kita frankfurt

Meine, deine, unsere Sprache

Grundlagen sprachlicher Bildung und Förderung bei Kita Frankfurt

Vorwort Gabriele Bischoff, Betriebsleiterin Kita Frankfurt

„Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ ...

... so heißt das aktuelle Förderprogramm der Bundesregierung zur Sprachbildung von Vorschulkindern. Ich finde, das trifft es recht gut.

Sprache als Schlüssel zur Welt beschreibt sehr anschaulich, dass jeder Mensch – und insbesondere jedes Kind – vor allem durch Sprache einen Zugang zur Umwelt und zu den Menschen in seinem Umfeld erhält. Es beschreibt außerdem bildlich, dass sich die Umwelt jedem Menschen erst ganz öffnet, wenn er sich sprachlich äußern kann.

In einer globalisierten Welt, die von unterschiedlichsten Medien, von Informationsaustausch und Kommunikation bestimmt ist, sind Sprache(n) verstehen und Sprache(n) sprechen von großer Bedeutung. Die Welt, in der Kinder heute aufwachsen, ist geprägt von Vielfalt und Mehrsprachigkeit. Für viele Kinder bedeutet dies, sich in verschiedenen Sprachen ausdrücken zu können und situationsangemessen zwischen den Sprachen zu wechseln. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache optimal zu unterstützen bei gleichzeitiger Wertschätzung ihrer Herkunftssprache.

Denn verstanden werden und sich verständlich machen bedeutet für jeden Menschen, dass er sich aktiv beteiligen und sich zugehörig fühlen kann – es bedeutet die Option des Mitgestaltens. Es eröffnet ihm, wie bei einer Tür, Freiräume, Unabhängigkeit, Wissen, Kontakt,

Auseinandersetzung, Bildung, Gemeinschaft und Entwicklung.

Die Sprachbildung von Kindern ist daher ein zentrales Anliegen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Nicht immer können Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen erfolgreich entfalten. Manche Kinder brauchen mehr Unterstützung, alle Kinder brauchen ein Umfeld, das auf angemessene Weise ihre Sprachentwicklung begleitet.

Viele Gründe können den Spracherwerb eines Kindes erschweren: ungenügende sprachliche Anregungen durch das Umfeld, Hör- oder Sprachbehinderungen, traumatische Erfahrungen, Ängste, Autismus sind mögliche Hindernisse beim Erlernen einer Sprache.

Es ist sehr wichtig, Verzögerungen der Sprachentwicklung und deren Gründe möglichst früh zu erkennen und hilfreiche Unterstützungsangebote zu entwickeln. Eltern, Geschwister und andere wichtige Kontaktpersonen können dabei helfen und müssen im Sprachbildungsprozess stets stark eingebunden sein. Es geht darum, Kindern den „Schlüssel" zu geben, der ihnen die Welt öffnet, d.h. der ihnen Möglichkeiten ihrer individuellen und guten Entwicklung eröffnet.

Diese Handreichung soll pädagogischen Fachkräften helfen, Sprachentwicklung bei Kindern gut einschätzen und gleichzeitig individuell auf hilfreiche Methoden und Kompetenzen zugreifen zu können. Sie wird im pädagogischen Alltag und bei den Gesprächen mit Eltern in Kinderbetreuungseinrichtungen von Kita Frankfurt helfen, den Spracherwerb von Kindern aktiv und kompetent zu unterstützen.

Jedes Kind wird in seiner individuellen Situation wahrgenommen. Die vielen unterschiedlichen Sprachen, die in Frankfurt gesprochen werden, werden respektiert und wertgeschätzt und gleichzeitig wird das Ziel, Kindern bis zum Schuleintritt die Deutsche Sprache zu vermitteln, konsequent verfolgt. Mehrsprachigkeit hat in den Einrichtungen von Kita Frankfurt große Bedeutung und wird gefördert. Kindern die Bildungssprache Deutsch gut zu vermitteln, verfolgt das Ziel, ihnen möglichst gute Chancen in ihrer Bildungslaufbahn zu ermöglichen.

Damit ist Sprachbildung ein entscheidender Beitrag zur Chancengerechtigkeit!

Ich wünsche allen Kolleginnen und Kollegen bei Kita Frankfurt viele Erkenntnisse und viel Freude und Erfolg beim Anwenden der hier enthaltenen Anregungen.

Herzlichen Dank an Mechthild Jansen-Riffel, die all ihre Erfahrungen und ihr Wissen in diese Handreichung eingebracht hat!

Gabriele Bischoff,
Betriebsleiterin von Kita Frankfurt

Inhalt

1. Einleitung . . . 9
   1.1. Sprachförderung als Bildungsauftrag . . . 10
   1.2. Wie kann die vorliegende Broschüre genutzt werden? . . . 11
   1.3. Rolle und Aufgabe der Sprachmultiplikator*innen bei Kita Frankfurt . . . 12
   1.4. Allgemeine Grundsätze der Sprachbildung und -förderung bei Kita Frankfurt . . . 12

2. Grundlagen des Spracherwerbs . . . 15
   2.1. Die sprachlichen Ebenen . . . 16

   2.2. Voraussetzungen des Spracherwerbs . . . 20
      2.2.1. Wichtige Entwicklungsvoraussetzungen beim Kind . . . 20
      2.2.2. Wichtige Voraussetzungen für den Spracherwerb in der Umwelt des Kindes . . . 22

   2.3. Meilensteine der Sprachentwicklung . . . 24

   2.4. Auffälligkeiten und Störungen der Sprachentwicklung . . . 27
      2.4.1. Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung im Rahmen von anderen Erkrankungen . . . 27
      2.4.2. Spezifische Sprachentwicklungsstörungen . . . 28
      2.4.3. Umgebungsbedingte Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung . . . 29
      2.4.4. Störungen von Sprechablauf, Stimme oder Kommunikation . . . 30

3. Mehrsprachigkeit – eine Bereicherung . . . 33
   3.1. Unterschiedliche Spracherwerbsverläufe . . . 34
   3.2. Besonderheiten beim Erwerb einer zweiten Sprache . . . 36
   3.3. Wie gelingt der Erwerb mehrerer Sprachen? . . . 39
   3.4. Fragen und Mythen zur Mehrsprachigkeit von Kindern . . . 39
   3.5. Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen . . . 41

4. Sprachbildung und Sprachförderung . . . 45
   4.1. Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachtherapie – eine Begriffsklärung . . . 46

   4.2. Die Rahmenbedingungen . . . 47
   4.3. Voraussetzungen für eine gelingende alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung . . . 51
      4.3.1. Gruppengröße . . . 51
      4.3.2. Reflexion . . . 52
      4.3.3. Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals im Hinblick auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung . . . 53

   4.4 Beobachtung und Dokumentation als Grundlage gelingender sprachlicher Bildung und Förderung in Kinderzentren . . . 54
      4.4.1. Befragung der Bezugspersonen des Kindes . . . 55
      4.4.2. Beobachtung und Dokumentation sprachlichen Verhaltens . . . 56

4.4.3. Test- und Screeningverfahren . . . 57

4.5. Grundlagen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung im Kinderzentrum . . . 58
4.5.1. Sprachförderung von Anfang an: Eingewöhnung als Schlüsselsituation . . . 59
4.5.2. Sprechanlässe schaffen . . . 60
4.5.3. Grundprinzipien sprachförderlichen Verhaltens . . . 61
4.5.4. Beobachten – Abwarten – Zuhören/Das Kind führt/ Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus . . . 63
4.5.5. Sprachlehrstrategien: Modellierungs- und Korrekturtechniken . . . 64
4.5.6. Versprachlichen und handlungsbegleitendes Sprechen . . . 65
4.5.7. Das Stellen von Fragen . . . 65
4.5.8. Kommentare – die oft Vergessenen . . . 68
4.5.9. Sprachhemmende Verhaltensweisen . . . 69

4.6. Besondere Möglichkeiten des gezielten Einsatzes von Sprachlehrstrategien im Kinderzentrum . . . 69
4.6.1. Gemeinsames Betrachten von Bilderbüchern/Dialogisches Lesen . . . 69
4.6.2. Der Einsatz des Kamishibai-Theaters . . . 71
4.6.3. Erzählen mit den Geschichtensäckchen . . . 73
4.6.4. Philosophieren mit Kindern . . . 75

4.7. Additive Kleingruppenförderung im Kinderzentrum – Möglichkeiten und Grenzen . . . 76

4.8. Early Literacy – frühe Schriftspracherfahrungen . . . 78

4.9. Förderung der Phonologischen Bewusstheit . . . 84

5. Elternkooperation im Rahmen der sprachlichen Bildung und Förderung im Kinderzentrum . . . 87

Danksagung . . . 92

Anhang . . . 94

Glossar . . . 100

Literatur . . . 103

Impressum . . . 110

1. Einleitung

1.1. Sprachförderung als Bildungsauftrag

„Sprachkompetenz ist eine der wichtigsten Grundlagen für die Bildungschancen von Kindern, für Chancengerechtigkeit und Teilhabe." (HMSI, März 2018)

Kommunikation ist für den Menschen als soziales Wesen ein Grundbedürfnis und Sprache sein wichtigstes Mittel zur Verständigung. Mit Hilfe der Sprache kann der Mensch Kontakt zu anderen aufnehmen, Wünsche mitteilen und andere an seinen Gedanken und Gefühlen teilhaben lassen. Auch für den schulischen und beruflichen Erfolg ist die Fähigkeit, Sprache zu verstehen und sich differenziert auszudrücken, eine unabdingbare Voraussetzung. Sprache ist der Schlüssel zu fast allen Lebensbereichen.

Der Erwerb von Sprache ist ein äußerst komplexer Lernprozess, der im zwischenmenschlichen Miteinander erfolgt. Für einen gelingenden Spracherwerb sind die Anregungen aus dem sozialen Umfeld des Kindes und seine Motivation zum Sprechen lernen von entscheidender Bedeutung. Die meisten Kinder lernen in den ersten Lebensjahren eine oder auch mehrere Sprachen quasi nebenbei und spielerisch: beim Frühstück, auf dem Spielplatz oder beim Hören einer Gute-Nacht-Geschichte. In enormer Geschwindigkeit eignen sie sich den Wortschatz ihrer Muttersprache(n), die Grammatikregeln sowie die gesellschaftlichen Konventionen für den Gebrauch von Sprache an (vgl. Kersebaum 2006, S. 43).

Doch was passiert, wenn ein Kind keine ausreichenden sprachlichen Anregungen – in welcher Sprache auch immer – erhält?

Zahlreiche Studien (z.B. Iglu, Ländervergleichsstudien des IQB, NEPS-Studie) gehen von einem erheblichen Unterstützungsbedarf der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland aus. Diese Einschätzung betrifft vor allem Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, gleich welchen kulturellen Hintergrund diese haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S.5).

Nicht alle Kinder wachsen in einem sprachanregenden familiären Umfeld auf. Insbesondere das komplexere sprachliche Niveau der Schule, die sogenannte Bildungssprache, findet sich nicht immer im familiären Alltag der Kinder. Für manche Kinder ist die Kindertagesstätte der erste Ort, an dem sie beispielsweise mit Büchern in Berührung kommen und hierüber mit einer komplexer werdenden Sprache vertraut werden.

Vor diesem Hintergrund wird die Relevanz der frühen sprachlichen Bildung für Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache auch in den Bildungs- und Erziehungsplänen aller Bundesländer für den Früh- und Elementarbereich hervorgehoben (vgl. Hopp/Thoma/Tracy 2010). Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (2018) formuliert „Sprachförderung muss die gesamte Kindheit begleiten. Es ist notwendig, alle Bildungsorte kindlicher Entwicklung mit einzubeziehen." (S.66). Bedingt u.a. durch die stetig zunehmende kulturelle und sprachliche Vielfalt gewinnt dieses Thema auch weiterhin an Bedeutung.

In den vergangenen Jahren wurden von Politik, Wissenschaft und Praxis große finanzielle und personelle Ressourcen mobilisiert, um die Sprachförderung im Elementarbereich zu verbessern. Viele Sprachförderprogramme sind seither auf dem Markt, doch die Evaluationen dieser Programme hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Kinder fallen eher ernüchternd aus. Aufgrund mehrerer Wirksamkeitsstudien sind Zweifel gewachsen, ob allein die Anwendung spezifischer Sprachlernprogramme effizient ist, um Kindern Sprache zu vermitteln. Viel effektiver wirkt eine kontinuierliche Anregung und Förderung der Sprache im Alltag, die durch additive Maßnahmen ergänzt werden kann, denn Sprechen lernt man nun einmal beim Sprechen (vgl. Roos/Polotzek/Schöler 2010, S. 76 ff).

Kinder im Alltag einer Kindertageseinrichtung effektiv sprachlich zu begleiten, erfordert umfangreiches Wissen über den Spracherwerb und seine Unterstützungsmöglichkeiten sowie eine regelmäßige Reflexion des Sprachbildungs- und -förderangebots und des eigenen sprachlichen Verhaltens.

Bei dieser komplexen und anspruchsvollen Aufgabe unterstützen die vorliegenden Grundlagen zur alltagsintegrierten Sprachbildung- und Förderung bei Kita Frankfurt die pädagogischen Fachkräfte.

1.2. Wie kann der vorliegende Leitfaden genutzt werden?

Der vorliegende Leitfaden richtet sich insbesondere an pädagogische Fachkräfte, die den Auftrag haben, Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Selbstverständlich gelten die hier dargestellten Grundlagen der sprachlichen Bildung und Förderung jedoch grundsätzlich für alle Kommunikationspartner der Kinder.

Die verschiedenen Kapitel des Leitfadens folgen zwar einem logischen Aufbau, müssen aber nicht chronologisch sondern können auch voneinander getrennt gelesen werden. Hierdurch ergeben sich an manchen Stellen Wiederholungen.

Für einen schnellen Überblick werden zunächst die wesentlichen Grundsätze, auf denen die sprachliche Bildung und Förderung bei Kita Frankfurt basiert, aufgeführt und kurz erläutert.

Im Weiteren wird ein Überblick über den Aufbau von Sprache, die Etappen der kindlichen Sprachentwicklung, mögliche Auffälligkeiten sowie Besonderheiten beim frühen Erwerb mehrerer Sprachen gegeben. Anregungen für eine gezielte alltagsintegrierte Unterstützung der Sprachentwicklung, der phonologischen Bewusstheit und von Literacy-Aktivitäten finden sich ab Kapitel 4. Abschließend wird auf die Bedeutung und Möglichkeiten der Elternkooperation für eine gute Unterstützung des Spracherwerbs eingegangen.

Viele Kapitel enthalten Praxisbeispiele aus den Kinderzentren von Kita Frankfurt, die Impulse für die eigene praktische Arbeit geben können.

Im Anhang finden Sie neben dem Literaturverzeichnis noch ein Beispiel für einen Leitfaden zur Erhebung der sprachlichen Entwicklungsbedingungen eines Kindes, eine tabellarische Darstellung der kindlichen Sprachentwicklung sowie ein Glossar, in dem wichtige Fachtermini kurz erläutert werden, und Hinweise auf Arbeitshilfen.

1.3. Rolle und Aufgabe der Sprachmultiplikator*innen bei Kita Frankfurt

Die Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung ist immer die gemeinsame Aufgabe aller pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung. Diese werden in jeder Einrichtung von Kita Frankfurt von einer pädagogischen Fachkraft unterstützt, die/der die Rolle einer sogenannten Sprachmultiplikatorin/eines Sprachmultiplikators innehat. Bei Aufnahme dieser Tätigkeit werden die Sprachmultiplikator*innen in einer dreitägigen Fortbildung qualifiziert und nehmen im Weiteren jährlich an einer Fortbildung zum Thema sprachliche Bildung und Förderung oder Literacy teil. Neue Informationen, die Möglichkeit zum Austausch und weitere Qualifizierungen erhalten sie zudem im Rahmen von dreimal jährlich bei Kita Frankfurt stattfindenden Sprachmultiplikatorentreffen.

Auftrag der Sprachmultiplikator*innen ist die Unterstützung ihres Teams bei der Umsetzung der alltagsintegrierten Sprachbildung und Förderung sowie additiver Fördermaßnahmen auf der Grundlage des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans. Hierfür ist es erforderlich, dass sie beobachten und reflektieren, ob die alltäglichen Abläufe im Kinderzentrum kommunikations- und sprachanregend gestaltet werden. Sie sollen dazu anregen, das eigene Dialogverhalten zu reflektieren, hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit beraten und aktuelles Wissen und neue Impulse an das Team weitergeben. Zur Förderung von Kindern mit einem besonderen Sprachförderbedarf gilt es, das Team bei der Durchführung oder Veranlassung weiterer Maßnahmen, z.B. einer Förderung in Kleingruppen, zu unterstützen.

Selbstverständlich erfolgt ein regelmäßiger Austausch über die Umsetzung der Sprachbildungs- und förderarbeit mit der Leitung und diese sorgt für Strukturen, die eine Unterstützung und einen regelmäßigen Austausch mit dem Team ermöglichen.

In jedem Kinderzentrum gibt es außerdem eine Stellvertretung für die Sprachmultiplikatorin/den Sprachmultiplikator, mit der ein Austausch möglich ist und die bei Bedarf die Sprachbildungsarbeit unterstützen kann.

1.4. Allgemeine Grundsätze der Sprachbildung und -förderung bei Kita Frankfurt

Kinder, die mehr Möglichkeiten zur Kommunikation haben, zeigen später bessere Sprachkompetenzen, denn „Sprechen lernt man durch sprechen, eine Sprache beim Sprachgebrauch". (Schöler 2014, S.11)

Die Leitgedanken zur sprachlichen Bildung bei Kita Frankfurt orientieren sich an aktuellen fachlichen Standards, dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan sowie dem Gesamtkonzept des hessischen Ministeriums für Soziales und Integration.

Was bedeutet dies für die Sprachbildung bei Kita Frankfurt?

Sprachbildung findet auf der Grundlage einer guten Beziehung statt

Aus der Forschung zur Hirnentwicklung wissen wir: Keine Bildung ohne Bindung! Kinder können sich nur entwickeln, wenn sie sich angenommen und geborgen fühlen. Dies trifft in besonderem Maße auf die Sprachentwicklung zu, da Kinder Sprache im sozialen Miteinander, in Kommunikation und Interaktion mit anderen erwerben. Sprache entwickelt sich also auf der Grundlage guter Beziehungen, „im positiven sozialen Kontakt mit Personen", die den Kindern wichtig sind. (HSMI/HMK 2018, S. 66)

Je jünger die Kinder sind, umso wichtiger sind stabile Beziehungen und vertrauensvolle Bindungen an Bezugspersonen auch für das Gelingen sprachlicher Prozesse.

Sprachbildung findet von Anfang an statt

Die Sprachentwicklung setzt bereits vor der Geburt ein und bis zum Alter von 4 Jahren haben die meisten Kinder die wesentlichen sprachlichen Fertigkeiten erworben. Diese Phase wird auch als sensible Phase bezeichnet, in der Kinder besonders aufnahmefähig für sprachliche Strukturen sind, auch wenn die Sprachentwicklung nie abgeschlossen ist.

Eine frühe Unterstützung der Sprachentwicklung kann eine besonders große Wirksamkeit haben. Evaluationsstudien von Sprachförderprogrammen haben gezeigt, dass eine später einsetzende Förderung im Vorschulbereich dagegen einen geringeren Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat (vgl. Roos, J./Polotzek, S./Schöler, H. (2010), S.67).

Sprachbildung ist in den Alltag der Kinder eingebettet und findet in alltäglichen Spiel- und Interaktionssituationen statt

Sprache dient der Verständigung und ist ein selbstverständlicher Bestandteil aller alltäglichen Situationen: Beim Basteln, Experimentieren, im Sandkasten oder in der Bauecke gibt es zahlreiche Sprechanlässe genauso wie bei den immer wiederkehrenden Alltagshandlungen wie Begrüßung, Wickeln, Essen oder Zähneputzen. Alle diese Aktivitäten enthalten Möglichkeiten zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern.

Da Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen am Besten in authentischen Interaktionen erwerben, erfolgt sprachliche Bildung in den Krippen- und Kindergartenalltag integriert und verknüpft mit anderen Bildungsbereichen, wie z.B. Musik, Bewegung oder Naturwissenschaften.

Sprachbildung richtet sich an alle Kinder

Sprachbildung und -förderung ist als Bildungsauftrag für alle Kinder relevant: Für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, für solche, die in ihrem Lebensumfeld nur wenig sprachliche Anregung erhalten, aber auch für die Kinder, die sprachlich schon weit entwickelt sind.

Entscheidend ist, dass alle Kinder die Unterstützung erhalten, die ihren sprachlichen Fähigkeiten entspricht, sodass sie im Kitaalltag weder über- noch unterfordert sind.

Sprachbildung berücksichtigt die individuelle Entwicklung jedes Kindes und dessen Lebenssituation

Kinder bringen bei ihrem Eintritt in eine Kinderbetreuungseinrichtung sehr unterschiedliche sprachliche Vorkenntnisse und Voraussetzungen mit. In ihrem jeweiligen Lebensumfeld erhalten sie unterschiedliche sprachliche Anregungen und je nach den im Kind liegenden Voraussetzungen können sie diese unterschiedlich gut zum Erwerb von Sprache nutzen. Die Unterstützung des Spracherwerbs muss daher möglichst individuell auf jedes Kind abgestimmt sein.

Ein differenzierendes Vorgehen bei der sprachlichen Bildung und Förderung berücksichtigt auch das Entwicklungsalter der Kinder. So kann der Spracherwerb jüngerer Kinder oder der Kinder, die gerade erst die deutsche Sprache erlernen, vor allem durch eine handlungsbegleitende Sprache in Verbindung mit nonverbalen Ausdrucksformen wie Körpersprache, Mimik und Bewegung unterstützt werden. Ältere Kinder entwickeln ihre sprachlichen Kompetenzen hingegen zunehmend in „planerischen und reflektierenden Situationen, in denen sie ihre Gedanken und ihr Wissen sprachlich ausdrücken können" weiter (Jampert/Zehnbauer/Best/Sens/Leuckefeld/Laier 2011a, S. 16). Kinder, die einen besonderen sprachlichen Unterstützungsbedarf haben, profitieren von einer zusätzlichen gezielten Förderung in Kleingruppen, denn dort ist es besonders gut möglich, auf die individuellen Besonderheiten der Kinder einzugehen. Auch zurückhaltende Kinder haben so die Chance, selbst oft zu Wort zu kommen, Erfolgserlebnisse zu haben und ihre Kompetenzen zu erweitern.

Sprachbildung setzt an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder an

Kinder lernen Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern um zu kommunizieren, Bedürfnisse und Wünsche zu äußern und Kontakt herzustellen. Sprachbildung muss deshalb in Zusammenhänge eingebettet sein, die für sie persönlich bedeutsam sind und ihren Interessen entsprechen. Hierfür ist es erforderlich, Kinder gut zu beobachten und Interesse an ihren Erfahrungen und Fragen zu haben und zu zeigen.

Sprachbildung ist verknüpft mit allen Sinnesbereichen, der motorischen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung

Die Sprachentwicklung verläuft nicht isoliert, sondern ist eng verknüpft mit anderen Entwicklungsbereichen. Kinder erschließen sich die Welt vor allem über ihre Sinneswahrnehmungen und im konkreten Handeln. Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen haben somit einen wesentlichen Einfluss auf den Erwerb von Sprache. Daher erfolgt Sprachbildung unter Einbeziehung aller Sinne, der Motorik sowie der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung.

Sprachbildung bezieht die Familiensprachen der Kinder ein

Ca. 70 % der Kinder, die in Frankfurt am Main die städtischen Einrichtungen besuchen, wachsen derzeit mehrsprachig auf.

Auf der Basis ihrer Erstsprachen entwickeln diese Kinder ihre Identität und erwerben bereits grundlegende kommunikative, kognitive und soziale Kompetenzen, die für den Erwerb weiterer Sprachen von Bedeutung sind.

Damit diese Kinder ein positives Selbstbild und Selbstvertrauen entwickeln können, findet Sprachbildung als Bestandteil interkultureller Bildung auf der Grundlage eines wertschätzenden Umgangs mit ihren Sprachen und Kulturen statt. Die Erstsprachen der Kinder werden als Bereicherung wahrgenommen und in die Sprachbildungsarbeit einbezogen. Ihre Stärkung bedeutet auch eine Wertschätzung der kulturellen Identität der Kinder (vgl. Merkel 2014, S.107f).

Sprachbildung erfolgt in Zusammenarbeit mit den Eltern

Das Elternhaus hat den größten Einfluss auf die frühkindliche Entwicklung der Kinder. In ihrer Familie erwerben sie Kompetenzen und Einstellungen, die für ihr weiteres Leben bedeutsam sind. Eine verantwortungsbewusste Zusammenarbeit mit den Bezugspersonen spielt deshalb eine große Rolle und ist Bestandteil der Bildungspläne aller Bundesländer.

Eine vertrauens- und respektvolle Beziehung und die gegenseitige Wertschätzung sind Grundlage einer gelingenden Kooperation von pädagogischen Fachkräften und Eltern, in der das Wohl des Kindes im Mittelpunkt steht. Der gemeinsame Austausch über die Sprachentwicklung des Kindes, die Beratung der Eltern über das sprachförderliche Potenzial des Familienalltags und die Schaffung gemeinsamer Spracherlebnisse für Eltern und Kinder sind wichtige Aspekte der Elternkooperation. Unterschiedliche Interessen, Kompetenzen und Möglichkeiten von Eltern und pädagogischen Fachkräften sowie die kulturelle Vielfalt sind dabei eine elementare Ressource, die es zu nutzen gilt.

2. Grundlagen des Spracherwerbs

„Kinder haben die Fähigkeit und das Recht, auf eigene Art wahrzunehmen, sich auszudrücken und ihr Können und Wissen zu erfahren und zu entwickeln. Sie wollen lernen und haben ein Recht auf ihre Themen, sowie auf ein genussreiches Lernen. Sie haben ein großes Vergnügen zu verstehen, zu wissen und sich an Problemen zu messen, die größer sind als sie selbst." Loris Malaguzzi

Unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen suchen nach Erklärungen, wie und warum ein Kind Sprache erwirbt, aber keine dieser Theorien kann den Spracherwerb bislang alleine und umfassend erklären (vgl. Beushausen/Ehlert 2014, S. 9). Es herrscht jedoch weitgehende Übereinstimmung darüber, dass der Spracherwerb vom Zusammenwirken individueller biologischer Voraussetzungen des Kindes und von Umweltfaktoren, wie der Quantität und Qualität sprachlicher Anregung, abhängt. Zudem ist der Spracherwerb eng verzahnt mit kommunikativen, sozialen, kognitiven und motorischen Entwicklungsprozessen.

Neuere Ansätze gehen davon aus, dass Kinder sich aus dem sprachlichen Angebot die Strukturen der gehörten Sprache eigenaktiv erschließen (vgl. Tracy 2008). Sie erhalten keine gezielte Anleitung, wie sie beim Fremdsprachenerwerb in der Schule erfolgt, sondern der Spracherwerb findet ungesteuert statt. Dabei genügt es aber nicht, Kinder einem „Sprachbad" auszusetzen, in dem sie Sprache nur passiv aufnehmen. Sie müssen vielmehr im sozialen Miteinander aktiv beteiligt sein, damit sie ihre sprachlichen Kompetenzen entwickeln können. Der Spracherwerb ist also ein kokonstruktiver Prozess. Kinder spielen nicht, um Sprache zu lernen, sondern sie setzen Sprache während des Spiels ein, um sich mitzuteilen, um zu fragen, um ein Ziel zu erreichen und um sich auszutauschen (vgl. Jampert/Zehnbauer/Best/Sens/Leuckefeld/Laier 2011a, S. 16). Obwohl Kinder in der Regel die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Sprachenerwerb mitbringen, sind sie auf einfühlsame Interaktionspartner angewiesen.

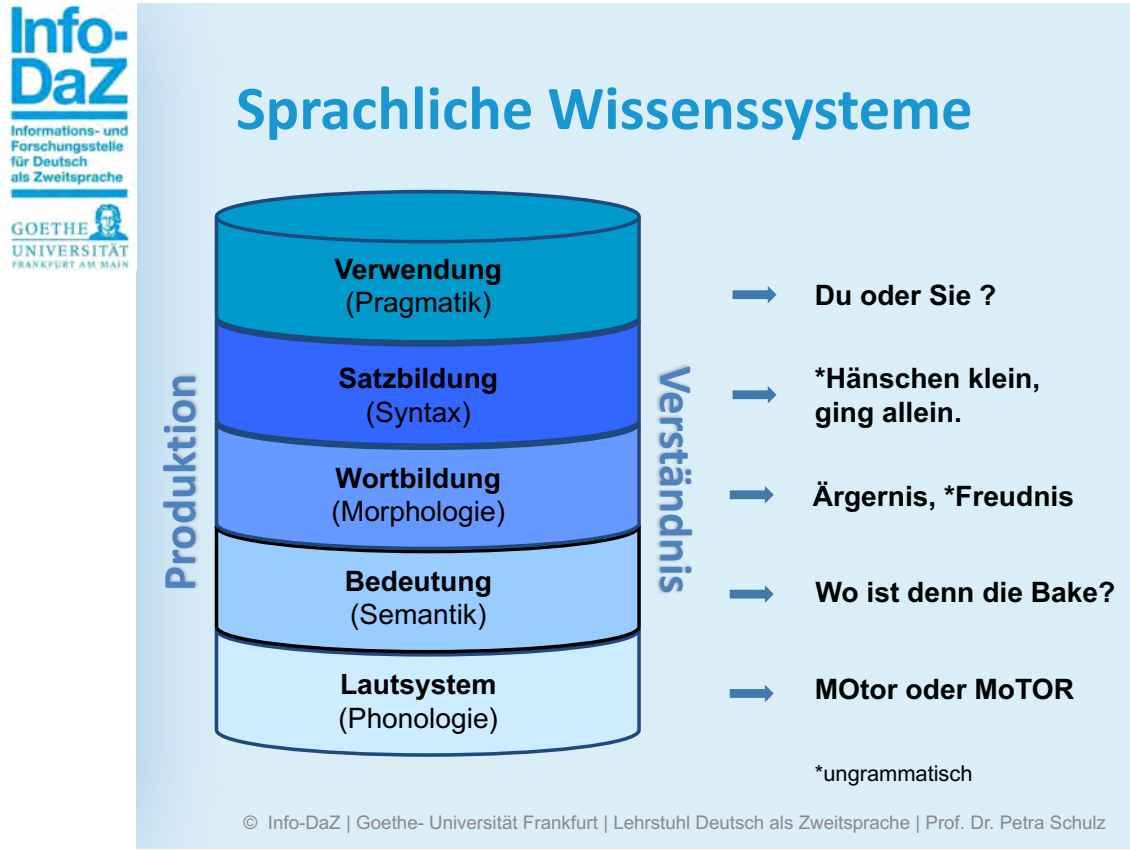
Der Spracherwerb verläuft bei jedem Menschen individuell. Sowohl das Entwicklungstempo als auch der Lernstil sind von Kind zu Kind unterschiedlich. Gleichwohl können wir davon ausgehen, dass es besonders günstige Entwicklungsfenster für den Erwerb bestimmter Sprachbereiche gibt, die es für einen reibungslosen ungesteuerten Spracherwerb zu nutzen gilt. So ist z.B. das Alter zwischen etwa zwei bis vier Jahren eine besonders günstige Phase für den Grammatikerwerb.

2.1. Die sprachlichen Ebenen

Die menschliche Sprache lässt sich in verschiedene Teilbereiche untergliedern, die eng miteinander verbunden sind und sich teilweise gegenseitig bedingen.

Um die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes beschreiben und analysieren zu können und seine Kompetenzen gezielt zu unterstützen, ist es sinnvoll, diese Teilbereiche getrennt zu betrachten, auch wenn diese in der Realität stets ineinandergreifen.

Ein Blick auf die u.a. „Sprachtonne" zeigt, wie vielschichtig Sprache ist:



Innerhalb der einzelnen Bereiche muss jeweils zwischen den rezeptiven (Verstehen) und den expressiven (selbst Sprechen) Fähigkeiten differenziert werden, denn Sprache umfasst nicht nur die Fähigkeit zum **Sprechen**, sondern immer auch das **Verstehen** von Sprache.

Dabei geht das Sprachverständnis der aktiven Sprachproduktion grundsätzlich auf allen sprachlichen Ebenen voraus:

Ein Kind
- nimmt zunächst Laute wahr, bevor es sie selbst bilden kann,
- es erfasst die Bedeutung von Worten, bevor es diese sprechen kann und
- es kann Sätze entschlüsseln und auf Gehörtes bereits richtig reagieren, bevor es selbst Sätze korrekt bilden oder Geschichten erzählen kann.

Was ist unter den im obigen Schaubild aufgeführten Teilbereichen von Sprache zu verstehen? Dies wird im Folgenden kurz dargestellt:

Sprachmelodie und Lautsystem

Zu den Eigenschaften der Sprachmelodie, der Prosodie, zählen die Tonhöhe, Betonung, Rhythmus, Lautstärke und Pausen der gesprochenen Sprache. Jede Sprache hat ihre eigenen prosodischen Merkmale, die für das Verstehen und die Produktion von Sprache eine wichtige Bedeutung haben. Kinder können mithilfe dieser Merkmale Sprachen erkennen, ohne diese zu verstehen.

Beim Sprechen bilden wir einen kontinuierlichen Lautstrom, bei dem Laute und Wörter nicht deutlich voneinander abgegrenzt sind. Als Erwachsener werden wir uns dessen erst dann bewusst, wenn wir eine uns völlig fremde

Sprache hören. Mit Hilfe der Sprachmelodie gelingt es viel leichter, aus diesem kontinuierlichen Strom einzelne Wörter oder grammatische Strukturen heraus zu hören. Kleinkinder hören ganz besonders darauf, wie die Sprache ‚komponiert' ist und finden hierdurch den Einstieg in den Spracherwerb.

Durch die Sprachmelodie kann sich die Bedeutung eines Satzes verändern. So lässt sich daran z.B. feststellen, ob jemand etwas feststellt oder fragt: Im Deutschen senkt sich bei Aussagen unsere Stimme am Ende eines Satzes, bei Fragen hebt sich die Stimme dagegen an. So kann die Wortfolge „Du fährst heim" je nach Betonung als Aussage oder Frage verstanden werden.

Aber nicht nur bei Sätzen spielt die Prosodie eine Rolle, sondern auch bei Wörtern – dies merkt man z.B. beim Lesen von Wörtern wie „Hoffensternchen" oder „Altbaucharme". Während in der deutschen und englischen Sprache 90 % der zweisilbigen Wörter auf der ersten Silbe betont, also betont-unbetont gesprochen werden (**Ho**se, **Kaf**fee), ist es im Französischen und Russischen genau umgekehrt (Ca**fé**, Ba**guette**). Dabei kann die Betonung eines Wortes auch dessen Sinn verändern: „Du sollst den Hund **um**fahren" meint etwas entscheidend Anderes als „Du sollst den Hund um**fah**ren".

Darüber hinaus vermittelt die Sprachmelodie Stimmungen und Gefühle, was für unsere Kommunikation von grundlegender Bedeutung ist.

Jede Sprache basiert auf unterschiedlich vielen und unterschiedlich klingenden Lauten und Menschen bauen das Lautrepertoire der Sprachen auf, mit denen sie aufwachsen. Diese Laute – Konsonanten und Vokale – können unterschiedlich kombiniert werden. In der deutschen Sprache sind zum Beispiel – im Unterschied zu vielen anderen Sprachen – Kombinationen mehrerer Konsonanten, wie bei Strumpf, Punkt oder Schornstein, typisch.

Wortschatz und Wortbedeutung

Wörter sind die Grundbausteine unserer Sprache, aus denen wir unzählig viele verschiedene Äußerungen formen können. Man unterscheidet zwischen dem aktiven Wortschatz, also den Wörtern, die wir selbst verwenden und dem passiven Wortschatz, den Wörtern, deren Bedeutung wir verstehen. Die Anzahl der Wörter, die das Kind – und auch der Erwachsene – versteht, also sein passiver Wortschatz, ist immer deutlich größer, als sein aktiver Wortschatz.

„Die ersten Worte der Kinder sind meist entweder sozial getönt („hallo", „aua") oder sie beziehen sich auf einen Ort („da", „weg", „rauf" ...)". (Dörfler 2014, S. 12) Im weiteren Verlauf erwerben die Kinder dann zunächst Wörter für die Dinge und Handlungen, die sie mit ihren Sinnen erfahren können. Diese Wörter wie z.B. „Schnuller", „heiß" oder „trinken" nennt man Inhaltswörter. Es gibt aber auch abstrakte Inhaltswörter, wie zum Beispiel „Freundschaft", „Sorge" oder „morgen". Diese sind schwieriger zu erschließen, da sie nicht sinnlich erfahrbar sind und werden daher später erworben. Genauso wichtig sind die sogenannten Funktionswörter, die deutlich machen, wie Inhalte zueinander stehen (z.B. Artikel, Binde- und Verhältniswörter, wie „der", „und" oder „weil"). Sie sind wichtig für den grammatischen Aufbau eines Satzes und machen Zusammenhänge zwischen den Inhalten deutlich, tragen aber selbst keine Bedeutung. Diese Funktionswörter tauchen beim Spracherwerb meist etwas später auf.

