

KOMPAKT

Mai 2007

SPEZIAL

Impulse und Informationen der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

KOMPAKT auch online lesen unter
www.katholische-kindergaerten.de

Schlüsselkompetenz Sprache

**Fördermöglichkeiten
in Familien,
Familienzentren und
Tageseinrichtungen
für Kinder**

**Dokumentation der Fachtagung
vom 19. März 2007
im Maternushaus, Köln**



	Prof. Dr. Susanne Viernickel Schlüsselkompetenz Sprache – Erträge der aktuellen Bildungsforschung 4
	Prof. Dr. Lilian Fried und Eva Briedigkeit Delfin ⁴ – Hintergründe und Einblicke zum neuen System der Sprachstandsfeststellung und -förderung 10
	Monika Aly Der Dialog mit dem Säugling und dem Kleinkind während der Pflege 12
	Inge Thul Bildungsschatz Mehrsprachigkeit 14
	Astrid Gilles-Bacciu, Sabine Neitzel Sprachlernangebote für Eltern im Familienzentrum und in der Kindertagesstätte 16
	Dr. Christine Funk Sprache und Religion – Vom Wert der Sprache der Religion für Kinder, ihre eigenen Lebenserfahrungen zu artikulieren 19
	Herbert H. Warmbier Gewaltfreie Verständigung zwischen Erwachsenem und Kind 26
	Ute Mehring-Diedenhofen SISMIK, SELDAK und Literacy als Förderplan 28
Impressum	PD Dr. Zvi Penner Vom Lallen zum Delfin ⁴ Sprache und frühkindliche Bildung mit kon-lab 33
Herausgeber Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder Georgstr. 7, 50676 Köln Tel.: 0221/2010-272 Fax.: 0221/2010-395 E-Mail: markus.linden-luetzenkirchen @caritasnet.de	Maria Steinfort Dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung 39
	Antje Suhr Bewegte Sprachförderung 42
	Gertrude Küpper Meilensteine und Stolpersteine – Sprachentwicklung von 0-3 Jahren ... 43
	Mechthild Laukötter Wie kommt das Kind (4-6 Jahre) zur Sprache? 49
Redaktion Markus Linden-Lützenkirchen	Dagmar van der Giet Wahrnehmung – Bewegung – Sprache Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung im Kindergarten 52
Verantwortlich Matthias Vornweg	
Layout und Satz Alexander Schmid Grafikproduktion <i>Titelfoto: Ingram</i>	

15 Euro Schutzgebühr

Liebe Leserin,
lieber Leser,

„Sprache und Bildung hängen eng miteinander zusammen. So wird menschliche Entwicklung, Weltaneignung und Selbstbildung ganz wesentlich durch Sprache ermöglicht und werden Bildungsgüter vor allem mittels Sprache tradiert. Macht man sich dies klar, so wird deutlich, dass sich Pädagogik in der Vergangenheit entschieden zu selten mit der Verbindung von Sprache und Bildung beschäftigt hat. Seit dem PISA-Schock ist das allerdings anders geworden. Es ist wieder ins Blickfeld gerückt, dass Sprache eine der wesentlichsten Schlüsselkompetenzen für Bildung ist. Dementsprechend ist man bemüht, pädagogische Ansätze zu entwickeln, die dem – möglichst schon vor der Schule - angemessen Rechnung tragen. ... Verstärkt wird das noch durch Ergebnisse diverser empirischer Studien, in denen man den Sprachentwicklungsstand ... erhoben hat. ... Diese Erhebungen haben zu dem Schluss geführt, dass 25 - 30% eines Jahrgangs Sprachentwicklungsauffälligkeiten aufweisen.“

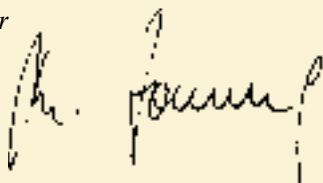
Unter anderem auf der Grundlage dieser Kernaussagen von Prof. Dr. Lilian Fried im Rahmen des DJI-Projektes „Schlüsselkompetenz Sprache“ hat das Thema Spracherwerb in den letzten Monaten in der Elementarpädagogik einen ganz zentralen Stellenwert erhalten. Die Bildungsdiskussion der letzten Jahre, die in NRW unter anderem zur Bildungsvereinbarung und im Erzbistum Köln zum trügerspezifischen Bildungskonzept „MenschenBildung“ geführt hat, wird hier fokussiert und besonders akzentuiert.

Durch das neue Schulgesetz und den darin vorgeschriebenen Sprachtests und Sprachförderprogrammen wird das Thema Spracherwerb und -kompetenz in allen Tageseinrichtungen für Kinder und Einrichtungen der Familienbildung einen sehr hohen Stellenwert erhalten. Diese Entwicklung wird im Erzbistum Köln ausdrücklich begrüßt. In Entsprechung dazu wird auch in der Erwachsenen- und Familienbildung dem Thema Sprache und Sprachförderung besonders in der ersten Lebenszeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Daher haben wir Tagung und Dokumentation ganz bewusst gemeinsam mit den Verantwortlichen der Familienbildung im Erzbistum Köln konzipiert und inhaltlich verantwortet.

Ein ganz besonderer Dank gilt auch den Referentinnen und Referenten der Fachtagung, die es ermöglicht haben, diese umfangreiche Dokumentation zu erstellen. Möge die Dokumentation Sie alle ermutigen, die ursprüngliche Lust und Fähigkeit der Kinder zu sprechen und sich mitzuteilen zu unterstützen. Denn Sprache ist unser wichtigster Weg, mit anderen Menschen Verbindung auf zu nehmen und uns dabei selbst zu verstehen.

Ihr



Matthias Vornweg
Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder

Schlüsselkompetenz Sprache

Erträge der aktuellen Bildungsforschung

PROF. DR. SUSANNE VIERNICKEL
FH KOBLENZ

Der Sprache, ihrem Einsatz und ihrer Förderung kommt eine enorme Bedeutung für die Arbeit von pädagogischen Fachkräften zu. Pädagogische Berufe leben vom Kontakt und sozialen Austausch mit anderen Menschen. Pädagogik vollzieht sich – nicht nur, aber zu einem bedeutenden Anteil – durch Sprache. Beziehungen werden durch täglich wiederkehrende, unzählige Interaktionen geformt, bei denen ebenfalls der sprachliche Austausch eine große Rolle spielt. Sprache ist also eine Schlüsselkompetenz – nicht nur für Kinder, sondern auch und gerade für die Erwachsenen, die sie betreuen, erziehen und bilden sollen.

In diesem Beitrag wird es deshalb zwar viel um Spracherwerb und Sprachkompetenz von Kindern gehen, aber auch um die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen derjenigen, die täglich mit den Kindern zu tun haben. Zuerst sollen die Anfänge der Sprachentwicklung beleuchtet werden, wobei im Vordergrund die Bedeutung der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kind stehen soll. Danach werden einige Befunde aus der Forschung dargestellt, die aufzeigen, dass es gut identifizierbare Vorläuferkompetenzen des Schriftspracherwerbs gibt, die sich bereits im Vorschulalter zeigen. Außerdem soll unter Heranziehung einiger Studien aus der empirischen Bildungsforschung der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss der Besuch einer Kindertageseinrichtung – insbesondere einer guten Kindertageseinrichtung – auf die Sprachfähigkeiten von Kindern hat. Abschließend werden die sich aus den Forschungsbefunden ergebenden zentralen Elemente eines umfassenden Sprachförderkonzepts kurz dargestellt.



1. Kommunikation in den ersten drei Lebensjahren

Alle Kinder besitzen eine genetische Grundausrüstung, die es ihnen erlaubt, relativ mühelos ihre Muttersprache zu erlernen. Wenn ein Kind sein erstes Wort spricht, ist dies als Ergebnis einer schon vor der Geburt begonnenen Entwicklung zu verstehen. Kinder werden in eine sprechende Umwelt hinein geboren. Und sie finden Sprache in Kombination mit menschlichen Gesichtern von Anfang an besonders interessant. Schon vier Tage alte Säuglinge reagieren dabei intensiver auf Sätze, die in ihrer Muttersprache gesprochen wurden, als auf Sätze in einer fremden Sprache (Mehler u.a., 1988, zit. nach Grimm und Weinert, 2005). Ausschlaggebend dafür sind die prosodischen Merkmale der Sprache, also die Sprachmelodie und der Sprachrhythmus.

Um diese Dispositionen zu nutzen und zu erweitern benötigt ein Kind in den ersten Lebensmonaten und -jahren Beziehungen zu Erwachsenen, die ihm zugewandt sind und die dazu bereit sind, sich in Dialogform auf seine Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit einzulassen. Säuglinge lieben es, Erwachsene anzuschauen, die mit ihnen sprechen. Im verbalen Austausch mit Erwachsenen wird deutlich, dass sie offensichtlich wissen bzw. schnell lernen,

wie ein Dialog funktioniert. Sie schauen ihre Bezugsperson an, wenn sie mit ihnen spricht und brabbeln oder plappern in den Sprechpausen. Zum Glück scheinen Menschen über ein „intuitives Elternprogramm“ zu verfügen, das sich ideal an die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Präferenzen des Babys anpasst (vgl. Papousek und Papousek, 1987).

Die erste Form, in der sich Erwachsene sprachlich auf die kindliche Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit einlassen ist die so genannte „**Ammensprache**“, auch „**baby-talk**“ genannt. Hier sprechen Erwachsene in sehr hoher Tonlage mit dem Säugling, lassen deutliche Pausen zwischen Phrasen und lenken durch Akzentverschiebung die Aufmerksamkeit des Säuglings auf besonders wichtige Wörter. Damit passen sie sich der Hörfähigkeit des Säuglings an und erleichtern ihm so, die Laute seiner Muttersprache zu identifizieren. So gut wie alle Erwachsenen verwenden die Ammensprache automatisch, wenn sie mit Säuglingen reden.

Mütter und Väter – und auch Erzieherinnen und Erzieher in Kinderkrippen – erleichtern es dem Säugling daneben auch, in den Rhythmus einer Kommunikationssituation zu finden. Und schließlich führen sie Situationen herbei, in denen er Kontingenzen - Zusammenhänge - zwischen seinem Verhalten und den Reaktionen des Erwachsenen entdecken kann. Dabei unterstellen sie dem Säugling, als würde er mit seinem Verhalten etwas ganz Bestimmtes beabsichtigen; wir interpretieren die Handlungen und Äußerungen intentional. Dies stellt eine Unterstützung bei der Organisation seines Verhaltens dar und dabei, bestimmte Bedeutungen, Kommunikationsregeln und Konzepte zu entdecken. Wenn ein Kind seinen Arm ausstreckt, um an seine Nuckelflasche zu gelangen, reagiert die Erzieherin, indem sie ihm die Flasche mit den Worten: „Deine

Nuckelflasche willst du haben, ja.“ zureicht. Im Laufe der Zeit streckt das Kind den Arm in Richtung Flasche aus und schaut die Erzieherin dabei an. Damit benutzt es das Armausstrecken als Geste. Seine Kommunikation ist intentional geworden.

Im zweiten Lebensjahr beginnt ein Kind damit, eine Vielzahl neuer Wörter zu lernen. Man spricht hier von einer „Benennungsexplosion“, die mit ca. eineinhalb Jahren einsetzt. Damit verbunden ist ein interessanter Wechsel in der Funktion des Wortgebrauchs. Die Kinder haben aufgrund von Fortschritten in der kognitiven Entwicklung nun erkannt, dass alle Dinge benannt werden können. Im Vordergrund der Wortschatzerweiterung steht deshalb der Wunsch, alle Objekte, die sie sehen, zu kategorisieren, also einzuordnen und deren Bedeutung zu erfassen. Typisch für dieses Alter ist auch die Frage „Was ist das?“ die die Kinder immer wieder stellen, um neue Wörter in Erfahrung zu bringen.

Um neue Wörter zu erlernen und die dialogischen Fähigkeiten zu erweitern, braucht das Kind Bezugspersonen, die darauf achten, wohin das Kind sieht, worauf es zeigt und was es fragt und die diese kindlichen Handlungen verbal begleiten. Im zweiten Lebensjahr ist deshalb eine „**stützende Sprache**“ besonders wichtig. Erwachsene stützen den Spracherwerb hier durch mehrere wichtige Elemente. Sie begrenzen im Dialog mit dem Kind die Informationen so, dass es mit ihnen umgehen kann. Durch eine einfache Dialogstruktur bieten sie sozusagen ein Gerüst, das den Worterwerb stützt. Außerdem signalisieren sie dem Kind in zunehmendem Maße, dass sie eine Antwort in Form von Worten oder einfachen Sätzen und eine aktive Teilnahme auch an längeren Dialogen erwarten.

Mit dem Wortschatzspurt beginnt das Kind auch, Wortkombinationen zu bilden. Hier wird der Beginn der produktiven Grammatik angesetzt. Die Äußerungen von Zweijährigen folgen bereits bestimmten grammatischen Regeln, z.B. sagen sie nicht „Saft mehr“, sondern „mehr Saft“. Andererseits lassen sie systematisch bestimmte Satzglieder aus (Artikel, Hilfsverben oder Präpositionen); wir sprechen vom „Telegrammstil“. Erwachsene verwenden

zur Unterstützung der grammatischen Strukturen eine **lehrende Sprache**, das „**motherese**“. Hierzu gehören u. a. Sprachanregungen durch Fragen, Wiederholungen und Erweiterungen der kindlichen Äußerungen mit korrektiven Rückmeldungen. Erwachsene sollten dabei nicht nur auf die Form der kindlichen Sprache aufmerksam sein, sondern auch weiterhin auf den Inhalt, also auf das, was die Kinder mitteilen wollen. Wenn ein Kind z. B. ruft „Guck mal, ganz viele Hunde“, dann sollten Erwachsene nicht verneinen: „Das heißt Hunde“, sondern korrektiv bestätigen: „Ja genau, da drüben sind ganz viele Hunde. Durch die Ergänzung der fehlenden grammatischen Information geben sie so etwas wie eine „gute Gestalt“ für den Ausdruck des Inhalts vor. Auf der Basis der gelungenen Verständigung über die Situation wird die neue formale Information leichter und besser verarbeitet. Dieser ganzheitliche Lernweg wird als ausgesprochen lernwirksam angesehen.

Eindrucksvolle Belege dafür lieferte bereits eine Studie von Whitehurst u.a. aus dem Jahr 1988. (vgl. Grimm und Weinert, 2005, S. 549). Die Wissenschaftler trainierten 30 Elternpaare, wie sie - z.B. während des gemeinsamen Bilderbuchbetrachtens - Fragen stellen können, die die kindliche Sprachproduktion anregen und die korrektive Sprachlehrstrategie der Erweiterung der kindlichen Äußerungen anwenden können. Bereits nach einem Monat zeigten die Kinder im Vergleich zu einer Kontrollgruppe bessere Sprachproduktionsfähigkeiten, die auch noch neun Monate später Bestand hatten. Eine Wiederholung der Studie im Jahr 1994 mit 64 Eltern-Kind-Paaren bestätigte diesen Befund (Arnold u.a., 1994).

Wenn Kinder mit vier oder fünf Jahren die Satzmuster ihrer Muttersprache prinzipiell beherrschen und ohne Schwierigkeiten kommunizieren können, so haben sie trotzdem noch einige wichtige Schritte vor sich. Während die Kinder in den ersten Lebensjahren vorwiegend mit dem Aufbau des Wortschatzes, dem Erwerb von Wort- und Satzbedeutungen und dem Einüben in Kommunikationssituationen beschäftigt waren, eignen sie sich im Vor- und Grundschulalter abrufbares Wissen

über das System Sprache und seine formalen Aspekte an. Fünfjährige besitzen ein rein intuitives Sprachwissen: Sie benutzen sprachliche Formen korrekt, ohne über diese reflektieren zu können. Irgendwann im Verlauf des sechsten Lebensjahres kommt es dann zu einer Neuorganisation des verfügbaren sprachlichen Wissens. Kindern fallen Verstöße gegen sprachliche Regeln und Ausnahmen auf, sie korrigieren sich selbst spontan und kommen nach und nach zu einer bewussten Reflektion über die Sprache und ihre Gesetzmäßigkeiten, die dann auch abstrakt benannt und begründet werden können.

Bereits anhand dieser knappen Darstellung wird deutlich, dass der Spracherwerbsprozess hochkomplex ist. Jedoch bringen alle gesunden Kinder ein effektives Lernprogramm hierfür mit und sind in der Regel bestens darauf vorbereitet, sich neugierig und eigenaktiv die Sprach- und Symbolwelt zu erobern. Dabei reicht ein einfaches Imitieren der gehörten Sprache nicht aus. Das Kind muss auf der Grundlage des Sprachangebots seiner Umwelt induktiv die abstrakten Regeln ableiten, die der Sprache zugrunde liegen. Nur dann kann es erstmalig gehörte Sätze inhaltlich verarbeiten und verstehen und selbst eigene, so noch niemals zuvor gehörte Sätze, produzieren. Wie gut und angemessen die soziale Umwelt eines Kindes auf die jeweils anstehenden Schritte in der sprachlichen Entwicklung reagiert und welche passenden Lern- und Anregungsbedingungen sie bereitstellt, ist ein entscheidender Faktor des Spracherwerbs.

2. Vorläufer des Schriftspracherwerbs

Ein reicher Wortschatz, gute Artikulations- und Ausdrucksfähigkeiten sowie Sicherheit in Kommunikationssituationen mit unterschiedlichen Partnern und in diversen Situationen sind eine solide Ausgangsbasis dafür, dass Kinder die Anforderungen, die mit Schuleintritt an sie gestellt werden, erfüllen können. Sie schaffen gute Voraussetzungen für einen problemlosen Schriftspracherwerb. Seit einiger Zeit beschäftigt sich die psychologische Forschung jedoch darüber hinaus intensiv damit, weitere, ganz spezifische Vorläufermerkmale zu identifizieren, die für den erfolgreichen

Erwerb von Lesefertigkeiten und Schreibkompetenzen wichtig sind. Sie werden unter dem Oberbegriff „**phonologische Informationsverarbeitung**“ (Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Elemente einer Sprache: Futter-Kutter; Phonologie beschäftigt sich mit Systemen von Phonemen) zusammengefasst. Damit meint man die Nutzung von Informationen über die Lautstruktur bei der Auseinandersetzung mit gesprochener bzw. geschriebener Sprache. Sie lässt sich im Kindergartenalter als Bewusstheit um größere sprachliche Einheiten wie Wörter, Silben und Reime (= phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne) beobachten. Im Schulalter zeigt sie sich in der Fähigkeit, vorgespochene Wörter in ihre Lautbestandteile zu zerlegen, also die kleinsten Einheiten der gesprochenen Sprache zu erkennen und zu unterscheiden (= phonologische Bewusstheit im engeren Sinne). Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne kann man z.B. am Finden von Reimwörtern, am Silben klatschen oder am Zählen von Wörtern in einem Satz erkennen.

Dass die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne in einem Zusammenhang mit späteren schriftsprachlichen Kompetenzen steht, wurde schon 1985 in einer britischen Studie nachgewiesen. Das Beherrschen von Kinderreimen im Alter von drei Jahren sagte danach das Ausmaß phonologischer Bewusstheit im fünften Lebensjahr vorher (Bradley und Bryant, 1985, zitiert nach Schneider, 2004, S. 18). Und dieses war wiederum signifikant mit Unterschieden in späteren Leseleistungen korreliert. Auch in der in Deutschland bekannten Logik-Studie (Münchner Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen), an der fast 200 Kinder teilnahmen, zeigten sich Zusammenhänge zwischen bestimmten Fähigkeiten der phonologischen Informationsverarbeitung und der Buchstabenkenntnis im Kindergartenalter und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben zum Ende der zweiten Klasse (Schneider, 2004).

Es sind noch weitere solcher spezifischen Vorläufermerkmale bekannt. Eines ist das Arbeitsgedächtnis für das Zuordnen von schriftlichen Symbolen zu ihren laut-

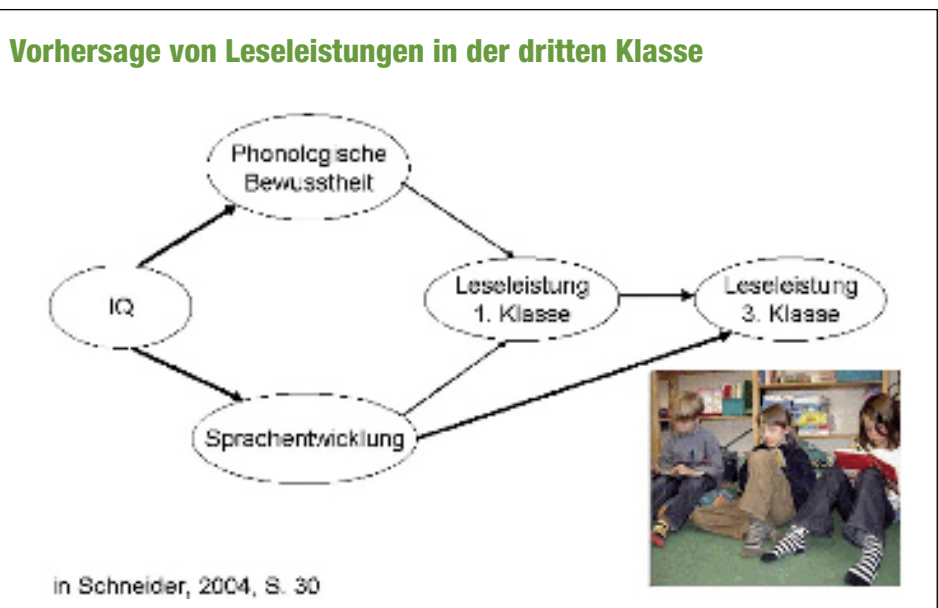
sprachlichen Entsprechungen, ein anderes die frühe Buchstabenkenntnis und ein drittes das möglichst schnelle Erkennen von Objekten oder Symbolen und das Finden der entsprechenden Wortbedeutung. Die Forschung zeigt jedoch, dass insbesondere die weitere und engere phonologische Bewusstheit sehr gut durch gezielte Fördermaßnahmen positiv beeinflusst werden können. Weite Verbreitung gefunden hat das darauf ausgelegte „Würzburger Trainingsprogramm“. Es besteht aus insgesamt 57 „Sprachspielen“ zu sechs inhaltlich aufeinander aufbauenden Übungseinheiten. Das Trainingsprogramm wird im letzten Kindergartenhalbjahr von Erzieherinnen durchgeführt. Es erstreckt sich über insgesamt 20 Wochen mit täglichen ca. 10-minütigen Sitzungen (Küspert & Schneider, 2003).

Zum Würzburger Trainingsprogramm wurden im Zeitraum zwischen 1991 und 2000 drei groß angelegte Studien zur Evaluation der Fördereffekte durchgeführt. Insgesamt zeigte sich, dass das Trainingsprogramm beachtliche Effekte auf die Lese- und Rechtschreibkompetenzen von Kindern hat. Insbesondere für Risikokinder - also Kinder mit einer weit unterdurchschnittlichen Basiskompetenz - senkt es die Wahrscheinlichkeit, Lese-Rechtschreibprobleme zu entwickeln. Die an der Universität des Saarlandes durchgeführte Evaluationsstudie bestätigte einen im Vergleich zu nicht trainierten Kinder

überdurchschnittlichen Anstieg der phonologischen Bewusstheit nach dem Training erstmalig auch für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, allerdings an einer relativ kleinen Stichprobe (Gräsel und Guttenberg, 2004).

3. Der Beitrag eines guten Kindergartens zur Förderung der Sprachkompetenz

Trainingsprogramme wie dieses können einen Baustein in einem ganzheitlichen Sprachförderkonzept darstellen. Zur Sprachförderung gehört jedoch mehr, und sie fängt nicht erst im letzten Kindergartenjahr an. Beispielhaft kann man dies an einem Modell zur Vorhersage der Leseleistung in der dritten Klasse ersehen (Ennemoser, 2003; Reanalyse, berichtet in Schneider, 2004, S. 30). Das Modell zeigt im Wesentlichen, dass der Intelligenzquotient eines Kindes einen Einfluss sowohl auf dessen phonologische Bewusstheit als auch auf seine allgemeine Sprachentwicklung hat. Und diese allgemeine Sprachentwicklung ist für die Vorhersage der Leseleistungen in der 1. Klasse genauso prädiktiv wie die phonologische Bewusstheit. Von der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten kann wiederum überhaupt nicht allein auf die Leseleistungen in der dritten Klasse geschlossen werden; wohl aber von der sprachlichen Entwicklung im Kindergartenalter. Hier gibt es einen starken Zusammenhang.



Was sagt uns das? Es sagt keinesfalls, dass Trainingsprogramme sinnlos sind. Es sagt aber mit großer Deutlichkeit, dass die breite und früh einsetzende Förderung der allgemeinen Sprachentwicklung mindestens ebenso, wenn nicht noch bedeutsamer für spätere Leistungen im schulischen Bereich ist. Unterstützung für diese Sichtweise gibt es auch aus der Qualitätsforschung. Wie Wolfgang Tietze und sein Team in der mittlerweile schon fast klassischen Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten“ berichten (Tietze, 1998), sind Kinder, die eine qualitativ gute Kindertageseinrichtung besuchen, im Durchschnitt in ihrer sprachlichen Entwicklung – gemessen an der Entwicklung des passiven Wortschatzes (mit dem Peabody Picture Vocabulary Test) – Kindern voraus, die einen Platz in einem weniger guten Kindergarten haben. Auch zum Ende der Kindergartenzeit blieben diese Effekte bestehen. Die Autoren begleiteten die Kinder bis zum Alter von 8 1/2 Jahren. Noch in der dritten Klasse gab es überzufällige Effekte der pädagogischen Qualität des damals besuchten Kindergartens. Diese waren wieder für die Sprachentwicklung nachweisbar, aber auch für einen Schulleistungsindex, der aus Leistungen im Leseverständnis, Rechnen, Problemlösen, Naturwissenschaften und Sozialem Wissen komponiert wurde (Tietze, Rossbach und Grenner, 2005).

Im Hinblick auf die sprachliche Anregungsqualität und sprachförderliche Aktivitäten wird in diesen Studien eine gute Qualität u.a. durch die folgenden Merkmale repräsentiert (Tietze u.a., 2005):

1. Es gibt eine breite Auswahl an Büchern, die den Kindern überwiegend frei zugänglich sind, sowie zusätzliche Materialien zur Sprachanregung wie Poster, Bildspielkarten, Kassetten mit Geschichten und Liedern. Weiter gibt es vielfältige Materialien, die zur Kommunikation anregen, z. B. kleine Figuren und Tiere im Baubereich, Handpuppen; interessantes Spielzeug für Rollenspiele. Die Bücher und Materialien werden ab und an ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten.

