine Mütze und fragt ein Kind: *„Was ist das?“* Das Kind, das das Kleidungsstück richtig benennt, erhält es und darf weiterfragen. Das Spiel wird solange fortgesetzt, bis alle Kleidungsstücke verteilt sind.

Farben

„*Mein Rock ist gelb, und was ist blau?*“
Die sozpäd. Fachkraft beginnt, das Kind, das das richtige Kleidungsstück genannt hat, darf die nächste Frage stellen:
„*Meine Hose ist rot, und was ist grün?*“....

Buch: Das kleine Gelb und das kleine Blau, von L. Lionni

Essen und Trinken

„*Was hast du im Mund?*“ Obst und /oder Gemüse werden in kleine Stücke geschnitten. Die Kinder sitzen im Kreis. Zunächst prüfen sie, wie die einzelnen Stücke schmecken: *süß, salzig, sauer*. Dabei wird vorher benannt, um welches Obst oder Gemüse es sich handelt. Danach schließen sie die Augen. Sie erhalten ein Stück Obst oder Gemüse und sollen erraten, was es ist.

„*Wir machen einen Obstsalat*“. Obst gemeinsam einkaufen und einen Obstsalat zubereiten.

Buch: Die kleine Raupe nimmersatt, von E. Carle

Die Familie

Familienfotos ansehen und erzählen:
„Das ist....“

Familienbilder malen

Räumliche Orientierung

„*Wo ist die Puppe?*“ Sie ist ...im Regal, unter dem Stuhl, auf dem Tisch, im Puppenwagen. Die sozpäd. Fachkraft setzt die Puppe irgendwohin und fragt ein Kind. Wenn das Kind richtig geantwortet hat, darf es sie irgendwohin setzen und ein anderes Kind befragen.

„*Mit geschlossenen Augen hören*“. Die Kinder sitzen im Kreis und schließen die Augen. Die sozpäd. Fachkraft benennt leise, wohin die Kinder zeigen sollen: auf die Füße, auf die Nase, auf den Fußboden....

Spiel: „*Mein rechter Platz ist frei, ich wünsche mirherbei.*“



3.4 Durch Öffnung zum Stadtteil neue Sprachräume erschließen

Indem sich die Einrichtung zum Stadtteil hin öffnet, erweitert sie den Erfahrungsraum und damit den Kontakt der Kinder zu unterschiedlichen Sprachen, was für ihre Sprachförderung eine nicht zu unterschätzende Funktion haben kann. Neue Lebens- und Sprachräume können entdeckt werden: Ausflüge in den Stadtteil machen Kinder mit Geschäften, mit Museen, mit Kirchen, Moscheen, Spielplätzen, Märkten und vielem mehr bekannt, die sie allein durch den Alltag im Kindergarten oder in den Familien vielleicht nicht kennen gelernt hätten.

Menschen im Stadtteil zu besuchen oder in die Einrichtung einzuladen, die die gleiche Erstsprache sprechen wie eines oder mehrere der Kinder, bedeutet den Selbstwert dieser Kinder zu stärken. Für die anderen Kinder eröffnen sich durch Ausflüge neue Orte und neue Erfahrungen. Solche Erlebnisse können die Kinder in ihrer Entdeckerfreude stärken und die Sprechfreude der Kinder anregen.

Lebensräume sind Sprachräume

Lebensräume haben eine Wirkung auf die Sprachgewohnheit der Menschen, die sich darin bewegen. Sei es, dass unterschiedliche Sprachen gesprochen werden, sei es, dass dort auf unterschiedliche Art und Weise geredet wird. Auf der Kirmes unterhalten sich manche Menschen wegen der Geräuschkulisse fast schon brüllend. In Kirchen oder Kathedralen wird eher leise gesprochen oder geflüstert. Auf Märkten

werden oft laut die verschiedenen Waren angepriesen. Kinder können Marktfräuen erleben, die je nach Region ihre Ware ganz selbstverständlich sowohl auf Deutsch als auch z.B. auf Türkisch anbieten. Damit erleben sie beide Sprachen als einen selbstverständlichen Teil des Alltagslebens.

Durch die Öffnung nach außen erfahren Kinder eine Bandbreite von unterschiedlichen Sprachen und Sprechweisen. Diese Erlebnisse können in der Tageseinrichtung in Rollenspielen aufgegriffen werden. Indem die sozpäd. Fachkräfte nachfragen, ob sich die Kinder erinnern, wie die Menschen auf den verschiedenen Plätzen miteinander gesprochen haben, kann bei Kindern ein Gefühl für die unterschiedlichen Sprechweisen entstehen. Sprache und Sprechen werden so zum wichtigen Bestandteil im Alltag der Kindertageseinrichtung.

Öffnung zum Stadtteil: Ressourcen nutzen für die Arbeit als Erzieherin und Erzieher

Auch die sozpäd. Fachkraft kann für ihre Arbeit aus den Ressourcen des Stadtteils schöpfen. Öffnung nach außen bedeutet für sie, den Blick zu öffnen für neue Möglichkeiten der Unterstützung bei ihrer alltäglichen Sprachförderung der Kinder.

In vielen Kindertageseinrichtungen gibt es keine oder nur eine sozpäd. Fachkraft, die eine Erstsprache der Kinder spricht. Durch die Öffnung zum Stadtteil hin ermöglicht sie den Kindern, mit ihrer Erstsprache in Kontakt zu kommen und signalisiert damit Kindern und Eltern, dass sie mit ihren Erstsprachen akzeptiert und ernst genommen werden. Allein diese Erfahrung kann schon manches Tor zur Zusammenarbeit mit den Eltern und zur Lernfreude bei den Kindern öffnen.

Öffnung zum Stadtteil: Neue Lieder und Spiele kennenlernen

Weiterhin kann die sozpäd. Fachkraft Kontakte zu Menschen aus dem Stadtteil knüpfen, die eine der Erstsprachen der Kinder sprechen und sie in die Kindertageseinrichtung einladen, um den Kindern z.B. ein Bilderbuch vorzulesen oder mit ihnen Lieder in ihrer Erstsprache zu singen.

Vielleicht gibt es Eltern oder Verwandte von ihnen, die ein Restaurant besitzen, das die Kinder mit ihrer sozpäd. Fachkraft besuchen können, die den Kindern etwas aus ihrer Kindheit erzählen, vielleicht fällt ihnen noch ein Lied ein, das sie früher immer gesungen haben oder das sie heute ihren Kin-

dern vorsingen? Bei einem solchen Besuch werden die Kinder u.U. mit kulturell unterschiedlichen Raumgestaltungen und Speisen vertraut gemacht, was zum Nachfragen oder Nachahmen anregt.

Menschen mit verschiedenem kulturellen Hintergrund aus dem Stadtteil können auch gefragt werden, ob sie noch Bilderbücher in ihrer Sprache haben, die sich der Kindergarten ausleihen kann. Eltern können gebeten werden, bei der nächsten Reise in ihr Herkunftsland oder in ein Urlaubsland ein Bilderbuch mitzubringen.

Auch ist es für die Kinder eine spannende Sache, einmal selbst in einen Laden zu gehen, in dem Speisen und Gegenstände aus einer anderen Kultur verkauft werden. Für manche wird es ein völlig neues Erlebnis sein; anderen Kindern ist dieser Laden



aufgrund des gleichen kulturellen Hintergrundes bekannt. Sie können dann vielleicht sogar das eine oder andere erklären, und fühlen sich dabei ernst und wichtig genommen, was ihnen Mut und Selbstvertrauen geben kann.

Öffnung zum Stadtteil: Anregungen für die Raumgestaltung

Bei den Besuchen von Geschäften mit verschiedenem kulturellen Hintergrund kann die Erzieherin auch Anregungen für die Raumgestaltung erhalten. Vielleicht hat die Kinder ein bestimmter Gegenstand besonders fasziniert, der nicht allzu teuer ist und im Raum aufgestellt werden kann. Dieser Gegenstand ist ein ständiges Erinnerungsstück an den Besuch im Geschäft und kann manches Kind dazu motivieren, von seinen Erlebnissen zu erzählen.



Auch haben sozpäd. Fachkräfte gute Erfahrungen damit gemacht, die „Reise in den Stadtteil“ fotografisch zu dokumentieren. Kinder schauen sich immer wieder gern diese Fotos an und erzählen sich und den sozpäd. Fachkräften, was sie erlebt haben.

Öffnung zum Stadtteil: Sprachkompetenzen der Eltern stärken

Öffnung zum Stadtteil bedeutet zum einen, neue Lebensräume für Kinder und sozpäd. Fachkräfte der Kindertageseinrichtung zu erschließen, zum anderen, die eigenen Räume für Gruppen aus dem Stadtteil zur Verfügung zu stellen.

So können z.B. Räume angeboten werden, in denen Sprachkurse für Eltern stattfinden. Erfahrungsgemäß wird für viele Eltern der Einrichtung die Hemmschwelle, einen Kurs zu besuchen, dadurch geringer. Sie kennen die Räume, sie kennen auch manche Eltern. Viele Unsicherheitsfaktoren fallen damit gegenüber fremden Institutionen und fremden Kursteilnehmern weg. Dies kommt auch der Lernfreude und Motivation der Erwachsenen zugute.