Ein Wort zu kennen heißt aber noch nicht, auch seine Bedeutung zu kennen und es korrekt anwenden zu können. Gehörte „Worthülsen" müssen erst mit Bedeutung gefüllt werden. Die Bedeutung neuer Wörter erschließt sich den Kindern am besten im konkreten Erleben und Handeln unter Beteiligung aller Sinne. „Sprachförderung muss die Erfahrung mit allen Sinnen ermöglichen. Leere Wörter zerplatzen wie Seifenblasen und sind schnell vergessen." (Winner, 2012, S. 102)

Die Entwicklung von Wortbedeutungen ist ein immerwährender Prozess, da sich die Bedeutungen mit wachsendem Wissen und neuen Erfahrungen verändern.

Grammatik: Wortbildung und Satzbau

Mit Hilfe der Grammatik können Wörter immer wieder neu kombiniert werden. Sie umfasst den Bereich der Wortbildung und der Beugung der Wörter (Morphologie) sowie der Wortstellung im Satz (Syntax). Um einen Satz zu formulieren, ist nämlich sowohl die Reihenfolge der Wörter wichtig als auch deren Veränderung, damit sie in den Satz passen: Person, Anzahl, Fall sowie Zeit müssen berücksichtigt werden, um einen korrekten Satz zu bilden.

Beispiel für die Wortstellung im Satz: „Ben liebt Anna" hat eine völlig andere Bedeutung als „Anna liebt Ben" oder „Liebt Ben Anna?"

Beispiel für die Beugung der Wörter: Mädchen gehen mit zwei Hund spazieren => Das Mädchen geht (3. Person Sing., Präsens) mit zwei Hunden (Plural/Dativ) spazieren.

Auch die Regeln bei der Bildung neuer Wörter auf der Basis bereits bekannter Wörter gehören zur Morphologie. So können im Deutschen neue Wörter z.B. durch Vor- oder Nachsilben oder durch das Zusammenfügen mehrerer Wörter gebildet werden.

Beispiel:
schön –> Schönheit,
Fahrt –> Vorfahrt
Brief –> Briefkasten –> Briefkastenschlüssel

Erst durch das grammatische Regelwerk ist es möglich, über Abstraktes, Vergangenes oder Zukünftiges so zu berichten, dass es für andere verständlich ist.

Die Regeln der Wortbildung sind dabei nicht immer übertragbar, wie der folgende Linguistenwitz zeigt:

Ein Igel trifft einen Wolfshund. „Was bist du denn für ein Tier?" „Ein Wolfshund." – „Ein Wolfshund?" – „Ja, mein Vater war ein Wolf, meine Mutter eine Hündin." „Ach so", sagte der Igel und ging weiter. Dann traf er ein anderes Tier: „Was bist du denn für einer?" – „Ich bin ein Ameisenbär." Der Igel überlegte eine Weile. Dann sagte er: „Das glaub ich dir nicht."

Damit der Erwerb grammatischer Strukturen starten kann, indem Wörter kombiniert und zu Sätzen zusammengefügt werden, muss das Kind zunächst bereits über eine Anzahl von Wörtern verfügen. Die einzelnen sprachlichen Teilbereiche sind also eng miteinander verzahnt.

Pragmatik

Die pragmatische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Sprache in verschiedenen Zusammenhängen angemessen zu verwenden, um zu handeln und bestimmte Ziele zu erreichen. Können Aussagen, Bitten, Aufforderungen, Versprechen oder Fragen angemessen formuliert und ein Gespräch geführt werden? Werden soziale Normen, wie z.B. Anredekonventionen berücksichtigt? Wann kann man mit Satzfragmenten antworten und wann muss ein ganzer Satz formuliert werden?

Der Bereich der Pragmatik ist besonders eng verflochten mit der kognitiven und sozial-kommunikativen Entwicklung, aber auch der Umfang des Wortschatzes und die formal-sprachlichen Kompetenzen sind grundlegend

für eine kompetente Verwendung von Sprache. Für die Entwicklung einer guten pragmatischen Kompetenz ist der Gehalt sprachlicher Anregung im Umfeld des Kindes entscheidend.

2.2. Voraussetzungen des Spracherwerbs

Sprache entwickelt sich aufgrund des Zusammenspiels innerer Voraussetzungen, die das Kind mitbringt und äußerer Einflüsse. Diese Voraussetzungen werden im Folgenden kurz dargestellt:

2.2.1. Wichtige Entwicklungsvoraussetzungen beim Kind

Der Spracherwerbsprozess ist kein isolierter Vorgang, sondern vollzieht sich im Zusammenspiel mit Sinneserfahrungen, körperlicher Bewegung, geistiger und sozial-emotionaler Entwicklung.

Sprechorgane

Für das Sprechen müssen die organischen Voraussetzungen, wie die Funktionsfähigkeit von Lippen, Zunge, Kiefer, Gaumen und Kehlkopf, die Regulation der Atmung und die Ausbildung der Muskulatur gegeben sein. Die Anatomie dieser sogenannten Artikulationsorgane entwickelt sich erst im Laufe des ersten halben Lebensjahres vollständig.

Hören und auditive Wahrnehmung

Eine unerlässliche Voraussetzung für einen ungestörten Spracherwerb ist eine intakte Funktion des Ohres.

Außerdem ist die reibungslose Verarbeitung des Gehörten im Gehirn für den Spracherwerb notwendig. Die akustischen Signale, die über das Ohr aufgenommen werden, werden vom Gehörnerv zur Entschlüsselung an die Hör- und Sprachzentren im Gehirn weitergeleitet. Dort erfolgt die auditive Wahrnehmung, die Differenzierung und Verarbeitung des Gehörten. Hierzu zählen verschiedene auditive Teilfunktionen, z.B. die Unterscheidung ähnlich klingender Geräusche und Laute oder das Herausfiltern von Sprache aus komplexen Nebengeräuschen.

Sehen

Sehen unterstützt die Kommunikation und das Sprechenlernen in mehrfacher Hinsicht:

Sehen ermöglicht zunächst den Blickkontakt, der bei der menschlichen Kommunikation und ganz besonders bei der frühen Eltern-Kind-Beziehung eine wichtige Rolle spielt. Zudem wird die Entwicklung des Sprachverständnisses durch das Sehen erleichtert, weil das Kind das Gehörte mit dem, was es sieht, verbindet. Darüber hinaus achten Babys bereits früh auf den Mund und die Lippenbewegungen des Erwachsenen und versuchen, diese nachzuahmen. Die Imitation von Sprechbewegungen unterstützt das gezielte Bilden erster Laute.

Kinder, die blind geboren werden, haben daher häufig Verzögerungen in der Sprachentwicklung (vgl. Lechta 2002, S. 119).

Tastsinn und Bewegungsempfindung

Der Tastsinn ist ein elementarer Basissinn und die Berührung mit einem anderen Menschen ist der primäre Kontakt für jeden Säugling. „Die taktile Kommunikation ist die erste Sprache des Kindes, auf der die verbale Sprache aufbaut." (Zimmer 1995, S. 110)

Die Tastempfindungen im Mundraum spielen bei der Lautbildung eine wichtige Rolle, denn es müssen feinste Unterschiede bei der Berührung der Sprechorgane wahrgenommen werden, damit die Artikulation fehlerfrei gelingen kann. Hierdurch können – in Verbindung mit den Höreindrücken – die differenzierten Sprechbewegungen im Mundbereich kontrolliert werden.

Auch bei der Begriffsbildung ist die taktile Wahrnehmung von Bedeutung: Durch das Begreifen und Betasten mit Mund und Händen kann das Baby Eigenschaften wie weich oder hart, warm oder kalt erfahren und Vorstellungen über die Dinge aufbauen.

Fein- und Grobmotorik

Die motorische Entwicklung ist ebenfalls gleich in mehrfacher Hinsicht wichtig.

Erste motorische Handlungen im Mundbereich, die bereits zur Vorbereitung für die Koordination von Sprechbewegungen dienen, sind das Saugen und Schlucken (vgl. Zimmer 2005, S. 15). Das Ausführen der Sprechbewegungen (Artikulation) und die Stimmgebung (Phonation) erfordern eine sehr komplexe Bewegungsplanung. Dabei müssen die Bewegungen von Lippen, Zunge, Mund- und Gaumensegelmuskulatur aber auch mimischer Muskulatur, Kaumuskulatur und Kehlkopf gut koordiniert werden. „Um einen Laut zu artikulieren, müssen über 100 Muskeln in ihren Bewegungen aufeinander abgestimmt werden." (Jampert et al. 2011a, S. 20)

Neben dieser für die Artikulation notwendigen mundmotorischen Koordination ist die gesamte Grob- und Feinmotorik an der Begriffsbildung beteiligt. Sprache baut auf Handeln auf. Durch Begreifen und Ertasten von Gegenständen werden z.B. Eigenschaften wie rund, eckig oder glatt und durch räumliche Erfahrungen Begriffe wie oben, unten, vor oder hinter erfahrbar.

Kognitive Fähigkeiten

Sprache und kognitive Entwicklung stehen in enger Wechselwirkung zueinander und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Sprache ist ein Symbolsystem, mit dem Gedanken und Vorstellungen ausgedrückt werden können, die von der konkreten Situation abgelöst sind. Sie „fungiert als Träger des Denkens und ermöglicht abstrakte geistige Operationen". (Kindergarten heute spezial, 2008, S. 5) Die Sprachentwicklung ist damit eng verzahnt mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung, sie ist eigentlich ein Teil von ihr. Fortschritte in der Denkentwicklung von Kindern sind „häufig die Folge der sprachlichen Entwicklung und umgekehrt ist sprachliche Kompetenz das Ergebnis neu erworbener kognitiver Fähigkeiten. Sprache basiert demzufolge auf kognitiven Prozessen und dient dem Ausdruck bzw. dem Austausch von Gedanken, Vorstellungen etc.". (Brandl 2010, S. 10)

Für den Spracherwerb wichtige kognitive Voraussetzungen sind z.B. die allgemeine Symbolfähigkeit, das Wiedererkennen und Erinnern, Fähigkeiten zum Zuordnen, Abstrahieren, das Bilden von Kategorien und Analogien und die Fähigkeit, Regeln abzuleiten. Insbesondere die Fähigkeit, sich Laute und Sprache zu merken, spielt für den Spracherwerb eine große Rolle.

So setzt z.B. die Entwicklung von Wortbedeutungen Wissen voraus. Diese Bedeutungen verändern sich mit zunehmenden Erfahrungen und daraus resultierenden Erkenntnissen und wachsendem Wissen (vgl. Kany/Schöler 2007, S. 45f). Auch für die Grammatikentwicklung sind kognitive Fähigkeiten wichtig: Kinder entwickeln die Fähigkeit, Regeln der Sprache – z.B.

das Bilden einer Vergangenheitsform – selbst abzuleiten. Dafür müssen sie sich Sätze zumindest kurzfristig merken können und benötigen außerdem z.B. Fähigkeiten zum Klassifizieren und schlussfolgerndem Denken.

Sozial-kommunikative Fähigkeiten

Die sozial-kommunikative Entwicklung ist ebenfalls unabdingbar für den Spracherwerb.

Das Bedürfnis, in Beziehung zu treten, motiviert zur Entwicklung von Sprache. Bereits das neugeborene Kind bringt die Voraussetzungen mit, Beziehungen zu anderen Menschen herzustellen und Bindung zu entwickeln. Es verfügt über sozial-kommunikative Fähigkeiten, die den Einstieg in die Sprache ermöglichen und erleichtern. Schon kurz nach der Geburt zeigen Säuglinge eine Präferenz für Gesichter sowie für die menschliche Stimme, vor allem, wenn diese emotional positiv gefärbt ist und die Merkmale der sogenannten „Ammensprache" aufweist (s. Kap. 2.2.2). Sie nehmen Blickkontakt auf und richten ihre Aufmerksamkeit so lange und intensiv auf andere Personen und somit auch auf Sprache. Kinder beginnen früh, Sprachlaute zu imitieren und Zeigegesten zu benutzen. Beides sind bedeutsame Vorläuferfähigkeiten des Spracherwerbs. Als besonders wichtig hat sich in diesem Zusammenhang die Fähigkeit herausgestellt, gemeinsam mit einer erwachsenen Bezugsperson die Aufmerksamkeit auf etwas zu richten. Diese ‚joint attention' genannte Fähigkeit entwickelt sich gegen Ende des ersten Lebensjahres (vgl. Jampert/Thanner/Schattel/Zehnbauer/Best/Laier 2011b, S.35f).

2.2.2. Wichtige Voraussetzungen für den Spracherwerb in der Umwelt des Kindes

Keine Bildung ohne Bindung

Wie schon mehrfach erwähnt: Die Qualität von Beziehungen ist das Fundament sprachlicher Bildung!

Je jünger die Kinder sind, umso wichtiger ist eine vertrauensvolle Beziehung und sichere Bindung an die Bezugsperson(en). Darauf aufbauend kann im achtsamen Dialog Sprache entwickelt werden.

Emotionale Verfügbarkeit und feinfühliges, responsives Verhalten sind die Grundlage für die Herstellung einer stabilen Beziehung. Aufgabe der Bezugspersonen ist es, die Signale eines Kindes wahrzunehmen und verbal wie nonverbal angemessen darauf zu reagieren. Blickkontakt, zugewandte Körperhaltung, freundlicher Tonfall und anerkennende Mimik und Gestik sind wichtige Interaktionsmittel für einen feinfühligen Austausch. Kinder können enge Beziehungen zu mehreren Bindungspersonen gleichzeitig aufbauen, die in der Wichtigkeit nach einer inneren Rangfolge abgestuft werden. Wie intensiv sich die Bindung zu einer Person entwickelt, hängt nicht allein von der Zeit, die man regelmäßig mit dem Kind verbringt, ab. Auch die Qualität des Kontakts ist entscheidend für einen gelingenden Beziehungsaufbau. Das Kind muss sich angenommen und verstanden fühlen.

„Je mehr es gelingt, dem Kind emotional offen gegenüberzutreten und mit ihm in einer feinfühligen Art und Weise umzugehen, desto sicherer und stabiler wird die Beziehung. Zum Repertoire feinfühligen Verhaltens gehört eine dialogische Sprache mit Benennen der emotionalen Zustände des Säuglings, das Aufnehmen von Blickkontakt und ein angemessener Körperkontakt. Geschieht dies über einen

längeren Zeitraum, wird die Bezugsperson vom Kind als vorhersehbar und verfügbar erlebt." (Köhler-Saretzki 2014, S.13)

Quantitativ und qualitativ gute sprachliche Anregung

Damit ein Kind seine sprachlichen Fähigkeiten entwickeln kann, ist es darauf angewiesen, in seinem Umfeld genügend und qualitativ gute sprachliche Anregungen zu erhalten. So kann es Laute, Wörter und Grammatik seiner Sprache, aber auch wichtige Kommunikationsregeln erlernen.

Angepasst an das sprachliche Entwicklungsniveau des Kindes wenden Erwachsene in der Interaktion mit Kindern intuitiv unterschiedliche Strategien an, die den Spracherwerb der Kinder unterstützen. Dies kann in vielen verschiedenen Kulturen beobachtet werden. Es lassen sich drei Formen dieser sogenannten kindgerichteten Sprache unterscheiden (vgl. Grimm, 2012, S. 44ff), die im Folgenden kurz beschrieben werden:

Ammensprache (engl.: Babytalk)

In vielen Kulturen der Welt sprechen Eltern mit ihren Babys in einer besonderen Weise, der so genannten Ammensprache, die es den Babys erleichtert, Phoneme, Worte und grammatische Einheiten zu erfassen. Hierbei wird die Tonlage erhöht und die Intonation ist besonders melodisch. Es wird langsamer, akzentuierter und mit mehr Pausen und Dehnungen gesprochen. Diese ausgeprägt prosodische Sprache kann von Kindern im ersten Lebensjahr besser wahrgenommen, verarbeitet und gespeichert werden. Die Sätze sind kurz und einfach strukturiert. Sie beziehen sich auf das Hier und Jetzt – auf das, was das Kind gerade sehen oder hören kann. Zusätzlich wird die Aufmerksamkeit des Säuglings durch Hochziehen der Augenbrauen und durch Grimassieren mit dem Mund auf das Gesicht gelenkt und Blickkontakt hergestellt. Es kommt zu häufigen Wiederholungen und auch die kindlichen Äußerungen werden häufig nachgeahmt. Außerdem werden deutlich mehr Fragen gestellt, die jedoch nicht dem Informationsgewinn sondern dem Beziehungsaufbau dienen. Durch diese Art der Sprache wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf die sprechende Person gerichtet.

Diese intuitiv verwendete Sprechweise ist u.a. einer der stärksten Bindungsfaktoren zwischen den Eltern und ihrem Kind. Durch die Zuwendung der Bezugsperson, ihren freundlichen Ton und die Spiegelung seiner Lautäußerungen lernt das Kind, dass es wahrgenommen und verstanden wird.

Stützende Sprache (engl.: Scaffolding)

Im Laufe des 2. Lebensjahres passen die Bezugspersonen ihre Sprache an die sprachliche Entwicklung des Kindes an. Die übertriebene Intonationsstruktur der Ammensprache wird reduziert. Nun ist es das Ziel, die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen, um einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (joint attention) auf ein Objekt zu schaffen. Durch häufige Wiederholungen, sprachliche Routinen und immer wiederkehrende Spiele, die sprachlich begleitet werden, wird der Einstieg in die Sprachproduktion erleichtert und insbesondere die Erweiterung des Wortschatzes unterstützt. Die Kinder beginnen zunehmend die Zeigegeste einzusetzen, um auf etwas hinzuweisen, Dinge zu erbitten, aber auch um deren Namen zu erfahren.

Lehrende Sprache (engl.: motherese)

Mit zunehmender Sprachkompetenz unterstützen die Bezugspersonen ab ungefähr dem dritten Lebensjahr insbesondere den Erwerb der grammatischen Strukturen der Sprache durch die sogenannte lehrende Sprache.

Diese beruht auf Modellierungstechniken, also Umformulierungen und Erweiterungen der kindlichen Äußerungen und dem Stellen von offenen Fragen, die dem kindlichen Sprachniveau angepasst sind.

Bezugspersonen verbessern grammatikalische Fehler, die Kinder machen, nicht direkt. Sie reagieren aber dennoch sehr sensibel darauf und geben Kindern eine sogenannte „korrigierende Rückmeldung", ein „korrektives Feedback". Dadurch wird dem Kind quasi nebenbei eine korrekte sprachliche Form angeboten.

Außerdem werden vermehrt offene Fragen sowie Vervollständigungen, Erweiterungen und Weiterführungen der kindlichen oder auch zuvor gemachter eigener Äußerungen eingesetzt.

> Beispiel:
> Kind: „Der hat das da tinkt?"
> Erw.: „Ja, der hat das da getrunken."
> „Der hat Saft getrunken"

Eine anspruchsvolle und grammatisch komplexe Sprache ist vor allem für den Aufbau komplexer Satzstrukturen und die sogenannte Bildungssprache hilfreich. Diese zeichnet „sich durch strukturelle, semantische und pragmatische Unterschiede zur Alltagssprache". (Nickel 2014, S. 665)

2.3. Meilensteine der Sprachentwicklung

Der Spracherwerb verläuft sehr variabel, bei dem einen Kind früher oder schneller, bei dem anderen später und mühsamer – auch abhängig davon, welche sprachlichen Anregungen es durch seine Umgebung erfährt. Phasen mit großen Fortschritten können sich mit Phasen scheinbarer Stagnation abwechseln.

Da der Spracherwerb individuell verläuft, handelt es sich bei Altersangaben immer lediglich um Orientierungswerte und nicht um starre Normen. Sie orientieren sich außerdem an einsprachig aufwachsenden Kindern und können nicht auf Kinder mit einem später einsetzenden Erwerb der deutschen Sprache übertragen werden.

Zur Orientierung findet sich im Anhang eine Tabelle mit dem zeitlichen Ablauf der Sprachentwicklung, aufgeschlüsselt in die Bereiche: Kommunikative Fähigkeiten, Sprachverständnis, Artikulation, Wortschatz und Grammatik. Außerdem werden dort die 4 Meilensteine nach R. Tracy zur Einschätzung der Grammatikentwicklung aufgeführt.

1 – 6 Monate

Bereits ab der 20. Schwangerschaftswoche kann das Ungeborene Geräusche wahrnehmen. So kommen Säuglinge bereits mit Vorerfahrungen über die Sprachmelodie, die Laute und die Rhythmik der eigenen Muttersprache zur Welt. In den ersten Lebensmonaten differenziert sich dann zunehmend ihre Fähigkeit, Töne, Geräusche und Sprache wahrzunehmen und zu verarbeiten.

Der Geburtsschrei ist die erste hörbare Äußerung eines Kindes. Das Schreien bleibt für einige Monate auch das stärkste Ausdrucksmittel, mit dem der Säugling unterschiedliche Bedürfnisse ausdrücken kann: „Ich habe Hunger", „Ich bin wach" oder „Mir tut der Bauch weh". Durch die Reaktionen seiner Bezugspersonen lernt er, dass er so mit ihnen in Kontakt treten und etwas bewirken kann. Es entwickelt sich eine erste stimmliche Kommunikation. Das Schreien wird zunehmend modifiziert und erhält unterschiedliche Bedeutungen, die von den Bezugspersonen gedeutet werden können. Dabei imitieren Babys bereits wenige Tage nach der Geburt die Melodie der Sprache, die sie bereits im Mutterleib gehört haben. Aber auch über Blickkontakt, Mimik, Gestik und Körperhaltung nimmt der Säugling Kontakt

zu seinen Bezugspersonen auf. Er lernt, diese Kommunikationsmittel zur Bewältigung unterschiedlicher Bedürfnisse einzusetzen.

Ab der 6. – 8. Lebenswoche kommen neben dem Schreien weitere stimmliche Äußerungen hinzu und im ersten halben Jahr gurren, lallen und plappern Säuglinge, während sich ihre „Gesprächspartner" mit ihnen unterhalten. So probieren sie Zunge, Gaumen und Lippen gemeinsam mit ihrer Stimme aus und produzieren die unterschiedlichsten Laute. Diese sind noch nicht beschränkt auf die Laute der Muttersprache, sondern ähneln sich in allen Sprachen der Welt. Da das Baby seine selbst produzierten Laute und die Sprache(n) seiner Bindungspersonen wahrnehmen kann, wird es motiviert, weiterhin Laute zu produzieren und nachzuahmen. Gehörlose Kinder lallen zunächst ebenfalls, verstummen aber im Alter von etwa 6 bis 9 Monaten, da sie diese Anregungen über ihr Gehör nicht erhalten (vgl. Wendlandt 2000, S. 32 f).

6 – 12 Monate

Mit etwa 7 Monaten ist ein Baby in der Lage, einzelne Wörter aus dem Sprachfluss herauszuhören. Dabei hilft ihm vor allem das für seine Muttersprache typische Betonungsmuster. Mit etwa 9 Monaten kann es anhand von Sprechpausen auch Satzglieder erkennen.

Das Baby beginnt mit etwa 6 Monaten, Silbenketten zu bilden (bababa, gagagaga), die in Tonhöhe und Lautstärke variiert werden und noch keine Wortbedeutung haben.

Ungefähr ab dem 7. Monat reduziert sich die Vielzahl der gebildeten Laute zunehmend und es werden nur noch die Laute produziert, die typisch für die Umgebungssprache sind. Das Baby passt also sein Lautrepertoire den gehörten Lauten seines Gegenübers an. Es stoppt nun auch sein eigenes Plappern, während sein Gesprächspartner spricht, sodass wie bei einem Gespräch abwechselnd „geredet" wird.

Ab etwa 9 Monaten werden erste Protowörter verwendet. Es handelt sich dabei um wortähnliche Eigenschöpfungen, wie z.B. ‚dudu' für Schnuller, die immer die gleiche Bedeutung haben und sich auf eine bestimmte Person oder einen bestimmten Gegenstand beziehen.

Indem das Kind Blickkontakt und Zeigegesten seiner Bezugsperson nutzt, kann es nun erste Wörter verstehen. Zwischen dem 10. und 12. Monat beginnt es, Wörter auch unabhängig vom jeweiligen Zusammenhang zu verstehen. Auch setzt es nun selbst aus unterschiedlichen Gründen Zeigegesten ein, z.B. um Dinge zu erhalten, zu einer Handlung aufzufordern oder die Aufmerksamkeit auf etwas zu lenken.

12 – 18 Monate

Zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat produzieren Kleinstkinder in der Regel die ersten Wörter, wobei die Altersspanne hier besonders groß ist und einzelne Kinder bereits früher, andere erst später die ersten Worte sprechen. Die ersten Einzelworte eines Kindes haben die Funktion von Sätzen. So kann der Ausruf „Teddy" je nach Situation, Intonation, Mimik und Gestik eine unterschiedliche Bedeutung haben: „Wo ist mein Teddy?", „Ich möchte meinen Teddy haben" oder auch „Das ist mein Teddy!". Man spricht hier auch von Meilenstein I der Grammatikentwicklung (vgl. Tracy 2008, S. 77ff).

Bedeutungsumfang und -inhalt der Wörter wachsen und verändern sich mit den Erfahrungen des Kindes stetig. Werden die Wörter anfangs noch kontextgebunden eingesetzt, so entdecken Kinder mit der Zeit, dass Wörter als Symbol für etwas stehen und sie können diese dann auch situationsunabhängig verwenden. Häufig zeigen sie in diesem Alter auf

einen Gegenstand mit einem fragenden „da?". Sie haben erkannt, dass Dinge einen Namen haben und möchten diesen nun erfahren. So vergrößert sich zunächst der passive und mit zunehmend erweitertem Lautrepertoire auch der aktive Wortschatz.

Die ersten Wörter werden meist mit einfachen, im vorderen Mundbereich liegenden Lauten, wie /m/, /b/, /p/, /t/ oder /d/ und den Vokalen gebildet, z.B. „Mama", „Papa" oder „Auto". Die Aussprache vieler Wörtern ist meist noch vereinfacht, Laute werden ausgelassen oder durch andere ersetzt, Wörter durch die Auslassung meist unbetonter Silben verkürzt.

Beispiel:
‚nane statt ‚Banane', ‚Ba' statt ‚Ball'
oder
‚tinden' statt ‚trinken'

18 – 24 Monate

Im Alter von 18 Monaten produziert das Kind bereits durchschnittlich 50 bis 100 Wörter. Bei den meisten Kindern setzt nun der sogenannte Wortschatzspurt oder die Wortschatzexplosion ein. Die Kinder erweitern ihren Wortschatz in rasantem Tempo und mit zwei Jahren ist ihr aktiver Wortschatz auf circa 200 Begriffe angewachsen (vgl. Pauen/Vonderlin 2007, S. 25).

Das Erreichen der so genannten 50-Wort-Schwelle ist ein wichtiger Meilenstein für den weiteren Spracherwerb, denn der Umfang des Wortschatzes ist eine Voraussetzung für die Bildung von Sätzen. Hat ein Kind im Alter von 24 Monaten diese 50-Wort-Schwelle noch nicht erreicht, so besteht die Gefahr der Ausbildung einer Sprachentwicklungsstörung. Man nennt diese Kinder ‚Late Talker' (siehe hierzu Kap. 2.4.2).

Mit der Zunahme des Wortschatzes werden ab einem Alter von ca. 1 ½ – 2 Jahren auch zwei Wörter kombiniert und die Kinder erreichen mit diesem Einstieg in den Satzbau Meilenstein II der Grammatikentwicklung. Häufig werden Substantive mit Verben oder Adjektiven kombiniert, z.B. „Auto putt" oder „wau-wau tinkt". Auch hier erschließt sich die Bedeutung noch aus dem Kontext und der begleitenden Mimik, Gestik und dem Stimmklang. „Papa Auto" kann z.B. bedeuten, dass Papa mit dem Auto wegfährt, oder auch, dass Papa ein tolles Auto besitzt.

2 – 3 Jahre

Der aktive Wortschatz wächst weiterhin rasant und mit 36 Monaten werden bereits 1000 Wörter und mehr aktiv beherrscht. In dieser Altersspanne erreichen die Kinder in der Regel Meilenstein III (und manche auch bereits Meilenstein IV) der Grammatikentwicklung (vgl. Tracy 2008, S. 80 ff). Die Länge der Äußerungen nimmt zu und immer mehr Wörter werden aneinander gereiht. Zunächst sind diese grammatikalisch noch nicht oder wenig geformt. Das Verb steht anfangs häufig noch am Satzende und im Infinitiv, z.B. „Lea Tee trinken". Zunehmend werden aber dann die grammatischen Regeln erkannt und angewendet. Mit etwa drei Jahren können die meisten Kinder einfache Sätze korrekt bilden, d.h. das Verb steht bereits an zweiter Stelle und wird – passend zum Subjekt – gebeugt. Meilenstein III der Grammatikentwicklung ist erreicht. Dabei werden zunächst die regelmäßigen grammatischen Formen korrekt beherrscht. Mit etwa 2 ½ Jahren beginnen Kinder außerdem, von sich in der Ich-Form zu sprechen.

Aus „Lea Tee trinken" wird nun „Ich trinke Tee". Mit Erreichen von Meilenstein IV werden die Sätze zunehmend komplexer. Grammatische Funktionswörter wie Präpositionen (z.B. oben, unten, auf, in), Fürwörter und Artikel werden zunehmend beherrscht. Einige Kinder können schon Nebensätze bilden und haben entdeckt, dass das Verb hier – anders als im Hauptsatz – an letzter Stelle stehen muss: „Ich trinke Tee, wenn ich nach Hause komme."

Im Alter von 3 Jahren stellen Kinder häufig Fragen und verwenden Fragewörter wie „warum", „wie" oder „was", um ihr Weltwissen zu erweitern.

3 – 5 Jahre

Im Kindergartenalter nimmt der Wortschatz weiterhin zu und erweitert sich täglich um mindestens 4 bis 5 neue Worte. Das Kind spricht nun in vollständigen Sätzen und die Bildung von Nebensätzen wird immer sicherer. Es kann über Erlebnisse berichten und Zusammenhänge in Bilderbüchern beschreiben, benutzt Vergangenheitsformen und bildet den Plural. Bei unregelmäßigen Formen kann es aber noch zu Fehlbildungen kommen, weil ein Transfer erkannter grammatischer Regeln stattfindet. z.B. „Ich habe getrinkt" abgeleitet von „gespielt" oder „die Messers" abgeleitet von „die Autos". Sätze werden nicht nur im Nominativ, sondern auch im Akkusativ und Dativ gebildet.

5 – 7 Jahre

Der Spracherwerb ist in seinen Grundzügen nun abgeschlossen. Der aktive Wortschatz beträgt bei der Einschulung in der Regel circa 3000 bis 5000 Wörter, der passive Wortschatz circa 9000 bis 14000 Wörter (vgl. Klaus 2015, S. 4). Auch komplexere Sätze mit Nebensätzen können meist korrekt gebildet werden, Grammatik und Lautbildung werden weitestgehend beherrscht und die Kinder machen dabei eigentlich keine Fehler mehr. Komplizierte grammatische Strukturen werden allerdings erst in den nächsten Lebensjahren aktiv eingesetzt. Auch der Wortschatz entwickelt sich noch über das gesamte Leben hinweg weiter.

Literaturempfehlung:

https://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/normale-entwicklung/sprach-und-sprechentwicklung.html

Kany, W./Schöler, H. (201ß); Fokus: Sprachdiagnostik, Kapitel 3. Cornelsen Verlag

2.4. Auffälligkeiten und Störungen der Sprachentwicklung

Sprachprobleme sind im Vorschulalter häufig und können sozial-emotionale und kognitive Störungen nach sich ziehen. Das Gefühl des ‚Nicht-Verstanden-Werdens' oder Hänseleien und Mobbing von anderen Kindern führen oft zum emotionalen Rückzug oder aggressivem Verhalten, je nach Temperament und Mentalität des betroffenen Kindes. Auch sprachlich bedingte Lernstörungen können sich entwickeln, wenn Kinder z.B. Erklärungen oder später in der Schule Textaufgaben nicht ausreichend verstehen können, wodurch der schulische und spätere berufliche Erfolg gefährdet wird.

Umso wichtiger ist es, rechtzeitig zu erkennen, ob ein Kind Schwierigkeiten beim Spracherwerb hat, um eine passgenaue Unterstützung für das Kind und die Eltern anbieten zu können.

Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung können drei verschiedenen Gruppen zugeordnet werden:

2.4.1. Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung im Rahmen von anderen Erkrankungen

Eine Reihe von Grunderkrankungen können sich erschwerend auf den Erwerb von Sprache auswirken:

- Sensorische Beeinträchtigungen, vor allem Hör- und Sehstörungen
- Neurologische Schädigungen z.B. durch einen Unfall, Epilepsie
- Genetische Erkrankungen, wie z.B. das Down-Syndrom
- Globale Entwicklungsverzögerungen und kognitive Beeinträchtigungen
- Autismus-Spektrum-Störungen*

*Da autistische Störungen in unterschiedlichen Schweregraden und Varianten vorliegen können, spricht man von Autismus-Spektrum-Störungen

Solche Grunderkrankungen gehen oft mit sprachlichen Beeinträchtigungen einher, die

sich auf alle sprachlichen Ebenen auswirken können. Teilweise sind diese Grunderkrankungen bereits bei Eintritt in das Kinderzentrum bekannt. Manchmal wird eine langsamere oder auffällige Entwicklung des Kindes aber auch dann erst sichtbar. Liegen neben Sprech- oder Sprachauffälligkeiten weitere Beeinträchtigungen vor, ist eine sorgfältige ärztliche Untersuchung notwendig. Insbesondere Hörbeeinträchtigungen können sich aufgrund von Paukenergüssen im Mittelohr* erst entwickeln und über längere Zeit unentdeckt bleiben. Deshalb ist bei sprachlichen Auffälligkeiten immer eine Abklärung des Hörvermögens beim Pädaudiologen – dem Facharzt für kindliche Sprach-, Stimm- und Hörstörungen erforderlich.

*Bei einem Paukenerguss, der z.B. bei grippalen Infekten oder vergrößerten Rachenmandeln entstehen kann, sammelt sich Sekret hinter dem Trommelfell

Die betroffenen Kinder benötigen in jedem Fall eine spezifische Therapie und Betreuung. Sie profitieren jedoch immer auch von einem anregungsreichen und guten sprachlichen Umfeld.

2.4.2. Spezifische Sprachentwicklungsstörungen

Bei der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) handelt es sich um eine isolierte Beeinträchtigung des Spracherwerbs, obwohl sich das Kind in allen anderen Bereichen angemessen entwickelt. Seine geistige Entwicklung ist altersentsprechend, es liegen keine Hörbeeinträchtigungen oder Verhaltensschwierigkeiten vor und das Kind erhält ein ausreichendes Sprachangebot. Etwa 7 % der Vorschulkinder weisen – unabhängig von ihrer Erstsprache – eine SSES auf, wobei Jungen etwa dreimal häufiger betroffen sind als Mädchen (vgl. Kany/Schöler 2007, S. 78 ff).

Liegt eine SSES vor, so sind bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern immer alle Sprachen, die das Kind spricht und verwendet, betroffen.

Bislang konnte für die SSES keine eindeutige Ursache festgestellt werden. Es gibt jedoch eine genetische Veranlagung. Studien zeigen, dass sich bei etwa 40 % der Betroffenen – oft auf der väterlichen Seite – eine Vorbelastung in der Familie findet. Bei diesen Kindern können z. B. Sprachverarbeitungsfähigkeiten, Prozesse der auditiven Wahrnehmung oder die auditive Merkfähigkeit beeinträchtigt sein (vgl. Suchodoletz 2003, S.33).