2. Die Fachkräfte nutzen sowohl das Freispiel als auch geplante Gruppenaktivitäten oder Projektphasen zur Kommunikation mit den Kindern und zur Anregung der Kommunikation unter den Kindern. Die Gespräche dienen dem Informationsaustausch und der sozialen Interaktion, seltener zur Verhaltenskontrolle oder reinen Regulierung von bestimmten Abläufen. Dabei stellen die Fachkräfte häufig Fragen, die längere und komplexere Antworten erfordern. Das Zuhören und Reden der Erzieherin ist auf das Alter und die Fähigkeiten der Kinder individuell abgestimmt.
3. Die Fachkräfte fördern über die Sprache das kindliche Denken. Sie sprechen z. B. über Vergangenes und Zukünftiges. Sie nutzen alltägliche Situationen zur Begriffsentwicklung, indem sie z. B. über ihre Erlebnisse im Tagesablauf sprechen oder den Handlungsablauf beim Zubereiten einer Mahlzeit sprachlich begleiten. Sie regen Kinder an, über ihre Ideen und Lösungswege bei konkreten Herausforderungen im Rahmen ihrer Spiele (z. B. den Bau eines hohen Turmes) zu kommunizieren.
4. Regelmäßig wird gesungen, getanzt, es werden Finger-, Sprach- und Reimspiele angeboten. Es sind viele verschiedene Materialien zugänglich, um musikalische und rhythmische Bewegungserfahrungen zu machen.

4. Elemente eines ganzheitlichen Sprachförderkonzeptes für Kindertageseinrichtungen

Diese Qualitätsmerkmale der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen tragen nach Befundlage aus der Bildungsforschung nachweislich zur sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern bei. Und auch bei den jüngeren Kindern hat der Besuch einer in dieser Hinsicht guten Kita positive - und keine negativen - Auswirkungen. Dies konnte in der großen Längsschnittuntersuchung vom National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) gezeigt werden. Dort begleiten Forscherteams seit

1999 insgesamt über 1200 Kinder und ihre Familien von Geburt an bis heute. Sie wollen herausfinden, welche Faktoren die Entwicklung der Kinder und ihren schulischen Erfolg besonders stark beeinflussen. Ein Schwerpunkt lag in den ersten Jahren auf dem Einfluss der Bedingungen in der Familie und in familienergänzenden Settings wie der Tagespflege, der Krippe und dem Kindergarten. Zwei für unser Thema besonders wichtige Erkenntnisse habe ich herausgegriffen. Erstens: Die Erfahrung positiver Betreuungsqualität in den ersten drei Lebensjahren und spezifisch auch die sprachliche Anregung in der Krippe (mit 12, 24 und 36 Monaten) tragen zu einer verbesserten sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern aktuell und zu späteren Zeitpunkten (hier: mit 5 Jahren) bei. Zweitens aber: Die Familie und die Anregungen, die Kinder dort erhalten, machen einen noch wesentlich größeren Unterschied! Das Elternhaus ist und bleibt der wichtigste Impulsgeber oder aber - im negativen Fall - der stärkste Hemmschuh für eine gelingende kindliche Sprachentwicklung (vgl. Early Childcare Research Network, 2003).

Sprachliche Anregungen geschehen dort natürlich in hohem Maße über die alltägliche Kommunikation. Jedoch geht man heute davon aus, dass insbesondere das Vorlesen bzw. das gemeinsame Bilderbuchbetrachten eine für den Spracherwerb besonders ergiebige Situation darstellt. Im Zusammenhang mit begleitenden Dialogen über die Bücher bzw. die Geschichten, dem Vorbild, das die Eltern für die Kinder in Bezug auf den Umgang mit Büchern, Zeitungen oder Zeitschriften geben und einigen anderen Faktoren spricht man von erster literarischer Sozialisation. Hier gibt es in Familien sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen, die sich entlang der sozio-ökonomischen Schichtzugehörigkeit der Familien differenzieren. Eine Studie aus den USA kommt zu der erschreckenden Aussage, dass Kinder aus Mittelschichtfamilien in die erste Klasse kommen mit durchschnittlich 1000 bis 1700 Stunden eins-zu-eins Bilderbuchlese-Erfahrung, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien mit durchschnittlich nur 25 Stunden.

Umfassendes Sprachförderkonzept von Kindertageseinrichtungen

Element 1: Sprach- und Literacy-Förderung im Alltag der Kita verankern

Sprachförderung beginnt für jedes Kind mit dem ersten Tag des Kita-Besuchs. Jüngere Kinder profitieren davon, wenn die Fachkräfte darauf achten, überwiegend „stützende“ und „lehrende“ Sprache zu verwenden. Sie sollten viele Fragen stellen und Interesse an den Antworten haben, Handlungen und Aktivitäten sprachlich begleiten und eine kommunikationsfreudige Atmosphäre schaffen. Zusätzliche Aspekte beziehen sich gezielter auf die Förderung der Lese-, Erzähl- und Schreibkultur. Ulich, Oberhuemer und Soltendiek (2005) machen hierzu viele Vorschläge für Aktivitäten, die zum pädagogischen Alltag gehören sollten. Sie reichen von der regelmäßigen dialogischen Bilderbuchbetrachtung über das Sammeln und Entziffern von Logos, Symbolen und Worten aus der Umgebung bis dahin, Kinder Geschichten diktieren zu lassen, aus denen sogar ein Buch entstehen kann und regelmäßigen mehrsprachigen Bilderbuchausstellungen, die für Eltern und andere interessierte Menschen geöffnet sind.

Element 2: Die Sprachentwicklung aller Kinder kontinuierlich beobachten und dokumentieren

Die Kenntnis über individuelle Zugangsweisen zu Sprache und über den sprachlichen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes ist eine elementare Voraussetzung für die Planung der pädagogischen Arbeit und für gezielte Fördermaßnahmen. Deshalb gehören die Auseinandersetzung mit geeigneten Verfahren zur Erfassung der Sprachentwicklung bzw. des Sprachverhaltens und ihr bewusster Einsatz notwendig zu einem umfassenden Sprachförder-

konzept hinzu. Idealerweise sollten die eingesetzten Verfahren mit Kita-Eintritt angewendet werden können, also nicht erst den Sprachstand kurz vor Schuleintritt erfassen. Sie sollten pädagogisch nutzbar sein, also Anregungen und Informationen für pädagogische Maßnahmen enthalten, wie die beiden Verfahren vom Staatsinstitut für Frühpädagogik, SISMIK und SELDAK. Fachkräfte sollten aber auch einen Überblick über mögliche Irregularien, Sprachentwicklungsverzögerungen oder -auffälligkeiten gewinnen können, wie es mit einem Screening-Verfahren möglich ist (z.B. dem Sprachscreening für das Vorschulalter, Kurzform des SET-K 3-5, Grimm 2003)

Element 3: Wissenschaftlich begründete Sprachtrainings für definierte Zielgruppen anbieten

Gezielte zusätzliche Sprachfördermaßnahmen sollten dann für diejenigen Kinder erfolgen, bei denen sich auf der Grundlage der Beobachtungen ein erhöhter Förderbedarf abzeichnet. Mehrere Evaluationen von unabhängig voneinander konzipierten und durchgeführten Sprachtrainings zeigen, dass tatsächlich gerade die Kinder, die sich auf einem niedrigen Ausgangsniveau befinden, besonders stark von solchen Maßnahmen profitieren (vgl. u.a. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg, 2006). Dies dürfte häufig, wenn auch nicht ausschließlich, Kinder betreffen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Bevor in einer Einrichtung „flächendeckend“ auf ein solches Konzept gesetzt wird, sollte also genau hingeschaut werden, für welche Zielgruppe es ursprünglich konzipiert wurde und welche Erfolge sich nachweisen lassen. Ein zusätzliches Sprachtrainingsangebot darf nicht mit Sprachförderung an und für sich gleichgesetzt werden - wenn dies geschieht, erweist man den Kindern einen Bärendienst.

Element 4: Familien systematisch einbeziehen und Unterstützung anbieten

Kindertageseinrichtungen wenden sich nicht nur an Kinder, sondern sie sollen auch die Familien in ihrer Erziehungsaufgabe unterstützen. Und es sind - wie uns die Bildungs- und Sozialisationsforschung immer wieder aufzeigt - die Erfahrungen in der Familie, die besonders prägend und wirksam sind. Ein umfassendes Sprachförderkonzept muss deshalb Wege beinhalten, um die sprachliche Situation und Sozialisation in der Familie zu erreichen und mit einzubeziehen. Dies kann auf sehr unterschiedliche Weise geschehen, und viele kreative Ansätze sind von einzelnen Einrichtungen oder Trägern bereits erfolgreich erprobt worden. Konzepte wie die Familienzentren in Nordrhein-Westfalen stellen die Zusammenarbeit mit und die Unterstützung von Familien auch strategisch in den Mittelpunkt.

Element 5: Für Weiterqualifikation im Team sorgen

Keines der genannten Elemente kommt ohne eine intensive Auseinandersetzung mit den Anforderungen aus, die daraus für die pädagogischen Fachkräfte erwachsen. Das bedeutet, dass auf deren Seite eine Bereitschaft und Offenheit zur Weiterentwicklung und Weiterqualifikation gegeben sein muss. Diesem individuellen Engagement muss jedoch auch von Leitungs- und Trägerseite die entsprechende Unterstützung gegenüberstehen. Das heißt: Angemessene Freistellungen und Kostenübernahmen für Fortbildungen; Verfügungszeiten für Beobachtung und Dokumentation sowie für den notwendigen Austausch im Team zur gezielten, gruppenübergreifenden Planung, Umsetzung und Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts.

Auch wenn die Ergebnisse in dieser Eindeutigkeit nicht unbedingt auf die bundesdeutsche Situation übertragbar sind: Wir wissen spätestens seit PISA, dass gerade in Deutschland der Bildungserfolg von Kindern nicht schwerpunktmäßig von ihrer Intelligenz und ihrer Motivation abhängt, sondern in hohem Maße von zwei Faktoren: ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit und ihrem Migrationsstatus. Bei der Überprüfung der Lesekompetenz, die beim ersten PISA-Durchgang im Jahr 2000 im Mittelpunkt stand, bestand die Gruppe der extrem schwachen Leser zu einem erheblichen Teil aus Jugendlichen, die aus Familien mit Migrationsgeschichte und niedrigem Sozialstatus kamen. Auch unter den Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden und die aus Familien niedriger Sozialschichten (un- und angelernte Arbeiter, Routinedienstleister) stammen, kamen 20-40% (!) nicht über die erste Kompetenzstufe hinaus, die gerade mal ein Verständnis einfachster Texte abbildet (Artelt u.a., 2001).

Kindertageseinrichtungen können und müssen auf der Grundlage dieser Erkenntnisse kompensatorisch und primärpräventiv wirken. Sie haben sowohl den Auftrag, die schlechteren Bildungschancen von Kindern mit geringen Sprachkenntnissen und anregungsarmen häuslichen Milieus auszugleichen, als auch insgesamt für eine verbesserte sprachliche Entwicklung aller Kinder zu sorgen. Allein dadurch, dass für alle Kinder ein Kindergartenplatz bereitgestellt wird, können diese Ziele nicht erreicht werden. Es scheint zwar so, als hätten Kita-Kinder laut aktueller Sprachstandserhebungen einen kleinen Vorteil gegenüber reinen Familienkindern; trotzdem gibt es nach wie vor viele Kinder, deren Sprachvermögen trotz des Besuchs einer Kindertageseinrichtung für einen erfolgreichen Start in die Grundschule nicht ausreicht. Abschließend sollen deshalb die referierten Befunde genutzt werden, um wesentliche Elemente eines umfassenden Sprachförderkonzepts von Kindertageseinrichtungen zu skizzieren.

Fazit

Dass Sprache eine Schlüsselkompetenz darstellt, die die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben ebenso wie den Bildungserfolg eines Menschen mitbestimmt, ist durch Ergebnisse der aktuellen Bildungsforschung nachdrücklich belegt worden. Ebenso die Erkenntnis, dass durch früh einsetzende Anregung und Förderung im Elternhaus und in der Kindertageseinrichtung Weichenstellungen vorgenommen werden, die später nur schwer nachzuholen oder zu korrigieren sind. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen tragen eine nicht zu unterschätzende Mitverantwortung für die gelingende Sprachentwicklung aller ihnen anvertrauten Kinder. Und Träger und Fachpolitik sollten das ihrige dazu beitragen, damit sie dieser Verantwortung gerecht werden können.

Literatur

Arnold, D.H. u.a. (1994) *Accelerating Language Development through Picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format*. Journal of Educational Psychology, 86 (2), 235-243.

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U. (2001) *Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse*. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69-137). Opladen: Leske und Budrich.

Bradley, L., Bryant, P. (1985) *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg (Hrsg.) (2006) *(Zweit-)Spracherwerb von Anfang an. Modellprojekt in Hamburger Kindertagesstätten Paritätischer Mitgliedsorganisationen*. Abschlussbericht. Autor.

NICHD Child Care Research Network (2003) *Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½?* Developmental Psychology, 39, 451-469.

Grimm, H. (2003) *Sprachscreening für Vorschulkinder (SSV)*. Kurzform des SETK 3-5 Göttingen: Hogrefe.

Gräsel, C., Gutenberg, N. (2004) *Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Hören - Lauschen - Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Universität des Saarlandes. <http://www.uni-saarland.de/fak5/graesel/forschung/hll2.pdf>. 10.04.2007, 16:55 MEZ.

Grimm, H., Weinert, S. (2002) *Sprachentwicklung*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (S. 517-550). 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Küspert, P., Schneider, W. (2003) *Hören, Lauschen, Lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mehler, J. u.a. (1988) *A precursor of language acquisition in young infants*. Cognition, 29,143-178.

Papousek, H., Papousek, M. (1987) *Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infants' integrative competence*. In J.D. Osofsky (Hrsg.). Handbook of infant development (2nd edition, pp. 669-720). New York: Wiley.

Schneider, W. (2004) *Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen*. In Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (S. 13-36). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Tietze, W. (Hrsg.) (1998) *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Weinheim: Beltz.

Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K., Rossbach, H.-G. (2005) *Kindergarten-Skala*. Revidierte Fassung (KES-R). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Tietze, W., Rossbach, H.-G., Grenner, K. (2005) *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.

Ulich, M., Oberhuemer, P., Soltendiek, M. (2005) *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Delfin⁴

Hintergründe und Einblicke zum neuen System der Sprachstandsfeststellung und -förderung

PROF. DR. LILIAN FRIED
UND EVA BRIEDIGKEIT
UNI DORTMUND

Mit „Delfin⁴“ wird ein Projekt bezeichnet, das im Auftrag der Landesregierung NRW das Ziel verfolgt, Diagnostik, Elternarbeit und Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen zu unterstützen. In diesem Zusammenhang werden auf aktuellen Theoriebeständen und Forschungserkenntnissen gründend Instrumentarien entwickelt, die das pädagogische Handeln von ErzieherInnen in sprachförderrelevanten Interaktionen unterstützen können.

Zu diesen Instrumenten gehören in erster Linie Diagnose- und Förderelemente. Die Diagnoseverfahren dienen dem Zweck, festzustellen, ob die Sprachentwicklung von Kindern zwei Jahre vor Schulbeginn altersgerecht ist bzw. ob sie die deutsche Sprache hinreichend beherrschen. Zweck der Förderelemente ist es, pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen bei der gezielten Planung und systematischen Durchführung professionell gestalteter Sprachfördermaßnahmen (und begleitender Elternarbeit) zu unterstützen.

Förderelemente:

Sprachförderung + Elternarbeit

Diagnose-Elemente:

Verfahren Stufe 2 (BiP)
Verfahren Stufe 1 (BiZ)

Schaubild: Module von „Delfin⁴“



Eva Briedigkeit

Pädagogisches Handeln und Pädagogische Diagnostik

Pädagogisches Handeln beinhaltet stets auch pädagogische Diagnostik. Es ist durch die Forschung gut belegt, dass es durch die subjektive Wahrnehmung nur bedingt möglich ist, präzise zu erfassen, wo genau ein Kind in seiner Sprachentwicklung steht.

Angesichts der Probleme, die nicht wenige Kinder mit der Sprache haben, ist es von entscheidender Bedeutung, dass ErzieherInnen und LehrerInnen möglichst früh und genau erfassen können, wo ein Kind gerade in seiner Sprachentwicklung steht bzw. was es an der Entfaltung seiner Potentiale hemmt. Das lässt sich – laut internationalen Studien – nicht einfach „nebenher“ erledigen.

Oft bleiben Sprachentwicklungsauffälligkeiten unentdeckt; nicht zuletzt, weil wir alle dazu neigen, die Leistungen eines uns vertrauten Kindes entweder zu unter- oder zu überschätzen. Alltägliche, subjektive Beobachtungen in der Praxis können mithilfe objektiv ermittelter Einsichten erweitert und relativiert werden. Auf diese Weise kann ein umfassenderes Bild vom

Entwicklungsstand eines Kindes gewonnen werden. Mit den so gewonnenen Informationen ist es möglich, sprachförderrelevante Interaktionen – sei es im alltäglichen Umgang mit den Kindern oder in geplanten Sprachförderangeboten – individuell an die jeweiligen Bedürfnisse anzupassen.

Delfin⁴ – Diagnostische Einordnung

Mit einem Spracherfassungsverfahren kann ermittelt werden, wie weit der Entwicklungsstand eines Kindes der Altersnorm entspricht oder bedeutsam vom Durchschnitt abweicht. Es gibt dabei verschiedene Wege, den Sprachstand eines Kindes zu erfassen. Grundsätzlich können Beobachtungsinstrumente und Tests unterschieden werden.

Definitionen

Beobachtungsverfahren (auch Assessments genannt) berücksichtigen „natürliche“ Kommunikationssituationen, in denen sich das Kind befindet und können demnach von Einrichtung zu Einrichtung (bzw. zu InteraktionspartnerInnen) sehr unterschiedlich gestaltet sein. Bei Tests wird ein standardisiertes Setting geschaffen, das (möglichst) einheitlich gestaltet sein soll (in Bezug auf Instruktionen, Sitzordnung, Materialien, usw.).

Während bei Testverfahren nur ein punktuelles Messen möglich ist, kann mit Beobachtungsinstrumenten auch über längere Zeiträume hinweg eingeschätzt werden. Bei Beobachtungs- und Testverfahren handelt es sich also um komplementäre Verfahrenstypen. Wobei zu bedenken ist, dass sowohl bei Beobachtungs- als auch bei Testverfahren die Qualität geprüft sein muss. So müssen Antworten auf folgende Fragen gegeben werden:

- ▶ Misst das Verfahren das, was es zu messen vorgibt? (*Validität*)



- ▶ Wie zuverlässig misst das Verfahren? (*Reliabilität*)
- ▶ Ist das Messergebnis auch unabhängig von subjektiven Einschätzungen? (*Objektivität*)

Die Diagnoseelemente von Delfin4 sind als Tests konstruiert. Zusammen bilden sie ein zweistufiges Screeningverfahren, in dem Kinder durch vorgegebene Aufgaben zu Sprachäußerungen provoziert werden. Das heißt: Dem Kind werden – innerhalb eines spielförmigen Rahmens – gezielte Aufgaben gestellt, die es zu Sprachäußerungen motivieren sollen, an denen man präzise ablesen kann, ob die Sprachentwicklung altersgemäß verlaufen ist, oder ob sich Entwicklungsrisiken andeuten.

Ziele von Delfin⁴

Mit der ersten Stufe des Screeningverfahrens kann man diejenigen Kinder identifizieren, deren Sprachentwicklungsstand ohne Weiteres als unauffällig eingeschätzt werden kann. Alle Kinder, bei denen diese Aussage nach der ersten Einschätzung



nicht eindeutig getroffen werden kann, werden noch einmal mit dem feineren Screeningverfahren der zweiten Stufe untersucht. Dabei wird differenzierter ermittelt, ob bzw. in welchen Bereichen der Sprache ein Kind einer besonderen Unterstützung bedarf und an welchem Sprachkompetenzprofil sich eine adaptive Sprachförderung im Einzelfall orientieren sollte. Es ist beabsichtigt, Förderorientierungen bereitzustellen, die ErzieherInnen helfen können, individuelle Maßnahmen sowie zielgerichtete Elternarbeit zu planen.

Aufgabenbereiche von Delfin⁴

Die erste Stufe des Verfahrens „Besuch im Zoo“ (BiZ) ist als Gruppentest konzipiert und umfasst folgende Aufgabenbereiche:

- 1 Sätze nachsprechen (SN)
- 2 Kunstwörter nachsprechen (KN)
- 3 Handlungsanweisungen ausführen (HA)
- 4 Bilderzählung (BE)

Diese Aufgaben sind in die spielerische Form eines Brettspieles eingebettet und überprüfen folgende Fragestellungen:

1. Wie gut gelingt es Kindern, erworbene grammatische Kenntnissysteme für die Wiedergabe von Sätzen zu nutzen?
2. Wie gut gelingt es Kindern, unbekannte Lautfolgen im auditiven Kurzzeitgedächtnis zu speichern?
3. Inwieweit ist ein Kind in der Lage, komplexe Handlungsanweisungen zu verstehen und auszuführen?
4. Inwieweit ist ein Kind in der Lage, eine Bilderzählung zu strukturieren und auszugestalten?
5. Was fällt an den Sprachäußerungen auf der Lautbildungs-, Wortschatz- und Grammatikebene auf?

Diese zweite Stufe des Verfahrens „Besuch im Piffikus-Haus“ ist ein Einzeltest und beinhaltet folgende Untertests:

- 1 Wortschatz (Wortverständnis, Wortproduktion, Begriffsklassifikation)
- 2 Phonemgedächtnis (Kunstwörter nachsprechen)
- 3 Morpho-Syntax (Sätze nachsprechen, Pluralbildung)
- 4 Bilderzählung (Bildgeschichte erzählen)

Aufgrund der höheren Anzahl an Aufgaben ist es anders als nach der Durchführung der Stufe 1 möglich, differenziertere Aussagen über den Sprachstand eines Kindes zu machen.

Dabei sollen die gewonnenen Informationen ausdrücklich einer pädagogischen Sprachförderung dienen, sind also nicht dazu gedacht, therapeutische Maßnahmen grundzulegen.

Umfassendes Material zu den verschiedenen Forschungsfeldern des Projektes können im Internet unter der Adresse www.katholische-kindergaerten.de/home/aktuelles abgerufen werden.

Erprobung und Überprüfung

Alle Aufgaben der beiden Verfahrensstufen wurden im Rahmen von Pilotierungsstudien (mit etwa 130 Kindern) erprobt und ausgewählt. Durch umfassende empirische Analysen (mit etwa 1200 Kindern) sind die Güte der Aufgaben sowie die Messgenauigkeit der Verfahren überprüft worden. Die Befunde werden in nächster Zeit detailliert über das projekteigene Internetportal veröffentlicht. Weitere empirische Erhebungen mit noch umfassenderen Stich-

proben sind bereits eingeleitet worden. Anhand der dabei ermittelten Befunde können die Verfahren gegebenenfalls nochmals revidiert bzw. normiert werden. Angestrebt ist auch, den Zeitaufwand, der für die Durchführung der zweiten Stufe des Verfahrens aufzubringen ist, durch eine Beschränkung auf die Aufgaben, die sich als besonders aussagekräftig erwiesen haben, zu reduzieren.

Fazit

Delfin⁴ hat innerhalb kurzer Zeit die Aufmerksamkeit der „Kindergartenszene“ auf den wichtigen Bereich der „Schlüsselkompetenz Sprache“ gelenkt. Diesen großen Erfolg gilt es nun zu festigen und weiterzuentwickeln. Die Überprüfung der Testverfahren nach dem ersten landesweiten Durchlauf wird dabei genau so entscheidend sein, wie die konzeptionellen Impulse, die für die Sprachförderung entwickelt werden.

Der Dialog mit dem Säugling und dem Kleinkind während der Pflege

MONIKA ALY

PIKLER GESELLSCHAFT BERLIN

Die Sprachentwicklung beginnt bereits mit der Geburt. Auf diesen noch zu wenig beachteten Aspekt setzt die „Pikler-Pädagogik“ auf und entwickelt vielfältige Anregungen.

Für die meisten Eltern gewinnt die Sprachentwicklung ihres Kindes erst im zweiten Lebensjahr größeres Interesse. Während der Säuglingszeit schenken sie dem noch ziellos erscheinenden Lautieren weniger Aufmerksamkeit als dem ersten Lächeln, dem Sich-Drehen, Krabbeln und schließlich dem Sitzen. Setzt das Bilden verständlicher Worte zögerlich ein, fangen die Eltern in der Zeit um den zweiten Geburtstag an, sich langsam Sorgen zu machen.

In der Regel richten Angehörige, Ärzte und Therapeuten ihr Augenmerk früh auf mögliche Bewegungsprobleme. Dagegen wird der Prozess der Lautentwicklung, das immer differenziertere Bilden von Tönen und Silben, oft viel weniger genau beob-

achtet und nur selten als eigenständiger, sehr früh beginnender Teil der Persönlichkeitsentwicklung wahrgenommen. Nicht wenigen Eltern fällt es schwer, mit einem kleinen Säugling zu reden, ihm etwas zu erzählen: „Was und worüber“, so fragen Mütter und Väter, „soll ich denn beim Wickeln sprechen? Er antwortet doch nicht!“ Tatsächlich aber fängt ein neugeborenes Kind schon recht bald an, auf vielfältige Weise mit den Eltern zu kommunizieren. Dazu gehören erste Blickkontakte, kleine Gesten, verschiedene Lautgebilde, das Weinen, bald auch das Lächeln, mit zwei, drei Monaten das hörbare Lachen.

Aus den mehr als 50-jährigen Erfahrungen des Budapester Pikler-Instituts, lässt sich lernen, welche Bedingungen ein Baby braucht, um seine Lust an jeder Art von zwischenmenschlicher Kommunikation zu wecken und - weil es Antworten bekommt - zu verfeinern. Durch genaues Beobachten und Hinhören lassen sich scheinbar undifferenzierte Lautgebilde entschlüsseln und die damit ausgedrückten Bedürfnisse frühzeitig erkennen. Es geht darum, all das

als wichtige Form des kindlichen Mitteilens und letztendlich des verständlichen Sprechens zu begreifen.

Indem der Säugling sich verstanden fühlt, kann er sich orientieren und Vertrauen entwickeln. Diese Erfahrung unterstützt ganz entscheidend die Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Säugling und stärkt seine Persönlichkeitsentwicklung. Vorzugsweise gilt es für die Eltern, die alltäglichen Gelegenheiten als Möglichkeit für Gespräche mit dem Säugling nutzen. Sie sollten ihm stets erklären, was sie mit ihm zusammen vorhaben – sei es beim Wickeln, Baden oder Essen. Selbstverständlich wird er in den ersten Lebensmonaten noch nicht einzelne Worte verstehen, aber lernen, den Blick, die Stimmlagen, sich wiederholende Wortfolgen aufzunehmen; umgekehrt wird er versuchen, darauf zu reagieren. Aus solchen Interaktionen gewinnt der Säugling Vertrauen und Orientierung. Er erfährt Wertschätzung und Respekt.