Sprachkurse können sowohl für die deutsche Sprache als auch für die Erstsprache der Eltern angeboten werden. Manche Eltern mit Migrationshintergrund beherrschen ihre Erstsprache nicht mehr vollständig. Eltern können ihre Kinder in der Sprachentwicklung unterstützen, wenn auch sie sich in ihrer Erstsprache weiterbilden. Dabei kann der Kurs in der Kindertageseinrichtung auch dazu dienen, die Eltern für ihre Aufgabe bei der Sprachförderung zu sensibilisieren. Und ganz nebenbei können auch neue Kontakte und Freundschaften unter den Eltern entstehen.

Öffnung zum Stadtteil: Generationsübergreifendes Lernen für die Sprachförderung nutzen

Wie Erfahrungen zeigen, lohnt es sich, Kontakte zu Seniorenwohnheimen aufzunehmen. Bei gegenseitigen Besuchen

lassen sich oftmals Seniorinnen oder Senioren finden, die gerne ab und zu in die Einrichtung kommen, um den Kindern Bilderbücher vorzulesen oder mit ihnen Lieder zu singen. Auch gibt es mittlerweile bei manchen Migrationsberatungsstellen Senientreffs. Auch diese Arbeitskreise sind Anlaufstellen, um sich Unterstützung bei der Anerkennung und Förderung der Erstsprachen der Kinder zu holen.

Öffnung zum Stadtteil: Honorarkräfte für die Sprachförderung

In manchen Einrichtungen übernehmen Honorarkräfte die Sprachförderung der Kinder. Da die Lernfreude und Aufnahmebereitschaft der Kinder sehr viel mit ihren Bedürfnissen und Interessen zusammenhängen, bedarf es bei solchen Angeboten vieler Absprachen mit den sozpäd. Fachkräften aus der Einrichtung, da nur sie die

einzelnen Kinder über den Tag erlebt haben und einschätzen können, wie es dem Kind gerade geht, welche Bedürfnisse und Stimmungslagen es berühren.

Eine am Kind orientierte Sprachförderung bedarf also einer intensiven Zusammenarbeit zwischen den sozpäd. Fachkräften und der Honorarkraft, damit diese ihre Arbeitsweise flexibel auf die Kinder einstellen kann. Dies bedeutet, sich vor den verschiedenen Angeboten Zeit zu nehmen, um sich mit den sozpäd. Fachkräften abzusprechen und um die Kinder im alltäglichen Spielgeschehen in der Gruppe zu beobachten. Damit kann den Kindern ein sanfterer Übergang zwischen ihrem Alltag in der Einrichtung und dem Angebot der Honorarkraft ermöglicht werden. Indem sie hospitiert, können die Kinder bereits Kontakt aufnehmen und Vertrauen gewinnen.

Wesentlich ist hierbei eine kindgerechte Vorgehensweise. Eine kindgerechte Sprachförderung kann jedoch nicht allein durch die Gestaltung und Aufbereitung von Materialien und Spielen legitimiert werden. „Lernprozesse können nicht mehr einfach vor dem Hintergrund vorgegebener didaktischer Zielperspektiven inszeniert werden.“⁵¹ Kindgerecht heißt vielmehr, von der individuellen Lebenssituation des Kindes auszugehen, seine Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen und diese als Ausgangspunkte für die Lernfreude und Wissbegierde für Kinder, auch bei ihrer Sprachförderung, verstehen zu lernen.

Auch stellt sich die Frage, wie die Sprachförderung in die Aktivitäten innerhalb des Gruppen- oder Nebenraums integriert werden kann. So werden die Kinder nicht aus ihren Spielzusammenhängen herausgerissen und von den anderen Kindern aus der Gruppe getrennt. Ein echtes Hand in Hand arbeiten zwischen den sozpäd. Fachkräften und der Honorarkraft ist also von Nöten, wenn die Kinder orientiert an ihren Bedürfnissen, mit Engagement, Lernfreude und Selbsttätigkeit in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden sollen.

Bei dem Einsatz von Honorarkräften ist auch folgender Weg denkbar: Statt Honorarkräfte für die Sprachförderung einzusetzen, könnte durch deren Einsatz die Arbeit so gestaltet werden, dass die sozpäd. Fachkraft der Einrichtung selbst die gezielte Sprachförderung übernehmen kann.

⁵¹ Schäfer, 1995, S. 265

4. Die Rolle der sozialpädagogischen Fachkraft

4.1 Beobachtung als Voraussetzung für Sprachförderung

Beobachten stellt im Rahmen der hier vorgestellten Konzeption keine Sonderaufgabe dar, sondern ist integrierter Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Die sozpäd. Fachkraft muss die Kinder gut kennen, ihre Stärken und Schwächen, ihre Eigenarten, ihre Lebenssituation etc., um allgemeine pädagogische Ziele zu konkretisieren und Methoden, Angebote und Aktivitäten auf die unterschiedlichen Bedürfnisse abzustimmen. Um eine effektive Sprachförderung leisten zu können, muss sie wissen, wo das Kind gerade steht. Und dies betrifft in einem ganzheitlichen Verständnis nicht nur das Wissen über seine Sprachkenntnisse und seine Sprechfreude, sondern seine Gesamtbeobachtbarkeit. Dies erfordert eine kontinuierliche Beobachtung von Spiel- und Alltagssituationen der Kinder und eine regelmäßige Dokumentation der Beobachtungsdaten.

Beispiel für eine Beobachtung

Eine sozpäd. Fachkraft ist immer auch Beobachterin: Ob sie ein Kind morgens begrüßt, ob sie mit einer kleinen Gruppe ein Bewegungsspiel durchführt oder in ein Rollenspiel einbezogen ist, stets wird sie neben der „eigentlichen“ Spielhandlung Verhaltensweisen, sprachliche Äußerungen, Mimik und Gestik der Kinder registrieren und bewusst oder unbewusst mit fachlichen An-

sprüchen und Fragestellungen in Verbindung bringen.

Daneben spielen systematische Beobachtungen zur Klärung bestimmter Fragestellungen eine wichtige Rolle. Systematische Beobachtungen können mit Hilfe von Checklisten oder mittels frei formulierter Schilderungen erfolgen.⁵²

Im Folgenden soll anhand eines Beispiels eine frei formulierte Schilderung⁵³ vorgestellt werden.

⁵² Strätz, 1990, S. 28

⁵³ Strätz, a.a.O., S. 51 ff

Beispiel:

Corinna, die Gruppenleiterin, hat sich vorgenommen, das Spielgeschehen unter der Fragestellung zu beobachten, wie intensiv die verschiedenen Raumbereiche von den Kindern genutzt werden. Mit Hilfe einer Strichliste, die über mehrere Tage geführt wurde, hatte sich bereits die Vermutung der Erzieherinnen bestätigt, dass der Rollenspielbereich, trotz seiner relativ großen Grundfläche im Raum, wenig genutzt wurde.⁵⁴ Heute wollte Corinna genauer schauen, was in den verschiedenen Bereichen geschieht: Wie intensiv stellen sich die Spielsituationen dar, gibt es interessante Hinweise zur Veränderung der Raumkonzeption? Es stellte sich heraus, dass die Beobachtung auch interessante Hinweise zum Thema „Sprachförderung“ lieferte.

11.00 Uhr

1. Bereich vor dem Fenster mit Frühstückstisch und Sofa: Ruven, Marek, Dirk, Alexander und Andi bauen mit Klappsofa „Meer“, dabei lautstarke Unterhaltung, Geschrei, Gekreische, Tierstimmen etc.

2. Bauteppich

Ute und Janosch haben mit Stühlen ihren Spielbereich zusätzlich abgegrenzt vom Gruppenraum. Bereden miteinander, was sie bauen wollen, womit sie anfangen etc.

3. Maltisch / Spieletisch

Hülya, Nazmiye und Gülsüm am Spieleregale. Gülsüm holt ein Puzzle, fängt an, es zu legen, die anderen schauen zu, Gülsüm legt das Puzzle unvollendet wieder zurück.

4. Rollenspielbereich leer

11.15 Uhr

1. Zum Meer ist eine Insel mit Hütte (Frühstückstisch mit Decken verhängt) hinzugekommen. Weiterhin lautstarkes Spiel, lebhaftes Unterhaltung zwischen Piraten und Seeungeheuern, die hin und wieder durch den ganzen Gruppenraum jagen.

2. Auf dem Bauteppich entsteht ein Schloss, Ute und Janosch treffen Absprachen, was wohin soll, was noch fehlt usw.

3. Hülya, Nazmiye und Gülsüm haben sich „Spitz pass auf“ geholt. Hülya und Nazmiye spielen, Gülsüm schaut zu. Nach kurzer Zeit wird das Spiel wieder weggeräumt.

4. Rollenspielbereich leer.



⁵⁴ Militzer, Demandewitz, Solbach, 1999, S. 168

11.30 Uhr

1. Streit und Klopperei, ich erinnere an die Spielregeln, dann geht es weiter wie oben.
2. Ute und Janosch haben sich Playmobilfiguren aus der anderen Gruppe geholt, Rollenspiel mit Zauberer, Prinz und Prinzessin und Zwergen.
3. Spieletisch leer. Hülya, Nazmiye und Gülsüm schauen den Jungen zu. Nehmen sich auf meine Anregung hin Papier und Buntstifte und kleine Stempel an den Maltisch.
4. Rollenspielbereich leer.

