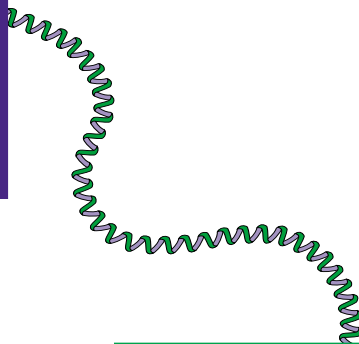




Beauftragte der Bundesregierung
für Ausländerfragen

HALLO, HOLA, OLA



Sprachförderung in Kindertagesstätten

HALLO, HOLA, OLA

Sprachförderung in Kindertagesstätten

Berlin, Bonn September 2000

Herausgeber:

Beauftragte der Bundesregierung für
Ausländerfragen

11017 Berlin

53107 Bonn
Postfach 14 02 80

Internet: **<http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de>**

Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Vorwort

Kleine Kinder kennen noch keine Vorurteile. Ob ein anderes Kind schwarze oder grüne Augen hat, rote oder dunkle, glatte oder krause Haare, wird einfach als eine von vielen Möglichkeiten des Aussehens wahrgenommen.

Auch Unterschiede in der Sprache, gleichgültig ob bei deutschsprachigen oder fremdsprachigen Kindern, werden zunächst einfach registriert. Die Verständigung klappt meistens dennoch. Die Phase des Kindergartenalters ist allerdings eine besonders wichtige für die Entwicklung des Sprechvermögens ganz allgemein.

Sprachförderung in Kindertagesstätten muss deshalb Sprachförderung für alle Kinder sein, unabhängig von ihrer Herkunft. Alle Kinder werden von pädagogisch geleiteter Förderung interkulturellen Lernens profitieren.

Das Konzept, das in dieser Broschüre vorgestellt wird, trägt den eben genannten Umständen Rechnung. Es versucht auch nicht, isoliert von den Lebenswelten der Kinder nur Sprache zu fördern, sondern tut dies im Rahmen eines situationsorientierten Ansatzes, in dem gleichzeitig allgemeine kommunikative Fähigkeiten und auch kognitive Fähigkeiten geschult werden. Als Ausgangspunkt für Sprachförderung wird allerdings immer die individuelle Sprachsituation des Kindes verstanden.

Das Handbuch ist gedacht für das Leitungspersonal von Kindertagesstätten sowie für Erzieherinnen und Erzieher. Nach einer Einführung zur Sprachentwicklung enthält es konkrete, stark umsetzungsbezogene Anleitungen zur Sprachförderung von ausländischen wie deutschen Kindern. Auch Arbeit mit Eltern gehört dazu.

Um das Handbuch für die tägliche praktische Arbeit mit den Kindern besonders geeignet zu machen, ist es als stabiles Ringbuch gebunden und mit viel Platz für eigene Notizen versehen, so dass nach einiger Zeit jede Erzieherin, jede Leiterin ihr ganz persönliches Exemplar besitzt.

Das Konzept der Sprachförderung in Kindertagesstätten wurde vor Veröffentlichung mehrfach erprobt und hat sich bereits bewährt. Es wäre sinnvoll, dass viele Kindertagesstätten in der Bundesrepublik von den Erfahrungen mit diesem Ansatz profitieren. Besonders erfreulich wäre es, von solchen Kindertagesstätten eine Rückmeldung über den Erfolg bei der Anwendung des Konzepts bzw. kritische Hinweise zu weiterer Verbesserung zu bekommen. Ich hoffe, dass allen Leserinnen und Lesern die Lektüre dieses Handbuches Freude macht und Interesse weckt.

M. Beck

Marieluise Beck



Sozialpädagogisches Institut NRW

Sprachförderung in Kindertagesstätten

Gutachten vorgelegt von:

Renate Militzer
Helga Demandewitz
Ragnhild Fuchs

Dezember 1999

Inhalt

I. Theoretische Grundlagen

1. Der Spracherwerb	8
1.1 Vorstufen des Spracherwerbs	8
1.2 Stadien des Spracherwerbs	9
2. Zweisprachigkeit im Elementarbereich	12
2.1 Erstsprache und Identitätsentwicklung	12
2.2 Erst- und Zweitsprache	14
2.3 Erwerb der Zweitsprache Deutsch	15
3. Überlegungen zur zweisprachigen Erziehung	19

II. Aspekte einer systematischen, am Kind orientierten Sprachförderung

1. Die Grundlagen der Sprachförderung	20
1.1 Sprachförderung als Teil der Gesamtkonzeption im Elementarbereich	20
1.2 Orientierung an der Lebens-/Situation von Kindern	23
1.3 Analyse der familiären Sprachsituation	24
1.4 Handlungsorientierte Sprachförderung	26
2. Vier Schritte zu einer bewußten, situationsorientierten Sprachförderung	28
2.1 „Dass wir sprechen können, heißt noch lange nicht, dass wir auch etwas sagen“	28
2.2 Vier Schritte	30
2.3 Erster Schritt: Eine Situation als geeignet für Sprachförderung erkennen	31
2.4 Zweiter Schritt: Einen „öffnenden“ Kontakt zum Kind herstellen	32
2.5 Dritter Schritt: Sprache bewußt und situationsorientiert fördern	35
2.6 Viertes Schritt: Die Situation tabellarisch dokumentieren	36
3. Den Alltag nutzen für eine bewußte Sprachförderung	37
3.1 Tagesablauf	38
3.2 Raumgestaltung	39
3.3 Materialien und Medien	41
3.4 Öffnung zum Stadtteil	47
4. Das Verhalten der Erzieherin	49
4.1 Die Erzieherin als Sprachvorbild	49
4.2 Aufgaben der muttersprachlichen Erzieherin für die Sprachförderung	51
5. Die Zusammenarbeit mit Eltern	52
5.1 Sprachwelten der Kinder kennenlernen	52
5.2 Eltern über die Arbeit informieren	53
5.3 Kompetenzen der Eltern nutzen	55
5.4 Wertschätzung und Anerkennung ausdrücken	56

I. Theoretische Grundlagen

Sprache ist die Grundlage der Kommunikation mit anderen Menschen, durch die Gedanken und Gefühle zum Ausdruck gebracht, Bedeutungen vermittelt, Wünsche oder Begehren kundgetan, Erlebnisse verarbeitet, Erfahrungen ausgetauscht, Zusammenhänge verstanden und Handlungen geplant werden. Sprache ist erforderlich, um sich mitzuteilen und andere zu verstehen.

1. Der Spracherwerb

Nach HURLOCK ist die Sprachentwicklung ein Wachstumsprozeß, in dem das Kind vom Unbestimmten, Undeutlichen und zufällig Geformten zum Klaren, Deutlichen und Kontrollierten gelangt. Sprechen besteht darin, „dass ein Kind die Bedeutung der Wörter, die es gebraucht, auch kennen muß und sie mit den Gegenständen, die sie bezeichnen, in Verbindung bringt“ und „dass es seine Wörter so ausspricht, dass sie für andere Mitglieder der Gesellschaft leicht verständlich sind“. ¹

Obwohl das Kind eine angeborene Bereitschaft mitbringt, Sprache zu erlernen, müssen Sprache und Sprechen in einem jahrelangen Lernprozeß erworben werden. Der Erwerb der Erstsprache (Muttersprache) vollzieht sich in aufeinander folgenden Phasen, die vermutlich für alle Kinder gleich sind, egal in welcher Sprache sie aufwachsen.

Im Verlauf der Sprachentwicklung sind große individuelle Unterschiede bei Kindern im Hinblick auf die Geschwindigkeit der Entwicklung, des Wortschatzes, der Aussprache- und Satzbildungsfähigkeit zu beobachten.

Wesentlich für die Sprachentwicklung sind die Anregungen durch das Umfeld des Kindes und die Motivation zum Sprechenlernen. Wichtig ist, dass Kinder Sprache hören und anwenden können.

1.1 Vorstufen des Spracherwerbs

Die vorsprachliche Phase umfaßt den Zeitraum von der Geburt bis zum ersten Wort im Alter von ca. einem Jahr.

Schreien

Die Sprachentwicklung des Kindes beginnt mit dem Schreien. In den ersten Lebenstagen und Wochen ist Schreien ein Signal, das den Bezugspersonen die Wachzeiten ankündigt und sie zur Befriedigung der Bedürfnisse nach Nahrung und körperlichem Wohlbefinden auffordert.

Schon nach wenigen Wochen sind Unterschiede beim Schreien zu bemerken, d.h. das Schreien wird zunehmend differenzierter. Es gewinnt an Informationsgehalt, so dass die Bezugspersonen des Kindes allmählich das Schreien aus Hunger von dem durch andere Störungen verursachten Schreien, wie Blähungen, Magenbeschwerden, unterscheiden können.

Die Veränderung der Schreilaute und ihr Einsatz wirken auf die mit der Pflege des Kindes beschäftigten Personen wie ein auslösendes Signal. Somit haben diese Laute den Charakter einer Mitteilung.

Etwa ab der zehnten Woche treten auch Schreilaute lustvoller Art auf, die sog. Kreischlaute.

Explosivlaute oder Gurren

In den ersten Wochen und Monaten äußert der Säugling noch eine Reihe anderer einfacher Laute, z.B. Vokallaute, wie „a, ä“, die häufig mit „h“ verbunden werden, „ähä, hä“ oder Gurr- und Explosivlaute: sog. rrr Ketten, Kehl-laute, wie „ech, gu, gr, ng“. Diese Laute haben explosivartigen Charakter und werden oft durch rein zufällige Bewegungen des Stimmechanismus

**Schreilaute haben
Mitteilungscharakter**

**Explosiv- und Gurrlaute
entstehen in den ersten
Wochen und Monaten eher
zufällig**

¹ Hurlock, 1971, S. 157

hervorgerufen. Das Kind stößt diese Laute nicht absichtlich aus; sie sind lediglich Begleitscheinungen und Reaktionen auf körperliche Bedürfnisse und Aktivitäten. Demnach sind solche Äußerungen kein Mittel der Verständigung, sondern lediglich eine Art spielerischer Beschäftigung.

Neben Schrei- und Kreischlauten treten weitere Laute auf, die als Quietschen, als Ausdruck von Fröhlichkeit, oder als Juchzen, als Ausdruck von Freude, bezeichnet werden.

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

Lallen

Etwa vom zweiten bis dritten Monat sind die ersten Behaglichkeitsäußerungen wahrzunehmen. Damit erreicht das Kind die Phase des Lallens. Bei den Lalläußerungen handelt es sich um rhythmische Lautketten, die unterschiedlich lang sein können, die einfach oder mehrfach wiederholt werden und die den Charakter von Silben haben, die sich aus Vokalen und Konsonanten zusammensetzen, z.B. „ma-ma, da-da, ra-ra, de-de, ge-ge ...“.

Im Laufe des ersten Lebensjahres nimmt die Anzahl der Laute, die ein Kind äußert, ständig zu, wobei Kinder in dieser Zeit individuelle Vorlieben für bestimmte Lautkomplexe entwickeln. Die in dieser Zeit gebildeten Lalläußerungen können fremdartig klingen, weil sie nicht nur Laute der Erstsprache enthalten. Das Lallen ist nicht an bestimmte Gegenstände, Menschen oder Situationen gebunden. Obwohl manche Lalläußerungen Wörtern gleichen, verbindet das Kind noch keinerlei Bedeutung damit, „ma ma“ – steht in dieser Phase noch nicht für Mutter. Der Wert des Lallens besteht in der Übung. Das Lallen wird vielfach als wichtiger Meilenstein auf dem Weg zum Sprechenlernen bezeichnet, da es für den später einsetzenden Spracherwerb eine wichtige Funktion hat: „Das Kind hört seine eigenen Laute und freut sich über die hörbar werdenden Fähigkeiten“.²

Das Kind übt in dieser Zeit vielfältige Lautverbindungen ein. Es fängt an, seine Lautäußerungen zu wiederholen bzw. sich selbst nachzuahmen. Es stellt eine Verbindung zwischen Hören und Sprechen her, indem es hört, wie es klingt, was es sagt, und spricht, was es hören möchte. Damit ist der erste Schritt von einer spontanen Lautäußerung hin zu einer gezielten Artikulation getan, und die Lautäußerungen des Kindes werden der Erstsprache zunehmend ähnlicher. Dies führt häufig dazu, „dass die Familie diese Lautungen aufnimmt und dem Kind wieder vorspricht, so dass sich in einem häufig wiederholenden Dialog einzelne Lautgebilde verfestigen können.“³

Mit etwa acht bis neun Monaten beginnt das Kind, auch zu flüstern und hört sich dabei aufmerksam zu. In den letzten Monaten des ersten Lebensjahres ist ein erstes Sprachverständnis zu beobachten. Das Kind versteht den Inhalt einiger Worte. So wendet es z.B. den Kopf dem entsprechenden Gegenstand oder der Person zu, wenn man es fragt: „Wo ist ...?“ Es reagiert auf Verbote, wie „nein“, indem es seine Tätigkeit kurz unterbricht.

Schon in den ersten Monaten wirken sich Einflüsse der Umwelt auf die Art und Häufigkeit der Lautbildung aus. Wesentlich für den Spracherwerb ist, dass die Eltern mit dem Kind von Anfang an kommunizieren und dadurch eine gemeinsame Erfahrungswelt aufgebaut wird. Die Eltern, die den „Dialog“ mit dem Kind zunächst allein aufrechterhalten, leiten das Kind an, selbst solche Konzepte und Regeln zu entwickeln, die die Grundlage für den Spracherwerb darstellen, indem sie das Verhalten des Kindes interpretieren und ihm Bedeutungen zuweisen. Das Kind ist dabei aktiv an der Interaktion beteiligt.

1.2 Stadien des Spracherwerbs

Etwa gegen Ende des ersten Lebensjahres bildet das Kind erste sinnvolle Wörter. Wenn es in der Lage ist, Lautäußerungen mit bestimmten Inhalten zu verbinden, setzt das eigentliche

Lallen dient der Einübung von Lautverbindungen

Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt das Kind, einzelne Worte zu verstehen

Die Eltern sollten schon früh mit der sprachlichen Interaktion mit dem Kind beginnen

² Gipper, 1985, S. 40

³ Boving. In: Gipper, a.a.O., S. 91

Sprechen ein. Aus dem Lallen wird Sprache, wenn das Kind eine Verbindung zwischen Wort und Inhalt herstellen kann.

Die ersten Sprachlaute werden im Vordermund artikuliert, z.B. „mam, ada, dada“. Danach folgen die Laute, die im mittleren und hinteren Mund- und Rachenbereich gebildet werden. Das Erlernen der Sprachlaute scheint also in einer bestimmten Reihenfolge stattzufinden.

Einwortphase

In der ersten Phase des Spracherwerbs spricht das Kind einige wenige Worte – Einwortäußerungen –, von manchen Autoren auch als Einwortsätze bezeichnet. Diese Einwortäußerungen beziehen sich immer auf die Gesamtsituation und können Wünsche, Gefühle, Bedürfnisse, Behagen oder Unbehagen ausdrücken oder Benennungsfunktionen (Namen) haben. Sie sind Teile eines komplexen Handlungsschemas. So kann „mama“ z.B. bedeuten; „ich möchte etwas zu essen oder „Mama, komm bitte her“ ...

Das Kind drückt also mit einem Wort verschiedene Bedürfnisse aus, bei denen es oft Gesten zur Hilfe nimmt, z.B. „da“, verbunden mit einer Zeigegeste. Die Bedeutung dieser Einwortäußerungen läßt sich von den Bezugspersonen des Kindes aus dem unterschiedlichen Tonfall, der Modulation der Stimme und der begleitenden Gestik und Mimik erkennen.

Die ersten Wörter bestehen häufig aus einem Wechsel von Vokalen und Konsonanten, z.B. „ma-ma“. Charakteristisch für diese Phase ist, dass das Kind Substantive bevorzugt.

Bei diesen ersten Wörtern sind die Bezeichnungen für Personen, Gegenstände und Situationen des einjährigen Kindes noch beliebig.

Wichtig für die sprachliche Entwicklung ist die gesamte körperliche Entwicklung des Kindes, die es ihm ermöglicht, verschiedene Eindrücke wahrzunehmen und zu koordinieren. Unterstützend wirken die Reaktionen der Bezugspersonen, wenn diese die Lautäußerungen des Kindes aufgreifen, wiederholen und so in einen „Dialog“ mit dem Kind treten. Bei diesen Dialogen passen sich die Bezugspersonen dem kindlichen Sprachverständnis an, d.h. sie verwenden einfache Satzstrukturen, eine langsame Sprechweise und einen gedehnten Tonfall. *„Die Funktion dieser Anpassungen ist offensichtlich eine kommunikative: Die Bezugspersonen bemühen sich darum, sich dem Kind verständlich zu machen und orientieren sich dabei am kindlichen Sprachverständnis“.*⁴ Mit zunehmendem Sprachverständnis des Kindes erhöht sich die Komplexität des Sprachstils.

Zweiwortphase

Zwischen eineinhalb und zwei Jahren treten zunehmend Zweiwortäußerungen auf. Bei den ersten Zweiwortäußerungen wird jedes Wort einzeln gesprochen und durch eine Pause gegen das andere abgesetzt, d.h. die ersten Zweiwortäußerungen bestehen aus einer Aneinanderreihung zweier Einwortäußerungen, z.B. „ata – Puppe“.

Charakteristisch für diese Phase ist der telegrammartige Stil der Äußerungen. Das Kind verwendet nun Substantive, Verben im Infinitiv und einzelne Adjektive. Es fehlen die unbestimmten (einer, eine, ein) und bestimmten Artikel (der, die, das), Konjunktionen (und, oder, aber), Hilfszeitwörter (sein, haben) und die Flexionsendungen bei der Pluralbildung (Ball – Bälle) oder bei Zeitwortveränderungen.

Das zweijährige Kind probiert verschiedene Verbindungen von Lautkomplexen und Inhalten. Es wird sicherer in seinen Bezeichnungen, und sein Wortschatz wächst stark an. Im Wortschatz entwickeln sich Substantive, Verben, Adjektive und Beziehungswörter.

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

Einwortäußerungen stehen für ganze Sätze, in denen sich Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken

Die Umwelt und die gesamtkörperliche Entwicklung haben Einfluss auf die sprachliche Entwicklung

Der Wortschatz wächst und das Kind beginnt, nach Bezeichnungen zu fragen

⁴ Kolonko, 1996, S. 45

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

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

In dieser Zeit wird das Sprachverständnis immer differenzierter. Das Kind versteht schon sehr viel, es kann Sprache besser verstehen als produzieren, d.h. das Verstehen von Sprache geht dem eigentlichen Sprechen voraus.

Mehrwortsätze

Etwa im dritten Lebensjahr spricht das Kind Mehrwortsätze mit drei oder mehr Wörtern. Auch hierbei werden die für das Verstehen wichtigen Worte geäußert, die unwichtigen fallen weg. In der Sprache des Kindes überwiegen die Inhaltswörter. Funktionswörter, wie Konjunktionen, Präpositionen, Artikel fehlen weitgehend. Die Sprache ist vielfach noch immer telegrammstilartig. Die Äußerungen des Kindes sind oftmals nur vor dem Hintergrund der gesamten Situation zu verstehen und zu interpretieren.

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

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

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

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

Das Kind verwendet vorwiegend Hauptsätze, aber schon auf verschiedene Arten, z.B. als Ausrufe-, Frage- und Aussagesätze. Es entwickelt verschiedene Nebensätze und lernt durch Über- und Unterordnung Gedanken wiederzugeben. Die ersten Nebensätze werden häufig nicht erkannt, weil sie durch einen undefinierbaren Universallaut, wie „ä“ oder „mm“ eingeleitet werden. Bald folgen Verknüpfungen mit „und, dann“. Gegen Ende des dritten Lebensjahres treten auch die ersten Relativsätze auf.

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

Die Aussprache verbessert sich zunehmend. Es lernt auch die schwierigen Laute, wie „r und s“ richtig auszusprechen. Kindestümliche Sprachbildungen gehen zurück, und die Kindersprache nähert sich der Erwachsenensprache an.

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

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

***Etwa ab dem 3. Lebensjahr:
Mehrwortsätze – noch immer im Telegrammstil und mit teilweise abweichender Satzstellung***

***Beginn der Über-/
Unterordnung von
Haupt- und Nebensätzen***

***Entwicklung bis zum
Schulalter***

Sprache des Kindes herrschen bis zur Einschulung im allgemeinen einfache und kurze Sätze vor, die vorwiegend durch „und“ und „dann“ verbunden werden. Der Wortschatz vergrößert sich weiterhin. Der Erwerb von Bedeutungen, der sehr eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden ist, setzt sich bis ins Schulalter fort. Auch das Verständnis für Passivkonstruktionen verfeinert sich zunehmend. Relativsätze werden erst im Schulalter wirklich beherrscht.