Über diese kommunikativen Anregungen hinaus, soll darauf hingewiesen werden, wie eng die sich entwickelnde freie Spieltätig-



Foto: Photodisc

keit des Kleinkindes mit dessen Mitteilungsbedürfnis verbunden ist. Der Säugling setzt sich spielend mit seiner Umgebung auseinander. Er berührt und erforscht Gegenstände verschiedener Art, hantiert damit, stellt Verbindungen mit anderen Gegenständen her. Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt das Kind, mit den Spielobjekten kleine Pläne zu entwickeln: Es bringt Gegenstände mit anderen Objekten in Beziehung, stellt sie darauf oder darunter, räumt Spielgegenstände aus Gefäßen heraus, bald darauf legt es sie wieder hinein, schüttet sie wieder aus, ordnet sie neu und anderes mehr. Ein regelrechter Entwicklungssprung vollzieht sich, sobald das Kind anfängt, Verbindungen zwischen seinen Spielgegenständen und einem Erwachsenen herzustellen, kurz: auf sein Tun aufmerksam zu machen. Es beginnt zu „triangolieren“. Schließlich wird Sprache erst in einer sinnvollen Dreiecksituation bedeutsam und zweckmäßig: Der eine Mensch teilt dem anderen etwas über ein Drittes mit. Das Kleinkind will das Spielerlebnis mit einer anderen Person teilen, es möchte deren Meinung wissen, es initiiert kleine gemeinsame Spiele und kommuniziert darüber. Für solche differenzierten Mitteilungen reicht weder der Blickkontakt noch der einfache Wechsel der Stimmlage aus. Hier braucht das kleine Kind die Sprache. Es will dem Erwachsenen mitteilen, was es

erlebt, und Bestätigung erfahren. So entsteht aus dem Spielen ein zentrales Motiv für das differenzierte Sprechen. Daraus ergeben sich auch therapeutische Konsequenzen. Da Kinder mit einer Entwicklungsverzögerung länger in funktionellen Spieltätigkeiten verharren und sich wenig für den kommunikativen Austausch

über die Ergebnisse ihres Tuns interessieren, bleibt auch die Sprachentwicklung verzögert.

Fazit

Das bedeutet umgekehrt: Ein Kind, das bedenklich langsam oder nicht zu sprechen beginnt, kann in vielen Fällen über die Unterstützung des selbständigen Spielens in der Entfaltung seiner Sprachkompetenz gefördert werden. Wohingegen die frühe logopädische Intervention die fehlende Motivation des Kindes, seine Sprache weiterzuentwickeln, nicht ersetzen kann.

Umfangreiche Informationen zu den Intentionen und Angeboten der Pikler Gesellschaft finden sich im Internet unter www.pikler.de



Schriftenreihe der Pikler Gesellschaft Berlin e. V.

Schwäbische Str. 7 · 10781 Berlin

Pikler.ev@t-online.de

Reismann, Maria
Beziehungen. Fotografien

Vincze, Maria
Schritte zum selbstständigen Essen

Kálló, Eva und Györgyi Balog
Von den Anfängen des freien Spiels

Das kleine Kind mit Down-Syndrom. Beiträge zu einem Symposium. Hrsg. Pikler Gesellschaft Berlin e.V.

Strub, Ute und Tardos Anna
Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind

Von Allwörden, Margret und Wiese Marie
Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder. Ein Handbuch für Familien, Krippen und Krabbelstuben

Sonstige Literatur

Aly, Monika
Mein Kind im ersten Lebensjahr. Frühgeboren, entwicklungsverzögert, behindert oder einfach anders? Ein Ratgeber für Eltern. Springer Verlag, Heidelberg

David, Myriam und Appell, Geneviève Lóczy.
Mütterliche Betreuung ohne Mutter. Cramer-Klett & Zeitler Verlag

Hengstenberg, Elfriede: Hrsg. Ute Strub
Entfaltungen. Bilder und Schilderung aus meiner Arbeit mit Kindern. Arbor Verlag, Freiamt

Pikler, Emmi
Friedliche Babys – zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. Herder Verlag, Freiburg

Pikler, Emmi
Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. Pflaum Verlag, München

Pikler, Emmi
Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. Herder Verlag, Freiburg

Bildungsschatz Mehrsprachigkeit

INGE THUL

Weltweit werden ungefähr 7000 Sprachen gesprochen.¹ Mit den verschiedenen Sprachen sind auch spezifische kulturelle Besonderheiten gekoppelt. Diese Mannigfaltigkeit gehört zu den Reichtümern der Menschheit. Der Erhalt der Sprachenvielfalt und die Entfaltung der individuellen Mehrsprachigkeit sind entsprechend als Bildungsziele der Europäischen Union verankert.

Mehrsprachige Menschen entwickeln besondere Fähigkeiten

Ergebnisse aus der Gehirnforschung zeigen, dass bei mehrsprachig aufgewachsenen Menschen neuronale Vernetzungen zwischen den verschiedenen Sprachen vorliegen und das Abrufen der verschiedenen Sprachen sowie das Lernen weiterer Sprachen erleichtert wird.²

Mehrsprachig aufgewachsene Menschen kennen und gebrauchen verschiedene Sprachen und Sprachregister.³ Sie sind also Expertinnen und Experten des Sprachlernens. Eine ressourcenorientierte Analyse ihrer Sprachkompetenzprofile weist viele Fähigkeiten und Fertigkeiten als natürliche nach, die sich späte (Fremd-) Sprachlerner mühsam aneignen müssen. Schon in jungem Alter trennen Kinder beispielsweise zwischen der „Mama- und Papasprache.“ Sie erkennen, dass Gegenstände verschiedenen benannt werden können. Sie wissen, welches Sprachmittel zu welcher Sprache gehört oder können Wortbedeutung und Lautform unterscheiden.⁴ Sie sind in der

1 vgl. Belke, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, 2001, S. 8

2 vgl. Riehl, Das mehrsprachige Gehirn in: Newsletter des Schulamtes für die Stadt Köln, Februar 2007, S. 30f

3 vgl. Dirim u. Lütje-Klose in: CD-Rom: TESSLA, Sprachförderung f. mehrsprachige Kinder i. d. Schuleingangsphase, Modul 2

4 vgl. Oomen-Welke, in: home:ph-freiburg.de/oomen/publikationen, 2003 hier: Text 36, S. 1f

Lage, ihre persönlichen Sprachlernstrategien zu entwickeln, verfügen über ein spezifisches Inventar an Überbrückungsstrategien bei Ausdrucksnot (wie Sprachmischung oder -wechsel) und können bereits übersetzen.

Kinder mit Migrationshintergrund und gut entwickelter Mehrsprachigkeit zeigen: kreatives oder mehrschichtiges Denken, d.h. die Fähigkeit, zu einer Frage oder einem Problem nicht nur eine einzige, sondern mehrere Lösungen zu entwickeln, kontextunabhängiges und eigenständiges Denken, das eine Form der Abstraktionsfähigkeit, unabhängig vom vorgegebenen Kontext beinhaltet.⁵

Mehrsprachigkeit als Bildungsschatz

Aus Erkenntnissen wie oben beschrieben ergibt sich die Konsequenz, Mehrsprachigkeit nicht als Störfaktor, sondern als entfaltete Ausprägung des menschlichen Sprachvermögens zu betrachten. Richtet man die Sprachstandserfassung und Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern an den Ressourcen aus, entfallen viele defizitorientierte Abwertungen.

z.B.: In der Statistik der Stadt Köln wird zu einem „Nullsprachler“, wer ohne Deutschkenntnisse einwandert und sich entsprechend seiner bisherigen Schullaufbahn an einem Gymnasium anmeldet. Dies ist eine nutzlose Negierung.

Es ist wichtig zu erfassen, was ein Kind an gesamtem Sprachprofil einbringt und zu wissen, wie z.B. die verschiedenen Sprachstände, seine besonderen Fähigkeiten im Sprachenvergleich oder seine differenzierte Sprachlernbewusstheit entwickelt sind, statt sich nur auf die Analyse der Deutschkenntnisse zu konzentrieren. In

5 vgl.: Allemann-Ghionda in: nds, Heft 5 2004, S. 14 f

einer Kombination von deutschsprachigen Lernangeboten vernetzt mit muttersprachlichem Lernen z.B. über die Eltern, mehrsprachige Förderkräfte, mehrsprachige Lernpartner oder spezifische Medien kann der Bildungsschatz Mehrsprachigkeit nicht nur entdeckt, sondern auch fruchtbringend genutzt werden.

Wie funktioniert mehrsprachiger Spracherwerb?

- ▶ Mutter und Vater sprechen in ihrer Muttersprache zu ihrem Kind.
- ▶ Muttersprache ist die Sprache, die die Sprecher einer Sprache beherrschen.
- ▶ Die Sprache von Vater und Mutter kann verschieden sein.
- ▶ Kinder können mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben.
- ▶ Kinder können auch erst eine und dann eine andere Sprache lernen.
- ▶ Das Lernen einer zweiten Sprache gelingt um so leichter,
 - je früher das Kind beginnt, diese Sprache zu erlernen,
 - je öfter das Kind diese Sprache einsetzen kann: z.B. im Kindergarten, auf dem Spielplatz, mit Freunden zuhause usw.

Mehrsprachigkeit und Spracherwerb⁶

Der Spracherwerb von Kindern (monolingual wie mehrsprachig) ist von der Qualität und Quantität des Inputs abhängig:

- ▶ Qualität des Inputs: Kinder lernen eine Sprache in der Qualität, wie sie von den Gesprächspartnern der Kinder gesprochen wird.
- ▶ Quantität des Inputs: das Kind im Spracherwerb kommt so häufig in Kontakt mit der zu erwerbenden Sprache, dass die kommunikative Notwendigkeit besteht, die zu erwerbende Sprache zu gebrauchen.

Eltern unterstützen den Spracherwerb ihrer mehrsprachig aufwachsenden Kinder, wenn sie in der Sprache mit ihrem Kind sprechen, mit der sie sich identifizieren

6 Angelehnt an ein dbl – Positionspapier, dass auf den Ausführungen folgender Wissenschaftler beruht: Prof. PhD Michel Paradis, Mc Gill University Montreal, Kanada; Prof. Dr. Rosemarie Tracy, Universität Mannheim, Deutschland; PhD Eva-Kristina Salameh, Universitätsklinikum MAS, Malmö, Schweden.

und die sie am besten beherrschen (Qualität!), und wenn sie zusätzlich ihren Kindern die Möglichkeit geben, ausreichend Kontakt mit einer weiteren, zu erwerbenden Sprache zu haben und diese in diversen Kontexten auf unterschiedlichste Weise zu gebrauchen (Quantität!).

Alle Kinder brauchen gute Sprachkompetenzen in ihrer Erstsprache als Basis für den Erwerb weiterer Sprachen und für einen erfolgreichen Start in der Schule. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung unterstützt Kinder, die eine Umgebungssprache in der Kindertageseinrichtung zusätzlich zur Erstsprache erwerben, wenn sie dort im Umgang mit „kompetenten Sprachern“ der Umgebungssprache die kommunikative Notwendigkeit erleben, die Umgebungssprache zu gebrauchen. Die Rahmenbedingungen, in denen ein Kind seine Erstsprache und weitere Sprachen erwirbt, unterscheiden sich (möglicherweise) je nach kulturellem Hintergrund. Die Beratung von Eltern mehrsprachiger Kinder ist deshalb effektiver, wenn sie die kulturspezifischen Besonderheiten der Rahmenbedingungen des Spracherwerbs berücksichtigt. Der Spracherwerbsverlauf mehrsprachig aufwachsender Kinder ist nicht generell langsamer als der monolingual aufwachsender Kinder, u.U. kann sich der Erwerb der einen Sprache sogar beschleunigend auf den Erwerb der anderen Sprache auswirken.

Sprachentwicklungsstörungen

Wenn Kinder zwei oder mehrere Sprachen in unterschiedlichem Entwicklungstempo erwerben, unterscheidet sich dies von den sprachlichen Problemen von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (sSES). Mehrsprachigkeit ist keine Ursache für eine sSES.

Die Sprachdiagnostik von mehrsprachigen Kindern muss immer alle Sprachen des Kindes umfassen, um mangelnde Sprachkenntnisse in einer Sprache von einer sSES mehrsprachiger Kinder abgrenzen zu können. Eine sSES betrifft dabei immer alle Sprachen eines mehrsprachigen Kindes. Mehrsprachig aufwachsende Kinder können wie monolingual aufwachsende Kinder eine sSES entwickeln. Dabei werden bei

mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit einer sSES häufig höhere Schweregrade festgestellt als bei monolingualen Kindern mit einer sSES.

NRW-Sprachstandserhebung und die Folgen

Kaum haben die Sprachstandserhebungen in NRW begonnen, melden niedergelassene Logopäden gravierende Probleme hinsichtlich der Verordnung logopädischer Diagnostik und Therapie für Kinder. Betroffen sind u.a. Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Sie wachsen beispielsweise in einer Familie türkischer Herkunft auf, so dass es auf der Hand liegt, dass sie erst einmal türkisch lernen. In einem konkreten Fall haben Eltern den Verdacht, dass bei der Sprachentwicklung ihres dreijährigen Kindes etwas nicht stimmt, da es nur einige wenige türkische Worte sprechen kann. Der Kinderarzt verweigert aber eine logopädische Befunderhebung mit dem Hinweis, dass das Kind „erst einmal Deutsch lernen“ soll. Außerdem werde ja im Alter von vier Jahren sowieso eine Sprachstandserhebung gemacht. Kinder, die hierbei auffällig seien, erhielten ja dann eine Sprachförderung.

Auch im Ärzte-Internetforum www.facharzt.de werden die Ängste und Vorbehalte von Pädiatern deutlich, dass MigrantInnen die Leistungen der Krankenkassen „missbrauchen“ könnten, um ihren Kindern die deutsche Sprache beizubringen, nach dem Motto „Sprachliche Integration als Kassenleistung“. Teilweise fehlt es hier auch an dem nötigen Wissen zum Thema Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit: Es ist durchaus kein Zeichen für ein Versäumnis von Eltern, mit ihren Kindern nicht Deutsch, sondern in ihrer Muttersprache zu reden. Für ein Kind, das mehrsprachig aufwächst, ist es sogar von Vorteil, wenn die Eltern in der Sprache mit ihm sprechen, die sie am besten beherrschen, nämlich in ihrer Muttersprache. Sie legen damit den Grundstein für eine normale sprachliche Entwicklung ihres Kindes und damit gleichzeitig auch für ein problemloses Lernen der deutschen Sprache im Kindergarten. Und dies gilt nicht nur für Kinder, deren Eltern Franzosen, Italiener oder Briten,

sondern auch für die, deren Eltern Türken oder Libanesen sind.

Unkenntnis herrscht auch darüber, dass Kinder mit einer Sprachstörung nicht von Sprachfördermaßnahmen profitieren, sondern eine spezifische, auf ihre Störung abgestimmte logopädische Therapie benötigen. In diesem Zusammenhang sind sich manche Ärzte zudem unsicher, ob ein Kind in einer anderen als der deutschen Sprache logopädisch behandelt werden darf. Hier gibt es mitnichten Einschränkungen von Seiten der Krankenkassen, wie manche Gerüchte Glauben machen wollen. Es ist vielmehr geradezu ein Hinweis auf eine Sprachentwicklungsstörung, dass alle gesprochenen Sprachen betroffen sind und auch behandelt werden müssen. Ebenso ist es selbstverständlich, dass ein beispielsweise türkisch-muttersprachliches Kind mit drei Jahren, das noch nicht in den Kindergarten geht und deshalb noch nicht Deutsch gelernt hat, in seiner Muttersprache behandelt werden muss, wenn eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt. Dies ist geradezu die Voraussetzung dafür, dass es die deutsche Sprache lernen kann.

Informationen zum kindlichen Spracherwerb in zweisprachigen Familien bietet ein Flyer der dbf, der auch auf der Homepage des dbf zu finden ist (www.dbf-ev.de).



Fazit

Die gezielte Sprachförderung in den Kitas soll insbesondere mehrsprachigen Kindern das Erlernen der deutschen Sprache ermöglichen. Hier müssen unbedingt die Eltern mit eingebunden werden, um Verständnis zu wecken. Mehrsprachigkeit ist kein Handicap sondern ein großer Bildungsschatz. Für die Praxis der Sprachförderung in den Kitas müssen entscheidende Kenntnisse vorhanden sein.

Sprachlernangebote für Eltern im Familienzentrum und in der Kindertagesstätte

ASTRID GILLES-BACCIU,
SABINE NEITZEL

BILDUNGSWERK DER ERZDIÖZESE KÖLN

Neben der Sprachförderung bei Kindern in den Tageseinrichtungen erhalten derzeit gerade auch Sprachangebote für Eltern einen höheren Stellenwert. Die Intentionen und Konzepte werden vorgestellt und für eine Durchführung in den Tageseinrichtungen geworben.

Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung muss die Eltern einbeziehen

Kinder lernen zu sprechen in den für sie vertrauten Beziehungen der Familie. Mit dem Austausch von Blicken, Gesten, Lauten zeigt sich von den ersten Lebenstagen an der Wunsch, sich mitzuteilen und wahrgenommen zu werden. Sprachentwicklung ist so eingebettet in einen emotionalen Kontext, in ein Bindungsgeschehen zwischen Kind und Eltern bzw. Bezugspersonen an ihrer Stelle. Sprachentwicklung vollzieht sich im Prozess des Vertrautwerdens mit der Welt und der Entdeckung der eigenen Person. Bedeutsam ist dabei die Aufmerksamkeit der Eltern (und anderer Nahestehender wie Geschwister), die liebevolle sprachliche Zuwendung und die Freude an Ausdruck und Verständigung mit dem Kind - vor allem im Rahmen der ganz alltäglichen Ereignisse wie der Pflege. Dies sind in der Regel die ausreichenden Voraussetzungen für das faszinierende explosionsartige Sprachenlernen des Kindes von einfachen zu immer komplizierteren Ausdrucksweisen.

Werden spezielle Unterstützungen und Förderungen im Bereich der Sprache in einer Kindertagesstätte gegeben, müssen der familiäre Bindungskontext der Sprachentwicklung und die familientypische Verständigungsform berücksichtigt werden.

Eltern müssen hier einbezogen sein, d.h. sie sollten über die Aufgaben der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung Bescheid wissen, sie verstehen und mit unterstützen. Sie sollten Informationen und Anregungen erhalten, wie zu Hause mit einfachen Mitteln (Erzählen zu Bilderbüchern, Reime, Lieder) die Lust zu sprechen zu unterstützen und ggf. die Zeit dafür zu vergrößern ist. Dies sollte im Respekt gegenüber der Familienkultur des Kindes geschehen. Bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, die Deutsch als zweite Sprache erlernen, verlangt dies bei allen Aktivitäten in besonderer Weise die Wertschätzung der Herkunftssprache und -kultur, auch dann wenn Kinder zusammen mit ihren Eltern mit der deutschen Sprache vertraut werden.

Elternbildung kann „Sprachbrücken“ bauen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung

Es ist sinnvoll, neben Elterngesprächen auch Veranstaltungen der Elternbildung anzubieten, um Eltern das Anliegen der Sprachförderung zu vermitteln und mit in die Aktivitäten der Kindertageseinrichtung einzubeziehen. Den Eltern kann auch selbst eine Gelegenheit zum Sprachenlernen angeboten werden.

Die Einrichtungen der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln bieten den katholischen Kindertagesstätten und Familienzentren dafür den Service der Beratung, Planung und Durchführung von qualifizierten Veranstaltungen der Elternbildung an, die genau auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Eltern und Kinder in der Einrichtung und im Stadtteil zugeschnitten sind.

Breites Spektrum an Themen und Veranstaltungsformen steht zur Verfügung

Informationsveranstaltungen zu Sprachentwicklung und Sprachförderung zu Hause (ggf. auch zum Thema Sprachstandserhebung und Sprachförderung in der Kindertagesstätte), möglich sind auch spezielle Themen wie Aufwachsen mit mehreren Sprachen oder Auffälligkeiten der Sprachentwicklung.

Kursangebote mit Übungsanteilen, z. B.:

- ▶ Erzählen mit Kindern (mit Bilderbüchern, Fantasiegeschichten)
- ▶ Hören, singen, sich bewegen - Sprachförderung mit allen Sinnen
- ▶ Freude an Sprache: Reime, Sprüche, Gedichte für Kinder
- ▶ Respektvolle Verständigung zwischen Eltern und Kind - Grundlagen der gewaltfreien Kommunikation

Integrierte Kursangebote: Eltern-Kind-Kurse

Die Eltern-Kind-Kurse „Das erste Lebensjahr“ und „Das zweite und dritte Jahr. Erziehung im Kleinkindalter“ verbinden Erwachsenenbildung und Kleinkindpädagogik in einer Kurssituation. Eltern haben im Kurs und am Elternabend Gelegenheit für Information und Gespräch zu allen Fragen rund um das Kleinkindalter, auch zu Sprachentwicklung. Die Babys und Kleinkinder haben im Kurs Zeit zum freien, ungestörten Spielen und Bewegen in einer sicheren, altersgemäß ausgestatteten Spielumgebung. Ein sich wiederholendes didaktisches Element in einem Eltern-Kind-Kurs sind die gemein-

samen musischen Aktivitäten von Eltern und Kindern: Reime, Fingerspiele, kleine Bewegungsspiele und Lieder, Rhythmen und Klänge.

So erleben Kinder mit ihren Eltern im Eltern-Kind-Kurs eine Sprachförderung mit allen Sinnen.

Mehrsprachige Lernangebote und Deutschlernangebote für Eltern (und Kinder)

Vor allem für Familien mit Zuwanderungsgeschichte können verschiedene Eltern-Kind-Kurskonzepte den Erwerb der Muttersprache und den Erwerb der Zweitsprache Deutsch unterstützen im Kontext von Fragen rund um das Leben mit Kindern. Auch Sprach- und Integrationskurse nur für Eltern und andere Interessierte des Einzugsbereichs können im Rahmen einer Kindertagesstätte oder eines Familienzentrums angeboten werden.

Mehrsprachigkeit ist ein besonderes Bildungsthema

Zählt man die Dialekte zu den Sprachen dazu, so benutzt die Mehrheit der Weltbevölkerung mehr als eine Sprache. Mehrsprachigkeit ist nicht Ausnahme, sondern gewissermaßen Normalität. Und heute gehört eine Mehrsprachenkompetenz zu den erwünschten Schlüsselkompetenzen, die ein Bildungsweg beinhalten soll. Kinder können von ihren Entwicklungsmöglichkeiten her mehrere Sprachen – auch zugleich – erwerben, was in der Regel günstige Auswirkungen auch auf andere Entwicklungsbereiche und das allgemeine Lernverhalten hat.

Mehrsprachigkeit als Entwicklungschance ist allerdings an bestimmte förderliche Bedingungen gebunden, um zur Entfaltung zu kommen. Die derzeitige nicht zufrieden stellende Situation der Kinder aus Zuwandererfamilien zeigt dies. Die Kinder müssen mit der Zweitsprache Deutsch eine von ihrer Familiensprache verschiedene, vorherrschende (Sprach)Kultur zu erwerben; sie nehmen schon früh die mangelnde Aufmerksamkeit und Achtung gegenüber ihrer Herkunftssprache und auch den Eltern, die sie repräsentieren, wahr. Erst mit der Erfahrung von „Sprachrespekt“ ge-

winnen Kinder Sicherheit, Stabilität und Selbstvertrauen im Umgang mit beiden Sprachen. Die sprachliche Bildung von Kindern aus Zuwandererfamilien muss in besonderer Weise gefördert werden. Die besten Bedingungen für das Kind sind dann vorhanden, wenn die Eltern selbst offen für die zweite, die deutsche Sprache sind bzw. mit dem Kind die Schritte in den zweiten Sprachraum, in die deutsche Sprache tun.

Lust zum Lehren – Lust am Lernen

Neue Ansätze der Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch

Nicht nur für Kinder, auch für Eltern gibt es heute interessante Lernangebote in der Zweitsprache Deutsch. Neuere alltagsbezogene, interkulturelle und theaterpädagogische Ansätze machen die Vermittlung der deutschen Sprache zu einem vielseitigen Bildungsprozess für die Eltern. Die Aufmerksamkeit für die Sprachlichkeit des Menschen und die kindliche Sprachentwicklung führt zu erstaunlichen Erkenntnissen über Muttersprache als Dechiffrierschlüssel für fremde Sprachen und erfordert neue lustbetonte, situative und spielerische Ansätze, deren Charakteristika sich mit „Zuversicht und Selbstvertrauen, Sinn der Märchen, Vorlesen und das Prinzip des Verweilens“ umschreiben lassen.

Diese neuen didaktischen Ansätze sind geeignet, gerade bildungsbenachteiligten Eltern mit Migrationshintergrund bei ihrer sprachlichen Integration in Deutschland unter Wertschätzung ihrer Herkunftssprache und -kultur behilflich zu sein. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, damit Eltern die (Mehr)Sprachfähigkeit der Kinder und deren Bildungsweg wirkungsvoll unterstützen können. Es zeigt sich, dass Eltern-Kind-Kursformen bei der Basisvermittlung Deutsch ein wichtiger erster Schritt sein können.

Vor allem der Vielfalt des Lebens und moderner Lebenswelten, die sich auch in der Vielfalt der Sprachen, Temperamente und Lerntypen ausdrückt, wird in diesen interdisziplinären und phantasieanregenden Ansätzen der Sprachvermittlung gefühlvoll umgesetzt. Fruchtbare Fehler und kreative Unordnung ermöglichen einen Spracher-

werb in selbstbestimmten Etappen. Frühe Zweisprachigkeit und zielbezogene Nachahmungskunst werden in kleinen Gruppen und trainiert und weiterentwickelt, wobei Bilder, Gesten und Symbole anderer Kulturwelten immer wieder miteinbezogen werden. Darüber hinaus entsteht eine Verbindung von Sprachkursen und Besichtigungsprogrammen. Ziel ist die Vermittlung von kulturbezogenem und sprachlichem Grundwissen vor Ort.

Über interaktive Arbeitsblätter, Redemittelkästen und Spielvorschläge werden Fertigkeiten, Themen, Redewendungen und Spaß am gegenseitigen Austausch in abwechslungsreicher Weise vermittelt.

Das Prinzip Freude bildet hierbei das Weg führende Leitmotiv. „Denn unter dem Himmel der Heiterkeit gedeiht alles, Gift ausgenommen.“ (Jean Paul)

Sprachförderung und Elternbildung für Mütter mit ihren Kindern unter drei Jahren in Eltern-Kind-Kursform

Zusammen Spielen und Sprechen.

Kurs für Mütter und Kinder (mehrere Herkunftssprachen) in der Begegnungssprache Deutsch

In diesem Kurs wird beim gemeinsamen Spielen, Singen, Sprechen zu Erziehungsfragen ein Basiswortschatz Deutsch zum Themenbereich „Leben mit Kindern“ vermittelt und zugleich die verschiedenen vorhandenen Sprachen und Kulturen der Mütter und Kindern miteinander bekannt gemacht. Es gibt darüber hinaus auch Anregungen für den muttersprachlichen Austausch zwischen Mutter und Kind zu Hause.