11.45 Uhr

1. Die Jungen sind nach draußen gegangen. Hülya, Nazmiye und Gülsüm sitzen jetzt in der Hütte. Lebhaftige Unterhaltung und Gekicher. Abwechselnd kommen sie heraus, um Kochutensilien, Kissen und Tücher in die Hütte zu holen.
2. Ute und Janosch wie oben
3. Spieletisch leer
4. Rollenspielbereich leer

Im Rahmen der Teambesprechung stellt Corinna ihr Beobachtungsprotokoll vor. Es zeigt sich, dass die Schilderung zahlreiche Ansatzpunkte bietet zur Entwicklung von Hypothesen und Ideen für die pädagogische Arbeit.

Corinna war z.B. aufgefallen, dass dort, wo intensives Spiel zwischen mehreren Kinder stattfand, auch lebhaftige Unterhaltung zu beobachten war. Auch die zunächst schweigsamen türkischen Mädchen kamen ins Gespräch, als sie endlich ihren „Raum im Raum“ gefunden hatten. Corinna wurde auch deutlich, dass Hülya, Nazmiye und Gülsüm zur Zeit besondere Unterstützung brauchen, ihren Platz zu finden. Möglicherweise fühlten sie sich durch den hohen Lärmpegel beim Spiel der Jungen eingeschüchtert und eingeschränkt. Der Rollenspielbereich in seiner jetzigen Gestalt ist als Rückzugsbereich zu offen. Mit Hilfe eines Wandschirms könnte man ihn stärker abtrennen. Leise Musik könnte darüber hinaus eine akustische Grenze zwischen „innen“ und „außen“ herstellen. Mit Blick auf die drei Mädchen will Corinna anregen, Alltagsgegenstände aus dem familiären Bereich der Kinder stärker zu berücksichtigen. Vielleicht hätten Hülya, Nazmiye und Gülsüm dann eher in ihr Spiel gefunden.

Möglichkeiten der Dokumentation

Die Dokumentation systematischer Beobachtungen mit Checklisten oder frei formulierten Schilderungen entsteht simultan zum Beobachtungsprozess. Bei den Checklisten stellt der ausgefüllte Beobachtungsbogen gleichzeitig die Dokumentation dar. Bei den frei formulierten Schilderungen sind es die Notizen, die während der Beobachtung geführt werden. Hier kann ein zu hoher Anspruch an „druckreife“ sprachliche Formulierung ein Hindernis darstellen. Hierüber sollte im Team gesprochen und Standards entwickelt werden, die angesichts knapper Zeitbudgets realistisch sind.

Schwieriger stellt sich die Dokumentation nichtgezielter Beobachtungen dar. Die Fülle der Erscheinungen eines Tages festzuhalten, erscheint unmöglich, und so wird es häufig ganz unterlassen. Im folgenden soll das „Logbuch“⁵⁵ als Möglichkeit vorgestellt werden, Ereignisse aus dem alltäglichen Gruppengeschehen beispielhaft festzuhalten. Die Niederschrift im Logbuch erfolgt täglich und soll nicht mehr als fünf Minuten Zeit in Anspruch nehmen. Notiert wird das, was der sozpäd. Fachkraft vom Tagesverlauf in Erinnerung geblieben ist, seien dies kleine Alltagssituationen, besondere Ereignisse oder auch persönliche Anmerkungen.

Die zeitliche Begrenzung ist wichtig, um den Arbeitsaufwand strikt zu begrenzen, um Spontaneität bei der Auswahl von Situationen zu erreichen und um eine Form der Niederschrift zu unterstützen, die beschreibt und nicht bewertet.

Es hat sich in der Praxis bewährt, wenn jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter „ihr/sein“ eigenes Logbuch führen kann, anstelle eines Logbuches für die Gruppe. Wichtig ist es, im Team zu klären, inwieweit die Logbücher ausschließlich der persönlichen Reflexion dienen oder auch den Kolleginnen zur Einsicht zur Verfügung stehen (s. Beispiel).

Beispiel:

Tim hat sich aus Pappröhren ein Roboterkostüm gebaut, andere Kinder haben es ihm nachgemacht. Einige Kinder spielen „Tornadoangriff“ – ich glaube, die Kriegsberichte im Fernsehen machen sich bemerkbar. Sarah hat Tim getröstet: „Du musst nicht weinen, die Mama kommt doch wieder.“ Sie erinnert sich wohl daran, wie schwer ihr selbst der Abschied vor kurzem noch gefallen ist. Katja und Ismail sind Arm in Arm mit dem Puppenwagen unterwegs. Sie erzählen sich gegenseitig, was ihre kleinen Geschwister alles noch nicht können.

⁵⁵ Der Begriff stammt aus dem Seewesen.

Ein Logbuch ist ein Schiffstagebuch; es enthält Angaben zur Wetterlage, zum Kurs, zu den Menschen ‚an Bord‘ und zu besonderen Vorkommnissen.

Vgl. Millitzer, Demandewitz, Solbach, 1999, S. 109 ff

Die regelmäßige Führung eines Logbuches bringt vielfältigen Nutzen:

Die sozpäd. Fachkraft sammelt im Laufe der Zeit einen „Pool“ an Situationen und Ereignissen, welche die Grundlage für weiterführende systematische Beobachtungen im Rahmen der Situationsanalyse sein können.

Die eigene Wahrnehmung wird geschult: Welche Kinder tauchen wiederholt auf, welche gar nicht? Überwiegen problematische Situationen gegenüber erfreulichen Beispielen? Tauchen Situationen auf, in denen Sprache eine Rolle spielt? Interessant ist auch der Vergleich zwischen den Logbüchern: Wer hat welche Situationen festgehalten, wurden gleiche Situationen unterschiedlich eingeschätzt etc.

Zudem ist das Logbuch, indem es zur lebendigen Beschreibung anregt, ein gutes Übungsfeld für frei formulierte Schilderungen im Zusammenhang mit gezielten Beobachtungen.

Anhaltspunkte für eine gezielte Beobachtung der sprachlichen Entwicklung von Kindern, die ihren Platz im Rahmen der Situationsanalyse hat, ergeben sich aus:

1. dem Sprach- und Kommunikationsverhalten der Kinder, z.B.

- ist das Kind sprachfreudig?
- ist es eher zurückhaltend?
- spricht es nur bei Einzelgesprächen?
- versteht es viel, spricht aber wenig?
- versteht es, worüber gesprochen wird?
- spricht es nicht oder wenig, beobachtet aber das Gruppengeschehen mit Interesse?

- spricht es nicht oder wenig, zeigt wenig Interesse am Gruppengeschehen?

2. dem Verhältnis zwischen Erstsprache und Zweitsprache, z.B.

- spricht und antwortet es in der Erstsprache?
- spricht und antwortet es je nach Situation in der Erstsprache bzw. in der deutschen Sprache?
- ersetzt es fehlende Begriffe in der deutschen Sprache durch solche aus der Erstsprache?
- vermischt es beide Sprachen?

3. der Mitteilungsfähigkeit der Kinder, z.B.

- verständigt es sich vorwiegend über Mimik und Gestik?
- verständigt es sich mit Hilfe einzelner Wörter?
- versucht es, in einzelnen Sätzen zu sprechen?
- kann es Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken?
- kann es von Erlebnissen berichten?

4. dem Spielverhalten der Kinder, z.B.

- spielt es vorwiegend allein?
- spielt es meist mit Kindern gleicher Erstsprache?
- spielt es vorwiegend mit den gleichen Kindern unterschiedlicher Erstsprachen?

5. der Beziehung zwischen der sozpäd. Fachkraft und den Kindern, z.B.

- in welchen Situationen nimmt das Kind Kontakt zur sozpäd. Fachkraft auf?
- mit welchen Anliegen und Bedürfnissen wendet es sich an die sozpäd. Fachkraft?
- was will es mit seinen non-verbale Äußerungen ausdrücken? welche Wünsche, Gefühle, Mitteilungen?
- durch welche Verhaltensweisen fördert/hemmt die sozpäd. Fachkraft seine Sprechbereitschaft?

Das Kind als Subjekt der Beobachtung

Beobachtungen brauchen nicht allein eine fachliche Legitimation, sondern auch einen bestimmten Rahmen, der sicherstellt, dass Kinder nicht zu Beobachtungsobjekten werden und dass ihre Würde beachtet wird. Die sozpäd. Fachkraft findet im situationsbezogenen Ansatz Hinweise, aus dem heraus sie eine Beobachtungshaltung entwickeln kann, die Kinder nicht irritiert oder verletzt, sondern vielmehr Achtung und Wertschätzung gegenüber kindlicher Eigenart ausdrückt:

Sie wird Beobachtung dann nicht einseitig als Technik anwenden, sondern ihren professionellen Blick mit Nähe und Anteilnahme am beobachteten Geschehen verbinden – eine Beziehungsbasis von Vertrauen und Verlässlichkeit ist hierfür Voraussetzung.

Sie wird den Blick stärker auf Spielsituationen als auf Merkmale bestimmter Kinder richten. Dies hat zur Folge, dass die Chance, Entwicklungsprozesse wahrzunehmen,

sich vergrößert und die Gefahr, (Vor-)Urteile bestätigt zu finden, sich verkleinert. Gerade kleine Fortschritte erschließen sich eher im Zusammenhang einer Spielhandlung und weniger, wenn das Augenmerk auf dem Defizit des Kindes liegt, also darauf, was es noch nicht kann.