2. Zweisprachigkeit im Elementarbereich

Mit dem Zuzug von Migrantinnen und Migranten, Aussiedlerinnen und Aussiedlern sowie Flüchtlingen hat sich in der Bundesrepublik in den letzten Jahrzehnten eine multikulturelle Gesellschaft entwickelt, die zugleich auch eine mehrsprachige Gesellschaft ist.

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

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

2.1 Erstsprache und Identitätsentwicklung

Die Erstsprache als Begleiterin der Eltern-Kind-Bindung

Schon ab der Geburt beeinflusst die Eltern-Kind-Interaktion in entscheidender Weise die Identitätsentwicklung des Kindes. Neben dem Körperkontakt bieten die Eltern dem Kind mittels der Klangfarbe der gesprochenen Worte Impulse zur Verständigung an. Gleichzeitig erfährt das Kind nach und nach, dass die Zeichen seiner Bedürfnisse (z.B. Schreien oder Lächeln) verstanden (oder auch mißverstanden) werden. Die moderne Säuglingsforschung geht davon aus, dass sich dabei erste rudimentäre Vorstellungen vom eigenen „auftauchenden Selbst“ (STERN) entwickeln.⁵ Reagieren die Eltern verlässlich und wiederholend auf die Interaktionsangebote des Kindes, so helfen sie ihm, sich mehr und mehr als ein Subjekt zu erfahren, das die Reaktionen seiner Bezugspersonen selbst beeinflussen kann. Nach SPITZ enthält bereits die frühe Eltern-Kind-Beziehung Elemente, wie Aussage, Erwiderung, Streitgespräch und Zustimmung, die auch Bestandteile der späteren sprachlichen Kommunikation sind.⁶ Schon der Säugling erlebt sich dabei nicht nur als hilflos und abhängig von den Eltern. Indem das Kind erfährt, dass es Beziehungen mitgestalten kann, lernt es, sich selbst von den Eltern zu unterscheiden. Damit erwirbt es zugleich Grundqualifikationen für seine Identitätsentwicklung.

Bereits in diesen frühen Dialogen macht das Kind also Erfahrungen, die für den weiteren Verlauf der Identitätsentwicklung von Bedeutung sind: In einer verlässlichen Interaktion mit Mutter und Vater erlebt es Geborgenheit und Sicherheit und entwickelt dadurch Urvertrauen (ERIKSON)⁷. Dieses hilft ihm dabei, ein positives Selbstbild aufzubauen. Der Dialog mit der Umwelt ist damit ein Beitrag zur Entstehung, Entwicklung und schließlich Stabilisierung der Ich-Identität des Kindes.

Dabei begleitet die Sprache der Eltern schon ab der Geburt die Kommunikation mit dem Kind. Die Eltern reden mit dem Kind. Sie reagieren mit ihrer Sprache und ihrer Körperspra-

***Zwei- oder mehrsprachige
Lebenswelten in der
heutigen Bundesrepublik***

***Die Eltern-Kind-Beziehung
prägt die Identitäts-
entwicklung***

***Die Sprache der Eltern
spielt für ein positives
Selbstbild eine wichtige
Rolle***

⁵ Stern, 1992

⁶ Spitz, 1970

⁷ Erikson, 1991

che auf die Kommunikationsangebote des Kindes. Klang und Stimmführung transportieren Gefühle und Stimmungen, die das Kind versteht, schon lange bevor es selbst sprechen kann.

Nicht nur die Mutter, auch der Vater oder andere wichtige Bezugspersonen erfahren im Kontakt mit dem Kind recht schnell, wie sie mit ihrer Stimme spezifische Klangfarben, Melodien und Modulationen erzeugen, die dem Kind Geborgenheit und Sicherheit vermitteln oder auch Aufmerksamkeit beim Kind hervorrufen können. „Die Eltern Neugeborener lernen rasch, welche Tonhöhe die Aufmerksamkeit ihres Babys zu wecken vermag. ... Aufmerksame Eltern werden überdies früher oder später feststellen, dass die Babys ihre Bewegungen dem Rhythmus der elterlichen Stimmen anpassen und sie selbst, umgekehrt, das Gleiche tun.“⁸ Nach einer Untersuchung von CONDON und SANDER⁹ gleichen Neugeborene bereits unmittelbar nach der Geburt ihre Bewegungen dem Rhythmus der Stimme ihrer Mutter an. „Dies ist ein Beispiel für die große, wechselseitige Anpassungsfähigkeit in der frühen Kindheit. Die Bewegungen des Babys stimmen mit denen der Mutter überein, die ihrerseits ihren Sprachrhythmus den Bewegungen des Babys anpaßt.“¹⁰ Hieran wird deutlich, welche starke Bedeutung die Erstsprache in der Entwicklung des Kindes hat. Es ist die Sprache, die mit ihrem spezifischen Rhythmus und Klang dem Kind erste Erfahrungen des gemeinsamen Verstehens ermöglicht und damit die Bindung zwischen den Eltern und dem Kind festigt. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die individuelle Stimmführung der Eltern als auch die mit der Erstsprache verbundenen sprachspezifischen Eigenheiten (sprach- und dialektbezogene Lautbildung und Klangfarben) das Kind als vertraut wahrnimmt; andere regionalspezifische Dialekte oder Sprachen können dagegen als fremd wahrgenommen werden. Die Sprache der Eltern ist durch diese ersten Bindungserfahrungen stark emotional besetzt.

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

Da sich die Identitätsentwicklung des Kindes in sozialen Bezügen seines direkten und später auch erweiterten familiären Umfeldes vollzieht, werden mit der Erstsprache zugleich spezifische soziale Regeln, Normen und Werte vermittelt, die dem Kind Orientierungspunkte für den Aufbau seiner Identität bieten. „In der Mutter-Kind-Dyade vermittelt, ist Sprache das Produkt gemeinsamer Teilnahme an gesellschaftlicher Praxis. ... Das Kind lernt also die Regeln der Sprache nicht isoliert, sondern sie haben ihren Ursprung in Strukturen des sozialen Handelns.“¹¹ Im weiteren Verlauf seines Spracherwerbs lernt das Kind mit den grammatikalischen Regeln „zugleich die ihnen zugrundeliegenden sozialen Konventionen, die in einem gesellschaftlichen System anerkannten und definierten Rollen und Positionen.“¹² Mittels der Erstsprache werden dem Kind also wichtige Orientierungspunkte für den Aufbau seiner Identität vermittelt.

Die (Erst-)Sprache vermittelt auch soziale Regeln, Normen und Werte

Die Bedeutung der Erstsprache für die Identitätsentwicklung während des Spracherwerbs

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

⁸ Brazelton/Cramer, 1991, S. 76 f

⁹ Condon/Sander, 1975. In: Brazelton/Cramer, 1991

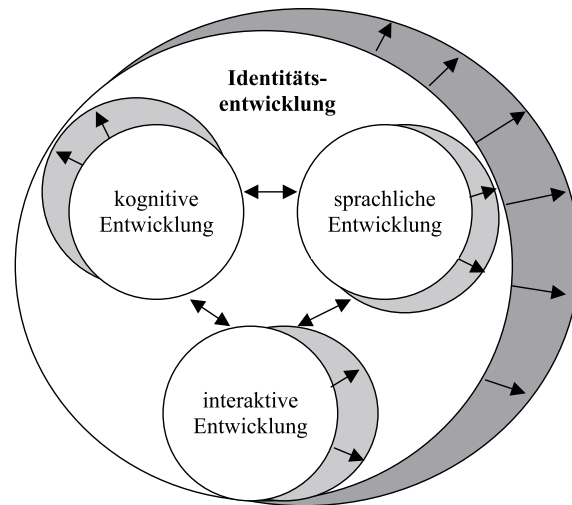
¹⁰ Brazelton/Cramer, 1991, S. 77 f

¹¹ Oerter/Montada, 1987, S. 599 f

¹² Peukert, 1985, S. 326

Mit Hilfe der Sprache wird das Kind nun auch ein Stück unabhängiger von seinen Eltern: Es kann sich abwesende Gegenstände, Ereignisse und Personen in seiner Vorstellung wachrufen. Rollenspiele, in denen Kinder symbolisch ihre Erfahrungen und Bedürfnisse ausdrücken und verarbeiten, gewinnen immer mehr an Bedeutung.

Für den Zusammenhang von Identität und Sprache ist darüber hinaus ein weiterer Aspekt bedeutsam: Die Sprachentwicklung eines Kindes ist eingebettet in ein Wechselspiel von kognitiver und interaktiver Entwicklung.¹³



Alle drei Entwicklungsstränge beeinflussen sich wechselseitig. Sie fördern gegenseitig ihre Weiterentwicklung und sind dabei Motor für die Identitätsentwicklung: Wenn ein Kind „merkt“, dass seine Fähigkeit, sich mit Gestik und Mimik non-verbal auszudrücken (interaktive Kompetenz), nicht mehr ausreicht, um voll und ganz verstanden zu werden, so wird es sich bemühen, seine sprachlichen Kompetenzen voranzutreiben. Ähnlich verhält es sich mit seinen kognitiven Kompetenzen. Neue Entdeckungen und Erfahrungen will ein Kind meist auch seinen Eltern oder anderen Bezugspersonen mitteilen. Oft kann beobachtet werden, wie Kinder um Worte ringen, um anderen verständlich zu machen, wovon sie so begeistert sind.

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

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

Damit das Kind ein positives Selbstbild entwickeln kann, ist es wichtig, dass die Erstsprache des Kindes wertgeschätzt wird. Es ist die Sprache, mit der es erste wichtige Schritte beim Aufbau seiner Identität bereits bewältigt hat. Nicht nur die Eltern, auch das weitere Umfeld können durch ihre Haltung dazu beitragen, dass sich das Kind mit seiner Erstsprache „in der eigenen Haut“ wohl fühlen kann.

2.2 Erst- und Zweitsprache

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

Dieses Vorgehen kann sich jedoch als äußerst problematisch für die weitere Entwicklung der Kinder erweisen, wenn man die vielfältigen Funktionen der Erstsprache berücksichtigt.

Bei der Identitätsentwicklung beeinflussen sich sprachliche, kognitive und interaktive Kompetenzen gegenseitig

Im Kindergarten: Betreuung am besten nur auf deutsch?

Bedeutung der Erstsprache für das Selbstwertgefühl und für das Erlernen anderer (Sprach-) Fähigkeiten

¹³ Peukert, 1985, S. 326

Das Kind hat seine ersten Erfahrungen in der Sprache der Familie gemacht, es hat gelernt, seine Gefühle auszudrücken und seine Erfahrungen und Erlebnisse mitzuteilen. Die Erstsprache ist also Teil seiner selbst geworden. Eine Ablehnung oder Leugnung der Sprache kann beim Kind zu einer Beeinträchtigung seines Selbstwertgefühls führen und den Aufbau eines Selbstbewußtseins verhindern „im Sinne einer tiefen Sicherheit“, dass es über Fähigkeiten verfügt, die von anderen Menschen anerkannt werden. Dieses Selbstbewußtsein wiederum ist Voraussetzung für Interesse an und Offenheit gegenüber Lernprozessen, auch gegenüber Sprach-Lernprozessen; es erleichtert dem Kind den Erwerb anderer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Eine Förderung der erstsprachigen Fähigkeiten des Kindes dient zudem der Kommunikation zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen. Die Möglichkeit, Erfahrungen und Erlebnisse von außerhalb in der Familie mitzuteilen und dadurch die Verbindung zwischen zwei oftmals recht unterschiedlichen Erfahrungsbereichen – hier Familie, dort Kindergarten oder Schule – herzustellen, wird dadurch begünstigt.

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

Neben diesen emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen kann eine Vernachlässigung der Erstsprache auch Probleme im kognitiven Bereich mit sich bringen und zu schulischem Versagen führen.

Aus der Sprachforschung ist seit einiger Zeit bekannt, dass Kinder, die ihre Erstsprache beherrschen, weniger Schwierigkeiten beim Erwerb einer zweiten Sprache haben, weil sie bereits in der Erstsprache grundlegende sprachliche, kommunikative, soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten erworben haben, die das Erlernen einer zweiten Sprache begünstigen. Sie „wissen“ z.B., dass eine Sprache nach Regeln aufgebaut ist und dass ein wesentlicher Teil der Kommunikation an Sprache geknüpft ist. Untersuchungen zur Zweisprachigkeit zeigen, dass es zu Schwierigkeiten in der Zweitsprache kommen kann, wenn nur der Zweitspracherwerb gefördert und die Erstsprache vernachlässigt wird.

In Alltagssituationen ist zu beobachten, dass Kinder fließend und akzentfrei über alltägliche Dinge sprechen. Erst beim genauen Zuhören und schließlich in der Schule wird deutlich, wie unzureichend die sprachlichen Fähigkeiten sind, wie gering der Wortschatz ist, welche Mängel beim Satzbau und auf der abstrakten Ebene der Begriffe vorliegen. Erfahrungsgemäß reicht es nicht aus, wenn die erstsprachlichen Fähigkeiten von Kindern erst in der Schule gefördert werden.

Der besonderen Bedeutung, die die Erstsprache für die Entwicklung von Kindern hat, wird auch in der UN-Kinderkonvention in Artikel 30 Rechnung getragen, wenn dort das Recht des Kindes auf seine eigene Sprache betont wird:

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

Vernachlässigung der Erstsprache kann zu schulischem Versagen führen

UN-Kinderkonvention, Art. 30

2.3 Erwerb der Zweitsprache Deutsch

Beim Besuch von Tageseinrichtungen oder Schulen, bei Kontakten zu Gleichaltrigen oder in Gesprächen mit älteren Geschwistern steht oft die Zweitsprache Deutsch im Vordergrund. Um sich hier zurechtfinden und wohl fühlen zu können, um deutsche Freunde gewinnen oder um den Anforderungen außerhalb der Familie entsprechen zu können, sind die Kinder auf die Zweitsprache Deutsch angewiesen, d.h. ein wichtiger Teil ihrer Entwicklung und ihres Lebens spielt sich in dieser Sprache ab.



Der Besuch des Kindergartens bedeutet für viele Kinder eine große Umstellung und Neuorientierung. Auffallend ist, dass viele Kinder aus zugewanderten Familien zu Beginn des Kindergartenbesuchs „sprachlos“ werden. Sie werden mit zum Teil noch fremden Lebensgewohnheiten, anderen Erziehungsvorstellungen und Regeln konfrontiert und können sich sprachlich nicht oder nur unzureichend verständigen, weil ihre Sprache als wichtige Orientierungshilfe von der Erzieherin nicht verstanden wird. Sie können ihre Bedürfnisse, ihre Unsicherheiten und Ängste nicht mitteilen, fühlen sich unverstanden, fremd, der Situation nicht gewachsen und müssen zunächst immer wieder mit neuen Situationen zurechtkommen. Das in diesen Situationen Unvertraute, Fremde kann dazu führen, dass Kinder ihrem Bedürfnis, sich mitzuteilen und verstanden zu werden, nicht nachgeben. Kinder erforschen ihre Umwelt – so MASLOW – gerne „aus einem sicheren Hafen heraus.“¹⁴ Unsicherheit und Angst können stärker sein als Neugier und damit Lernbereitschaft einschränken.

Kinder aus zugewanderten Familien erwerben in der Regel die Zweitsprache Deutsch unter natürlichen Bedingungen, d.h. sie erlernen die zweite Sprache über die Kommunikation mit anderen. Dieser Prozeß wird daher auch als natürlicher oder ungesteuerter Zweitspracherwerb bezeichnet. Voraussetzung für einen ungesteuerten Zweitspracherwerb ist eine sprachanregende Umwelt, in der Kinder Sprache anwenden können.

Spracherwerb – ein kreativer Prozeß

Das Erlernen einer zweiten Sprache ist ein kreativer Prozeß, d.h. Kinder sprechen nicht nur einfach nach, was ihnen vorgesprochen wird. Sie erlernen die Sprache nach bestimmten Grundprinzipien.

Sie greifen einzelne Elemente aus den Äußerungen ihrer Umgebung auf und bilden sich daraus ein eigenständiges grammatikalisches System, das in einigen Bereichen mit dem Erwachsenenmodell übereinstimmt, in anderen Bereichen von der zu erlernenden Sprache abweicht und das sie – entsprechend der Rückmeldung aus ihrer Umgebung – prüfen, ergänzen und verändern. Das Aufnehmen, Überprüfen und Verarbeiten von Informationen erfolgt dabei nicht willkürlich, sondern unterliegt bestimmten Gesetzmäßigkeiten, die dem Kind allerdings nicht bewußt sind. „Ein entscheidendes Merkmal des natürlichen Zweitspracherwerbs scheint (...) zu sein, dass das Kind die Zielstrukturen nicht in der vorgegebenen

***Unsicherheit und Angst
beeinträchtigen
Sprechfreude und
Lernbereitschaft***

***Grundprinzipien des
Zweitspracherwerbs***

¹⁴ Maslow, 1973

Form aufgreift und speichert, sondern sie vielmehr in ihre Bestandteile auflöst, um dann aus diesen Bestandteilen nach festen Regeln Äußerungen zu bilden.“¹⁵ Über verschiedene Zwischenstadien nähern sich Kinder allmählich dem Erwachsenenmodell an.

Erstsprachliche Vorkenntnisse

Der Erwerb der zweiten Sprache läßt sich auch als ein Prozeß beschreiben, der ähnlich verläuft wie der Erwerb der ersten Sprache. Dabei kommen das sprachliche Vorwissen und die Vorerfahrungen aus dem Erstspracherwerb auf unterschiedliche Weise bei der Lautbildung, beim Wortschatz und Satzbau als auch bei den Phasen des Zweitspracherwerbs zum Tragen. Kindergartenkinder verfügen über Erfahrungen mit der Erstsprache und haben bereits sprachliche Fertigkeiten entwickelt, auf die sie beim Erlernen der zweiten Sprache zurückgreifen können. Aufgrund der erstsprachlichen Vorkenntnisse sind Kinder oftmals imstande, den Sprach-Lernprozess in der Zweitsprache Deutsch effektiver zu gestalten.

Verstehen von Sprache geht dem eigentlichen Sprechen voran

Hier sind oftmals große Unterschiede bei Kindern festzustellen. So ist im Kindergarten zu beobachten, dass einzelne Kinder erst nach einigen Monaten sprechen, wenn sie vieles verstehen und sie sich einigermaßen sicher fühlen, dass andere Kinder dagegen sich bereits nach einigen wenigen Worten in der zweiten Sprache versuchen.

Wichtig ist, das Kind anzusprechen, ihm Sprachmuster anzubieten, ohne eine Antwort zu erwarten. Es ist davon abzuraten, „das Kind verführt zum Nachsprechen aufzufordern. Nachsprechen nützt in dieser Phase wenig, da sich das Kind die Bedeutung des Gesprochenen erst noch erschließen muß.“¹⁶

Orientierung an Regeln und Strukturen

Ein grundlegendes Merkmal des Zweitspracherwerbs ist, dass er in bestimmten Entwicklungssequenzen, in bestimmten Abfolgen, verläuft. Bestimmte Strukturen treten erst dann auf, wenn Kinder zuvor andere bestimmte Strukturen verwendet haben. So ist eine Verneinung im Satz, z.B. „ich möchte nicht malen“, erst dann möglich, wenn das Kind vorher Formen der satzexternen Verneinung durchlaufen hat, z.B. „nein, ich komm doch“. Diese Abfolgen in der sprachlichen Entwicklung können unterschiedlich lang sein. Auch ein Überspringen einzelner Stadien ist nicht auszuschließen.

Aufgrund ihrer Kenntnisse aus der Erstsprache „wissen“ Kinder auch, dass sprachliche Äußerungen in bestimmte Satzstrukturen gekleidet werden, dass Fragen gestellt und Begründungen gegeben werden können, dass sprachliche Mitteilungen nicht durch ein wahlloses Aneinanderreihen von Wörtern gebildet werden, sondern dass bestimmte Regeln und Ordnungsprinzipien angewendet werden müssen. Dazu müssen die Kinder zuerst das Grundverständnis für eine bestimmte Struktur erworben haben, bevor sie in der Lage sind, diese „erkannte“ Struktur anzuwenden. Dabei beginnen sie mit einem einfachen Satzbau und sog. Kopulasätzen, d.h. mit Sätzen, die mit dem Hilfsverb „sein“ gebildet werden, z.B. „ich sein Junge“. Allmählich werden die Sätze länger und enthalten Vollverben, wie „gehen, essen“ und Modalverben, wie „können, sollen“. Schließlich wird der Satzbau komplexer, unterschiedliche Verbformen werden eingebracht und das Kind ist imstande, schwierige Sätze zu bilden und sich zu verständigen.