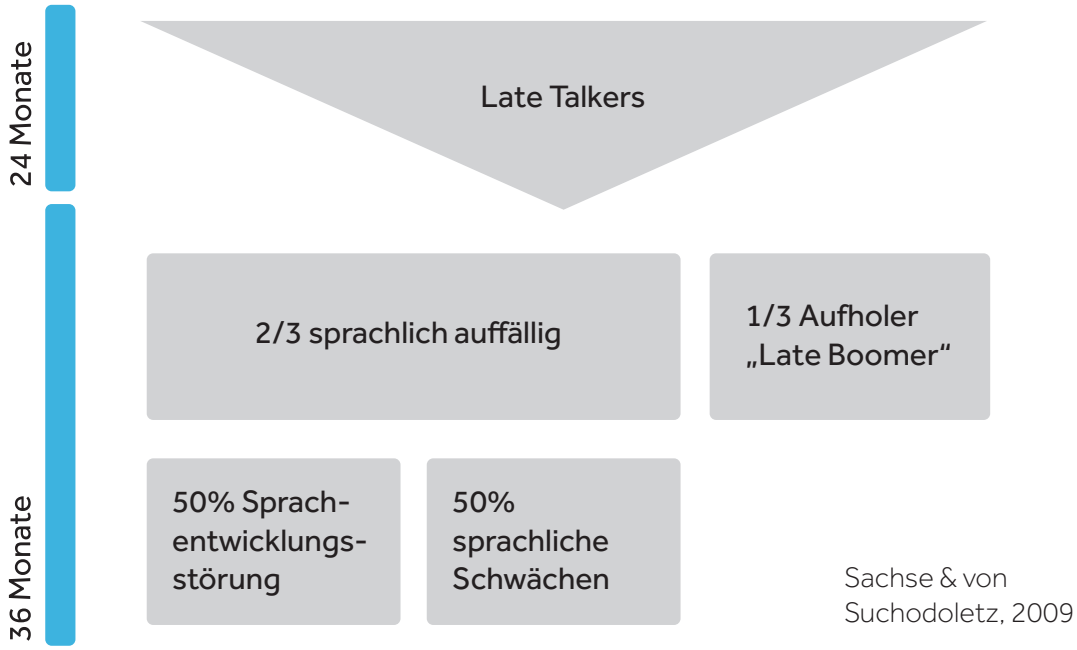
Kinder mit einer SSES benötigen eine sprachtherapeutische Behandlung, die vom Kinder- oder einem Facharzt verschrieben werden muss. Diese findet meist einmal pro Woche für ca. 45 Minuten statt. Die betroffenen Kinder sind zusätzlich auf quantitativ und qualitativ gute sprachliche Anregungen angewiesen, die sie zu Hause, aber auch im Kinderzentrum erhalten müssen.

Late Talker

In der frühen Sprachentwicklung von Kindern mit einer SSES fällt häufig auf, dass erste Wörter spät gesprochen werden. Mit ca. 24 Monaten umfasst ihr aktiver Wortschatz weniger als 50 Wörter und meist werden auch noch keine Zwei-Wort-Kombinationen gebildet. Zur Kommunikation werden häufig Mimik, (Zeige-)Gesten, Geräusche und Protowörter, also wortähnliche Eigenschöpfungen, die eine feste Bedeutung haben, eingesetzt. Diese späten Sprecher werden auch als ‚Late Talker' (LT) bezeichnet und haben ein erhöhtes Risiko, Sprachentwicklungsstörungen auszubilden. Circa 15 % aller Kinder sind hiervon betroffen, wobei etwa ein Drittel sich sprachlich später ohne besondere Unterstützung völlig unauffällig entwickelt. Ein weiteres Drittel zeigt sprachliche Schwächen, die in der Regel durch eine gute sprachliche Förderung ausgeglichen werden können, und ein Drittel entwickelt eine Sprachentwicklungsstörung.

Zentrum für Entwicklung und Lernen Heidelberg

Wie verläuft sprachliche Entwicklung der LT



©Heidelberger Interaktionstraining für pädagogische Fachkräfte (Buschmann) 01.07.2020

Außer dem langsamen Wortschatzzuwachs können eine schwer verständliche Aussprache, grammatikalische Auffälligkeiten wie z.B. falscher Satzbau oder eine fehlende bzw. fehlerhafte Verbbeugung sowie im weiteren Verlauf eingeschränkte Erzählfertigkeiten auffallen. Die Schwierigkeiten dieser Kinder wirken häufig bis in die Schulzeit hinein und viele haben auch beim Schriftspracherwerb noch Probleme.

Welche Anzeichen gibt es für eine SSES?

- Sehr später Sprechbeginn in der Erstsprache, vor allem späte Produktion von Wortkombinationen
- Geringe Erwerbsfortschritte, vor allem bei der Verbzweitstellung und der Verbbeugung
- Sehr begrenzter Wortschatz – trotz Input
- Bei mehrsprachigen Kindern Auffälligkeiten immer in beiden Sprachen

2.4.3. Umgebungsbedingte Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung

Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs entscheiden darüber, wie Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen entfalten und erweitern können. Sie brauchen gute Sprachvorbilder und müssen ihre Sprache in einem anregungsreichen Umfeld ausprobieren können. Diesen Erfahrungsraum bietet im Kleinkindalter zuallererst die Familie. In einer Atmosphäre des sich Angenommen- und Wohlfühlens wird die Sprechfreude geweckt. Bilderbücher anschauen, Singen, Geschichten erzählen und gemeinsame Aktivitäten bieten zahlreiche

Sprechanlässe. In der Evaluationsstudie „Sprachförderung im Elementarbereich" zeigen sich deutliche Hinweise darauf, dass soziale Aspekte die Sprachkompetenz der Kindergartenkinder stärker beeinflussen als Migrationshintergrund und Familiensprache. Insbesondere „der Bildungshintergrund der Eltern hat Einfluss auf den kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb". (Haug-Schnabel/Bensel 2012, S. 42) Vor allem die Entwicklung des Wortschatzes und von Erzählfähigkeiten sind im hohen Maße abhängig vom Umfeld eines Kindes.

Besonders für Kinder, die in ungünstigen, eher anregungsarmen Entwicklungssituationen leben, ist der Besuch einer Kindertageseinrichtung eine große Chance, dass ihre Kommunikationsfreude und ihre sprachlichen Kompetenzen durch ein gutes sprachliches Angebot gefördert werden.

2.4.4. Störungen von Sprechablauf, Stimme oder Kommunikation

Neben den Entwicklungsstörungen der Sprache können auch der Sprechablauf, die Stimme oder die Kommunikation eines Kindes beeinträchtigt sein. Die am häufigsten auftretenden Auffälligkeiten werden im Folgenden kurz dargestellt.

Störungen des Sprechablaufs

Eine der häufigsten Störungen des Sprechens ist das Stottern, das bei etwa 5 % der 2 – 5 jährigen Kinder auftritt. Größtenteils handelt es sich dabei um vorübergehende physiologische Redeunflüssigkeiten, bei denen es zu Wiederholungen ein- und mehrsilbiger Worte („Ich– ich– ich muss Dir was erzählen") und Satzteilwiederholungen („Und dann – und dann – und dann hab ich den Papa gerufen") kommen kann oder zu stillen Pausen oder Einschüben zwischen den Wörtern („Ich – äh – war gestern im Zoo"). Bei gut 75% dieser Kinder verliert sich diese Symptomatik ohne eine therapeutische Unterstützung.

Diese entwicklungsbedingten Sprechunflüssigkeiten müssen von einem beginnenden Stottern unterschieden werden.

Stottern kann sich in Form von unfreiwilligen Wiederholungen von Buchstaben oder Silben (Ka-ka-ka-kalt), Dehnungen von Lauten (Mmmmmmond) oder Blockierungen, bei denen die Sprechbewegung völlig stockt (--------Bus) äußern. Manche Kinder entwickeln auch Begleitsymptome, wie z.B. Mitbewegungen des Kopfes oder der Arme, Verkrampfungen oder Grimassieren, welche auffälliger sein können als das eigentliche Stottern. Es kann auch ein Vermeidungsverhalten entstehen. Äußerungen werden dann abgebrochen, bestimmte Worte oder Laute vermieden oder Sprechsituationen grundsätzlich aus dem Weg gegangen. Die Unflüssigkeiten treten oft situationsabhängig auf und können phasenweise schwanken.

Wenn Eltern verunsichert sind oder sich beim Kind Anzeichen von Anstrengung oder Vermeidung beim Sprechen bemerkbar machen, ist eine logopädische Beratung und evtl. Therapie sinnvoll und die Eltern sollten dies mit ihrem Kinderarzt besprechen.

Literaturempfehlung

Hansen, B./Iven, C. (2016): Stottern bei Kindern: Ein Ratgeber für Eltern und pädagogische Fachkräfte. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.

Walther, C./Richter, R. (2012): Stottern. Ein Leitfaden für die kinder- und jugendärztliche Praxis. Hrsg: Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e.V.

Störungen der Stimme

Wenn Kinder über einen längeren Zeitraum heiser klingen, obwohl kein akuter Infekt besteht, liegt meist eine Stimmstörung vor. Die Stimme ist kaum belastbar und kann manchmal ganz wegbleiben. Sie kann belegt klingen, kratzig, rau, piepsig oder auch tonarm und hauchig sein. Auch ständiges Räuspern und Husten können Anzeichen einer Stimmstörung sein.

Oft führt ein ständig zu lauter, angestrengter Einsatz der Stimme, aber auch falsche Atmung oder mangelnde Schonung bei einer Infektion der Atemwege zu einer Stimmstörung, es können aber auch organische Ursachen vorliegen. Auch hier ist eine Vorstellung beim Kinderarzt notwendig, der ggfls. eine logopädische Therapie einleitet.

Literaturempfehlung

Deutscher Bundesverband für Logopädie, https://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/stoerungen-bei-kindern/stoerungsbereiche/stimme.html

Tesche, B. (2012); Stimme und Stimmhygiene. Schulz-Kirchner Verlag

Störungen der Kommunikation

Manche Kinder nehmen, auch nachdem sie sich in den Alltag der Kindertagesstätte eingewöhnt haben, keinen sprachlichen Kontakt auf und reagieren auf Ansprache mit Schweigen, möglicherweise auch mit Rückzug. Sie verstehen Sprache zwar gut, sind aber nicht in der Lage, ihre eigenen sprachlichen Möglichkeiten einzusetzen, um sich mitzuteilen. Ihre Wünsche und Bedürfnisse können sie nur nonverbal äußern.

Besteht diese Sprechhemmung nur gegenüber einem bestimmten Personenkreis oder in bestimmten Situationen, so spricht man von selektivem (oder auch elektivem) Mutismus. In sehr seltenen Fällen kann auch eine völlige Kommunikationshemmung, der sogenannte totale Mutismus, auftreten.

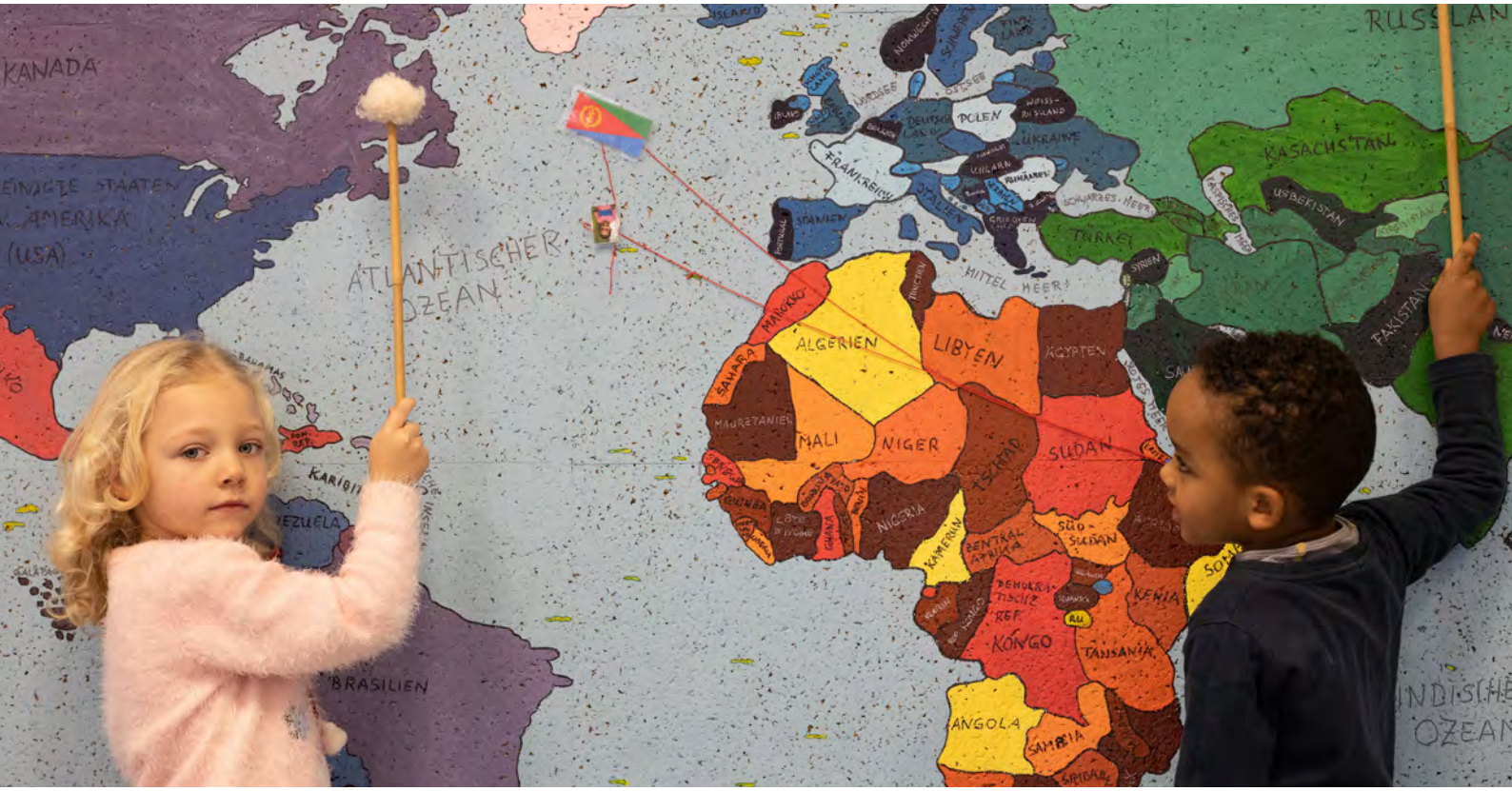
Dauert das Schweigen länger als vier Wochen an, so sollte professionelle Hilfe gesucht werden.

Etwas anders ist die Situation bei Kindern, die mit einer anderen Erstsprache aufwachsen. Diese Kinder schweigen häufig zu Beginn ihres Zweitspracherwerbs in der für sie neuen Sprache. Wenn das Schweigen jedoch länger als sechs Monate anhält, weist dies auf einen selektiven Mutismus hin. Kinder mit einem Migrationshintergrund haben laut verschiedenen Studien im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund ein bis zu vierfach erhöhtes Risiko, einen selektiven Mutismus zu entwickeln (vgl. Starke 2014).

Literaturempfehlung

Hartmann, B./Lange, M. (2017): Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter: Für Angehörige, Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag

http://www.sk.tu-dortmund.de/dortmus/Dort-MuS-Kita.pdf (20.05.2020)



3. Mehrsprachigkeit – eine Bereicherung

Was heißt Mehrsprachigkeit?

Als zwei- oder mehrsprachig gelten „alle Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden". (Reich 2010, S.8)

Dabei sind die Kompetenzen in den verwendeten Sprachen meist unterschiedlich und werden auch unterschiedlich empfunden. Häufig ist eine der Sprachen dominant und wird lieber verwendet. Dies kann sich jedoch aufgrund veränderter Spracherwerbssituationen und sich wandelnder Lebensumstände verändern.

Jede Sprache ist Teil einer Kultur und mit der jeweiligen Lebensart, den Traditionen, Werten und Gefühlen dieser Kultur verbunden. Daher erwerben mehrsprachig aufwachsende Kinder mit einer weiteren Sprache auch eine weitere Kultur, die ihre Identität mitprägt.

Lebensrealität Mehrsprachigkeit

In weiten Teilen der Welt ist das Aufwachsen mit mehreren Sprachen keineswegs eine Ausnahme, sondern der Normalfall. Weltweit existieren etwa 6000 – 7000 Sprachen, jedoch nur circa 200 Staaten. Eine besondere Sprachenvielfalt haben Papua-Neuguinea, Indonesien, Nigeria und Indien zu bieten. Hier, aber auch in vielen europäischen Regionen ist es üblich, mehrmals am Tag die Sprache zu wechseln (vgl. Wunderlich 2015).

Der Spracherwerb ist mehr als der Erwerb eines linguistischen Systems zur Verständigung, denn Sprache ist eng verknüpft mit Erfahrungen, Traditionen, Lebensstilen und Einstellungen der jeweiligen Kultur. Sie ist grundlegend für den Aufbau einer Identität und wirkt auf Persönlichkeitsentwicklung, Denken und Ausdrucksvermögen ein. Auch wenn später die Umgebungssprache oft besser beherrscht wird, bleibt die identitätsstiftende Funktion der Erstsprache erhalten.

Mehrere wissenschaftliche Studien belegen, dass sich Mehrsprachigkeit außerordentlich positiv sowohl auf die sprachliche als auch auf die allgemeine Entwicklung von Kindern auswirken kann. In dem „sprachverarbeitenden Bereich des Gehirns liegen auch das Arbeitsgedächtnis und der Ort für Problemlösungen. Offenbar werden diese Areale durch das frühe Sprachenlernen mittrainiert". (Franceschini 2006, o.S.) Untersuchungen der kanadischen Psychologin Ellen Bialystok haben außerdem gezeigt, dass bilinguale Kinder ihre Aufmerksamkeit sogar besser auf mehrere Aufgaben verteilen können als einsprachig aufwachsende Kinder. Laut einer Studie der Uni Zürich verfügen zweisprachig aufwachsende Kinder zudem über bessere kommunikative Fähigkeiten. (Wermelinger 2017)

3.1. Unterschiedliche Spracherwerbsverläufe

Die Lebensbedingungen, unter denen Kinder mit mehr als einer Sprache aufwachsen, sind sehr unterschiedlich. Wie sich ihr Wortschatz und ihre sprachlichen Kompetenzen beim Zweit- oder Drittspracherwerb entwickeln, hängt in entscheidendem Maße vom Beginn, der Dauer und der Intensität des Kontaktes mit diesen Sprachen ab. Je nachdem, ab welchem Alter Kinder mit einer zweiten Sprache konfrontiert werden, werden unterschiedliche Formen des Zweitspracherwerbs unterschieden.

Nachrichten an die Eltern aus dem KiZ Henriette-Fürth-Straße

Simultan: Bilingualer Erstspracherwerb

Beim simultanen Spracherwerb – auch doppelter Erstspracherwerb oder Bilingualismus

genannt – beginnt der Erwerb von zwei Sprachen in der Zeit von Geburt bis zum 2. bzw. 3. Geburtstag*. Bilingual aufwachsende Kinder kommen häufig aus Familien, in denen beide Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen.

Dabei kann es sich bei einer der Sprachen um die Umgebungssprache – in Deutschland also um Deutsch – handeln, es können aber auch beide Sprachen nicht mit der Umgebungssprache identisch sein.

Der gleichzeitige Erwerb von zwei Sprachen fällt dem Kind nicht schwerer, als eine Sprache zu erwerben. Die Abfolge der Erwerbsschritte ist vergleichbar und auch der Zeitaufwand unterscheidet sich nicht nennenswert.

Neurowissenschaftliche Forschungen zeigen, dass für beide Sprachen automatisch dasselbe Netzwerk im Gehirn aktiviert wird, wenn Kinder bis zu ihrem dritten Lebensjahr eine zweite (oder auch dritte) Sprache hinzulernen. Das macht es diesen Kindern besonders leicht, von einer Sprache in die andere zu wechseln (vgl. Küls 2003).

Trotzdem ist häufig eine Sprache dominanter als die andere(n). Dies hängt vor allem damit zusammen, welche Sprache die Kinder häufiger hören bzw. in welcher sie mehr kommunizieren.

Sukzessiv: Früher Zweitspracherwerb

Tritt eine zweite Sprache ab einem Alter von 2 bis 3 Jahren bis zum Schulalter zu der Erstsprache hinzu, so spricht man von einem sukzessiven frühen Zweitspracherwerb.

Viele der mehrsprachig aufwachsenden Kinder haben in einer Stadt wie Frankfurt am Main erst mit Eintritt in die Kindertagesbetreuung den ersten systematischen Kontakt mit der deutschen Sprache und sind somit frühe Zweitsprachlerner. Man spricht auch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Unterschied zu Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM).

Sukzessiv mehrsprachig aufwachsende Kinder haben bereits eine Erstsprache in ihren Grundzügen erworben und können auf dieses Wissen zurückgreifen. Sie haben schon Erfahrungen, wie Sprache eingesetzt wird und verfügen zudem über vielfältige kognitive Fähigkeiten und Weltwissen. Dies kommt ihnen beim Erwerb einer neuen Sprache zugute. Daher klappt in diesem Alter der Zweitspracherwerb in der Regel mühelos und meist auch akzentfrei. Die Ergebnisse mehrerer Studien zeigen, dass in Bezug auf Erwerbsverlauf und Erwerbsmuster große Parallelen zum Erstspracherwerb bestehen. Manche Entwicklungsschritte werden sogar schneller durchlaufen als beim Erstspracherwerb. Vorausgesetzt, sie erhalten ein umfangreiches und gutes Sprachangebot, können die Kinder innerhalb von 8 bis 18 Monaten die phonologischen und grammatikalischen Grundlagen der Zweitsprache erwerben. Der Ausbau des Wortschatzes und mancher Feinheiten bei der grammatischen Formenbildung kann jedoch etwas länger dauern und noch bis zum Schuleintritt unter der Norm der einsprachigen Kinder bleiben.

Insbesondere grammatische Unterschiede der Sprachen – wie Präpositionen, Artikel oder Verbformen – können hinderlich sein, weil Kinder die ihnen bekannten Muster aus der Erstsprache in die Zweitsprache übertragen (siehe Kap. 3.2). Dies ist jedoch kein Zeichen dafür, dass sie die Sprachen nicht voneinander unterscheiden können, sondern spricht dafür, dass sie eigentlich klug, wenn auch leider falsch, kombiniert haben (vgl. Tracy 2008).

*Die Grenzen zwischen simultanem und sukzessivem Zweitspracherwerb sind fließend und die Angaben in der Literatur variieren

Später Zweitspracherwerb

Wird eine zweite Sprache nach circa dem 6.– 7. Lebensjahr erworben – die Altersangaben in der Literatur variieren auch hier – spricht man von einem späten Zweitspracherwerb. Während die Kinder bis zu diesem Alter Sprache noch quasi nebenbei in der Interaktion mit anderen erwerben können, ändern sich nun die Lernprozesse und Sprache wird bewusster und reflektierter erlernt (vgl. Kany/Schöler 2007, S. 20). Die Fähigkeit zu einem erleichterten Erwerb weiterer Sprachen geht nun kontinuierlich zurück. Es finden vermehrt bewusste Vergleiche der Sprachen statt.

Sprachwahl in der Familie

Die Ausgangssituationen in mehrsprachigen Familien und ihrem Lebensumfeld sind extrem unterschiedlich. Die Muttersprachen der Eltern, ihre Sprachkompetenzen, der Einfluss von Geschwistern oder Verwandten und das außerfamiliale Umfeld prägen die sprachlichen Erfahrungen des Kindes. Hier müssen individuelle Strategien gefunden werden, um ein möglichst sprachanregendes Umfeld zu gestalten, mit denen sich alle Familienmitglieder wohlfühlen.

Es gibt mehrere Varianten der Sprachwahl, mit denen Kinder erfolgreich mehrsprachig aufwachsen können. Die gängigsten Strategien sind:

- Eine Person – eine Sprache: Haben die Eltern unterschiedliche Muttersprachen, so ist eine gut erforschte Strategie, dass jedes Elternteil konsequent in seiner Sprache mit den Kindern spricht, um ihnen die Orientierung zu erleichtern.
  Zum Beispiel: Mutter chinesisch – Vater deutsch

- Eine Sprache drinnen – eine Sprache draußen: Manche Eltern setzen zu Hause konsequent ihre Erstsprache ein, aber sprechen außerhalb eine andere, meist die Umgebungssprache.
  Zum Beispiel: zu Hause spanisch – außerhalb deutsch

- Zwei Sprachen drinnen – eine Sprache draußen: Haben die Elternteile unterschiedliche Erstsprachen, so können zu Hause beide Sprachen gesprochen werden und in der Umgebung eine dritte.
  Zum Beispiel: Mutter spanisch – Vater türkisch – Umgebung deutsch

- Situativer Sprachengebrauch: Die Eltern sprechen beide Sprachen mit dem Kind und unterscheiden dabei nach situativen Gesichtspunkten, wie z.B. nach dem Gesprächsthema, den Sprachen der Gesprächspartner, tagsüber die eine und beim Zubettbringen die andere Sprache etc.

Viele Eltern sprechen aber auch eher unsystematisch und spontan beide Sprachen mit ihren Kindern. Ein situativer Sprachgebrauch und spontane Sprachmischungen sind die verbreitetsten, gleichzeitig aber auch die noch am wenigsten erforschten Anwendungsweisen der Sprachen in mehrsprachigen Familien.

3.2. Besonderheiten beim Erwerb mehrerer Sprachen

Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, durchlaufen grundsätzlich die gleichen Etappen wie einsprachig aufwachsende Kinder. Auch diese Kinder haben beim Spracherwerb ihr eigenes Tempo, das natürlich auch von der Intensität des Kontakts mit den jeweiligen Sprachen abhängt.

In Abhängigkeit von den Erstsprachen können sukzessiv mehrsprachig aufwachsende Kinder jedoch in vielen sprachlichen Teilbereichen Besonderheiten zeigen. Aufgrund einer Übertragung von Merkmalen der Erstsprache in die Zweitsprache Deutsch kann es zum so genannten Code-Mixing kommen. Solche Sprachmischungen sind natürliche Übergangsstadien, die nicht als problematisch anzusehen sind. Da es beim Erwerb einer Zweitsprache auf allen sprachlichen Ebenen zu Übertragungen aus der Erstsprache kommen kann, ist es sinnvoll, sich über die Unterschiede der jeweiligen Erstsprache zum Deutschen zu informieren.

Im Folgenden werden einige typische Unterschiede zwischen der deutschen und anderen Sprachen aufgeführt:

Laute und Sprachmelodie

Jede Sprache hat ihr eigenes Lautrepertoire und Laute, die in der deutschen Sprache bedeutungstragend sind, spielen möglicherweise in einer anderen Sprache keine Rolle. Babys können zunächst Laute der unterschiedlichsten Sprachen differenzieren, verlieren diese Fähigkeit aber nach und nach. Bis zum Alter von etwa 6 bis 12 Monaten entwickeln sie einen Lautfilter, wodurch sie die Laute ihrer Umgebungssprache differenzierter und effizienter wahrnehmen, jedoch die Fähigkeit, Lautunterschiede anderer Sprachen wahrzunehmen, verlieren.

Beispiel:
So können z.B. viele Menschen aus dem asiatischen Sprachraum den Unterschied zwischen /r/ und /l/ nicht mehr wahrnehmen, weil diese beiden Laute in ihrer Sprache keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. „Fried Rice" (gebratener Reis) wird so zu „flied lice", was ins Deutsche übersetzt irgendwelche Läuse sind. Europäer haben hingegen Probleme bei der Unterscheidung von Tonhöhen, wie es sie in asiatischen oder afrikanischen Sprachen gibt.

Beispiel:
In der italienischen Sprache kommen die beiden Laute /ch1/ und /ch2/ nicht vor und so wird z.B. /ich/ wie /ische/ oder /machen/ wie /maken/ gesprochen. Außerdem gibt es im italienischen keine Doppelvokale (z.B. /eu/, /ei/, /au/). Treffen zwei Vokale aufeinander, werden diese einzeln gesprochen, z.B. /euro/ wird wie /e-uro/ gesprochen.

Beispiel:
Im Türkischen und Russischen gibt es keinen Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen, sodass die Worte Beet und Bett oder Hüte-Hütte für türkische Muttersprachler gleich klingen. Auch die im deutschen typischen Konsonantenhäufungen gibt es im Türkischen nicht. Daher schieben türkische Kinder häufig zur Vereinfachung einen Vokal zwischen diese Konsonanten, sodass z.B. /Brot/ zu /Borot/ wird.

Auch die Sprachmelodie, die u.a. das Heraushören einzelner Wörter und Sätze aus einem Lautstrom erleichtert, ist in den Sprachen unterschiedlich. Während z.B. im Deutschen und Englischen die meisten Wörter auf der ersten Silbe betont werden (z.B. **Ma**ma, **Kaf**fee), werden im Französischen und Russischen die meisten Wörter auf der zweiten Silbe betont (z.B. Ma**man**, Ca**fé**).

Beispiel:
Im Spanischen steht z.B. /Pa**pa**/ mit Betonung auf der zweiten Silbe für Papa/Vati, während die deutsche Aussprache des Wortes mit Betonung auf der ersten Silbe /**Pa**pa/ im Spanischen „Kartoffel" bedeutet. Ein Kind mit spanischer Erstsprache könnte irritiert sein, wenn es hört, wie ein anderes Kind seinen Vater freudig mit /**Pa**pa/ anspricht.

Wortschatz

Mehrsprachig aufwachsende Kinder erwerben in der Regel in jeder einzelnen ihrer Sprachen einen geringeren Wortschatz als einsprachig aufwachsende Kinder (vgl. Tracy/Lemke 2009, S. 28). Der Grund hierfür liegt darin, dass sich das sprachliche Angebot auf zwei Sprachen verteilt und somit pro Sprache in der Regel geringer ist. Außerdem werden Kinder in ihren Familien und in einer Betreuungseinrichtung

mit teilweise unterschiedlichen Themen und Spracherfahrungen konfrontiert, was sich in ihrem Wortschatz widerspiegelt. Bei bilingual aufwachsenden Kindern können daher in einzelnen Themenbereichen Wortschatzlücken in jeweils einer der Sprachen entstehen. Solche „Lücken" im Wortschatz können jedoch in jedem Lebensalter ausgeglichen werden. Der totale Wortschatz – also die Summe der Wörter in allen Sprachen eines mehrsprachigen Kindes – ist im Durchschnitt sogar meist größer als der von monolingual aufwachsenden Kindern.

Sukzessiv mehrsprachig aufwachsende Kinder, die erst in einer Betreuungseinrichtung mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, bringen bereits einen Wortschatz in ihrer/n Familiensprache(n) mit. Für die bereits in der Erstsprache gelernten Wörter müssen sie also nur noch die neue Bezeichnung in der deutschen Sprache lernen. Haben sie sich bereits bestimmte Bedeutungen von Wörtern erschlossen, so kann die neu hinzukommende Sprache davon profitieren.

Dabei ist zu beachten, dass sich manche Wörter nicht direkt übersetzen lassen.

Beispiel:
Im Türkischen können Verwandtschaftsbezeichnungen differenzierter sein als im Deutschen, so ist z.B. „hala" die Tante väterlicherseits, während „Teyze" die Tante mütterlicherseits bezeichnet.

Grammatik-Wort– und Satzbildung

„Ich geh bald Schule"

Kinder, die zunächst mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufwachsen, übertragen oft die grammatischen Regeln aus ihrer Erstsprache. Dabei unterscheidet sich das Deutsche von anderen Sprachen häufig durch die Stellung der Worte im Satz (Syntax) und das Fehlen mancher Wortklassen.

Beispielhaft werden hier einige typische Unterschiede zwischen dem Deutschen und einigen anderen Sprachen aufgeführt:

Im Deutschen gibt es die drei Artikel „der, die, das", durch die das grammatische Geschlecht (das Genus) der Nomen bezeichnet wird. So kennt z.B. das Türkische, Russische, Finnische oder Japanische gar keine Artikel. In anderen Sprachen gibt es nur einen oder zwei Artikel (vgl. Tabelle im Anhang „Das Genus in anderen Sprachen" von Oleschko 2010). Die Zuweisung des Geschlechts ist im Deutschen wenig regelhaft und der Erwerb des deutschen Artikelsystems dauert daher bei sukzessiv bilingualen Kindern meist länger.

Zur Bildung des Plurals gibt es im Deutschen neun unterschiedliche Formen und im Unterschied zu vielen anderen Sprachen viele verschiedene Regeln und zahlreiche Ausnahmen, die auswendig gelernt werden müssen.

In einigen Sprachen, wie z.B. Türkisch, Georgisch, Japanisch, Finnisch, Estnisch, Ungarisch, Swahili, werden viele syntaktische Formen durch das Anhängen von Endungen an Wortstämme angezeigt, die Satzbildung ist dadurch eine ganz andere als die deutsche.

türkisch	deutsch	ungarisch	deutsch
ev	Haus	ház	Haus
evede	zu Hause, im Haus	házam	mein Haus
Evdeler	Sie sind zu Hause	házaim	meine Häuser
evinizde	in Ihrem/eurem Haus	házaimban	in meinem Haus
Evinizdeyiz	Wir sind in Ihrem/eurem Haus		

So kann es beim Zweitspracherwerb des Deutschen zu unterschiedlichen „typischen" Fehlern kommen:

Fehlerhafter Satzbau
Beispiel: „Morgen ich will gehen ins Kino" –> „Domani io voglio andare al cinema"

Auslassung von Artikeln
Beispiel: „In Schule" statt „In die Schule" (türkisch: okulda)

Fehlerhafter Gebrauch von Präpositionen
Beispiel: „Wir gehen bei Schule."

Schwierigkeiten bei der Verwendung des korrekten Artikels
Beispiel: „le soleil" –> „der Sonne", „la luna" –> „die Mond"

Literaturempfehlung
Tracy, R. (2008); Wie Kinder Sprachen lernen. Marburg: Francke –Verlag.
Das Regal:Sprachen (https://de.wikibooks.org/wiki/Regal:Sprachen) bietet viele Informationen über den Aufbau unterschiedlicher Sprachen

3.3. Wie gelingt der Erwerb mehrerer Sprachen?

Damit Kinder den Vorteil, mit mehreren Sprachen aufzuwachsen, auch nutzen können, bedarf es einer ausreichenden Quantität und Qualität des sprachlichen Angebots und möglichst vielfältiger Möglichkeiten zur Anwendung der Sprachen. Dies gilt sowohl für die Erstsprache(n), die in der Familie gesprochen werden, als auch für die Zweitsprache Deutsch. Auch der emotionale Bezug und der Stellenwert der Sprache im sozialen Umfeld sind für die Motivation der Kinder wichtig, damit sie gut in die Sprachen hineinwachsen können.

Um die deutsche Sprache als Zweitsprache gut erwerben zu können, müssen Kinder also möglichst häufig in eine deutschsprachige Kommunikation eingebunden werden. Ein kurzer Besuch eines Kinderzentrums mit vielen mehrsprachig aufwachsenden Kindern bietet meist zu wenig Gelegenheit für eine gute Interaktion mit deutschsprachigen Kindern und Erwachsenen. Daher ist ein möglichst regelmäßiger und ausreichend langer Besuch einer Einrichtung äußerst wichtig, wenn Kinder nur dort Kontakt mit der deutschen Sprache haben. Aber auch das Eingehen auf ihre verschiedenen Muttersprachen hilft den Kindern beim Deutscherwerb. Muttersprachlich deutsche Kinder profitieren ebenfalls in unserer von vielen Sprachen geprägten Gesellschaft vom Kontakt mit anderen Sprachen.

3.4. Fragen und Mythen zur Mehrsprachigkeit von Kindern

Im Austausch mit den Eltern – hier sind grundsätzlich die primären Bezugspersonen des Kindes gemeint – mehrsprachig aufwachsender Kinder tauchen immer wieder Fragen zum Umgang mit den verschiedenen Sprachen auf.

Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, Eltern die Sicherheit zu geben, dass die Mehrsprachigkeit eine große Bereicherung ist und sie zu beraten, wie sie die Kinder beim Erwerb mehrerer Sprachen unterstützen können.

Ist der Erwerb mehrerer Sprachen für Kinder eine Überforderung?

Nein, denn ...
... „Das menschliche Gehirn ist bestens dazu ausgerüstet, mehr als eine Sprache gleichzeitig zu lernen." (Schulz 2011)

Kinder sind besonders im frühen Alter in der Lage, in kürzester Zeit mehrere Sprachen zu erwerben. Entscheidend sind hierbei natürlich die Qualität und Quantität des sprachlichen Angebots der Umwelt (siehe hierzu auch Kap. 4.5). Auch die Motivation der Kinder, sich eine Sprache anzueignen, spielt eine wichtige Rolle.

Mehrsprachigkeit ist also eine Ressource des Menschen, die von frühester Kindheit an gefördert werden sollte.

Muss das Kind zunächst eine Sprache (die „Muttersprache") beherrschen?

Nein, denn ...
... es ist keine Überforderung, mehrere Sprachen gleichzeitig zu lernen, sondern die Bedingungen hierfür sind sogar günstig. Forschungsergebnisse belegen, dass hierdurch der Zugang zu weiteren, später erworbenen Sprachen erleichtert wird.

Sollten Eltern nur Deutsch mit ihren Kindern sprechen?

Nein, denn ...
... Eltern sollten mit ihren Kindern in der Sprache sprechen, die sie am besten beherrschen und die ihnen emotional am nächsten ist. In dieser Sprache können sie meistens einen reichhaltigen, authentischen und variationsreichen sprachlichen Input anbieten.

Dies gilt umso mehr, wenn Eltern selbst Deutsch erst als späte Zweitsprachlerner gelernt haben oder vielleicht noch lernen.