Sie wird sich bemühen, Situationen auch aus der Perspektive der Kinder wahrzunehmen, die Kinder als Experten zu verstehen und kindliche Deutungsmuster einzubeziehen. Sie wird Kindern auf kindgerechte Weise erklären, was und warum sie beobachtet. Sie wird die Ergebnisse der Beobachtung – soweit dies pädagogisch sinnvoll ist – den Kindern mitteilen und ihre Meinung dazu hören wollen.

Sie wird den Wunsch der Kinder, ungestört und unbeobachtet zu spielen, respektieren, dabei beachtet sie nicht allein den ausdrücklich geäußerten Wunsch, sondern achtet auch auf non-verbale Signale, die auf den Wunsch nach Rückzug hinweisen. Sie kann die Kinder auch fragen, ob sie es als störend empfinden, wenn sie für eine bestimmte Zeit beobachtet werden.

Sie wird ihren Respekt gegenüber dem Beobachtungssubjekt „Kind“ auch dadurch ausdrücken, dass sie ihre Beobachtungen nicht verabsolutiert, sondern als Momentaufnahmen ansieht, die einen Ausschnitt aus kindlicher Wirklichkeit wiedergeben und nicht das „ganze Kind“ erfassen.

Ein neues Rollenverständnis

Dass eine sozpäd. Fachkraft mit den Kindern spielt, ein Bilderbuch betrachtet, einen Kuchen backt, ist auch für Außenstehende leicht als Aktivität zu erkennen. Dass sie beobachtet, kann von außen betrachtet – also von anderen Kolleginnen oder von Eltern – leicht so aussehen, als tue sie „nichts“.

Diese Sorge hält manche sozpäd. Fachkraft davon ab, sich von Zeit zu Zeit aus dem



Geschehen herauszuziehen, um Spielsituationen zu beobachten. Eine wichtige Voraussetzung zur erfolgreichen Beobachtung ist ein berufliches Rollenverständnis, in dem Beobachtung als selbstverständliches und unverzichtbares Element der Arbeit angesehen wird, und zwar nicht nur von einzelnen Kolleginnen und Kollegen, sondern vom gesamten Team. Nur so erhält die sozpäd. Fachkraft die notwendige Sicherheit, sich selbst und anderen gegenüber ihr Beobachtungs-Handeln zu vertreten und zu begründen.

Im Rahmen einer situationsbezogenen Arbeitsweise geht es nicht mehr darum, dass die sozpäd. Fachkraft ständig und überall präsent und aktiv ist, alles „im Blick“ und unter Kontrolle hat. Vielmehr spielen differenzierte Gruppenprozesse eine entschei-

dende Rolle: kleine Spiel- und Gesellungsgruppen bestehen nebeneinander. Die Eigenaktivität der Kinder steht im Mittelpunkt des Geschehens. Durch diese veränderte Form der Arbeitsorganisation entstehen Freiräume, die der Beobachtung dienen können.

Die eigene Rolle neu zu sehen, neu zu entwerfen, ist kein einfaches Unterfangen, denn es ist verbunden mit einer Veränderung der inneren Haltung. Dies ist ein Prozess, der Zeit braucht sowie gegenseitige Unterstützung im Team und seitens der Fachberatung. Wichtig ist auch eine Veränderung im Rahmen der Ausbildung, indem Reflexionsprozessen der gleiche Stellenwert eingeräumt wird wie der pädagogischen Arbeit mit dem Kind.

4.2 Die sozpäd. Fachkraft als Sprachvorbild – eine Orientierungshilfe für die Sprachentwicklung des Kindes

Kinder orientieren sich bei ihrer Sprachentwicklung an ihren Bezugspersonen. Ihr Sprachverhalten bietet den Kindern Orientierungspunkte, wie sie ihre eigenen Sprachfähigkeiten erweitern und ausbauen können. Der Sprachalltag, in dem sich die Kinder bewegen, ist also für ihre Sprachentwicklung von besonderer Bedeutung und die sozpäd. Fachkraft damit ein wichtiges Sprachvorbild. Dies gilt u.a. für den grammatikalisch richtigen Gebrauch einer Sprache. Das Kind baut im Zuge seiner Sprachentwicklung zunächst ein eigenes

Sprachsystem auf. Dieses vergleicht es mit dem seines Umfeldes und passt es Schritt für Schritt an die zu erlernende Zielsprache an.

Zum anderen kann die sozpäd. Fachkraft auch mit der Art und Weise, wie sie mit Sprache umgeht – z.B. ob sie Freude am Sprechen hat, gerne anderen zuhört, andere nicht übertönt – ein wichtiges Verhaltensvorbild und damit Unterstützung für die Sprach- und Kommunikationskultur der Kinder sein.

Die folgenden Aspekte sind als Anhaltspunkte zu verstehen, wie sozpäd. Fachkräfte durch ihr Sprachvorbild das Kind in seiner Sprachentwicklung unterstützen können.

In vollständigen, grammatikalisch richtigen und je nach Sprachniveau des Kindes kurzen Sätzen sprechen

Eine verkürzte Sprache, die sich nur auf die zur Verständigung vermeintlich wichtigen Inhaltswörter stützt, z.B. „Du ... Milch haben?“, gibt den Kindern ein grammatikalisch falsches Sprachvorbild und bietet ihnen keine Sprachmuster an, an denen sie sich orientieren können. Besser ist es in einfachen, aber vollständigen und grammatikalisch richtigen Sätzen zu sprechen: „Möchtest du Milch haben?“ Kinder werden sich aus den vollständigen Sätzen die Wörter „herauspicken“, die sie zur Verständigung benötigen.

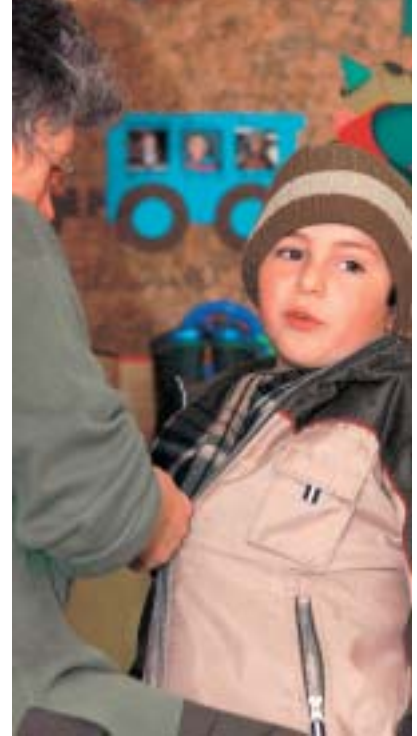
Einfache Wörter auswählen

Den Kindern kann es dann leichter fallen, Wörter wiederzuerkennen und in einem zweiten Schritt anzuwenden, z.B. Ecke (statt Winkel oder Knick), Haus (statt Gebäude oder Bungalow).

Je nach Sprachstand ist der Wortschatz im Gespräch weiter zu differenzieren.

Wörter langsam und deutlich aussprechen – nicht „nuscheln“

Ein Kind, das gerade eine neue Sprache erwirbt, empfindet wahrscheinlich die gesprochenen Wörter so, als ob es sich in einem dichten Laut- und Geräusche-



dschungel befindet. Einzelne Wörter, die es erkennt, sind dabei wie Lichtblicke oder Wegweiser durch das Dickicht der Sprache. Um dem Kind zu ermöglichen, einzelne ihm bekannte Wörter wahrzunehmen, ist es wichtig, langsam und deutlich zu sprechen und dabei trotzdem möglichst authentisch im Sprachgebrauch zu bleiben.

Das eigene Handeln mit Sprechen begleiten

Kinder können so besser erfassen, wovon die sozpäd. Fachkraft spricht. Indem sie z.B. beim Basteln nicht nur die einzelnen Schritt-

te vormacht, sondern auch sprachlich beschreibt, haben Kinder die Möglichkeit, weitere Sprachmuster kennenzulernen. Darüber hinaus kann das sprachliche Begleiten von Handeln den Kindern signalisieren, dass auch die sozpäd. Fachkräfte Freude am Sprechen haben.

Beim Sprechen immer wieder kleine Pausen lassen, damit die Kinder nachfragen können

Gerade Kinder, die eine zweite Sprache erlernen, brauchen manchmal noch etwas Zeit und auch Mut, ihre Bedürfnisse zu formulieren. Aber auch unsichere Kinder benötigen eine Atmosphäre des aufmerksamen Zuhörens, damit sie sich trauen, etwas zu sagen.

Kinder nicht auf sprachliche Fehler aufmerksam machen

Da Kinder eigenen Regeln folgen, die sie nach und nach an die zu erlernende Sprache angleichen, können sich direkte Korrekturen bei „sprachlichen“ Fehlern und unvollständigen Sätzen negativ auf die Lernmotivation der Kinder auswirken. Hilfreich ist es, das vom Kind Gesagte in korrekter Form aufzugreifen, ohne zum Nachsprechen aufzufordern.

Inhalt ist wichtiger als Form

Kinder wollen sich mitteilen und können sehr sensibel reagieren, wenn ihr Gesprächspartner mehr auf die grammatisch richtige Form und weniger auf den Inhalt der Mitteilung achtet.

Kinder nicht übertönen, wenn der Geräuschpegel steigt

Auch hierin sind sozpäd. Fachkräfte ein Vorbild, denn Kinder, die dieses Verhalten im Gruppenalltag beobachten, werden sich in vielen Fällen ähnlich verhalten. Dabei schränken sie andere Kinder darin ein zu sprechen und nehmen sich selbst die Chance genau zuzuhören, was ein anderes Kind oder die sozpäd. Fachkraft zu sagen hat.