Das Kind baut also seine Sätze über verschiedene Stadien nach dem Erwachsenenmodell aus, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„du kannst blau (= du kannst den blauen Stift nehmen)
ich gemacht ein Hund
du kannst das sehen.“¹⁷

¹⁵ Felix, 1982, S. 63

¹⁶ Müller/Rösch, 1985, S. 68 f

¹⁷ Felix, 1978, S. 108 ff

Das Kind nicht zum (Nach-) Sprechen zwingen

Stufenfolge des Zweitspracherwerbs

Erlernen von Satzstrukturen auf Basis der Erstsprache



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

Kinder im Kindergartenalter verfügen bereits über bestimmte Alltagsbegriffe. Sie wissen z.B., was Tisch, Brot, essen, schlafen, warm oder kalt ist. Sie wissen jedoch vielfach nicht, wie sie dies in der Zweitsprache benennen sollen. Es ist im Kindergarten aber auch immer wieder zu beobachten, dass Kinder neue Alltagsbegriffe erlernen, die ihnen von der Erstsprache her noch unbekannt sind.

Im Kindergarten werden sie nun über Spiel- und Handlungssituationen, in denen Sprache und Tun des Kindes eine Einheit bilden, an die zweite Sprache herangeführt.

Manchmal können sie dabei die Bedeutung des Gesprochenen aus dem nichtsprachlichen Teil der Situationen entnehmen, z.B. bei der Begrüßung oder bei der Verabschiedung.

Das Kind nimmt zunächst einzelne Wörter aus den gehörten Äußerungen auf. Hierbei handelt es sich oftmals um Alltagsbegriffe. Weiterhin nimmt es aus den Äußerungen aus seiner Umgebung einzelne sprachliche Elemente auf, z.B. Regeln für die Wortstellung oder für die Verneinung im Satz, und versucht, seine Äußerungen nach den von ihm erkannten Regeln zu bilden.

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

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

Das Kind reduziert oft die Vielfalt in den Wortformen auf einige wenige und erleichtert sich auf diese Weise den Einstieg in die neue Sprache. So verwendet es z.B. beim Einsatz von Artikeln (der, die, das) nur einen statt drei Artikel, den es dann in verschiedenen Situationen gebraucht (z.B. die Puppe, die Ball, die Buch).

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

Hinzulernen neuer Alltagsbegriffe und Sprachregeln über Spiel- und Handlungssituationen

Regelabweichungen beim Erwerb der Zweitsprache (Übergangsstadium)

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

Mit Hilfe dieser Strategien (Auslassen, Reduzieren der Formenvielfalt, Anwendung von Regeln) nähert sich das Kind allmählich der korrekten Sprachform.

Dabei kann das Kind nur solche Sprachformen aufnehmen, die in sein momentanes Sprachsystem hineinpassen. Das Kind braucht darum eine sprachanregende Umgebung, damit es erfährt, dass und wie es seine Sprache ändern und ausbauen muß. Direkte Korrekturen, wie „das ist falsch“ oder „so heißt das nicht“ verbunden mit einem Nachsprechen-lassen der korrekten Äußerung, können sich dagegen störend auf die Lernmotivation auswirken. Um die Sprechfreude des Kindes zu erhalten, sollte die Erzieherin vielmehr die kindlichen Äußerungen als Mittel der Kommunikation akzeptieren und nicht auf einer der Erwachsenennorm entsprechenden Form bestehen.

Wie wenig Korrekturen bewirken, mag das folgende Gespräch zwischen Mutter und Kind verdeutlichen:

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

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

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

(Fünf weitere Male der gleiche Wortwechsel. Dann:)

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

Kind: Achso. Keiner magt mich nicht.“¹⁸

3. Überlegungen zur zweisprachigen Erziehung

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

GOGOLIN bemerkt hierzu, dass Kinder, die nur über eingeschränkte Ausdrucksmittel in einer der beiden Sprachen verfügen, „von Möglichkeiten der aktiven Partizipation an der Kommunikation in einem Teil ihrer Lebenswelt abgeschnitten sind“.¹⁹

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

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

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

Der vielfach vorhandene sprachliche „Vorsprung“ ausländischer Kinder gegenüber ihren Eltern kann dazu führen, dass die Eltern verunsichert werden. Die Verunsicherung der Eltern wiederum kann Unsicherheiten und Konflikte bei den Kindern auslösen, die sich in einer Störung der Erstsprache oder beim Erlernen der Zweitsprache äußern können.

**Zweisprachige Erziehung:
beide Sprachen gleich
intensiv fördern**

Mögliche Beeinträchtigungen von Lernprozessen

¹⁸ Zimmer, 1988, S. 21 f

¹⁹ Gogolin, 1988, S. 102

Ferner können Störungen in der Beziehung zwischen Kind und seinen Bezugspersonen als auch der Wunsch, so zu sein wie alle anderen Kinder, die Ursache dafür sein, dass das Kind seine Erstsprache verweigert, weil es seine Zweisprachigkeit als sozialen Makel empfindet.

Wesentlich für die zweisprachige Entwicklung ist, dass die Umgebung des Kindes einer Zweisprachigkeit gegenüber positiv eingestellt ist. Kinder aus zugewanderten Familien erfahren vielfach, dass ihre Erstsprache von Sprechern der Zweitsprache abgewertet und ihre kulturelle Orientierung von der deutschen Umwelt abgelehnt oder als minderwertig angesehen wird. Diese Zurückweisung kann von Kindern als persönliche Ablehnung erlebt werden und Minderwertigkeitsgefühle auslösen, deren Folge mangelhaftes Selbstvertrauen, ein überzogenes Bedürfnis nach Anpassung und Verweigerung oder Ablehnung der Sprache sein kann. Solche Diskriminierungen können auch eine anfänglich hohe Bereitschaft zum sprachlichen Lernen erheblich beeinträchtigen.

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

Weiterhin ist für das Gelingen einer zweisprachigen Erziehung auch das Ansehen der beiden Sprachen von Bedeutung. So wird z.B. eine englisch-deutsche Zweisprachigkeit in der Regel höher bewertet als eine türkisch-deutsche. Wenn eine der beiden Sprachen ein geringeres Ansehen genießt, so führt dies – nach KIELHOFER/JONEKEIT – fast zwangsläufig zu einer negativen Einstellung gegenüber dieser Zweisprachigkeit und kann in der Folgezeit eine Verweigerung der Sprache mit sich bringen.²⁰

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

**Zweisprachigkeit mehr
Anerkennung
entgegenbringen**

**Gleiches Ansehen für alle
Sprachen wichtig**

II. Aspekte einer systematischen, am Kind orientierten Sprachförderung

1. Die Grundlagen der Sprachförderung

1.1 Sprachförderung als Teil der Gesamtkonzeption im Elementarbereich

Sprachförderung, wie sie hier vorgestellt wird, stellt ein selbstverständlich in die alltägliche pädagogische Arbeit integriertes Element dar und kommt allen Kindern zugute, nicht nur solchen, die noch einer weiteren Unterstützung ihres Sprachvermögens bedürfen. Sie verlangt eine differenzierte Vorgehensweise, die individuelle Unterschiede der Kinder berücksichtigt und Besonderheiten des Lebensumfeldes in Rechnung stellt. Damit steht sie in der Tradition der situationsorientierten Ansätze.

Die situationsorientierten Ansätze

Im Zuge der Bildungsreform entwickelten sich im Verlauf der 70er und frühen 80er Jahre in den verschiedenen Bundesländern neue pädagogische Konzeptionen für den Elementarbereich, die hier unter dem Begriff „situationsorientierte Ansätze“ zusammengefaßt werden.²¹

²⁰ Kielhöfer/Jonekeit, 1983

²¹ Miltzer/Demandewitz/Solbach, 1999, S. 71 ff

Ihnen gemeinsam ist, dass die aktuellen Lebens-Situationen der Kinder den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit darstellen und nicht allgemeine Vorstellungen darüber, was (alle) Kinder wann brauchen und können sollen. Das heißt, das einzelne Kind mit seinen spezifischen Bedürfnissen kommt stärker ins Blickfeld und liefert mittelbar – über Beobachtung – und unmittelbar – durch Partizipation von Kindern – entscheidende Impulse für das pädagogische Geschehen in der Tageseinrichtung.

Menschenbild

Den situationsorientierten Ansätzen liegt ein Menschenbild zugrunde, das an zentrale Gedanken der Reformpädagogik anknüpft: Das Kind wird nicht erst Mensch, es ist bereits ein vollständiger Mensch, dessen Einzigartigkeit und Würde es zu achten gilt. Sie nehmen ferner Abstand von der Vorstellung, dass Erwachsene bereits alles über Kinder wissen, was Behutsamkeit zur Folge hat: Behutsamkeit im Umgang mit Diagnosen und Handlungskonzepten, kritische Distanz zu der eigenen Perspektive und Einschätzung einer Situation. Diese Haltung stellt für alle Beteiligten einen großen Gewinn dar, denn sie beinhaltet Lernchancen und kann persönliches Wachstum in Gang setzen. In Bezug auf Sprachförderung bedeutet dies, dass die Ansatzpunkte zur Sprachförderung von Kind zu Kind unterschiedlich sein können.

„Hundert Kinder – hundert Menschen, die nicht irgendwann einmal, sondern schon jetzt, schon heute Menschen sind. Keine Liliputwelt, sondern eine richtige Welt mit ihren Werten, Tugenden, Lasten, Bestrebungen und Wünschen, die durchaus nicht klein und gering, sondern wichtig sind, und nicht unschuldig, sondern eben menschlich.“²² So beschreibt der polnische Pädagoge Janusz Korczak seine Sicht vom Kind und eröffnet damit eine neue und tiefere Dimension von Kind-Sein, die mit den gängigen, nicht selten romantisch überhöhten Vorstellungen der Erwachsenen von einer glücklichen und unbeschwerten Kindheit nur noch wenig gemein hat. Diese Wahrhaftigkeit in der Beobachtung ist für Korczak Teil und Ausdruck seines Respekts vor der Eigenart der Kinder.

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse

Neuere entwicklungspsychologische Erkenntnisse spielen in den situationsorientierten Ansätzen eine wichtige Rolle. So das Wissen darum, dass Kinder ihre Entwicklung in wechselseitigen Anpassungsprozessen mit der Umwelt vorantreiben – und nicht passiv über sich ergehen lassen.²³ Neugier und Wagemut – im Verein mit kindlicher Unbekümmertheit und Unerfahrenheit – sind die Faktoren und Energiequellen, die das Kind in die Lage versetzen, es immer und immer wieder mit neuen und unbekannten Situationen aufzunehmen, um Lernerfahrungen zu sammeln und die Welt – nach und nach – zu verstehen. Von daher sind Kinder Experten für ihre Entwicklung und kompetente (Gesprächs-)Partner im pädagogischen Geschehen.

In diesem Zusammenhang ist auch die Erkenntnis von Bedeutung, dass kognitive Strukturen sich im Entwicklungsverlauf verändern: Kleine Kinder lernen viel in kurzer Zeit. Der Spracherwerb, der in seiner entscheidenden Phase einen Zeitraum von nur 2 – 3 Jahren umfaßt, stellt hierfür ein Paradebeispiel dar. Aber sie lernen anders als ältere Kinder. Kleine Kinder lernen ganzheitlich, das heißt, Lerninhalte müssen eingebunden sein in ihre Lebenssituation und verknüpft sein mit ihren aktuellen Interessen und Bedürfnissen. Sie lernen anschaulich, das heißt, alle Sinne sind beteiligt: sie tasten, sehen, schmecken, riechen, um zu begreifen. Sie lernen handelnd, d.h. sie müssen die Gelegenheit haben, die Eigenschaften der Dinge über konkretes Tun zu erfahren. Sie lernen auf der Basis von Selbstvertrauen, d.h. sie brauchen zum Lernen die Sicherheit und Orientierung in wertschätzenden Beziehungen. (Trainings-) Konzepte, die für Schulkinder konzipiert wurden, sind also nicht ohne weiteres auf Kindergartenkinder übertragbar. Diese Erkenntnis wird gerade in Bezug auf Sprachförderung häufig außer Acht gelassen.²⁴

**Aktuelle Lebenssituation
des jeweiligen Kindes als
Ausgangspunkt der
pädagogischen Arbeit**

**Respekt vor Einzigartigkeit
und Würde des Kindes**

**Kinder sind kompetente
(Gesprächs-)Partner**

**Kleine Kinder lernen anders
als Schulkinder**

²² Korczak, 1983, S. 162

²³ Piaget, 1991, S. 25 f

²⁴ Fuchs, 1999

Bezug zum Lebensumfeld

Schließlich erweitern die situationsorientierten Ansätze den Blick über die Einrichtung hinaus in das Umfeld. Damit tragen sie der Tatsache Rechnung, dass Lebenswelten von Kindern sehr verschieden sind: sowohl mit Blick auf die regionale und multikulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft als auch mit Blick auf individuell unterschiedliche Familiensituationen (vgl. Kap. II 1.3). Kinder entwickeln sich nicht im luftleeren Raum, sondern in komplexen sozialen Zusammenhängen.²⁵ Ihre Entwicklung ist eng mit den spezifischen Gegebenheiten ihres Lebensumfeldes verwickelt, diese sind Teil ihrer Person, ihrer Individualität. Als inneres Abbild bringen sie ihren Lebensraum, die Überzeugungen, Regeln, Handlungsmuster, die dort gelten, mit in die Einrichtung.

Hier ist es wichtig, dass die Kinder Anknüpfungspunkte finden, einen sicheren Ankerplatz, von dem aus sie mit der Freude des Entdeckers „an Land gehen“ können, um den unbekannten Lebensraum zu erkunden und für neue – auch neue sprachliche – Erfahrungen zu erobern. Um solche Anknüpfungspunkte zu schaffen, braucht die Erzieherin Kenntnisse über die Lebenssituation der Familien vor Ort und über die Bedingungen des Wohnumfeldes. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern ist hierbei unverzichtbar und hilfreich.

Planung der pädagogischen Arbeit

Eine Orientierung an der Lebens-Situation der Kinder verlangt flexible, offene Planungsinstrumente zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit. Starre Rahmenpläne, Angebote, die einseitig jahreszeitlich ausgerichtet sind und auf Wochen und Monate im Voraus festgelegt werden, stehen im Widerspruch zur Intention der situationsorientierten Ansätze.

Das berufliche Rollenverständnis der Erzieherin zeichnet sich durch professionelle Zurückhaltung aus, um den Eigenaktivitäten der Kinder Raum zu geben. Ein hoher Stellenwert kommt der Beobachtung, dem kindorientierten Gespräch und den Analysemethoden zum tieferen Verständnis von Kindersituationen zu. Durch Beobachtung erfährt die Erzieherin etwas darüber, was für einzelne Kinder oder Kindergruppen bedeutsam ist, welche Ideen die Kinder gerade entwickeln, welche Räume sie erschließen wollen, welche Fragen sie bewegen. Sie gewinnt auch ein Bild über die aktuellen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Es besteht eine hohe Bereitschaft, gerade die ungewöhnlichen, manchmal auch „verrückten“ Ideen der Kinder ernst zu nehmen und auf ihr entwicklungsförderndes Potential hin zu bedenken. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen:

Verena ist Erzieherin in einer fünfgruppigen Tageseinrichtung. Sie hat bereits seit einigen Jahren Erfahrungen mit der situationsorientierten Arbeitsweise gesammelt. Verena hat gemeinsam mit einer Gruppe von Kindern ein kleines Spiel vorbereitet. Heute ist „Generalprobe“ in der Turnhalle, morgen wollen die Kinder es den anderen Kindern in der Gruppe vorspielen. Die Geschichte haben die Kinder sich selbst ausgedacht: Die Waldtiere feiern ein Frühlingsfest, nur der Bär fehlt. Offenbar hat er den Frühlingsanfang verschlafen. Die Waldtiere und der Jäger machen sich auf den Weg, um die Bärenhöhle zu suchen und den Bären zu wecken. Einige Kinder hatten hierzu Bilder gemalt, andere die verschiedenen Figuren aus Papier ausgeschnitten. Aus diesen Materialien wurde ein selbst gefertigtes Bilderbuch hergestellt, das jetzt als „Drehbuch“ dient. Mit Matten, Seilen, großen Kegelfiguren, Holzreifen und Pappröhren wird der abenteuerliche Weg zur Bärenhöhle vorbereitet. Einfache Requisiten, wie Schweinschwänzchen, Hasenohren, ein Jägerhut werden verteilt.

Die dreijährige Kira wollte einen Waldzweig spielen, der den Tieren den richtigen Weg weist. Jetzt sitzt Kira, abgewandt von den anderen Kindern, auf einem kleinen Turm von Schaumstoffelementen. „Komm endlich Kira, wir wollen anfangen“, rufen die Kinder, aber Kira hört nicht. Die Erzieherin geht zu Kira hin. Sie sieht, wie Kira den Reißverschluß des dunkelblauen Polsterbezuges ein kleines Stück aufgezogen hat und interessiert den hellen Schaumstoff betrachtet, der darunter zum Vorschein kommt. Sie steckt zuerst ihren Finger,

**Anknüpfungspunkte für
Lernen im Familien- und
Lebensalltag der Kinder
suchen**

**Offene Planung und
zurückhaltende
Beobachtung**

Beispiel

²⁵ Bronfenbrenner, 1981, S. 19 f

dann die Hand und schließlich den ganzen Arm hinein und betrachtet interessiert, wie dieser sich unter dem fest gespannten Stoff als Silhouette abzeichnet. „Na, Kira, da hast Du aber eine tolle Entdeckung gemacht, das ist ja spannend, was da zum Vorschein kommt!“ Kira strahlt sie an. „Da brauchst du wohl noch ein Weilchen, bist du damit fertig bist? Weißt du was, wir fangen schon mal an mit dem Spiel und wenn du dran bist, sagen wir dir Bescheid?“ Kira nickt und macht sich wieder an dem Reißverschluß zu schaffen, um ihn noch ein Stückchen weiter aufzuziehen, das ist nicht so einfach. Die Erzieherin erklärt den anderen Kindern, dass Kira noch eine wichtige Sache zu Ende bringen muß, dann wird sie mitspielen, und die Generalprobe kann beginnen. Kira kommt nach wenigen Minuten selbständig zu dem Märchenspiel hinzu. Ihre Neugier ist befriedigt, jetzt fühlt sie sich durch die lustigen Geräusche und das Trappeln und Huschen der Kinder angeregt, mitzumachen. Auf einem „Stein“ am Wegesrand bezieht sie ihren Posten als Zwerg.

In unserem Beispiel hat die Erzieherin schnell bemerkt, dass das, was auf den ersten Blick als Störung des geplanten Ablaufs erscheint, sich als bedeutsame Situation für Kira darstellt, in der Lernen stattfindet. Kira verweigert sich nicht, trödeln nicht, sondern „geht den Dingen auf den Grund“, sie will wissen, was unter der Oberfläche verborgen ist, und investiert Kraft und Energie, um dahinter zu kommen. Auf diese Weise werden Denkprozesse in Gang gesetzt, die auch auf der sprachlichen Ebene nach Austausch und Antwort verlangen, also kommunikatives (Sprach-) Handeln in Gang setzen. Die Erzieherin erkennt die Bedeutung der Situation. Sie bringt dies Kira und auch den anderen Kindern gegenüber zum Ausdruck, indem sie Wertschätzung signalisiert und Kira darin unterstützt, ihre Aktion zu Ende zu führen. Sicher sind Situationen denkbar, wo man kindlichen Neben- und Umwegen nicht nachgehen und nachgeben kann. Aber auch dann sollte an die Stelle eines: „Komm jetzt endlich“ eine wertschätzende Äußerung treten und dem Kind in Aussicht gestellt werden, dass es seine Aktivität bei nächster Gelegenheit weiterführen kann.

Im Rahmen einer situationsorientierten Arbeitsweise schaut die Erzieherin den Kindern „über die Schultern“, unterstützt ihre Ideen und Aktivitäten, nutzt sie als Anknüpfungspunkt für pädagogische Zielvorstellungen und weiterführende Impulse.