U. a. nach dem Sprachförderkonzept „Sprache macht stark! Sprachbrücke Familie-Kita“ (Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit)

Hinweise zur Durchführung:

Geeignet zur Vorbereitung für den Besuch eines Deutschkurses

Kursleitung: Erfahrene Eltern-Kind-Kursleiterin mit Fortbildung in Sprachförderung; empfehlenswert: begleitende Mutter mit Deutschkenntnissen

Raum: ausreichend groß mit Spielumge-

bung für Babys und für Kleinkinder und mit Tisch und Stühlen für Erwachsene
Empfohlene Teilnehmerzahl: 8 Mütter mit ihren Kindern mit verschiedenen Herkunftssprachen.

Griffbereit-Gruppe: Zusammen Spielen und Sprechen – z. B. auf Türkisch/Deutsch

Mutter-Kind-Kurs (eine Herkunftssprache) für Mütter und ihre Kinder mit Migrationshintergrund

Der Kurs für Mütter mit ihren Kindern unter drei Jahren vermittelt mit dem Programm „Griffbereit“ (in einer muttersprachlichen und deutschen Version) Anregungen für die muttersprachliche Sprach- und Beziehungsförderung im familiären Alltag zu Hause. Im Kurs wird durch gemeinsames Singen und Spielen die muttersprachliche Kompetenz von Eltern und Kindern gefördert. „Griffbereit“ sollte aber zweisprachig angeboten werden und kann auf diese Weise auch die sprachlichen Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch erweitern. Der Kurs unterstützt das Ziel der Mehrsprachigkeit in Familien und verknüpft Sprachförderung mit der Förderung von Erziehungscompetenz. Gerade in den ersten Lebensjahren ist die Herkunftssprache die Basis der Eltern-Kind-Beziehung, die auch im öffentlichen Raum einer Eltern-Kind-Gruppe Wertschätzung finden soll. Für das Kind ist aber auch wichtig, dass die Mutter mit ihm zusammen Schritte der Annäherung an die Zweitsprache Deutsch macht. Zum „Griffbereit“-Konzept gehört die Beteiligung von aktiven zweisprachigen Müttern als Multiplikatorinnen an der Durchführung der Gruppen.

Nach dem Konzept „Griffbereit“ der Regionalen Arbeitsstellen für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien (RAA, www.raa.de)

Hinweise zur Durchführung:

Auch geeignet zur Vorbereitung für den Besuch eines Deutschkurses

Kursleitung: Erfahrene Eltern-Kind-Kursleiterin mit Fortbildung in Programm „Griffbereit“, begleitende herkunftssprachige Mutter mit guten Deutschkenntnissen eingeführt in das Programm „Griffbereit“

Empfohlene Teilnehmerzahl: 8 Mütter einer Herkunftssprache mit ihren Kleinkindern.

Sprachförderung für Mütter parallel zur Sprachförderung der Kinder in der Kindertagesstätte und im Familienzentrum

Als koordiniertes Projekt „Sprachförderung und Elternbildung in der Müttergruppe und Sprachförderung für Kinder von 3 - 6 in der Kindertagesstätte“ steht u.a. das „Rucksack-Projekt“ durch die RAA zur Verfügung.

Deutschsprachkurse mit Kinderbetreuung bzw. während der Zeit der Kinder im Kindergarten

Kursmodelle „Mama lernt Deutsch“ („...und Papa auch“)

Vorbereitungskurs Deutsch als Zweitsprache für eine Müttergruppe (oder gemischten Gruppe) mit einer oder mit mehreren Herkunftssprachen (mit 5 Modulen von 27 Unterrichtsstunden).

In einer kleinen Lerngruppe können Mütter nichtdeutscher Herkunft oder Aussiedlerinnen Deutsch lernen. Eine entspannte Lernsituation und ein methodisch-ganzheitliches Angebot, das alle Sinne anspricht, sollen bei den Teilnehmerinnen das Interesse an der deutschen Sprache wecken. Auf diese Weise werden die Grundlagen geschaffen, um die Teilnahme an einem herkömmlichen Sprachkurs „Deutsch als Fremdsprache“ zu schaffen.

Frauen-Integrationskurs nach den Richtlinien des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

Nachdem am 1.1.2005 das Zuwanderungsgesetz in Kraft getreten ist, haben (neu) nach Deutschland zugewanderte Ausländer und Spätaussiedler einen Anspruch auf Teilnahme an einem Integrationskurs. Der Kurs besteht aus 6 Modulen mit je 100 Stunden und einem Modul mit 30 Stunden Orientierungskurs. Das Bildungswerk der Erzdiözese Köln führt diese Kurse als vom Bundesamt anerkannter Träger in Kooperation mit Migrantenberatungseinrichtungen durch.

Fazit

Will ein Familienzentrum oder eine Kindertagesstätte Bildungsangebote für Eltern (und Kinder) mit Zuwanderungsgeschichte einrichten, ist es unerlässlich, sich in vorhandene sozialräumliche Kontaktnetze (z.B. Schule, Stadtteilbüro, Organisationen und Vereine der Migrantengruppen) einzubinden bzw. solche mit zu initiieren. Die Einrichtungen der Erwachsenen und Familienbildung geben Unterstützung bei Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, um die notwendigen Schritte zu gehen, das Familienzentrum für die Eltern zu öffnen und zu einem Bildungsort auch für sie zu machen.

Literatur

Wolfgang Butzkamm; Lust am Lehren, Lust am Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen 2007

Wolfgang und Jürgen Butzkamm; Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen 2004

Francoise Dolto; Alles ist Sprache. Kindern mit Worten helfen. Berlin 1996

Mama lernt Deutsch. Curriculum, Lehrerhandreichungen, Unterrichtsmaterialien. Herausgeber: Stadt Frankfurt am Main, Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Juli 2005

Karin Jampert, u.a.; Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Weimar/Berlin 2007

Elke Schlösser; Wir verstehen uns gut. Spiele-risch Deutsch lernen. Integrierende Sprachförderung in Theorie und Praxis. Gütersloh (Ökotopia Verlag) 2001

Elke Schlösser; Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Gütersloh 2004

„...und morgens in den Kurs.“ Deutschkurse für Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache an Berliner Schulen. Ein Film von Gerd. E. Becker. Volkshochschule Wedding von Berlin 2000

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.); Zuwanderung – eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen 2007

Sprache und Religion

Vom Wert der Sprache der Religion für Kinder, ihre eigenen Lebenserfahrungen zu artikulieren

DR. CHRISTINE FUNK

UNIVERSITÄT POTSDAM

Die beiden Bereiche Sprache und Religion sind eng miteinander verknüpft. Zudem stellt der Beitrag die Notwendigkeit von Religion für jeden Menschen in den Mittelpunkt. Erfahrungen können nur über Sprache weitergegeben werden, Sprache ist zudem Grundlage jeder Wahrheits- und Religionsweitergabe.

1. Vorbemerkung: Sprache und Sprechen

Die Bezeichnungen „Sprache“ und „Sprechen“ werden im Sprachalltag in der Regel gar nicht unterschieden, wohl aber in der Sprachwissenschaft. Mit Aufkommen der Sprachwissenschaft im 19. Jahrhundert fing man an, sich Gedanken darüber zu machen, ob das Sprechen oder die Sprache ursprünglicher, wesentlicher und fundamentaler sei. Das führte zuletzt zu einer scharfen Unterscheidung zwischen Sprache und Sprechen. Nach langen und kontrastreichen wissenschaftlichen Diskussionen im 20. Jahrhundert konzentrierten sich Sprachwissenschaft und Linguistik auf die Sprache, während der Psychologie das Sprechen überlassen blieb.

Sprache ist ja nicht nur das Werkzeug für die Kommunikation mit anderen, dessen richtiger Gebrauch gelernt werden muss. Mit dem Erwerb einer Sprache „lernt“ ein Mensch auch eine bestimmte Sicht der Welt, er wird in eine Kultur eingeführt. Zu den vielzitierten Unterschieden der Sprachen gehört der Hinweis auf die Eskimosprachen, die eine Vielzahl an Wörtern für Schnee kennen, die in andere Sprachen nicht übersetzbar sind.¹ Auch benachbar-

1 Vgl. Benjamin Lee Whorf, Sprache-Denken-Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Reinbek 1985, 15.

te Sprachen fassen anders auf: „Was im Deutschen getrennt ist: Bewusstsein und Gewissen, ist im Französischen eins: le conscience [...] Jedes Wort zieht in jeder Sprache andere Wörter nach sich: Dem französischen Wort conscience, das Bewusstsein und Gewissen vereint, entspricht le désir, das Leib und Seele umfasst, was Begierde und Begehren nicht tun. Auf Schritt und Tritt sprechen die Sprachen anders, aber alle folgen ihrem Weg.“²

Als Spiegel des Geistes einer Kultur ist Sprache das Symbolsystem schlechthin, in das der sprachlernende Mensch sich gewissermaßen einlebt, das er mit der Sprache übernimmt. Im Symbolsystem Sprache werden wir in die Verbindung mit anderen Menschen hineingenommen und in ihm bringen wir uns selbst zum Ausdruck, wir werden von ihm geprägt. Wilhelm von Humboldt formulierte im 19. Jahrhundert, „dass der Mensch von der Sprache immer in ihrem Kreise gefangen gehalten wird, und keinen freien Standpunkt außer ihr gewinnen kann.“³

Deshalb ist Sprache nicht nur das Werkzeug, zu dessen Handhabung ich mir Kompetenz aneignen muss, um mit anderen in Kontakt zu treten, sondern Sprache ist das Medium der Selbstwahrnehmung als Mensch. „Ich“ findet in der symbolischen Vermittlung von Sprache statt. Und hier ist das Sprechen das wesentliche Phänomen. Das Sprechen ist eine schöpferische Tätigkeit: ich-bildend, du-erkennend, welt-

2 Georges-Arthur Goldschmidt, Als Freud das Meer sah. Freud und die deutsche Sprache, Frankfurt a.M. 2005, 152.

3 Wilhelm von Humboldt, Thesen zur Grundlegung einer Allgemeinen Sprachwissenschaft, in: Schriften zur Sprache, Stuttgart 1973, 15.

bildend. Der sprechende Mensch erweitert den Radius seines Bewusstseins, fühlt sich im Gespräch in den anderen Menschen ein und erkennt die Welt, indem er über sie spricht.

Die Erforschung des kindlichen Spracherwerbs war zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Fundament der Sprachpsychologie. Drei Psychologen profilierten sich auf dem Feld der Erforschung der Kindersprache. Dabei stand der kindliche Erwerb des Sprechens zwar im Vordergrund, wurde aber immer im Zusammenhang mit der übrigen kindlichen Entwicklung, dem kindlichen Denken und Urteilen, der Entwicklung der Emotionalität, Motivation, Moralentwicklung u.s.w. gesehen. Clara und William Stern dokumentierten den sprachlichen Fortschritt ihrer drei Kinder, der französische Psychologe Jean Piaget beschrieb die kindliche Kommunikationsfähigkeit und der russische Psychologe Lew Wygotsky betonte die Abhängigkeit des Kindes von der es umgebenden Kultur.

2. Sprache und Religion

2.1. Kinder und Religion

Hinter dem Thema „Sprache und Religion“ auf einer Tagung zu Fördermöglichkeiten der „Schlüsselkompetenz Sprache“ versteckt sich vielleicht auch die Frage: *Brauchen Kinder Religion?* Diese Frage hat denselben Stellenwert wie die Frage *Brauchen Kinder Sprache?*

Der Mensch ist darauf angelegt zu sprechen. Deshalb braucht ein Kind Menschen, die mit ihm sprechen und ihm so ihre Sprache geben („Muttersprache“). Bereits der Säugling kann sich in den Pflegesituationen mit „Leib und Seele“ angesprochen fühlen, wenn die respektvolle Berührung seines

Körpers zu den Tönen der Sprache passt, die er vernimmt. So ist bereits die Pflege ein Kommunikationsgeschehen, das über das Tun des Notwendigen („sauber und satt“) hinausgeht, wenn das, was getan wird, sprachlich begleitet wird, und so die Bedürfnisse des Kindes anerkannt werden. Diese Grundstruktur der Kommunikation des Angesprochenenseins und Antwortens ist für die menschliche Kommunikation bezeichnend. Kinder lernen Sprache, indem sie sprechen und indem Menschen ihnen zuhören und mit ihnen sprechen.

Der Mensch ist auf Religion hin angelegt. Er braucht die Verbindung zu sich, zu den Menschen, zur Welt, zu dem, wofür das Wort Gott steht. Die einzelnen Religionen gestalten und interpretieren diese Verbindung: in Sprache – in den Mythen, Sprichwörtern, Liedern, Erzählungen, den heiligen Texten, die das Verhältnis Gott – Mensch – Welt darstellen. Dies muss dem Menschen vermittelt werden. Religion versteht sich nicht „von Natur“. Im Kontext der biblisch-christlichen Religion geschieht die Vermittlung im Erzählen, im Feiern von Festen und in der Liturgie.

Religionen sind gewissermaßen Symbolsysteme im Symbolsystem Sprache, dieses voraussetzend und es gleichzeitig prägend. In der Sprachgeschichte des Deutschen kann man zeigen, wie eng die Entwicklung der Ausdrucksmöglichkeiten in der deutschen Sprache mit der Aneignung biblisch-christlicher Inhalte verbunden ist. Als Beispiele mögen die Deutsche Mystik, die Bibelübersetzung Martin Luthers und der Pietismus exemplarisch genügen.

Der Mensch ist auf Religion hin angelegt. Nach biblisch-christlicher Überzeugung existiert der Mensch geradezu als Antwort auf das ihn ansprechende Wort Gottes. Der Mensch „antwortet“ Gott mit seinem Leben. Die Bibel stellt die Beziehung zwischen Gott und Mensch als ein Sprachgeschehen auf breitem Raum dar. Die Schöpfung entsteht durch Gottes Wort. (Gen 1,3,6f.) Gott schickt die Menschen mit dem Segenswort auf ihren Weg, die Welt zu gestalten. (Gen 1,28) Die Menschen ihrerseits können Gott ansprechen, er hört sie geradezu auf „Ohrenhöhe“ wie schon die Geschichte vom sogenannten Sündenfall Gen 3,8,9 ausführt. Der bib-



Kinderbibeltag in Erp

lische Gott lässt sogar mit sich streiten, wofür das Buch Hiob steht. Dies ist keine Selbstverständlichkeit in der Darstellung des Gott-Mensch-Verhältnisses der Religionen. In dieser anthropomorphen (menschengestaltigen) Art Gottes sich den Menschen mitzuteilen, artikuliert sich das biblische Bild eines Gottes, der auch in seiner Unvergleichlichkeit und Ferne den Menschen nahe sein will.⁴

2.1.1. Vertiefung: Braucht der Mensch Religion?

Im säkularisierten Europa galt ja Religion lange Zeit als unmodern: für Kinder und Alte vielleicht, jedenfalls nicht für die Vernünftigen. Seit dem 11. September 2001 wird anders nach Religion gefragt, „alte Fragen“ werden in neuen Zusammenhängen wieder zugelassen. Auch die Frage, ob Menschen Religion „brauchen“, gehört dazu. Im Folgenden möchte ich die Argumentation des Soziologen Hans Joas nachzeichnen, der sich positiv-kritisch zur Thematik der Religion im öffentlichen Diskurs äußert, und sie an einzelnen Punkten dahingehend „belegen“, dass seine Erwägungen durchaus auch für den Umgang mit Kindern und aus Kinderperspektive bedeutsam sind. Ich zitiere dann aus dem Kinderbuch von Guus Kuijer, *Wir alle für*

immer zusammen.⁵, das als Plädoyer gelesen werden kann, dass Kinder auf Sprache und Religion angewiesen sind, um ihre Identität ausbilden zu können.

Joas verfolgt die Spur, dass menschliche Erfahrungen und Religion etwas mit einander zu tun haben. Er will nicht bei der eventuellen Nützlichkeit der Religion beginnen, und fragt nicht, ob Religion zu etwas nütze ist, sondern: „Können wir ohne die Erfahrung leben, die im Glauben artikuliert wird? Wenn dies aber die richtige Frage ist, dann müssen wir genauer hinsehen, was für eine Erfahrung dies eigentlich ist und in welcher vielfältigen Formen sie auftritt.“⁶

Jedenfalls meint er nicht etwas bereits religiös Qualifiziertes wie „Gottese Erfahrungen“, sondern schlägt vor, die Erfahrungen um die es ihm geht, „Erfahrungen der Selbsttranszendenz“ zu nennen.⁷ Das sind „Erfahrungen, in denen eine Person sich selbst übersteigt, nicht [...] moralisch [...] sondern im Sinne eines Hinausgerissenwerdens über die Grenzen des eigenen Selbst, eines Ergriffenwerdens von etwas, das jenseits meiner selbst liegt, einer Lockerung oder Befreiung von der Fixierung

5 Guus Kuijer, *Wir alle für immer zusammen*. Aus dem Niederländischen von Sylke Hachmeister, München 2006.

6 Hans Joas, *Braucht der Mensch Religion?*, in: *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg i.Br. 2004, 12-31, 17.

7 Ebd.

4 Vgl. Knut Wenzel, *Sakramentales Selbst. Der Mensch als Zeichen des Heils*, Freiburg i.Br. 2003, 81.

auf mich selbst. Diese Selbsttranszendenz ist zunächst also nur bestimmt als eine Richtung weg von sich selbst, wie es ja in dem etwas altväterlichen deutschen Wort „Ergriffensein“ schön zum Ausdruck kommt.“⁸

Zu diesen Erfahrungen der Selbsttranszendenz gehören Erfahrungen, die jeder machen kann: Freude, Stille, Versunkensein im Spiel, Gespräche, die das Gefühl vermitteln, unmittelbar verstanden zu werden, Liebe, sich verlieben, Eros, Wert-erfahrungen (1989), Erschütterung durch Leid, Naturschönes und Naturgrauen, Verletzbarkeit... Bei all diesen Erfahrungen kann man nicht fragen, ob wir diese Erfahrungen brauchen, wir machen sie einfach. Ein Leben ohne sie ist nicht denkbar.⁹

Allerdings folgt aus diesen Erfahrungen ja nicht Glaube. „Religion artikuliert solche Erfahrungen der Selbsttranszendenz, aber sie artikuliert sie in einer bestimmten Weise.“¹⁰ Dass die biblisch-christliche Religion für solche Erfahrungen der Selbsttranszendenz einen riesigen Vorrat an Sprachbildern hat, der immer wieder produktiv und aktualisiert wird, belegen Musik, Literatur und Kunst.

Deutung der Erfahrungen

Nicht-religiöse Menschen akzentuieren stärker die Erfahrungen der Selbsttranszendenz als psychologische Phänomene. Gläubige Menschen sprechen von Dankbarkeit über die Schöpfung, Fügung aus Gottes unerforschlichem Wirken, Gnade Gottes u.s.w. Eben so wenig wie der Gläubige seine Deutung dem Nicht-Gläubigen aufzwingen kann, genau so wenig kann der Nicht-Gläubige seine nichtreligiöse Deutung als einzig rational mögliche verfechten. Dieser Raum zwischen Deuten und Erfahren kann näher betrachtet werden.¹¹

Dreierlei fällt dann auf: Erstens: „Auch wenn für den Beobachter eine Differenz zwischen Erfahrung und Deutung besteht, gilt dies nicht notwendig für den Erlebenden selbst. Wir können die Erfahrung ei-

ner (subjektiven) „Offenbarung“ machen, wenn es uns plötzlich gelingt, das lösende Wort zu finden, das aus dem Gefühl einer Kluft, im schon Gesagten erst eine bestimmte Erfahrung macht. Bei allen anderen Deutungen unserer Erfahrung, ja selbst bei unseren eigenen bisherigen Beschreibungen des Erlebten, mögen wir ein nagendes Gefühl der Unzulänglichkeit gehabt haben; jetzt aber ist uns plötzlich alles klar, die Erfahrung geht restlos im Ausdruck auf. Wenn wir diese Erfahrung machen, dann verschmelzen Deutung und Erfahrung für uns unlöslich. Wir sind dann nur noch zögernd bereit, mit uns über die Deutung überhaupt reden zu lassen.“¹² Zweitens handelt es sich beim Prozess der Artikulation von Erfahrungen um einen Prozess, der an beiden Enden beginnen kann. „Manchmal begegnen wir dem richtigen Wort, das es uns erlaubt, eine einst gemachte Erfahrung erstmals richtig zuzulassen. In diesem Sinne können wir Sprachen, Kulturen und Religionen als reichhaltige Repertoires für die Artikulation von Erfahrungen ansehen. So sind die vorhandenen Deutungsmuster immer schon erfahrungsdurchsetzt, ebenso wie unsere Erfahrungen nicht völlig unabhängig von Deutungen und Erwartungen sind.“¹³

Beispiel aus „*Wir alle für immer zusammen*“: Die Hauptperson, das Mädchen Polleke, die in einer dramatischen Situation, sich gegen eine Zumutung ihres chaotischen Vaters entscheidet, und entsprechend dem von ihr als richtig Erkannten handelt: „*Manchmal hab ich ganz plötzlich keine Wörter mehr. Ich suche in meinem Kopf, aber ich finde nicht eins. Es ist wie eine Wüste mit lauter Sand und keiner einzigen Pflanze.*

*Ich dachte an Omas und Opas Bauernhof. An das Kalb [...] an Greetje und an Gott. Und plötzlich waren wieder Wörter da. <Bitte mach, dass Spiek versteht, was ich jetzt sage. Amen.>*¹⁴

Drittens erlauben uns bestimmte Deutungen überhaupt erst, bestimmte Erfah-

rungen zu machen. Man schneidet sich von bestimmten Erfahrungen ab, wenn man die Deutung nicht kennt, oder wenn man der Skepsis den Vorrang gibt. Insofern ist es für Kinder im Sprachlernen wichtig, durch Geschichten Worte für menschliche Erfahrungen zu lernen, die sie selbst noch nicht gemacht haben, die sie „vorbereiten“ auf Lebenserfahrungen, die sie selbst machen können und die andere Menschen bereits gemacht haben. So ist es auch beim Glauben. „Wenn wir der Vorschrift folgen, nur das zu glauben, was uns die alltägliche Erfahrung beschert, dann schließen wir uns von allen außeralltäglichen Erfahrungen ab. Aber warum sollten wir uns abschließen und der Furcht den Vorzug vor der Hoffnung geben? Wenn unsere Einstellung zur Welt den Ausdruck der Welt verändert, dann gibt es keinen zwingenden Grund, der Welt ohne Vertrauen entgegenzutreten. Eine Bereitschaft zu glauben, ermöglicht dann überhaupt erst bestimmte Erfahrungen.“¹⁵

2.2. Über einige Leistungen der Sprache der biblisch-christlichen Religion

Beim Deuten von Erfahrungen bin ich also auf Sprachen angewiesen. Dabei liefert mir meine Sprache für vieles die Deutung mit, wie in der Vorbemerkung angedeutet, denn „jede Sprache setzt dem Geiste derjenigen, welche sie sprechen, gewisse Grenzen“.¹⁶

Auch die Religionen geben inhaltlich bestimmte „Sprachen“ zur Deutung der Welt. Vielleicht kann man in unserer Zeit geradezu von einer Art der Zweisprachigkeit innerhalb derselben Sprache ausgehen, wenn man die Sprache der Religion betrachtet. Mit der „Sprache der Religion“ sind zudem Einstellungen und Lebenspraxis verbunden, die eine Welt mitkreieren und einen anderen Bezugsrahmen schaffen als den „säkularen“. Wenn man etwa von der Geschöpflichkeit des Menschen oder von Menschen als „Kindern Gottes“ ausgehen kann, wenn man glaubt, dass Versöhnung möglich ist u.s.w., wird man von dieser Sicht auf sich selber und seine Umgebung zu anderen Maximen des

8 Ebd.

9 Vgl. ebd. 21.

10 Ebd. 22.

11 Vgl. ebd. 23.

12 Ebd. 23

13 Ebd. 24.

14 Guus Kuijer, *Wir alle für immer zusammen*, Süddeutsche Zeitung Junge Bibliothek 2006, 85.

15 Joas, wie Anm. 5, 24.

16 Wilhelm von Humboldt wie Anm. 2, 13.



Verhaltens kommen, als wenn man vom „survival of the fittest“, dem Überleben des Stärkeren als Weltdeutung ausgeht. So bietet die Sprache der biblisch-christlichen Religion die Möglichkeit zu unterscheiden zwischen Gott und Göttern,¹⁷ Schöpfer und Geschöpf, Himmel und Erde, Verheißung und Erfüllung, dem Sichtbaren und dem Unsichtbaren, Heil und Unheil. Sie gibt eine Sprache für das Unsichtbare, das aber zum biblisch-christlichen „Welt-system“ gehört, denkbar und in Sprache darstellbar, aber noch nicht aktualisiert ist. Diese Unterscheidungen sind in allen Situationen anwendbar, und ermöglichen es, die bestehende Welt als veränderbar vorzustellen. In der Sprache der Religion wird eine Welt vorstellbar, die noch nicht verwirklicht ist. Die bestehende Welt wird dadurch als nicht die einzige und nicht die „beste“ aller Welten relativiert, sondern als eine, zu der Alternativen vorstellbar sind. Diese Unterscheidungen bringen aber auch mit sich, dass Situationen und Konstellationen als uneindeutig wahrgenommen werden, als ambivalent. Auch die Ambivalenzen, die sich aus der Unterscheidung des „schon jetzt und noch nicht“-Zustands oder dem Schwanken zwischen Nähe und Ferne, Besitz und Entzug ergeben, finden hier Ausdruck, sind formulierbar und somit aushaltbar. Ohne Sprache wäre es unmöglich, die Grenzen unserer sprachlichen Artikulationsmöglichkeiten zu artikulieren. Und

17 Vgl. Thomas Ruster, Von Menschen, Mächten und Gewalten. Eine Himmelslehre, Mainz 2005, 263ff.

Sprache ist das Vehikel, neue Werte und Öffnungen zur Geltung zu bringen.¹⁸ Dabei bestätigen die biblischen Erzählungen von der Verheißung von Partizipation (Schöpfung, Jesus und die Kinder), Heilsein (Jesu Heilungsgeschichten), Verwandlung von Schwäche in Stärke (David und Goliath), Rettung (Jona-Erzählung), Erlösung u.s.w. gerade in Situationen des Ausgeschlossenseins, der Schwäche, Not und Bedrückung die Sehnsucht der Menschen nach Wandlung der Situation, und können sie stärken im Hinblick auf Veränderung oder Eröffnung neuer Perspektiven.

3. Welche Spracherfahrungen machen Kinder?

Im Hinblick auf die Kinder können wir nun fragen, welche Erfahrungen machen Kinder? Für welche Erfahrungen geben wir ihnen Sprache? Welche Erfahrungen machen sie nicht, weil sie keine Sprache dafür haben?