Den Kindern aktiv und intensiv zuhören

Eine Sprache zu erlernen heißt auch, genau zuzuhören. Die sozpäd. Fachkraft kann darin ein gutes Vorbild sein, wenn sie Kindern aktiv, intensiv und mit einem echten Interesse zuhört.

Geduld und Gelassenheit sind sprachfördernde Faktoren, wenn Kinder noch etwas Zeit brauchen, um ihre Anliegen zu formulieren. Die sozpäd. Fachkraft sollte den Kindern nicht die Antworten auf ihre Fragen in den Mund legen. Um eine Sprache zu erlernen bzw. zu erweitern, ist es wichtig, dass die Kinder selbst sprechen. Die sozpäd. Fachkraft ist dafür verantwortlich, immer wieder Situationen zu schaffen, die das Kind ermutigen zu sprechen, aber auch solche, in denen die Kinder sich gegenseitig zuhören.

Offene Fragen stellen

Offene Fragen sind solche, auf die Kinder nicht mit „Ja“ oder „Nein“ bzw. einem Kopfnicken oder Kopfschütteln reagieren können. Durch offene Fragen werden sie motiviert zu sprechen. Allerdings sollten Kinder nicht gezwungen werden, auf Fragen zu antworten. Dies kann nämlich dazu führen, dass sie sich immer weniger zutrauen zu sprechen. Da der passive Wortschatz der Kinder dadurch wächst, dass mit ihnen immer wieder das Gespräch gesucht wird, ist es gut, „am Ball zu bleiben“, ohne die Kinder zu einer Antwort zu drängen.

Mit offenen Fragen kann die sozpäd. Fachkraft auch herausfinden, ob die Kinder ihre Frage überhaupt verstanden haben. Manche Kinder (und auch Erwachsene) reagie-

ren auf Fragen mit einem Kopfnicken, obwohl sie den Sinn der Wörter nicht nachvollziehen können. Vielleicht meint das Kind, die Frage verstanden zu haben, weil es auf ein Wort, eine Gestik oder Mimik reagiert, die es aus anderen Zusammenhängen kennt. Vielleicht ist es auch zu beschämend zugeben zu müssen, etwas nicht verstanden zu haben. Die sozpäd. Fachkraft kann in solchen Situationen versuchen, ihr Anliegen mit anderen Worten zu umschreiben.

Reflexion des eigenen Sprachverhaltens

Es hat sich in der Praxis bewährt, zur Kontrolle des eigenen Sprachverhaltens ein Tonband mitlaufen zu lassen. Die hier aufgeführten Aspekte können genutzt werden, um herauszufinden, welches sprachfördernde Verhalten im Alltag mit den Kindern schon umgesetzt ist und was noch stärker berücksichtigt werden sollte. Viele sozpäd. Fachkräfte zeigten sich erstaunt, wie viele der Vorsätze doch im Alltagstrubel untergehen, obwohl sie der Meinung waren, schon vieles berücksichtigt zu haben. Es braucht allerdings Überwindung, die eigene Stimme auf dem Tonband zu hören. Die sozpäd. Fachkräfte berichteten, dass der hörbare Erfolg dieser Reflexionsmethode sie dafür entschädigt. Der eigene Lernerfolg wird am deutlichsten sichtbar, wenn in regelmäßigen Zeitabständen immer wieder ein Tonband aufgenommen und ausgewertet wird.

Darüber hinaus können sich auch die Kolleginnen und Kollegen gegenseitig auf ihr Sprachverhalten aufmerksam machen und sich damit Erinnerungshilfen für ihren Alltag schaffen.



4.3 Die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft im pädagogischen Alltag

Bei der zweisprachigen Erziehung nimmt die sozpäd. Fachkraft, die mit einer der Erstsprachen der Kinder aufgewachsen ist, eine wichtige Rolle ein. Sie hat nicht nur eine wichtige Funktion bei der Förderung der Erstsprache der Kinder, auch ihre Haltung gegenüber ihrer Erstsprache und der deutschen Sprache kann die Kinder entscheidend in ihrer Einstellung gegenüber ihrer Zweisprachigkeit beeinflussen.

Die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft hat eine Vielfalt von Kompetenzen, die sie für die Sprachförderung der Kinder einsetzen kann:

Indem sie mit den Kindern in ihrer Erstsprache spricht, ist sie ein wichtiges Sprachvorbild. Dies gilt in besonderem Maße für die Kinder, in deren Familien die Erstsprache

nicht mehr vollständig gesprochen wird. Aufgrund ihrer Sprachkompetenzen kann sie herausfinden, über welche sprachlichen Fähigkeiten das Kind in seiner Erstsprache verfügt, und beurteilen, welches Kind eine gezielte Förderung in dieser Sprache braucht.

Sie kann des Weiteren feststellen, ob ein Kind mit gleicher Nationalität auch die gleiche Sprache oder aber eine Regionalsprache bzw. einen Dialekt spricht. Sie trägt damit entscheidend zur Analyse der sprachlichen Familiensituation bei. Sie ist auch diejenige, die entscheiden kann, ob sie die richtige Person ist, das Kind in seiner Erstsprache zu fördern oder ob über eine Öffnung zum Stadtteil andere muttersprachliche Personen hinzugezogen werden sollten.

Im Rahmen differenzierter Gruppenarbeit kann sie die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit gleicher Erstsprache über gemeinsames Tun unterstützen. An solchen Kleingruppen können bei Interesse auch andere Kinder teilnehmen und erste Begriffe in einer anderen Sprache erwerben. Die sozpäd. Fachkraft hat die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen den Sprachen herzustellen, wenn sie den Kindern vermittelt, dass es für ein- und dieselbe Sache verschiedene Begriffe gibt und dass es spannend sein kann, die jeweiligen Begriffe zu kennen.

Indem sie selbstbewusst zu ihrer Erstsprache steht, vermittelt sie den Kindern eine Wertschätzung ihrer eigenen Erstsprache.

Die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft ist auch mit ihrer Kompetenz, die deutsche Sprache zu beherrschen, den Kindern ein Vorbild. Sie signalisiert den Kindern, wie hilfreich es sein kann, eine zweite Sprache zu erlernen, welche Vorteile sie in ihrem Alltag davon hat, deutsch sprechen zu können. Kinder sind meist sehr aufmerksam, wenn Erwachsene authentisch und ohne den moralischen Zeigefinger zu erheben, davon erzählen, was ihnen wichtig und wertvoll ist.

Darüber hinaus ist sie eine wichtige und ernst zunehmende Ansprechpartnerin für die Eltern der Kinder, die die gleiche Erstsprache sprechen. So kann sie ihnen vermitteln, warum es für die Identitätsentwicklung und den Erwerb der deutschen Sprache bedeutsam ist, die Erstsprache der Kinder zu fördern.

Die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft im gemeinsamen Alltag mit den Kindern

Kinder werden in ihrer zweisprachigen Entwicklung unterstützt, indem sie einzelnen Personen jeweils eine Sprache zuordnen können. Für die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft bedeutet dies, mit den Kindern konsequent in ihrer Erstsprache zu sprechen – soweit es der Alltag zulässt. „Eine Sprache – eine Person“⁵⁶ ist hier das Prinzip. Dies gilt auch, wenn den sozpäd. Fachkräften gerade nicht das passende Wort einfällt. In solchen Situationen ist es besser, Umschreibungen zu wählen. Die sozpäd. Fachkraft ist den Kindern ein gutes Vorbild darin, möglichst innerhalb eines Satzes die Sprachen nicht zu wechseln, sondern sie konsequent voneinander zu trennen.

Ist der Sprachwechsel doch einmal nötig, so sollte sie diesen durch den Tonfall, durch eine Pause oder durch einen Nebensatz deutlich machen.⁵⁷

⁵⁶ Heuchert, 1989, S. 100

⁵⁷ Vgl. Heuchert

Oft wird die Frage gestellt, welche Sprache eine muttersprachliche sozpäd. Fachkraft bei Anwesenheit deutscher Kinder sprechen sollte. In einer Gruppe von Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen sollte sie Deutsch sprechen.

Spricht sie dagegen mit Kindern, die über die gleiche Erstsprache wie sie verfügen, dann muss die bloße Anwesenheit von an der Situation unbeteiligten deutschsprachigen Kindern oder sozpäd. Fachkräften nicht zur Konsequenz haben, zur deutschen Sprache zu wechseln. Erst wenn die Gefahr besteht, dass Kinder oder auch Kolleginnen und Kollegen von einer Situation ausgeschlossen werden, an der sie sich beteiligen wollen, ist ein Wechsel zur deutschen Sprache angebracht.

Je nach Sprachvermögen und Situation des Kindes hat die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft unterschiedliche Aufgaben: Gerade in den ersten Tagen kann es für das Kind besonders wichtig sein, in seiner Erstsprache angesprochen zu werden. Dies hilft über manche verunsichernde Situation hinweg. Die individuelle Zuwendung in der Erstsprache kann besonders in Krisensituationen und zu Beginn des Kindergartenbesuchs von besonderer Bedeutung sein, wenn sich Kinder neu orientieren müssen. Auch bei der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern kann die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft behilflich sein. Die Erstsprache mit ihr zu sprechen, hat für das Kind eine Brückenfunktion beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung.