Eine wichtige Rolle spielt hingegen eine positive Einstellung der Eltern zum Deutscherwerb ihrer Kinder. Die Wertschätzung der deutschen Sprache ist von hoher Bedeutung für deren Motivation, deutsch zu sprechen. Indem Eltern zeigen, dass sie Mehrsprachigkeit für erstrebenswert und das Erlernen der deutschen Sprache für notwendig halten, können sie die Lernmotivation der Kinder positiv beeinflussen. Umgekehrt kann sich eine schlechte Meinung des Umfelds gegenüber der deutschen Sprache natürlich negativ auf den Deutschsprachenerwerb auswirken.

Lernen mehrsprachige Kinder keine Sprache richtig?

Doch, denn ...
... die Verwendung zweier Sprachen innerhalb einer Äußerung, das sogenannte Code-Mixing, ist kein Anzeichen von Defiziten. Es ist bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Lauf der Sprachentwicklung ganz normal und häufig zu beobachten, lässt aber im Laufe der Zeit in der Regel nach.

Sprachmischungen können eher als Ausdruck von hoher Sprachkompetenz gesehen werden. Kinder haben so eine hervorragende Möglichkeit, z.B. Lücken im deutschen Wortschatz mit Wörtern ihrer Erstsprache zu füllen: „Ich mag eine green Auto." oder „Anne, kann ich ekmek haben?".

Haben mehrsprachig aufwachsende Kinder häufiger eine Sprachentwicklungsstörung?

Nein, denn ...
... Sprachentwicklungsstörungen treten genauso häufig wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern auf und betreffen etwa 7% aller Kinder (vgl. Suchodoletz 2003, S.31). Wenn eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt, zeigen sich die sprachlichen Schwächen immer in beiden Sprachen. Die Mehrsprachigkeit ist hierfür nicht die Ursache.

Aktuelle Forschungen gehen davon aus, dass Kinder mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung durchaus zweisprachig auf-

wachsen können, ohne dass sich dadurch ihre sprachlichen Schwächen vergrößern.

Können Kinder eine Sprache gut beim Fernsehschauen lernen?

Nein, denn ...
... Sprachen lernen Kleinkinder im direkten Kontakt, d.h. in der Interaktion mit anderen. Beim Fernsehen sind Kinder aber passiv, mit dem Fernseher können sie kein Gespräch führen. Vor allem achten sie beim Fernsehschauen auf die visuellen Eindrücke, die Bilder. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Kleinkinder von Sprachinhalten, die ihnen durch das Anschauen von DVDs angeboten werden, keineswegs profitieren (vgl. Zimmerman/Christakis/Meltzoff 2007, S.364-8). Älteren Kindern kann Fernsehen dann helfen, wenn man mit ihnen gemeinsam über das spricht, was man sieht bzw. gesehen hat.

3.5. Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Wertschätzung

Die Sprache, mit der Kinder aufwachsen, ist von elementarer Bedeutung für die Entwicklung ihrer Identität. Mit ihr werden Normen, Werte und Regeln vermittelt und die ersten Beziehungen gestaltet. Die Wertschätzung der Familiensprache(n) und der Kultur von Kindern mit Migrationshintergrund ist daher für die Entwicklung ihres Selbstbildes und ihres Selbstbewusstseins grundlegend (vgl. Militzer 2001). Sie spielt aber auch eine große Rolle für einen gelingenden Zweitspracherwerb. Daher ist es wichtig, den Erstsprachen der Kinder in der Kindertagesstätte Raum zu geben, ihnen Aufmerksamkeit zu schenken und sie aktiv aufzugreifen. Dies kann zum Beispiel geschehen, indem man sich von den Bezugspersonen einige für das Kind bedeutsame Worte sagen lässt, die im Kindergartenalltag aufgegriffen werden können. Insbesondere Kindern, die noch keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben, gibt dies zu Beginn ihres Besuchs der Einrichtung ein Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit und stärkt ihr Selbstbewusstsein und ihr Vertrauen.

Eine positive Einstellung gegenüber den Erstsprachen der Kinder erhöht deren Motivation, auch die deutsche Sprache zu lernen.

Familien – und Elternkooperation im mehrsprachigen Kontext

Eine gute interkulturelle Kooperation mit den Eltern und den Familien der Kinder ist grundlegend für deren sprachliche Bildung. Hierfür ist entscheidend, dass von Beginn an dem sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Familien mit Offenheit und Interesse begegnet wird und Mehrsprachigkeit als Bereicherung erlebt werden kann.

Der Austausch über die familiäre Sprachsituation, über Sprachkenntnisse und Einstellungen der Eltern zur Mehrsprachigkeit, ihre Erwartungen und Sorgen sollten bereits in den ersten Gesprächen erfolgen. Mit ihnen gemeinsam muss besprochen werden, wie der Spracherwerb in allen Sprachen gelingen kann.

Austausch mit den Bezugspersonen rund um das Thema Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit

Wie bereits in Kapitel 3.4 ausgeführt, sollen die pädagogischen Fachkräfte die Eltern bzw. Bezugspersonen auch darin unterstützen, mit ihren Kindern in der Sprache zu sprechen, die sie am besten beherrschen und in der sie

sich wohl fühlen. Gleichwohl ist es von großer Bedeutung, dass Eltern ihren Kindern zeigen, dass ihnen auch die deutsche Sprache wichtig ist.

Der Austausch mit den Bezugspersonen kann aufgrund sprachlicher Barrieren erschwert sein. Hier müssen – immer dem Anlass entsprechend! – eine*n Dolmetscher*in, eine mehrsprachige pädagogische Fachkraft oder nachweislich gut Deutsch sprechende Verwandte/Bekannte der Familie zum Übersetzen hinzugezogen werden. Auch die in vielen Sprachen vorliegenden Info-Broschüren des „Arbeitskreises Neue Erziehung" und des „Staatsinstituts für Frühpädagogik", die Faltblätter des" Deutschen Logopädenverbandes (dbl)" oder die Merkblätter der „Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin" können für die Beratung unterstützend eingesetzt werden (die Download-Adressen befinden sich im Anhang und sind auch im Intranet von Kita Frankfurt aufgeführt). Auch ein Hinweis auf Deutschkurse, wie z.B. die „Mama lernt Deutsch-Kurse" des Amts für multikulturelle Angelegenheiten oder VHS-Kurse kann gegebenenfalls sinnvoll sein.

Sprachliches Angebot im Kinderzentrum

Insbesondere für Kinder, die die deutsche Sprache erst und vorwiegend in einer Kindertageseinrichtung erwerben, ist ein quantitativ und qualitativ reichhaltiges sprachliches Angebot (s.a. Kap. 4.5) im Kinderzentrum entscheidend. Es müssen Sprechanlässe in unterschiedlichen Alltagssituationen genutzt und gezielt geschaffen werden, um den Kindern die Gelegenheit zur Kommunikation zu geben und ihre Sprechlust zu wecken. Darüber hinaus ist es förderlich, vermehrt Mimik und Gesten zu nutzen und Alltagsabläufe durch Bilder und Piktogramme zu visualisieren. Hierfür kann z.B. das Symbolsystem Metacom, das allen Einrichtungen zur Verfügung steht, genutzt werden. Auch der Einsatz von Gebärden – z.B. durch die GuK-Gebärden von Etta Wilken – kann für die Kommunikation im Alltag sehr hilfreich sein.

Aufgreifen der Erstsprachen im Kinderzentrum

Damit sich Kinder aller Kulturen mit ihren Erstsprachen anerkannt und akzeptiert fühlen, ist es wichtig, die verschiedenen Sprachen wahrzunehmen und ihnen in der Kindertageseinrichtung Raum zu geben.

Wie können pädagogische Fachkräfte die Vielfalt der Sprachen und Kulturen im Alltag aufgreifen?

- Begrüßung in allen im Kinderzentrum vorkommenden Sprachen z.B. im Eingangsbereich – hierbei können auch Eltern gut eingebunden werden
- Aufgreifen von Liedern, Reimen und Abzählversen in anderen Sprachen
- Angebot mehrsprachiger Kinderbücher
- Bücher, die Themen anderer Kulturen aufgreifen (Feste, Rituale etc.)
- Erzählen von Märchen und Geschichten aus anderen Kulturkreisen
- Aufgreifen von Wörtern (z.B. Guten Morgen, Tschüss, Guten Appetit, Zahlen oder wichtige Worte des Kindergartenalltags) in den Familiensprachen der Kinder. Diese können im Kita-Alltag, z.B. im Morgenkreis

für einen bestimmten Zeitraum benutzt werden (siehe u.a. Praxisbeispiel „Sprache des Monats" des Kinderzentrums Bernadottestraße)

– Einbindung der Eltern oder anderer Familienangehöriger mit nicht-deutscher Erstsprache durch Vorlesen in ihren Sprachen, Erzählen von Märchen, Musizieren, Tanzen etc.

– Mehrsprachiges Vorführen von Geschichten des japanischen Papiertheaters Kamishibai (siehe auch Kap. 4.6.2)

– Nichtlateinische Buchstaben sichtbar machen, z.B. durch Beschriftung der Garderobenbildchen in Deutsch und der Familiensprache des jeweiligen Kindes oder der Funktionsräume in verschiedenen Sprachen

– Diese Beispiele lassen sich natürlich noch erweitern. Auch durch das Aufgreifen kultureller Hintergründe der Familien, wie z.B. Feste, Kochrezepte, Informationen über die Herkunftsländer können Interesse und Wertschätzung gezeigt werden

Praxisbeispiel KiZ Bernadottestraße „Sprachen sichtbar machen"

Das KiZ Bernadottestraße wird von gut 100 Kindern mit circa 30 unterschiedlichen Erstsprachen besucht. Viele der Kinder wachsen bereits in ihren Familien mit 2 Erstsprachen auf, wobei etliche auch ihre Familiensprachen noch nicht altersentsprechend beherrschen, wenn sie in den Kindergarten kommen und nun noch die deutsche Sprache lernen sollen. Das Team des KiZ Bernadottestraße hat gemeinsam eine sehr wertschätzende Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit der Kinder und ihrer Familien entwickelt und macht deren Erstsprachen auf vielfältige Weise im Alltag sicht- und hörbar:

– Die Sprache des Monats: Für einen Monat steht eine bestimmte Sprache im Mittelpunkt. Wichtige Worte des Kindergartenalltags werden gemeinsam mit den Kindern gesammelt und übersetzt und in den kommenden Wochen im Kindergartenalltag angewandt. Die Eltern werden vorab durch einen Elternbrief darüber informiert und um Mithilfe gebeten.

– Im Flur hängen zweisprachige „Wortwölkchen" von der Decke: Auf der einen Seite stehen die Worte in Deutsch, auf der anderen die Übersetzung in der Sprache des Monats

– Eltern lesen in ihrer Sprache ein Buch vor – parallel dazu lesen größere Hortkinder oder die pädagogischen Fachkräfte das Buch auf Deutsch vor.

– Begleitend dazu gibt es oft landestypische Leckereien und Musik.

– Bei den regelmäßigen Besuchen in der Bücherei werden zu aktuellen Themen zwei- oder mehrsprachige Bücherpakete zusammengestellt.

– Durch selbst gestaltete Kamishibais werden aktuelle Themen aufgegriffen und bildlich mit den Kindern bearbeitet.

– Mehrsprachige Kamishibais werden regelmäßig für Kinder, aber auch für Eltern, aufgeführt.

– In einem Sprachrucksack können die Kinder auch mehrsprachige Bücher und Spiele für zwei Wochen ausleihen und mit nach Hause nehmen, um sie dort mit ihren Eltern anzuschauen bzw. zu spielen.

Für die Kinder ist es eine Selbstverständlichkeit geworden, dass verschiedene Sprachen gesprochen werden. Durch das Erleben vieler Sprachen entsteht bei allen Kindern Neugierde darauf, wie Dinge denn in anderen Sprachen heißen. So wird dann auch im Alltag oft gefragt: „Wie heißt das denn auf Türkisch, Englisch, Arabisch, Spanisch ...?" Die Eltern fühlen sich durch die Einbeziehung ihrer Muttersprachen und dem Interesse, das ihnen entgegengebracht wird, angenommen und wertgeschätzt. Sie können hierdurch gut im Kindergartenalltag eingebunden werden und beteiligen sich gerne an Aktivitäten, wie z.B. dem zweisprachigen Vorlesen.

Literaturempfehlung

„Sprachbildung in der Kita – alltagsintegriert und interkulturell", Broschüre von Kita Frankfurt und AmkA, März 2017

„Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule", AmkA Februar 2016

4. Sprachbildung und Sprachförderung

4.1. Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachtherapie – eine Begriffsklärung

Man hört oder liest häufig von Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie – doch was verbirgt sich hinter diesen Begriffen?

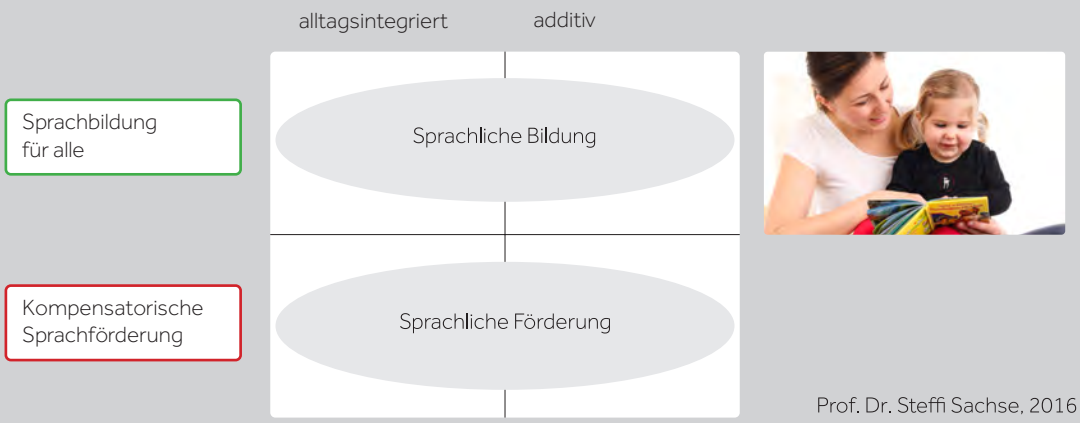
Sprachbildung ist ein grundsätzlicher Bestandteil des Bildungsauftrages in einer Kinderbetreuungseinrichtung und Teil des Kita-Alltags. Sprachbildung berücksichtigt und unterstützt die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder unabhängig von ihrem Entwicklungsstand. Im Vordergrund steht dabei der Dialog zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft. Diese sorgt für eine sprachlich anregende Umgebung und greift die Interessen der Kinder auf. Das sprachliche Angebot wird in für die Kinder bedeutungsvolle Handlungen eingebunden und an ihr jeweiliges Entwicklungsniveau angepasst. Die Fachkräfte nehmen eine sprachförderliche Grundhaltung ein, nutzen Modellierungstechniken, wie z.B. korrektives Feedback und regen Gespräche z.B. durch geeignete Kommentare oder das Stellen offener Fragen an (s.a. Kap.4.5.). Diese Form der Interaktion ermöglicht den Kindern, typische Sprachmuster und -strukturen beiläufig und eigenaktiv aufzugreifen, sodass sich ihre Sprache auf allen Ebenen optimal entfalten kann. (vgl. Steinmetzer/Girlich 2014). Sprachbildung kann selbstverständlich auch additiv in Kleingruppen stattfinden.

Sprachförderung richtet sich an Kinder mit einem zusätzlichen Sprachförderbedarf, der durch quantitativ und qualitativ mangelnde sprachliche Anregung oder durch eine andere bestehende Sprachentwicklungsauffälligkeit begründet ist.

Es ist notwendig, dass pädagogische Fachkräfte zunächst durch Beobachtungsverfahren oder den Einsatz von Sprachscreenings (s. a. Kap. 4.3) Kinder mit einem Sprachförderbedarf identifizieren und ermitteln, welche Kompetenzen diese Kinder bereits erworben haben, welche Interessen und Aneignungsstrategien sie haben und welche sprachlichen Bereiche noch einer Unterstützung bedürfen.

Durch Aktivitäten und gezielte Anregungen, die einen bestimmten Wortschatz oder wichtige Sprachstrukturen implizit anbieten, wird deren Gebrauch durch das Kind gefordert. So können Wortschatz und grammatikalische Strukturen gefördert werden. Hierfür können sowohl eine alltagsintegrierte Sprachförderung – und damit der sehr reflektierte Einsatz der in Kap. 4.4.5 genannten Modellierungstechniken – als auch additive Sprachfördermaßnahmen, z.B. in Kleingruppen eingesetzt werden. Sprachförderprogramme haben oft die Förderung einzelner Teilbereiche zum Ziel, wie z.B. eine Förderung der phonologischen Bewusstheit durch das Würzburger Trainingsprogramm

Sprachfördermaßnahmen
Systematik von Sprachförderprogrammen und Maßnahmen

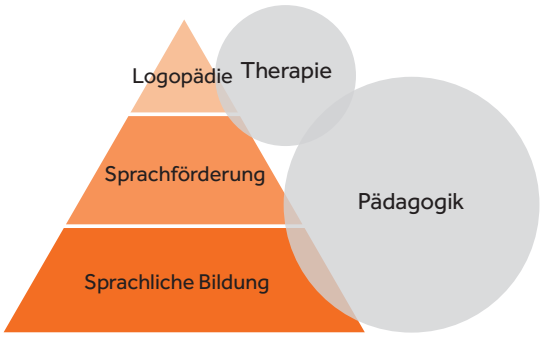


Prof. Dr. Steffi Sachse, 2016

„Hören, Lauschen, Lernen" oder das „Wuppi-Vorschulprogramm".

Ein fundiertes Wissen über den kindlichen Spracherwerb, linguistische Grundkenntnisse, das Wissen über die Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und eine regelmäßige Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens und des Förderangebots in der Einrichtung sind Voraussetzung sowohl für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung als auch für eine gute Sprachförderarbeit.

Sprachtherapie ist bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung im Rahmen einer Grunderkrankung bzw. allgemeinen Entwicklungsauffälligkeiten oder einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung erforderlich (s.a. Kap. 2.4) und fällt in den Verantwortungsbereich des Gesundheitswesens. Auch reine Artikulationsstörungen, Redeflussstörungen, wie z. B. Stottern oder Stimmstörungen können eine logopädische Therapie nötig machen. Die Verordnung für eine therapeutische Intervention muss von einem Pädiater, HNO-Arzt oder Allgemeinmediziner ausgestellt werden. Wird eine logopädische Therapie eingeleitet, so ist ein Austausch zwischen Therapeuten, Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften notwendig, um das Kind in all seinen Facetten wahrnehmen zu können und es in all seinen Lebensbereichen möglichst optimal zu unterstützen.



Tim Albers, PPP Inklusion und alltagsintegrierte sprachliche Bildung, 2018

4.2. Die Rahmenbedingungen

Sprachliches Lernen braucht ein anregungsreiches Umfeld, Material, Raum und Zeit. Um Möglichkeiten der Sprachbildung und -förderung in der Kindertagesstätte zu gestalten, ist es wichtig, sich die in der hauseigenen Konzeption bereits beschriebenen Rahmenbedingungen der Einrichtung unter dem Aspekt der Unterstützung sprachlicher Kompetenzen bewusst zu machen. Hierbei können folgende Fragestellungen für pädagogische Fachkräfte und Leitungen hilfreich sein:

Umfeld: Welche Netzwerke existieren bereits im Stadtteil? Gibt es Institutionen, wie Büchereien, Museen, Vereine oder andere Kitas, die für die Sprachbildung genutzt werden können? Welche Kooperationsformen sind vorhanden, welche könnten entwickelt werden?

Personal: Wie sind die pädagogischen Fachkräfte sensibilisiert und qualifiziert? Welcher Qualifizierungsbedarf besteht im Hinblick auf Sprachbildung und -förderung? Welche sprachliche Vorbildfunktion zeigen die Fachkräfte? Regen die Fachkräfte auch bildungssprachliche Kompetenzen an? Gibt es mehrsprachige Mitarbeiter*innen? Wie ist die Fachkraft-Kind-Relation? Gibt es eine*n Sprachmultiplikator*in und eine Vertretung für diese Aufgabe? Findet ein Austausch über das Thema zwischen den Fachkräften im Team statt? Ist dieser strukturell verankert und ausreichend oder sollte er intensiviert werden?

Konzeption: Gibt es eine schriftliche Konzeption zur Sprachbildungsarbeit in der Einrichtung, die Kinder aller Altersgruppen angemessen berücksichtigt? Ist die Konzeption noch aktuell oder besteht Anpassungsbedarf? Ist sie allen Mitarbeiter*innen bekannt und zugänglich? Wird sie gelebt?

Raumgestaltung: Wie sind die Räume gestaltet? Gibt es Rückzugsmöglichkeiten und Ruhebereiche, aber auch Räume, die Bewegungsanreize schaffen? Bieten die Räume

Anregungen für unterschiedlichste Aktivitäten? Sind die Bereiche so gestaltet, dass sich die Kinder gut orientieren können?

Die Gestaltung der Räume wirkt sich unmittelbar auf die Befindlichkeit der Kinder aus und ermöglicht ihnen unterschiedliche Tätigkeiten. Die Räume sollen zum Verweilen einladen und den unterschiedlichen Bedürfnissen nach Bewegung und Aktivitäten – wie z.B. Rollenspiel, Bauen und Konstruieren, Experimentieren, Musizieren, Gestalten usw. – entgegenkommen, aber auch dem Bedürfnis nach Ruhe und Rückzug von Kindern. Wie ist die Essenssituation gestaltet? Bietet sie Möglichkeiten zur Kommunikation? Gibt es eine Bibliothek oder einen Buchbereich, in dem es leise und gemütlich ist? Wie ist die Beleuchtung im Lesebereich? Wie werden Bücher präsentiert? (siehe hierzu auch Kap. 4.8).

Akustik: Wie ist der Geräuschpegel in den Räumen? Eine besondere Bedeutung hat die Lautstärke, denn neben vielen anderen Auswirkungen auf unsere Gesundheit stört Lärm unsere Kommunikation. Das Verstehen von Sprache ist erschwert, die Klarheit der Sprache beeinträchtigt und die Sprache wird eintöniger. Aufmerksamkeit und Kurzzeitgedächtnis werden ebenfalls beeinträchtigt. Für das Verstehen von Sprache unter ungünstigen akustischen Bedingungen müssen ständig Hintergrundgeräusche ausgeblendet werden und nicht gehörte Wort- oder Satzteile ergänzt werden. Dies erfordert eine hohe Aufmerksamkeit und Konzentration. Je jünger die Kinder sind, desto aufwändiger und störanfälliger ist für sie das Erkennen von Sprachlauten bei Störgeräuschen oder Hall. Besonders stark beeinträchtigt Lärm Kinder mit einer auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsschwäche, Hör- und Sprachstörungen, Lernbehinderungen oder Aufmerksamkeitsstörungen und Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (vgl. Unfallkasse NRW 2019). Neben pädagogischen Interventionen und dem Kommunikationsverhalten der pädagogischen Fachkräfte können Stoffe und Dämmmaterial an Wänden und Decke zu einer Verminderung von Lärm beitragen.

Material: Welche Materialien zur Anregung von Sprache und Literacy sind vorhanden? Ist das Material ansprechend? Wie viele Bücher sind vorhanden? Decken die Bücher ein breites Themenspektrum ab? Sind Bücher für alle Altersgruppen im Angebot? Sind Bücher auch in anderen Sprachen vorhanden? In welchem Zustand sind die Bücher? Wie werden die Bücher präsentiert? Sind sie den Kindern zugänglich? Finden sich Schriftzeichen im Kinderzentrum?

Die Materialien, mit denen Räume ausgestattet sind, müssen für Kinder übersichtlich und zugänglich sein. Alle Kinder sollten in den Räumen etwas vorfinden, das ihren Bedürfnissen und Interessen sowie ihrem Entwicklungsniveau entspricht. Dabei darf es jedoch nicht zu einem unübersichtlichen „Überangebot" kommen, sondern Spiele, Materialien und die Bücher sollten je nach Interessen der Kinder und jahreszeitlichen Themen von Zeit zu Zeit ausgetauscht werden. Fotos, Symbole und Hinweisschilder können bei der Orientierung helfen, wo bestimmte Materialien zu finden sind.

Die Familiensprachen aller Kinder sollten durch Materialien, wie mehrsprachige Begrüßungstafeln, Bücher, Plakate, CDs o.ä. repräsentiert werden (siehe auch Kapitel 3.4).

Anteil mehrsprachiger Kinder: Wie hoch ist der Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder? Wie gut sind deren Deutschkenntnisse bei Eintritt in die Einrichtung? Kommen diese Kinder aus unterschiedlichen Kulturkreisen? Welche Sprachen werden gesprochen? Gibt es eine Sprachgruppe, die besonders stark vertre-

ten ist? Welchen sozio-ökonomischen Hintergrund haben die Familien? Wie wird mit nicht Deutsch sprechenden Erziehungsberechtigten kommuniziert? Welche Kontaktmöglichkeiten mit der deutschen Sprache hat das Kind außerhalb des Kinderzentrums?

Die meiste Kommunikation im Kinderzentrum findet unter den Kindern statt. Das Bedürfnis, mit den anderen Kindern zu kommunizieren, sich über das Spiel oder die nächste Aktion zu verständigen, ist ein starkes Motiv, die deutsche Sprache zu lernen. Besuchen viele Kinder mit einer gemeinsamen Erstsprache das Kinderzentrum, kann es zu einer Gruppenbildung kommen, sodass sich diese Kinder in ihrer Erstsprache austauschen und nur wenig Kontakt mit den deutschsprachigen Kindern aufnehmen.

In diesen Fällen ist es wichtig, dass sich Fachkräfte und Leitungen mit der Situation auseinandersetzen und gemeinsam überlegen, wie und in welchen Situationen auch deutschsprachige Interaktionen zwischen Kindern initiiert und angeregt werden können.

Praxisbeispiel KiZ Berkersheimer Weg
Gute Raumgestaltung

Das Kinderzentrum Berkersheimer Weg arbeitet nach einem Konzept der „offenen Arbeit" und verfügt über 10 Funktionsräume, die entsprechend ihrer Funktion eingerichtet sind und von allen Kindern zeitweise genutzt werden können. Durch die unterschiedlichen Funktionsräume können die Kinder ihren Bedürfnissen nachgehen. So gibt es u. a. einen Bau- und Spielraum zum Spielen mit Lego und Bausteinen, einen Kreativraum, eine Bewegungsbaustelle aber auch eine Leseecke und ein Snoezelenraum, die zu Rückzug und Entspannung einladen. Durch den Einfall des Tageslichtes wirken die Räume hell und einladend.

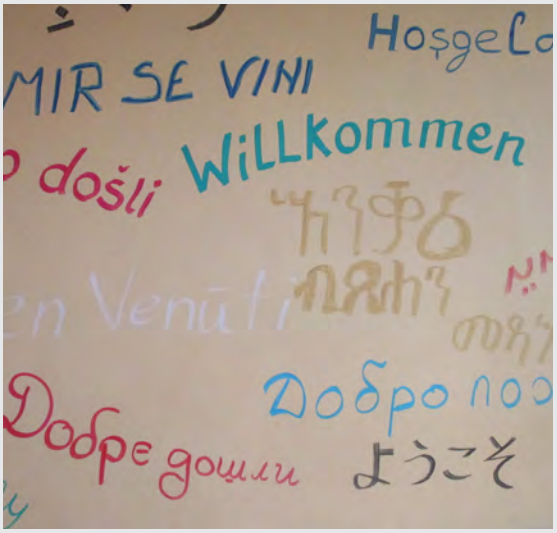
Hier der Rollenspielraum mit dem Blumenschloss als Rückzugsmöglichkeit

Jeder Funktionsraum ist an der Tür mit einem Schild und einem passenden Symbol beschriftet.

Die Funktionsräume sind entsprechend ihrer Funktion eingerichtet. Es wird darauf geachtet, den Kindern verschiedene Materialien entsprechend ihrem Alter und ihren Interessen zur Verfügung zu stellen. Die Materialien werden übersichtlich und transparent präsentiert.
Im Kreativraum werden die Materialien z. B. in Holzkästen mit Sichtfenstern und transparenten Gläsern präsentiert. Von Zeit zu Zeit werden die Materialien ausgetauscht, um neue Anreize zu schaffen.

Kreativraum mit den Holzkästen mit Sichtfenstern und transparenten Gefäßen

Eigentumsfächer der Kinder mit Symbol



Im Eingangsbereich werden die Familien auf 13 verschiedenen Sprachen willkommen geheißen.

Wechselwäschekarton mit Symbol

In unserer Einrichtung wird viel mit Symbolen gearbeitet. Vor allem die Kindergartenkinder profitieren davon und können sich so gut orientieren.

4.3. Voraussetzungen für eine gelingende alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung

4.3.1. Gruppengröße

Eine wirksame Unterstützung des Spracherwerbs der Kinder ist im pädagogischen Alltag oftmals nicht einfach umzusetzen, da pädagogische Fachkräfte meist mit einer ganzen Gruppe von Kindern arbeiten. Dadurch fehlt es oft an Zeit und Ruhe, um sich einzelnen Kindern voll zuwenden zu können, sie zum Erzählen zu animieren und ihre sprachlichen Äußerungen individuell zu begleiten. Häufig werden für einen intensiven Austausch Situationen genutzt, in denen eine größere Gruppe von Kindern zusammenkommt, wie z.B. der Morgenkreis. Sprachlich gut entwickelte Kinder können sich in diesen Situationen auch meist gut einbringen, aber insbesondere Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zurückhaltende Kinder und Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten brauchen oft mehr Zeit und den individuellen Dialog mit einem guten Sprachvorbild, um sich äußern zu können. Für sie ist der direkte sprachliche Kontakt besonders wichtig und es sollten möglichst oft 1:1-Situationen oder der Austausch in einer Kleingruppe genutzt werden, um sich diesen Kindern exklusiv zuzuwenden und den direkten sprachlichen Kontakt aufzunehmen. Hierfür eignen sich im pädagogischen Alltag sehr gut immer wiederkehrende Situationen, wie z.B. die Begrüßung oder Verabschiedung, das Anziehen oder Wickeln. Solche Situationen dauern zwar nur kurz an, haben aber den Vorteil, dass sie als täglich wiederkehrendes Ritual genutzt werden können. Sie bieten die Möglichkeit, immer wiederkehrende Sprachstrukturen einzusetzen, die je nach Sprachstand des Kindes in Wortwahl und Grammatik verändert und erweitert werden können und sind für die Sprachförderung auch deshalb besonders wertvoll, weil der Spracherwerb eingebettet in persönliche Beziehungen stattfindet.

Zeit für ein Gespräch beim Schuhe anziehen (1:1-Situation)

Auch eine ergänzende Sprachförderung in einer Kleingruppe, in der sich sprachlich schwächere Kinder sicher fühlen und eher zu Wort kommen können, ist sinnvoll. Kleingruppen können, die jeweiligen Interessen der Kinder aufgreifend, z.B. beim Vorlesen oder Bilderbuchbetrachtungen, beim Basteln, Malen oder Essen gebildet werden. Sie bieten die Möglichkeit, die Intensität der Unterstützung zu erhöhen, indem die pädagogischen Angebote den spezifischen Bedürfnissen der Kinder angepasst werden.

Aber auch in Großgruppen können Gespräche von den Fachkräften angebahnt und geführt werden. Besonders geeignet sind Situationen, in denen Kinder etwas von sich mitteilen möchten, z.B., was sie erlebt haben oder was sie sich wünschen. Von den Kindern selbst gewählte Spielsituationen bieten die Chance, sie genau dort zu begleiten und sprachlich zu stärken, wo ihre Interessen und Bedürfnisse liegen und wo sie gerade emotional engagiert sind. Durch das Aufgreifen z.B. der Freude über ein gemaltes Bild, der Begeisterung über den gefundenen Regenwurm oder auch des Streits mit einem anderen Kind können Kommunikation und Sprache angeregt wer-

den, Wörter und Sätze für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse, aber auch für das Erleben ihres Gegenübers gefunden werden. Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, solche Situationen gezielt zu nutzen bzw. geplant zu initiieren.

Unterhaltung beim gemeinsamen Frühstück

4.3.2. Reflexion

Eine gute alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit erfordert eine differenzierte Vorgehensweise, die die individuellen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt. Dies setzt eine hohe Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte voraus. Insbesondere aufgrund der vielfältigen Anforderungen im Alltag können dabei wichtige Faktoren schnell untergehen. In der Regel spielen sich bei jedem Menschen sprachliche Verhaltensweisen ein, ohne dass man diese selbst bemerkt. Daher ist von den Mitarbeiter*innen der Einrichtungen ein hoher Grad an Selbstreflexion nötig, Je genauer sie ihr eigenes sprachliches Verhalten wahrnehmen, desto leichter können sie dieses verbessern. Zu diesem Zweck können in bestimmten Situationen z.B. Tonaufnahmen gemacht werden, die man sich später in Ruhe anhören und reflektieren kann.

Videografie: Noch aufschlussreicher für eine Fachkraft ist es jedoch, Kommunikationssituationen zu filmen, da man hier gezielt alle Beteiligten einer Situation wahrnehmen und auch deren nonverbale Kommunikationsanteile in den Blick nehmen kann: Bin ich dem Kind zugewandt? Setze ich Mimik und Gestik zur Unterstreichung des Gesagten ein? Welche nonverbalen Mitteilungen gehen vom Kind aus? Welche Mittel stehen ihm zur Verfügung, um sich einzubringen?

Bei der Auswertung von Videoaufnahmen geht es darum, das Gelungene in den Blick zu nehmen. In welchem Rahmen die Videosequenzen reflektiert werden, ist dabei variabel: alleine von der betreffenden Fachkraft, mit einer Kollegin/einem Kollegen des Vertrauens, der Sprachmultiplikatorin/dem Sprachmultiplikator oder im Team? In welchem Raum und mit wie viel Zeit? Hier muss jedes Team ein geeignetes Vorgehen finden, das die Belange jeder Fachkraft berücksichtigt und entsprechend planen.

Sowohl mit Ton- als auch mit Videoaufnahmen kann eine Fachkraft ihr eigenes Sprachverhalten auf seine kommunikations- und sprachförderlichen Aspekte überprüfen und sich fragen:

- Gehe ich auf das Interesse des Kindes und seine Fragen ein?
- Mache ich ausreichende Pausen und lasse dem Kind genügend Zeit, damit es antworten bzw. sich äußern kann?
- Ist mein Sprachniveau für das Kind angemessen?
- Wie sprachanregend sind meine Kommentare und Fragen, die ich stelle?
- Versprachliche ich die Handlungen und Äußerungen von mir und den Kindern in Alltags- und Spielsituationen?
- Spreche ich deutlich und mit guter Betonung?
- Lasse ich das Kind aussprechen oder unterbreche ich es?
- Greife ich die Äußerungen des Kindes bestätigend auf und reagiere ggfls. mit einer korrigierten Rückmeldung oder einer Erweiterung? (s.a. Kap. 4.5.5)
- Sind meine Erklärungen verständlich?

Diese Liste lässt sich natürlich noch erweitern!

Videoreflexionen müssen stets auf freiwilliger Basis durchgeführt werden. Sie brauchen das Einverständnis der Erziehungsberechtigten und ein vertrauensvolles Miteinander im Team. Sie bieten aber viele Vorteile und auch die Chance, durch den gemeinsamen wert-

schätzenden Austausch das professionelle Selbstverständnis und die Zusammenarbeit im Team zu stärken. So wird z.B. bei der Marte Meo-Methode, dem kanadische Hanen-Programm zur alltagsintegrierten Sprachbildung, dem Heidelberger Interaktionstraining HIT und dem DJI-Konzept „Kinder-Sprache stärken" die Videografie als eine besonders wirksame und gewinnbringende Methode zur Reflexion der Interaktionen eingesetzt. Auch für die Zusammenarbeit mit den Familien sind kleine Filmsequenzen ein wunderbares Instrument. Kurze Videosequenzen können z.B. für Entwicklungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten sehr hilfreich sein und diese freuen sich meist, auf diese Weise einen Einblick in die Aktivitäten ihrer Kinder im Kitaalltag zu erhalten.

Reflexionsbögen: Ein anderes Instrument, die Qualität der Sprachbildungsarbeit systematisch zu reflektieren, ist der Evaluationsbogen Liskit: „Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen", der von Tony Mair u.a. am Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelt wurde. Dieser Bogen umfasst folgende sechs Bereiche: Ausstattung und Raum für den Buch- und Schreibbereich, Qualität der sprachlichen Interaktion der Fachkraft, Möglichkeiten sprachlicher Bildung in der Einrichtung, gezielte Beobachtung und Dokumentation, konzeptionelle Verankerung von Literacy & Sprache sowie Zusammenarbeit und Vernetzung. Jeder Bereich ist wiederum in einzelne Bausteine unterteilt, die alle auch einzeln zur Reflexion genutzt und bearbeitet werden können. (Mayr/Hofbauer/Kofler/Simic 2013)

Die Reflexionsbögen aus den Materialien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) „Kinder-Sprache stärken" ermöglichen sowohl den Blick auf die Potenziale von Alltagssituationen als auch eine Reflexion des Sprach-Handelns von Kindern und pädagogischen Fachkräften (siehe Jampert et al. 2011a).