Geht es nur um schneller, höher, weiter – cool und geil?

Nur wenn ich selber Unterschiede erfahre und sie benennen kann, ob ich heiter oder froh oder ausgelassen oder glücklich bin, werde ich dies auch bei anderen Menschen wahrnehmen können. Dass es etwas Anderes ist, ob ich enttäuscht, verzweifelt, verletzt oder vielleicht grundlos traurig bin, muss ich selbst erfahren haben, um mich in einen anderen Menschen einfühlen zu können.

18 Vgl. Hans Joas, Über die Artikulation von Erfahrungen, in: Braucht der Mensch Religion?, Freiburg i.Br. 2004, 62.

Der Zwang zur Beschleunigung aller Lebensvollzüge – einschließlich der Kindheit – wird ja trefflich mit dem Attribut *cool* zum Ausdruck gebracht: kühl bleiben, keine Emotion zeigen angesichts all dessen, was in der angesagten Schnelligkeit nicht wahrgenommen werden kann und darf. Auch dass das Positivattribut der Gegenwart *geil* der Sphäre der Sexualität entnommen ist¹⁹, weist auf die Reduzierung der zugelassenen Körperwahrnehmung auf die sexuelle Erregung hin.

Einen großen Sprachvorrat für die Wertschätzung des ganzen Leibes des Menschen mit allen Emotionen, die sich mit vielfältigen Körperzuständen verbinden, halten die Psalmen der Bibel bereit. Im Sprechen zu Gott (im Rufen, Klagen, Jubeln, Seufzen) bringen sich die Menschen der Psalmen „zur Sprache“. Ihre Erfahrungen sind für uns über den Abstand von Tausenden von Jahren noch „in Sprache“ nachvollziehbar, weil sie körperlich nachvollziehbar sind.

*Ich fühle mich wie hingeschüttetes Wasser,
meine Knochen sind auseinandergerissen,
mein Herz ist wie Wachs geworden,
meine Eingeweide zerfließen,
meine Kraft ist zerbrechlich wie eine Scherbe,
meine Zunge klebt mir am Gaumen.*
(Ps 22,15f)

Die Menschen der Psalmen drücken ihre Sehnsucht nach ganzheitlichem, heilen Menschsein vor Gott (Jahweh) aus:

*Ich segne Jahwe, der mich beraten hat,
Ja, des nachts mahnten mich meine Nieren.
Ich sehe Jahwe beständig als mein Gegenüber.*

*Ja, er befindet sich zu meiner Rechten -
Ich kann nicht wanken.*

*Darum freut sich mein Herz,
es jauchzt meine Leber,
ja, mein Fleisch wohnt in Sicherheit;
denn meine Kehle (Seele) überlässt du nicht der Unterwelt;
du gibst deinem Getreuen das Grab nicht zu sehen.* (Ps 16,7-10)²⁰

Die Überzeugung, dass Jahwe die Menschen, die sich an ihn wenden, hört, ist

19 Vgl. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, 5, 2585.

20 Vgl. Silvia Schroer, Thomas Staubli, Die Körpersymbolik der Bibel, Darmstadt 2005, 24.

die Voraussetzung, dass die Menschen der Psalmen „sich selbst zur Sprache bringen“. Die Zuversicht, dass sie gehört werden, wenn sie bitten, rufen, schreien oder sogar flehen, gewinnen die betenden Frauen und Männer der Psalmen aus der Zusage, dass Gott allen nahe ist, die ihm vertrauen. Betende bitten, dass Gott sein Ohr neige (Ps 31,3) und Hilfe schicke, in der Gewissheit, dass „*du mein Elend ansiehst, und nimmst dich meiner an in Not*“ (Ps 31,8). Die Betenden, die wir aus den Psalmen kennen, sind sich sicher, dass Gottes Aufmerksamkeit im Hören und Ansehen von Person und Situation wirksam ist. Als Gottes ebenbildliche Geschöpfe (Gen 1,26.27) können sich Menschen im Umgang mit Kindern und als Menschen untereinander diese Haltung des aufmerksamen Hörens, der *wahrhaftigen Worte* (Ps 33,4) und des situationsgerechten Handelns als Modell vornehmen. Schließlich verweist die Formulierung „sich selbst zur Sprache bringen“ auf die mögliche Überwindung der Trennung von Sprache und Sprechen im Gebet.

3.1. Teilhabe an der Sprache der Religion

3.1.1. Beten

Zunächst noch einmal den Blick „von außen“ auf das Beten mit Hans Joas: „Das Beten wendet die in den Erfahrungen der Selbsttranszendenz erlebte Öffnung

zu etwas Höherem selber wieder ins Aktive. Wir müssen zwar hören können, wenn wir beten wollen, wir dürfen aber auch sprechen und uns an ein Gegenüber wenden, das jedes konkrete menschliche Gegenüber übersteigt. William James war der Meinung, dass wir nicht nicht beten können – dass jeder Mensch bete, ob er nun in seinem bewussten Weltbild dazu stehe oder nicht. Er meinte das, weil für ihn jedes Selbst nach einem idealen Gegenüber verlangt, das es unter den Menschen nicht findet. Ich weiß nicht, ob dies zutrifft, und ich weiß auch nicht, wie man diesen Satz wirklich überprüfen soll. Aber so viel ist daran gewiß richtig, dass das Beten von allen religiösen Handlungen diejenige ist, die am wenigsten der theologischen Fundierung bedarf. Beten – zumindest in elementarer Form – setzt ein Handeln fort, das jeder Mensch ohnehin beherrscht.“²¹

Und als „Beleg“ eine Passage aus dem Buch „*Wir alle für immer zusammen*“. Die 11jährige Polleke, die sich selbst als „ohne Glauben“ bezeichnet etwa im Vergleich zu ihrem muslimischen Freund Mumin oder auch zu ihren Großeltern, hat einen beglückenden Tag bei den Großeltern auf deren Bauernhof verbracht. Sie hat für viele Bäume zum ersten Mal den Namen gehört. Sie hat das ihr angekündigte neugeborene Kälbchen zum ersten Mal gesehen, das

21 Joas, wie Anm. 5, 35

ihren Namen bekommen hat. Sie durfte es auf die Weide bringen, es streicheln und hat es sogar umarmt:

„*Möchtest du beten?*“ fragte Opa, als wir am Tisch saßen.

„Ja“, sagte ich. „*Dass ich später einen Bauernhof hab. Dass Polleke bei mir wohnt. Und dass sie nie geschlachtet wird.*“

„Amen“, sagte Opa.

„*Hab ich jetzt schon gebetet?*“, fragte ich. „*Ich hab die Augen gar nicht zugemacht!*“

„*Das braucht man auch nicht*“, sagte Oma.

„*Was betest du für Gerrit?*“, fragte Opa.

„*Ach ja*“, sagte ich. *Ich machte die Augen zu.* „*Dass Spiek mir auf meinem Bauernhof seine Gedichte vorliest.*“

„Amen“, sagten Oma und Opa gleichzeitig.

„*Für jemanden, der keinen Glauben hat, kannst du gut beten*“, sagte Opa. Er häufte sich den Teller voll Kartoffeln.

„Ja, du betest sehr schön“, sagte Oma.

Ich sah, dass sie es ernst meinten, und darauf war ich stolz.“²²

Pollekes Beten ist als „Wünsche Lernen“ (Elias Canetti) dargestellt. „Eine Sprache finden für das, was wir wünschen und beklagen, nennen wir beten. [...] Die großen Wünsche nach Gerechtigkeit, nach dem Sieg über das Unrecht, nach Glück und Heil, nach einem menschenwürdigen Leben, die hat man nicht einfach so, man muss

22 Kuijer, wie Anm. 4, 72.



sie lernen. Und man lernt sie, indem man sie ausspricht.“²³

Das Besondere am Beten ist das Gegenüber, zu dem ich spreche. Es ist nicht sichtbar: „Vater unser im Himmel“ Ein Gebet sind nicht Worte ins Schweigen wie es den Anschein hat, sondern es ist Dialog.²⁴ Biblisch verstanden ist Beten zunächst Antwort. Gott ruft den Menschen, er antwortet im Gebet - mit seinem Leben. Nach christlicher Auffassung ist Jesus Christus das menschengewordene Wort Gottes. Gott bricht in Jesus Christus sein Schweigen, daher ist der betende Mensch nicht zum Schweigen verurteilt. Jedes Beten ist Antwort.²⁵ So bringt der Mensch im Gebet seine Beziehung zum Ausdruck. Hintergrund ist hier der trinitarische Gottesglaube, der impliziert, dass Gott diese Beziehung will. Dabei ist diese

23 Dorothee Sölle, Fulbert Steffensky, Nicht nur Ja und Amen, Hamburg 1988, 50f.

24 Eugen Biser, Religion und Sprache, in: Probleme der religiösen Sprache, hrsg. v. Manfred Kaempfert, Darmstadt 1983, 369.

25 Vgl. ebd. 367.

Beziehung nicht als ständig „intakt“ zu idealisieren. Auch in der Verlassenheit, wo der Mensch von „Beziehung“ wenig spürt, bleibt sie zugesagt. „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (Ps 22,2) Jesu letzte Worte am Kreuz belegen, worum es geht: „ist die Rede von der Verlassenheit, wenn sie sich an den anderen wendet, nicht Ausdruck einer tiefstmöglichen Beziehung?“²⁶

Das Beten (mit Kindern) und wie beten gelernt wird, ist ein eigenes Thema. Kindern Gebete zu geben, hilft ihnen, ihre Identität zu bilden. In den Sprachbildern, die gute Gebete geben, kann sich der Mensch selber wahrnehmen, weil er sich „im Angesicht“ Gottes weiß, gesehen und gehört. Sorgen wir dafür, dass Kinder diese Sprachbilder der Gebete betrachten und bei ihnen verweilen. Beten ist kein Nachdenken. Beten ist ein Vorgang mit hoher Passivität.

Formeln und kurze Sätze aus dem Gebets- und Traditionsschatz (z.B. Psalmverse oder

26 Detlef B. Linke, Religion als Risiko. Geist, Glaube und Gehirn, Reinbek 2003, 217.

Lieder z. B. Von guten Mächten wunderbar geborgen) können Kinder auswendig lernen. Gebete werden „schön“ gesprochen. Wiederholte Formeln wiegen in den Geist der Bilder. Sie sind außerdem die „Not-sprache“, wenn das Leben die Sprache verschlägt. Auch das Seufzen ist Gebet, wenn wir nicht wissen was wir beten sollen (vgl. Rö 8, 26).²⁷

3.1.2. Sternsingen

Im Brauch des Sternsingens können Kinder elementare christlich-religiöse Lebensvollzüge miterleben und einüben. Die Dimension des Gebets wird explizit um die Dimension der Mitmenschen erweitert: im gemeinschaftlichen Tun und in der Zielrichtung des Tuns auf Dritte hin. Dabei ist die durch das Spendensammeln zum Ausdruck gebrachte Solidarität mit Kindern in fernen Ländern eine passende Geste, verdunkelt in der Praxis aber nicht selten, dass es zunächst um ein Gesche-

27 Vgl. Fulbert Steffensky, Beten in säkularer Zeit, in: imprimatur 5-6/2000

Exkurs: Was ist Segen?

Formal gesprochen, auf der sprachbeschreibenden Ebene ist *segnen* eine besondere Art des „performativen Sprechakts“: ein Beispiel dafür, dass Worte wirken. Etwa wie „ich liebe dich“. Allerdings ist das, was durch das Segnen geschieht, indem ich den Segen spreche, ein Geschehen, das ursächlich nicht von mir kommt, sondern mein Sprechen bewirkt etwas, was nicht in ihm selbst ist, das ich weitersage und so weitergebe.

Ähnlich verhält es sich mit dem Gegenteil von *segnen*: *fluchen*. „Bene-dicere“ die lateinische Übersetzungsgrundlage für *segnen* ist wörtlich übersetzt *gut-sagen*. „Male-dicere“ die lateinische Übersetzungsgrundlage für *fluchen* bedeutet: *schlecht-sagen*. Beide Redeakte treffen in das Symbolische des Menschen hinein. Sie betreffen ihn direkt. Die Faszination, die von Flüchen ausgeht, ist allerdings viel populärer zum Beispiel in dem bei Kindern so beliebten Genre der Zaubergeschichten wie z. B. Harry Potter.

Deshalb ist es so wichtig, Kinder mit der heilsamen Kraft des Segens in Berührung zu bringen. Mit den Worten der bekannten französischen Kinderanalytikerin Françoise Dolto:

„*Ein jeder von uns ist dafür verantwortlich, jeden Morgen sein Leben neu auf sich zu nehmen und es bewusst in seinem leiblichen Dasein zu bejahen (unbewusst bei jenen, die es im Grund bejahen, weil sie es weiter durchtragen, obwohl sie sich nach außen hin ständig dagegen auflehnen). Ich meine aber, es muss doch eine Bezugsperson da sein, will man sich in seiner eigenen Existenz als gesegnet erfahren; man kann sich doch nicht seiner selbst erfreuen. Ein anderer muss uns die Gewissheit verschaffen, dass unser Leben einen Sinn hat über Freud und Leid hinaus, einer, der uns annimmt und segnet, wie wir sind.*“¹

1 Françoise Dolto, Der Machteinfluss des Segens auf die psychische Identität, in: Concilium 1985, 130-139.

Biblisch-christlich gesprochen: Im Schöpfungsglauben verstehen sich Menschen als Gottes Geschöpfe als von Gott Gesegnete (Gen 1,28), die ihr Leben mit Gottes Segen leben. Im Neuen Testament segnet Jesus die Kinder ganz ausdrücklich, um so den Erwachsenen zu zeigen, dass im Hinblick auf das „Reich Gottes“ nur Vertrauen wie das der Kinder zu Gott führt, nicht das kluge, erwachsene Abwägen. (Mk 10,13-16)

Die Segenshandlungen der Kirche entfalten den Segen mit Bezug auf den dreieinen Gott, der als den Menschen naher Gott gleichzeitig Gott in seinem Geheimnis bleibt, in die verschiedenen Lebenskontexte hinein: Taufe, Eheschließung, Priesterweihe, Krankensalbung u.s.w. Schließlich verlässt jede Christin und jeder Christ den Gottesdienst mit dem Segen des dreieinen Gottes: im Namen des Vaters, und des Sohnes, und des heiligen Geistes ihr und sein Leben als gesegnet und angenommen weiterleben zu können.

hen zwischen den sternsingenden Kindern hier an diesem Ort und den Menschen, denen sie begegnen, geht. Das Sternsingen vollzieht sich im Medium der Sprache. Mit der Sprache, „mit meinem Vers“, mit dem Sternsingergewand und Stern wird das sternsingende Kind zum „Boten Gottes“ als Kaspar, Melchior und Balthasar... Beauftragt und ausgesandt durch die Aussendungsworte und den Segen im Gottesdienst, gibt die Sternsingergruppe diesen Segen weiter, an die Menschen, denen sie begegnen.

Sternsingerspruch 1:

- 1) *Mit dem Stern in unsrer Hand
Kommen wir von Gott gesandt.*
- 2) *Für Versöhnung stehen wir
Heute hier vor eurer Tür.*
- 3) *Lasst uns eine Brücke sein
In die weite Welt hinein.*
- 4) *Seid zum Helfen gern bereit,
armen Kindern unserer Zeit.*
- 5) *Christus, der uns alle liebt,
reichlich seinen Segen gibt.*

Zu 1) Wir Menschen sind von Gott her mit einander unterwegs (Mitgeschöpflichkeit). Der Stern gibt die Identifikation mit der biblischen Geschichte von den „Weisen aus dem Morgenland“ (Mt 2,2), die Jesus verehren wollen.

Zu 2) Friede ist das Ziel, zu dem Versöhnung der Weg ist: Mit sich selbst, mit dem Mitmenschen, mit der Natur, mit Gott. Friede ist von Gott verheißen. Den Frieden Gottes zu tun und uns Menschen darin anzuleiten, war das Anliegen Jesu. Der Friede Gottes fängt hier und jetzt an: „vor eurer Tür“.

Zu 3) Und wir wollen die Versöhnung von hier durch unser Tun ausweiten von den Nächsten auf die Fernen: hier und dort verbinden durch „solidarisches Handeln“

Zu 4) Wir appellieren an euch, es uns gleich zu tun und über die von uns gebildete Brücke zugunsten von „armen Kindern“ zu handeln.

Zu 5) Unsere Anstrengungen und unser Tun werden vollendet durch „seinen Segen“, den der dreieine Gott, „der uns alle liebt“ und in seiner Liebe bei uns ist, uns und euch und den Fernen „reichlich... gibt“.

Sternsingerspruch 2:

*Wir bringen die Botschaft, dass Gott uns liebt.
Wir bringen den Segen, den Er uns gibt.
Wir folgen dem Stern einer neuen Zeit.
Drum öffnet die Tür, macht die Herzen weit.*

Dass Gott die Menschen liebt, ist nicht selbstverständlich. Wir sagen es euch ausdrücklich. Und wir bringen zu dieser Nachricht noch etwas mit, das die gute Botschaft bestätigt: seinen „Segen“: die guten Worte, die gutes, fruchtbringendes Handeln verheißen. Wir haben bereits seinen Segen bekommen, den wir jetzt nicht für uns behalten wollen. Wir machen uns deshalb auf in die Zukunft, die sein Segen verheißt. Verlasst auch ihr euch auf den Segen und handelt entsprechend.

Im Sternsingen prägt sich den Kindern ein: wir sind als Boten Gottes ganz wichtig für einander. Der Segen hat eine große Reichweite von Gott zu uns zu den anderen, auch zu ganz fernen anderen. Er hilft uns, zugunsten anderer Menschen etwas zu tun, das wir uns allein vielleicht nicht trauen würden. Wir können mit dem Segen Gottes neue Handlungsweisen erproben. So verbindet der Segen mich und mein Handeln mit meinem Mitmenschen. Und der Segen verbindet das Jetzt mit der Zukunft, die ich noch nicht kenne, die mir aber unter dem Segen Gottes keine Angst machen muss.

Kinder sind tief beeindruckt, wenn sie als „Boten Gottes“ auftreten, wenn sie sich selber sprechen und singen hören; wenn sie vielleicht im Krankenhaus oder Altenheim auftreten, wenn sich Menschen für den Segen bedanken; wenn sie erleben, wie sie andere Menschen im Segen berühren, werden sie selbst dadurch berührt.

Fazit

... nichts ist ohne Sprache (1 Kor 14,10)

Beim Thema Sprache und Religion geht es vor dem Hintergrund der christlichen Religion nicht darum, eine Sakralsprache zu lehren, sondern eine Sprache mit Selbst- und Öffentlichkeitsbezug. Sprachen sind kostbare Schätze, die durch „gutes Sprechen“ gewürdigt werden. Im guten Sprechen stellen wir uns in dieser Sprache als Teil

von ihr da. So teile ich dem Menschen, zu dem ich spreche, wertschätzend mit, etwas Kostbares für dich, das uns verbindet. Wir sind von einem Sprachreichtum umgeben, aus dem wir für einander schöpfen können, um vom Leben in seiner Fülle zu erfahren: Lieder, Reime, Poesie, Religion. Kinder haben ein feines Gehör für gutes Sprechen. Sprechen wir in guten Worten zu ihnen und lassen wir den Worten Taten folgen. Hier ist der Punkt, noch einmal an das Hören zu erinnern. Kinder hören unser Sprechen, sie verbinden es mit dem, was sie von uns erleben. Wir können Sprache wahr machen. Manchmal jedenfalls. In Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, Achtsamkeit erfahren Kinder die „Wahrheit“ unserer Ankündigungen, dessen was wir ihnen sagen – oder auch nicht.

Literatur

Hans Joas

Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz, Freiburg i.Br. 2004

Manfred Kaempfert (Hrsg.)

Probleme der religiösen Sprache, Darmstadt 1983

Henri Nouwen

Du bist der geliebte Mensch. Religiös leben in einer säkularen Welt, Freiburg i.Br. 2006

Gewaltfreie Verständigung

zwischen Erwachsenen und Kind

HERBERT H. WARMBIER

BILDUNGSREFERENT UND TRAINER

Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) beinhaltet eine „neue Sprache“, eine veränderte Haltung sich selbst und anderen gegenüber. Ihre Herkunft ist die humanistische Psychologie. Ihr Ziel ist es, unsere Fähigkeit, Einfühlung von anderen zu erhalten und anderen und uns selbst einfühlsam zu begegnen, zu fördern. GFK hilft uns, die Art und Weise, wie wir uns ausdrücken und wie wir andere wahrnehmen, neu zu rahmen, indem wir lernen, uns darauf zu konzentrieren, was wir wahrnehmen, fühlen, brauchen und wünschen.

Wir lernen, sorgfältig zu beobachten ohne zu werten, und Verhaltensweisen und Bedingungen, die uns betreffen, genau zu benennen. Wir werden angeleitet, unsere eigenen tieferen Bedürfnisse und die anderer Menschen wahrzunehmen und zu identifizieren und klar auszudrücken, was wir in einer bestimmten Situation brauchen. Wenn wir uns darauf konzentrieren, was wir beobachten, was wir fühlen und brauchen, statt darauf, wie wir diagnostizieren und beurteilen, entdecken wir die Tiefe unseres eigenen Mitgefühls. Durch die Fokussierung auf wirklich tiefes Zuhören (und zwar uns selbst genauso wie anderen), fördert GFK Respekt, Aufmerksamkeit und Mitgefühl, und führt zu dem Wunsch, uns gegenseitig zu unterstützen. Die äußere Form ist einfach, bewirkt aber auf machtvoller Weise Veränderung. Sie besteht aus vier Elementen:

1. Unsere Wahrnehmung / Beobachtung

Wir benennen, was jemand getan oder gesagt hat, was bei uns eine Reaktion hervorgerufen hat.

2. Unser Gefühl

Wir spüren und benennen das Gefühl, das durch die Beobachtung ausgelöst wurde und entweder angenehm oder unangenehm ist. Im Anschluss daran formulieren wir die Ursache dieses Gefühls, nämlich

3. Unser Bedürfnis

Indem wir mitteilen, welches Bedürfnis gerade erfüllt oder nicht erfüllt ist, übernehmen wir die Verantwortung für unser Gefühl und machen nicht jemand anderem den Vorwurf, „Schuld“ daran zu haben. Im Anschluss daran formulieren wir

4. Eine Bitte

Hier geht es darum, entweder das Verständnis über unsere Äußerung zu sichern oder jemandem mitzuteilen, was geschehen könnte, damit unser Bedürfnis erfüllt wird. Wichtig ist es hier, wirklich eine Bitte zu äußern. Das wird überprüfbar, wenn man sich fragt, ob man ein „Nein“ dazu hören kann, was auf eine Forderung hinweist. Wenn es um die Qualität der Beziehung geht, ist es wichtig, unserem Gegenüber die Entscheidung über die Erfüllung unserer Bitte zu überlassen.

Die Sprache der Einfühlung

Einfühlung

Was ist passiert?
Was sind die Gefühle des anderen?
Was braucht er / sie?
Welche Bitte könnte er / sie jetzt an mich haben? Ganz konkret.

Selbsteinfühlung

Was ist passiert?
Wie geht es mir?
Was brauche ich?
Was muss jetzt passieren?

Mit Hilfe dieser vier Schritte ist es nicht nur möglich, sich selbst gewaltfrei zu äußern, sondern auch, andere einfühlsam zu hören.

Ein Beispiel zur Äußerung:

„Wenn ich sehe, dass die Sachen hier auf dem Tisch liegen und ich gleich das Essen auf den Tisch stellen möchte, bin ich ziemlich aufgebracht, weil ich Unterstützung und Verlässlichkeit brauche. Könntest du jetzt bitte die Sachen in ihre Kiste legen?“

Ein Beispiel zum Hören:

„Wenn ich dir sage, dass du aufräumen sollst, bist du dann sauer, weil du selbst bestimmen möchtest, wann und wie du das tust? Und wärst du bereit, dass wir gemeinsam absprechen, wie wir es mit der Ordnung in unserem gemeinsamen Raum halten?“

GFK basiert auf sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten, die es uns ermöglichen, selbst in sehr herausfordernden Situationen menschlich zu bleiben. Sprache und Einstellung bzw. Sichtweise stehen in einem engen Wechselverhältnis. In dem Maße, wie wir unsere Art zu sprechen und Dinge wahrzunehmen verändern, verändert sich wahrscheinlich auch unser Umgang mit uns und den anderen.

Dies wird u.a. möglich dadurch, dass wir von einigen wichtigen Grundannahmen ausgehen:

- ▶ Es gibt keine „guten“ oder „bösen“ Menschen – nur ihre Handlungen können konstruktiv oder destruktiv sein.
- ▶ Alle Menschen möchten ihre Bedürfnisse befriedigen.
- ▶ Wir leben in guten Beziehungen, wenn es uns gelingt, diese Bedürfnisse durch Zusammenarbeit statt durch aggressives Verhalten zu erfüllen.
- ▶ Hinter jedem aggressiven Verhalten steckt ein berechtigtes, aber unerfülltes Bedürfnis.
- ▶ Jeder von uns hat die volle Verantwortung für seinen Teil im Kommunikati-

onsprozess; d.h. wenn ich mein Verhalten ändere, wird es mein Gegenüber auch tun.

- ▶ Jeder Mensch hat bemerkenswerte Ressourcen und Fähigkeiten, die uns erfahrbar werden, wenn wir in einen guten Kontakt mit ihm kommen.

Je jünger Menschen sind, desto eher haben sie noch eine starke Verbindung zu ihren Gefühlen und Bedürfnissen. Um in einen einfühlsamen Kontakt mit ihnen zu kommen, ist es nicht notwendig, dass Kinder bereits sprachlich kommunizieren können. Die entscheidende Veränderung geschieht, indem ein an der Kommunikation beteiligter Mensch den Fokus auf Gefühle und Bedürfnisse richtet und aus diesem Impuls heraus handelt. Damit treten Absichten wie Strafe und Belohnung eher in den Hintergrund und machen Platz für eine intensive Verbindung. Die Heranwachsenden haben so eine Chance, ihre intrinsische Motivation zu behalten und nicht primär durch Lohn und Strafe angetrieben zu werden. Wenn wir den Impuls spüren, Zwang auszuüben, lohnt es sich, zwei Fragen zu stellen:

1. Was möchten Sie, dass das Kind anders macht?
2. Welche Motive sollen das Kind veranlassen, so zu handeln, wie wir es uns wünschen? (vgl. Rosenberg, *Kinder einfühlsam ins Leben begleiten*, Junfermann-Verlag, Paderborn 2005, S. 11)

Wenn Sie sich diese Fragen stellen, wird die Qualität der Beziehung in den Vorder-

grund treten und klar werden, dass Strafe selten erreicht, was wir uns eigentlich wünschen.