Klärung im Team

Manchmal kann es zu Verstimmungen innerhalb des Teams kommen, wenn deutschsprachige Kolleginnen und Kollegen den Eindruck gewinnen, manche Kinder und auch Eltern reden nur noch mit der Kollegin oder dem Kollegen, die ihre Erstsprache beherrscht. „Ich habe dann Angst, dass ich wichtige Dinge gar nicht mehr mitbekomme“ ist eine wohlbekannte Äußerung in mehrsprachigen Teams. Die Verantwortung dafür, solche Situationen zu klären, liegt in der Hand der sozpäd. Fachkräfte in der Einrichtung. Die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft sollte ihren Kolleginnen und Kollegen diejenigen Informationen mitteilen, die sie aufgrund der unterschiedlichen Sprachen nicht mitbekommen können. Die deutschsprachige sozpäd. Fachkraft hat die Verantwortung, nach den Informationen zu fragen, die ihr fehlen, um eine bestimmte Situation, das Verhalten der Eltern oder der Kinder besser verstehen zu können. Offenheit und Vertrauen im Team ist für die Zusammenarbeit eine unerlässliche Grundlage.

Auch sollte sich das Team darüber einigen, wer mit den Kindern in welcher Sprache spricht. Wichtig für die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft ist es, nicht nur mit ihren Sprachkompetenzen im Team Beachtung zu finden. Sie hat viele weitere Fähigkeiten, die sie in die Arbeit mit den Kindern einbringen kann.

Teams, in denen ausschließlich Deutsch gesprochen wird, können sich zum einen in Arbeitsteilung nach und nach einige wichtige Wörter in den Erstsprachen der Kinder aneignen. Zum anderen können sie sich Gedanken machen, wie sie die Erstsprachen der Kinder in die Einrichtung „hineinholen“ können, z.B. indem sie die Eltern stärker einbeziehen.

Wenn die Eltern nach der sprachlichen Situation in der Familie befragt werden, wissen die sozpäd. Fachkräfte mit größerer Sicherheit, welche die identitätsstützende Sprache der Kinder ist, für die keine muttersprachliche sozpäd. Fachkraft zur Verfügung steht. Mit Hilfe der Eltern können sie sich arbeits- teilig wichtige Wörter in den Erstsprachen aneignen. Dies kann gerade in den ersten Tagen über manche verunsichernde Situation hinweg trösten und dabei helfen, ein erstes vertrauensvolles Beziehungsband zur sozpäd. Fachkraft zu knüpfen.

5. Zusammenarbeit mit Eltern

In der Arbeit sind die Eltern wichtige Bündnispartner, wenn die Erzieherin Lern- und Erfahrungsprozesse von Kindern fördern will. Eltern können der sozpäd. Fachkraft Informationen zur familiären Situation geben, ihr mitteilen, was ihnen in der Erziehung ihrer Kinder wichtig ist,

wie das Sprachumfeld ihres Kindes aussieht. Zudem gibt es in der Arbeit immer wieder Momente und Situationen, in denen sozpäd. Fachkräfte ohne Mitwirken der Eltern ratlos und Eltern auf helfende Hinweise der sozpäd. Fachkräfte angewiesen sind.

5.1 Die Sprachwelt der Kinder kennenlernen

Das Kind hat in den ersten Lebensjahren das sprachliche Verhalten seiner familiären Umgebung übernommen. Obwohl viele der grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten in der Familie erworben werden, kann die sozpäd. Fachkraft über eine Zusammenarbeit mit Eltern Kindern vielfältige Anregungen geben. Dies setzt aber eine genaue Kenntnis der Sprachsituation des Kindes voraus. In Gesprächen mit Eltern, z.B. bei Aufnahmegesprächen und/oder Hausbesuchen kann sie erfahren, ob das Kind in einer Familie aufwächst, in der das Gespräch mit dem Kind selbstverständlich ist oder ob es in einem spracharmen Umfeld aufwächst, wer mit dem Kind in welcher Sprache spricht und welche Sprache die gemeinsame Familiensprache ist. Bei solchen Gelegenheiten gewinnt die sozpäd. Fachkraft erste Anhaltspunkte und Hinweise, die ihr bei ihrer Arbeit von Nutzen sein können. Dabei ist es wichtig, Eltern darzulegen, warum man sich für sie und ihre Sprachgewohnheiten interessiert. Sie sollten sich nicht ausge-

horcht fühlen. Vielmehr geht es darum, ein Verständnis für die Wertschätzung der Erstsprache und deren Bedeutung für die Entwicklung des Kindes zu vermitteln.

Folgende Fragen können der sozpäd. Fachkraft helfen, sich die Sprachwelt der Kinder in ihrer Gruppe zu erschließen:

- Wer spricht mit dem Kind welche Sprache?
- Wer verfügt über welche Sprachkompetenzen?
- Gibt es eine Sprache, die hauptsächlich in der Familie gesprochen wird?
- Gibt es bestimmte Situationen, in denen nur die eine oder die andere Sprache gesprochen wird?
- Wird in der Familie gern und viel miteinander gesprochen?
- Gibt es für das Kind neben den Eltern andere wichtige Bezugspersonen in der Verwandtschaft?

- Gibt es wichtige Freunde oder Nachbarn, die mit dem Kind eine andere Sprache als die Familiensprache sprechen?
- Welche Sprachen werden hauptsächlich in der Nachbarschaft und in dem Stadtteil, in dem die Familie wohnt, gesprochen?
- Erleben Kinder, dass sie mit ihrem jeweiligen Sprachniveau positiv unterstützt werden?
- Erleben sie bereits früh einen Lern- druck, der ihnen möglicherweise die Freude an neuen (sprachlichen) Lern- erfahrungen nehmen kann?

Mit den letztgenannten Fragen wird auf den Stellenwert, den die Sprachpflege in der Familie hat, verwiesen. Vor diesem Hintergrund kann es notwendig sein, auch mit den Eltern über die Bedeutung der Sprachpflege in der Familie ins Gespräch zu kommen.

5.2 Auf Eltern kann nicht verzichtet werden

Eltern informieren

Zur Aufgabe der sozpäd. Fachkraft gehört es, Eltern über die Arbeit in der Tages- einrichtung zu informieren. In vielen Kindergärten wird Eltern angeboten, über Hospitationen in den Kindergruppen den pädagogischen Alltag kennenzulernen. Andere Kindergärten empfehlen, dass Eltern ihre neu aufgenommenen Kinder eine Woche lang im Kindergarten be- gleiten. Vorstellungen vom und Erwartun- gen an den Kindergarten lassen sich in Einzelgesprächen oder auf Gruppenebene klären, pädagogische Themen beim Elternabend diskutieren. Dabei spielt das Thema „Sprachentwicklung und Sprach- förderung im „Kindergarten““ bisher nur selten eine Rolle, obwohl es hierfür – vor allem in bi- und multikulturellen Gruppen – zahlreiche Ansatzpunkte gibt.

In der Regel haben Eltern aus zugewander- ten Familien ein großes Interesse daran, dass ihre Kinder die deutsche Sprache lernen. Sie schicken ihre Kinder in den Kindergarten in der Hoffnung, dass sie hier die deutsche Sprache erwerben und gut auf die Schule vorbereitet werden.

Mit wenigen Ausnahmen sind sie aber auch daran interessiert, dass ihre Kinder ihre Erstsprache beibehalten, d.h. sie wün- schen sich eine zweisprachige Erziehung.

Aber die fehlende Anerkennung ihrer Erst- sprache hat Eltern oftmals verunsichert und dazu geführt, dass sie mit ihren Kindern in der deutschen Sprache spre- chen, obwohl sie diese Sprache weniger gut beherrschen und damit kein gutes Sprachvorbild für ihre Kinder sind.



Seit einiger Zeit vertritt zudem ein Teil der Eltern die hierzulande verbreitete Auffassung, die Förderung der Erstsprache behindere den Erwerb der deutschen Sprache. Ihnen ist meist nicht bewusst, welche Bedeutung die Erstsprache für die Entwicklung des Kindes und für den Erwerb der zweiten Sprache hat. Daher fordern viele von der sozpäd. Fachkraft, ihrem Kind den Umgang mit Kindern gleicher Nationalität zu untersagen und dafür Sorge zu tragen, dass ihr Kind in der Kindergruppe deutsch spricht. Manche Eltern reagieren in der Tat sehr zurückhaltend, wenn ein Kindergarten versucht, die Erstsprache im Kindergarten über die muttersprachliche sozpäd. Fachkraft zu unterstützen.

Aber auch viele sozpäd. Fachkräfte sind noch der Meinung, dass Eltern im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung und auf eine Integration zu Hause mit ihren Kindern Deutsch sprechen sollten, weil sie sich hiervon eine Unterstützung ihrer Arbeit versprechen. Und in der Praxis ist vielfach zu beobachten, dass manche sozpäd. Fachkräfte aus Sorge, die Kinder würden die deutsche Sprache nur unzureichend erwerben,

wenn sie untereinander in der Erstsprache sprechen, das Gespräch in der Erstsprache verbieten und darauf bestehen, dass in der Kindergruppe nur deutsch gesprochen wird.

Darüber hinaus sind in den Tageseinrichtungen zunehmend Kinder anzutreffen, deren Eltern über unterschiedliche Erstsprachen verfügen und die ihre Kinder bilingual erziehen.

Von seiten der deutschen Eltern werden in verschiedenen Kindergärten Befürchtungen laut, dass es ihren Kindern aufgrund eines hohen Anteils an Kindern aus zugewanderten Familien an entsprechender Förderung fehle und dass ihren Kindern die mehrsprachige Situation in den Gruppen schade.