1.2 Orientierung an der (Lebens-) Situation von Kindern



Etwas über die allgemeine und aktuelle Lebens-Situation eines Kindes zu erfahren, gibt der Erzieherin einen Fundus an Anknüpfungspunkten für die Sprachförderung im gemeinsamen Alltag mit den Kindern. Erfahren Kinder ein echtes Interesse an ihren Bedürfnissen, Fragen, Entdeckungen und Erfahrungen, so werden auch sie sich mitteilen wollen und dabei zugleich Sprache üben.

Herauszufinden, was Kinder wirklich interessiert, was sie so fasziniert, dass sie darauf „brennen“, es anderen zu erzählen, ist nicht immer so einfach. Angesichts der Vielfalt von Unterschieden nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Kulturen ist es notwendig, den Blick auf das einzelne Kind zu lenken.

Bei der Einschätzung der Lebenssituation eines Kindes sollte die Erzieherin sehr sensibel und kritisch

**Angelesenes Hintergrundwissen
über andere Kulturen kritisch
hinterfragen**

mit angelesenem Hintergrundwissen über verschiedene Kulturen umgehen. Denn oft zeigt sich: Die individuelle Situation eines Kindes kann ganz anders aussehen als zunächst angenommen wurde.

Erst durch Beobachtungen im Alltag, die Aufschlüsse über seine aktuelle Lebenssituation geben, durch Situationsanalysen und durch Gespräche mit den Eltern über ihre familiäre Situation kann sich die Erzieherin ein Bild davon machen, welche Themen für das Kind im Moment anstehen und daher eine Motivation für das Kind bieten könnten, sich auch sprachlich auszudrücken. Vor diesem Hintergrund wählt sie Spiele, Projekte und Materialien aus, die dem Kind einen Anreiz bieten, aus einem eigenen Bedürfnis heraus seine Sprachkompetenzen zu erweitern.

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

Identitätsentwicklung und Familiensprache

Mit Hilfe seiner Erstsprache bewältigt das Kind wichtige „Meilensteine“ seiner Identitätsentwicklung (vgl. Kap. I 2.1). Es lernt seine Bedürfnisse deutlich zu artikulieren und grenzt sich damit von seinen Bezugspersonen ab. Zugleich ist die Erstsprache für das Kind wichtig, um sich in der Familie zu verständigen. Die Erstsprache ist die Sprache, die ihm Sicherheit und Geborgenheit vermittelt.

Wert- oder Geringschätzung der Sprache

Die Lebenssituation eines Kindes wird auch dadurch beeinflusst, wie sein außerfamiliäres Umfeld auf seine Sprache(n) reagiert. Manche Kinder können erlebt haben, dass sie aufgrund ihrer Erstsprache von anderen Menschen gemieden werden. Andere haben erfahren, dass sie mit offenen Armen empfangen werden.

Kinder können beobachtet haben, wie manche Menschen im Supermarkt abschätzend behandelt werden, wenn sie die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen. Fast alle Kinder werden schon ihre ganz persönlichen Erfahrungen mit der Bewertung ihrer Sprache und denen der anderen gemacht haben, wenn sie in eine Kindertageseinrichtung kommen. Diese Erfahrungen können sie in ihrer Einstellung gegenüber der eigenen Erstsprache und der deutschen Sprache beeinflussen und sollten daher bei der Sprachförderung nicht unterschätzt werden.

Welche Gründe es tatsächlich sind, die ein Kind darin hemmen bzw. motivieren können, seine Sprachkompetenzen auszubauen, das kann von Kind zu Kind unterschiedlich sein. Auch aus diesem Grund ist es notwendig, sich der individuellen Lebenssituation eines Kindes zuzuwenden.

Sprache – ein wichtiger Bestandteil der Familienkultur

Welche Bedeutung die Sprache für die Familie eines Kindes hat, kann einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf die Sprechfreude jedes einzelnen Kindes ausüben. Sprache zu pflegen, indem die Familienmitglieder sich treffen und z.B. gemeinsam spielen oder sich gegenseitig beim Familienausflug Geschichten erzählen, ist nicht mehr selbstverständlich. Oft ersetzt schon beim Mittagstisch oder beim Abendbrot der Fernseher das gemeinsame Gespräch. Nicht nur üben Kinder dadurch weniger ihre Sprache(n). Auch nimmt der Stellenwert, selbst zu sprechen, in der Erlebniswelt der Kinder an Bedeutung ab.

1.3 Analyse der familiären Sprachsituation

In der alltäglichen Arbeit mit Kindern kann es hilfreich sein, sich zu vergegenwärtigen, mit welcher Sprache und welchen Sprachgewohnheiten die Kinder in ihrer Familie aufwachsen. Die Analyse der Sprachsituation in der Familie und im näheren sozialen Umfeld eröffnet die Möglichkeit, das Kind in seinem sprachlichen und sozialen Verhalten besser verstehen zu können, den Blick auf die Stärken des Kindes und der Eltern zu lenken und weitere

Einfluss bereits vor dem Kindergarten gemachter Erfahrungen berücksichtigen

Sprache wird in den Familien nicht immer ausreichend gefördert

Gezielt an die familiäre Sprachsituation anknüpfen

Informationen aus dem Lebensumfeld der Familie zu erhalten. Damit kann die Sprachförderung zugleich auf einem Fundus von Hintergrundinformationen aufbauen, der das Verständnis für die Lebenssituation der Familie erweitern und den Zugang zum einzelnen Kind erleichtern kann. Eine gezielte Sprachförderung setzt in diesem Sinne an den Erfahrungen und Interessen der Kinder an und bietet ihnen damit die Möglichkeiten, aus einem eigenen Bedürfnis heraus für neue, auch sprachliche Lernfortschritte motiviert zu sein.

Die Erstsprache eines Kindes kann auch ein Dialekt sein

Nicht die Sprache des Umfeldes zu sprechen, das kann verunsichern. Dies gilt nicht nur für Kinder, die eine andere als die deutsche Sprache sprechen. Auch innerhalb der deutschen Sprache gibt es regionalspezifische Unterschiede. Ein Kind, das aus einer Region stammt, in der sein Dialekt noch selbstverständlich zum alltäglichen Sprachgebrauch gehört, wird sich am neuen Wohnort, in dem überwiegend Hochdeutsch gesprochen wird, zunächst fremd und unsicher fühlen. Es versteht manche Wörter nicht, oder Wörter, die es selbst benutzt, werden nicht verstanden, so z.B. wenn aus der Semmel plötzlich ein „Brötchen“ oder eine „Schippe“ wird. Vielleicht wird es sogar ausgelacht, wenn es in seiner Erstsprache – einem Dialekt – spricht. Da die Erstsprache sehr eng mit dem Identitätsgefühl eines Kindes zusammenhängt, wird es sich dadurch wahrscheinlich in seinem Selbstwertgefühl herabgesetzt fühlen.

Die Nationalität sagt nicht immer etwas über die Erstsprache eines Kindes aus

Sich die familiäre Sprachsituation des Kindes zu vergegenwärtigen, hat etwas mit dem Respekt vor der Einzigartigkeit eines jeden Kindes zu tun. Dieser Respekt zeigt sich in einer wertschätzenden offenen Haltung, eine Haltung, die einkalkuliert, dass meine Vorannahmen über ein Kind nicht unbedingt mit seiner Realität übereinstimmen müssen – auch nicht in Hinsicht auf seine Sprachgewohnheiten in der Familie. Hierzu ein Beispiel:

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

Beispiel: Enrico

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

Dies Beispiel zeigt, dass die Nationalität der Kinder nicht unbedingt etwas darüber aussagen muß, welche Sprache tatsächlich in der Familie gesprochen wird. Daniella und Enrico haben zwar die gleiche Nationalität, sprechen jedoch unterschiedliche Sprachen. Auch Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit müssen nicht unbedingt in ihrer Familie deutsch sprechen. So dominiert in Spätaussiedlerfamilien oftmals die Sprache ihres Herkunftslandes.

Die Analyse der familiären Sprachsituation ist damit auch für die muttersprachlichen Erzieherinnen von Bedeutung: Unabhängig von der Nationalität des Kindes kann sie damit herausfinden, ob das Kind und sie tatsächlich die gleiche Sprache sprechen.

Das Verständnis für die Lebenssituation des Kindes erweitern

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

Den Blick für die Vielfalt möglicher familiärer Sprachsituationen öffnen

Im Gespräch mit den Eltern und dem Kind kann sich herausstellen, welche Sprache(n) in der Familie und im näheren sozialen Umfeld gesprochen werden:

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

Laura wächst in einer **bilingualen familiären Sprachsituation** auf. Mit dem Vater spricht sie in der einen Sprache und mit der Mutter in der anderen. Aus der Spracherwerbsforschung weiß man, dass es den Kindern hilft, wenn sie den Sprachen jeweils unterschiedliche Personen zuordnen können. Man geht davon aus, dass sie dadurch die beiden unterschiedlichen Regelsysteme, die den Sprachen zugrunde liegen, besser trennen können. Übertragen auf den Alltag in den Kindertageseinrichtungen bedeutet dies: Wenn es Erzieherinnen in der Einrichtung gibt, die jeweils eine der beiden Sprachen des Kindes beherrschen, kommt auch hier eine Aufteilung der Sprachen der bilingualen Sprachentwicklung der Kinder zu Gute (vgl. Kap. II 4.2).

Umay spricht zuhause mit ihren Eltern türkisch. Im Kindergarten und auf der Straße spricht sie sowohl deutsch als auch türkisch. Umay's liebste Freundin ist Alina. Der hat sie auch schon ein paar türkische Worte beigebracht. Hauptsächlich sprechen sie Deutsch miteinander. Aber Alina ist auch stolz, schon ein bißchen türkisch zu können.

Umay wächst in einem **zweisprachigen sozialen Umfeld** auf: In der Familie wird türkisch gesprochen. Die Umgebungssprache ist Deutsch. Eine wichtige Motivation, um Deutsch zu lernen, ist die innige Beziehung zu ihrer Freundin Alina. Hieran wird deutlich, wie entscheidend die Beziehungen zu Freundinnen, Freunden, aber auch zu den Erzieherinnen sind: Sie können Motor und Antrieb sein, um aus einem inneren Bedürfnis heraus, eine zweite Sprache erlernen zu wollen. Dies ist bekannterweise die beste Motivation, um neue und anhaltende Lernfortschritte zu machen. Darum ist es für die Förderung der Erstsprache und der deutschen Sprache in der Einrichtung wichtig, sich um einen vertrauensvollen Aufbau der Beziehungen zu den Kindern zu bemühen (vgl. Kap. II 2). Sich wichtige Wörter in der Erstsprache der Kinder anzueignen, kann ein erster Vertrauen gebender Anker für die Beziehung sein.

Auch ist bei manchen Kindern und Eltern zu beobachten, dass sie innerhalb eines Satzes die Sprachen wechseln. Die Familiensprache, die das Kind in seiner Identitätsentwicklung begleitet, besteht dann aus einer **Mischform von zwei Sprachen**. Es würde ziemlich sicher den Selbstwert des Kindes stark angreifen, wenn die Erzieherinnen seine Fähigkeit, sich mit Hilfe einer Mischform von zwei Sprachen zu verständigen, nur defizitär bewerten würde. Da der Selbstwert eines Kindes jedoch entscheidender Faktor für den Mut und Lernwillen beim Ausbau seiner Sprachkompetenzen ist, kann es dem Kind nur helfen, wenn Erzieherinnen und Eltern ihr Kind immer wieder unter dem Blickwinkel: „Was kann er/sie schon? „Was hat er/sie dazu gelernt?“ betrachten. Diese pädagogische Grundhaltung wird das Kind bemerken und es für den Kontakt zu den Erzieherinnen öffnen.

1.4 Handlungsorientierte Sprachförderung

Kinder erschließen sich ihre Umwelt, indem sie selbst tätig werden. Auch der Spracherwerb ist ein Lernprozeß, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt getragen wird. Dabei sind für den Erwerb von Bedeutungen und den Aufbau von Begriffen die Erfahrungen entscheidend, die das Kind im handelnden Umgang mit Dingen und Personen seiner Umwelt macht. In diesem Lernprozeß werden die Regeln der Sprache „aus konkreten Erfahrungen mit Objekten und Ereignissen, linguistischen Strukturen und interpersonalen Interaktionen“ aufgenommen.²⁶

²⁶ Dannenbauer, 1987. In: Kolonko, 1996, S. 28

Beispiel: Laura

Beispiel: Umay

Mischformen

Ganzheitliches Lernen statt isoliertem Sprachtraining

Um sprachliche Lernprozesse in Gang zu bringen, brauchen Kinder also eine soziale und dingliche Umwelt, die Anlässe zum sprachlichen Austausch bereithält: Ansprechpartner, denen Kinder etwas mitteilen können, wenn sie möchten, die ihre Art der Mitteilung ernst nehmen und verstehen wollen, die die Sprechfreude der Kinder unterstützen (vgl. II 4.1), und Situationen, die so gestaltet sind, dass sie sprachliches Lernen erleichtern und Kinder ermutigen, sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlich-kommunikativen Mitteln mitzuteilen. Unterstützung der kindlichen Sprachprozesse bedeutet für die Erzieherin, Kindern auf der Basis ihrer individuellen Möglichkeiten die für sie notwendige Förderung zukommen zu lassen, von den kindlichen Kompetenzen und Möglichkeiten auszugehen und an den Erlebnissen und Lebensbereichen anzuknüpfen, die für Kinder bedeutend sind.

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

Für die Erzieherin stellt sich damit die Aufgabe, den Alltag in der Tageseinrichtung „sprachfreundlich“ und „sprachanregend“ zu gestalten und die vielfältigen Möglichkeiten, die sich in der Arbeit bieten, bewußt zu nutzen, „um die Sprachkenntnisse der Kinder, in lebendige Handlungszusammenhänge eingebettet, in spielerischer Form, aber inhaltlich gezielt zu erweitern.“²⁷

Da Kinder Sprache über die Orientierung an Sprachvorbildern und in Handlungszusammenhängen erwerben, ist es wichtig, den Zusammenhang von Handeln und Sprechen, von Erfahrung und Begriff zu sehen und zu berücksichtigen. Über den Umgang mit den Dingen lernen die Kinder die Beschaffenheit und die Eigenschaften von Dingen kennen. Handeln meint das Umgehen mit realen Gegenständen, d.h. Kinder sollten über verschiedene Sinne (Ohren, Augen, Nase, Mund, Haut und Hände) Erfahrungen mit den Gegenständen sammeln können. Sie erfahren z.B., dass der Ball rund ist, dass er hochspringt, wenn man ihn auf die Erde aufschlägt. Tätigkeiten lassen sich über das Tun, Eigenschaften über das Schmecken, Tasten, Hören erfahren, abstrakte Begriffe, wie Freude oder Trauer, über konkrete Erfahrungen oder über bildliche oder mimisch-gestische Darstellungen vermitteln. Das Handeln des Kindes wird sprachlich begleitet, d.h. der Gegenstand „Ball“, die Tätigkeiten „laufen“ oder „malen“, die Eigenschaften „süß“ oder „salzig“ werden benannt. Die durch das Handeln gewonnenen Erfahrungen werden über die Verbindung mit Sprache zu Begriffen. Dabei werden dem Kind Begriffsbildung und Wortschatzerweiterung erleichtert, wenn sie in für Kinder bedeutsamen Situationen stattfinden, d.h. in Situationen, die an der Erfahrungswelt des Kindes anknüpfen, in denen sie Erfahrungen sammeln und Entdeckungen machen können und in denen emotionale Erlebnisse möglich sind. Damit macht Sprache Dinge, Erscheinungen und Vorgänge für das Kind verfügbar und wird zu einem wichtigen Mittel zur Aneignung der Umwelt. Handeln ist somit die Grundlage für das Sprechen und Denken des Kindes.

Beim anschließenden Spiel oder im Gespräch werden die neuen Begriffe eingebracht und vertieft. Das Kind lernt also, die neuen Begriffe in verschiedenen Zusammenhängen einzusetzen. Im Laufe der Zeit ist es in der Lage, sich losgelöst vom konkreten Gegenstand an Begriffen zu orientieren.

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

Wesentlich für das Gelingen sprachlicher Prozesse sind außerdem sichere, stabile Beziehungen zwischen Kindern und Erzieherin. Kinder müssen sich von der Erzieherin und der Gruppe akzeptiert wissen und sich in der Gruppe wohl fühlen können. In den alltäglichen gemeinsamen Handlungs- und Kommunikationssituationen zwischen Kindern und Erzieherin können sich Kinder mit ihren sprachlichen Fähigkeiten einbringen. Beim gemeinsamen

**Kindergartenalltag
sprechanregend gestalten**

**Bedeutung sicherer,
stabiler Beziehungen
zwischen Kindern und
Erziehenden**

²⁷ Akpınar/Zimmer, 1984, S. 63

Spiel oder Tische decken, bei Bilderbuchbetrachtungen oder beim Basteln kann die Nähe zur Erzieherin dem Kind den Zugang zur (neuen) Sprache erleichtern. Zudem kann sie Kindern Erfahrungen ermöglichen, die ihnen die „Nützlichkeit von Sprache für sich“ entdecken läßt und über Nach- und Rückfragen dazu beitragen, dass Kinder ihre Sprache weiter entwickeln können. Über eine Anpassung ihrer sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten an die kindlichen Möglichkeiten kann die Erzieherin Hilfestellung beim sprachlichen Lernen geben. Dies setzt voraus, dass sich die Erzieherin der sprachlichen Fähigkeiten und entwicklungsbedingten Möglichkeiten der Kinder bewußt ist.

Neben der Kommunikation mit dem Erwachsenen findet sprachliches Lernen auch in der Kindergruppe statt. Über das Planen und Abstimmen gemeinsamer Spielaktivitäten, das Klären von Regeln, das Lösen von Konflikten lernen Kinder, sich sprachlich mitzuteilen und Kontakte zu anderen Kindern aufzubauen. Über gemeinsame Aktivitäten, Erlebnisse und Themen ergeben sich Sprechanlässe, die zu kommunikativen Gruppenprozessen führen.

Das Beobachten der kindlichen Gespräche kann der Erzieherin wiederum Aufschluß über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder geben.

***Gespräche der Kinder
untereinander beobachten***

2. Vier Schritte zu einer bewußten, situationsorientierten Sprachförderung

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

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

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

SCHULZ von THUN²⁸ hat dies mit den „vier Seiten einer Nachricht“ sehr anschaulich vorgestellt: Neben der Sachinformation erfährt mein Gegenüber eine Menge darüber „was ich für eine/einer bin“, „wie es um mich steht“; d.h. beim Sprechen zeigen wir etwas von uns, geben etwas preis, das über das hinaus geht, was wir dem anderen auf der Sachebene mitteilen. Und die Worte bewirken beim Gegenüber nicht selten etwas anderes, als wir beabsichtigten. Ein (unbedachtes) Wort, einmal auf den Weg gebracht, kann so schnell nicht mehr eingefangen werden.

In ihrem Gedicht „*Unaufhaltsam*“ bringt Hilde Domin die Macht des Wortes auf eindringliche Weise zum Ausdruck:

Besser ein Messer als ein Wort.
Ein Messer kann stumpf sein,
ein Messer trifft oft
am Herzen vorbei.
Nicht das Wort.

Sprechen ist also mit Risiko verbunden, je fremder die Situation, in der wir stehen, desto stärker empfinden wir dies. Kinder erleben das vermutlich in noch stärkerem Maße als

Sprechen erfordert Mut

***„Vier Seiten einer
Nachricht“***

²⁸ Schulz von Thun, 1991, S. 25 ff

Erwachsene, denn ihnen sind die Fallstricke nicht so bekannt und sie verfügen noch nicht, wie später der Erwachsene, über unverfängliche Höflichkeitsfloskeln, mit denen man zunächst Zeit gewinnt, um die Lage zu sondieren.