Kinder erfahren auf diese Weise früh, dass es möglich ist, für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse und damit für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen. Die Sprache der GFK stärkt Selbstbewusstsein und Selbstwahrnehmung wie auch die Berücksichtigung der Interessen der anderen und bietet dadurch die Chance, dass Gewalt weniger häufig als Verhaltensoption gewählt wird. Im erzieherischen Verhalten werden Ratschläge vermutlich weniger werden zugunsten eines einfühlsamen Verhaltens, das die eigene Lösungskompetenz stärkt.

Nun gibt es Situationen, in denen Kinder aufgrund ihrer noch fehlenden Erfahrung in Gefahr geraten können. Wenn ein kleines Kind z.B. auf eine viel befahrene Straße zuläuft, werde ich als Erwachsener mich entscheiden einzugreifen und nicht in ein längeres Gespräch über die Bedürfnisse des Kindes und meiner eigenen eintreten. Wichtig ist, aus welchem Impuls heraus ich handle. Wenn ich dafür sorgen will, dass dem Kind kein Unheil zustößt, handle ich aus – wie wir es in der GFK nennen – der beschützenden Ausübung von Macht. Ich habe dann keinen Impuls, einen Vorwurf zu machen oder zu strafen.

In dieser Sprache wird auch ein Nein nicht als Widerstand gehört, sondern als Äußerung eines Bedürfnisses, also als ein Ja zu etwas anderem. Dann geht es nicht mehr darum, wer setzt sich durch, sondern wie schaffen wir es, die Interessen aller Beteiligten zu berücksichtigen? Auch wenn auf den ersten Blick Bedürfnisse nicht vereinbar scheinen, wird oft allein durch die Tatsache, dass sie gehört werden, eine Lösung möglich.

In einer Atmosphäre, in der Bedürfnisse nicht bewertet, sondern wahrgenommen werden, wird es wahrscheinlicher, dass Kinder wie Erwachsene gern zum Wohlergehen anderer beitragen.

Fazit

Die Anwendung der GFK sichert darüber hinaus, dass die Bedürfnisse aller, also auch die der Eltern und Erzieher, Berücksichtigung finden. Erwachsene, die mit sich

selbst und ihren Bedürfnissen in einem guten Kontakt sind, werden eine Situation schaffen, innerhalb derer Sicherheit herrscht und gleichzeitig für die Kinder einen tragfähigen Lern- und Erfahrungsrahmen aufbauen.

Literatur

Marshall B. Rosenberg, *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils*, Herder-Verlag, Freiburg 2004.

ders., *Gewaltfreie Kommunikation*, Junfermann-Verlag, Paderborn 2006.

ders., *Die Sprache des Friedens sprechen in einer konfliktreichen Welt*, Junfermann-Verlag, Paderborn 2006.

ders., *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*, Junfermann-Verlag, Paderborn 2004.

ders., *Kinder einfühlsam ins Leben begleiten*, Junfermann-Verlag, Paderborn 2005.

ders., *Kinder einfühlsam unterrichten*, Junfermann-Verlag, Paderborn 2005.

Sura Hart und Victoria Kindle Hodson, *Empathie im Klassenzimmer, Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht*, Junfermann-Verlag, Paderborn 2006.

Britta Hahn, *Ich will anders als du willst, Mama, Kinder dürfen ihren Willen haben – Eltern auch! Erfahrungen mit der Anwendung von GFK in der Familie*, Junfermann-Verlag, Paderborn 2007 (noch nicht erschienen).

Inbal Kashtan, *Von Herzen Eltern sein. Die Geschenke des Mitgefühls, der Verbindung und der Wahlfreiheit miteinander teilen*, Junfermann-Verlag, Paderborn 2005.

Kurt Faller, *Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 1998.

Giraffentraum. Ein Einführungsmodell für Gewaltfreie Kommunikation im Kindergarten. Zu beziehen über www.giraffentraum.de.

Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule, Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln 2002.



Foto: Ingram

SISMIK, SELDAK und Literacy als Förderplan

UTE MEHRING-DIEDENHOFEN
INSTITUT FÜR LOGOPÄDISCHE
BERATUNG

Die gezielte Förderung der Sprachentwicklung muss auf der Basis einer intensiven Beobachtung erfolgen. Wie dies gelingen kann, wird im Beitrag auf der Grundlage zweier Instrumente exemplarisch erläutert.

SISMIK

(Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) von M. Ulich und T. Mayr vom IHP (Staatsinstitut für Frühpädagogik in München) entwickelt, ist ein Sprachbeobachtungsverfahren für Kinder von 3½ – zum Schuleintritt mit der deutschen Sprache als Zweitsprache.

Es ist ein umfangreiches, dem Kind in seiner ganzen kommunikativen Fähigkeit entsprechendes Beobachtungsverfahren und nicht, wie viele andere aktuellen Tests, nur allein auf Sprachkompetenz im engen Sinne ausgerichtet.

Die Bearbeitung des Bogens gibt nicht nur Einblick in die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes, sondern auch in die Sprachbezogenheit, das heißt, wie verhält sich das Kind im Gespräch, im Rollenspiel oder bei Bilderbuchbetrachtungen. Ist es interessiert, engagiert bei Dialogen und kann es zuhören, wenn andere Kinder sich mitteilen wollen? Hält es sich mehr bei Kindern seiner Herkunftssprache auf oder ist es auch auf Gespräche in deutscher Sprache neugierig? Also, beherzt das Kind kommunikative und interaktive Regeln? Wie verhält es sich, wenn Bücher vorgestellt oder Geschichten erzählt werden? Außerdem werden Informationen zum Sprachgebrauch in der Familie und zur Situation der Eltern erfragt. Auch dies kann im Förderplan (z.B. Beratung der

Eltern zum Sprachgebrauch) Berücksichtigung finden.

Die Bearbeitung im ersten Teil des Bogens ist auf die spontane, subjektive Einschätzung der Erzieherin abgestellt. Sie kann,

allein aufgrund ihrer Kenntnisse über das Kind, ankreuzen, wie sich das Kind in welcher Situation verhält (siehe Musterbeispiel SISMIK „Am Frühstückstisch“ und Auszug aus „Satzbau, Grammatik“).

SISMIK - Musterbeispiel -

1 Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

A Am Frühstückstisch

Bitte orientieren Sie sich beim Ankreuzen an den Häufigkeiten (z.B. „manchmal“), nicht an den Zahlen. Diese sind für eine spätere Auswertung gedacht.

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
1 Kind schweigt	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 hört aufmerksam zu bei deutschsprachigen Gesprächen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 geht ein auf deutschsprachige Fragen und Aufforderungen von Kindern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 beteiligt sich aktiv an Gesprächen in deutscher Sprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 erzählt auf Deutsch verständlich von etwas, das der Gesprächspartner nicht kennt oder nicht (z.B. von zu Hause)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<small>Folien von Kindern mit derselben Familiensprache gibt:</small>					
6 sitzt vor allem bei Kindern derselben Familiensprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 hört aufmerksam zu bei Gesprächen in der Familiensprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 beteiligt sich aktiv an Gesprächen in der Familiensprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

N Satzbau, Grammatik

Bitte orientieren Sie sich beim Ankreuzen an den Häufigkeiten (z.B. „manchmal“), nicht an den Zahlen. Diese sind für eine spätere Auswertung gedacht.

Dieser Teil wurde wesentlich von Christa Klafnig entwickelt

Im folgenden Teil über Satzbau und Grammatik geht es darum, inwieweit ein Kind bereits ein Gefühl für die deutsche Sprache hat und von sich aus schon Sätze oder Satzteile bildet. Es geht nicht um das Nachsprechen oder um das Wiederholen eines bestimmten Satzes, der lange geübt wurde und den das Kind möglicherweise auswendig kann; es geht um Spontansprache.

- Wenn das Kind etwas erzählen oder tun möchte, verwendet es Einwortäußerungen, z. B. „Saft“, „Sprache“ oder formelhafte Wendungen wie *habitu* (*nostalgia*)
 - 1 vorwiegend
 - 2 manchmal
 - 3 selten/nie
- Wenn das Kind etwas erzählen oder tun möchte, bildet es Sätze, indem es Wörter hinterherläd (z. B. „Toilette gehen“, „...Maria Corlew“, „...Sai! haben“, „... ich Haus“)
 - 1 vorwiegend
 - 2 manchmal
 - 3 selten/nie
- Das Kind bildet Nebensätze, z. B. mit „weil“, „dass“, „we“ oder „wenn“. Beispiel: „... weil der ist blöd“, „... der will, dass ich mein Stück gebe“
 - 1 nie
 - 2 selten
 - 3 manchmal
 - 4 häufig
- Das Kind verwendet Artikel, z. B. „das ist ein Haus“, „...ich gebe dir das Buch“
 - 1 nein: Artikel werden meistens ausgelassen
 - 2 Artikel sind meist fehlerhaft
 - 3 Artikel sind manchmal fehlerhaft
 - 4 Artikel sind meist korrekt

Die Zahlen in den Kreisen spielen nur für die quantitative Auswertung eine Rolle. Nur wenn die Fachkraft wissen möchte, welchen Sprachstand das Kind im Vergleich zu anderen Kindern seiner Altersgruppe hat, kann sie später die Zahlen verwerten. Für die qualitative Beurteilung des Kindes oder zur Frage, welche Förderung das Kind braucht, spielt die quantitative Beurteilung eine untergeordnete Rolle. Es können auch nur Teile des Bogens bearbeitet werden, z.B. wenn kurz vor der Einschulung der Wortschatz oder die Grammatik des Kindes überprüft werden sollen. Hier muss die Fachkraft zum Teil Situationen bewusst herbeiführen (z. B. Nachsprechen eines Fantasiewortes) oder auch einmal ist das Mitschreiben von spontanen Äußerungen des Kindes erforderlich, um seinen Satzbau zu überprüfen und dem Bogen zuzuordnen.

Die gezielte Beobachtung ist auch eine Chance für die pädagogischen Fachkräfte, ihren Blickwinkel für Sprachentwicklung zu schärfen, um zunehmend mehr Sicherheit in der Beurteilung der kindlichen Sprache zu bekommen.

Um einen Förderplan für das Kind zu erstellen, ist auch das Video mit Begleitheft „Lust auf Sprache“ Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen von M. Ulich (HERDER Verlag) äußerst hilfreich. Der Schwerpunkt stellt die sogenannte „Förderung durch Literacy (Erfahrungen mit Erzähl-, Lese- und Schriftsprachkultur) dar. In 12 Themenschwerpunkten (z. B. Dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung, Kinderdiktat, Sprach- und Lautspiele, Phonologische Bewusstheit) werden die Filmszenen mit Förderideen begleitet.

An dieser Stelle soll nun ein Beispiel für eine mögliche Zusammenfassung der Beobachtungspunkte aus dem Bogen (z. B. als Vorlage für eventuelle Berichte an Schule oder Eltern) und anschließend eine Idee zum Förderplan des Kindes Erdal aufgezeigt werden.

Ergebnisse der Beobachtung

Sprachverhalten im Kontakt mit Kindern (Zus.fass. von A, B, C des Bogens):

Der 5½ jährige Erdal ist seit 2 Jahren ganztägig in der Einrichtung und seine

Familiensprache ist türkisch. Er hat viele türkische Freunde in der Kita, mit denen er am häufigsten spielt. Er spricht gerne und oft mit Kindern und Erwachsenen, erzählt aber selten länger von Dingen außerhalb der Kita, eher was gerade ansteht oder was zu tun ist. Erdal hat Schwierigkeiten länger zuzuhören, vor allem bei Gesprächen im Deutschen. Er ist im Spiel – auch im Freispiel – ein beliebter Spielpartner bei türkischen und deutschen Kindern.

Sprachverhalten im Kontakt mit päd. Bezugspersonen (Zus.fass. von D, E des Bogens):

Erdal ist kontaktfreudig und redet oft mit den Erziehern. Die Gespräche über den Alltag fallen ihm leichter und er kann besser zuhören. Im Stuhlkreis fällt ihm das Zuhören wieder schwerer, aber er ist interessiert und bringt oft eigene Beiträge ein.

Sprachverhalten bei Bilderbuchbetrachtung, Erzählungen, Reimen (Zus.fass. von G, H und K des Bogens):

Bei der Bilderbuchbetrachtung äußert Erdal sich zu Einzelheiten auf der jeweiligen Seite, verbindet aber sehr selten die Bilder zu einer Geschichte. Beim Vorlesen hört er selten zu und kann die Geschichten dann nur mit etwas Mühe nacherzählen. Erdal hat Spaß an Zaubersprüchen, Fantasiewörtern und beteiligt sich oft an Reim- und Sprachspielen, merkt sich aber kurze Reime nur mit etwas Mühe.

Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern (Zus.fass. von I):

Erdal sucht sich nie selbstständig Bilderbücher aus und bittet auch nie, dass ihm etwas vorgelesen wird.

Interesse an Schrift (Zus.fass. von J):

Erdal zeigt kein Interesse an Geschriebenem, macht keine „Schreibversuche“.

Sprachliche Kompetenz im engeren Sinne (deutsch) (Zus.fass. von L, M, N im Bogen):

Erdal versteht mühelos auch „mehrschrittige“ Handlungsanweisungen. Er spricht deutlich und flüssig, kann einige Dinge benennen, aber nicht differenziert beschreiben. Sein Wortschatz ist einge-

schränkt. Er spricht in Sätzen, manchmal auch in Nebensätzen, benutzt selten Modal- und Hauptverben (mag gehen, darf spielen), verwendet nur manchmal korrekte Verbformen und die Artikel sind meist fehlerhaft.

Die Familiensprache des Kindes ist türkisch

Nach Angaben von türkischen Kollegen kann Erdal sich im Türkischen sehr gut verständigen, die Wortwahl und der Satzbau sind aber wenig komplex.

Familie des Kindes:

Die Eltern haben wenig Kontakt zur Kita und arbeiten beide sehr lange. Erdal wird oft von seiner älteren Schwester oder Tante abgeholt.

Vorschläge für die Förderung

Erdal ist ein kontaktfreudiges, kommunikatives, interessiertes und gut integriertes Kind, um das man sich eigentlich keine Sorgen machen müsste, wenn da nicht die Einschulung bevorstehen würde. Dafür reicht sein Verstehen und Produzieren von „Erzähltem“ noch nicht aus.

Der Schwerpunkt der Förderung sollte deshalb aus „Textverstehen“ und „Textproduktion“ und „Interesse an Schriftsprache wecken“ bestehen. Ein Weg dorthin können Bilderbücher sein. Mit Geschichten und Erzählungen kann Erdals Sprachniveau über das „normale Gespräch“ hinaus angehoben werden. Er lernt erweiterte Satzstrukturen und den Aufbau von Geschichten kennen. Ganz nebenbei vergrößert sich sein Wortschatz.

Erdal muss lernen, dass Gespräche nicht nur mit Handlungen, Situationen und Personen übereinstimmen, die gerade anwesend sind. Die Ausdrucksform, die für Geschichten typisch sind, nennt man „nicht-situative“, oder „de-kontextualisierte“ Sprache (z. B. wenn Kinder im Stuhlkreis vom Wochenende erzählen). Dieses von „Fernem“ Erzählen ist für die Sprachentwicklung enorm wichtig. Diese Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel sind eine wesentliche Voraussetzung für die spätere Lese- und Schreibkompetenz.

Konkrete Vorschläge mit Schwerpunkt Literacy:

- ▶ Erdal soll Geschichten erfinden, die die Erzieherin (in adäquater Satzstruktur = corrective feedback) aufschreibt und mit ihm zu einem Buch zusammenstellt (Stichwort: Interesse an Geschichten und Schriftsprache wecken, „Kinderdiktat“)
- ▶ Alle Kinder stellen kleine „Bücher“ her, die später im Stuhlkreis reihum von den Erziehern vorgelesen werden. (Stichwort: Zuhören) (z. B. mit finken minis)
- ▶ Vorlesen in Kleingruppen! Herausfinden, für welche Themen sich Erdal interessiert. (Stichwort: Auswahl der Bilderbücher)
- ▶ Eltern oder Tante in die sprachfördernden Ideen einbeziehen: z. B. Elternbrief zur Sprachförderung in deutsch-türkisch (Internet pdf: ifp-bayern.de)
- ▶ Eltern sollen Informationen über Material zur Sprachförderung bekommen: z. B. Hörkassetten und Videos, Eltern-CD-Rom für Sprachförderung zu Hause (z. B. von kon-lab) oder Möglichkeit der Stadtbibliothek nutzen, Gespräch führen über die Auswahl von altersgerechten Kindersendungen im

Fernsehen, die die Familie gemeinsam anschauen kann.

- ▶ Soviel wie möglich Themen dialogisch bearbeiten (z. B. Projektthemen) besprechen und mit den Kindern planen, um alle Erzählkonventionen und Zeiten (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) zu versprachlichen, damit Erdal in übergreifender Form (von „Fernem“ erzählen) auch im expressiven Sprachgebrauch sicherer wird. Beispiel, Erzieherin: „Vor zwei Wochen haben wir die Bohne eingepflanzt- heute können wir schon einen Keimling sehen- was meint ihr, wird hier in drei Wochen geschehen sein?“ „Ich glaube, es könnte ein kleines Wunder entstanden sein!“ „Habt ihr auch schon mal ein Wunder erlebt?“ Formulierungen und Wörter benutzen, die die Kinder nicht zwingend kennen müssen! Nur so erweitert das Kind sein Sprachrepertoire. Bedenken, dass die Schulsprache Deutsch gespickt ist mit einem Wortschatz, den das Kind nicht kennt und trotzdem dem Unterricht folgen lernen muss.
- ▶ Gezieltes Vorlesen: Besonders förderlich ist das Vorlesen mit Wiederholung eines Satzes unter Beibehaltung der Verbzweitstellung, z. B.: „Eine klei-

ne Raupe saß auf einem Blatt.... Auf einem Blatt saß die kleine Raupe....“ „Nachts im Mondschein saß.....“. Gerade für türkische Kinder, die in ihrer Muttersprache das Verb immer an das Ende des Satzes stellen, ist die Verbzweitstellung im Deutschen oft ein enormes Hindernis.

- ▶ Erzählposter helfen Erdal im Stuhlkreis oder in der Kleingruppe die Orientierung und die „Hörbereitschaft“ zu behalten und ermöglichen der Erzieherin spielerisch und nebenbei z. B. den Wortschatz, die Artikel und die Satzmuster zu festigen.
- ▶ Reime, Wort- und Lautspiele: Das Erfinden von Reimen mit Erkennen von Anfangs- und Endreimen und die Zerlegung eines Wortes in Silben, fördern Erdals Sprachbewusstsein im engeren Sinne (z. B. Würzburger Trainingsprogramm „Hören- Lauschen- Lernen“ oder PC Programme: Hörpfad von F. Coninx oder miniLÜK Hörspaß).
- ▶ Gezielte Übungen zur Grammatik: Artikel, Verben, Mehrzahlbildung, Präpositionen und Satzbau sollten in Form von Spielen und Geschichten (z.B. kon-lab Sprachförderprogramm von Zvi Penner) in den Kindergartenalltag eingebaut werden.



Foto: Boecker

SELDAK

(Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern), ist für Kinder von 4 Jahren bis zum Schuleintritt mit Deutsch als Erstsprache entwickelt worden. In diesem Beobachtungsbogen geht es, genau wie in SISMIK, um kindliches Verhalten in sprachrelevanten Situationen und um die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung und sprachlichen Bildung eines Kindes. Auch hier wurden wieder theoretische Vorannahmen mit 2500 Kindern in verschiedensten Bundesländern sauber empirisch bestätigt.

Wie in SISMIK soll das Kind im ersten Teil eher prozessorientiert beobachtet werden, d. h. zeigt das Kind in bestimmten Situationen Interesse oder wann und wie wird es sprachlich aktiv? Hat es eine Sprachlernmotivation und wie engagiert zeigt es sich bei sprachgebundenen Aktionen? Die zu beobachtenden Situationen sind auch hier z. B. Gruppendiskussion, Bilderbuchbetrachtung, das Kind als Erzähler oder Lausch- und Sprachspiele. Wer SISMIK kennt, wird sich in SELDAK schnell zu recht finden und ein ähnliches Vorgehen zur Bewertung vorfinden, nämlich die subjektive Einschätzung des pädagogischen Fachpersonals.

Im zweiten Teil des Bogens geht es um die Beurteilung klar umschriebener sprachlicher Fähigkeiten, wie z. B. Grammatik, Morphologie, Syntax, Wortschatz oder Sprachverständnis. Das ist nicht leicht! (siehe Beispiel SELDAK Muster „Grammatik-Morphologie, Syntax“) Hier hilft jedoch ein sehr ausführliches Begleitheft zur Bearbeitung des Bogens, dem Erzieher einen Bewertungsmodus zu finden.

Auch hier kann es nützlich sein, mal ein paar Äußerungen des Kindes aufzuschreiben, um dann später aus den Satzstrukturen Anhaltspunkte für die Bewertung zu finden. Auf jeden Fall aber ist das Nachsprechen von geforderten Leistungen auch immer möglich, denn ein Kind, welches die Satzstruktur nicht beherrscht, kann den Satz auch nicht richtig nachsprechen. Also, wenn Kinder nachsprechen können, ist das ein Indiz für „Können“. Um die Mehrzahlbildung des Kindes abzufragen, kann man z. B. Gegenstände (Objekte müssen mehrmals vorhanden sein) auf den Tisch legen und fragen: „Schau mal, das ist ein Stift (zeigen) und das hier sind zwei (Stifte hochhalten)? ... und das Kind den Plural bilden lassen.

SELDAK ist neben dem Beobachtungsverfahren auch eine qualitativ hochwertige Fortbildungsmöglichkeit für Pädagogen zum Thema Sprachentwicklung und Sprachförderung. Das liegt auch an der besonderen Zusammenstellung der Zusatzinformationen. Leser bekommen mit den beiden Begleitheften, Teil 1 Konzeption und Bearbeitung des Bogens, z.B.:

- ▶ Motivation und Interesse an sprachlichen Aktivitäten
- ▶ Literacy
- ▶ Sprachverstehen, aktives Zuhören, Sinnverstehen
- ▶ Sprachpragmatik
- ▶ Phonologie
- ▶ Wortschatz
- ▶ Grammatik
- ▶ Dialekt, Sprechweise
- ▶ Nachsprechen von Sätzen

und Teil 2 – Literacy – pädagogische Anregungen, einen außerordentlich gut strukturierten Einblick in Beobachtung und Fördermöglichkeiten im Kitaalltag. Im zweiten Teil finden sich z. B. Anregungen zu Themen, wie:

SELDAK - Musterbeispiel -

K

Grammatik – Morphologie, Syntax

Dieser Abschnitt wurde maßgeblich von Christa Kieferle entwickelt.

Alle Informationen zu den Aufgabenstellungen sind im Begleitheft für Erzieherinnen und Erzieher zur Verfügung gestellt.

1 Verbbeugung
Das Kind kann das Verb entsprechend der Person beugen
ich spiele, du spielst, ... wir spielen, ihr spielt usw.

durchgängig richtig
 überwiegend richtig
 teilweise richtig
 kaum richtig
 gar nicht

2 Vergangenheit: Perfekt
Hier geht es um die Perfektform bei regelmäßigen und bei unregelmäßigen Verben
z. B. wenn in der Gesprächsrunde vom Vorhergehenden erzählt wird:
Regelmäßige Verben: *das habe ich nicht gesagt / das hat meine Mama gekauft*
Unregelmäßige Verben: *du hast verloren/wann bin ich gegangen/du hast gelogen*

Das Kind bildet Perfektformen

durchgängig richtig
 überwiegend richtig
 teilweise richtig
 kaum richtig
 gar nicht

3 Vergangenheit: Imperfekt
Diese Vergangenheitsform ist in der Alltagssprache vor allem im süddeutschen Raum relativ selten.
Wenn Kinder ihre vergangenen Erlebnisse erzählen, benutzen sie meist die Perfektform (der Papa hat gesagt ...).
Um dennoch einzuschätzen, ob ein Kind die Imperfektform kennt und bilden kann, empfiehlt sich z. B. Kindern ein Märchen vorzulesen und sie dieses nachzulesen zu lassen:
und der König sagte zu seiner Tochter/da fragte der Bär und dann gingen sie in den Wald

Das Kind bildet Imperfektformen

durchgängig richtig
 überwiegend richtig
 teilweise richtig
 kaum richtig
 gar nicht

Worum geht es bei den einzelnen Fragen?

Frage 1: Die Verbbeugung hat in der deutschen Sprache eine besondere Bedeutung. Kinder können in der Regel im Alter von ca. 3 Jahren das Verb korrekt beugen. Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen setzen das Verb häufig ungebeugt an das Satzende (*ich Kindergarten gehen*).

Fragen 2 und 3: Die Vergangenheitsbildung regelmäßiger Verben (kaufen – kaufte – gekauft) und unregelmäßiger Verben (springen – sprang – gesprungen) erfordert die Anwendung von Regeln. Sie verweist aber auch auf Spracherfahrung und Sprachfertigkeit, denn vor allem die unregelmäßigen Formen muss man „kennen“.

Besonders im süddeutschen Raum wird in der gesprochenen Sprache für die Vergangenheit meist das Perfekt verwendet (ich habe gesehen), wohingegen das Imperfekt (ich sah) vorwiegend in geschriebenen Texten oder in der Erzählsprache vorkommt. So kann die korrekte Produktion von Imperfektformen auf ein höheres Sprachstandsniveau hinweisen.



Foto: Steffen

- ▶ Bilderbücher im Dialog
- ▶ Begegnungen mit Literatur und Schriftsprache
- ▶ Erzählen von Fernem
- ▶ Wenn Kinder zu Autoren werden (Kinderdiktat)
- ▶ Buch- und Schriftkultur
- ▶ Phonologie
- ▶ Dialekt und Literacy -Erfahrungen
- ▶ ausgewählte Literaturhinweise zur Förderung von Literacy

Die quantitative Auswertung ist eine formelle Möglichkeit (nicht zwingend erforderlich) aus den neun übergreifenden Sprachbereichen, wie z. B.

- ▶ aktive Sprachkompetenz
- ▶ Zuhören/ Sinnverstehen
- ▶ Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern
- ▶ Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen
- ▶ Phonologie
- ▶ Schreiben/ Schrift

Summenwerte zu bilden (Zahlen in Kreisen), um den Einzelwert mit den Werten (Normwerten) anderer Kinder der Alters- und Geschlechtergruppe zu vergleichen. Das kann eine Antwort auf

die Frage geben: „Wo steht unser Kind im Vergleich zu anderen Kindern?“ (wie in SISMIK). Das Eintragen der Werte in die so genannte Normtabelle gibt die Möglichkeit bei Wiederholung des Bogens (z. B. nach zwei Jahren) eine schnelle Verlaufskontrolle aufzuzeigen, die z. B. eine gute Grundlage sein kann, mit den Eltern die sprachliche Entwicklung des Kindes zu thematisieren.

Fazit

SISMIK und SELDAK sind Instrumente, mit denen die Sprachkompetenz des Kindes sehr differenziert erfasst und vor allem ein unmittelbarer Förderschwerpunkt sichtbar wird. In SELDAK kann aber auch eine überdurchschnittlich gute Sprachleistung deutlich werden und sehr sprachbegabte Kinder herausstellen.