Ferner berichten einige sozpäd. Fachkräfte, dass bei einem Teil der Kinder das Sprachvermögen geringer werde und eine „bewusste“ Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten deutscher Kinder notwendiger werde. GRÜNDLER schreibt hierzu, dass im Kindergarten immer häufiger Kinder angemeldet werden, „von denen

Beispiel:

Mehmet spricht mit seinen Eltern sowohl deutsch als auch türkisch. Besonders gerne verbringt er seine Zeit beim Großvater. Er erzählt viele spannende Geschichten aus der Türkei. Mit ihm spricht Mehmet nur türkisch. Das ist manchmal gar nicht so einfach. Manche Wörter des Großvaters kennt er nicht. Dann muss er nachfragen, um die Geschichte zu verstehen. Und der Großvater hilft Mehmet, wenn ihm ein Wort auf türkisch nicht einfällt. Die Eltern von Mehmet sind verunsichert, ob es für ihren Sohn gut ist, so viel Zeit beim Großvater zu verbringen. Es erleichtert sie, von der soz.päd. Fachkraft zu hören, dass es Mehmet in seiner zweisprachigen Entwicklung unterstützt, wenn er mit dem Großvater nur türkisch spricht.

die Eltern sagen, sie verstünden sie, die sich aber sonst niemandem verbal verständlich machen“ könnten.⁵⁸

In anderen Tageseinrichtungen wiederum wünschen sich deutsche Eltern, dass ihre Kinder bereits im Kindergarten mit einer ersten Fremdsprache bekannt gemacht werden.

Anlässe, dem Thema „Sprachentwicklung und Sprachförderung“ einen entsprechenden Stellenwert in der Zusammenarbeit mit Eltern einzuräumen, gibt es also genug, wenn man die Vielfalt an Erwartungen, Wünschen und Meinungen betrachtet.

Ziele einer solchen Zusammenarbeit könnten sein:

- Wissen und Erfahrungen über die Sprachentwicklung von Kindern auszutauschen,
- den Eltern die eigene Arbeit im Bereich „Sprachförderung“ vorzustellen,
- Eltern – wenn sie dies wünschen – konkrete Anregungen für eine sprachliche Förderung mitzugeben,
- Eltern aus zugewanderten Familien bewusst zu machen, dass sie die Hauptverantwortung für den Erhalt der Erstsprache ihres Kindes tragen, dass sie es sind, die ihre Kinder hierin in besonderer Weise unterstützen können,
- Eltern das Gefühl zu geben, dass der Kindergarten ihnen bei der Förderung der Erstsprache behilflich sein möchte,
- die Chancen einer Mehrsprachigkeit für alle Kinder mit den Eltern zu diskutieren.

In Aufnahmegesprächen oder bei Veranstaltungen zur Information der Eltern über die Arbeit in der Einrichtung lassen sich erste Fragen zur Spracherziehung an die Eltern richten oder Vorstellungen der soz.päd. Fachkräfte vermitteln.

Darüber hinaus können diese Informationen dazu beitragen, die Bezugspersonen in ihren Kompetenzen für die Sprachförderung der Kinder zu unterstützen. Manche Eltern und Großeltern sind verunsichert, ob es denn nun richtig sei, mit den Kindern in ihrer Erstsprache zu sprechen (s. Beispiel).

⁵⁸ Gründler, 1998, S. 30

Veranstaltungen für Eltern

Bevor sozpäd. Fachkräfte überlegen, Eltern zu einem Thema „Sprachliche Entwicklung und/oder sprachliche Förderung im Kindergarten“ einzuladen, ist es für sie hilfreich, Informationen zusammenzustellen und sich im Team eine Position zum Thema zu erarbeiten. Auch eine klare Zielvorstellung für das Gespräch mit den Eltern „Was wollen wir erreichen?“ und „Was wollen wir bei den Eltern ansprechen?“ kann bei der Vorbereitung förderlich sein.

Als Einstieg in die Gesprächsrunde mit Eltern ist eine Klärung der Wünsche und Vorstellungen von Eltern und sozpäd. Fachkräften zum Thema denkbar.

Mit einem Impulsreferat lassen sich Aspekte der Sprachentwicklung bzw. der Zweisprachigkeit darstellen. Auch über Filme, die z.B. bei den Landesbildstellen ausgeliehen werden können, über eine in der Einrichtung erstellte Dia – Reihe mit Alltagssituationen aus dem Gruppengeschehen oder mit Hilfe des „Sprachbaums“ lässt sich das Thema mit den Eltern erörtern.

Um eine Diskussion zu ermöglichen, ist bei Anwesenheit von zugewanderten Eltern zu bedenken, ob eine Übersetzung notwendig ist und wer diese Aufgabe wahrnehmen kann, ob jemand von den Eltern angesprochen werden kann oder ob es sinnvoller ist, jemandem von außen die Aufgabe zu übertragen.



Nach einer Einführung in das Thema sollten Eltern Gelegenheit haben, ihre Eindrücke, Meinungen und Erwartungen auszutauschen. Erfahrungsgemäß sind solche Diskussionen lebhafter und intensiver, wenn sich Eltern mit gleicher Sprache bei Sachthemen in kleinen Gruppen zusammenfinden können. In diesen Gruppen können Eltern mit ähnlichen Erfahrungen, z.B. in der Spracherziehung, ihre Fragen und Wünsche miteinander diskutieren. In diesem vertrauteren Kreis sind sie eher bereit, offener – auch über ihre Befürchtungen und Schwierigkeiten – zu sprechen. Hierbei könnten folgende Fragen für die Diskussion leitend sein:

für zugewanderte Eltern

„Sind Sie der Meinung, dass Ihr Kind in der deutschen Sprache genügend gefördert wird?“

„Wie finden Sie es, dass Ihr Kind im Kindergarten seine Erstsprache spricht, dass wir Ihr Kind dabei unterstützen möchten?“

und für deutsche Eltern

„Wie denken Sie darüber, dass Ihr Kind im Kindergarten zweisprachige Kinder antrifft?“

„Meinen Sie, dass Ihr Kind genügend in der deutschen Sprache unterstützt wird?“

„Sollte die zweisprachige Situation der Kinder aus zugewanderten Familien für Ihr Kind genutzt werden?“

Kompetenzen der Eltern nutzen

Darüber hinaus sollte im Team erörtert werden, ob und wie Eltern mit ihren lebenspraktischen und sprachlichen Kompetenzen in die Arbeit einbezogen werden können. Über die Mitarbeit von Eltern können Angebote und Aktivitäten eingebracht werden, die zu einer Erweiterung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder führen. Auch lassen sich z.B. Lieder, Spiele, Geschichten und Märchen aus dem kulturellen Umfeld der Kinder aus zugewanderten Familien mit Hilfe der Eltern in die Arbeit einbeziehen. Hier sind Eltern oft bereit, soz.päd. Fachkräfte zu unterstützen und entsprechende Materialien zur Verfügung zu stellen oder ihnen bei der Suche nach Materialien zu helfen, in einer kleinen Kindergruppe Geschichten vorzulesen, mit Kindern zu singen oder eine Speise zuzubereiten (s. Beispiel).

Beispiel:

Heute steht es wieder an: das Gespräch mit den türkischen Müttern, deren Kinder den Kindergarten „Am Römerpark“ besuchen. Seitdem Frau Akkaya, eine türkische Erzieherin, im Kindergarten tätig ist, treffen sich die türkischen Mütter auf Einladung der sozpäd. Fachkräfte in der Einrichtung zum Gespräch. Heute wollen die sozpäd. Fachkräfte mit den Müttern überlegen, wie sie die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder zu Hause unterstützen können. Obwohl sich die sozpäd. Fachkräfte lange mit dem Thema der zweisprachigen Erziehung von Kindern auseinandergesetzt haben, obwohl sie auch genau wissen, was sie mit den Müttern besprechen wollen, sind sie doch etwas aufgeregt: „Wie werden die Mütter wohl reagieren“?

Die Mütter hatten eine Einladung in türkischer Sprache erhalten, Frau Akkaya hatte sie noch einmal persönlich angesprochen und eingeladen und dabei die Bedeutung des Themas für die Kinder herausgestellt.

Gegen 14.00 Uhr ist es soweit. Die türkischen Mütter bringen – wie sie es bei früheren Gesprächen auch schon gemacht haben – Selbstgebackenes mit. In der geräumigen Küche, in der sich die Mütter treffen, ist der Tisch gedeckt, Tee und Kaffee zubereitet.

Nachdem sich alle begrüßt und miteinander ausgetauscht haben, unterhalten sich die Mütter darüber, womit sich ihre Kinder nachmittags oder am Wochenende beschäftigen. Sie berichten, dass ihre Kinder gern fernsehen oder vor dem Video sitzen und einige sich für Game-Boy interessieren. Im weiteren Gespräch wird ihnen deutlich,

dass bei diesen Aktivitäten kaum gesprochen wird, dass sie von sich aus auch nicht das Gespräch mit ihren Kindern suchen, dass sie eigentlich wenig mit ihren Kindern sprechen.