Unser Selbstwertgefühl entwickelt sich in früher Kindheit und im weiteren Lebenslauf nicht durch simple Zuschreibung, sondern in Interaktion mit der Umwelt²⁹, ist also stark an Kommunikation und Sprache gebunden. Es stellt im Gefüge unseres Selbstkonzeptes ein Postulat höchster Ordnung dar und muß in besonderer Weise geschützt werden. Kränkungen auf der sprachlichen Ebene (etwas „Dummes“ sagen) gefährden das Selbstwertgefühl in hohem Maße.³⁰

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

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

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

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

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

Murat, ein marokkanischer Junge, gehört zu den schweigsamen Kindern der Einrichtung. Dies ändert sich an dem Tag, als er in der Puppenecke etwas Neues entdeckt: „orientalische“ Pantöffelchen aus verschiedenen glänzenden Stoffen gearbeitet, in violett und lila, am Rand mit Goldfäden bestickt, die Schuhspitzen hochgezogen. Eine Erzieherin hatte sie aus einem Tunesienurlaub mitgebracht, mit der Idee, sie vielleicht mal für ein Theaterstück zu verwenden. Sie wurden zunächst in der Puppenecke deponiert. Murats Freude war unbeschreiblich. Er zog sich die Pantöffelchen an, lief damit begeistert durch die ganze Einrich-

Einstellen auf unterschiedliche Gesprächssituationen

Fremdheitsgefühle hemmen die Sprechbereitschaft

Beispiel: Murat entdeckt etwas Vertrautes

²⁹ Filipp, 1984, S. 131 f

³⁰ Epstein, 1984, S. 19

tung, sang und plapperte munter und fröhlich mit jedem, der ihm begegnete und sein Schuhwerk bewunderte. Er wirkte wie befreit, endlich etwas gefunden zu haben, das ihm vertraut war, ein Stück „Zuhause“.

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

2.2 Vier Schritte

Sprachförderung findet im Kindergarten auf vielfältigen Ebenen statt: Zwischen Erzieherinnen und Kindern, z.B. bei der gemeinsamen Betrachtung von Bilderbüchern, bei Aufforderungen, welche die Alltagsorganisation betreffen, beim Aushandeln von Regeln usw. Aber auch zwischen den Kindern: Im gemeinsamen Spiel müssen viele Dinge vereinbart, geklärt und besprochen werden, um das Spiel in Gang zu bringen und aufrecht zu erhalten. Ältere oder sprachgewandtere Kinder verbessern ihre Spielgefährten, wenn diese Dinge „falsch“ benennen oder



auch bei nicht korrekter Grammatik: „*Das heißt nicht Tigers, das heißt Tiger.*“ Dabei lernen die Kinder sowohl, indem sie unmittelbar in die Kommunikation einbezogen sind als auch mittelbar, indem sie beobachten, wie andere Kinder und die Erzieherinnen miteinander und untereinander reden.

In diesem Kapitel wollen wir einen Teilaspekt zum Thema „Sprachförderung“ im Kindergarten herausgreifen und weiterführende Gesichtspunkte dazu entwickeln. Es geht um die Frage, inwieweit die situationsorientierten Ansätze eine gezielte, systematische Sprachförderung zulassen. Anders formuliert: Wie kann man die aktuellen Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder zum Bezugspunkt der Arbeit erklären und gleichzeitig eine bewußte und regelmäßige Sprachförderung für die Kinder sicherstellen? Steht die Erzieherin nicht vielmehr in einer Warteposition, die richtige Situation abzapfen, die Situation, in der das Kind von sich aus Bereitschaft und Bedürfnis nach verbaler Kommunikation zeigt?

In den situationsorientierten Ansätzen „wartet“ die Erzieherin in der Tat auf den richtigen Augenblick, auf das, was die Kinder von sich aus einbringen. Aber dieses Warten ist nicht

**Situationsorientierte
Sprachförderung in
der Praxis**

in einem passiven Sinne zu verstehen, sondern vielmehr im Sinne eines aufmerksamen, neugierigen „Erwartens“, etwa so, wie man liebe Gäste erwartet. Damit verbunden ist ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, wachen Beobachtens, der Bereitschaft, in Beziehung zum Kind zu treten, und Wissen um seine persönlichen Fähigkeiten und Schwächen.

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

- Erster Schritt: Eine Situation als geeignet für Sprachförderung erkennen.
- Zweiter Schritt: Einen „öffnenden“ Kontakt zum Kind herstellen.
- Dritter Schritt: Sprache bewußt und situationsorientiert fördern.
- Vierter Schritt: Die Situation schriftlich/tabellarisch dokumentieren/festhalten – im Sinne einer Selbstkontrolle.

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

Gleichzeitig ist der Anspruch bewußter Förderung gewährleistet, denn die Erzieherin verknüpft die aktuelle Situation mit Methoden zur Sprachförderung, die auf das Kind – sein Alter, seinen Entwicklungsstand, seinen familiären Hintergrund – passen. Sie überprüft ihre sprachfördernden Aktivitäten mit Hilfe einer tabellarischen Dokumentation und kann so gegebenenfalls ihre Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte Kinder lenken, um so geeignete Situationen aufzuspüren und zu nutzen.

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

2.3 Erster Schritt: Eine Situation als geeignet für Sprachförderung erkennen

Auf die Frage, welche Kindersituationen sich für eine bewußte Sprachförderung eignen, könnte die spontane Antwort lauten: „eigentlich *alle* Situationen“. Erst bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass es durchaus Situationen gibt, in denen Zurückhaltung angesagt ist. Kindersituationen führen oft ein starkes Eigenleben, stellen sich wie eine kleine abgeschlossene Welt dar, aus der die Akteure hin und wieder „herausgucken“ oder in die sie sich wieder zurückziehen können. Begegnet man im Gruppengeschehen einem solchen „Raumschiff Enterprise“, spürt man förmlich, dass hier intensivste Lern- und Erfahrungsprozesse stattfinden. Es ist eine Frage des Taktes, inwieweit man die Intimität solcher Situationen stören darf, und eine Frage der Ethik, inwieweit es erlaubt ist, solche Situationen für andere Zwecke zu instrumentalisieren, und seien sie aus Sicht der Erwachsenen noch so bedeutsam. Dies gilt ebenfalls für Situationen, in denen Kinder Stille und Entspannung suchen, Situationen, in denen sie fasziniert das Spiel anderer Kinder mit Aug` und Ohren verfolgen und dabei „von der Seite“ lernen, Situationen des Tagträumens.

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

Neben den „klassischen“ sprachfördernden Aktivitäten, wie z.B. der Bilderbuchbetrachtung, Fingerspielen, Reimen und Liedern, gibt es eine Vielzahl alltäglicher Anknüpfungspunkte, die in der Praxis eher selten zur bewußten Sprachförderung genutzt werden. Zu

Vier Schritte

Eigenleben von Kindersituationen respektieren

Signale der Gesprächsbereitschaft beachten

denken ist z.B. an die Bring- und Abholsituation, bei der auch die Eltern als Ansprechpartner einbezogen werden können, an die vielfältigen großen und kleinen Bitten oder Hilfsangebote im Rahmen der Alltagsorganisation der Einrichtung, an die Mahlzeiten, die Ruhe und Zeit zur Kommunikation bieten. Entscheidend ist hierbei, ein Gespür für den richtigen Augenblick zu entwickeln, „richtig“ aus Sicht der Kinder.

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

„Öffnenden“ Kontakt herstellen heißt in diesem Zusammenhang, eine Verbindung zum Kind herstellen, die für das Kind stimmig ist, gegen die es sich nicht verschließen und abschotten muß. Insofern kann „öffnender Kontakt“ auch heißen, die Verslossenheit des Kindes zu akzeptieren. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen:

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

Gestern hatte eine Kollegin sie in der Einrichtung herumgeführt und ihr einige Hinweise zu den Kindern ihrer Gruppe gegeben: „Hier ist ein buntes Völkchen versammelt: türkische Kinder, Kinder aus Marokko, aus Sri Lanka, Aussiedlerkinder aus Weißrußland und deutsche Kinder. Das ist nicht so einfach, vor allem wegen der Sprache. Das hier ist Tuğçe, sie ist jetzt seit zwei Monaten in der Einrichtung. Sie spricht gar nicht, da hab ich schon alles versucht.“ Dieser Satz war bei Sabine hängengeblieben, das hatte so resigniert und endgültig geklungen, wie ein Urteilsspruch. Später hatte sie versucht, Tuğçe anzusprechen, aber das Mädchen zog nur die Schultern zusammen, senkte den Blick verlegen auf die Hände und wandte sich ab. Sabine beschränkte sich dann darauf, Tuğçe aufmunternd zuzunicken, wenn sich „zufällig“ ein Blickkontakt ergab.

Jetzt steht Tuğçe schräg hinter ihr, schon seit einer ganzen Weile. Sabine wendet sich ihr hin und wieder mit einer freundlichen Bemerkung zu, die keine Antwort erfordert: „Na, das wird eine prima Kaspervorstellung, ich freu' mich schon.“ Tuğçe rückt allmählich näher an Sabine heran, aber immer noch so, dass kein Blickkontakt entsteht, solange Sabine sich nicht umdreht. Von den anderen Kindern nimmt niemand Notiz von Tuğçe. Nach 15 Minuten hockt Tuğçe schließlich neben Sabine auf dem Boden. Tuğçe nimmt sich den Stift, der für sie am besten zu erreichen ist, stupst Sabine an und zeigt auf einen Apfelbaum, den Raissa gemalt hat. „Was möchtest du, Tuğçe? Kann ich dir helfen?“ Tuğçe fuchelt mit dem Stift durch die Luft. „Möchtest du, dass ich dir einen Apfelbaum male?“ Tuğçe nickt. Sabine malt einen Apfelbaum und sagt: „So, jetzt kannst du die Äpfel reinmalen.“ Tuğçe schüttelt den Kopf. „Versuch es doch mal.“ Tuğçe malt einen Haken in die Baumkrone und schüttelt ärgerlich den Kopf. „Komm, versuch es noch mal!“ Jetzt kriegt sie schon besser die „Kurve“. Sie freut sich, und Sabine sagt mit strahlendem Gesicht: „Ja, genau, ein schöner Apfel, lecker sieht der aus.“ Und dabei legt sie kurz den Arm um Tuğçes Schulter. „Gut“, bemerkt auch Markus, der auf einem kleinen Hocker gegenüber sitzt und Eintrittskarten ausschneidet. „Wie heißt die?“ „Das ist Tuğçe“, antwortet Sabine, „Und wie heißt du, ich kenne ja auch noch nicht alle Namen?“ „Markus!“ Es folgt ein kurzer, aufmerksamer Blickkontakt zwischen Markus und Tuğçe. Tuğçe malt noch mehr Äpfel in die Baumkrone, sie gelingen unterschiedlich gut, aber insgesamt immer besser. Dann beginnt Tuğçe, Stifte nach Farben zu sortieren. Sabine begleitet Tuğçes Spiel mit Worten: „Jetzt hast du schon vier blaue Stifte gefunden.“ Markus: „Hier ist noch einer.“ Tuğçe nimmt den Stift von Markus und sagt leise: „Blau?“ „Ja, dieser Stift ist auch blau.“ Das Spiel geht eine ganze Weile auf diese Weise weiter, der Dialog bleibt zwar auf Tuğçes Seite „einsilbig“, wird aber zunehmend munterer und mutiger, was sich an der lauter und deutlicher werdenden Stimme und ihrer Bereitschaft, kurzen Blickkontakt zu halten, ablesen läßt.

Den richtigen Moment für Kontaktaufnahme finden

Beispiel: Tuğçe

Sabine erweitert nach einer Weile den Kontext, indem sie Tuğce zeigt, wo die Farben an ihr zu finden sind. Tuğce holt z.B. einen roten Stift aus dem Korb und sagt, wie schon zuvor mit einem kleinen Fragezeichen: „Rot?“. Sabine antwortet: „Ja, rot. Guck mal, dein Pullover ist auch rot.“ Und dabei hält sie den Stift an Tuğces Pullover. Tuğce kehrt das Spiel um und sucht Stifte mit Farben, die sich in Sabines Kleidung finden. Zwischenzeitlich beteiligen sich auch die anderen Kinder dieser Runde an dem Spiel, dabei belehren sie ihre neue Erzieherin darüber, dass es „pink“ heißt und nicht „rosa“. Im Verlauf einer dreiviertel(!) Stunde – die anderen Kinder sind inzwischen mit dem Aufbau des Kaspertheaters beschäftigt – hat Tuğce aus eigenem Antrieb alle Stifte nach Farben und Größe sortiert und die Farben benannt. Durch das Gespräch mit Sabine wurde Tuğce auch für die anderen Kinder sichtbar. Tuğce beendet schließlich das Spiel selbständig, sie wirkt zufrieden, räumt die Stifte wieder zurück in den Korb.



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

Sabines Kollegin sagt, sie habe schon „alles versucht“, um Tuğce zum Sprechen zu bringen, aber vergeblich. Und man ahnt hinter dem „alles versucht“ viel Engagement, Energie und Aktivität. Die Erzieherin hat offenbar eine Menge Zeit und Kraft investiert, ehe sie

schließlich, enttäuscht durch Tuğces Verhalten, aufgab. Wie diese Aktivitäten bei Tuğce angekommen sind, darüber kann hier nur spekuliert werden: Vielleicht hat Tuğce das Verhalten der Erzieherin als aufdringlich und bedrohlich erlebt, vielleicht hätte sie zunächst Zeit gebraucht, um innerlich in der neuen Umgebung anzukommen, sich zurechtzufinden, Vertrautes zu entdecken, das ihr ein Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit vermittelte. Vielleicht brauchte sie auch ein Signal, dass sie – so wie sie ist – angenommen und anerkannt wird, ohne gleich bestimmte Leistungen und Erwartungen erfüllen zu müssen.

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

Interessant und von großer Bedeutung für die pädagogische Arbeit ist das im Beispiel deutlich werdende Phänomen, dass Tuğce in dem Augenblick, in dem der Kontakt zu

Sabine hergestellt ist, auch für die anderen Kinder sichtbar wird, so als hätte sie sich einer Tarnkappe entledigt, weil sie dieses Schutzes nicht mehr bedarf.

Verhaltensweisen, die Kontakte und damit tragfähige Beziehungen unterstützen, sind also unterschiedlich, je nachdem, um welches Kind es geht und in welcher aktuellen Situation das Kind jeweils steht. Es lassen sich jedoch einige allgemeine Gesichtspunkte benennen, die grundlegend sind für den Aufbau öffnender Kontakte. Sie wurden von Erzieherinnen vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrung zusammengestellt:

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

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

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

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

Wichtig ist, sich über Diskrepanzen zwischen gezeigter und gewünschter Nähe/Distanz klar zu werden, weil diese in der Beziehung wirksam sind. Vor allem, wenn der Wunsch nach Distanz größer ist als man ihn vor dem Hintergrund des beruflichen Selbstverständnisses zulassen kann, besteht die Gefahr, dass subtile Botschaften der Ablehnung gesendet werden, die das Kind verunsichern und die Beziehung belasten.

Entscheidend für die Herstellung eines öffnenden Kontaktes ist die Bereitschaft und die Geduld, sich immer wieder neu auf die Kinder und ihre Eigenheiten einzulassen, die eigenen Einschätzungen, (Vor-) Urteile zurückzustellen. Damit erhält das Kind die Chance zu zeigen, dass es mehr zu bieten hat, als ein – wie auch immer geartetes – pädagogisches Raster vorgeben oder vorhersagen kann. Entscheidungen, die auf der Grundlage dieser Haltung getroffen werden, werden sehr nah an den Bedürfnissen der Kinder orientiert sein. Das hat zur Folge, dass Kinder sich wohl fühlen, eine elementare Voraussetzung dafür, dass effektives Lernen stattfinden kann.³¹

Allgemeine Gesichtspunkte für den Aufbau öffnender Kontakte

Die jeweils richtige Nähe/Distanz erkennen

Immer wieder neu ansetzen

³¹ Knauf, 1998, S. 14

2.5 Dritter Schritt: Sprache bewußt und situationsorientiert fördern

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

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

(Weiter-)Entwicklung der pädagogisch-konzeptionellen Ausgangsbasis

Sprachförderung erfordert auf Seiten der Erzieherin ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb als einem Teilaspekt entwicklungspsychologischer Abläufe. Die Aneignung/Weiterführung von Hintergrundwissen hierzu stellt die Basis dar für eine professionelle Gestaltung der aktuellen sprachfördernden Situation (vgl. Kap. I 1.–3.).

Darüber hinaus ist es wichtig, Informationen zu den Sprach- und Sprechgewohnheiten der Familien zu gewinnen: Welche Sprache oder welche Sprachen werden zu Hause gesprochen, welche Sprache ist dem Kind – im Sinne einer Erstsprache – die vertrauteste, wie gut beherrscht es diese bereits, wieviel Erfahrung hat es im Umgang mit der (hoch-) deutschen Sprache, die im Kindergarten „Verkehrssprache“ ist (vgl. Kap. II 1.1 und 1.3).

Eine Reflexion des eigenen Sprachverhaltens kann der Erzieherin Hinweise auf persönliche Entwicklungsmöglichkeiten oder -notwendigkeiten geben: Welches Verhältnis hat sie selbst zur „Sprache“, welche Erinnerungen aus der Schulzeit spielen hier eine unterstützende oder störende Rolle, wieviel Wert legt sie auf vielfältigen Wortgebrauch (Synonyme), wie deutlich und artikuliert ist ihre Sprechweise, ist diese grammatikalisch korrekt, verfügt sie über Sprechfreude oder ist sie eher schweigsam etc. Wie ist ihre Einstellung zu Fremdsprachen, besteht die Bereitschaft, sich grundlegende Begriffe einer fremden Sprache, die in der Einrichtung stark vertreten ist, anzueignen? Tonbandaufnahmen mit der eigenen Stimme können in diesem Zusammenhang sehr erhellend und anregend sein (vgl. Kap. II 4.1).

Sprachförderung im hier beschriebenen Sinne ist ein kreativer Prozeß. Hierzu braucht die Erzieherin – ebenso wie die Kinder es zur Entfaltung ihrer kreativen Potentiale brauchen – Spiel- und Freiräume hinsichtlich Raum- und Zeitnutzung, einen Fundus anregender Materialien und die Möglichkeit, flexible Absprachen mit Kolleginnen zu treffen, in welchen die potentielle Bedeutung einer aktuellen Situation höher eingeschätzt wird als Routineabläufe und -zuständigkeiten. Situationen der Sprachförderung brauchen häufig Zeit, sie gelingen leichter in Räumen, in denen Kind und Erzieherin sich wohl fühlen, in denen auch Rückzug möglich ist, und sie werden unterstützt durch Materialien, die nicht festgelegt sind auf eine bestimmte Funktion, sondern zum Fragen und Geschichten erzählen auffordern (vgl. Kap. II 3).

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

Adäquate Sprachförderung erfordert

- **Hintergrundwissen über den Spracherwerb**
- **Informationen über Sprachsituation in der Familie**
- **Reflexion des eigenen Sprachverhaltens**
- **flexible Raum- und Zeitnutzung**

Informationen gewinnen im Praxisalltag – längerfristig

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

Pädagogisches Handeln in der aktuellen Situation

In der aktuellen Situation dient die Hypothese keinesfalls ihrer eigenen Bestätigung, sondern als Folie, um (auch kleine) Veränderungen zu bemerken und zu würdigen. Es ist ja wünschenswert, dass die Hypothese nicht mehr stimmt, denn das bedeutet doch, dass Entwicklungsschritte stattgefunden haben. Wobei im Einzelfall natürlich auch Stagnation oder Rückschritt sichtbar werden können, doch auch das ist wichtig zu realisieren, um mit geeigneten Handlungskonzepten darauf zu antworten.

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

2.6 Vierter Schritt: Die Situation tabellarisch dokumentieren

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

Situationen bewußter Sprachförderung

Zeitraum: Woche vom 13. – 17. November; Päd. Fachkraft: Sabine Mais

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

Eigene Hypothesen über das Kind ständig neu überprüfen

Dieser Schritt kostet nur wenige Minuten und hat doch einen weitreichenden Effekt: Die Erzieherin erhält einen Überblick über die Quantität von Situationen bewußter Sprachförderung. Sie sieht, welche Kinder häufig in den Genuß kommen, welche weniger oder gar nicht. Sie kann in kritischen Gesprächen mit Eltern den Nachweis „schwarz auf weiß“ erbringen, dass eine regelmäßige, gezielte Sprachförderung stattfindet. Sie gewinnt eine Einschätzung darüber, welchen Raum, im Vergleich zu anderen pädagogischen Aktivitäten, der Bereich der Sprachförderung einnimmt. Wenn die Spalte „Bemerkungen“ einbezogen wird, entsteht ein Methodenfundus, der das eigene Handlungsspektrum zur Sprachförderung erweitert und/oder es ergeben sich Hinweise auf konzeptionelle Mängel, die reflektiert und verändert werden müssen. Hilfreich ist die Dokumentation auch zur Information neuer Kolleginnen oder Kollegen, die sich nach Krankheit oder Urlaub wieder ins Gruppengeschehen einfinden müssen. Wichtig ist, dass die Checkliste unmittelbar greifbar, also im Gruppenraum, verfügbar ist. Erzieherinnen berichten, dass es hilfreich sei, wenn zunächst jede Kollegin die Liste für sich führe, dies erleichtere das Vertrautwerden mit dem Schema und ermögliche ein Experimentieren mit der äußeren Form, bis das „Richtige“ gefunden sei. Ein Vergleich der Eintragungen unter Kolleginnen ermöglicht es, in gegenseitiger Ergänzung und Unterstützung zu arbeiten.