Mit der Checkliste S-2 „Sprache, Mehrsprachigkeit und Bilinguale Erziehung" von Tietze & Viernickel (Tietze/Viernickel 2016) kann auf der Grundlage einer aktuellen Situationsanalyse der pädagogischen Praxis und unter Beteiligung aller Fachkräfte ein Qualitätsprofil der Einrichtung erstellt werden. Gut und weniger gut entwickelte Bereiche in einer Einrichtung können so aufgezeigt werden und als Ausgangspunkt für eine zielgerichtete Qualitätsentwicklung dienen.

Wichtig ist, dass möglichst alle Fachkräfte in den Prozess der Reflexion des eigenen Sprachhandelns eingebunden und sensibilisiert sind. Da jedes Team und jede Einrichtung unterschiedlich sind, ist es erforderlich, dass im gemeinsamen Gespräch aller Kolleg*innen und der Leitungskräfte ein passendes Konzept zur Reflexion besprochen und festgelegt wird: Mit welchen Methoden, in welchen Zeitabständen und in welchem Rahmen werden das Sprachverhalten und die sprachförderlichen Potenziale des Alltags reflektiert?

4.3.3. Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals im Hinblick auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung

Neben zahlreichen Kurzfortbildungen zum Themenbereich Sprache existieren verschiedene Ansätze, pädagogisches Personal über einen längeren Zeitraum dabei zu begleiten, alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung umzusetzen. Auch das Bundesprogramm „Frühe Chancen" (Januar 2011 bis Dezember 2015) sowie das Folgeprojekt „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist" (Januar 2016 bis Dezember 2020) wollen die alltagsintegrierte sprachliche Bildung als zentrales Element der pädagogischen Arbeit etablieren und die Fachkräfte entsprechend qualifizieren. Konkrete Ansätze zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte sind z. B. das Programm des Deutschen Jugendinstituts DJI (Jampert et al., 2011a/b/c), der Ansatz „Mit Kindern im Gespräch" (Kammermeyer/King/Roux/Metz 2019), das kanadische Hanen-Programm (Learning Language and Loving It) oder das Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder – HIT (Buschmann/Degitz/Sachse 2014). Letzteres fokussiert stark auf die eigentlichen sprachförderlichen

Interaktionen im Alltag – pädagogische Fachkräfte werden dabei begleitet, immer mehr und öfter eine sprachförderliche Grundhaltung im Alltag der Kindertagesstätte einzunehmen und sprachförderliche Strategien anzuwenden.

Des Weiteren ist Marte Meo eine Methode, in der die Interaktionsprozesse von Menschen in den Fokus gerückt werden und in der sich die Leitgedanken einer wertschätzenden und kommunikationsförderlichen Grundhaltung finden.

Es hat sich gezeigt, dass eine reine Wissensvermittlung über alltagsintegrierte Sprachförderung für Fachkräfte nicht ausreicht. Erst durch die regelmäßige Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens können sprachförderliche Verhaltensweisen in der pädagogischen Arbeit verinnerlicht werden und so zu einer dauerhaften sprachförderlichen Kommunikation führen (vgl. Schuler/Budde-Spengler, 2013) (siehe auch Kap. 4.4). Dies erfolgt bei vielen Qualifizierungsansätzen mithilfe von Videoaufzeichnungen, die ausgehend von den vorhandenen Ressourcen analysiert und besprochen werden.

Gedanken und Ideen werden im Team zusammengetragen

Um die Nachhaltigkeit sicherzustellen ist es notwendig, dass jede Einrichtungsleitung mit ihrem Team die sprachliche Bildungs- und Förderarbeit in der Einrichtungskonzeption verankert und sich immer wieder damit auseinandersetzt. Die Umsetzung der sprachlichen Bildung und Förderung muss regelmäßig reflektiert und weiterentwickelt werden. Dies setzt voraus, dass die hierfür notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Gemeinsame Planungen in der Dienstbesprechung

Insbesondere durch die Wahrnehmung von Teamfortbildungen kann es gelingen, alle Mitarbeiter*innen eines Teams auf den gleichen Wissensstand zu bringen, das Gruppengefühl zu stärken, den Austausch über Fortbildungsinhalte und die Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachbildung zu fördern und damit auch die Nachhaltigkeit zu verbessern. Der große Wert von Teamfortbildungen hat sich auch in einer breit angelegten Evaluationsstudie der Universität Duisburg-Essen von 2013 zur Sprachförderung im Elementarbereich gezeigt. (Micheel 2013)

4.4. Beobachtung und Dokumentation als Grundlage gelingender sprachlicher Bildung und Förderung im pädagogischen Alltag

Eine erfolgreiche alltagsintegrierte Begleitung, die Planung einer gezielten Förderung und das Erkennen von Auffälligkeiten basieren auf der Einschätzung der kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen des Kindes. Was kann das Kind schon, welche verbalen und nonverbalen Mittel zur Verständigung werden genutzt? Womit hat es noch Schwierigkeiten? Welcher Schritt steht als nächstes an?

Vor dem Hintergrund von Kenntnissen über die normal verlaufende sprachliche Entwicklung von Kindern gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, Informationen zu gewinnen, um solche Einschätzungen vornehmen und im Einzel-

fall abschätzen zu können, wie Kinder in ihrer Sprachentwicklung am besten unterstützt werden können, welche Kinder sprachlich unauffällig entwickelt sind, wer zusätzlichen Sprachförderbedarf hat und welche Kinder zu einer weiteren Überprüfung und Abklärung zu einem Arzt oder einer Beratungsstelle geschickt werden sollten.

Informationen über den sprachlichen Entwicklungsstand können auf verschiedene Art und Weise gewonnen werden. Dazu gehören Befragungen, Beobachtungen und Methoden, die bestimmte sprachliche Fähigkeiten mit sprachlichen Testverfahren „herauskitzeln"(evozieren) sollen, sogenannte Elizitationsmethoden (vgl. Kany/Schöler 2007 S. 109 ff).

4.4.1. Befragung der Bezugspersonen des Kindes

Bei dieser indirekten Methode, etwas über die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu erfahren, geht es darum, die Entwicklungsbedingungen eines Kindes zu erfassen: Welche Anregungen erhält ein Kind zu Hause? Wie erleben die Eltern die sprachliche Entwicklung ihres Kindes, machen sie sich evtl. Sorgen? Wenn ein gutes Vertrauensverhältnis zu den Eltern besteht, kann u.U. auch geklärt werden, ob es in der Familie sprachliche Auffälligkeiten gab oder gibt. Auch wenn solche Angaben subjektiv sind, liefern sie wichtige Anhaltspunkte für eine Einschätzung. In einer respektvollen und wertschätzenden Atmosphäre werden Eltern im Gespräch dazu eingeladen, nicht nur Fragen zu beantworten, sondern auch ihre Sichtweise und ihre Anliegen einzubringen.

Eine wertschätzende Atmosphäre ist grundlegend für das Gespräch mit den Eltern

Eine besondere Bedeutung kommt der Erfassung von Bedingungen des mehrsprachigen Aufwachsens zu: Welche Sprachen spricht das Kind zu Hause? Wer spricht welche Sprachen mit dem Kind? Wann hat es erste Worte in der Muttersprache gesprochen? Wann hat es begonnen, die deutsche Sprache zu lernen? Diese Informationen sollten von den pädagogischen Fachkräften im Gespräch mit den Eltern erhoben und schriftlich festgehalten werden (s.a. Kap. 3.5). Anregungen für einen Leitfaden zur Erfassung der sprachlichen Entwicklungsbedingungen eines Kindes zu Beginn des Einrichtungsbesuchs finden sich im Anhang.

Unterstützend können Elternfragebögen, wie z.B. der SBE-2-KT* für 24 Monate alte Kinder zur Früherkennung von Late Talkers oder der SBE-3-KT* für Kinder im Alter von 32 – 40 Lebensmonaten eingesetzt werden, die in der deutschen Version hinsichtlich ihrer Zuverlässigkeit überprüft und normiert sind. Der SBE-2-KT liegt zudem derzeit in 29 weiteren Sprachen vor. Diese Fragebögen können zusammen mit einem ausführlichen Handbuch, in dem Durchführung und Auswertung

*Sprachbeurteilung durch Eltern – Kurztest für zweijährige Kinder

*Sprachbeurteilung durch Eltern – Kurztest für dreijährige Kinder

beschrieben werden, unentgeltlich im Internet heruntergeladen werden.

4.4.2. Beobachtung und Dokumentation sprachlichen Verhaltens

Beobachtung ist ein wichtiger und gezielter Zugang, sich den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu nähern. Sie dient zum einen dazu, die Spracherwerbsstrategien eines Kindes besser zu verstehen, zum anderen als Grundlage für die Planung passgenauer Aktivitäten zur sprachlichen Bildung und Förderung sowie zur Überprüfung der Wirksamkeit eingeleiteter Maßnahmen. Eine auf Wissen basierende und sensible Beobachtung hilft auch bei der Einschätzung, ob die sprachliche Entwicklung eines Kindes altersentsprechend verläuft und ist Basis für Elterngespräche.

Beobachtungen sprachlicher Fähigkeiten ermöglichen es, bestimmte Phänomene systematisch in den Blick zu nehmen, diese treffend zu beschreiben und zu kommunizieren. Dabei geht es um weit mehr als eine Alltagsbeobachtung im Sinne von „das Kind spricht gut oder schlecht". Neben der Beobachtung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen müssen für die Planung pädagogischer Angebote auch Fähigkeiten und Stärken des Kindes erkannt werden. Es soll herausgearbeitet werden, was das Kind besonders gerne tut, welche Interessen es hat und bei welchen Aktivitäten es sich aktiv einbringt.

Beobachtungen müssen objektiv und verlässlich sein und die für den pädagogischen Prozess in der Einrichtung relevanten Dinge beinhalten. Sie sind sehr anfällig gegenüber Verzerrungen – wir beobachten oft, was wir sehen wollen und bestimmte Eigenschaften von Kindern können so vorherrschend sein, dass andere Dinge nicht mehr gesehen werden (vgl. Kany/Schöler, 2007, S. 104 ff). Um Beobachtungen sprachlichen Verhaltens angemessen zu realisieren, sind eine sehr vertiefte Kenntnis unauffälliger Entwicklung sowie ein Bewusstsein für mögliche Fehlerquellen notwendig. Daher ist es oft sinnvoll, strukturierte Beobachtungsverfahren einzusetzen. Für den frühpädagogischen Bereich stehen verschiedene strukturierte Verfahren zur Verfügung, um Beobachtungen verlässlich und kommunizierbar zu machen und auch erste Hinweise auf mögliche Auffälligkeiten und Unterstützungsbedarfe zu erhalten.

Folgende strukturierte Beobachtungsbögen haben sich für eine Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen und als Grundlage für die Planung einer passgenauen Förderung im pädagogischen Alltag bislang besonders bewährt:

- SISMIK (Ulich, M./Mayr, T. 2003): Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Sismik ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Migrantenkindern von ca. 3 ½ Jahren bis zum Schulalter – mit Fragen zu Sprache und Literacy, d.h. kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur.

- SELDAK (Ulich, M./Mayr, T. 2006): Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Seldak ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen. Der Bogen umfasst die Altersspanne von 4 Jahren bis zum Schulalter, wobei Aufbau und Konzeption sehr ähnlich sind wie bei SISMIK.

- Liseb 1 und 2 (Mayr, T./Kieferle, C. Schauland, N., 2014): "Literacy und Sprachentwicklung beobachten", ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern zwischen 24 und 47 Monaten. Die Beobachtungsbögen liseb 1 und 2 sind für eine längerfristige, prozessorientierte Beobachtung konzipiert und können sowohl bei muttersprachlich deutschen Kindern als auch bei Kindern mit einer anderen Erstsprache eingesetzt werden. Die Bögen sollen das Erkennen ungünstiger sowie die Beobachtung positiver Entwicklungsverläufe ermöglichen. Außerdem ergeben sich

Anhaltspunkte für Entwicklungsziele und Anregungen für ein pädagogisches Angebot.

– Basik U3 und Ü3 (Zimmer, R. 2015): Begleitende alltagsorientierte Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Kompetenzen für Kinder von 2 – 3,5 Jahren (U3) und 3 – 6, 11 Jahren (Ü3). Begleitheft und Bögen sind Grundlage für die kontinuierliche Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung, das Erkennen spezieller Förderbedarfe sowie für Elterngespräche. Die Einteilung in unterschiedlichen Skalen erlaubt den Blick vor allem auf den Prozess der Sprachentwicklung eines Kindes und weniger auf seinen Stand im Vergleich zu anderen.

Zudem gibt es noch eine ganze Reihe weiterer Ansätze, die sprachliche Entwicklung von Kindern über die Kindergartenzeit hinweg zu begleiten (z.B. die DJI-Materialien mit den entsprechenden Orientierungsleitfäden, Kompik, etc.).

Unterstützend bzw. ergänzend zu diesen strukturierten Beobachtungsbögen sind Beobachtungen von spontanen Äußerungen der Kinder sinnvoll. Hierfür werden die Äußerungen wortwörtlich notiert (transkribiert), wobei die Herausforderung darin liegt, sowohl Aussprache als auch Satzstellung und Grammatik der Äußerungen so genau wie möglich zu dokumentieren. Für diese Transkriptionen eignen sich besonders Systeme, die es ermöglichen, spontan im Gruppenalltag Aufzeichnungen zu machen. Dies können z.B. ein im Gruppenraum befindlicher Karteikasten mit Kärtchen für jedes Kind, ein eigens hierfür bereitliegendes Notizbuch oder auch Zettel an einer Pinnwand sein. Für die Auswertung bieten die Materialien des Deutschen Jugendinstituts „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten" und „Kinder-Sprache stärken" eine gute Orientierung. Diese ermöglichen sowohl die Auswertung der kindlichen Sprache als auch die Reflexion der jeweiligen Situation.

Eine andere Möglichkeit sind Ton- oder Filmaufnahmen von Kommunikationssituationen. Filmaufnahmen, wie sie bei Marte Meo zum Einsatz kommen, haben zudem den Vorteil, dass auch nonverbale Anteile der Kommunikation gut beobachtet und erfasst werden können und sind daher für die Reflexion besonders wertvoll (siehe auch Kapitel 4.3.2).

Jede Einrichtung braucht ein verbindlich festgelegtes System, wie Kinder beobachtet und ihre sprachlichen Fähigkeiten erfasst und dokumentiert werden, wie und mit wem bestimmte Phänomene und mögliche Auffälligkeiten besprochen werden, wann mit Eltern darüber gesprochen wird und wann die Vorstellung bei externen Fachdiensten bzw. beim Kinderarzt empfohlen wird.

Die Durchführung und Auswertung von Beobachtungen ist eine anspruchsvolle Herausforderung. Daher unterstützt Kita Frankfurt die Kinderzentren durch Fortbildungen beim Kennenlernen und Anwenden verschiedener Beobachtungsverfahren.

4.4.3. Test- und Screeningverfahren

Sprachliche Fähigkeiten können außerdem mit Sprachtests erhoben werden. Der Einsatz von Testverfahren und deren Auswertung ermöglicht es, die Fähigkeiten eines Kindes in unterschiedlichen sprachlichen Bereichen im Vergleich zu seiner Altersgruppe einordnen zu können. Somit können der sprachliche Entwicklungsstand im Vergleich zur Altersnorm sowie möglicherweise bestehende Auffälligkeiten eingeschätzt werden.

Eine besondere Klasse von Sprachtests sind Sprachscreenings. Diese Verfahren können mit relativ geringem Aufwand bei vielen Kindern durchgeführt werden. Ziel ist es, die Kinder zu identifizieren, die ein Risiko für besondere sprachliche Auffälligkeiten und Störungen oder auch Förderbedarfe haben. Bei einem auffälligen Screeningergebnis ist eine genauere Überprüfung angezeigt, die vom Kinderarzt verordnet werden muss.

Derzeit werden in Deutschland im Elementarbereich viele unterschiedliche Test- und Screeningverfahren eingesetzt, die speziell für

den frühpädagogischen Bereich konzipiert und entwickelt wurden.

So wird vom Land Hessen das Kindersprachscreening KiSS empfohlen, um die sprachlichen Fähigkeiten und das Kommunikationsverhalten der Kinder einzuschätzen und Kinder mit einem Förderbedarf bzw. einem Bedarf nach medizinischer Abklärung zu identifizieren. Ein anderes Screening, das für vorgezogene Einschulungsuntersuchungen entwickelt wurde und in Baden-Württemberg durchgeführt wird, ist HASE (Heidelberger auditives Screening für die Einschulungsuntersuchung).

Bei jüngeren Kindern im Alter von zwei und drei Jahren bieten sich zur Beurteilung der sprachproduktiven Fähigkeiten Fragebögen für Eltern an, die auch von anderen Bezugspersonen wie frühpädagogischen Fachkräften ausgefüllt werden können. Dabei sind beispielsweise alle Wörter und Beispiele für Sätze anzukreuzen, die ein Kind schon spricht. Das Ergebnis weist darauf hin, ob bei dem Kind ein Risiko für die Entwicklung einer Sprachentwicklungsstörung vorliegt (SBE2 und SBE-3-KT, ELFRA, ELAN, FRAKIS).

Neben Screenings existieren allgemeine Sprachentwicklungstests wie der SETK 3 – 5 oder die speziell für die Beurteilung mehrsprachiger Kinder entwickelte LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache). Die Anwendung dieser Verfahren, die zwar auch für pädagogische Fachkräfte empfohlen werden, aber vornehmlich durch Logopäden und Sprachheilpädagogen eingesetzt werden, erfordert eine intensive Schulung und Einarbeitung in die Durchführung, Auswertung und Interpretation.

4.5. Grundlagen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung im Kinderzentrum

„… das Kind will eigentlich keine Sprache lernen. Das Kind will kommunizieren."
Angelika Friederici, Deutschlandfunk 2011

Unter alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung wird eine sprachliche Anregung der Kinder verstanden, die nicht zusätzlich zum pädagogischen Alltag in gesonderten Sprachfördergruppen und nach einem bestimmten Programm stattfindet. Stattdessen werden täglich vorkommende Interaktionssituationen im Kita-Alltag genutzt, um diese möglichst sprachförderlich zu gestalten.

Dabei erfolgt alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung nicht beiläufig, sondern setzt gezielt an den aktuellen Interessen, Bedürfnissen und Kompetenzen der Kinder an, um eine bewusste und regelmäßige Unterstützung ihrer Sprachentwicklung sicherzustellen. Dazu gehört eine differenzierte Vorgehensweise, die individuelle Unterschiede der Kinder berücksichtigt und dem Entwicklungsstand und Besonderheiten ihres Lebensumfeldes Rechnung trägt. Tagtäglich bieten sich in Kindertageseinrichtungen vielfältige Möglichkeiten und Gelegenheiten, mit Sprache kreativ umzugehen (vgl. Roos/Sachse 2018). Dabei können bei allen Aktivitäten auch unterschiedliche sprachliche Bereiche, wie z.B. der Wortschatz, der Satzbau, verschiedene Zeitformen oder Fragetypen gezielt aufgegriffen, vertieft oder erweitert werden.

Dieser situationsorientierte Ansatz ist in seiner Durchführung anspruchsvoll, da die pädagogischen Fachkräfte sowohl ihr eigenes Interaktionsverhalten im Blick haben und reflektieren müssen als auch sprachförderliche Situationen im Alltag erkennen und schaffen sollen.

Der Fokus der alltagsintegrierten Sprachbildung (aiSb) liegt auf den sprachlichen Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind. Ein konsequent sprachförderliches Verhalten ist im pädagogischen Alltag häufig schwierig umzusetzen. Zudem stellen sich besondere Herausforderungen bei sprachschwächeren und mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit geringen Deutschkenntnissen. Das ansonsten meist intuitiv eingesetzte und dem Entwicklungsstand des Kindes angepasste

sprachförderliche Interaktionsverhalten von Gesprächspartnern (siehe Kap. 2.2.2) ändert sich bei diesen Kindern häufig. Studien zeigen, dass es dann eine Tendenz zu deutlich ungünstigeren Interaktionsstilen gibt. (Girolametto/Weitzman 2002) Dies führt dazu, dass im Alltag einer Kindertagesstätte sprachlich schwache Kinder nicht selten die geringsten sprachlichen Anregungen erhalten und weniger Gelegenheit haben, von korrekten sprachlichen Vorbildern zu lernen. (Albers et.al. 2013) Dazu gehört beispielsweise, die Kinder immer wieder abzufragen, nur in kurzen Aufforderungen mit den Kindern zu sprechen, teilweise fehlerhafte Sätze zu verwenden, Kinder nicht ausreden zu lassen oder sie zum Nachsprechen aufzufordern.

Für pädagogische Fachkräfte ist daher eine Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Interaktionsverhalten zentral, um dem Ziel einer gelingenden alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung nahezukommen. Studien, die entsprechende Ansätze in den Blick nehmen, bestätigen dies. So konnte z.B. in Bezug auf das „Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder (HIT)" (Buschmann/Joos 2011) nachgewiesen werden, dass es das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte deutlich verbessert und sprachlich schwache sowie mehrsprachige Kinder messbar davon profitieren (z. B. Simon/Sachse, 2013). Notwendig dafür war allerdings ein intensives Training der pädagogischen Fachkräfte. Keine Effekte wurden sichtbar, wenn ausschließlich mehr Zeit mit den Kindern zu Verfügung stand oder eine reine Wissensvermittlung zu alltagsintegrierter Sprachförderung stattgefunden hatte, die keine Reflexion und Videosupervision enthielt. Es reicht also für den Übertrag in die alltägliche Praxis nicht aus, ausschließlich Wissen darüber zu haben, wie man sich verhalten sollte.

Literaturempfehlung
Beushausen, U./Ehlert, H. (2014): Erfolgreiche Sprachförderung in der Kita. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

4.5.1. Sprachförderung von Anfang an: Eingewöhnung als Schlüsselsituation

„Die beste Sprachförderung ist eine gute Beziehung zum Kind." (Largo 2010, S. 375)

Die Phase der Eingewöhnung ist für Kinder und ihre Eltern von großer Bedeutung. Oftmals sind die Kinder mit Eintritt in die Krippe oder den Kindergarten erstmals regelmäßig über einen längeren Zeitraum von ihren Eltern getrennt. Die Loslösung von Mutter oder Vater (oder anderen ersten Bezugspersonen) ist eine große Herausforderung und es fällt ihnen manchmal schwer, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Dies gilt ganz besonders für Kinder aus anderen Sprach- und Kulturkreisen. Ihnen ist häufig nicht nur die deutsche Sprache fremd, sondern auch Umgangsformen, Essen, Spielmaterialien oder Bekleidung können fremd sein. Aber erst, wenn sich ein Kind angenommen und geborgen fühlt, kann es sich seiner Umwelt öffnen und diese erkunden.

Je mehr Eltern und Pädagogische Fachkräfte voneinander wissen, desto leichter wird auch dem Kind die Eingewöhnung in die Kindertagesstätte fallen. Werden Schlaf- und Essgewohnheiten oder Trostrituale dort aufgegriffen, gibt das dem Kind Sicherheit. Auch die Anrede von Familienmitgliedern oder die richtige Aussprache der Namen sind wichtig.

Kinder erwerben Sprache, um sich mitzuteilen und sich auszutauschen. Dieses Mitteilungsbedürfnis und der Wunsch nach Kontakt sind die Basis, an der Sprachbildung anknüpfen muss. Der Inhalt des Gesagten ist wichtiger, als die sprachliche Form, denn Sprache lernt man nur durch Sprechen und je mehr ein Kind auszu-

drücken versucht, desto leichter wird es ihm mit der Zeit fallen, die richtigen Worte zu finden und Sätze zu bilden. Es ist daher zunächst wichtig, die Kommunikationsbereitschaft der Kinder anzuregen.

Doch welche Verhaltensweisen wirken sich förderlich auf die Beziehung zum Kind und die Kommunikation mit ihm aus?

4.5.2. Sprechanlässe schaffen

Sprache ist verknüpft mit allen Bildungsbereichen und so bietet der pädagogische Alltag vielfältige Gelegenheiten für die sprachliche Bildung und Förderung. Bewegungsangebote, Forschen und Experimentieren, kreative Aktivitäten, Philosophieren, Musik und Tanz oder Medienarbeit bieten genauso wie Alltagsaktivitäten viele Möglichkeiten, Sprechanlässe zu schaffen und Interaktionen sprachförderlich zu gestalten. Insbesondere die Zunahme der Bedeutung digitaler Medien erfordert eine Reflexion, wie diese sprachförderlich eingesetzt werden können.

Wichtig ist, sich die sprach- und sprechanregenden Situationen bewusst zu machen und diese aktiv zu gestalten. Diese können unterschiedlichen Situationen im Alltag zugeordnet werden:

Immer wiederkehrende Routinesituationen, wie z.B. Mahlzeiten oder Zähneputzen sowie deren sprachliche Begleitung können dem Tagesablauf Struktur und damit Orientierung geben. Sie werden von den Fachkräften häufig sprachlich angekündigt und angeleitet. Die unmittelbare Verknüpfung dieser Ankündigungen mit der dazugehörigen Handlung sowie deren sprachliche Begleitung ist insbesondere für neue Kinder und solche, deren Deutschkenntnisse noch gering sind, eine große Unterstützung beim Spracherwerb. Durch die regelmäßige Wiederholung dieser Situationen können sie ein sicheres Sprachverständnis aufbauen, „was sie darin unterstützt, sich selbst nach und nach aktiv handelnd ins Gruppengeschehen einzubringen, indem sie die Tätigkeiten in einem ersten Schritt imitieren und in einem zweiten Schritt als Folge der Ankündigung eigenaktiv ausführen können." (Jampert et.al. 2011c, S. 92)

Spielsituationen bieten viele Möglichkeiten, Kinder sprachlich zu begleiten, sie zu motivieren und anzuregen, ihnen etwas zu erzählen und mit ihnen in den Dialog zu kommen. Bei der Planung initiierter Spielsituationen kann sich die Fachkraft vorab auch Gedanken machen, ob ein bestimmter Wortschatz oder bestimmte grammatikalische Strukturen gezielt angeboten werden sollen. So bietet sich z.B. ein Memory-Spiel an, um Pluralformen in den Fokus zu nehmen oder das Obstgartenspiel, um durch die Benennung der Handlungen „Ich lege den Apfel in den Korb" oder „Ich lege die blaue Pflaume in den Korb" den Akkusativ verstärkt anzubieten und zu üben. Aber auch bei diesen gezielten Sprachfördersituationen müssen Interesse und Spaß für die Kinder im Vordergrund stehen.

4.5.3. Grundprinzipien sprachförderlichen Verhaltens

Aktive Hinwendung zum Kind

Mit der aktiven Hinwendung signalisiert man Gesprächsbereitschaft und gibt dem Kind das Gefühl, dass es die volle Aufmerksamkeit hat. Es ist wichtig, dass sich die Bezugsperson möglichst mit dem ganzen Körper zum Kind hinwendet und andere Handlungen oder Gespräche unterbricht bzw. beendet, um ihre Bereitschaft zum Dialog mit dem Kind zu betonen.

Auf-die-Höhe-des-Kindes-Begeben

Hierdurch wird der Blickkontakt ermöglicht und Erwachsener und Kind können sich besser verstehen.

Blickkontakt aufnehmen

Der Blickkontakt ist ein deutliches Signal, dass man den anderen wahrnimmt und mit ihm kommunizieren möchte. Insbesondere bei jüngeren Kindern hat der Blickkontakt einen hohen Stellenwert, denn die Kommunikation mit den Augen spielt eine große Rolle in der frühen Entwicklung und stärkt Bindung und Vertrauen zu den Bezugspersonen. Kinder wie auch Erwachsene benötigen häufig den Blickkontakt, um sich angesprochen zu fühlen.

Interesse zeigen

Das Kind soll spüren, dass Sprechen Freude macht und es mit Hilfe von Sprache Kontakt aufnehmen und etwas bewirken kann. Kinder haben ein gutes Gespür dafür, ob ihr Gesprächspartner wirkliches Interesse an ihren Mitteilungen hat und starten weniger Kommunikationsversuche mit Menschen, die ihnen dieses Interesse nicht entgegenbringen.

Abwarten, was das Kind zeigen oder sagen möchte

Insbesondere sprachlich schwächere Kinder brauchen häufig mehr Zeit, um eine Kommunikationssituation zu bewältigen. Deshalb ist es wichtig, eine möglichst gelassene und entspannte Atmosphäre herzustellen und den Kindern Zeit zu geben.

Im Umgang mit Kindern, die sprachlich – aus unterschiedlichen Gründen – zurückhaltend sind, kommt es schnell zu einem sprachlichen Überangebot durch die Erwachsenen, sodass die Kinder zu wenig Raum zum Sprechen bekommen. Es ist wichtig, darauf zu achten, diese Kinder auch zu Wort kommen zu lassen. Hierfür müssen bewusst Pausen gemacht und abgewartet werden, ob das Kind etwas ausdrücken möchte. Manchmal kann das sehr lange dauern oder man weiß schon, was das Kind sagen möchte und der Erwachsene braucht viel Geduld, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, seinen Kommunikationsbeitrag zu beenden. In dem kanadischen Hanen-Konzept zur alltagsintegrierten Sprachförderung wird daher geraten, solange abzuwarten, bis man bis zehn gezählt hat und sich dabei dem Kind ganz zuzuwenden (vgl.Weitzmann/Greenberg 2002).

Auch körperliche oder nonverbale Mitteilungen der Kinder sollten aufgegriffen werden. Reichen die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten eines Kindes noch nicht aus, um sich verständlich zu machen, kann man nonverbale Mittel nutzen und das Kind auffordern, vorzumachen oder zu zeigen, was es einem mitteilen möchte.

Positive Bestätigung

Voraussetzung für die Motivation des Kindes, zu kommunizieren und sprechen zu lernen, ist die Wertschätzung seiner Kommunikationsabsicht. Es sollte das Gefühl erhalten, mit seinem Sprechen etwas bewirken zu können: Kontakt aufzubauen, etwas mitzuteilen oder Bedürfnisse zu äußern. „Gerade Kinder, die aufgrund von Problemen im sprachlichen Bereich häufig Misserfolgserlebnisse durch Verständigungsschwierigkeiten haben, benötigen die Sicherheit, dass Kommunikationsversuche prinzipiell als solche akzeptiert werden." (Kolonko 2011 S.154f) Es ist deshalb wichtig, jeden Mitteilungsversuch zu beachten, auch wenn dieser nonverbal oder zunächst unverständlich ist. Durch eine positive Reaktion auf die Kommunikations- oder Gesprächsbeiträge des Kindes kann die Freude am Sprechen vermittelt und das Kind zur Fortführung des Gesprächs angeregt werden. Auch formal oder inhaltlich nicht korrekte Gesprächsbeiträge sollten daher mit einer bestätigenden Einleitung aufgegriffen werden (siehe auch Kap.4.5.5 „Korrektives feedback").

Beispiel:

„Tind aua"
„Oh, genau, das Kind hat sich weh getan!"
„Is Mils ausdinken"
„Toll, du hast die Milch ausgetrunken."

Mimik und Gestik einsetzen

Die eigene Blickrichtung, begleitender Einsatz von Mimik und Gestik sowie Zeigegesten können das Verstehen sprachlicher Botschaften unterstützen. Insbesondere bei Kindern, die noch am Anfang des Spracherwerbs stehen, ist daher der Einsatz dieser nonverbalen Kommunikationsmittel hilfreich.

Neben diesen Verhaltensweisen, die sich positiv auf die Sprechfreude des Kindes auswirken und sein Interesse an der Kommunikation aufrechterhalten bzw. wecken, muss auch das an das Kind gerichtete sprachliche Angebot so gestaltet sein, dass die Verarbeitung von Sprache beim Kind unterstützt wird. Hierzu gehören folgende sprachliche Merkmale:

Langsames und deutliches Sprechen mit guter Betonung

Wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, müssen aus dem gehörten Lautstrom zunächst Wörter und Sätze herausgefiltert werden, um Sprache zu verstehen und einen Wortschatz aufzubauen. Je schneller und monotoner jedoch gesprochen wird, desto schwieriger wird dies für den Hörer. Dies kann man sich gut vergegenwärtigen, wenn man eine völlig unbekannte Sprache im Radio anhört: Wie gut kann man einzelne Wörter heraushören? Wo enden die Sätze und Neue fangen an? Durch langsames, gut betontes Sprechen wird das Verstehen erleichtert, Klangbilder von Wörtern und Sätzen können besser erfasst und eingeprägt werden.

Beispiel:
Mähenäbteheu? Äbte mähen nie Heu!
Baumentaster – Baum-ent-aster

Häufiges Wiederholen zentraler Wörter

Für das Sprachverständnis und den Aufbau des Wortschatzes sind Wiederholungen zentral.

> Beispiel:
> Wir müssen jetzt alle die Jacken holen. Zuerst hole ich meine Jacke, dann holt Tina ihre Jacke und zum Schluss holt Murat seine Jacke.

Dem Sprachniveau des Kindes ein Stück voraus sein

Für eine optimale sprachliche Anregung ist es gut, wenn man mit seinem sprachlichen Angebot der sprachlichen Entwicklungsstufe des Kindes möglichst eine Stufe voraus ist. Benennt ein Kleinkind erste Dinge mit einzelnen Wörtern, kann man diese bestätigend aufgreifen und ggfls. geringfügig erweitern. Bildet es z.B. Zwei- bis Drei-Wort-Kombinationen, die grammatikalisch noch nicht korrekt sind, so ist es sinnvoll, diese Äußerungen in einem grammatikalisch richtigen Satz zu wiederholen (siehe auch Kap. 4.5.5, „Modellierungs- und Korrekturtechniken. So hat das Kind die Möglichkeit, die korrekte Wort- und Satzbildung mit der richtigen Aussprache zu hören. In diesen frühen Entwicklungsstufen sollte man das Kind jedoch nicht mit langen Erklärungen und vielen komplexen Sätzen überfordern.

Kindern, die bereits grammatikalisch korrekte einfache Sätze mit einer Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur bilden, sollte man hingegen schon komplexere Sätze anbieten und auch häufiger Nebensatzkonstruktionen bilden.

Wichtig ist es in jedem Fall, den Kindern vollständige und korrekte Sätze anzubieten und nicht nur in Satzfragmenten zu sprechen. Gerade im Kita-Alltag kann es unter Zeitdruck schnell vereinfachte Anweisungen geben:

„Hände waschen!" oder „Alles aufräumen". Hierdurch erhält das Kind nur Satzfragmente als Vorbild.

Plakat zur sprachförderlichen Haltung aus dem KiZ Carl-Sonnenschein-Straße

4.5.4. Das Kind führt / Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus

Kommunikation ist besonders sprachförderlich, wenn sie sich auf die Dinge bezieht, die im Fokus der Aufmerksamkeit des Kindes liegen. Denn Kinder lernen dann besonders schnell, wenn wir uns auf ihre selbst gewählten Themen einlassen. Zunächst gilt es also, genau zu beobachten, wo das Interesse des Kindes liegt und es muss ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus hergestellt werden.

Beobachten – Abwarten – Zuhören

Durch Beobachtung der Blickrichtung, Mimik und Gestik des Kindes können Erwachsene erschließen, womit sich ein Kind gerade beschäftigt und wofür es sich interessiert, auch wenn es dies nicht verbal äußert.

Dabei ist es wichtig, dem Kind Zeit zu lassen und nicht sofort selbst zu handeln oder zu sprechen, um ihm Gelegenheit zur eigenständigen sprachlichen Produktion oder nonverbalen Kommunikation zu geben (siehe auch Kap. 4.5.2).

Das kanadische Hanen Centre hat für die interaktionsfördernde Strategie „beobachten, abwarten und zuhören", das Akronym OWL „observe, wait, listen" gewählt:

OWL die grundlegende Strategie

Observe	Beobachten Sie, wofür sich das Kind **interessiert**
Wait	Warten Sie, damit das Kind die **Initiative** ergreifen kann
Listen	Folgen Sie dem **Intresse** des Kindes
Blickkontakt	

The Hanen Centre.

(vgl. Dörfler, S. 37)

4.5.5. Sprachlehrstrategien: Modellierungs- und Korrekturtechniken

Die an das Kind gerichtete Sprache und der Einsatz der im Folgenden beschriebenen Modellierungs- und Korrekturtechniken muss immer an das Alter und das Sprachniveau des Kindes angepasst werden.

Bestätigendes Aufgreifen

Eine Äußerung des Kindes kann aufgegriffen und damit verstärkt werden, indem man diese bestätigend wiederholt.

Beispiel:
„tatze" –> „**Ja**, da ist die Katze."
„miau" –> „Miau, **genau**, die Katze macht miau."