Die Zusatzbögen führen das pädagogische Personal sicher durch die Sprachstandsbeobachtung und geben, ohne dass noch Zusatzliteratur von Nöten ist, einen sehr genauen Einblick in die Bereiche Sprachentwicklung, Sprachkompetenz und Ideen zur Sprachförderung.

Literatur

SELDAK: ISBN 978-3-451-29021-3 Vertrieb: Begleitheft + Bogen werden zusammen geliefert, jeweils als „Set“: 1 Set = 10 Bögen + 1 Begleitheft = 7,90 Euro. Nur bei Herder zu bestellen: kundenservice@herder.de oder Tel. 0761/2717-379, Fax 0761/ 2717- 249

SISMIK: ISBN 3-451-28270-4. 1 Set 4,90 Euro Bestelladresse: s.o.

Ulich, Michaela, *Lust auf Sprache, Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*, Film ISBN 3-451-28271-2 Herder Verlag 12,80

Whitehead, Marion R., *Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren*, Bestellnummer: 50065 Bildungsverlag EINS

Ulich, Michaela, *Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich*, kiga heute 3/2003

Staatsinstitut für Frühpädagogik - IFP, *Wie lernt mein Kind 2 Sprachen, Deutsch und die Familiensprache? Als pdf-Dateien in vielen verschiedenen Sprachen*, München 2003: www.ifp-bayern.de/cmain/a_INDEX/s_265

Infos zu den Themen: Sprachentwicklung, Elternberatung, Mehrsprachentwicklung auf der Seite des Berufsverbandes für Logopäden: www.dbl-ev.de

Vom Lallen zum Delfin⁴

Sprache und frühkindliche Bildung mit kon-lab

PD DR. ZVI PENNER

Die Sprachentwicklung ist wie kein anderer zentraler Entwicklungsbereich des Kindes störungsanfällig. Nach konservativer Schätzung sind ca. 15% und mehr aller Kinder eines Jahrgangs von Spracherwerbsstörungen betroffen. Vergleichbare Bedürfnisse haben auch Migrantenkinder, die in der Regel erst im Kindergarten oder in der Schule Deutsch lernen.

Eine wirksame Intervention bei Kindern mit Defiziten im Spracherwerb setzt ein breites, aktuelles und wissenschaftlich fundiertes Wissen sowohl des normalen als auch des gestörten Spracherwerbs voraus. Darüber hinaus müssen die mit der Intervention anvertrauten Fachpersonen Zugang zu den neuesten Methoden, Techniken und Medien der Diagnose und Therapie haben. Der Beitrag stellt den Konzeptansatz kon-lab zur Sprachförderung vor.

1. Frühe Sprachentwicklung und Testung

Kinder sind schon vor der Geburt eifrige Lerner und Forscher. Bereits im letzten Drittel der Schwangerschaft erkunden die Föten nicht nur ihren eigenen Körper, sondern auch die Geräusche und Laute, die von ihrer Mutter über die Wirbelsäule in erstaunlich guter Qualität in die Gebärmutter übertragen werden. Die Kinder, deren Gehör schon ab der 26. Schwangerschaftswoche ausreichend entwickelt ist, lernen, echte Sprachlaute von anderen Geräuschen der Umgebung zu unterscheiden und knacken mit ihrem auditiven System eines der wichtigsten Geheimnisse ihrer



Muttersprache, nämlich den Rhythmus: Silben, Betonung, Melodien. Dadurch entstehen im Gehirn dauerhafte Nervenverbindungen, die für eine Nachhaltigkeit des späteren Lernens sorgen.

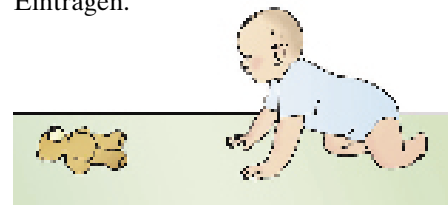
Erste abstrakte Regeln: Für die Forscher ist es daher alles andere als überraschend, dass die Kinder praktisch unmittelbar nach der Geburt die bereits während der Schwangerschaft gut trainierte auditive Wahrnehmung nutzen, um Kurz- und Langvokale, stimmhafte und stimmlose Laute (wie z. B. /b/ und /p/), betonte und unbetonte Silben erkennen zu können. Erstaunlich ist auch die Lallqualität der Kinder zwischen dem 6. Monat und dem ersten Geburtstag. Die neuesten Untersuchungen zeigen, dass die noch nicht sprechenden Kleinkinder nicht nur rhythmisch und in wohlgeformten Silben lallen, sondern dass sie auch komplexe Regeln der Wortbildung entdeckt haben: Sie wissen beispielsweise, dass die betonten Silben im Deutschen auch wesentlich länger sind als die unbetonten.



Erstaunliches Lerntempo: Ist dieses Wissen mal nachhaltig etabliert, erfolgt ein Sprachlernprozess, der nicht nur in seiner Robustheit, sondern auch in seiner Geschwindigkeit beeindruckt.

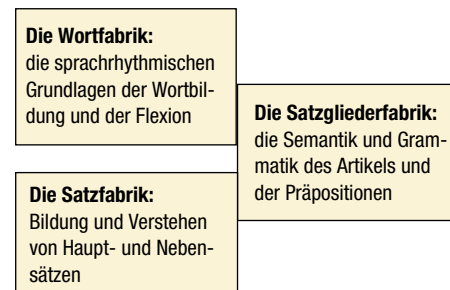
Nur 2½ Jahre braucht das Kind, um von Schrei- und Lallsilben zu Nebensätzen wie: *Mach mal das Fenster auf. Ich will gucken, ob es geschneit hat* zu kommen. Um den

zweiten Geburtstag herum fängt auch die Maschinerie des Wortlernens an, auf Hochtouren zu arbeiten. Das Kind erlernt rund 10 neue Wörter pro Tag und erweitert seinen Wortschatz bis zum Schulbeginn auf einen Umfang von rund 15-20 000 Einträgen.

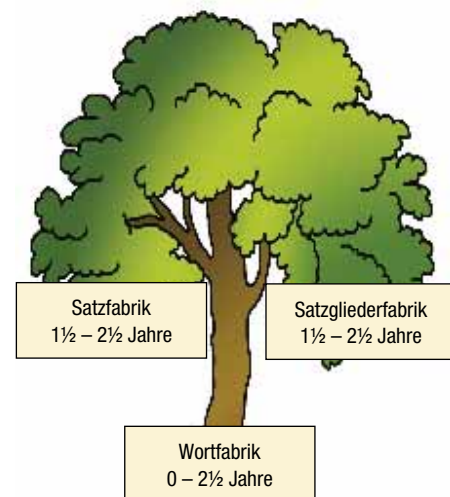


Aus der Sicht des Kindes lassen sich die ersten drei Jahre des Spracherwerbs als „Fabriken“ zusammenfassen:

Die drei Fabriken



Die zeitliche Schiene der Entwicklung stellt der Baum dar:



Die in der Praxis angewandten Sprachentwicklungstests für Kindergartenkinder wie beispielsweise der **SETK 3-5** („Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder“, Göttingen. Grimm, H., Aktas M. & Frevert, S. (2001). Hogrefe) oder der **Delfin⁴** in NRW überprüfen mit unterschiedlichen Methoden wie [Nachsprechen von Sätzen], [Pluralbildung] und [Frageverstehen], welche „Fabriken“ das Kind altersgemäß beherrscht.

Wie geht es weiter? Zwischen dem dritten und vierten Geburtstag nimmt die Komplexität der Nebensätze erheblich zu. Dies geschieht in erster Linie auf der Ebene der Satzbedeutung. Das Kind fängt an, Sätze zu benutzen, die nicht nur objektive und situationsgebundene Tatsachen, sondern auch seine Gedanken, Überzeugungen oder Wissensstand ausdrücken. Dazu gehören Sätze wie *Ich denke, dass Thomas heute krank ist* oder *Ich habe nicht gewusst, dass Anna mit uns spielen will*. Das überträgt das Kind auch auf die Perspektive anderer Personen wie *Anna glaubt, dass die Erde flach ist*. Das Sprachverstehen wird in dieser Phase zunehmend „dekontextualisiert“, d.h. das Kind benutzt die Sprache nicht nur im Zusammenhang mit bestimmten, bekannten Situationen, sondern kreiert mit der Sprache neue Welten, die vom aktuellen Kontext unabhängig sind.

Die Logische Form der Sprache: Mit solchen „dekontextualisierten“ Sätzen beginnt das Kind, auch die exakte Sprache der Logik zu erobern. Im fünften Lebensjahr bereitet das Unterscheiden von Sätzen wie *Mutter hat vergessen, Eier zu kaufen* und *Mutter hat vergessen, dass sie Eier gekauft hat* dem Kind keinerlei Schwierigkeiten mehr. Parallel findet es auch den Weg zu den „logischen Wörtchen“ wie „noch“, „schon“, „nur“ oder „sogar“ und nimmt komplexe Mengenausdrücke wie „weniger als“ in Angriff. Genau dieses Vokabular befähigt das Kind, auch die Sprache der Mathematik zu benutzen und zu verstehen.

2. Frühe Sprachentwicklung und kognitive Entwicklung

Wie hängt die Sprachentwicklung mit der kognitiven Entwicklung des Kindes zu-

sammen? In den ersten 2½ Jahren profitiert der Spracherwerb erheblich von den einzelnen Konzepten oder Denkbausteinen, über die die Kinder bereits lange vor Sprechbeginn verfügen. Dabei handelt es sich um die Grundelemente unserer Kognition wie [Raumgeometrie], [Bewegung von Gegenständen im Raum], [Form], [Objekterkennung im Raum], [Farbinformationen], [Mengenvergleich], [Erfassung von kleinen Zahlen], [Größe], [Gewicht] usw.

Was zeichnet die kognitive Entwicklung der ersten 2½ oder drei Jahre aus? Die Denkbausteine wie [Raumgeometrie], [Bewegung im Raum], [Form] oder [Kleinzahlen], von denen wir oben gesprochen haben, scheinen in den ersten drei Lebensjahren „modular“ zu sein. D. h. diese Begriffe spezialisieren sich auf bestimmte kognitive Aufgaben wie die Orientierung mit Hilfe von raumgeometrischen Eigenschaften wie „Winkel“ und „Länge“ oder Objekterkennung anhand deren Form. Was die einzelnen Begriffe des Kindes anfänglich noch nicht leisten können, ist eine wirksame Kooperation mit einem wirksamen Informationsaustausch. Es sieht so aus, dass die einzelnen Konzepte sehr aufgabenspezifisch und weitgehend autonom für sich arbeiten. Es werden noch keine aufgabenübergreifenden Wissenssysteme gebildet, in denen die einzelnen Bausteine Informationen untereinander erfolgreich austauschen.

So können die Kinder beispielsweise Grundbegriffe wie [Raumgeometrie] und [Farbinformationen] für die einfache Orientierung im Raum schon sehr früh **einzel**n benutzen. Sie sind jedoch anfänglich noch nicht in der Lage, beide Informationsquellen zu einem funktionierenden Wissenssystem zu integrieren, um komplexe Reorientierungsaufgaben zu lösen (komplexe Versteckaufgaben). Ähnliches finden wir auch bei der Symbolfähigkeit (sich mit Hilfe eines Modells in einem Raum zurecht finden). Darüber hinaus gilt dies auch für andere Bereiche wie das Zahlenwissen. Hier starten die Kinder mit zwei eigenständigen, numerischen Konzepten. Mit dem Kleinzahlensystem, das für die Zahlen 1-4 und für das exakte Rechnen zuständig ist, und mit dem Großzahlensystem (5 und

mehr), das ausschließlich zum Schätzen von Mengen benutzt wird. Diese beiden Systeme können in der frühen Kindheit nicht miteinander kommunizieren.

Was bedeuten diese Befunde? Anfänglich sind die Anwendungsbereiche der Grundbegriffe sehr eingeschränkt und aufgabenspezifisch. Das Kind hat noch keine „ganzheitliche“ Denkweise.

Es geschieht erst spät im dritten Lebensjahr, dass das Kind systematisch anfängt, vereinzelte Kognitionsbausteine zusammenzusetzen, um begriffsübergreifende Wissenssysteme zu bilden. Das Kind ist nun in der Lage, mehrere Grundkonzepte miteinander zu verbinden, um komplexe numerische, symbolische oder räumliche Aufgaben zu lösen. **Kognitiv bedeutet dieser Schritt, dass das Kind den Anwendungsbereich der Kernsysteme erheblich erweitert. DAS KIND WIRD GANZHEITLICHER.**

Wie leistungsfähig sind diese Wissenssysteme? In der Zeit um den dritten Geburtstag herum sind die neuerworbenen Wissenssysteme noch einseitig. Sie beschränken sich auf eine einzige Sichtweise des Kindes, nämlich die eigene. Das Kind scheint zu diesem Zeitpunkt sehr stark kontext- und situationsgebunden zu sein. Gegen den vierten Geburtstag durchläuft diese Denkweise eine gewaltige Veränderung: Das Kind wird „repräsentational“. Der Inhalt dieses wichtigen Begriffs wird klar, wenn man von „mental

Welten“ oder „Perspektiven“ spricht. In der Fachwelt spricht man in diesem Zusammenhang von der **Theory-of-Mind** oder von der Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln. Anders gesagt: Die Kinder sind sich nicht nur zunehmend bewusst, was sie selbst wissen, glauben oder vermuten. Sie sind auch in der Lage, das, was sie im Kopf haben, von dem, was andere Personen denken und wissen, klar abzugrenzen. Das Kind realisiert, dass es unterschiedliche „mentale Welten“ gibt. Ein einfaches Beispiel soll diesen Übergang verdeutlichen. Die Situation ist wie in einem Film oder einer Bilderbuchsituation. Das Kind ist der „allwissende, objektive Beobachter“, der eine Abfolge von Ereignissen erzählt bekommt:

Das ist Sarah ... und das ist Anna“



„Sarah legt ihren Ball in den Korb“



Sarah verlässt das Zimmer. Sie geht spazieren“



„Anna legt den Ball in den Karton“



Mit dem letzten Bild wird dem Kind die Frage gestellt: „Sarah kommt zurück und will Ball spielen. Wo würde sie den Ball suchen?“



Kinder unter 4 Jahren antworten meistens: „... im Karton“. Diese Kinder übertragen (fälschlicherweise) ihre eigene Perspektive auf Sarah, die diesen Wissenstand gar nicht haben kann. Erst mit 4 Jahren sind die Kinder in der Lage, mehrere „mentale Welten“ zu bilden. Die eine davon ist ihre eigene Perspektive (die Kinder wissen, dass der Ball in der Schachtel ist) und die andere ist Sarahs Standpunkt (der Ball ist im Korb). Die Bildung dieser zwei mentalen Welten oder Perspektiven wird durch die Sprache mit der „Grammatik des Perspektivwechsels“ ausgedrückt. Diese Grammatik arbeitet einerseits mit Verben wie [denken], [glauben], [vermuten], [wissen] oder [vergessen] und andererseits mit Nebensätzen (meistens mit [dass]). Hier sind zwei sprachliche Beispiele für die „Grammatik des Perspektivwechsels“:

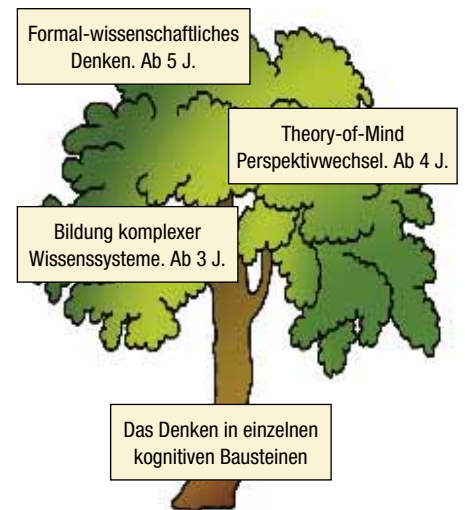
- ▶ **Sarahs Überzeugung:** Sarah glaubt, dass der Ball im Korb ist (der Nebensatz „dass der Ball im Karton ist“ entspricht nicht der „objektiven“ Wahrheit)
- ▶ **Unser Wissen:** wir wissen, dass der Ball in der Schachtel ist (der Inhalt des Nebensatzes entspricht der „objektiven“ Wahrheit des Beobachters)

Das Kind wird noch ganzheitlicher: Wir betrachten die Entwicklung der Theory-of-Mind als die zweite, entscheidende Erweiterung des Anwendungsbereichs von Kernsystemen. Das Kind kann nicht nur die einzelnen Grundkonzepte miteinander zu größeren Wissenssystemen zusammenführen. Es beginnt auch, sein eigenes Wissen bewusster zu überprüfen und realisiert, dass es in anderen Köpfen noch konkurrierende Wissens- oder Denkwelten gibt. Dass das Kind beginnt, sein eigenes Wissen zu evaluieren, können wir auch bildlich darstellen: Das Kind überprüft seine eigenen Wissensbausteine.

Was geschieht unmittelbar vor der Einschulung? Zu diesem Zeitpunkt entwickelt sich das formal-wissenschaftliche Denken des Kindes. Eine wichtige Eigenschaft dieser Phase ist das sogenannte „evidente Denken“. Das Kind ist nun nicht nur in der Lage, komplexe Aufgaben zu lösen, sondern auch Erkenntnisprozesse zu nutzen, die die Bildung, Prüfung und Revision von

Theorien und Hypothesen über beliebige Phänomenbereiche ermöglichen. So kann man mit dem Kind beginnen, fehlerhafte, rein-intuitive „Theorien“, die oft auf der unmittelbaren Wahrnehmung im Alltag beruhen, zu revidieren. So sind Kinder in dem Alter bereit, mit Hilfe einer „inszenierten Lernumgebung“ (z. B. eines Experiments im Kindergarten) ihre intuitiv-falschen Vorstellungen bezüglich [Gewicht] um den differenzierteren Begriff der [Dichte] zu erweitern, um sich erklären zu können, warum Stahlschiffe nicht sinken.

Parallel zum Sprachbaum projizieren wir nun die frühkindliche kognitive Entwicklung auf einen „Denkbaum“:



3. Die Schlüsselrolle der Sprache: die Passepartout- oder Masterkey-Funktion

Eines ist klar: eine intakte Entwicklung des „Denkbaums“ ist eine unabdingbare Voraussetzung sowohl für die Bildung im Kindergarten als auch später für den schulischen Unterricht. Welche Rolle spielt dabei die Sprache?

Stellen wir uns Folgendes vor: Die anfänglich noch autonom arbeitenden Grundelemente unserer Kognition sind mit Schubladen vergleichbar, die je ein anderes Schloss



und dementsprechend auch einen anderen Schlüssel haben. In diesem Sinne hätten die Kinder beispielsweise eine „Schublade“ für die visuelle Verarbeitung von 3D-Objekten, eine andere mit Algorithmen für die Berechnung der Position im Raum anhand geometrischer Merkmale usw. Komplexe Aufgaben kann das Kind erst dann erfolgreich bewältigen, wenn zwei oder mehrere Schubladen gleichzeitig geöffnet und aktiviert werden. Das geht nur mit einem Generalschlüssel, der gleichzeitig alle Schubladen aufschließen kann. Wo findet das Kind einen solchen Hausmeisterschlüssel?

In den aktuellen Ansätzen der entwicklungspsychologischen Forschung geht man davon aus, dass die Sprache diese Masterkey-Funktion erfüllt. Diese Eigenschaft verdankt die Sprache in erster Linie zwei Faktoren:



► **Die Sprache ist „amodal“:** Die Sprache verfügt neben den eigenen Kategorien wie „Subjekt“ oder „Dativ“ auch über ein Vokabular für Konzepte, die eigentlich aus den nicht-sprachlichen Begriffen wie beispielsweise der „Raumwahrnehmung“, „Formerkennung“ oder „Kleinzahlensystem“ entlehnt sind. Das sprachliche Vokabular dazu besteht aus Zahlwörtern, Raumbegriffen wie [Figur] und [Hintergrund], Raumpräpositionen, Formadjektiven, Farbadjektiven, logischen Wörtern für mathematische Beziehungen usw.

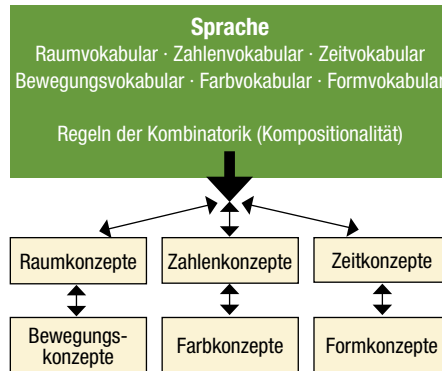
► **Die Sprache ist „kompositional“:** Die zweite Besonderheit der Sprache ist Kombinatorik oder „Kompositionalität“. Mit Hilfe der Syntax und der Semantik kann die Sprache komplexe Ausdrücke „komponieren“, in denen Begriffe aus unterschiedlichen Kernsystemen zu neuen Bedeutungen zusammengefügt werden. So ist es für uns völlig natürlich so was wie „der blaue Puzzlestein in der Hand“ zu sagen.



In diesem Ausdruck kombinieren wir problemlos die räumlich-geometrische Figur/Hintergrund-Beziehung

mit Farbinformationen. Kognitiv betrachtet befinden sich die Informationen in zwei verschiedenen Konzepten.

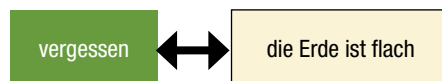
Da die Sprache über das Vokabular für jeden kognitiven Bereich verfügt, kann sie alle „Schubladen“ und deren Inhalte (Konzepte) mit Hilfe der Kompositionalität nach Bedarf verbinden. Schematisch dargestellt:



Hat das Kind das Grundvokabular jeder „Schublade“ und genügend Syntax (Satzglieder- und Satzfabrik) für die Kompositionalität erworben, kann es auch damit beginnen, die einzelnen Konzepte miteinander zu vernetzen und Wissenssysteme zu bilden. Dies geschieht im dritten Lebensjahr, wenn der Sprachkern mit den drei Fabriken etabliert ist.

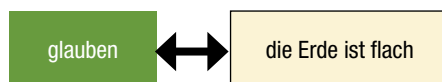
Im vierten Lebensjahr erwirbt das Kind das Vokabular des Wissens, der Mitteilung und der Überzeugung (Verben wie wissen, vergessen, glauben, meinen, behaupten, erzählen, lügen usw.). Mit Hilfe der Nebensatzsyntax fängt es an, komplexe Inhalte zu versprachlichen wie beispielsweise

Anna hat vergessen, dass die Erde flach ist



(unsinnig, da die Aussage wahr sein muss)

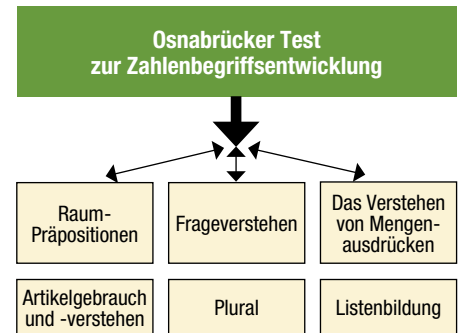
Thomas glaubt, dass die Erde flach ist



(die Erde ist nicht wirklich flach)

Daraus entsteht mit Hilfe der Sprache die Kognition der Theory-of-Mind. Erweitert

das Kind dieses Wissen auf logische Wörter wie „noch“ oder „weniger als“, die es mit der entsprechenden Grammatik verbindet, ist später auch die Entstehung des formalwissenschaftlichen Denkens begünstigt. Wo sieht man im Kindergarten diese enge Verbindung zwischen Sprache und kognitiver Entwicklung? Die Abhängigkeit beider Entwicklungsstränge wird im Erwerb des mathematisch-numerischen Wissens im Kindergarten deutlich. In einem Kindergartenprojekt haben wir im Mai-Juni 2006 mehr als 200 Kindergartenkinder unmittelbar vor der Einschulung mit einem Mathematiktest und mit einer Sprachtestbatterie getestet:



Eine statistische Analyse der Testbefunde weist auf einen engen Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und der Entwicklung des mathematisch-numerischen Wissens bei Kindergartenkinder hin ($R = 0.68$). Wie erwartet sind die Korrelationen zwischen dem Zahlenwissen und dem kognitiven Vokabular (z. B. Raumpräpositionen) einerseits und der Mathematikkompetenz und der Satzsyntax (Fragen) besonders hoch. In einem parallel laufenden Projekt bei Viertklässlern in der Grundschule konnten ähnliche Tendenzen festgestellt werden. **Fazit: die Sprachentwicklung hat einen beträchtlichen Einfluss auf den Erwerb des mathematisch-numerischen Wissens.**

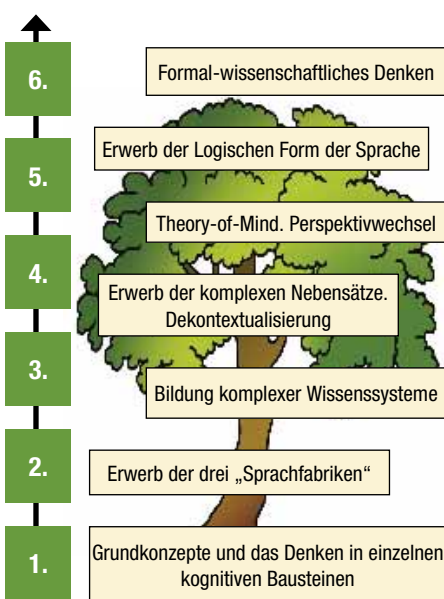
4. Konsequenzen und Umsetzung: Wie gestalten wir die Sprachförderung im Kindergarten?

In den Abschnitten 1.–3. haben wir Schritt für Schritt geschildert, wie der frühkindliche Spracherwerb und die kognitive Entwicklung miteinander eng verzahnt sind. Darüber hinaus haben wir auch gezeigt,

wie die Sprache, die anfänglich vom sehr frühen konzeptuellen Wissen profitiert, ab dem dritten Lebensjahr als „Motor“ für die Bildung komplexer Wissenssysteme und dann für die Theory-of-Mind und das formal-wissenschaftliche Denken dient. Diese dreistufige kognitive Entwicklung ist eine unabdingbare Voraussetzung sowohl für die frühkindliche Bildung im Kindergarten als auch für das schulische Lernen.

Die Konsequenzen dieser Befunde sind nun klar: Kinder mit Defiziten oder Verzögerungen im Spracherwerb tragen ein erhöhtes Risiko für eine verminderte sprachliche Unterstützung in der Ausbildung kognitiven Kompetenzen. **Diese Kinder sind daher auf eine systematische Sprachförderung angewiesen, die unter anderem auch eine intakte kognitive Entwicklung garantieren soll.** Die sprachliche Förderung dieser Kinder ist eines der wichtigsten Ziele im Kindergarten.