Die hier vorgestellte Schrittfolge bewirkt, dass Sprachförderung nicht einseitig von außen an das Kind herangetragen wird, sondern sich aus Kindersituationen entwickelt und ganzheitlich und stimmig mit dem Gesamtgeschehen verbunden ist. Im Idealfall wirken die verschiedenen, hier vorgestellten Aspekte zusammen und verdichten sich zu einem maßgeschneiderten Sprachförderkonzept für das jeweilige Kind.

3. Den Alltag nutzen für eine bewußte Sprachförderung

Kinder erschließen sich ihre Umwelt handelnd. Besonders engagiert sind Kinder immer dann, wenn sie aus einem eigenen Bedürfnis heraus handeln. Dabei zeigt sich, „dass die Welt des Kindes nicht aus losgelösten und abstrakten Objekten besteht, sondern aus Zusammenhängen, die durch das spezifische Interesse des Kindes geknüpft werden.“³²

Werden Kinder aus ihren (Spiel-) Zusammenhängen für die Sprachförderung herausgerissen, so besteht die Gefahr, sie mit didaktisch aufbereiteten Materialien zu konfrontieren, die in der momentanen Erfahrungswelt des Kindes keine Bezüge finden. Folge einer solchen Herangehensweise ist in vielen Fällen die „Isolierung des Denkens von Wahrnehmung und emotionalen Hintergründen. Wo Lernprozesse nicht mehr von einem leidenschaftlichen Interesse an der Wahrnehmung der Wirklichkeit getragen werden, müssen sie notwendig träge und flach werden. Allenfalls wird Geschicklichkeit gelernt, die aber ohne wirklich existentielle Bedeutung bleibt.“³³

Auch aus Sicht der Forschungen zum Spracherwerb wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen: „Das Kind übernimmt solche Sprachäußerungen aus der Umwelt, die es häufig hört, und die für seine Wünsche und Bedürfnisse von Bedeutung sind.“³⁴

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

Sprachförderung im Alltag bedeutet weniger, eine weitere Extraaufgabe bewältigen zu müssen. Vielmehr geht es darum, sensibler zu werden, wann welche Kinder in ihrer Sprachentwicklung gefördert oder gehemmt werden und dementsprechend Schritt für Schritt das alltägliche Arbeiten zu verändern. Mit diesem Verständnis wird sich die Sprach-

Tabellarische Dokumentation macht Stärken und Schwächen für sich und andere transparent

Idealfall: individuell maßgeschneidertes Sprachförderkonzept

Alltagsferne

Sprachförderung in normalen Ablauf integrieren

³² Schäfer, 1999, S. 195

³³ Schäfer, 1995, S. 290

³⁴ Grimm. In: Oerter/Montada, 1987, S. 635

förderung wie ein roter Faden durch den gesamten Alltag der Einrichtung hindurchziehen und nicht als ein vom Alltag losgelöster Baustein empfunden werden.

3.1 Tagesablauf

Damit Kinder motiviert sind, sich sprachlich zu äußern, müssen sie sich wohl fühlen und ein genügendes Maß an Sicherheit und Vertrautheit entwickelt haben. Außerdem ist es wichtig, vertrauensvolle Kontakte zu Erzieherinnen und Kindern aufgebaut zu haben, für die es sich „lohnt“, sprachliche Barrieren zu überwinden oder sogar in einer zweiten Sprache zu sprechen. Hierzu kann der Tagesablauf entscheidend beitragen.

Immer wiederkehrende **Orientierungspunkte** im Tagesablauf können gerade neuen Kindern und Kindern mit wenig Deutschkenntnissen Sicherheit geben, wenn viel Neues und Unbekanntes auf sie einströmt. Doch nicht alle Kinder sind gleich und nicht alle kommen zum gleichen Zeitpunkt neu in die Kindertagesstätte; d.h. Orientierungs- und Strukturbedürfnisse können von Kind zu Kind und von Entwicklungsphase zu Entwicklungsphase unterschiedlich sein; sie sind wandelbar.

Mehr **Offenheit und Flexibilität** ist bei solchen Kindern gefragt, die bereits mehr Selbstvertrauen gewonnen haben. Um sich in der Einrichtung wohl zu fühlen, brauchen Kinder dann Tagesabläufe, die ihnen genügend Zeit einräumen, ihre Spiele, Entdeckungen und Erfahrungen in ihrem eigenen Rhythmus abzuschließen. Starre Tagesabläufe tragen dazu bei, dass die Kinder aus ihren Spielprozessen herausgerissen werden und bremsen damit auch das Engagement der Kinder, von ihren Erlebnissen zu erzählen.

In Stuhlkreisen, an denen alle Kinder teilnehmen müssen und die jeden Tag zu einer bestimmten Uhrzeit stattfinden, haben z.B. manche Kinder Schwierigkeiten zuzuhören und etwas zu sagen. Vielleicht hängen sie mit ihren Gedanken und Gefühlen noch den Spielen nach, die sie soeben abbrechen mußten. Dies kann dazu führen, dass die Erzieherin die Kinder vor ihrem eigentlichen Angebot erst reglementieren muß. *„Mit dem traditionellen Stuhlkreis, in dem mit der ganzen Gruppe gesungen, gespielt, gesprochen oder ihr vorgelesen wird, habe ich keine guten Erfahrungen gemacht. Sehr viele Kinder sind überfordert, über längere Zeit still zu sitzen und sich zu konzentrieren. Viele ausländische Kinder fühlen sich im Stuhlkreis nicht wohl, weil sie wenig oder gar nichts verstehen können und trotzdem*

Tagesabläufe offen und flexibel gestalten



gezwungen sind, über einen gewissen Zeitraum still zu sitzen. Dadurch entsteht eine Unruhe, die allen das Vergnügen am Stuhlkreis verderben kann.“³⁵

Angebote, die für die gesamte Gruppe initiiert werden, sollten daraufhin befragt werden, ob tatsächlich alle Kinder daran teilnehmen müssen.

Die **Flexibilität im Tagesablauf** wird durch eine **differenzierte Gruppenarbeit** unterstützt. Differenzierte Gruppenarbeit bedeutet, dass die Kinder sich nach ihren jeweiligen Bedürfnissen und Interessen zu Gruppen zusammenfinden. Dabei können sie sowohl mit als auch ohne Unterstützung der Erzieherinnen ihren Aktivitäten und Kontakten zu anderen Kindern entsprechend ihrem eigenen Rhythmus nachgehen. Dies trägt entscheidend dazu bei, dass Kinder sich in ihre Tätigkeiten vertiefen können, die sie im Moment oder auch über mehrere Tage hinweg besonders interessieren. Gerade diese Qualität von Engagement ist es, die Kinder dazu motivieren, sich auch sprachlich mitteilen zu wollen und die sie manche Hemmschwelle, sich in einer Zweitsprache ausdrücken zu müssen, vergessen läßt (vgl. Kap. I 2.1).

3.2 Raumgestaltung

„Räume sprechen eine deutliche Sprache. Sie geben Auskunft über die Gestalter, die Benutzer, über ihre Beziehungen zueinander und über das Geschehen, das ein Raum zuläßt oder behindert.“³⁶

Es gibt Räume, die auf Anziehung einladend und gemütlich wirken, auch einladen, miteinander ins Gespräch zu kommen. In anderen Räumen verschlägt es uns buchstäblich die Sprache. Sie wirken vielleicht kalt und unpersönlich oder sind voll von Dingen, die uns fremd vorkommen, die uns auf Distanz gehen lassen. Wiederum andere Räume, wie z.B. Kirchen oder Museen können uns durch ihre Atmosphäre signalisieren, leise zu sprechen. Die Raumgestaltung hat also eine Wirkung auf die Sprache der Menschen, die sich darin bewegen. Sie kann Sprechgewohnheiten verändern, zum Sprechen ermuntern, aber auch Sprache behindern.

Die Raumgestaltung kann in diesem Sinne dazu beitragen, dass die Kinder sich mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen nach Bewegung, Rückzug, Orientierung, Gestaltungsfreiheit, Ausleben von Experimentierfreude etc. wiederfinden können. Eine flexible Raumgestaltung kommt dabei der Veränderung von Bedürfnissen der Kinder entgegen: *„Räume verändern sich, weil sich die Menschen und was sie bewegt ändern. Räume haben eine Geschichte, Platz für persönliche Spuren und lassen Inhalte erkennen, mit denen Kinder aktuell beschäftigt sind.“³⁷*

Es gibt viele Möglichkeiten, damit die Raumgestaltung „in Bewegung kommt und in Bewegung bleibt“:³⁸

- „Regale und Kleinmöbel auf standfesten Möbelrollen
- leichte, kleine Tische, die von Kindern getragen werden können
- Wohnlandschaften aus Kisten und Kartons ...
- bereits montierte Wäscheleinen und Klammern, mit denen Kinder selbständig Vorhänge auf- und abhängen können.“³⁹

Räumliches Wohlbefinden – ein Motor für die Sprechfreude

Was jeder einzelne als wohltuend und vertraut in Räumen erlebt, welche Möblierung, Farbgestaltungen, Lichtintensität, Größe und Form Wohlbefinden auslöst, kann sehr unterschiedlich sein. Mit der Vielfalt an Kulturen, aber auch Unterschieden innerhalb einer Kultur

Räume, die zum Sprechen einladen

Anregungen

³⁵ Jakubeit, 1988, S. 99

³⁶ Kazemi-Weisari, 1996, S. 37 f

³⁷ Lipp-Peetz, 1998, S. 21

³⁸ Demandewitz, 1999, S. 196

³⁹ Haucke, 1998, S. 151

wächst die Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten von Räumen, in denen Kinder heutzutage aufwachsen.

Es lohnt sich, den Blick auf das familiäre Lebensumfeld des einzelnen Kindes zu richten. Hier kann herausgefunden werden, was den Kindern in ihren eigenen vier Wänden lieb und vertraut ist.

Vielleicht läßt sich ja beim **Hausbesuch** ein geeigneter Gegenstand finden, den die Kinder mitnehmen oder für eine gewisse Zeit ausleihen dürfen – z.B. ein Tuch, mit dem Räume geteilt oder verhangen werden, ein Kleidungsstück, das die Mutter oder der Vater nicht mehr brauchen und das nun zum Rollenspiel zur Verfügung steht, vielleicht auch ein Bild oder ein typischer Gegenstand aus dem Herkunftsland der Familie, zu dem ein besonderer emotionaler Bezug besteht. Dabei geht es weniger darum, diese Gegenstände auszustellen, sondern sie eher selbstverständlich in die Raumgestaltung zu integrieren.

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

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

Räume selbst gestalten – Kompetenz und Sprechfreude stärken

Werden Kinder gefragt oder malen Bilder, wie sie sich ihre Räume gestalten würden, so spiegelt dies ein Stück ihrer Lebenswelt und ihrer persönlichen Sichtweisen wider. Indem Kinder darin unterstützt werden, ihre Vorstellungen von Raumgestaltung gemeinsam mit Hilfe der Erzieherinnen umzusetzen, machen sie sich die Räume der Einrichtung zu eigen. Sie erhalten die Möglichkeit, sich ein Stück Zuhause zu schaffen – einen Ort zum Wohlfühlen. Vertrauen, Sicherheit und Selbstwert finden in selbst gestalteten Räumen einen guten Nährboden. Dieser



ist eine solide Basis, um sich auf neue, auch sprachliche Lernschritte einzulassen.

Auch nicht gestaltete Plätze innerhalb des Raumes können die Kinder dazu einladen, selbst tätig zu werden. Das mögliche, damit verbundene Engagement kann weitere Impulse auslösen, sich anderen Kindern und Erzieherinnen mitteilen zu wollen.

Zwei Kinder haben im Gebüsch des Außengeländes eine Raupe gefunden. Besonders lustig finden sie, wie sie sich bewegt. Davon inspiriert, versuchen sie, die Bewegung nachzuahmen. Es entstehen u.a. Gespräche darüber, wie eine Raupe schläft, was sie ißt und wo wohl die Eltern der Raupe sind, denn die Raupe sieht noch ganz

Wohlbefinden durch Gegenstände aus dem familiären Umfeld

Beispiel: flexible Raumnutzung

jung aus. Manche Kinder malen Bilder, mit denen sie ihre Ideen hierzu ausdrücken. Es entstehen „Schlafhöhlen“ für Raupen aus Kissen und Tüchern, die jeden Tag weiter ausgebaut werden. Als ein Kind erklärt, wie aus einer Raupe ein Schmetterling entsteht, bauen die Kinder aus Pappkartons und Decken einen Ruheraum für „Schmetterlinge im Raupenbauch“. Über Tage hinweg sind einige Kinder mit diesem Thema beschäftigt. Ihre Werke haben ihren Platz im Raum. Sie werden nicht aufgeräumt, sondern stehen den Kindern zur Verfügung, um jeden Tag aufs Neue daran anzuknüpfen. Nach und nach müssen hierbei ein Regal und ein Tisch von seinem üblichen Platz entfernt werden. Andere Kinder haben Spaß daran, dass hierdurch an anderen Orten des Raumes neue Ecken entstehen. Die Erzieherin unterstützt den Gestaltungseifer der Kinder, indem sie in passenden Momenten nachfragt und sich erklären läßt, in welcher „Bauphase“ die Kinder gerade stecken. Die Phantasie und Experimentierfreude der Kinder geben ihr jede Menge Anknüpfungspunkte, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und dabei zugleich ihre sprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen.

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

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

3.3 Materialien und Medien

Wenn die Erzieherin über Beobachtungen oder schriftliche Aufzeichnungen einen Überblick über die sprachlichen Fähigkeiten gewonnen hat, stellt sich zunächst die Frage, welche Art individueller Zuschnitt und ganzheitlicher Ansatz der Sprachanregung das einzelne Kind in der Gruppe braucht. Sprachliche Förderung kann z.B. für Pedro bedeuten, dass er gezielte Sprachanregungen braucht, für Elena, dass sie mehr Zeit für ihre sprachlichen Äußerungen benötigt, weil ihr noch einige Wörter fehlen, für Anna, dass sie bei ihren Äußerungen weniger unterbrochen oder korrigiert wird, und für Jens, dass er lernt, neben Mimik und Gestik seine Sprache einzusetzen, denn allzu oft wird auf seine Mimik und Gestik reagiert, weil es dann schneller geht.

Damit Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln können, brauchen sie eine Atmosphäre, in der sie sich von der Erzieherin und den anderen Kindern akzeptiert wissen und sich wohl fühlen können. Auch brauchen sie Situationen, in denen ihre Sprechfreude aufgegriffen wird, in denen sie zum Sprechen ermutigt und Anlässe zum Sprechen über gemeinsames Spiel und Tun hergestellt werden.

In ihrer Arbeit kann die Erzieherin aus dem Vollen schöpfen, denn sie findet eine Vielfalt an Materialien und Medien vor, die in den Spielsituationen der Kinder zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten beitragen können. Neben diesen sprachanregenden Situationen und Gelegenheiten, die die Erzieherin durch Bereitstellen von Materialien, durch eine entsprechende Gestaltung der Räume und des Tagesablaufs ermöglicht, kann sie im Rahmen differenzierter Gruppenarbeit Impulse und Angebote zur sprachlichen Förderung einbringen. Dabei sollten die von der Erzieherin initiierten Angebote in Spiel- und Handlungssituationen eingebunden sein und ein ganzheitliches Vorgehen erkennen lassen, bei dem unterschiedliche Sinne und Bereiche angesprochen werden, z.B. Hören und Sprechen, Sprechen/Singen und Sich-bewegen. Über Beobachten, Probieren, Nachfragen und Handeln lernen Kinder die Eigenschaften von Dingen und Gegenständen kennen, nehmen Dinge und ihre Veränderungen wahr und erweitern ihren Wortschatz.

Anlaß zu einer sprachlichen Förderung kann jedes Spiel, jede Aktivität und Tätigkeit sein (vgl. Kap. II 2.3). Kinder entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten, wenn sie Sprache erleben und Erwachsenen beim Sprechen zuhören und wenn sie Sprache erproben und sprechen, sich also mitteilen können. Wie jedes Lernen erfordert auch sprachliches Lernen eine bestimmte Regelmäßigkeit. Leider werden die vielfältigen Möglichkeiten der sprachlichen Förderung, wie Beobachtungen zeigen, in der Praxis allzu wenig genutzt, so dass der Ruf

Individueller Zuschnitt und ganzheitlicher Ansatz

nach Sprachtrainingsprogrammen zunimmt. Dabei wird oftmals übersehen, dass Sprachförderung im Rahmen eines isolierten Sprachtrainings eine wenig effektive Methode ist und dass Kinder stärker motiviert sind, wenn sprachliches Lernen im Kontext von Spielsituationen stattfindet.⁴⁰ Allerdings ist es notwendig, die sprachliche Förderung aus ihrer wenig beachteten, untergeordneten Rolle, die ihr in der Regel im pädagogischen Alltag zugewiesen wird, herauszuholen.

Im folgenden werden verschiedene Möglichkeiten der Sprachförderung, die sich im Kindergarten anbieten, vorgestellt. Hierbei geht es darum, den Alltag in seiner Vielfalt für eine „bewußte“ Sprachförderung zu nutzen. Mit Hilfe der unterschiedlichen Spiele und Aktivitäten lassen sich Artikulation, Wortschatz, Wortformen, Begriffsbildung und Satzbau aneignen, differenzieren und erweitern. Wenn abzusehen ist, dass die im pädagogischen Alltag eingesetzten Materialien für einzelne Kinder nicht ausreichen, kann die Erzieherin diesen Kindern weitere gezielte Angebote unterbreiten.

Bei den Überlegungen zur sprachlichen Förderung kommt dem **Gespräch** mit Kindern eine besondere Bedeutung zu. Dabei meint „Gespräch“ mehr als nur ein Abfragen oder Ansprechen bzw. etwas anzuordnen. Anlässe für Gespräche mit einzelnen Kindern oder in kleinen Gruppen können sehr vielfältig sein und sich bei unterschiedlichen Situationen ergeben: beim Frühstück oder Mittagessen, beim Waschen oder Anziehen, beim Malen oder Basteln, beim Betrachten von Bildern, Bilderbüchern oder Fotoalben, die von Alltagssituationen oder Ausflügen angefertigt werden, oder über Hand- und Tierpuppen in Gang gesetzt werden.

Neben dem Sprechen erfahren Kinder über das Zuhören, wie sie ihre Sprache weiterentwickeln können. Über regelmäßiges **Vorlesen von Geschichten** und **Märchen** erhalten sie neue sprachliche Anregungen, bereits bekannte Wörter und Satzmuster werden vertieft.

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

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

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

„Lieder schaffen eine angstfreie Situation, verbinden Sprache mit pantomimischen und rhythmischen Bewegungen und können mit immer neuen Handlungsvorschlägen variiert werden.“⁴¹

Bei Kindern, die über geringe oder keine Deutschkenntnisse verfügen, ist der **musikalisch-rhythmische Bereich** ein Zugang zur Sprache, der Kindern in der Regel viel Freude bereitet.

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

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

Möglichkeiten der Sprachförderung im Kindergartenalltag

Lieder, Sing- und Tanzspiele sind auch für Kinder mit geringen Sprachkenntnissen geeignet

⁴⁰ Oerter/Montada a.a.O., S. 823 – 827

⁴¹ Müller/Rösch, a.a.O., S. 118

Erfahrungsgemäß gibt es Geschichten, die die Kinder immer wieder hören möchten, und zwar mit dem gleichen Text, der gleichen Betonung, Mimik und Gestik. Hier können sich Sprache und Sprachmuster über Wiederholung einprägen.

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

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



Um Kinder nicht zu über- oder zu unterfordern, sollte sich der Text in den Bilderbüchern an den Sprachkenntnissen der Kinder orientieren. In einer multikulturellen Gruppe kann den unterschiedlichen Sprachkenntnissen am ehesten Rechnung getragen werden, wenn Bilderbücher in kleinen Gruppen angesehen werden.