Vervollständigen und Erweitern

Unvollständige oder kurze Sätze der Kinder können vervollständigt und zusätzlich zur Bestätigung durch das Hinzufügen einer Information erweitert werden. Hierbei können, je nach Entwicklungsstand des Kindes, auch umfangreichere, komplexere Sätze angeboten werden.

Beispiel:
„Da is ‚n Auto." –> „Genau, da ist ein Auto. Das Auto **ist rot**."
„Da is' dreckig." –> „Oh ja, **deine Jacke ist am Ärmel** ganz dreckig."

Korrektives Feedback / verbesserte Wiederholung

Ist die Äußerung des Kindes in ihrer Form – also Aussprache, Satzbau oder Wortbildung betreffend – noch nicht korrekt, sollte sie nicht direkt korrigiert werden. Dies ist den meisten Kindern unangenehm, hemmt ihre Sprechfreude und kann zu einem Störungsbewusstsein führen. Um das Kind nicht zu entmutigen, werden stattdessen die unvollständigen oder fehlerhaften, noch nicht zielsprachlichen Äußerungen noch einmal in einem bestätigenden Satz oder einer passenden Fragestellung korrekt wiederholt. So kann sich das Kind angenommen und bestätigt fühlen, hört aber noch einmal die richtige Form seiner Aussage und kann diese mit seiner eigenen Äußerung abgleichen. Eine leichte Betonung des korrigierten Wortes oder Lautes kann dabei sinnvoll sein.

Beispiel:
„Is tann son dut hüpfen." –> „Genau, Du **k**annst wirklich schon **g**ut hüpfen!"
„Der Mann das in Tisch legen" –> „Richtig, der Mann **legt** das auf den Tisch." oder „Ja, der Mann legt das **auf** den Tisch."

Nur wenn das Kind die korrekten Formulierungen immer wieder angeboten bekommt, kann es seine Sprachverwendung an die Norm anpassen und die richtige Struktur oder Aussprache langfristig erwerben. Dieser Prozess kann jedoch durchaus lange dauern.

Wichtig ist es, auch bei einer sprachlich noch nicht korrekten Äußerung das Kind zunächst zu bestätigen, bevor man diese korrekt wiederholt. Dies fällt insbesondere dann manchmal schwer, wenn ein Kind eine falsche Bezeichnung benutzt.

Beispiel:
„Da Täfer." –> „Oh ja, da ist eine Ameise, Die krabbelt wie ein Käfer."

Natürlich können die Strategie der verbesserten Wiederholung und des Erweiterns kombiniert werden.

Beispiel:
„Deht swer." –> „Ja, das geht schwer. Die Tür geht ganz schwer auf. Ich helf' Dir."

Umformung

Eine Äußerung kann auch in veränderter Form z.B. durch Umstellung einzelner Satzglieder oder durch Veränderung der grammatischen Form wiedergegeben werden, wobei der Inhalt aber unverändert bleibt.

Beispiel:
„Der Mann läuft zum Fenster." –> „Genau, zum Fenster läuft der Mann."
„Ich will das Kind sein." –> „Gut, Du willst das Kind sein."

4.5.6. Versprachlichen und handlungsbegleitendes Sprechen

Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist die Verknüpfung der Sprache mit den sich gerade vollziehenden Handlungen und Situationen. So können die Kinder ihr Tun und das ihrer Bezugspersonen mit den sprachlichen Erklärungen vergleichen und dadurch die sprachlichen Formulierungen besser erfassen und behalten. Durch die Versprachlichung von Gefühlen und Beobachtungen erfolgt eine Verknüpfung der Sinneswahrnehmungen des Kindes mit Sprache.

Für Kinder unter ca. drei Jahren ist eine Ablösung der Sprache aus der konkreten Situation noch nicht möglich. Erst ab etwa drei Jahren

sind die Kinder aufgrund mentaler Repräsentationen nicht mehr auf die direkte Verknüpfung von Handlung und Sprache angewiesen.

Sprechen über das, was gerade geschieht bzw. erlebt wird ...

4.5.7. Das Stellen von Fragen

Der Alltag im Kinderzentrum bietet vielfältige Möglichkeiten, mit Kindern ins Gespräch zu kommen. Die Themen sind grenzenlos. Um Kinder zur Beteiligung oder Fortführung eines

Gesprächs anzuregen, eignen sich bestimmte Fragetechniken. Die verschiedenen Frageformen lassen jedoch unterschiedliche Antworten zu und nicht alle Fragen erfordern eine längere Antwort und bringen ein Gespräch in Gang. Manche Fragen, wie zum Beispiel „Wo ist …" lassen sich auch durch Zeigegesten beantworten. Fragen, wie „Was ist das?" oder „Wie heißt das?" münden schnell in eine Art Abfrageroutine, die keiner natürlichen Kommunikationssituation entspricht. Die meisten Kinder benennen dann nach einer Weile nur noch widerwillig die abgefragten Namen der Bilder oder verweigern die Antwort sogar.

Andere Fragen erfordern lediglich eine Reaktion mit „Ja" oder „Nein" bzw. den entsprechenden Gesten, Kopfnicken oder Kopfschütteln. Alternativfragen können meist vollkommen angemessen mit einem Wort beantwortet werden, z.B. „Möchtest Du Tee oder Wasser?". Trotzdem haben auch diese Fragen in Abhängigkeit der Situation und des sprachlichen Vermögens des Kindes ihre Berechtigung.

Möchte man ein Kind jedoch zu einer längeren Äußerung anregen, so eignen sich offene Fragen, wie z.B. „Was passiert denn da?" oder Fragen, die eine beschreibende Antwort erfordern, wie z.B. „Warum ist denn das Mädchen auf den Baum geklettert?". Offene Fragen lenken die Aufmerksamkeit des Kindes weniger gezielt auf etwas und das Kind kann die Aspekte aufgreifen, die für es von Interesse sind. So bietet sich eine offene Frage, wie „Oh, was ist denn hier los?" beispielsweise beim Anschauen eines Bilderbuchs nach dem Umblättern an, um das Interesse des Kindes zu erkennen und dann einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen. Im pädagogischen Alltag werden Kinder durch Nachfragen, wie z.B. „Ihr habt gespielt? Was habt ihr denn gespielt?" zu einer weiterführenden, genaueren Beschreibung angeregt. Ältere Kinder können durch Gegenfragen zum Nachdenken und Formulieren ihrer Meinung animiert werden, z.B. „Was meinst Du?" oder „Was würdest Du denn denken?"

In der folgenden Tabelle werden verschiedene Frageformen noch einmal dargestellt. Ihr Einsatz muss natürlich an den Entwicklungsstand der Kinder und die Situation angepasst werden. So sind manche beschreibenden Frageformulierungen oder Gegenfragen mehr für ältere Kinder geeignet, während sich z.B. Alternativfragen, wenn sie gelegentlich eingesetzt werden, für Kinder eignen, die sich noch wenig sprachlich äußern können. Auch in vielen Zusammenhängen sind Alternativfragen wie „Möchtest Du Tee oder Wasser?" oder Ja/Nein-Fragen, wie „Hast Du Durst?" durchaus angemessen. Entscheidend ist in jedem Fall, dass die Fragen in einem anspornenden Tonfall gestellt werden und das Kind echtes Interesse spüren kann.

Frageformen	Art der Frage	Grammatische Zielstruktur
Wo ist...?	Quizfrage	Zeigen oder Präpositionen mit Dativobjekt
Zeigst Du mir...?	Quizfrage	Zeigen
Was ist denn das?	Quizfrage / Abfrage	Benennung des Objekts (Nominativ)
Ist das ein roter Ball?	Ja-Nein-Frage	
Ist das eine Katze oder ein Hund?	Alternativfrage	Benennung mit Artikel im Nominativ
Was passiert denn hier?	Offene Frage	Hauptsätze
Oh, was ist denn hier los?	Offene Frage	Hauptsätze
Wem gehört denn die Mütze?	Ergänzungsfrage (Beschreibende Antwort nötig)	Gebrauch von Dativobjekten
Was möchte der Hund haben?	Ergänzungsfrage (Beschreibende Antwort nötig)	Gebrauch von Akkusativobjekten
Warum lacht denn das Kind?	Ergänzungsfrage (Beschreibende Antwort nötig)	Gebrauch von Nebensätzen (..., weil ...)
Wozu setzt denn die Oma die Brille auf?	Ergänzungsfrage (Beschreibende Antwort nötig)	Gebrauch von Nebensätzen (..., weil ...)
Was könnte denn passieren, wenn ... ?	Impulsfrage	Gebrauch des Konditionals

Fragen zu stellen heißt auch, anschließend Zuhören zu müssen. Nach dem Stellen einer Frage ist es von großer Wichtigkeit, dass die pädagogische Fachkraft dem Kind ausreichend Zeit zum Antworten gibt und mit Interesse auf eine Reaktion wartet (s.a. Kap. 4.5.3 „Abwarten, was das Kind sagen oder zeigen möchte").

4.5.8. Kommentare – die oft Vergessenen

Fragen sind – wie im letzten Kapitel beschrieben – eine gute Möglichkeit, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen. Sie sollten jedoch vorsichtig eingesetzt werden, sonst können sie ein Gespräch auch hemmen. Zu viele, zu komplexe oder zu einfache Fragen oder Testfragen verschließen manche Kinder mehr, als dass sie diese für ein Gespräch öffnen. Ein sehr gutes Mittel, um im regen „Hin und Her" zu einem dynamischen Austausch mit Kindern zu kommen, sind Kommentare.

Wenn der Erwachsene dem Interesse der Kinder folgt und mit ihnen einen lebendigen Dialog mit mehrmaligen Sprecherwechseln führt – wie das Hin und Her in einem Ballspiel – gewinnen die Kinder wichtige Informationen über die Sprache und sammeln Erfahrung als Gesprächspartner. Schon Gespräche mit fünf Sprechbeiträgen haben diese positive Wirkung. Im manchmal hektischen Alltag in der Kita können so bereits wenige Minuten eines bewussten Gesprächs wertvolle Kommunikationserfahrungen vermitteln.

Im Dialog abwechseln

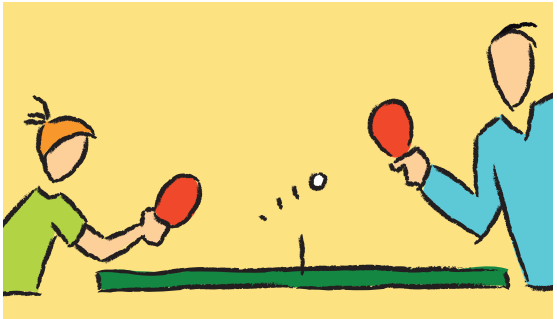


Illustration Sabine Lochmann

Kommentare lassen mehr Freiraum, sie fordern nicht direkt auf, sondern regen an und laden ein, ein Gespräch weiter zu führen.

Beispiel beim Anschauen eines Bildes:
Mögliche Frage: „Was ist da?" (Erwachsener zeigt auf einen Vogel)
Möglicher Kommentar: „Und schau mal, der schöne Vogel!"

Durch Kommentare fühlen sich die Kinder nicht unter Druck gesetzt. Sie können die oft lehrreiche Information nach eigenem Interesse und Vermögen aufnehmen und auf sie reagieren, wenn Sie wollen. Kommentare, die sich auf Aussagen des Kindes beziehen, geben diesem zudem die Gewissheit, dass seine Botschaft gehört und verstanden wurde. Das dadurch ausgedrückte Interesse des Erwachsenen regt das Kind zur Fortführung des Gesprächs an. Dieses gelingt am besten, wenn dem Kind Zeit gelassen und ihm durch Blickkontakt und zugewandte Körperhaltung Aufmerksamkeit signalisiert wird (s.a. Kapitel 4.5.3).

Beispiel: Kind: „Die Pflanze sieht aber traurig aus." Fachkraft: „Ich glaube, die Pflanze wird bei Sonnenlicht schneller wachsen ..."

Kinder, die noch unerfahren im verbalen Dialog sind, reagieren nicht immer auf Kommentare. Sie brauchen als Auslöser für ein dialogisches „Hin und Her" direkte Fragen oder Kommentare, die mit Fragen verknüpft sind.

Zum Beispiel: „Was für ein schönes Auto. Woher hast Du es?"

Je mehr sprachliche und kommunikative Fähigkeiten die Kinder erwerben, desto größer sollte der Anteil der Kommentare im Gespräch sein. Der zurückhaltende Charakter von einladenden Kommentaren führt leider häufig dazu, dass sie im Gespräch zugunsten von Fragen vergessen werden. Doch wie ein Jongleur kann der Erwachsene lernen, Kommentare und Fragen ganz bewusst miteinander zu kombinieren, um – dem Sprachniveau der Kinder angepasst – ein wertvolles Gespräch am Laufen zu halten.

4.5.9. Sprachhemmende Verhaltensweisen

Manche Verhaltensweisen können Kinder auch verunsichern und in ihrer Sprechfreude hemmen, obwohl sie unter Umständen im Bestreben, das Kind zu unterstützen, eingesetzt werden. Im Folgenden werden solche Verhaltensweisen, die unbedingt vermieden werden sollten, kurz aufgeführt:

Zum Nachsprechen auffordern

- Gefahr der Überforderung, kann Sprechfreude hemmen, Nachsprechen ist eine reine Imitationsleistung. Besser ist es, die fehlerhafte Äußerung im Sinne des korrektiven Feedbacks zu wiederholen, sodass das Kind die korrekte Formulierung oder Aussprache hören kann (s. Kap. 4.5.5)

Verbessern: „Das heißt nicht ..., sondern ...."

- Kann die Sprechfreude hemmen
- Ungünstig, weil das Kind die fehlerhafte Äußerung noch einmal hört

Kritik an fehlerhafter Äußerung

- Wirkt frustrierend, kann Sprechfreude hemmen

So tun, als hätte man nicht verstanden

- Wirkt frustrierend und kommunikationshemmend
- Wenn man das Kind tatsächlich nicht verstanden hat, kann man z.B. nachfragen: "Meinst Du ...?" oder „Kannst Du mir zeigen, was Du meinst?"

Beim Erzählen unterbrechen

- Es ist wichtig, das Kind ausreden zu lassen, auch wenn man längst weiß, was es sagen möchte. Unterbrechen signalisiert Desinteresse und man nimmt dem Kind die Möglichkeit, sich im Sprechen zu üben

Abfragen

- Das häufige Abfragen nach Namen von Dingen entspricht keiner natürlichen Kommunikation. Eine anspornend formulierte Frage: „Was ist denn das?" kann natürlich auch anregend sein, darf aber nicht in ein Abfragen münden

Alle Wünsche von den Augen ablesen

- Nimmt dem Kind die Gelegenheit zur Kommunikation. Man sollte ihm die Zeit und Möglichkeiten geben, sich so auszudrücken, wie es ihm möglich ist und das, was man verstanden hat unter Nutzung der o.a. Sprachlehrstrategien dann versprachlichen

(Zum Kapitel 4.5.9 vgl. Buschmann 2009, S. 78)

4.6. Besondere Möglichkeiten des gezielten Einsatzes von Sprachlehrstrategien im Kinderzentrum

Die o.a. Sprachlehrstrategien lassen sich im gesamten Kita-Alltag quer durch alle Bildungsbereiche – ob bei Bewegungsangeboten, Basteln, Experimentieren, dem Einsatz von Medien oder auch in Pflege- und Routinesituationen – bei der Begleitung der Kinder einsetzen. Manche Situationen eignen sich jedoch besonders gut, um mit den Kindern in den Dialog zu kommen und diese Strategien gezielt anzuwenden. Im Folgenden werden beispielhaft einige dieser Möglichkeiten beschrieben.

4.6.1. Gemeinsames Betrachten von Bilderbüchern / Dialogisches Lesen

Bücher eignen sich besonders gut für die Förderung der Sprachentwicklung der Kinder. Bei jüngeren Kindern geschieht dies am besten durch das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuches, denn hier ist das freie Erzählen über die Bilder im Buch und weniger der Inhalt einer Geschichte wichtig. Bei älteren Kindergartenkindern spielt das Vorlesen eine immer größere

Rolle. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass sich der Wortschatz durch das regelmäßige gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern und das Vorlesen – insbesondere das dialogische Vorlesen – deutlich vergrößert. Sprachverständnis, Satzbildung und Grammatik werden angeregt und auch die kognitive Kompetenz, Einfühlungsvermögen, Fantasie und Kreativität werden intensiviert (vgl. Kraus 2005, S. 109 ff). Bilderbücher sind außerdem ein wichtiger Grundstein für den späteren Schriftspracherwerb.

Gemeinsam ein Bilderbuch betrachten und sich darüber unterhalten

Entscheidend ist, dass das Kind beim Buch anschauen oder Vorlesen nicht nur zuhört, sondern selbst zum Sprechen bzw. Kommunizieren angeregt wird. Doch wie kann dies gelingen?

Zunächst sind für die gelingende Buchbetrachtung oder das Vorlesen die richtigen Rahmenbedingungen wichtig: Es sollte genügend Zeit vorhanden sein, um dem Kind oder den Kindern die ungeteilte Aufmerksamkeit zu schenken. Außerdem ist auf eine gemütliche Atmosphäre und Sitzposition, gute Beleuchtung und eine ruhige Umgebung zu achten. Die pädagogische Fachkraft muss mit den Kindern Blickkontakt herstellen bzw. deren Reaktionen beobachten können. Ideal ist es, regelmäßig mit einem oder wenigen Kindern in einem separaten Raum ein Buch anzuschauen. Die Dauer ist abhängig von Konzentrationsfähigkeit und Interesse der Kinder: Bei kleineren Kindern genügen oft schon 5 Minuten, ältere Kinder können sich bereits länger konzentrieren. Es ist sinnvoll, die Kinder aus einer kleinen Auswahl von Büchern selbst bestimmen zu lassen, welches Buch sie anschauen möchten. Bei der Betrachtung von Bilderbüchern dürfen sie auch entscheiden, wie lange sie sich eine Seite anschauen möchten und wann umgeblättert wird.

Das dialogische Buchanschauen oder Vorlesen, das besonders positiv für die Förderung der Sprachentwicklung ist, weil es die Kinder zum Erzählen anregt, unterscheidet sich in einigen Aspekten vom klassischen Vorlesen. Beim klassischen Vorlesen ist der Erwachsene durchgängig in der aktiven Rolle, während die Kinder passiv bleiben. Beim Dialogischen Vorlesen ist der Erwachsene vor allem zu Beginn aktiv. Indem er Impulse gibt und Fragen stellt, können die Kinder zunehmend aktiver werden und zwischen dem Erwachsenen und den Kindern kann eine Unterhaltung entstehen. Die Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht, werden aufgegriffen und unter Berücksichtigung der Modellierungs- und Korrekturtechniken, die in Kapitel 4.4 beschrieben werden, erweitert (vgl. Kraus, In: Roux 2005).

Die Fachkraft folgt dem Interesse des Kindes

Je nach Alter und Anzahl der teilnehmenden Kinder kann es auch zweckmäßig sein, vorab eine geeignete Stelle auszuwählen, bis zu der die Geschichte vorgelesen und dann für ein Gespräch unterbrochen werden kann. Eine weitere Möglichkeit ist, die Geschichte zunächst klassisch vorzulesen und im Anschluss eine Gesprächsrunde zu den Inhalten der Geschichte anzuregen. Besonders

sinnvoll ist dieses Vorgehen, wenn die Geschichte einen hohen Spannungsbogen hat, denn dann bringen Kinder nicht immer die Geduld auf, den Beiträgen der anderen zu folgen (vgl. Alt 2013).

Wichtig ist immer, die Interessen der Kinder aufzugreifen. Beim Anschauen eines Bilderbuches gelingt es relativ einfach, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen und dem Interesse des Kindes zu folgen.

Literaturempfehlung

Kraus, K. (2005): Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, S. (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129,
BISS (2017); Komm, wir erzählen uns eine Geschichte. Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten
https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-dialogisches-lesen-in-kitas.pdf
http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html

4.6.2. Der Einsatz des Kamishibai-Theaters

Der Einsatz eines Kamishibai-Theaters ist eine hervorragende Möglichkeit, Sprechanlässe zu schaffen und sowohl mit kleinen als auch mit etwas größeren Kindergruppen ins Gespräch zu kommen. Auch einzelne sprachliche Bereiche, wie Sprachverständnis, Wortschatz oder grammatische Strukturen können gezielt gefördert werden.

Kamishibai stammt ursprünglich aus Japan und heißt wörtlich übersetzt Papiertheater. Es ist eine besondere Art der Erzählkunst, die in Japan eine sehr lange Tradition hat und sowohl für Kinder als auch für Erwachsene geeignet ist.

Die Vorführer eines Kamishibai erzählen eine Geschichte mit wechselnden Bildtafeln, die in einen transportablen Holzrahmen mit zusammenklappbaren Flügeltüren seitlich eingeschoben werden.

Der geöffnete Theaterrahmen lenkt den Blick auf das Bild

Der Rahmen wirkt mit geöffneten Flügeltüren wie eine Bühne. Hierdurch wird der Blick der Zuschauer weg von der Außenwelt auf das Bild gelenkt und ihre Aufmerksamkeit in die Erzählung hineingezogen. Zu Beginn werden alle Bildkarten der Geschichte in den Rahmen eingeschoben und während die gerade betrachtete Bildkarte vom Erzählenden aus dem Rahmen herausgezogen wird, wird der Blick auf die nächste Karte freigegeben. Auf der Rückseite sind die Bildkarten mit dem Text zum jeweils nächsten Bild versehen und der Vorführende kann – wenn er nicht frei erzählt – so den Text zum gerade sichtbaren Bild ablesen.

Die Texte und Bilder des Kamishibais werden eigens für diese Erzählform erarbeitet. Wichtige Charaktere der Geschichte sind bei der Illustration der Geschichten durch klare und deutliche Umrisse hervorgehoben und meist zentral im Bild platziert. Die Bilder sind einfacher und detailärmer als in den meisten Bilderbüchern, was zum besseren Verständnis der Geschichte beiträgt.

Die Bremer Stadtmusikanten, édition Paloma

Die Bildkarten können passend zum Inhalt der Geschichte mal langsam, mal schnell, stockend, zitternd oder gleitend aus dem Rahmen gezogen werden, wodurch die Spannung erhöht wird. Auch Kinder unter 3 Jahren sind bei dieser Methode des Erzählens mit Interesse dabei und halten lange die Aufmerksamkeit.

Eine wichtige Voraussetzung für den sprachförderlichen Erfolg ist, dass der Erzählende nicht die Aufmerksamkeit auf sich selbst zieht. Dafür sitzt dieser neben oder leicht hinter der Bühne und kann so zwar selbst im Hintergr und bleiben, hat aber trotzdem die Zuschauer im Blick und kann auf deren Reaktionen eingehen. So wird die Möglichkeit geschaffen, die in Kapitel 4.4 beschriebenen interaktions- und sprachförderlichen Prinzipien anzuwenden.

Tipps für den Einsatz des Kamishibai-Theaters

Vor dem ersten Vorführen einer Kamishibai-Geschichte sollte die pädagogische Fachkraft diese bereits kennen, um später nicht ins Stocken zu kommen. Außerdem muss die richtige Reihenfolge der Bildkarten geprüft werden, bevor man sie in den Rahmen einschiebt.

Damit alle Kinder gut sehen können, ist es sinnvoll, den Rahmen auf einen Tisch in Augenhöhe der Kinder zu platzieren.

Es ist von Vorteil, den Tisch mit einem dunklen, einfarbigen Tuch abzudecken, um die Wirkung der Bühne zu erhöhen und Ablenkungen zu vermeiden.

Die Aufmerksamkeit lässt sich noch besser lenken, wenn der Raum abgedunkelt ist und Licht auf die Bilder im Rahmen gerichtet wird.

Der Erzählende sollte so neben dem Rahmen sitzen, dass er nicht im Vordergrund ist, aber die Zuschauer gut im Blick hat und die Bildkarten gut wechseln kann.

Zu Beginn einer Vorführung wird die Aufmerksamkeit der Zuschauer durch ein akustisches Signal, z.B. mit Klanghölzern oder Orff-Instrumenten, auf die Vorführung gelenkt.

Um die Geschichte und die Figuren lebendig zu gestalten, sind eine gute Betonung und ein variantenreicher Einsatz der Stimme hilfreich. So kann man z.B. einen kleinen Vogel mit einer hohen und einen großen Hund mit einer tiefen Stimme sprechen lassen.

Indem die Bildkarten in unterschiedlichem Tempo gewechselt werden, kann die Dramaturgie gestaltet werden: z.B. erzeugt langsames Ziehen Spannung, schnelles Ziehen wirkt überraschend.

Während des Herausziehens der vorderen Bildkarte und des hinten Einsteckens sollte nicht gesprochen werden. In der kleinen Pause, in der die vorführende Person nicht spricht und sich auf den Bildwechsel konzentriert, kann sich die Aufmerksamkeit der Zuschauer vertiefen und diese können eigene Gedanken und Gefühle entwickeln.

Durch den Einsatz von Geräuschen oder Musikinstrumenten können Stimmungen verdeutlicht werden.

Das Ende der Geschichte wird mit einem akustischen Signal oder einem festen Ritual verdeutlicht, z.B. „Nun klatscht alle in die Hände, denn meine Geschichte ist zu Ende". Dies hilft den Zuschauern, wieder zurück in die reale Welt des Kinderzentrums zu finden.

Es ist wichtig, das Interesse der Kinder im Auge zu behalten. Die Reaktionen der Kinder können von der Fachkraft aufgegriffen werden, um mit ihnen in Interaktion zu treten. Auch durch Fragestellungen, z.B. nach dem Fortgang der Geschichte, können die Kinder miteinbezogen werden.

Die Erzählung kann an geeigneten Stellen unterbrochen werden, um mit den Kindern die

Geschichte zur rekapitulieren oder über deren Fortgang zu spekulieren.

Besonders faszinierende Bilder können im Anschluss an die Erzählung noch mal herumgereicht und von den Kindern angeschaut werden.

Literaturempfehlung
Colpron, G./Dörfler, M. (2016): Vom Reden zum Erzählen. In: TPS 4/2016.
Colpron, G./Dörfler, D. (2017): Kamishibai – kleines Theater, große Wirkung. Ein Begleitheft für den Einsatz in der Kindertagesstätte, Der Magistrat - Stadtschulamt Frankfurt

4.6.3. Erzählen mit den Geschichtensäckchen

Durch den Einsatz von Geschichtensäckchen, die ihre Tradition in der pädagogischen Arbeit schwedischer und italienischer Einrichtungen haben, wird das Erzählen mit dem darstellenden Spiel verbunden. Hierfür werden zur szenischen Darstellung einer Erzählung, eines Bilderbuchs oder eines Liedes geeignete Alltagsgegenstände und Spielmaterialien in einem Säckchen aufbewahrt. So können die Geschichten während des Erzählens mit den Gegenständen aus dem Säckchen nachgespielt werden. Ob im Morgenkreis, zur Überbrückung von Wartezeiten oder als festes Ritual vor dem Einschlafen – die kleinen Geschichten lassen sich jederzeit gut im Krippen– und Kitaalltag einsetzen.

Besonders gut eignen sich Themen aus dem Gruppenalltag, erfundene oder erlebte Geschichten, aber auch Lieder, Szenen aus Bilderbüchern oder Märchen können auf diese anschauliche Weise gut erzählt werden. Wichtig ist dabei, die Länge, Dauer und Komplexität der Geschichte an den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder anzupassen. Je älter die Kinder sind, desto differenziertere und längere Geschichten können erzählt und desto mehr Figuren bzw. Gegenstände können eingesetzt werden.

Für die Aufbewahrung der Materialien sind Säckchen in unterschiedlichen Farben sinnvoll, damit die Kinder schon anhand des Säckchens erkennen können, welche Geschichte sich darin befindet.

Damit die Geschichte auch von wechselnden Personen immer gleich erzählt werden kann, sollte außerdem eine Inventarliste der Materialien und der zugehörige Text in dem Säckchen aufbewahrt werden. Vor allem die jüngeren Kinder lernen besonders durch die Wiederholung und fordern diese auch oft ein (vgl. Bostelmann 2009, S. 14). Durch die Wiederholung haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Merkfähigkeit zu trainieren. Je öfter eine Geschichte erzählt wird, desto besser können sich die Kinder an der Erzählung und der Vorführung beteiligen: Sie merken sich den Ablauf der Geschichte, können die Reihenfolge der einzelnen Figuren benennen und beginnen schon bald, mitzusprechen oder zu singen oder übernehmen die Darstellung der Figuren. Später ist es den Kindern dann möglich, die Geschichte frei zu erzählen oder auch kreativ weiter zu spinnen. Selbstverständlich ist es auch möglich, von Anfang an Geschichten frei

zu erzählen. Durch die Arbeit mit den Geschichtensäckchen wird der Wortschatz gefestigt und erweitert. So können mit vielen Geschichten z.B. Präpositionen, Farben, Mengen oder Adjektive, wie groß/klein/hoch etc. veranschaulicht werden. Das Sprachverständnis wird durch die Verknüpfung von Sprache und Darstellung unterstützt und das Erlernen grammatischer Gesetzmäßigkeiten und von Satzstrukturen kann angeregt werden. Das Vorführen kleiner Reime und Lieder und deren häufige Wiederholung führt dazu, dass die Kinder sich die Texte besser einprägen können und zugleich ihr Gefühl für Sprachrhythmus und Sprachmelodie stärken (vgl. Bostelmann 2009, S. 16).

Auch das Konzentrationsvermögen und die sozial-emotionalen Kompetenzen werden gefördert. So ist das darstellende Erzählen mit den Geschichtensäckchen eine abwechslungsreiche und (sprach-) anregende Alternative zum Vorlesen von Bilderbüchern.

Praxisbeispiel KiZ Rohmerplatz Geschichtensäckchen: Das Wetterhaus

Geschichtensäckchen finden bei uns in der Krippe vielfältigen Einsatz, z.B. im Morgenkreis und im Freispiel. Sie sind eine schöne Art der Sprachförderung und helfen, Zusammenhänge aus dem Alltag spielerisch zu verstehen.

Ein wichtiges Thema im Morgenkreis ist oft das Wetter. Beim Einsatz des entsprechenden Geschichtensäckchens können sich die Kinder in einer spielerischen Situation über das aktuelle Wetter unterhalten und auch Unterschiede erfassen. In unserem Geschichtensäckchen sind ein Wetterhaus, zwei Spielfiguren (Frau und Mann) und sechs Wetterkarten. Gemeinsam bauen wir das Haus auf und setzen die Figuren ins Haus. Nun ist der Blick aus dem Fenster gefragt. Was haben wir denn heute für ein Wetter? Sonne oder Regen oder Wolken? Wir unterhalten uns darüber, wobei jedes Kind eigene Gedanken und Hinweise, z.B. „bei Regen braucht man Gummistiefel" oder „bei Wind fallen die Blätter vom Baum", einbringen kann. Nachdem wir uns auf das heutige Wetter geeinigt haben, darf ein Kind das passende Bild nehmen und die dazugehörige Spielfigur vors Wetterhaus setzen. Zum Abschluss sprechen wir gemeinsam unseren ritualisierten Reim:

Stein auf Stein,
mein Wetterhaus wird bald fertig sein.
Sonne, Regen und Wind,
kennt doch jedes Kind.
Wenn die kleine Frau erscheint,
ist doch klar, die Sonne scheint.
Fängt´s zu regnen an,
kommt heraus der kleine Mann.

Das Spiel mit dem Geschichtensäckchen ist damit zu Ende und die Kinder räumen die Gegenstände wieder in den Beutel ein. Durch das regelmäßige Wiederholen der Geschichte werden Begrifflichkeiten verinnerlicht und der Wortschatz zum jeweiligen Thema wird erweitert.

Literaturempfehlungen

Bostelmann, A. (Hrsg.) (2009): Geschichtensäckchen. Material- und Spielanregungen für 1- bis 4-jährige Kinder. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Bostelmann, A./Fink, M. (2015): Koffertheater & Co. Berlin: Bananenblau.

Oestreicher, S./Schwind, S./Traub, I. (2015): Mit Geschichtensäckchen durch das Jahr. Berlin: Bananenblau.

4.6.4. Philosophieren mit Kindern

„Ein wunderbares Zeichen dafür, dass der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sind die Fragen der Kinder. Gar nicht selten hört man aus Kindermund, was dem Sinne nach unmittelbar in die Tiefe des Philosophierens geht." Karl Jaspers

Philosophieren ist ein ständiges Nachdenken über sich und die Welt. Die Kinder wollen ihren Gedanken freien Lauf lassen! Sie überlegen, formulieren und suchen eine Möglichkeit, wie sie ihren Gedanken mit Worten Ausdruck verleihen können. Durch das aktive Zuhören und Zulassen anderer Meinungen und Ansichten, aber auch dem eigenen dafür oder dagegen Argumentieren machen sich die Kinder ihr eigenes Bild von sich und der Welt. Kinder stellen viele Fragen an uns und an die Welt. Fragen, auf die es nicht immer (nur) eine Antwort gibt. Immer wieder kann man die Kinder dabei beobachten, wie sie sich über verschiedene Dinge Gedanken machen, diese äußern und im Gespräch mit Anderen auf der Suche nach Lösungen sind. Sie wollen mit ihren Ansichten gehört werden und andere Ansichten erfahren. Und wenn das passiert, dann ist man schon mitten im philosophischen Gespräch. Philosophieren mit Kindern zeugt von einer pädagogischen Haltung der Fachkraft, welche die Kinder mit ihren Ansichten und Erkenntnissen ernst nimmt. Im Vordergrund steht dabei nicht die Wissensvermittlung, sondern das „Infragestellen", deshalb regt die erwachsene Gesprächsleitung die Kinder an, miteinander zu diskutieren. Als aktive*r Zuhörer*in ist er/sie gefragt, Impulse zu geben, nachzufragen und zu reflektieren oder ggf. zusammenzufassen.

Was ist ein Freund?

Kann eine Katze denken?

Wie kommt das Wasser in den Hahn?

Darf man lügen?

Ausgehend von philosophischen Fragen, die immer als offene Fragen gestellt werden, steht das ergebnisoffene Nachdenken in einem wertfreien und kreativen Raum im Fokus. Die Freiheit des Denkens beim Philosophieren führt zu neuen Erkenntnissen und Haltungen. So entwickeln sich im Gespräch – im Bestreben, die eigenen Gedanken verständlich zu formulieren – die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und der Wortschatz der Kinder wird durch das Kennenlernen neuer Begrifflichkeiten erweitert. Sie lernen durch die sich wiederholenden Rahmenbedingungen eine Gesprächskultur kennen, in der sie sowohl aktive Zuhörer als

auch aktive Redner sind. Damit unterstützt Philosophieren mit Kindern immer auch ihre kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen.

Literaturempfehlungen

Schmidt, A. (2010): Warum? Kinder erklären sich die Welt. Berlin: Bananenblau.
Rude, C./Witt-Kruse, E. (2011): Kinder philosophieren, Praxisleitfaden für Kindertageseinrichtungen und Schulen. München: Akademie Kinder philosophieren.

4.7. Additive Kleingruppenförderung im Kinderzentrum – Möglichkeiten und Grenzen

Neben einer aktiven und reflektierten Integration sprachlicher Bildung und Förderung in den Alltag des Kinderzentrums kann Sprachförderung auch „additiv" erfolgen. Dies wird meist in Kleingruppen zusätzlich zum normalen Kita-Alltag realisiert. Im Mittelpunkt stehen Kinder mit einem zusätzlichen sprachlichen Förderbedarf, z. B. Kinder, die mit einer anderen Erstsprache aufwachsen oder die sehr wenig sprachliche Anregungen erhalten und noch zusätzliche Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache benötigen. Innerhalb solcher Angebote wird Sprache oft mit speziellen Ansätzen für verschiedene sprachliche Bereiche (Aussprache – Wortschatz – Grammatik) gefördert. Dafür stehen unterschiedliche Sprachförderprogramme bzw.-konzepte zur Verfügung, sie können aber auch thematisch ausgerichtet und nicht an ein spezielles Vorgehen bzw. ein Programm gebunden sein.

Derzeit existieren in Deutschland eine Vielzahl von Förderansätzen und Programmen, die als Kleingruppenangebot durchgeführt werden können (s.a. Lisker 2011).

Beispiele hierfür sind die Programme „Sprache macht stark" (Tracy/Lemke, 2009), KonLab (Penner, 2003), „Deutsch für den Schulstart" (Kaltenbacher & Klages, 2007), Handlung durch Sprache (Häuser & Jülisch, 2003), Wir verstehen uns gut (Schlösser, 2016) und KIKUS (Garlin, 2009). Diese Programme werden meist an einem Termin pro Woche in einer Kleingruppe mit ausgewählten Kindern durchgeführt. Für die Programme gibt es entweder schriftliche Vorgaben oder mehr oder weniger intensive Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte. Teilweise kommen auch Externe (GrundschullehrerInnen, Studierende, Personen aus dem sprachtherapeutischen Kreis o.ä.) in die Einrichtungen und führen die Sprachförderung mit den Kindern durch.