Frau Akkaya erklärt, warum es für die Kinder wichtig ist, dass in der Familie mit den Kindern gesprochen wird, dass sie ihre Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen, wenn sie zu Hause mit ihnen in der Familiensprache sprechen und dass ihre Kinder die deutsche Sprache nicht besser oder schneller lernen, wenn die türkische Sprache ausgeschaltet wird. Zunächst war es ganz ruhig, doch bald setzt ein lebhaftes Gespräch ein. Für die Mütter ist diese Information neu. Bisher hat noch niemand mit ihnen über dieses Thema gesprochen. Gemeinsam überlegen sie dann, wie sie ihren Kindern helfen können:

- die Kinder fragen, was sie im Kindergarten gemacht haben,
- beim Einkaufen mitnehmen und sie dabei einbeziehen,
- die Fragen der Kinder beantworten.

Zudem wollen sie ihre Männer informieren und mit ihnen über das heutige Gespräch reden.

Sie verabreden, die nächsten Gespräche im Kindergarten zu nutzen, um sich gegenseitig über ihre Erfahrungen zu unterrichten und gemeinsam nach weiteren Schritten zu suchen.

Frau Akkaya teilt mit, daß die Erzieherinnen für jedes Kind ein Tagebuch anlegen wollen, in dem sie u.a. auch Äußerungen der Kinder festhalten, die sie mit den Müttern besprechen wollen, um ihnen zu zeigen, wie sich ihre Kinder sprachlich entwickeln.

5.3 Voraussetzungen zur Zusammenarbeit: Wertschätzung und Anerkennung

Grundlegende Voraussetzungen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern sind gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist allerdings nur dort möglich, wo sozpäd. Fachkräfte und Eltern bereit sind, offen aufeinander zuzugehen.

Anerkennung und Beachtung von Eltern können in der Einrichtung deutlich werden, wenn wichtige Informationen, wie Einladungen, Ankündigungen, Elternbriefe, Merkblätter, die Konzeption der Einrichtung, für die Eltern in den verschiedenen Sprachen vorliegen.

Ein „Willkommen“ im Eingangsbereich in den Sprachen, die in der Einrichtung vertreten sind, oder aus Papier erstellte Hände,

die von der Decke herabhängen und die Eltern in ihren Sprachen begrüßen, können Eltern signalisieren, dass sie gerne gesehen sind.

Ihre wertschätzende Haltung können sozpäd. Fachkräfte auch dadurch zum Ausdruck bringen, dass sie sich bemühen, die Familiennamen der Eltern korrekt auszusprechen und die Eltern mit ihrem Namen zu begrüßen.

Ferner sollten sozpäd. Fachkräfte Eltern dazu ermutigen, in der Sprache mit ihren Kindern zu sprechen, zu der sie eine engere Beziehung haben, die ihnen näher ist. Dies wird bei zugewanderten Familien vielfach noch die Erstsprache sein. Da Eltern in bezug auf die sprachliche Erziehung ihrer



Kinder vielfach verunsichert sind, brauchen sie hier Unterstützung und Einfühlungsvermögen. Es kann ihnen helfen, von der soz.päd. Fachkraft zu erfahren, wie wichtig die Erstsprache für die Entwicklung und zum Wohle ihres Kindes ist und dass sie die im familiären Bereich vorhandenen Möglichkeiten zum Gespräch mit ihren Kindern nutzen sollten, auch im Hinblick auf den Erhalt der Erstsprache.

Die Sorge deutscher Eltern sollten soz.päd. Fachkräfte aufgreifen und ihnen aufzeigen, wie Kinder über die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen wichtige Fähigkeiten erwerben können.

Regelmäßige Gespräche mit den Eltern können zudem dazu beitragen, die gegenseitigen Erwartungen zu klären und die Möglichkeiten zur Förderung von Kindern transparent machen.



- Akpinar, Ü. / Zimmer, J. (Hrsg.): Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Bd. 1. München 1984
- Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Berlin, München, Wien, Zürich, New York 1997
- Bbeauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten. Berlin, Bonn, September 2000
- Brazelton, T.B. / Cramer, B.G.: Die frühe Bindung. Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. Stuttgart 1991
- Demandewitz, Helga: Öffnung braucht Zeit zum Wachsen. In: Militzer, R. / Demandewitz, H. / Solbach, R.: Tausend Situationen und mehr! Köln 1999
- Eppstein, Seymour: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, H.-S. (Hrsg.): Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1993, S. 15 – 45
- Erikson, Eric. H.: Identität und Lebenszyklus. 12. Auflage. Frankfurt 1991
- Felix, Sascha W.: Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München 1982
- Felix, Sascha W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen 1982
- Filipp, Sigrun H.: Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: Filipp, S. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befund, Perspektiven. Stuttgart 1984
- Fuchs, Ragnhild: Grundsätzliche Überlegungen zur Sprachförderung im frühen Kindesalter. (Unveröffentlichtes Manuskript) Köln 1999
- Gipper, Helmut (Hrsg.): Kinder unterwegs zur Sprache. Düsseldorf 1985
- Gogolin, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. 01. Auflage. Hamburg 1988
- Grimm, Hannelore: Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretation. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München, Weinheim 1987, S. 578 - 636
- Gründler, Elisabeth: Sprache lernen. In: klein & groß. 10/1998
- Haucke, Karl: Freundschaft und Ablehnung zwischen Kindergartenkindern. Materialien für die Fortbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. Köln 1998
- Heuchert, Lucija: "Sie müssen doch Deutsch lernen!" Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Mannheim 1994
- Heuchert, Lucija: Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Band 3: Zweisprachigkeit. Berlin 1989
- Hurlock, Elizabeth B.: Die Entwicklung des Kindes. Kap. 6: Die Entwicklung der Sprache und des Sprechens. 2. Auflage. Weinheim, Berlin, Basel 1971
- Jakubeit, Gudrun: Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Kinder. Bd. 1. Berlin 1988
- Kazemi-Weisari, Erika: Offene Planung im Kindergarten. Ideen und Hilfen. Freiburg im Breisgau 1996
- Kielhöfer, B. / Jonekeit, S.: Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen 1983
- Klann-Delius, Gisela: Spracherwerb. Stuttgart, Weimar 1999
- Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 2. durchgesehene Auflage. Frankfurt a.M. 1987
- Kolonko, Beate: Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. Pfaffenweiler 1996
- Lipp-Peetz, Christine: Raumqualität im Situationsansatz. Zehn Regeln und Fragen zur Selbsteinschätzung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 3. 1998, S. 21 - 23

List, Gudula: Psycholinguistik. Eine Einführung. Stuttgart 1980

Maier, Wolfgang: Deutschlernen im Kindergarten. Die Praxis der Integration ausländischer Kinder. 1. Auflage. München 1988

Merten, Stephan: Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt a. Main 1997

Militzer, R. / Demandewitz, H. / Solbach, R.: Tausend Situationen und mehr! Die Tageseinrichtung – ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder. 2. überarb. Auflage. Münster 2000

Müller, A. / Rösch, H.: Deutschlernen mit ausländischen Kindern im Vorschulalter. Berlin 1985

Oerter, R. / Montada, L.: Entwicklungspsychologie. 2., neu bearbeitete Auflage. München, Weinheim 1987

Peukert, Ursula: Identitätsentwicklung. In: Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.6. Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart 1985, S. 326 - 328

Peukert, Ursula: Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter. Düsseldorf 1979

Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München 1995

Schäfer, Gerd E.: Frühkindliche Bildungsprozesse. Herausforderungen einer Pädagogik der frühen Kindheit. In: Neue Sammlung. 2/99

Schäfer, Gerd. E.: Aus der Perspektive des Kindes In: Neue Sammlung. Heft 3. 37 Jahrgang. 1997, S. 377 - 394

Schäfer, Gerd E.: Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In: Lepenies, A. / Nunner-Winkler, G. / Schäfer, G. E. / Walper, S.: Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht. Band 1. München 1999

Schönplflug, Ute: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Stuttgart u.a. 1977

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden. Bd. 1. Störungen und Klärungen. Reinbek 1991

Stern, Clara und William: Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Darmstadt 1965

Stern, Daniel N.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart 1992

Strätz, Rainer: Beobachten. Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten. Köln, Stuttgart, Berlin 1990

Ulrich, Michaela: „Erzählst Du uns was?“ Mehr Raum für Sprachförderung. In: Kiga heute. 11/12/99, S. 83 - 87

Wagner, Petra: Zweisprachige Erziehung in Kindertagesstätten. In: Essinger, H. / Ucar, A.: Erziehung: Inter-kulturell Politisch Antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung. Felsberg 1993

Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart, New York 1992

Wunderlich, Th. / Jansen, F. (Hrsg.): Katholische Kindergärten auf Entwicklungskurs. Freiburg 1997

Zimmer, Dieter E.: Deutsch und anders – die Sprache im Modernisierungsfieber. Reinbek bei Hamburg 1998

Zimmer, Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken. Zürich 1986

Zimmer, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg 1995

Zimmer, Renate: Sprache und Bewegung. In: Kindergarten heute. Heft 6. 1992, S. 52 ff

Herausgeber:
Niedersächsisches Ministerium
für Frauen, Arbeit und Soziales
Hinrich-Wilhelm-Kopf-Platz 2
30159 Hannover

Mit freundlicher Genehmigung
des Ministeriums für Frauen, Jugend,
Familie und Gesundheit des
Landes Nordrhein-Westfalen

Gestaltung:
steindesign Werbeagentur, Hannover

Fotos:
Fricke, Leuschner, Minkus

Diese Broschüre darf, wie alle Broschüren
der Landesregierung, nicht zur Wahlwerbung
in Wahlkämpfen verwendet werden.

Juni 2002