Zudem sollten die Inhalte an den Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Dies bedeutet, dass auch Bücher aus dem Erfahrungsbereich der Kinder mit Migrationshintergrund in der Einrichtung vorhanden sein sollten. Diese Bücher können Kindern Vertrautheit in einer fremden Umwelt geben, läßt sie ein „Stück ihrer Welt“ in den Büchern wiederfinden. Dadurch haben Kinder mit geringen Deutschkenntnissen auch die Möglichkeit, ihnen bereits Bekanntes, Vertrautes in der deutschen Sprache zu benennen.

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

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

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

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

Bücher aus anderen Kulturen miteinbeziehen

Eigene Bilderbücher erstellen

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

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



Ich bin der Wind

Die Kinder stehen im Kreis. Unter Anleitung der Erzieherin sprechen sie und bewegen sich:

„Ich bin der Wind und pfeife
und blase den Drachen hinauf.“

„Ich bin der Regen und tropfe
und höre so schnell nicht mehr auf.“

„Ich bin der Sturm und heule
und fege die Felder leer.“

„Ich bin die Kälte und friere,
erschrecke die Blumen sehr.“

„Ich bin der Hagel und falle
und decke den Erdboden zu.“

„Ich bin die Sonne und scheine
und erwärme alles im Nu.“

Aus: Lump, Gesine: Dass Ali und Elena mitreden können. J. F. Steinkopf, Stuttgart 1980, S. 111

Bewegungsspiel

(Die Kinder pfeifen und blasen ...)

(... sie hocken sich nieder und trommeln
mit den Fingern auf den Fußboden,)

(... sie heulen und machen peitschende
Bewegungen mit den Armen)

(... sie frösteln und erstarren,)

(sie beugen sich auf den Knien nach vorn
und verstecken den Kopf in den Armen.)

(... sie umarmen sich gegenseitig.)

Beispiel: Bewegungsspiel

Kimspiele führen zu einer anschaulichen Sprachvermittlung. Die Kinder können fühlen, ob etwas hart oder weich, rau oder glatt ist, wie etwas riecht oder ob etwas süß oder salzig schmeckt. Mit Hilfe von Kimspielen werden die verschiedenen Sinne von Kindern angeregt.

Die Ausbildung und Differenzierung der sinnlichen Wahrnehmung wiederum ist von Bedeutung für die geistige Entwicklung von Kindern.

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

Kimspiel: Was hast du im Mund?

Material: Möhren, Äpfel, Bananen, Apfelsinen, Brot, Blumenkohl usw. werden von den Kindern gewaschen, eventuell geschält, in kleine Stücke geschnitten.

Zunächst mit offenen Augen prüfen: Was schmeckt süß, sauer, bitter, salzig?

Danach schließen die Kinder die Augen und lassen sich etwas Eßbares in den Mund stecken. Sie sollen raten, was es ist.

Aus: Götte: Sprache und Spiel im Kindergarten. Beltz, Weinheim und Basel, 8. Auflage 1993, S. 63

Eine Erweiterung des Wortschatzes erreicht die Erzieherin über **Ratespiele**, die nach dem Namen, nach Kleidung und Farben, nach Körperteilen oder auch nach grammatikalischen Elementen fragen, wie „Wo sitzt die Puppe?“ (auf dem Tisch, im Regal, unter dem Stuhl).

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

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

Bei der Erweiterung des Rollenspielmaterials ist auch das Bereitstellen von zwei **Telefonen** empfehlenswert, weil die Kinder hierdurch angeregt werden, miteinander zu sprechen. Hierbei kann es anfangs hilfreich sein, wenn die Erzieherin zunächst Telefonpartner für die Kinder ist.

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

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

Wichtig erscheint hierbei, dass die Kinder – soweit es möglich ist – zunächst konkrete Erfahrungen mit den auf den Karten abgebildeten Gegenständen machen konnten und das Memoryspiel eher zur Verfestigung von Begriffen eingesetzt wird, d.h. dass das Kind zunächst erfährt, wie sich eine Apfelsine anfühlt, wie man sie schält, wie sie riecht, wie sie schmeckt, erst danach sollte es das Bild einer Apfelsine auf der Memorykarte wiedererkennen und benennen.

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

Beispiel: Kimspiel

Rollenspiele durch Spielmaterial erweitern

Handpuppen/Marionetten als Vermittler bei Kontaktaufnahme mit den Kindern

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

Manchmal scheuen sich Kinder auch, die Erzieherin oder andere Kinder direkt anzusprechen, weil sie sich unsicher fühlen oder evtl. Angst haben, ausgelacht und nicht verstanden zu werden. Ein Gespräch mit Handpuppen oder Marionetten gibt Kindern die Möglichkeit, über diese „Vermittler“ ihre Ängste, Wünsche und Erlebnisse zu erzählen. Dieser indirekte Weg baut Hemmungen ab, und das Kind kann sich sicherer fühlen.

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

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

Sprechvers:

*Der Himmel ist blau,
die Maus ist... (grau).
Der Fisch ist stumm,
die Gans ist... (dumm).
Klein ist der Zwerg,
groß ist der... (Berg).
Im Stall steht die (Kuh),
die macht... muh.
Wer kommt langsam um die Ecke?
Das ist eine... (Schnecke).*

Auszählreim:

Hexe Minka,
Kater Pinka,
Vogel Fu,
raus bist du.

Sprachspiele den sprachlichen Fertigkeiten der Kinder anpassen

Beispiel: Sprechvers/Auszählreim

Aus: Naegele/Haarmann (Hrsg.): Darf ich mitspielen? Beltz, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1993, S. 106 und 108



Um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern über den Kindergartenalltag hinaus zu erweitern und damit Kindern die Umwelt zu erschließen, sind **Besuche**, z.B. in der Post, auf dem Wochenmarkt, im Zoo, im Schwimmbad, in kleinen Handwerksbetrieben und **Ausflüge**, z.B. in einen nahegelegenen Park oder Wald, zu einem Bauernhof, zu empfehlen. Die Kinder erleben, z.B. welches Obst/Gemüse auf dem Wochenmarkt angeboten wird, dürfen vielleicht Obst für einen Obstsalat einkaufen, den sie später im Kindergarten anrichten und essen. Hierbei ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, Kinder mit verschiedenen Obstsorten sprachlich bekannt zu machen.

In einem nächsten Schritt lassen sich diese Eindrücke der Kinder

über das **Malen**, z.B. eines Bildes vom Wochenmarkt, über **Basteln** für den Kaufladen sprachlich verfestigen und vertiefen.

Die von Kindern gemalten Bilder können zum Sprechanaß werden, wenn die Erzieherin sich das Bild vom Kind erklären läßt.

Auch beim Basteln gibt die Erzieherin wertvolle Sprachanregungen, wenn sie den Kindern nicht nur die einzelnen Arbeitsschritte zeigt und vormacht, sondern sprachliche Anleitungen gibt oder die Kinder danach befragt, was sie gerade machen.

3.4 Öffnung zum Stadtteil

Indem sich die Einrichtungen zum Stadtteil hin öffnen, erweitern sie für die Kinder deren Erfahrungsspielraum und damit auch deren Kontakt zu verschiedenen Sprachen. Davon können sowohl deutschsprachige Kinder als auch Kinder mit anderen Erstsprachen profitieren: Neue Lebens- und Sprachräume können entdeckt werden; Ausflüge in den Stadtteil macht sie mit Geschäften, Museen, Kirchen, Moscheen, Spielplätzen, Märkten und vielem mehr bekannt, die sie allein durch den Alltag im Kindergarten oder in den Familien vielleicht nicht kennengelernt hätten. Diese neuen Erfahrungen geben viele Anlässe, um zu fragen, sich gegenseitig etwas zu erklären und im nachhinein davon zu erzählen.

Lebensräume sind Sprachräume

Lebensräume haben eine Wirkung auf die Sprachgewohnheit der Menschen, die sich darin bewegen. Durch die Öffnung nach außen erfahren Kinder eine Bandbreite von unterschiedlichen Sprachen. So werden auf Märkten oft laut die besten Waren angepriesen. In Kirchen oder Kathedralen wird eher leise gesprochen oder geflüstert. Auf der Kirmes unterhalten sich manche Menschen wegen der Geräuschkulisse fast schon brüllend. Kinder können deutsche Marktfrauen erleben, die ihre Ware ganz selbstverständlich sowohl auf Deutsch als auch z.B. auf Türkisch anbieten. Damit erleben sie beide Sprachen als einen selbstverständlichen Teil des Alltagslebens.

Diese, auch sprachlichen, Erlebnisse können in der Tageseinrichtung durch Rollenspiele wieder aufgegriffen werden. Indem die Erzieherinnen nachfragen, ob sich die Kinder erinnern, wie die Menschen auf den verschiedenen Plätzen miteinander gesprochen haben, kann auch bei den Kindern ein Gefühl für die unterschiedlichen Sprechweisen entstehen. Sprache und Sprechen werden so zum wichtigen Bestandteil im Alltag der Kindertageseinrichtung.

In den folgenden Abschnitten werden Möglichkeiten vorgestellt, wie die Öffnung zum Stadtteil für die Sprachförderung der Kinder genutzt werden kann. Der Kreativität sind hierbei keine Grenzen gesetzt. Manchmal braucht man etwas Mut, um neue Wege auszuprobieren – auch bei der Erschließung von Ressourcen im Stadtteil.

Öffnung zum Stadtteil: Ressourcen nutzen für die Arbeit als Erzieherin

Öffnung nach außen bedeutet für die Erzieherin, den Blick zu öffnen für neue Möglichkeiten der Unterstützung bei ihrer alltäglichen Sprachförderung der Kinder: sei es, neue Anknüpfungspunkte für die Sprechfreude der Kinder zu finden, sei es, die erstsprachlichen Kompetenzen der Kinder zu fördern.

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

Durch Öffnung zum Stadtteil neue Sprachräume erschließen

Erlebtes in Rollenspielen wieder aufgreifen

Kontakte zur Erstsprache herstellen

Öffnung zum Stadtteil: Neue Lieder und Spiele kennenlernen

Vielleicht können die Erzieherinnen Kontakte zu Menschen aus dem Stadtteil knüpfen, die eine der Erstsprachen der Kinder sprechen? Diese können in die Kindertagesstätte eingeladen werden, um den Kindern z.B. ein Bilderbuch vorzulesen oder mit ihnen Lieder in ihrer/seiner Erstsprache zu singen. Vielleicht besitzt auch ein Elternpaar oder deren Verwandte ein Restaurant, das die Kinder zusammen mit den Erzieherinnen besuchen können.

Dabei werden sie u.U. mit kulturell unterschiedlichen Raumgestaltungen und auch Speisen vertraut, die zum Nachfragen oder auch Nachahmen und Nacherzählen ermuntern können. Vielleicht können die Restaurantbesitzer/innen den Kindern etwas aus ihrer Kindheit erzählen, vielleicht fällt ihnen noch ein Lied ein, das sie früher immer gesungen haben oder das sie heute ihren Kindern vorsingen?

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

Auch ist es für die Kinder eine spannende Sache, einmal selbst in einen Laden zu gehen, in dem Speisen und Gegenstände aus einem anderen Kulturbereich verkauft werden. Für manche wird es ein völlig neues Erlebnis sein; anderen Kindern ist dieser Laden aufgrund der gleichen kulturellen Hintergründe bekannt. Sie können vielleicht sogar das eine oder andere erklären.

Erzieherinnen haben gute Erfahrungen damit gemacht, die Reise in den Stadtteil fotografisch zu dokumentieren. Kinder schauen sich immer wieder gern diese Fotos an und erzählen sich und den Erzieherinnen, was sie erlebt haben. Wenn die Fotoalben länger ausliegen, kann es unter den Kindern zu Gesprächen kommen, wer sich wie verändert hat und wer vielleicht nicht mehr in der Einrichtung ist.

Auch folgendes kann einmal ausprobiert werden: Einen Geschichten- und Liederwettbewerb ins Leben zu rufen, bei dem es einen Preis zu gewinnen gibt und der seinen Abschluß in einem Fest rund um den Kindergarten findet.

Öffnung zum Stadtteil: Sprachkompetenzen der Eltern stärken

Öffnung zum Stadtteil bedeutet zum einen, sich neue Lebensräume für die Kinder und Erzieherinnen der Kindertageseinrichtung zu erschließen. Es kann jedoch auch bedeuten, die eigenen Räume für Gruppen aus dem Stadtteil zur Verfügung zu stellen. So können Räume angeboten werden, in denen z.B. Sprachkurse für Eltern stattfinden. Für viele Eltern der Einrichtung wird die Hemmschwelle, einen Kurs zu besuchen, dadurch geringer. Sie kennen schon die Räume, sie kennen auch manche Eltern. Viele Unsicherheitsfaktoren fallen damit gegenüber fremden Institutionen und fremden Kursteilnehmern weg.

Sprachkurse können sowohl für die deutsche Sprache als auch für die Erstsprache der Eltern angeboten werden. Manche Eltern mit Migrationshintergrund beherrschen ihre Erstsprache nicht mehr vollständig. Eltern können ihre Kinder in der Sprachentwicklung unterstützen, wenn auch sie sich in ihrer Erstsprache weiterbilden. Dabei kann der Kurs in der Kindertagesstätte dazu dienen, die Eltern für ihre Aufgabe bei der Sprachförderung zu sensibilisieren.

Öffnung zum Stadtteil:

Generationsübergreifendes Lernen für die Sprachförderung nutzen

Es lohnt sich, Kontakt zu Seniorenwohnheimen aufzunehmen: Bei gegenseitigen Besuchen lassen sich sicher Bewohner/innen finden, die daran Freude haben, mit den Kindern Bilder-

Menschen aus dem Stadtteil in Kindergartenarbeit einbeziehen

Kindergarten für Stadtteil öffnen – Beispiel: Sprachkurse für Eltern

bücher, auch in ihrer Erstsprache, zu lesen oder mit ihnen Lieder zu singen. Bei manchen Migrationsberatungsstellen gibt es mittlerweile sogenannte Seniorentreffs für Menschen. Auch diese Arbeitskreise sind Anlaufstellen, um sich Unterstützung bei der Anerkennung und Förderung der Erstsprachen der Kinder zu holen.

4. Das Verhalten der Erzieherin

4.1 Die Erzieherin als Sprachvorbild

Kinder orientieren sich bei ihrer Sprachentwicklung an ihren Bezugspersonen. Ihr Sprachverhalten bietet den Kindern Orientierungspunkte, an denen sie ihre eigenen Sprachfähigkeiten vergleichen und ausbauen. Der Sprachalltag, in dem die Kinder sich bewegen, hat also entscheidenden Einfluß auf ihre Sprachentwicklung. Die Erzieherin ist damit ein wichtiges Sprachvorbild.

Dies gilt zum einen für den grammatikalisch richtigen Gebrauch einer Sprache. Das Kind baut im Zuge seiner Sprachentwicklung zunächst ein eigenes Sprachsystem auf. Dieses vergleicht es mit dem seines Umfeldes und paßt es Schritt für Schritt an (vgl. Kap. I 2).

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

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

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

Eine verkürzte Sprache, die sich nur auf die zur Verständigung vermeintlich wichtigen Inhaltswörter stützt, z.B. „Du ... Milch haben?“, gibt den Kindern ein grammatikalisch falsches Sprachvorbild. Besser ist es in einfachen, aber vollständigen und grammatikalisch richtigen Sätzen zu sprechen: „Möchtest Du Milch haben?“ Kinder können sich auch aus vollständigen Sätzen die Wörter herauspicken, die sie zur Verständigung benötigen (vgl. Kap. I 2).

Einfache Worte auswählen

Den Kindern kann es dann leichter fallen, Wörter wiederzuerkennen und in einem zweiten Schritt anzuwenden, z.B.

- Ecke (statt Winkel oder Knick).
- Haus (statt Gebäude oder Unterscheidungen nach spezifischen Arten: Bungalow, Villa etc.)

Je nach Sprachstand kann dem Kind nach und nach ein differenzierterer Wortschatz im Gespräch angeboten werden.

Wörter langsam und deutlich aussprechen – nicht „nuscheln“

Ein Kind, das gerade beginnt, eine neue Sprache zu erlernen, empfindet wahrscheinlich die gesprochenen Wörter so, als ob es sich in einem dichten Laut- und Geräuschedschungel befindet. Einzelne Wörter, die es erkennt, sind wie Lichtblicke oder Wegweiser durch das Dickicht der Sprache. Um dem Kind zu ermöglichen, einzelne ihm bekannte Wörter wahr-

***Kinder orientieren sich
beim Sprechen an
Bezugspersonen***

***Anhaltspunkte für
vorbildliches Sprechen***

zunehmen, ist es wichtig, langsam und deutlich zu sprechen und dabei trotzdem möglichst authentisch im Sprachgebrauch zu bleiben.

Das eigene Handeln mit Sprechen begleiten und umgekehrt

Kinder können so besser erfassen, wovon die Erzieherin spricht (vgl. Kap. II 1.4). Darüber hinaus kann das Begleiten von Sprechen und Handeln den Kindern signalisieren, dass auch die Erzieherinnen Freude am Sprechen haben.

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

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

Kinder nicht übertönen, wenn der Geräuschpegel steigt

Auch hierin sind Erzieherinnen ein Vorbild. Kinder, die dieses Verhalten bei Erwachsenen beobachten, werden sich in vielen Fällen ähnlich verhalten. Dabei schränken sie andere Kinder darin ein zu sprechen und nehmen sich selbst die Chance, genau zuzuhören, was ein anderes Kind oder die Erzieherin zu sagen hat.

Den Kindern aktiv und intensiv zuhören

Eine Sprache zu erlernen heißt auch, genau zuzuhören. Die Erzieherinnen können darin ein gutes Vorbild sein, wenn sie Kindern aktiv, intensiv und mit einem echten Interesse zuhören.

Geduld und Gelassenheit sind sprachfördernde Faktoren, wenn die Kinder noch etwas Zeit brauchen, um ihr Anliegen zu formulieren. Die Erzieherinnen sollten den Kindern nicht die Antworten auf ihre Fragen in den Mund legen.

Offene Fragen stellen

Offene Fragen sind solche, auf die Kinder nicht mit „Ja“ oder „Nein“ bzw. einem Kopfnicken oder Kopfschütteln reagieren können, sondern die nach einer ausführlicheren Antwort verlangen. Die Kinder werden durch offene Fragen motiviert zu sprechen. Da der passive Wortschatz der Kinder dadurch wächst, dass mit ihnen immer wieder das Gespräch gesucht wird (vgl. Kap. I 2), ist es gut, „am Ball zu bleiben“, ohne die Kinder zu einer Antwort zu drängen.

Mit offenen Fragen kann die Erzieherin auch herausfinden, ob die Kinder ihre Frage überhaupt verstanden haben. Manche Kinder (und auch Erwachsene) reagieren auf Fragen mit einem Kopfnicken, obwohl sie den Sinn der Wörter nicht nachvollziehen können.

Reflexion des eigenen Sprachverhaltens

Es hat sich in der Praxis bewährt, zur Kontrolle des eigenen Sprachverhaltens ein Tonband mitlaufen zu lassen. Die hier aufgeführten Aspekte können genutzt werden, um herauszufinden, welches sprachfördernde Verhalten im Alltag mit den Kindern schon umgesetzt wird und welche Punkte noch stärker berücksichtigt werden könnten. Die Auswertung dieser Tonbänder ist eine wichtige Erinnerungstütze und Lernerfahrung. Viele Erzieherinnen zeigten sich erstaunt, wie viele der Vorsätze doch im Alltagstrubel untergehen können, obwohl sie meinten, schon vieles berücksichtigt zu haben. Es braucht auch erst ein wenig Überwindung, die eigene Stimme auf dem Tonband zu hören. Die Erzieherinnen berichten, dass der hörbare Erfolg dieser Reflexionsmethode sie dafür entschädigt. Der eigene Lernerfolg wird am deutlichsten sichtbar, wenn in regelmäßigen Zeitabständen immer wieder ein Tonband aufgenommen und ausgewertet wird.

Offene Fragen zeigen, ob die Frage verstanden wurde

Kontrolle des eigenen Sprechverhaltens als Erinnerungstütze und Lernerfahrung

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

4.2 Aufgaben der muttersprachlichen Erzieherin für die Sprachförderung

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

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

Indem sie mit den Kindern in ihrer Erstsprache spricht, ist sie für die Kinder ein wichtiges Sprachvorbild. Ganz besonders gilt dies für diejenigen Kinder, in deren Familien die Erstsprache nicht mehr vollständig gesprochen wird.