Bisher ist noch relativ wenig über die Wirksamkeit dieser Sprachförderprogramme bekannt. Die vorliegenden Evaluationen zeigen jedoch, dass alleinige isolierte additive Sprachförderangebote im Jahr vor der Einschulung nicht ausreichend sind, um die Sprachentwicklung nachhaltig anzuregen und zu unterstützen. Die Kinder verbringen nur einen sehr kleinen Anteil ihrer Zeit in einer Fördergruppe, oft nur einmal pro Woche ca. 45 Minuten, was im Verlauf eines Kitajahres nach Abzug von Ferien und Krankheiten oft nicht mehr als 20 Termine sind. Eine intensive Vernetzung mit den alltäglichen Angeboten im Rahmen der sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern ist deshalb ausschlaggebend. Zudem muss die Gruppengröße beachtet werden: In einer Gruppe von fünf und mehr Kindern wird es sehr schwer, alle Kinder gleichmäßig zum aktiven Sprechen anzuregen. In kleineren Gruppen kann es hingegen besser gelingen, Dialoge mit den Kindern zu entwickeln und jedes einzelne Kind zu Wort kommen zu lassen. In diesem Setting können Kinder auch gezielter unter-

stützt werden als im Gruppenalltag, sodass eine Kleingruppenförderung ergänzend zu den Sprachbildungsangeboten im Alltag durchaus sinnvoll ist.

Die Förderung in Kleingruppen kann in unterschiedlichen Zusammensetzungen erfolgen:

- mit einer festen Gruppe, die sich regelmäßig – meist 1 – 2 Mal wöchentlich – in einem gesonderten Raum trifft. Hier muss darauf geachtet werden, dass gemischte Gruppen zusammengestellt und nicht die Kinder mit einem zusätzlichen Sprachförderbedarf ‚ausgesondert' werden.
- mit wechselnden Teilgruppen im Gruppenraum oder in einem gesonderten Raum.

Bei weniger strikten Vorgaben haben die Förderkräfte die Möglichkeit, ganz individuell auf den Entwicklungsstand und auf die spezifischen Bedarfe und Interessen der Kinder einzugehen und ihnen passgenau darauf zugeschnittene Interaktionen zu ermöglichen.

Praxisbeispiel KiZ Am Lindenbaum „Sprachförderung und Wortschatzerweiterung in der Kleingruppe"

Im KiZ Am Lindenbaum hole ich jede Woche zusammen mit der Handpuppenschnecke „Lilli" circa 8 bis 10 Kinder, deren Wortschatz ich erweitern möchte, ab. Gemeinsam gehen wir dann in die Lilli-Gruppe. Dort begrüßt Lilli die Kinder, stellt sich vor und fragt eines der Kinder nach seinem Namen. Dieses Kind fragt dann wiederum ein anderes Kind nach dessen Namen und so geht es weiter, bis sich alle Kinder vorgestellt haben. Danach singen wir gemeinsam das Lied „Wir wollen uns begrüßen", das wir mit Gesten begleiten.

Zum Aufwärmen und Auflockern machen wir im Anschluss verschiedene Bewegungs-, Körper- und Atemübungen, die ebenfalls mit Gesten begleitet werden und mit denen unter anderem auch der Wortschatz erweitert wird.

Im Vorfeld habe ich mir bereits überlegt, welche Lernwörter aus welchem Themenfeld ich in der Stunde anbieten möchte. Manche Kinder kennen schon eine Reihe dieser Wörter, andere erst wenige, aber für jedes Kind sind auch neue Begriffe dabei.

In der heutigen Stunde beschäftigen wir uns zum ersten Mal mit dem Themenfeld „Obst und Gemüse".

Dafür war ich bereits am Vortag gemeinsam mit den Kindern im nahe gelegenen Supermarkt einkaufen und wir haben dabei schon viele Gemüse- und Obstsorten kennen gelernt: Gurke, Tomate, Karotte, Apfel, Birne, Trauben, Pflaume und Kohlrabi haben wir diesmal ausgesucht. Es sollten nicht zu viele neue Begriffe dabei sein. Nun nenne ich den Kindern jeweils eine der bereitgelegten Obst- oder Gemüsesorten und bitte sie, diese in eine Schale zu legen, die ich dann mit einem Tuch abdecke. Dadurch hören die Kinder zunächst noch einmal die Bezeichnungen und müssen diese richtig zuordnen (passiver Wortschatz). Jetzt dürfen die Kinder nacheinander unter dem Tuch tasten und raten, was sie in der Hand haben. Dabei frage ich auch schon: Wie fühlt sich das denn an? Ist es rund oder länglich?

Glatt oder pelzig? Hart oder weich? So wird auch gleich der Wortschatz für Eigenschaftswörter erweitert.

Für das nächste Spiel habe ich kleine Stücke von dem Obst und Gemüse zum Probieren vorbereitet und auf einem Teller angerichtet. Nun darf jedes Kind mit geschlossenen Augen – natürlich nur, wenn es sich traut – etwas probieren und erraten, was es im Mund hat. So können möglichst viele Sinneswahrnehmungen angesprochen werden: neben dem Sehen und Fühlen auch der Geschmackssinn.

Als drittes Spiel zum Themenfeld lege ich Karten mit Fotos der Obst- und Gemüsesorten aus. Lilli benennt diese nun noch mal, gerät dabei aber immer wieder durcheinander und benutzt falsche Bezeichnungen. Die Kinder, die die Begriffe schon kennen, korrigieren Lilli dann begeistert.

Zum Abschluss unserer „Lilli- Gruppe" singen wir gemeinsam das Abschiedslied „Auf Wiedersehen, auf Wiedersehen", das auch wieder gestisch begleitet wird.

In den Folgestunden wird der Wortschatz verfestigt und erweitert, indem ich das Themenfeld mit neuen Spielen aufgreife. Dabei achte ich darauf, welche Wörter die Kinder bereits mühelos beherrschen und wie viele neue Begriffe ich einführen kann. Wir bilden auch Kategorien und die Kinder lernen Oberbegriffe, wie z.B. Beerenobst, Steinobst, Zitrusfrüchte etc. kennen.

4.8. Early Literacy – frühe Schriftspracherfahrungen

Mit dem Begriff Early oder Emergent Literacy werden frühe Erfahrungen und Kenntnisse im Umgang mit Erzähl-, Lese-, Schreib- und Buchkultur gemeint. „Dazu zählen Vorstellungen davon, wie und warum man liest und schreibt, Kenntnis von verschiedenen Druckerzeugnissen, Wahrnehmung der graphischen Formen der Buchstaben und schließlich die Fähigkeit, eine Beziehung zwischen schriftlichen und sprachlichen Elementen herstellen zu können." (Lenel 2011, S.5)

Diese Fähigkeiten entwickeln sich bereits in den ersten Lebensjahren. Kinder kommen bereits sehr früh beim Erzählen und Vorlesen, durch Sprachspiele, Reime und Lieder und durch den Umgang ihrer Bezugspersonen mit Schriftmaterial mit Literacy in Berührung und haben dadurch bis zum Schuleintritt schon viele Erfahrungen bezüglich der Funktion von Schrift gewonnen. Die spielerische Beschäftigung mit Schrift trägt zur Sprachbewusstheit bei und die Kinder können so den Zusammenhang von Sprechen und Schreiben und erste Strukturen des Aufbaus von Schrift erkennen.

Studien belegen, dass Kinder, die bereits vor der Schule die Gelegenheit haben, schriftliches Verhalten im Spiel auszuprobieren, später schneller und leichter Schreiben und Lesen lernen (vgl. Knopf/Lenel 2005). Die Schrifterfahrungen, die Kinder zu Hause machen, sind jedoch sehr unterschiedlich und abhängig von der Bedeutung, die Schriftliches in ihrer Umgebung einnimmt. Manche Kinder hören schon früh allabendlich eine Gute-Nacht-Geschichte und erleben die Eltern beim Zeitunglesen und Schreiben, andere machen nur wenige dieser Erfahrungen. Je selbstverständlicher sie erleben, dass Schrift ein wichtiges Informations- und Kommunikationsmittel ist, „desto mehr werden sie sich für die Welt der Buchstaben interessieren und ihre eigenen Erfahrungen machen wollen". (Näger 2017, S.13).

Im Kinderzentrum bieten sich viele Möglichkeiten, das kindliche Interesse an Schrift und Sprache zu wecken, ihnen spielerische Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen und sie so an schriftsprachliche Kompetenzen heranzuführen. Die Angebote zu literalen Erfahrungen sollten dabei vielfältig und alltagsintegriert sein, damit Kinder die Chance haben, ihren individuellen Bedürfnissen entsprechende Schrift- und

Lesekompetenzen zu entwickeln. Zu erleben, dass die Erwachsenen etwas aufschreiben, wie z.B. Einkaufslisten, Speisepläne, Karten mit Geburtstagswünschen, Aushänge oder Elternbriefe oder wie sie an der Anmeldung die Namen der ankommenden und gehenden Kinder auf einer Liste abhaken, lädt zum Nachahmen ein.

Das Spiel mit Rechen- oder Schreibmaschine oder das gemeinsame Schreiben einer Karte führt Kinder an die Welt der Buchstaben und Zahlen heran

Auch eine anregend gestaltete Umgebung mit entsprechenden Materialien, die den Kindern zur Verfügung stehen, gehört dazu. Einige Möglichkeiten sind z.B.:

- Beschriftung von Garderoben, Fächern, Portfolios, Zahnputzbechern mit den Namen der Kinder.
- Beschriftung von Türen, Spielzeugkisten, Schubladen etc. - auch in mehreren Sprachen.
- Gemeinsames Beschriften von Bildern mit dem Namen des Kindes, Datum, evtl. Titel oder kurzer Beschreibung des Bildes.
- Einrichtung einer Schreibwerkstatt oder Schreibecke mit unterschiedlichsten Materialien, wie z.B. verschiedenen Papieren, Stiften, Locher, Spitzer, Radiergummi und Lineal, Briefumschlägen in verschiedenen Größen, Klebestiften, (Buchstaben-) Stempeln, Tafel, Magnettafel mit Magnetbuchstaben, alter Schreibmaschine oder Computer etc. – siehe Praxisbeispiel (Alte) Zeitungen, Zeitschriften oder Kataloge stehen zur Verfügung
- Buchstabenmaterial wie z.B. Buchstabenpuzzle, Bügelperlen oder Buchstaben zum Auffädeln, Ausstechformen in Buchstabenform etc.
- Aufhängen eines Alphabets, unter dem von den Kindern Wörter und Bilder gesammelt werden können, die mit den jeweiligen Buchstaben anfangen.
- Auf Ausflügen können Schriftzeichen in der Umgebung, wie z.B. Straßen- und Verkehrsschilder erkundet und evtl. fotografiert werden.

Eine gute Möglichkeit, Kindern das Konzept „Schrift" nahezubringen, sind auch Kinderdiktate. Hierfür schreibt die pädagogische Fachkraft wortwörtlich auf, was ihr von den Kindern diktiert wird. Anschließend wird jeder Satz laut vorgelesen, am besten, indem man mit dem Finger an der Schrift entlangfährt. Die Kinder erleben so den Transfer von der mündlichen Erzählung zur Schrift.

Ihre Gedanken werden wertgeschätzt und sie werden angeregt, ihre Formulierungen zu überprüfen.

In der Broschüre **Sprechen, schreiben, lesen – Kinder auf dem Weg zur Schrift**, die 2011 von Kita Frankfurt herausgegeben wurde, werden zahlreiche Anregungen zu den Bereichen Textwissen, Handlungskonzepte, Form und Technik sowie Zeichen und Bedeutung aufgeführt. Diese Broschüre kann sowohl auf der Homepage als auch im betriebseigenen Intranet von Kita Frankfurt heruntergeladen werden.

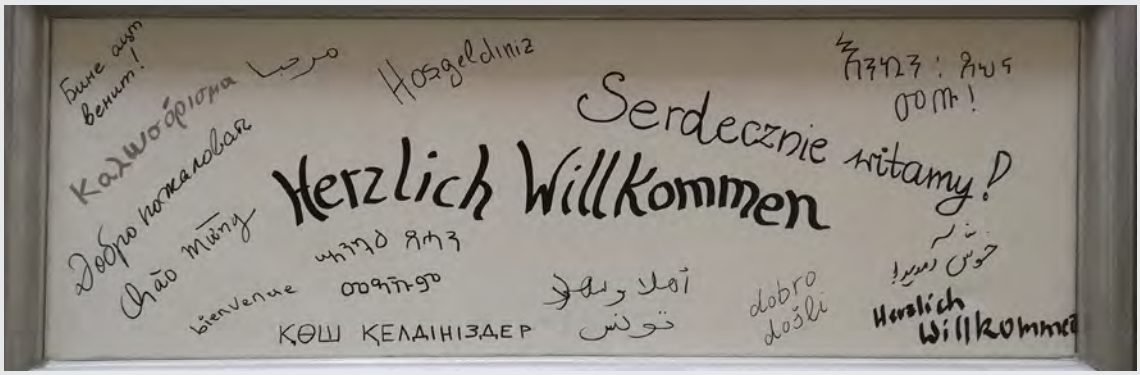
Praxisbeispiel KiZ Nidaforum 14
Einrichtung einer Schreibwerkstatt

Kinder kommen jeden Tag mit Symbolen, Zeichen, Buchstaben und Ziffern in Berührung und entwickeln schon lange vor der Einschulung Interesse an Schrift. Dies zeigt sich im Kindergartenalltag z.B., wenn sie wissen wollen, wie ihr Name geschrieben wird, anderen ihr Lieblingsbuch „vorlesen" oder Einkaufszettel „schreiben".

Um das Interesse der Kinder zu stärken und spielerisch ihre Neugier auf Schrift zu wecken, haben wir eine Schreibwerkstatt eingerichtet, die gleichzeitig die Beteiligung der Eltern hinsichtlich der vielen verschiedenen Familien-(schrift)sprachen ermöglicht.

Hierfür wird vielfältiges, interessantes Material in einer anregenden Umgebung zur Verfügung gestellt: Papier in verschiedenen Formaten, Farben und Stärken, Stempel mit Buchstaben oder Zahlen, Bunt- und Bleistifte, Kohle- und Grafitstifte, Gänsefedern, Stahl- und Röhrchenfedern, unterschiedliche Pinsel, Tusche, Pastell- und Ölpastell-Kreiden, Kohle, Briefumschläge, Locher, Klebestifte, Klebeband, Kleister, Radiergummi und Spitzer, Aquarellkästen, Buchstaben aus verschiedenen Materialien, Tafeln (magnetisch und für Kreide), Anlauttabelle, Computer mit Möglichkeit zum Drucken, verschiedene Rahmen mit kinetischem Sand und Knete. Ritzwerkzeug, Schaber, kleine Spachtel usw.

Das Material lädt zum Experimentieren ein und ermöglicht es den Kindern, Erfahrungen im Umgang damit zu machen: Wie fühlt es sich an, auf rauem oder glattem Papier zu schreiben? Wie ist es, mit einem weichen Stift oder einem Pinsel zu schreiben oder malen? Anregende Bücher, die verschiedene Schriften zeigen oder auch Anleitungen und Beispiele zum Selbermachen bieten, gehören auch zum Angebot. Gemeinsam mit den Eltern haben wir z.B. für den Eingangsbereich eine Tafel gestaltet, die in verschiedenen Sprachen und mit deren unterschiedlichen Symbolen alle Besucher willkommen heißt.



Kreative Ergebnisse werden in einem Wechselbilderrahmen ausgestellt. Weitere Angebote rund um die Schreibwerkstatt sind der Besuch des Kindermuseums (Druckwerkstatt, Papier schöpfen etc.), die regelmäßigen Büchereibesuche, das Gestalten eigener Bücher und Erfinden von Geschichten.

Die Verantwortung für die Schreibwerkstatt in unserem Haus teilen sich zwei pädagogische Fachkräfte. Ihr Augenmerk liegt darauf, den Raum und seine Nutzung bei den Kindern, Eltern und Mitarbeiter*innen einzuführen, Regeln zur Nutzung abzusprechen, Material zu sichten, nachzubestellen und ansprechend bereit zu stellen. Gezielte Angebote sollen installiert, aber auch freies, selbstbestimmtes Tun ermöglicht werden.

Lust auf Bücher

Durch die Beschäftigung mit Büchern machen Kinder zudem Erfahrungen mit einer Sprache, die komplexer als die gesprochene Sprache ist: Schriftsprache weist einen reichhaltigeren Wortschatz, einen komplexeren Satzbau und längere Sätze als die gesprochene Sprache auf und zeigt damit ähnliche Merkmale wie die

Bildungssprache. Sie muss genauer sein, da sie dekontextualisiert ist, d.h. sie vermittelt Inhalte, die abgelöst sind von der jeweiligen Situation. „Viele Kinder gewöhnen sich daran, sprachliche Botschaften stets durch den Bezug zu ihrer unmittelbaren Umgebung zu verstehen und lernen nicht, zu abstrahieren. Beim Vorlesen und Erzählen wird der Sinn ausschließlich sprachlich vermittelt. Kinder lernen, sich auf eine rein sprachliche Botschaft zu konzentrieren und diese zu entschlüsseln. Dabei wird die Möglichkeit, mit Hilfe von Sprache erfundene, abstrakte oder schlicht „andere" Welten zu schaffen, besonders betont." (Ulich 1999, S.24).

Um Kindern einen möglichst anregenden und barrierefreien Zugang zu Büchern zu ermöglichen, lohnt sich die Einrichtung einer hausinternen Bücherei mit der Möglichkeit einer Ausleihe für zu Hause. Es ist wichtig, die Bücher für die Kinder gut zugänglich und nach nachvollziehbaren Ordnungskriterien anzubieten. Die Präsentation eines Teils der Bücher auf einer „Schrägablage" mit sichtbarer Titelseite ist dabei von Vorteil, weil die illustrierten Bucheinbände einen hohen Aufforderungscharakter haben.

Auf einem Regal mit Schrägablage können die Titelseiten der Bücher zum Anschauen animieren

Die pädagogischen Fachkräfte sollten das Angebot regelmäßig aktualisieren, indem sie einen Teil der Bücher austauschen, auf aktuelle Interessen der Kinder abstimmen und auch an jahreszeitliche Themen anpassen.

Auch die Raumgestaltung und eine gemütliche Atmosphäre tragen stark dazu bei, dass das Buchangebot von den Kindern gerne genutzt wird. Der Raum – das kann auch eine Bücherecke im Flur sein - sollte mit angenehmen Sitzmöglichkeiten für Kinder und Erwachsene ausgestattet sein. Dabei ist auf eine gute Beleuchtung sowohl durch Tages- als auch durch künstliches Licht zu achten. Von Vorteil ist es natürlich, wenn der Raum möglichst ruhig und ablenkungsarm ist.

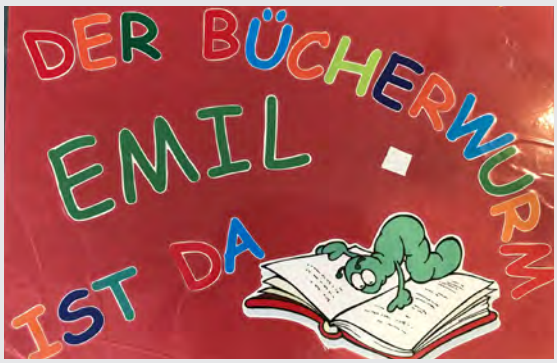
Durch die Möglichkeit, Bücher für einen festgelegten Zeitraum auszuleihen oder auch Bücher von zu Hause mitbringen zu dürfen, können die Bezugspersonen der Kinder miteinbezogen und angeregt werden, ihren Kindern vorzulesen. Hierfür eignen sich z.B. eine Büchertasche oder ein Bücherrucksack, die in Absprache mit dem Kind mit ausgesuchten Büchern, aber auch kleinen Spielen für zu Hause bestückt werden können. Für die Ausleihe können – wie in einer öffentlichen Bücherei und im u.a. Praxisbeispiel geschildert – Ausweise mit Namen und Foto der Kinder gebastelt werden. Es kann aber auch jeweils ein Foto des Kindes mit den Büchern bzw. Spielen, die es sich ausleiht, an einem festen Ort platziert werden. So können alle sehen, wo sich diese Bücher oder Spiele gerade befinden. Werden sie dann wieder zurückgebracht, wird das Foto wieder abgehängt.

Eine gemütliche Atmosphäre mit Sofa, Sessel oder Sitzkissen regt zum Anschauen und Lesen der Bücher an

Praxisbeispiel KiZ Kollwitzstraße
Einrichten einer Bibliothek

Emil der Bücherwurm

Freitags ist bei uns im Kindergarten „Emil, der Bücherwurm" zu Besuch, der sich bereits schon morgens mit einem großen Plakat im Eingangsbereich ankündigt.



An diesem Tag können sich die Kindergartenkinder ein Buch ausleihen. Jedes Kind besitzt hierfür einen eigenen Ausweis, der in der Einrichtung verwahrt wird. Auf der Vorderseite befinden sich der Name und ein Foto des Kindes und auf der Rückseite des Ausweises werden der Buchtitel und das Ausleihdatum notiert. Bei der Rückgabe wird der Titel dann abgehakt.

Für die Bücher gibt es spezielle Stofftaschen mit dem Bild von „Emil". Für die Eltern gibt es eine kleine Notiz mit dem Titel des Buchs und dem Rückgabedatum. Alle Bücher, die ausgeliehen werden können, sind mit einem „Emil" auf dem Buchrücken gut sichtbar für die Kinder gekennzeichnet. Die an diesem Tag zuständigen Mitarbeiter*innen tragen einen „Emil"-Anstecker, damit sie für Kinder und Eltern gut erkennbar sind. Die Ausleihe findet den ganzen Tag über statt, ausgenommen sind lediglich die Gruppenzeit und die Essenszeiten. Die Rückgabe der Bücher kann täglich erfolgen. Ein neues Buch kann erst dann ausgeliehen werden, wenn das vorherige zurückgegeben wurde.

Der Großteil der Bücher steht in einem immer zugänglichen Regal im Bauraum.

Mittelfristig ist geplant, die Ausleihe auch auf die Hortkinder auszuweiten. Hierfür werden zur Zeit Ausweise angefertigt und Literatur zusammengestellt. Auch die für die Ausleihe bestimmten Bücher für die Hortkinder sollen mit einem „Emil" auf dem Buchrücken markiert werden. Dieser wird jedoch eine andere Farbe haben, damit die Bücher von jedem leicht zugeordnet werden können.

Langfristig ist außerdem angedacht, auch den Eltern zu ermöglichen, sich Kinderbücher, aber auch Sach- und Fachbücher auszuleihen.

Leseecke

Die Leseecke befindet sich in einer ruhigen Ecke des Flurs vor der Regenbogengruppe. Sie ist ausgestattet mit einem Bücherregal an der Wand, einer Sitzecke, einem Sitzsack, Decken und einem Regal, in dem die Bücher mit der Titelseite nach vorne präsentiert werden. In der Leseecke findet sich eine kleine Auswahl an Büchern, die auf die Jahreszeit und die aktuellen Themen der Gruppen abgestimmt sind. Alle Bücher in der Leseecke können auch bei „Emil" ausgeliehen werden. Die Ecke ist jederzeit für alle Kinder nutzbar.

Gruppenalltag

Bücher, die in den Gruppen gelesen und vorgestellt werden, werden dort ausgelegt und sind für alle Kinder der Einrichtung ganztägig zugänglich. In dieser Zeit können diese Bücher jedoch nicht ausgeliehen werden.

4.9. Förderung der Phonologischen Bewusstheit

Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit von der Bedeutung der Sprache auf deren formale Aspekte zu lenken. Nicht der Inhalt des Wortes „Schokolade" ist von Bedeutung, sondern dessen lautliche Form. Man unterscheidet dabei zwischen der phonologischen Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne.

Unter der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne versteht man die Wahrnehmung der gröberen sprachlichen Einheiten. Dies sind zum einen Gliederungsleistungen von Sprache, die für das Hörverstehen sehr wichtig sind. Der kontinuierlich gehörte Lautstrom muss in Sätze, Wörter und Silben untergliedert werden: Scho-ko-la-de. Zum anderen zählt das Erkennen und Finden von Reimen dazu: Hase – Nase. Diese Fähigkeiten entwickeln sich in der Regel spontan, d.h. ohne äußere Anleitung schon im Kindergarten- bzw. Vorschulalter. Sie werden als basale Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb angesehen, sind jedoch nicht allein ausschlaggebend für einen erfolgreichen Lese-Rechtschreiberwerb.

Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne ist auf die Lautstruktur gerichtet und beinhaltet die Fähigkeit, einzelne Laute von Wörtern zu erkennen, diese zu ersetzen oder wegzulassen sowie das Zusammenziehen von Lauten zu Wörtern (Lautsynthese) und später ein Wort in seine Laute zu zerlegen (Lautanalyse). Zum Beispiel:

- Wo hörst du das „sch" in Schokolade? Vorne, in der Mitte, oder hinten?
- Wie heißt das Wort „Opa" wenn du das a durch ein i ersetzt?

– Und welches Wort bleibt, wenn du bei bunt das b weglässt?

– Welches Wort ergibt sich, wenn man die Laute N-a-s-e zusammenzieht?

Scho-ko-la-de	Opa – Opi
bunt – unt	N-a-s-e - Nase

Diese Anforderungen sind deutlich schwieriger, da es keine hörbaren Unterbrechungen des Lautstroms innerhalb einer Silbe gibt und die Laute je nach ihrer Stellung im Wort ihren Klang verändern können. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn entwickelt sich in der Regel erst unter Anleitung und großenteils beim schulischen Schriftspracherwerb.

Mit geeigneten Übungen lässt sich die phonologische Bewusstheit im Kinderzentrum bereits im Vorschulalter fördern. Gleichwohl ist ein isoliertes Training für alle Kinder nicht sinnvoll, sondern es ist wichtig, auf eine umfassende Unterstützung der Sprachentwicklung zu achten und auch frühzeitig spielerische Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen (siehe auch Kap. 4.8 „Early Literacy").

Ein besonders bekanntes Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten ist das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen" von Küspert & Schneider. Dieses beinhaltet sechs Übungseinheiten, die inhaltlich aufeinander aufbauen. Diese Übungen sollen über eine Dauer von 20 Wochen täglich jeweils 10 Minuten mit Kleingruppen von vier bis acht Kindern im letzten Kindergartenhalbjahr durchgeführt werden. Es ist jedoch auch möglich, die beschriebenen Übungen als Anregungsquelle für eigene, auf die Kindergruppe zugeschnittene spielerische Übungsfolgen zu nutzen. Viele Studien berichten von unmittelbaren und auch längerfristigen Trainingseffekten dieses Trainings auf die phonologische Bewusstheit. Die Studienbefunde sind jedoch unterschiedlich und insbesondere wenn es um langfristige Effekte geht, nicht eindeutig (vgl. Stark, 2011). Generell wurde festgestellt, dass das Training effektiver ist, wenn es durch ein Training der Laut-Buchstabenzuordnung erweitert wird.

Ein weiteres bekanntes Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit ist das Wuppi-Vorschulprogramm, bei dem die Übungen in eine Rahmenhandlung eingebettet sind. Auch dieses Programm richtet sich an Kinder im letzten Kindergartenhalbjahr und soll mit einer Kleingruppe von vier bis acht Kindern über eine Dauer von 18 Wochen täglich 30 Minuten durchgeführt werden. Auch hier können einzelne Anregungen für Übungen zur phonologischen Bewusstheit entnommen werden.

Darüber hinaus gibt es aber auch sehr viele andere Materialien und Anregungen, um mit den Kindern Silben- und Reimspiele, das Gliedern von Sätzen in Wörter, das Erkennen von An- oder Endlauten und die Lautsynthese zu üben.

Auditive Merkfähigkeit

Eine besondere Bedeutung hat die auditive Merkfähigkeit oder auch Hörgedächtnisspanne eines Kindes. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, Gehörtes, insbesondere Sprache, im Kurzzeitgedächtnis (Arbeitsgedächtnis)

abspeichern und wieder abrufen zu können. Diese Fähigkeit ist für den Aufbau von Wortschatz und den Erwerb grammatischer Strukturen außerordentlich wichtig. Auch zwischen der phonologischen Bewusstheit sowie den Lese-Rechtschreibleistungen und der auditiven Merkfähigkeit besteht ein enger Zusammenhang. Es ist daher wichtig für pädagogische Fachkräfte, frühzeitig auf die auditive Merkspanne eines Kindes zu achten und ggfls. entsprechende Unterstützung anzubieten. Um die Merkfähigkeit zu trainieren, sind alle Spiele sinnvoll, bei denen gehörte Silben- oder Wortfolge bzw. Sätze wiederholt werden, so z.B. das Singen von Liedern und Sprechen von Reimen. Besonders bei der Wiedergabe von ungeordneten Zahlenreihen oder Fantasiewörtern, wie zum Beispiel Zaubersprüchen oder -wörtern, bei denen es nicht um inhaltliches Verstehen, sondern nur um das Behalten der Zahlen- oder Lautfolgen geht, eignen sich als Gedächtnisübung und gleichzeitig kann hierbei gut beobachtet werden, ob sich das Kind diese in einem angemessenen Zeitraum merken kann. Kinder im Vorschulalter schaffen es in der Regel, vier Zahlen (7 – 3 – 9 – 5) oder Silben (da – so – lu – ti) wiederzugeben.

Abrakadabra
Simsalabim
Monaliru
Hokus pokus fidibus

Literaturempfehlung mit Praxisanregungen
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2005); Phonologische Bewusstheit
http://www.foermig-berlin.de/materialien/phonologische_bewusstheit.pdf

5. Elternkooperation im Rahmen der sprachlichen Bildung und Förderung im Kinderzentrum

Gemeinsam mit den Eltern die sprachliche Entwicklung der Kinder begleiten und unterstützen

Die Kooperation von pädagogischen Fachkräften mit Eltern ist für den Spracherwerb und die sprachliche Bildung der Kinder ein wesentlicher Gelingensfaktor. In seinem Alltag pendelt das Kind zwischen der Welt der Familie und der der Kita, die beide unterschiedliche sprachliche Anregungen bieten. Es bringt bereits kommunikative Gewohnheiten und Erfahrungen in seiner Familiensprache mit und kommt in der Einrichtung mit neuen (sprachlichen) Anregungen und Herausforderungen in Berührung.

Eltern sind dabei Experten für die Lebenswelt und die Sprache ihres Kindes. Sie verstehen seine verbale und nonverbale Kommunikation und können seine Signale richtig deuten. Für Fachkräfte ist dies besonders in der Anfangsphase häufig schwieriger, sei es, weil das Kind eine andere Erstsprache mitbringt oder es noch sehr jung ist und sich verbal vielleicht noch nicht ausdrücken kann. Aber auch die Eltern sind manchmal verunsichert und in Sorge, ob ihr Kind in der neuen und fremden Umgebung richtig verstanden wird.

Gegenseitige Informationen helfen dabei, Vertrauen aufzubauen und das vorhandene Wissen auszutauschen. Hierbei hat das ressourcenorientierte Erstgespräch beim Kennenlernen eine große Bedeutung. Im Rahmen des Bundesprojekts „Offensive Frühe Chancen" haben Fachkräfte hierzu einen hilfreichen Fragekatalog für Erstgespräche entwickelt:

- Wie nehmen die Eltern die sprachliche Entwicklung ihres Kindes wahr? Gab es bislang wichtige Besonderheiten?
- Welche Familiensprache(n) und Sprachgewohnheiten gibt es in der Familie?
- Gibt es bedeutsame Wörter in der Erstsprache des Kindes oder Wörter, die nur in der Familie existieren, wie etwa „Nunu" für Schnuller?
- Werden bestimmte Situationen und Rituale (z.B. ins Bett bringen, essen, Pflegesituationen) zu Hause sprachlich oder musikalisch begleitet?
- Hat das Kind Vorlieben wie Lieblingsbilderbücher, Kniereiterverse oder Lieder, die es gerne singt?
- Welche Erwartungen und Wünsche haben Eltern an den Aufenthalt ihres Kindes im Kinderzentrum? Stimmen diese mit den eigenen Erwartungen überein?

Nur im gemeinsamen Gespräch über diese Inhalte kann Vertrauen zwischen den Eltern und den Fachkräften entstehen. Das Interesse an den Gewohnheiten der Familien dient als wichtige Brücke zwischen den Welten des Kindes und ermöglicht eine gute Begleitung der sprachlichen Entwicklung. Es ist sinnvoll, im Team der Einrichtung über solche Fragestellungen für das Erstgespräch immer wieder zu reflektieren und einen gemeinsamen Bogen zu erstellen.

- die Grundlagen des Spracherwerbs
- wichtige Meilensteine in der Sprachentwicklung
- die Besonderheiten bei Mehrsprachigkeit
- Anregungen und Ideen, wie sie die sprachliche Entwicklung ihres Kindes unterstützen können
- Informationen über die Möglichkeiten professioneller Hilfe (bei Bedarf).

Dazu bieten sich vielfältige vertraute Formen des Austauschs mit den Eltern an:

Im täglichen „**Tür- und Angelgespräch**" etwa können die Fachkräfte über Ereignisse berichten und die Eltern am Alltag ihrer Kinder teilhaben lassen: Was spielt das Kind gerne, wofür interessiert es sich und was berichtet es im

Morgenkreis? Dabei können auch Anregungen für zu Hause, z.B. für Lieder, Geschichten oder Spiele mitgegeben werden.

Im **Entwicklungsgespräch**, das die Einrichtung regelmäßig anbietet, können die Fachkräfte detailliert Auskunft geben zur Sprachentwicklung des Kindes und woran es gerade arbeitet bzw. welche Lernfortschritte es gerade macht. Dazu ist ein umfangreiches fachliches Wissen über Spracherwerbsstrategien von Kindern und Meilensteine im Spracherwerb notwendig (siehe Kapitel 2: Grundlagen des Spracherwerbs). Es gilt, Eltern zu sensibilisieren für die Sprachentwicklung ihres Kindes. Besondere Bedeutung hat hier die Methode der Videografie. Kleine Videosequenzen von Alltagssituationen werden angefertigt und genutzt, um mit den Eltern ins Gespräch zu kommen. So können Strategien, die das Kind anwendet, die Bedeutung des Zuhörens oder des zugewandten Blickkontakts anhand kurzer Szenen sichtbar und besprochen werden. Auch das Portfolio des Kindes mit Fotos und seinen Kommentaren eignet sich sehr gut, um mit den Eltern die Entwicklungsschritte ihres Kindes zu besprechen. Das Entwicklungsgespräch sollte auch genügend Raum bieten für die (sprachlichen) Besonderheiten in der Familie und die Eltern ermutigen und anregen, Fragen zu stellen, die sie beschäftigen.

In **Eltern-Kind-Aktionen** können den Eltern Ideen und Anregungen gegeben werden, wie sie im Spiel mit ihrem Kind dessen natürliche Sprachentwicklung unterstützen können. Sing- und Bewegungsspiele, Klassiker wie „Ich sehe was, was Du nicht siehst" oder „Fischer, wie tief ist das Wasser" eignen sich genauso dafür, wie ein gemeinsames Bastelangebot oder Tischspiele.

Gerade bei informellen Anlässen wie einem Eltern-Kind-Nachmittag kann auch die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als große Bereicherung für alle erlebbar werden. Eltern können angeregt werden, eigene Singspiele oder Tänze einzubringen sowie beliebte Spiele aus ihrer Kindheit. Die Kinder und ihre Familien erleben dadurch Wertschätzung und erhalten die Möglichkeit, einen Ausschnitt aus ihrer Lebenswelt vorzustellen (siehe auch Kapitel 3.5).

Elternfest im KiFaZ Am Bügel

Angebote für Eltern-Kind-Aktivitäten sollten an den Alltagsbedürfnissen und zeitlichen Ressourcen der Familien ausgerichtet und für alle Eltern zugänglich sein. Es ist daher wichtig, darauf zu achten, ob alle Eltern erreicht werden können und wer vielleicht nicht teilnehmen kann. Aktionen, die Geld kosten, können Familien mit geringem Einkommen evtl. abschrecken, die Teilnahme an Aktivitäten am frühen Nachmittag kann z.B. für Berufstätige schwierig zu organisieren sein.

In jedem Fall ist es bei allen Angeboten wichtig, als Fachkraft aktiv auf die Eltern zuzugehen und ihnen Einladungen nicht nur ins Fach zu legen. Die Erfahrung zeigt, dass die Elternbeteiligung

umso höher ist, je persönlicher und direkter Einladungen erfolgen. Hierbei kann auch im Gespräch geklärt werden, ob die Eltern mit dem Angebot erreicht werden.

Ein regelmäßiges **Eltern- oder auch Familiencafé** bietet einen guten Rahmen, um thematische Schwerpunkte zu setzen oder aber einfach miteinander ins Gespräch zu kommen. Themen wie Vorlesen, Wissen zur Mehrsprachigkeit oder zur Sprachentwicklung können hier aufgegriffen werden. In diesen informellen Treffen fällt es Eltern manchmal leichter, Fragen zu stellen oder etwas anzusprechen, was ihnen Sorge bereitet:

- Ist die Sprachentwicklung meines Kindes normal?
- Soll ich mein Kind verbessern, wenn es etwas falsch sagt oder ausspricht?
- Warum will mein Kind immer das selbe Buch lesen?
- Warum fragt mein Kind häufig das Gleiche?

In ungezwungener Atmosphäre können Eltern ihre Erfahrungen austauschen. Sie bekommen von den anderen Eltern mit, dass diese ähnliche Fragen oder Sorgen haben und fühlen sich dadurch eher ermutigt, Themen anzusprechen. Konkrete Tipps z.B. zu Grundprinzipien eines sprachförderlichen Verhaltens (siehe auch Kapitel 4.4) können hier gut integriert werden.

Bei ungezwungenen Treffen mit anderen Eltern können Erfahrungen ausgetauscht werden.

Bildungs- und Erziehungskooperation in der pädagogischen Arbeit bedeutet, nicht nur Angebote für Eltern zu etablieren, sondern Eltern auch aktiv einzubinden und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, die eigenen Kompetenzen einzubringen. Z.B. ist es ein großer Gewinn für die Einrichtung, wenn Eltern in ihrer Muttersprache vorlesen oder singen. Ebenso können andere Talente wie Nähen, Fotografieren, Kochen oder berufliche Kompetenzen und vieles mehr Bereiche sein, in denen Eltern präsent sind und ihr Können zur Verfügung stellen. Für die Kooperation mit Eltern mit geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen ist im pädagogischen Alltag die Verwendung von Piktogrammen sehr hilfreich. Bei wichtigen Elterngesprächen, wie z.B. Aufnahmegesprächen, ist die Hinzuziehung eines Dolmetschers meist sinnvoll, bei Elternabenden oder -nachmittagen können oft Eltern, die Kompetenzen in Deutsch und einer anderen Sprache haben, durch Übersetzungen helfen. Schriftliche Informationen über das Aufwachsen mit mehreren Sprachen sollten den Eltern möglichst in ihrer Erstsprache gegeben werden (Links zu entsprechenden Flyern finden sich im Intranet von Kita Frankfurt unter dem Punkt Sprachförderung).

Eine offene, wertschätzende und dialogische Haltung allen Eltern gegenüber, Interesse an ihrer Lebensrealität und Transparenz der eigenen Arbeit können die Kooperation sehr bereichern. Dem Kind wird damit das Pendeln zwischen dem System Familie und dem System Kita erleichtert. Es profitiert von dem Expertentum seiner Eltern und seines Kinderzentrums und kann sich sprachlich, sei es mit einer oder mit mehreren Sprachen, gut entwickeln.

Praxisbeispiel Kinder- und Familienzentrum Am Bügel Einbezug von Eltern

Wie sich durch eine einfache Bitte an eine Mutter das Verhältnis zu ihr und der ganzen Familie veränderte, davon möchte ich berichten.

Weihnachten stand vor der Tür und wieder übten die Kinder unserem KiZ eine Weihnachtsgeschichte in der Theater-AG ein. Alle benötigten Kostüme waren vorhanden. Aber bei der Anprobe musste ich feststellen, dass hier und da Nähte offen waren und Knöpfe fehlten. Was nun? Die Zeit drängte und es musste geprobt werden.

In einem Gespräch erhielt ich den Hinweis, dass die Mutter von Amin, Frau B., gut nähen könne. Auch ihr Sohn spielte bei unserer Aufführung mit.

Ich kannte Frau B. als distanzierte Frau, die wenig mit uns oder anderen Eltern sprach und eher kritisierte.

Trotzdem fragte ich sie, ob sie mir helfen wolle, die Theaterkostüme auszubessern. Ohne Zögern und erfreut war sie bereit dazu. Nach zwei Tagen waren alle Kostüme von ihr geflickt. Aber nicht nur das, sie erkundigte sich plötzlich danach, wie ihr Sohn Amin spiele, ob er den Text auch könne und war sichtlich stolz auf ihn. Amin war ebenso stolz auf seine Mutter und wartete immer ungeduldig auf die Proben.

Frau B. kam zu allen drei Aufführungen der Weihnachtsgeschichte mit der ganzen Familie.

Seitdem hat sich unser Verhältnis positiv verändert. Sie kommt jetzt öfter mit einem Lächeln in die Einrichtung und unterhält sich mit uns.

Auch dieses Jahr spielen wir wieder Theater zu Weihnachten. Amin hat bereits ungeduldig darauf gewartet. Und auf Nachfrage hat Frau B. bereits reagiert und wieder ihre Hilfe angeboten.

Literaturempfehlung

Kühn, S. (2014): Zusammenarbeit mit Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter Berücksichtigung kultureller Diversität. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kuehn_2014_CC.pdf (Sept. 2020)

Kobelt Neuhaus, D./Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (2014): Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Download unter: https://www.kkstiftung.de/fileadmin/downloads/publikationen/kitaqm_publikation.pdf (Sept. 2020)

Danksagung

Es bleibt in unserer von Diversität geprägten Gesellschaft eine Herausforderung, alle Bildungschancen gerecht zu verteilen und den Spracherwerb aller Kinder angemessen zu unterstützen. Der vorliegende Leitfaden möchte die pädagogischen Fachkräfte von Kita Frankfurt bei dieser anspruchsvollen Aufgabe unterstützen.

Beispielhaft werden hierfür einige bedeutsame Möglichkeiten, den Spracherwerb der Kinder zu fördern, aufgegriffen und näher beschrieben. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Aktivitäten, die sich für die sprachliche Bildung und Förderung besonders gut eignen - wie zum Beispiel Bewegungsangebote, Experimentieren und Forschen oder der Umgang mit Medien. Auf diese näher einzugehen, würde den Rahmen dieses Leitfadens sprengen, sie werden jedoch durch viele unserer pädagogischen Fachkräfte bereits intensiv genutzt.

Bedanken möchten wir uns insbesondere bei den Sprachmulitplikator*innen, die uns mit ihren Erfahrungen und Rückmeldungen aus ihrer praktischen Arbeit immer wieder inspirieren. Unser ganz besonderer Dank gilt all den Einrichtungen, die durch ihre Praxisbeispiele und Fotos dazu beigetragen haben, die theoretischen Ausführungen dieses Leitfadens anschaulicher zu gestalten und konstruktive Impulse für eine Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in unseren Einrichtungen zu geben.

Anhang

Leitfaden zur Erfassung der sprachlichen Entwicklungsbedingungen bei Eintritt in die Einrichtung

kita frankfurt

Leitfaden zur Erfassung der sprachlichen Entwicklungsbedingungen

Ausgefüllt von: ..... Datum: .....

Vorname: ..... Nachname: .....

Geburtsdatum: ..... Alter: .....

Geschwister (Name und Alter): .....

.....

.....

Sprachbiografie bei Mehrsprachigkeit
Welche Sprachen sprechen die Bezugspersonen?

Mutter: ..... Vater: .....

Geschwister: .....

Andere Bezugspersonen: .....

Welche Familiensprache wird vorwiegend gesprochen? .....

Welche Erstsprache(n) erlernt das Kind? .....

Seit wann besteht (intensiver) Kontakt mit der deutschen Sprache: ..... Monate

Wie gut beherrscht das Kind aus Sicht der Eltern die deutsche Sprache? (Bitte ankreuzen)

Gar nicht 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Sehr gut ☐ Keine Angabe

Sprachentwicklung

In welchem Alter wurden erste Worte gesprochen: .....

In welchem Alter hat das Kind este Zwei-Wort-Äußerungen gebildet (z.B. da Auto, Mama komm ...)?

.....

Beherrscht das Kind aus Sicht der Eltern die Erstsprache altersangemessen? Ja ☐ Nein ☐

kita frankfurt

Was fällt auf?

.....

.....

.....

Sonstiges

Kennt das Kind Bilderbücher? Ja ☐ Nein ☐

Hat es Lieblingsbücher, -lieder oder -spiele? Wenn ja, welche:

.....

.....

Befindet sich das Kind in Therapeutischer Behandlung: Nein ☐

Ja ☐ in welcher: .....

Seit: .....

Bestanden häufige Mittelohrentzündungen? Ja ☐ Nein ☐

Haben die Eltern besondere Wünsche/ Erwartungen bezüglich der Sprachbildung an das KiZ?

.....

.....

Wichtige Worte für das Kind in der Erstsprache
(bitte auf Extrablatt notieren in Erstsprache/Lautsprache/Deutsch), z.B.:

Türkisch	Lautschrift	Deutsch
Cay	Tschai	Tee

Das Genus in anderen Sprachen
aus: Sven Oleschko, 2010, Genus International, proDaZ

Drei Genera	Zwei Genera	Keine Genera
Albanisch	Aramäisch	Armenisch
Bosnisch	Französisch	Chinesisch
Deutsch	Hebräisch	Dari
Griechisch	Hindi	Englisch
Kroatisch	Hocharabisch	Japanisch
Latein	Italienisch	Koreanisch
Makedonisch	Kurdisch	Persisch
Niederländisch	Paschto	Tamil
Polnisch	Portugiesisch	Thailändisch
Rumänisch	Punjabi	Türkisch
Russisch	Romani	Ungarisch
Serbisch	Spanisch	Vietnamesisch
Slowakisch	Urdu	
Slowenisch		
Ukrainisch		
Germanische Sprachen	Romanische Sprachen (Ausnahme Rumänisch)	Iranische Sprachen (Ausnahme Kurdisch)
Slawische Sprachen	Indische Sprachen	Finno-ugrische Sprachen
Griechisch		Armenisch, Turksprachen
Albanisch		

Tabelle mit zeitlichem Ablauf der Sprachentwicklung zur Orientierung

Der bereits beschriebene individuelle Verlauf der Sprachentwicklung kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass sich in den verschiedenen Tabellen zur Sprachentwicklung in der Fachliteratur die Altersangaben teilweise um bis zu 6 Monate unterscheiden. Die Angaben sind daher immer nur als **Orientierungswerte** zu sehen.

	Kommunikative Fähigkeiten	Sprachverständnis	Artikulation	Wortschatz	Grammatik
Nach der Geburt	Schreien u. Mimik erzielen kommunikative Effekte	Reaktion auf laute Geräusche			
Bis 3 Monate	Ab ca. 2. – 3. LM bewusstes Lächeln Ab 3. LM dialogisches Abwechseln	Reagiert auf Geräusche, Laute und Stimmen, Verständnis für Stimmungen über Stimmklang und –melodie Erster Blickkontakt	Lallen, gurren, schreien. Kind erprobt Bewegungen im Mundraum		
Bis 4 Monate		Kopfwendung in Richtung einer Geräuschquelle	Schmatz- und Zischlaute, Vokale, erste Silben		
Ca. 6 Monate	Einsatz von Mimik und Gestik zur Kommunikation	Reaktion auf das Rufen des eigenen Namens Gezielte Hinwendung zu einer Geräuschquelle	Kombinationen aus Verschluss- und Öffnungslauten		
Bis 12 Monate	Triangulärer Blickkontakt (ab ca. 9 LM nach Jampert)	Einzelwörter werden verstanden, (nach Jampert: 60 Wörter mit 10 Monaten) „Schlüsselwortstrategie", Verstehen von Verboten	Große Vielzahl an Lauten, Lautmalereien, Silbendopplungen	Protowörter, wie z.B. „dudu" für Schnuller	
12 – 18 Monate		Überwindung der Schlüsselwortstrategie Verstehen alltäglicher einfacher Fragen und Aufforderungen Sprachverständnis ist an konkrete Situationen gebunden	Erste Laute werden gezielt zur Wortbildung eingesetzt: p, b ,m ,n, t, d	Erste Wörter (Papa, Mama, wau-wau ...) Übergeneralisierungen	Einwortäußerungen mit unterschiedlicher Betonung bzw. Bedeutung

	Kommunikative Fähigkeiten	Sprachverständnis	Artikulation	Wortschatz	Grammatik
Bis 24 Monate	Symbolspiel Erstes Fragealter	Grammatik wird zum Verstehen genutzt, Doppelaufträge werden verstanden, mindestens 3 Körperteile können gezeigt werden	Weitere Laute der 1. und 2. Artikulationszone: w, f, l Sprechen kann noch undeutlich sein	Häufig viele Nomen, erste Verben und Adjektive (ca. 200 Wörter und mehr) Wortschatzspurt	Zwei – und Dreiwortkombinationen, anfangs Verbendstellung (Mama Ball spielen), erste Fragen (mit Satzmelodie, z.B. „Is'n das?")
Bis 2 ½ Jahre		Verstehen von Präpositionen	Erste Laute der 3. Artikulationszone werden gebildet: g, k, ch (ach), h, r, pf	Starker Ausbau des Wortschatzes, Wortneuschöpfungen, Gebrauch von „mein" und „ich"	Länge der Äußerungen nimmt zu, korrekte Verbzweitstellung, Endungen von Nomen und Verben oft noch nicht korrekt
Bis ca. 3 Jahre	Zweites Fragealter - Kind erweitert sein Wissen durch Fragen Beginnende Anpassung an den Redepartner Fähigkeit zur Perspektivübernahme - Rollenspiel	Verstehen von Alternativfragen, Wo-, Was-, Wer-Fragen, Gegensätzen, Verstehen komplizierterer Aufträge oder einfacher Geschichten Mit 3 Jahren Verständnis von ca. 1000 Wörtern	Sprechen ist auch für Fremde meist verständlich, Weitere Laute: j, ng und Konsonantenverbindungen werden gebildet: bl, kn, kr, gr. Einzelne Laute können noch fehlen	Weiterhin starke Zunahme des Wortschatzes, grammatische Funktionswörter (Präpos., Artikel ...) Differenzierung in Ober- und Unterbegriffe	Äußerungslänge nimmt zu. Einfache Sätze werden korrekt gebildet, Verb an zweiter Stelle, korrekt gebeugt, Fehler noch bei unregelmäßigen Formen (gegeht), erste Nebensätze werden durch häufige „Warum-Fragen" erlernt, Konditionalsätze, erste Pluralbildungen
Bis ca. 4 Jahre		Verstehen von Sachverhalten und Aufgabenstellungen, die den eigenen Lebensbereich betreffen, Verstehen längerer Geschichten, Verstehen von Aktiv – Passiv, Verstehen von Reflexivpronomen (rückbezügliche Fürwörter: mich/dich etc.)	Alle Laute der Muttersprache werden beherrscht, bis auf schwierige Konsonantenverbindungen und Zischlaute (sch, ch1 (ich))	Weitere Zunahme des Wortschatzes (Pronomen, Farben)	Längere Sätze und Nebensätze werden korrekt gebildet, Auftreten erster Passivsätze, Perfekt und Futur werden gebildet, bei unregelmäßigen Formen noch Fehler Akkusativ wird gebildet, dann Dativ Es können entwicklungsbedingte Sprechunflüssigkeiten auftreten
Mit ca. 5 Jahren		Passivkonstruktionen werden verstanden			

	Kommunikative Fähigkeiten	Sprachverständnis	Artikulation	Wortschatz	Grammatik
Mit ca. 6 Jahren	Sichere Beherrschung von Kommunikationsregeln Spricht Fremde mit „Sie" an	Verständnis der deutschen Grammatik und der gebräuchlichsten Wortbedeutungen ist abgeschlossen bis auf Ironie und übertragene Bedeutungen Zur Einschulung Verständnis von ca. 20.000 Wörtern	Alle Laute werden sicher beherrscht	Wortschatz ist groß genug, um sich differenziert auszudrücken, entwickelt sich aber ständig weiter	Grammatik wird gut beherrscht, kann von Erlebnissen berichten und Geschichten nacherzählen

Tabelleninhalte aus: Hellrung, U. (2002): Sprachentwicklung und Sprachförderung, Freiburg im Breisgau: Herder. Mannhard, A/Scheib, K.: (2005) Was Erzieherinnen über Sprachstörungen wissen müssen. München: Reinhardt.

Die 4 Meilensteine der Satzkonstruktion nach Prof. Dr. Rosemarie Tracy

Meilenstein	Alter	Satzstruktur	Beispiel
I	1 – 1 ½ Jahre	Einwortäußerungen (vor allem Nomen und Partikeln)	Da, nein, weg, ab
II	1 ½ – 2 Jahre	Mehrwortäußerungen mit zunehmend mehr Wörtern, Verben im Infinitiv und Verbpartikeln, viele Wortklassen fehlen noch (z.B. Artikel, Präpositionen, Fragepronomen etc.)	Tür auf, Papa Auto fahren, Tina auch Eis
III	2 – 3 Jahre	Einfache Sätze mit flektiertem Verb in Verbzweitstellung	Jetzt geh ich hoch. Da kommt der Ball rein. Wo ist der Hund?
IV	3 – 4 Jahre	Komplexe Sätze, Nebensätze mit flektiertem Verb am Ende. Die meisten Wortklassen sind verfügbar.	Der weint, weil er hingefallen ist. Ich warte, bis der Hund weggegangen ist.

Glossar

Additive Sprachförderung
Neben dem Kita-Alltag in Kleingruppen stattfindende zusätzliche (additive) Angebote für Kinder mit speziellem Sprachförderbedarf.
Siehe Kapitel 4.7

Ammensprache/Baby Talk
Besondere Anpassung des Sprachverhaltens der Bezugspersonen von Kindern im ersten Lebensjahr. Die durch erhöhte Tonlage und besonders melodische Intonation gekennzeichnet langsame, akzentuierte Sprache kann von Kindern besser wahrgenommen, verarbeitet und gespeichert werden. Durch die Zuwendung der Bezugsperson, ihren freundlichen Ton und die Spiegelung der Lautäußerungen lernt das Kind, dass es gesehen und verstanden wird.

Auditive Wahrnehmung
Erfassung, Weiterleitung und Verarbeitung von gehörten Signalen. Wichtige Funktionen der auditiven Wahrnehmung sind die Lautheitsempfindung, die Tonhöhenunterscheidung, die Lautunterscheidung, das Richtungshören, und die Trennung von Stör- und Nutzschall.

Bilingualismus/bilingual
Zweisprachigkeit/zweisprachig

Code-Switching
Verwendung zweier Sprachen innerhalb einer Äußerung („Das ist ein black Auto"). Der Wechsel oder das Mischen zweier Sprachen bei mehrsprachigen Kindern ist kein Indiz mangelnder Sprachentrennung.

Dialogisches Lesen
Gemeinsames Betrachten oder Lesen von Bilderbüchern, bei dem das Kind selbst zum Sprechen/Kommunizieren angeregt wird.
Siehe Kapitel 4.6.1

Elizitieren
Das Hervorlocken bestimmter Äußerungsformen, in der Regel zum Zweck der Feststellung sprachlicher Kompetenzen

Handlungsbegleitende Sprache
Verknüpfung der Sprache mit sich gerade vollziehenden Handlungen und Situationen. Siehe Kapitel 4.5.6

Interaktion
Aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen mit wechselseitiger Beeinflussung (z.B. Ball spielen)

Kognition
Alle Denk- und Wahrnehmungsprozesse und deren mentale Ergebnisse wie Wissen, Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen, Wünsche und Absichten. Zu den kognitiven Fähigkeiten gehören z.B. Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Erinnerung/Merkfähigkeit, Abstraktionsvermögen, Schlussfolgerung, Lernfähigkeit)

Ko-Konstruktion
Lernen durch soziale Interaktion. Kinder und Erwachsene/andere Kinder konstruieren gemeinsame Lernprozesse, in denen es primär um die Erforschung von Bedeutung geht, statt um den Erwerb von Fakten.

Kommunikation
Der Austausch von Informationen/Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen. Dieser kann sowohl verbal als auch nonverbal erfolgen. Die Grundvoraussetzung dafür ist Interaktion.

Korrektives Feedback
Indirektes Verbessern einer sprachlich inkorrekten Äußerung und Anbieten der korrekten Formulierung („Da ist die Schmetterling." – „Genau, da fliegt der Schmetterling.")
Siehe Kapitel 4.5.5

Late Talker
Wörtlich: „Späte Sprecher". Kinder, deren aktiver Wortschatz mit ca. 24 Monaten weniger als 50 Wörter umfasst und die meist noch keine Zwei-Wort-Kombinationen bilden.
Siehe Kapitel 2.5.2

Early Literacy
Frühe Erfahrungen und Kenntnisse im Umgang mit Erzähl-, Lese-, Schreib- und Buchkultur.
Siehe Kapitel 4.8

Logopädie
Wörtlich: „Sprechbildung". Inhalt der Logopädie ist die Prävention, Beratung, Diagnostik und Rehabilitation im Bereich von Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- oder Hörbeeinträchtigungen. Logopädie ist eine therapeutische Maßnahme.
Siehe Kapitel 4.1

Monolingualismus/monolingual
Einsprachigkeit/einsprachig

Morphologie
Teilbereich der Grammatik, der sich mit der Wortbildung und -beugung beschäftigt

Motherese
Lehrende Sprache. Anpassung des elterlichen Sprachverhaltens an den Entwicklungsstand des Kindes ab ca. dem dritten Lebensjahr.
Siehe Kapitel 2.2.2

Mutismus
Soziales Schweigen. Kinder, die unter Mutismus leiden, sind trotz erfolgreicher Sprachentwicklung nicht in der Lage, sich lautsprachlich/verbal mitzuteilen. Beschränkt sich diese Sprechhemmung auf bestimmte Personen oder Situationen, spricht man von selektivem (oder elektivem) Mutismus, ist die sprachliche Kommunikation in allen Bereichen gehemmt, bezeichnet man dies als totalen Mutismus.

Neurologie
Wissenschaft und Lehre vom Nervensystem

Nonverbale Kommunikation
Nicht-lautsprachlicher Anteil von Kommunikation. Der Austausch von Informationen erfolgt zum Beispiel durch Mimik oder Gestik.

Phonologie
Teilgebiet der Sprachwissenschaft, das sich mit der Lautstruktur einer Sprache sowie mit ihren melodischen und rhythmischen Eigenschaften beschäftigt

Phonologische Bewusstheit
Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, z.B. auf den Klang der Wörter beim Reimen, auf Wörter als Teile von Sätzen, auf Silben als Teile von Wörtern und auf die einzelnen Laute der gesprochenen Wörter.

Pragmatik
Situative Verwendung von Sprache, angemessenes Sprachverhalten (z.B. Sieze oder Duze ich eine Person?)

Prosodie
Sprachmelodie. Die Prosodie umfasst Tonhöhe, Betonung, Rhythmus, Lautstärke und Pausen der gesprochenen Sprache.

Protowörter
Erste kindliche Lautbildungen, die noch nicht der Zielsprache entsprechen, aber eine konstante Bedeutung haben.

Responsivität/Responsives Verhalten
Angemessene und feinfühlige Reaktion (verbal & nonverbal) der Bezugspersonen auf die Signale eines Kindes

Satzfragment
Teil eines Satzes oder unvollständiger Satz (z.B. „Will haben!")

Scaffolding/Stützende Sprache
Insbesondere den Worterwerb unterstützender Sprachstil der Bezugspersonen ca. im zweiten Lebensjahr des Kindes, gekennzeichnet durch Gewinn eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus.
Siehe Kapitel 2.2.2

Screeningverfahren
Kurztestverfahren, die zur Erkennung von Entwicklungsabweichungen dienen. Sie eignen sich für eine erste Einschätzung von Kompetenzen und Risiken in der (sprachlichen) Entwicklung

Semantik
Wortbedeutung

Sensorik
Aufnahme und Bewertung von Reizen mithilfe der Sinnesorgane

Simultaner Zweitspracherwerb
Erwerb von zwei Sprachen in der Zeit von Geburt bis ungefähr zum zweiten bzw. dritten Geburtstag

SSES/Spezifische Sprachentwicklungsstörung
Sprachlich (um mehr als 6 Monate) verzögerter oder abweichender Spracherwerb, ohne dass eine sensorische, organische, mentale oder sozial-emotionale Beeinträchtigung vorliegt. Es sind in der Regel mehrere Sprachebenen betroffen.
Siehe Kapitel 2.4.2

Sprachbildung
Bestandteil des Kita-Alltags, der die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder unabhängig von ihrem Entwicklungsstand berücksichtigt und unterstützt. Alltagsintegrierte Sprachbildung beinhaltet die systematische Anregung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanlässen für alle Kinder quer durch alle Bildungsbereiche.
Siehe Kapitel 4.1

Sprachentwicklung
Siehe Tabelle im Anhang

Sprachförderung
Alltagsintegrierte und/oder additive Förderung für Kinder mit einem festgestellten zusätzlichen Sprachförderbedarf.
Siehe Kapitel 4.1

Sprachtherapie
Therapeutische Intervention aufgrund einer Sprachentwicklungsstörung im Rahmen einer Grunderkrankung, allgemeinen Entwicklungsauffälligkeit oder einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung.
Siehe Kapitel 4.1

Sukzessiver Zweitspracherwerb
Erwerb einer zweiten Sprache ab einem Alter von 2 bis 3 Jahren bis zu 6 Jahren.
Siehe Kapitel 3.1

Syntax
Wortstellung im Satz, Satzbau

Taktile Kommunikation
Kommunikation durch den Tastsinn

Arbeitshilfen
Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung (ANE) zur Sprachentwicklung und Sprachförderung für Kinder von 0-3 Jahre und 3-6 Jahren in 10 Sprachen:
http://www.a4k.de/downloads/sprachentwicklung-downloads.html

Elternbrief „Wie lernt mein Kind 2 Sprachen" des Staatsinstituts für Frühpädagogik (ifp) in 19 Sprachen:
http://www.ifp.bayern.de/materialien/elternbriefe.html

Faltblätter des Deutschen Logopädenverbandes (dbl) „Elternfragebogen 30 Monate", „Elternfragebogen 54 Monate", „Spracherwerb in zweisprachigen Familien" und „Wie spricht mein Kind" in Deutsch, Türkisch und Russisch
https://www.dbl-ev.de/service/shop/dbl-publikationen.html?categoryId=51&action=items

Merkblätter mit Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in 11 Sprachen:
http://www.kinderaerztliche-praxis.de/merkblaetter.html

Literatur

- Albers, T./Bendler, S./Lindmeier, B./ Schröder, C. (2013): Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. In: Frühförderung interdisziplinär 4/2013, S. 222-231.
- Alt, K. (2013): Dialogisches Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern. In: klein&groß 10/2013, S.34-37.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bostelmann, Antje (Hrsg.) (2009): Geschichtensäckchen. Material - und Spielanregungen für 1- 4-jährige Kinder. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Buschmann, A. (2009) Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung Trainermanual, München: Elsevier.
- Buschmann, A./Joos, B. (2011): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. 43Jg. (2) , S. 303-312.
- Buschmann, A. (2011): Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. München: Urban und Fischer.
- Buschmann, A./Degitz, B./Sachse, S. (2014): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind. In: Sallat, S./Spreer, M./Glück, C. (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 416-425.
- Beushausen, U./Ehlert, H. (2014): Erfolgreiche Sprachförderung in der Kita. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Brandl, M. (2010): Die kindliche Sprachentwicklung.
- Colpron, G./Dörfler, M.(2017): Kamishibai – kleines Theater, große Wirkung. Ein Begleitheft für den Einsatz in der Kindertagesstätte. Frankfurt am Main: Der Magistrat – Stadtschulamt.
- Dörfler, M. (2014): Wortstark. Ein Projekt zur sprachlichen Bildung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen. Frankfurt am Main: Der Magistrat – Stadtschulamt.
- Franceschini, R.(2006): Zwei Sprachen, ein Gedächtnis. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 15.10.06, Nr.41.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (2018): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen. Download unter: www.bep.hessen.de
- Gasteiger-Klipcera, B./Knapp, W./Kucharz, D. (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder". Download unter: https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/Abschlussbericht_PH_Weingarten.pdf.
- Girolametto, L./Weitzman, E. (2002): Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. In: Language, Speech, & Hearing Services to Schools 33, S.268-281.
- Grimm, H. (2012): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen: Hogrefe.
- Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (2012): Sprachentwicklung und –förderung. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Hellrung, U. (2002): Sprachentwicklung und Sprachförderung, Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Hopp, H./Thoma, D./Tracy. R. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitung für Erziehungswissenschaft 13(2010) 4, S. 609-629.
- Jampert, K./Zehnbauer, A./Best, P./Sens, A./Leuckefeld, K./Laier, M. (Hrsg.) (2011a): Kinder Sprache stärken! Heft 1: Wie kommt das Kind zur Sprache?. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Jampert, K./Thanner, V./Schattel, D./Sens, A./Zehnbauer, A./Best, P./Laier, M. (Hrsg.) (2011b): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten, Heft 1: Schritt für Schritt in die Sprache hinein. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz
- Jampert, K./Thanner, V./Schattel, D./Sens,

- A./Zehnbauer, A./Best, P./Laier, M. (Hrsg.) (2011c): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten, Heft 2: Überall steckt Sprache drin, Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
- Kammermeyer, G./Roux, S./King, S./Metz, A. (2019) Mit Kindern im Gespräch. Donauwörth: Auer Verlag
- Kany, W./Schöler, H. (2007): Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kersebaum, S. (2006): Wenn die Wörter laufen lernen. In: Gehirn und Geist, 6/2006, S. 42-47.
- Kindergarten heute spezial (2008): Sprachentwicklung und Sprachförderung – Grundlagen für die pädagogische Praxis, Freiburg: Herder Verlag.
- Knopf, M./Lenel, A. (2005): Schriftspracherwerb und dessen mögliche Frühförderung, In: Guldimann, T.; Hauser, B. (Hrsg.): Bildung 4-8 jähriger Kinder. Münster: Waxmann, S. 41-57.
- Köhler-Saretzki, T. (2014): Sichere Kinder brauchen starke Wurzeln. Wegweiser für den Umgang mit bindungsbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Idstein: Schulz-Kirchner- Verlag.
- Kobelt- Neuhaus, D./Haug-Schnabel, G./ Bensel, J. (2014): Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich.
- Kolonko, B. (2011): Spracherwerb im Kindergarten. Herbolzheim: Centaurus Verlag und Media UG.
- Kraus, K. (2005): Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, S. (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S. 109-129.
- Küls, H. (2003): Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb.
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang, (2008) Hören, Lauschen, Lernen. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Unfallkasse NRW (2019): Lärmprävention in Kindertageseinrichtungen
- Largo, R. (2010): Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. München: Piper.
- Lechta, V. (2002): Symptomatische Sprachstörungen. Sprachstörungen bei Kindern mit Behinderung und sprachheilpädagogische Behandlung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lenel, A. (2011): Sprechen, schreiben, lesen. Frankfurt am Main: Kita Frankfurt. Download unter: https://www.kitafrankfurt.de/publikationen/broschueren/121023_KFM_Sprechen_Schreiben_Lesen_barrierefrei_20.10.11_bf_abA7.pdf.
- Lisker, A.(2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des DJI.
- Mannhard, A/Scheib, K.: (2005) Was Erzieherinnen über Sprachstörungen wissen müssen. München: Reinhardt.
- Mayr, T./Hofbauer, C./Kofler, A./Simic, M. (2013): LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen, Bogen zur Selbsteinschätzung und Reflexion für pädagogische Fachkräfte. Freiburg i. Breisgau; Herder.
- Merkel, J. (2014): Sprachbildung im Kindergarten. Braunschweig: Georg- Westermann-Verlag,
- Micheel, B./Nieding, I./Ratermann, M./ Stöbbe-Blossey, S. (2013): Sprachförderung im Elementarbereich. Evaluationsstudie. Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Essen.
- Militzer, R. (2001): Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich- ein Projekt des Landes Nordrhein-Westfalen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-32.
- Näger, S. (2017): Literacy. Kinder entdecken Buch- Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Nickel, S. (2014): Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, R./ Sünker, H./Röhner, C./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 645-658.

- Oleschko, S. (2010): Genus international. ProDaz, Universität Duisburg/Essen, Stiftung Mercator.
- Pauen, S./Vonderlin, E. (2007): Entwicklungsdiagnostik in den ersten drei Lebensjahren,
  Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin.
- Reich, H.H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: DJI.
- Roos, J./Polotzek, S./Schöler, H. (2010): EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern, Abschlussbericht.
- Roos, J./Sachse, S. (2018): Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. In: Noack, P./Kracke, B. (Hrsg.): Handbuch Erziehungs- und Entwicklungspsychologie. Heidelberg: Springer.
- Sachse, S. (2015): Kompensatorische Sprachförderung – ein Widerspruch zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung? Fachvortrag, Frankfurt.
- Sander, R./Spanier, R. (2001): Meine, Deine, unsere Sprache. Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder. Stadt Frankfurt am Main, Dezernat für Schule, Bildung und Frauen, Stadtschulamt (Hrsg.)
- Simon, S. & Sachse, S. (2011): Sprachförderung in der Kindertagesstätte: Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? In: Empirische Padagogik, 25(4), S. 462–480.
- Simon, S./Sachse, S. (2013): Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, S. 379–397.
- Schöler, H. (2014): Zur Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. In: LakoS (Hrsg.): 2. Leipziger Frühjahrssymposium. Sprachförderung: Konzepte, Bedingungen, Wirkungen.
- Schuler, S./Budde-Spengler, N. (2013): MAUS – Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten. ZNL Ulm.
- Schulz, P. (2011): Das Gehirn lernt mehrere Sprachen gleichzeitig.
- Schulz, P./Tracy, R. (2011): LiSe-DaZ® – Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache. Manual & Sprachtest. Göttingen: Hogrefe.
- Spreer, M., (2014): Versprachlichen und handlungsbegleitendes Sprechen in Unterricht und Therapie, In: Praxis Sprache, dgs, 1/2014.
- Stark, R. (2011): Evaluation langfristiger Effekte des vorschulischen Trainingsprogramms Hören, Lauschen, Lernen auf den Schriftspracherwerb (zusammen mit Robin Stark, Kai Wagner). In: Bose, I.; Neuber, B. (Hrsg.): Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 39. Peter Lang 2011. S. 165-174.
- Starke, A. (2014): Selektiver Mutismus bei mehrsprachigen Kindern – Eine Längsschnittstudie zum Einfluss kindlicher Ängste, Sprachkompetenzen und elterlicher Akkulturation auf die Entwicklung des Schweigens.
- Steinmetzer, C./.Girlich, S. (2014): Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachtherapie, In: Kita aktuell MO 6/2014.
- Suchodoletz, W. v. (2003): Umschriebene Sprachentwicklungsstörungen. In: Monatsschrift Kinderheilkunde 1/2003, S.31-37.
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder, Kiliansroda: Verlag das Netz.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Marburg: francke Verlag.
- Tracy, R./Lemke, V. (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ulich, M. (1999): Erzählst du uns was? Mehr Raum für Sprachförderung. In: kindergarten heute, 29 (1999) 11/12, S. 22-27.
- Weitzmann, E./Greenberg, J. (2002): Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early cihldhood settings .Toronto: Hanen Centre.
- Wendlandt, W. (2000): Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart: Thieme.
- Wermelinger, S. (2017): Neue Studie zu Kommunikationsfähigkeiten zweisprachig aufwachsender Kinder.

- Winner, A. (2012): Kleinkinder ergreifen das Wort. Berlin: Cornelsen.
- Wunderlich, D. (2015): Sprachen der Welt. Darmstadt: Lambert Schneider.
- Zimmer, R. (1995): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2005): Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagestätten. München: DJI.
- Zimmerman, F./Christakis, D./Meltzoff, A. (2007): Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. In: The Journal of pediatrics, 2007 Oct. S. 364-8.

Beobachtungsbögen

- Mayr, T./Kieferle, C./Schauland, N. (2014) liseb 1 + 2, Literacy und Sprachentwicklung beobachten, Anfänger und Fortgeschrittene. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Ulich, M./Mayr, T. (2003) SISMIK Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Ulich, M./Mayr, T. (2006) Seldak - Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern, Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2015), BaSiK U3 und Ü3, Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Breisgau: Herder.

Notizen

Notizen

Notizen

Herausgeber
Kita Frankfurt, Zeil 5, 60313 Frankfurt

Redaktion
Mechthild Jansen-Riffel, Fachstelle Beratung und Entwicklung, Schwerpunkt Sprachbildung und Sprachförderung
Gabriele Bischoff, Betriebsleitung
Brigitte Heinz, Leitung der Fachstelle Beratung und Entwicklung

Konzept & Gestaltung
Visions2Form, Berlin

Fotos
Kita Frankfurt, istockphoto, Adobe Stock, Wolfgang Uhlig: mail@wolfganguhlig.de, Ralf Riehl, Illustration Seite 68 Sabine Lochmann

V.i.S.d.P. Gabriele Bischoff, Kita Frankfurt, Zeil 5, 60313 Frankfurt

© 2021 Stadt Frankfurt am Main. Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit Genehmigung möglich.

kita
frank
furt

Gemeinsam leben lernen
Eigenbetrieb der
Stadt Frankfurt am Main

kitakrippe
kitakindergarten
kitahort
kitabetreuung an schulen
kitabildungsnetz