Aufgrund ihrer Sprachkompetenzen in der Erstsprache kann sie herausfinden, über welche sprachlichen Fähigkeiten das Kind in seiner Erstsprachentwicklung verfügt. Damit kann sie auch beurteilen, welches Kind noch besonders viel und welches weniger gezielte Förderung in der Erstsprache braucht.

Sie ist auch mit ihrer Kompetenz, die deutsche Sprache zu beherrschen, den Kindern ein Vorbild. Sie signalisiert den Kindern, ob es für sie selbst hauptsächlich eine Last oder eine Freude war, eine zweite Sprache zu erlernen. Auch kann sie den Kindern vermitteln, welche Vorteile sie in ihrem Alltag davon hat, deutsch zu sprechen. Kinder sind meist sehr aufmerksam, wenn Erwachsene authentisch und ohne den moralischen Zeigefinger zu erheben, davon erzählen, was ihnen wichtig und wertvoll ist.

Sie ist eine wichtige und ernst zunehmende Ansprechpartnerin für die Eltern der Kinder, die die gleiche Erstsprache sprechen. Sie kann den Eltern vermitteln, warum es für die Identitätsentwicklung und den Erwerb der deutschen Sprache bedeutsam ist, die Erstsprache der Kinder zu fördern (vgl. Kap. I 2 und II 5).

Die muttersprachliche Erzieherin im gemeinsamen Alltag mit den Kindern

Kinder werden in ihrer Sprachentwicklung unterstützt, indem sie einzelnen Personen jeweils eine Sprache zuordnen können. Dies bedeutet für die muttersprachliche Erzieherin, dass sie, soweit es im Alltagstrubel möglich ist, mit den Kindern konsequent in ihrer Erstsprache sprechen sollte. „Eine Sprache – eine Person“⁴² – ist hier das Prinzip. Dies gilt auch, wenn den Erzieherinnen in der einen Sprache gerade nicht das passende Wort einfällt. Besser ist es Umschreibungen zu wählen. Die Erzieherin ist den Kindern ein gutes Vorbild darin, möglichst innerhalb eines Satzes die Sprachen nicht zu wechseln, sondern sie konsequent voneinander zu trennen.

Ist der Sprachwechsel doch einmal nötig, so sollte sie diesen durch den Tonfall, durch eine Pause oder durch einen Nebensatz deutlich kenntlich machen.⁴³

Oft wird die Frage gestellt, welche Sprache eine muttersprachliche Erzieherin bei der Anwesenheit von deutschen Kindern sprechen sollte. In einer Gruppe von Kindern, die unterschiedliche Sprachen sprechen, sollte sie Deutsch sprechen. Dagegen muß die bloße Anwesenheit von an der Situation unbeteiligten deutschsprachigen Kindern oder Erzieherinnen nicht unbedingt zur Konsequenz haben, zur deutschen Sprache zu wechseln. Erst

Zentrale Rolle muttersprachlicher Erzieher/innen

Das Prinzip „eine Sprache – eine Person“

Ausnahmen

⁴² Heuchert, 1989, S. 100

⁴³ vgl. Heuchert, a.a.O.

wenn die Gefahr besteht, dass Kinder oder auch Kolleginnen von einer Situation ausgeschlossen werden, an der sie sich beteiligen wollen, ist ein Wechsel zur deutschen Sprache angebracht.

Je nach Sprachvermögen und Situation des Kindes hat die muttersprachliche Erzieherin unterschiedliche Aufgaben: Gerade in den ersten Tagen kann es für das Kind besonders wichtig sein, in seiner Erstsprache angesprochen zu werden. Dies hilft über manche verunsichernde Situation hinweg. Auch bei der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern kann die muttersprachliche Erzieherin behilflich sein. Die Erstsprache mit einer Erzieherin zu sprechen, hat für das Kind eine Brückenfunktion beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung.

Klärung im Team

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

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

Wer spricht mit wem in welcher Sprache?

5. Die Zusammenarbeit mit Eltern

Im gesamten Alltag sind die Eltern wichtige Bündnispartner, wenn die Erzieherin Lern- und Erfahrungsprozesse von Kindern fördern will. Eltern können Erzieherinnen Informationen zur familiären Situation geben, ihnen mitteilen, was ihnen in der Erziehung ihrer Kinder wichtig oder weniger wichtig ist. Zudem gibt es in der Arbeit immer wieder Momente und Situationen, in denen Erzieherinnen ohne Mitwirken der Eltern ratlos sind und Eltern auf helfende Hinweise der Erzieherinnen angewiesen sind.

5.1 Sprachwelten der Kinder kennenlernen

Das Kind hat in den ersten Lebensjahren das sprachliche Verhalten seiner familiären Umgebung übernommen. Obwohl viele der grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten in der Familie erworben werden, können Erzieherinnen über eine Zusammenarbeit mit Eltern Kindern vielfältige unterstützende Anregungen geben. Dazu bedarf es aber der genauen Kenntnis der Sprachsituation des Kindes. In Gesprächen mit Eltern, evtl. bereits bei Aufnahmegesprächen und/oder Hausbesuchen können Erzieherinnen erfahren, ob das Kind in einer Familie aufwächst, in der das Gespräch mit dem Kind selbstverständlich ist oder ob es eher weniger Sprachanregungen erfahren hat, wer mit dem Kind aus zugewanderten Familien in welcher Sprache spricht und welche Sprache die gemeinsame Familiensprache ist. Bei solchen Gelegenheiten gewinnt die Erzieherin erste Anhaltspunkte und Hinweise, die ihr bei ihren Überlegungen zur Planung und Gestaltung der Arbeit von Nutzen sein können. Dabei ist es wichtig, den Eltern und Kindern zu vermitteln, warum man sich für sie und ihre Sprach- und Sprechgewohnheiten interessiert. Sie sollten sich nicht ausgehorcht fühlen.

Sich bei Eltern über die Sprachsituation in der Familie informieren

Vielmehr geht es darum, ihnen ein Verständnis für die Wertschätzung ihrer Erstsprache(n) und deren Bedeutung für die Entwicklung ihres Kindes zu vermitteln.

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

- *Wer spricht mit dem Kind welche Sprache?*
- *Wer verfügt über welche Sprachkompetenzen?*
- *Gibt es eine Sprache, die hauptsächlich in der Familie gesprochen wird?*
- *Gibt es bestimmte Situationen, in denen nur die eine oder die andere Sprache gesprochen wird?*
- *Gibt es für das Kind neben den Eltern auch andere wichtige Bezugspersonen in der Verwandtschaft?*
- *Wird in der Familie gern und viel miteinander gesprochen?*
- *Gibt es wichtige Freunde oder Nachbarn, die mit dem Kind eine andere Sprache als die Familiensprache sprechen?*
- *Welche Sprachen werden hauptsächlich in der Nachbarschaft und in dem Stadtteil, in dem die Familie wohnt, gesprochen?*

5.2 Eltern über die Arbeit informieren

Zur Aufgabe von Erzieherinnen gehört es, Eltern über die Arbeit in der Tageseinrichtung zu informieren. In vielen Kindergärten wird Eltern angeboten, über Hospitationen in den Kindergruppen den pädagogischen Alltag kennenzulernen. Andere Kindergärten empfehlen, dass Eltern mit ihren neu aufgenommenen Kindern eine Woche lang den Kindergarten besuchen. Vorstellungen und Erwartungen an den Kindergarten lassen sich in Einzelgesprächen oder auf Gruppenebene klären, pädagogische Themen beim Elternabend erörtern. Dabei spielt das Thema „Sprachentwicklung und Sprachförderung im Kindergarten“ bisher kaum eine Rolle, obwohl es hierfür – vor allem in bi- und multikulturellen Gruppen – zahlreiche Ansatzpunkte gibt.

Eltern aus zugewanderten Familien haben in der Regel ein großes Interesse daran, dass ihre Kinder die deutsche Sprache lernen. Sie schicken ihre Kinder in den Kindergarten in der Hoffnung, dass sie hier die deutsche Sprache erwerben und gut auf die Schule vorbereitet werden. Mit wenigen Ausnahmen sind sie aber auch daran interessiert, dass ihre Kinder ihre Erstsprache beibehalten, d.h. sie wünschen sich eine zweisprachige Erziehung.

Seit einiger Zeit ist zu beobachten, dass ein Teil der Eltern die hierzulande verbreitete Auffassung vertritt, die Förderung der Erstsprache behindere den Erwerb der deutschen Sprache. Ihnen ist meist nicht bewußt, welche Bedeutung die Erstsprache für die Entwicklung des Kindes hat und wie Kinder eine zweite Sprache erwerben. Daher fordern viele von der Erzieherin, ihrem Kind den Umgang mit Kindern gleicher Nationalität zu untersagen und dafür Sorge zu tragen, dass ihr Kind im Kindergarten deutsch spricht. Und manche Eltern reagieren sehr zurückhaltend darauf, wenn ein Kindergarten versucht, die Erstsprache im Kindergarten über die muttersprachliche Erzieherin zu unterstützen.

Aber auch manche Erzieherinnen vertreten die Meinung, dass Eltern im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung und auf eine Integration mit ihren Kindern zuhause deutsch sprechen sollten. Hiervon versprechen sie sich eine Unterstützung in ihrer Arbeit.

Fragen zur Sprachwelt der Kinder

Eltern aus zugewanderten Familien wünschen meist zweisprachige Erziehung

Befürchtungen entgegen-treten, Förderung der Erstsprache schade dem Erwerb der deutschen Sprache

Darüber hinaus sind in den Tageseinrichtungen Kinder anzutreffen, deren Eltern über unterschiedliche Erstsprachen verfügen und die ihre Kinder bilingual erziehen und daher wünschen, dass ihre Kinder in beiden Sprachen gefördert werden.

Von seiten der deutschen Eltern werden in verschiedenen Kindergärten Befürchtungen laut, dass es ihren Kindern aufgrund eines hohen Anteils an Kindern aus zugewanderten Familien an entsprechender Förderung fehle, was sich u.a. auch an den sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder zeige bzw., dass ihren Kindern die mehrsprachige Situation in den Gruppen schade.

Ferner wird von einigen Erzieherinnen berichtet, dass eine „bewußte“ Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten deutscher Kinder notwendiger werde, da bei einem Teil der Kinder das Sprachvermögen geringer werde. GRÜNDLER schreibt hierzu, dass im Kindergarten immer häufiger Kinder angemeldet werden, „von denen die Eltern sagen, sie verstünden sie, die sich aber sonst niemandem verbal verständlich machen“ könnten.⁴⁴

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

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

Ziele einer solchen Zusammenarbeit könnten sein:

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

In Aufnahmegesprächen oder bei Veranstaltungen zur Information von Eltern über die Arbeit in der Einrichtung können erste Fragen zur Spracherziehung an die Eltern gerichtet oder Vorstellungen der Erzieherinnen vermittelt werden.

Veranstaltungen für Eltern

Bevor Erzieherinnen überlegen, Eltern zu einem Thema „Sprachentwicklung, Zweisprachigkeit und/oder Sprachförderung im Kindergarten“ einzuladen, ist es hilfreich, Informationen zusammenzustellen und sich im Team eine Position zum Thema zu erarbeiten. Mit Hilfe einer Dia-Reihe mit Alltagssituationen aus dem Gruppengeschehen können die Möglichkeiten einer sprachlichen Förderung im Alltag für Eltern anschaulich dargestellt werden. Auch eine klare Zielvorstellung für das Gespräch mit den Eltern „Was wollen wir erreichen?“, „Was wollen wir ansprechen?“ kann bei der Vorbereitung förderlich sein.

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

Zunehmend Sprachförderung bei deutschen Kindern notwendig

Ziele der Zusammenarbeit mit den Eltern

Vor Elternabenden im Team gemeinsame Position erarbeiten

⁴⁴ Gründler, 1998, S. 30

Mit einem Impulsreferat lassen sich Aspekte der Sprachentwicklung bzw. der Zweisprachigkeit darstellen. Auch über Filme, die z.B. bei den Landesbildstellen ausgeliehen werden können, oder über eine in der Einrichtung erstellte Dia - Reihe läßt sich das Thema mit den Eltern erörtern.

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

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

für Eltern mit Migrationshintergrund:

- *Wie finden Sie es, dass Ihr Kind im Kindergarten seine Erstsprache sprechen darf, dass wir Ihr Kind dabei unterstützen?*
- *Sind Sie der Meinung, dass Ihr Kind in der deutschen Sprache genügend gefördert wird?*

und für deutsche Eltern:

- *Wie denken Sie darüber, dass Ihr Kind im Kindergarten zweisprachige Kinder antrifft?*
- *Meinen Sie, dass Ihr Kind genügend in der deutschen Sprache unterstützt wird?*

5.3 Kompetenzen der Eltern nutzen

Eine weitere Überlegung, die im Team erörtert werden sollte, ist, ob und wie Eltern mit ihren lebenspraktischen und sprachlichen Kompetenzen in die Arbeit einbezogen werden können. Über die Mitarbeit von Eltern können Angebote und Aktivitäten eingebracht werden, die zu einer Erweiterung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder führen. So können z.B. Lieder, Spiele, Geschichten und Märchen aus dem kulturellen Umfeld der Kinder aus zugewanderten Familien mit Hilfe der Eltern in die Arbeit einbezogen und somit Anerkennung der Erstsprache zum Ausdruck gebracht werden. Hier sind Eltern oft bereit, Erzieherinnen in ihrer Arbeit zu unterstützen und entsprechende Materialien zur Verfügung zu stellen oder ihnen bei der Suche nach Materialien zu helfen, in einer kleinen Kindergruppe Geschichten vorzulesen, mit Kindern zu singen oder eine Speise zuzubereiten.

Seitdem Frau Akkaya, eine türkische Erzieherin, im Kindergarten „Regenbogen“ tätig ist, treffen sich die türkischen Mütter auf Einladung der Erzieherinnen in der Einrichtung zum Gespräch. Heute wollen die Erzieherinnen mit den Müttern überlegen, wie sie die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder zuhause unterstützen können. Obwohl sich die Erzieherinnen lange mit dem Thema der zweisprachigen Erziehung von Kindern auseinandergesetzt haben, obwohl sie auch genau wissen, was sie mit den Müttern besprechen wollen, sind sie doch etwas aufgeregt: „Wie werden die Mütter wohl reagieren“.

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

Gegen 14.00 Uhr war es soweit. Die türkischen Mütter brachten – wie sie es bei früheren Gelegenheiten auch schon gemacht hatten – Selbstgebackenes mit. In der geräumigen Küche, in der sich die Mütter trafen, war der Tisch gedeckt, Tee und Kaffee zubereitet.

Leitfragen für die Diskussion

Beispiel: Eltern in Sprachförderung einbeziehen

Nachdem sich alle begrüßt und miteinander ausgetauscht haben, unterhalten sich die Mütter darüber, womit sich ihre Kinder nachmittags oder am Wochenende beschäftigen. Sie berichten, dass ihre Kinder gern fernsehen oder vor dem Video sitzen und einige sich für Game-Boy interessieren. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird den Müttern deutlich, dass bei diesen Aktivitäten kaum gesprochen wird, dass sie von sich aus auch nicht das Gespräch mit ihren Kindern suchen, dass sie eigentlich wenig mit ihren Kindern reden.

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

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

Zudem wollen sie ihre Männer informieren und mit ihnen über das heutige Gespräch reden. Sie verabreden, die nächsten Treffen im Kindergarten zu nutzen, um ihre Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam nach weiteren Schritten zu suchen.

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

5.4 Wertschätzung und Anerkennung ausdrücken

Gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung sind grundlegende Voraussetzungen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern. Ein vertrauensvolles Zusammenwirken ist nur dort möglich, wo Erzieherinnen und Eltern bereit sind, offen aufeinander zuzugehen.

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

Ein „Willkommen“ im Eingangsbereich in den Sprachen, die in der Einrichtung vertreten sind, kann Eltern signalisieren, dass sie gerne gesehen sind.

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

Zudem sollten Erzieherinnen Eltern dazu ermutigen, in der Sprache mit ihren Kindern zu sprechen, zu der sie eine engere Beziehung haben, die ihnen näher ist. Dies wird bei zugewanderten Familien in der Regel noch die Erstsprache sein. Da Eltern in bezug auf die sprachliche Erziehung ihrer Kinder vielfach verunsichert sind, brauchen sie hier Unterstützung und Einfühlungsvermögen. Es kann ihnen helfen, von der Erzieherin zu erfahren, wie wichtig die Erstsprache für die Entwicklung von Kindern ist, dass die Unterstützung der Erstsprache zum Wohle ihres Kindes ist und dass sie die im familiären Bereich vorhandenen Möglichkeiten zum Gespräch mit ihren Kindern nutzen sollten, auch im Hinblick auf den Erhalt der Erstsprache.

**Wichtige Informationen
mehrsprachig zur
Verfügung stellen**

**Eltern bei Unsicherheiten
beraten**

Die Sorge deutscher Eltern sollten Erzieherinnen aufgreifen und Eltern aufzeigen, wie Kinder über die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen ihr Spektrum an Lernerfahrungen erweitern können.

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

Notizen

Notizen

Literatur:

Akpinar, Ü./Zimmer, J. (Hrsg.): Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Band 1. München 1984

Apeltauer, E.: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin, München, Wien, Zürich, New York 1997

Brazelton, T. B./Cramer, B. G.: Die frühe Bindung. Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. Stuttgart 1991

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981

Demandewitz, H.: Öffnungsschritte im situationsbezogenen Ansatz. In: Militzer, R./Demandewitz, H./Solbach, R.: Tausend Situationen und mehr! Die Tageseinrichtung ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder. Münster 1999

Epstein, S.: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.: Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1984

Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. 12. Auflage. Frankfurt 1991

Felix, S. W.: Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitsprachenerwerb. München 1982

Felix, S. W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Tübingen 1982

Filipp, S.: Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: Filipp, S. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1984

Fuchs, R.: Grundsätzliche Überlegungen zur Sprachförderung im frühen Kindesalter (Unveröffentlichtes Manuskript). Köln 1999

Gipper, H. (Hrsg.): Kinder unterwegs zur Sprache. Düsseldorf 1985

Gogolin, I.: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. 1. Auflage. Hamburg 1988

Götte, R.: Sprache und Spiel im Kindergarten. Handbuch zur Sprach- und Spielförderung mit Jahresprogramm und Anleitungen für die Praxis. Weinheim und Basel 1977

Gründler, E.: Sprache lernen. In: klein & groß, 10/1998

Haucke, K.: Freundschaft und Ablehnung zwischen Kindergartenkindern. Materialien für die Fortbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. Köln 1998

Heuchert, L.: "Sie müssen doch Deutsch lernen!" Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Mannheim 1994

Heuchert, L.: Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Band 3: Zweisprachigkeit. Berlin 1989

Hurlock, E. B.: Die Entwicklung des Kindes. Kap. 6: Die Entwicklung der Sprache und des Sprechens. 2. Auflage. Weinheim, Berlin, Basel 1971

Jakubeit, G.: Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Band 2: Kinder. Berlin 1988

Kazemi-Weisari, E.: Offene Planung im Kindergarten. Ideen und Hilfen. Freiburg im Breisgau 1996

Kielhöfer, B./Jonekeit, S.: Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen 1983

Knauf, T.: Wir erziehen Kinder nicht, wir assistieren ihnen. Die Rolle der Erzieherin in der Reggio-Pädagogik. In: Welt des Kindes, 4/98

Kolonko, B.: Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. Pfaffenweiler 1996

Korczak, J.: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen 1983

Lipp-Peetz, C.: Raumqualität im Situationsansatz. Zehn Regeln und Fragen zur Selbsteinschätzung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1998, H. 3, S. 21 - 23

Lumpp, G.: Daß Ali und Elena mitreden können. Stuttgart 1980

Maslow, A. H.: Psychologie des Seins. München 1973

Militzer, R./Demandewitz, H./Solbach, R.: Tausend Situationen und mehr! Die Tageseinrichtung ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder. Münster 1999

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

Naegle, I./Haarmann, D. (Hrsg.): Darf ich mitspielen? Kinder verständigen sich in vielen Sprachen Anregungen zur interkulturellen Kommunikationsförderung. Weinheim und Basel 1986

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

Peukert, U.: Identitätsentwicklung. In: Zimmer, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 6. Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart 1985, S. 327 - 329

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

Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt am Main 1991

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

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

Schulz von Thun, F.: Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Reinbeck bei Hamburg 1991

Spitz, R.: Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart 1970

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

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

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

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

Zimmer, R.: Sprache und Bewegung. In: Kindergarten heute, 1992, H. 6, S. 52 ff.

Notizen