Um dieses Ziel zu erreichen, haben wir das Kon-Lab-Programm entwickelt und unter unterschiedlichen Bedingungen auf dessen Durchführbarkeit und Wirksamkeit hin überprüft. Als Grundlage benutzt das Programm das kombinierte Modell der kognitiven und Sprachentwicklung. Dieses fassen wir nun als Baumdarstellung zusammen:



Für die Umsetzung dieses Modells als Förderprogramm wurde eine Reihe cross-medialer Bausteine entwickelt. Diese ent-



halten sowohl Materialien für das Erzieherin/Kind-interaktive Lernen als auch für die individuelle und Gruppenübung des erworbenen Wissens.

Mehr Details finden sich unter: „Sprache und frühkindliche Bildung“ in www.bildung-von-anfang-an.de und www.kon-lab.com.

Das Programm ist für die Altersgruppe 0 bis 6 konzipiert und richtet sich sowohl an Kinder mit Deutsch als Muttersprache als auch an Migrantenkinder. Es umfasst drei Förderebenen:

Die drei Sprachfabriken

- Die Wortfabrik:** die sprachrhythmischen Grundlagen der Wortbildung und der Flexion
- Die Satzgliederfabrik:** die Semantik und Grammatik des Artikels und der Präpositionen
- Die Satzfabrik:** Bildung und Verstehen von Haupt- und Nebensätzen

Konzeptuelle Grundlagen der Wortbedeutung und Wortschatzerweiterung

- Das Nomen:** Form und Formerkennung als Grundlage des Nomens
- Das Verb:** Figur/Hintergrund, Raumkognition und Bewegung im Raum als Grundlage des Verbs
- Die Präpositionen:** Raumgeometrie als Grundlage der Präpositionen

Grundlagen der dekontextualisierten Sprache für die Theory-of-Mind und das formal-wissenschaftliche Denken

- Komplexe Nebensätze und die Grundlagen der Sprache des Perspektivwechsels und der **Theory-of-Mind**
- Grundlagen der Sprache der Logischen Form und der **Mengen-ausdrücke**
- Komplexe Verbsemantik und Verbzusätze (wie auf-drehen, ab-trocknen, ab-schneiden, ab-fragen)

Testung und Förderdiagnostik: Mit unserem Programm wird nun die förderdiagnostische Verbindung zwischen der Sprachstandserhebung mit Hilfe von Instrumentarien wie dem Delfin⁴ in NRW und der Praxis „am Tag danach“ hergestellt.

Untertests in Delfin⁴ Stufe 2:

- | | |
|--|------------------------------|
| 1. Arbeitsgedächtnis | 6. Reime |
| 2. Nacherzählen einer Bilder-geschichte | 7. Silben |
| 3. Nachsprechen von Sätzen | 8. W-Fragen |
| 4. Oberbegriffe | 9. Wörter produzieren |
| 5. Pluralbildung sinniger und unsinniger Wörter | 10. Wörter verstehen |

Mit den Tests lässt sich spezifischer Förderbedarf in vier Bereichen ermitteln:

- Lautliches Wissen**
 - Arbeitsgedächtnis
 - Reime
 - Silben
 - Pluralbildung sinniger und unsinniger Wörter
- Sprachverstehen und Grammatik**
 - W-Fragen
- Etablierung und Verwendung grammatikalischer Regeln**
 - Nachsprechen von Sätzen
 - Nacherzählen einer Bildergeschichte

Wortschatz

Wörter verstehen
Wörter produzieren
Oberbegriffe

Für jeden Förderbereich bietet das Kon-
Lab-Programm das passende Material:

- ▶ Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf im Bereich **Lautliches Wissen** begleiten wir sprachrhythmisch von Lauten zu Silben und von Silben zur Wortbildung. Fördermaterial: Die Wortfabrik.
- ▶ Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf im Bereich **Sprachverstehen und Grammatik** begleiten wir von Konzepten zu Satzgliedern und von Satzgliedern zu Haupt- und Nebensätzen.
- ▶ Nachdem die Kinder mit lautlichem Wissen und grammatikalischen Regeln vertraut sind, bieten wir mit Geschichten und speziellen Sprechanlässen Gelegenheit zur **Anwendung der erlernten Regeln** in natürlichen Kontexten. Fördermaterial: Die Satzgliederfabrik und die Satzfabrik.
- ▶ Kinder mit kleinem **Wortschatz** werden von Konzepten zu Wörtern begleitet und lernen, Wortlernstrategien wirksam anzuwenden.
Fördermaterial: Das LexPack.

Elternarbeit

Eltern unterstützen ihre Kinder zu Hause mit der neuen Eltern-CD „Wir lernen, wie man Wörter macht“ (für Kinder von 2-6 Jahren):



Das erweiterte Programm „**Sprache und frühkindliche Bildung**“ verbindet unsere Sprachförderung mit Bildungsplänen und -projekten im Kindergarten. Dieses Thema ist im Konzeptpapier **Frühkind-**

liche Bildung, Bildungspläne und die Rolle der Sprache. Ein Konzeptpapier von Zvi Penner ausführlich behandelt. Dieser Aufsatz kann unter www.bildung-von-anfang-an.de/Sprache und frühkindliche Bildung in der Rubrik „Download“ heruntergeladen werden.

Fazit

Kon-Lab stellt einen gelungenen Versuch dar, die Sprachförderung konzeptionell und didaktisch klar zu strukturieren und an den neuesten Forschungsergebnissen zu orientieren. Es bietet viele Anregungen für den pädagogischen Alltag.

Literatur

Teil 1: Eigene Arbeiten

Die Wortfabrik

- Penner, Z., Fischer, A. & Krügel, Ch. (2006) *Von der Silbe zum Wort*. Bildungsverlag EINS.
 Penner, Z. (2006) *Sehr frühe Förderung als Chance*. Bildungsverlag EINS.
 Wymann, K. & Penner, Z. (2006) Anhang Buch *Sehr frühe Förderung als Chance*. Kon-Lab.
 Penner, Z. (2004) *Frühe Sprachförderung*. Programmhandbuch. Kon-Lab.

Die Satzgliederfabrik

- Penner, Z. (2006) *Sehr frühe Förderung als Chance*. Bildungsverlag EINS.
 Penner, Z. (2004) *Frühe Sprachförderung*. Programmhandbuch. Kon-Lab.

Die Satzfabrik

- Penner, Z. (2006) *Sehr frühe Förderung als Chance*. Bildungsverlag EINS.
 Penner, Z. (2004) *Frühe Sprachförderung*. Programmhandbuch. Kon-Lab.
 Penner, Z. (2005) Lernsoftware und Handbuch. *Abenteuer Grammatik*. Kon-Lab.

Präpositionen

- Penner, Z. & Krügel, Ch. (2007) *Raum, Sprache, Bedeutung*. Erscheint.
 Penner, Z. (2006) *Sehr frühe Förderung als Chance*. Bildungsverlag EINS.
 Wymann, K. & Penner, Z. (2006) Anhang Buch *Sehr frühe Förderung als Chance*. Kon-Lab.
 Penner, Z. (2007) *Raum, Raumpräpositionen und Zahlenwissen*.
 Penner, Z. (2005) Handbuch. *PräpoKit*. Kon-Lab.

Theory-of-Mind

- Penner, Z. (2007) *Wenn die Sprache offline geht*.

Die Logische Form

- Penner, Z. (2007) *Fragen über Zahlen. Die Grammatik der unbekanntten Menge*. Erscheint.
 Penner, Z. (2007) *Wenn die Sprache offline geht*. Erscheint.

Verb und Verbbedeutung

- Penner, Z. & Krügel, Ch. (2007) *Raum, Sprache, Bedeutung*. Erscheint.

Migrantenkinder / Deutsch-als-Zweitsprache im Kindergarten

- Penner, Z. (2005) *Auf dem Weg zur Sprach-*

kompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch. Kon-Lab.

Teil 2: Externe Fachliteratur

- Carlson, L. & Van der Zee, E. (2005), *Functional Features in Language and Space: Insights from Perception, Categorization, and Development*. Oxford University Press.
- De Villiers, J. & De Villiers, P. (2003), *Language for Thought. Coming to Understand False Beliefs*. In: Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Hrsg.) *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*. The MIT Press. 335-384.
- Dehaene, S. (1999), *Der Zahlensinn oder Warum wir rechnen können*. Birkhäuser Verlag.
- DeLoache, J. (2004), *Early Development of the Understanding and Use of Symbolic Artefacts*. In: Goswami, U. (Hrsg.) *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Blackwell Publishing. 206-226.
- Gowasmi, U. (2001), *So denken Kinder*. Hans Huber.
- Hale, C. & Tager-Flusberg, H. (2003), *The Influence of Language on Theory of Mind: A Training Study*. In: *Developmental Science* 6(3), 346-359.
- Mandler, J. (2005), *The Foundations of Mind. Origins of Conceptual Thought*. Oxford University Press.
- Munnich, E. & Landau, B. (2003), *The Effects of Spatial Language on Spatial Representation: How we See the World*. In: Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Hrsg.) *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*. The MIT Press. 113-155.
- Pauen, S. (2006), *Was Babys denken. Eine Geschichte des ersten Lebensjahres*. C.H. Beck.
- Spelke, E. (2003), *What Makes us Smart? Core Knowledge and Natural Language*. In: Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Hrsg.) *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*. The MIT Press. 277-311.
- Wilkening, F. & Huber, S. (2004), *Children's Intuitive Physics*. In: Goswami, U. (Hrsg.) *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Blackwell Publishing.

Dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung

MARIA STEINFORT

DIPLOM-SOZIALPÄDAGOGIN

Schon im Eingangsbeitrag von Frau Prof. Dr. Susanne Viernickel findet der Themenansatz dieses Beitrags mehrfach Beachtung. Die Autorin verweist auf die Notwendigkeit und die damit verbundene Chance, Sprachförderung und Literacy im Alltag zu verankern. An diese These knüpfen die folgenden Ausführungen an. Dabei wird behutsam verdeutlicht, wo sich pädagogische Praxis verändern muss.

Fragt man Erzieherinnen in einem Erfahrungsaustausch „Was erleben Sie bei Bilderbuchbetrachtungen?“, so konzentrierten sich die Antworten im Wesentlichen auf folgende Aspekte:

- ▶ Bedeutungsmerkmale der Bilderbücher (z.B. Wissensvermittlung);
- ▶ Ausgangssituation Kind (manche Kinder hören nur zu, andere müssen „ausgebremst“ werden, einige Kinder zeigen kein Interesse an Bilderbüchern);
- ▶ die eigene Rolle ist schwierig (oft fehlt die Zeit zur intensiven Auseinandersetzung mit den Büchern, die personelle Situation schafft wenig Freiräume, die Anforderungen des Alltags steigen permanent, „da bleibt keine Zeit für Bilderbücher“);
- ▶ Rahmenbedingungen (Gruppengröße - Kleingruppen wurden hier mit 3-10 Kindern benannt / Raumsituation - im Idealfall Nebenraum / Zeitfaktoren - oftmals begrenzt / Störanfälligkeit - die Erzieherin wird von außen angesprochen),
- ▶ atmosphärisch gilt die Bilderbuchbetrachtung immer noch als Zeit der Nähe und Konzentriertheit.

Sich diese Standardantworten vor Augen

zu führen ist sinnvoll, um einen Vergleich mit den Forschungsergebnissen der dialogorientierten Bilderbuchbetrachtung im Rahmen der Literacy-Forschung anstellen zu können. Diese Forschungen werden in Deutschland federführend von Frau Dr. Michaela Ulich vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München publiziert.

Forschungen zur Literacy-Erziehung belegen, dass Bilderbuchbetrachtungen nachweislich zu den wirksamsten Formen der Sprachförderung im frühen Kindesalter gehören und somit eine wesentliche Grundlage für Schulerfolg und Bildungslaufbahn darstellen. Im internationalen Bereich ist der Begriff Literacy seit den 80er-Jahren verbreitet, viele Veröffentlichungen gibt es dazu vor allem im angloamerikanischen Raum. Die theoretisch und empirisch abgesicherten Arbeiten finden sich u.a. bei Whitehurst/Lonigan 1998, Britto/Brooks-Gunn 2001.

Für das Wort „Literacy“ selber gibt es kein entsprechendes deutsches Wort, die nahe Übersetzung mit Lese- und Schreibkompetenz fasst zu eng, gemeint sind vielmehr auch

- ▶ **Textverständnis und Sinnverstehen,**
- ▶ **sprachliche Abstraktionsfähigkeit,**
- ▶ **Lesefreude,**
- ▶ **vertrauter Umgang mit Büchern,**
- ▶ **Begegnung mit Schriftsprache verschiedenster Art,**
- ▶ **Medienkompetenz.**

Die Entwicklung der benannten Kompetenzen und Einstellungen beginnt bereits in der frühen Kindheit. In dieser Phase, lange bevor Kinder „formal“ lesen und schreiben lernen, machen sie in unterschiedlichem Maße Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur. Das familiäre Umfeld schafft oder aber verhindert hier prägende Begegnungen:

- ▶ Gibt es „Gute-Nacht-Geschichten“?
- ▶ Bekommt das Kind (Bilder)Bücher geschenkt und/oder wird regelmäßig eine Bücherei aufgesucht?
- ▶ Lesen Familienmitglieder Zeitungen oder Bücher?
- ▶ Haben Bücher einen besonderen Platz und werden sie als wertvoll deklariert?
- ▶ Werden Briefe oder Benachrichtigungen (auch Email) geschrieben?
- ▶ Wird miteinander (aus Liederbüchern) gesungen?
- ▶ Wie werden Werbeschriften (auch Plakate) wahrgenommen?

Kinder, die hier umfangreiche Erfahrungsvarianten haben, sind in ihren Entwicklungsmöglichkeiten deutlich im Vorteil. Als wichtig gilt, dass neben der Wissensvermittlung und der Sprachförderung vor allem die Einstellung zu Büchern geprägt wird. Da aber das Erfahrungspotenzial der Kinder im familiären Bereich so unterschiedlich ist, stellt sich den Kindertagesstätten die Aufgabe, dies zu kompensieren.

In den oben genannten wissenschaftlichen Arbeiten zur Literacy wird die Bilderbuchbetrachtung in einer spezifischen Form als wesentliche Lernchance für alle Kinder beschrieben, nämlich dann, wenn sie „dialogisch“ geschieht.

Eine „dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung“ setzt voraus¹, dass

- ▶ eine „nicht-unterbrochene“ und abgeschirmte Zuwendung und Nähe des Erwachsenen gesichert ist, das heißt, die Situation ist klar abgegrenzt oder sogar abgeschirmt, im Idealfall gibt es keinerlei Unterbrechungen von außen, Bezugsperson und Kind sind in einer „kuscheligen“ und körpernahen Verbindung;

¹ vgl. dazu Michaela Ulich in: www.ifp-bayern.de/cmain/a_Bildungsplan_Materialien/s_160

► der Fokus der Situation die sprachintensive Kommunikation ist, es wird (gleichwertig) gesprochen und zugehört, im Blick sind Sprache und Bild im Buch, verknüpft mit der Lebenserfahrung des Kindes;

► das Tempo der Bilderbuchbetrachtung vom Kind vorgegeben wird und beliebig variiert werden kann, ein Verweilen, Rückfragen, Wiederholen und auch das Erklären ergibt sich in der Situation in offener natürlicher Interaktion, der Erwachsene darf nicht belehrend bzw. korrigierend wirken. Auch ein wiederholtes Betrachten ist gewollt, hier sind auf sprachlicher Ebene deutliche Entwicklungen belegbar.

Dieser Dialog ist gekennzeichnet durch

- ein Benennen, (dies geschieht eher bei jüngeren Kindern und bei Kindern, denen der entsprechende Wortschatz noch fehlt);
- ein Definieren und Erklären: „Welchen Anhänger hat der Bauer denn an seinem Traktor? Braucht der Bauer den Wassertank?“;
- ein Deuten und Phantasieren, etwas entstehen lassen, Verknüpfungen zwischen den Abfolgen herstellen, evtl. weiterspinnen: „Eben sah das Mädchen noch so lustig aus, ich könnte mir vorstellen, dass jetzt etwas passiert ist...“; „Wie geht die Geschichte wohl weiter?“; „Ich könnte mir einen ganz anderen Schluss für die Geschichte denken, hast du auch eine Idee?“;
- die Lebenserfahrungen des Kindes, hier ist der Raum, um Wissen und Erlebtes einzubringen: „Hast du so etwas auch schon einmal erlebt?“; „Wenn du aus deinem Küchenfenster schaust, was kannst du sehen?“.

Diese verschiedenen Sprachebenen fließen je nach Alter, Entwicklungsstufe und Interesse des Kindes und dem jeweiligen Buch entsprechend variierend ineinander über. Ein Zuviel an W-Fragen muss vermieden werden, da sonst die Sprechfreude der Kinder leicht gehemmt wird. Ebenso darf eine Bilderbuchbetrachtung nicht zu einer Wortschatzübung verkümmern. So geschieht eine Entwicklung vom Benennen in ein Geschichten erzählen hinein. Das Kind wird zum Erzähler der Geschich-



te. Nicht der Inhalt des Buches ist vorrangig, sondern der Dialog mit dem Kind! Dies kann eben auch bedeuten, nicht am Ende des Buches an zukommen. Michaela Ulich verweist darauf, dass sich ergänzend, wie selbstverständlich und nebenbei eine Hinführung zur Schrift und Schriftkultur ergibt.

Dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung führt zum Erfolg, wenn

- eine Reflexion des eigenen Sprachverhaltens der Erwachsenen erfolgt. Es ist entscheidend, wie häufig, wie umfassend und in welcher Qualität Kindern Sprache in ihrer unmittelbaren Umgebung begegnet, denn Kinder greifen die Kommunikationsstrukturen ihrer Umwelt auf.
- mit einem Kind allein oder in Kleinstgruppen von maximal 3 Kindern gearbeitet wird, idealer Weise mehrmals wöchentlich,
- Kenntnisse über die Sprachentwicklung und Sprachstörungen vorhanden sind,
- in der Einrichtung eine lesefreundliche räumliche Gestaltung gesichert und die Begegnung mit Bilderbüchern positiv und abwechslungsreich ritualisiert ist. Dazu gehören z.B. die Benennung im Konzept, Büchereibesuche, regelmä-

ßige Bilderbuchzeiten, kreativer Umgang mit Büchern, gute Platzierung der Bücher und kompetente Vorlesepaten,

- zukünftig diese Form der pädagogischen Arbeit in der Bildungspolitik bei der Festlegung des Personalschlüssels und bei der Raumplanung bedacht wird.
- Verabreden Sie im Team gegenseitige Beobachtungen und Reflexionen. Im Gegensatz zum Vorlesen bzw. zum Erzählen einer Geschichte ist die dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung eine Herausforderung besonderer Art. Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen kann ein Ausschnitt aus dem Video „Lust auf Sprache“ (s. Literaturliste) das Verständnis weiter vertiefen. Dort wird in der Szene 2 unter dem Thema „Ist dir das auch schon mal passiert?“ ein Beispiel für eine gelungene dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung gezeigt. Zur Auswertung dieser Sequenz helfen folgende (im Beiheft des Videos notierte) Fragen:
- Wie lässt sich das Mädchen Kübra auf die Bilderbuchbetrachtung ein?
 - Wie wendet sich die Vorleserin dem Kind zu?
 - Wie bezieht die Vorleserin das Kind in die Bilderbuchbetrachtung ein? Wie greift sie Kübras Äußerungen auf?

- Was würde ich als Bezugsperson in dieser Situation ähnlich machen? Was würde ich anders machen?

Zuerst einmal fällt auf, dass die vom Staatsinstitut für Frühpädagogik veröffentlichte Szene viele Sprachdefizite unterschiedlichster Art zunächst unkorrigiert stehen lässt. Die Vorleserin verbessert nicht, greift nur gelegentlich Aussagen auf und wiederholt mit kleinen Ergänzungen und Umformungen. Die Diskussion darüber machte deutlich, wie stark doch an dieser Stelle ein persönliches Umdenken, Trainieren und Reflektieren nötig ist. Die Fachliteratur beschreibt dazu, dass sich Kinder zunächst mehr auf inhaltliche Aspekte konzentrieren. Setzt dann eine Wiederholung mit Variationen im Dialog als Grundprinzip von Sprachförderung ein, greift das Kind modulierte Korrekturen auf, (wenn es soweit ist). Das Kind braucht also eine genügende Anzahl von guten Sprachimpulsen.

Fazit

Das Verständnis von Kleingruppe muss weiter reduziert werden bis hin zum Arbeiten mit einem einzelnen Kind. Entscheidend sind der Dialog mit dem Kind und die Freude des Kindes, Sprachdefizite werden im Rahmen eines langen Prozesses betrachtet und behutsam schrittweise bearbeitet. Das Sprachverhalten der Erzieherin bedarf der Beobachtung und auch der Korrektur. Literacy wird als empirisch belegte Sprachfördermaßnahme gerne übernommen, wenn die personellen und räumlichen Gegebenheiten andere wären. Auf dem Weg dorthin gibt es Zwischenstufen, die durch ein persönliches Umdenken genutzt werden können. Ein Prozess dorthin kann mit dieser Publikation beginnen.



Literatur

- Blumenstock, Leonhard, *Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten*. Weinheim: Beltz 2004
- Breitmoser, Doris / Stelzner, Bettina, *Das Bilderbuch. Ein Empfehlungskatalog*. 12. überarbeitete Auflage München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 2003
- Götte, Rose, *Sprache und Spiel im Kindergarten*. 9., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz 2002
- Näger, Sylvia, *Literacy - Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg: Herder 2005
- Neumann, Christine, *Bücherspaß in der Kita*. München: Don Bosco 2005
- Poussset, Raimund (Hrsg.), *Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Mannheim: Cornelsen 2006
- Thiele, Jens / Steitz-Kallenbach, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg: Herder 2003
- Ulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela / Soltendieck, Monika, *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. 2. aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz 2005
- Ulich, Michaela, *Lust auf Sprache- sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. Ein Lehrfilm (als Video und nun auch als DVD) mit Begleitheft für Praxis, Aus- und Fortbildung. Freiburg: Herder 2003
- Walter, Gisela, *Sprache - der Schlüssel zur Welt. Spiel und Aktionen zur ganzheitlichen Sprachförderung*. 3. Aufl. Freiburg: Herder 2005
- Weber, Sigrid (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten*. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. 4. Aufl. Freiburg: Herder 2005

Bilderbuchvorschläge

- Das Buch von Jesus in seiner Zeit* - Dietrich Steinwede/ Günther Jakobs, Patmos Verlag 2007
- Der kleine Herr Wunder* - Erwin Grosche/ Dagmar Geisler, Gabriel Verlag 2007
- Die Arche Noah* - Kerstin M. Schuld, Esslinger Verlag 2007
- Die ganze Welt* - Katy Couprie/ Antonin Louchard, Gerstenberg Verlag 2001
- Die große Frage* - Wolf Erlbruch, Peter Hammer Verlag 5. Aufl. 2004
- Die Polizei* - Wolfgang Metzger/ Andrea Erne, Ravensburger Buchverlag 2007
- Ehrlich, ich war's nicht* - Ursel Scheffler/ Jutta Timm, Gabriel Verlag 2007
- Ein Anton zu viel* - Jörg Wolfradt/ Birgit Antoni, Sauerländer Verlag 2007
- Ein Baum geht durch das Jahr* - Iela Mari, Moritz Verlag 2007
- Gehört das so??!* - Peter Schössow, Hanser Verlag 2005
- Gutes Benehmen ist hüpfel leicht* - Christine Merz/ Betina Gotzen- Beek, Kerle Verlag 2003
- Heut bin ich stark* - Heinz Janisch/ Silke Brix-Henker, Annette Betz Verlag 2000
- Ich bin der Schönste im ganzen Land!* - Mario Ramos, Moritz Verlag 2007
- Ich bin der Stärkste im ganzen Land!* - Mario Ramos, Moritz Verlag 2003
- Ich kann das auch!* - Silke Brix, Oetinger Verlag 2006
- Jasper schafft Platz* - Martin Bertelsen/ Hartmut Kozok, Lappan Verlag 2005
- Jeder Tag hat eine Farbe* - Steve Johnson/ Lou Fancher, cbj- Verlag 1997
- Klopf an!* - Anna-Clara Tidholm, Hanser Verlag 1993
- Lotte will Prinzessin sein* - Doris Dörrrie/ Julia Kaergel, Ravensburger Buchverlag 1998
- Malte und Sebastian* - Vera Krott-Unterweger/ Alexandra Junge, Kerle Verlag 2006
- Mama?* - Manuela Olten, Carlsen Verlag 2007
- Mein erstes Lexikon der Tiere* - Marie Brossoni, Esslinger Verlag 2005
- Muss mal Pipi* - Manuela Olten, Carlsen Verlag 2005
- Sachen suchen* - Sigrid u. Dieter Büsch u.a., Ravensburger Buchverlag 2004
- Steinsuppe* - Anais Vaugelade, Moritz Verlag 2000
- Upps regelt das* - Ursel Scheffler/ Jutta Timm, arsEdition 2006
- Warum gibt es immer Streit?* - Jennine Staring/ Ilia Frins, Brunnen Verlag 2002
- Warum muss ich das?* - Brigitte Raab/ Manuela Olten, Oetinger Verlag 2006
- Was stimmt denn da nicht?* - Ralf Butschkow, Baumhaus Verlag 2004
- Wen weckt der Hahn?* - Brian & Rebecca Wildsmith, Patmos Verlag 1996
- Wölfchen* - Gerda Wagoner/ Józef Wilkon, Bohem Press 3. Aufl. 1998
- Zum Taufen nimmt man Wasser ohne Seife* - Ursel Scheffler/ Jutta Timm, Gabriel Verlag 2005

Bewegte Sprachförderung

ANTJE SUHR

DIPLOM-SPORTLEHRERIN

Sprachförderkonzepte wirken häufig etwas steif und recht schullastig. Für Erzieherinnen und Kinder hält sich daher die Motivation sehr in Grenzen. Moderne Sprachförderkonzepte greifen dies auf und haben wesentlich ganzheitlichere Konzepte.

Zum Einstieg in das Thema „bewegte Sprachförderung“ kann die Sprachentwicklung anhand des „Sprachbaumes“ nach Prof. Dr. Wendtland erörtert und dargelegt werden. Diese sehr praktische und konkrete Darstellung verdeutlicht alle Entwicklungsschritte des Spracherwerbs und wie diese aufeinander aufbauen (siehe Abb. Seite 50).

Einzelne Aspekte des Sprachbaumes können im wahrsten Sinne des Wortes durch verschiedene, praktisch erprobte Spielideen „begriffen“ werden. Es kommt so zu einer bewegten Sprachförderung.

Die Zeitungsclowns

(Optische Sinneswahrnehmung)

Material: zwei Zeitungsbögen, zwei dicke farbige Stifte; auf jede Zeitung wird auf die obere Hälfte ein Clownesicht gemalt. Spielidee: Nachdem sich die Kinder für einen Zeitungsclown einen Namen ausgedacht haben, überlegen sie mit dem Spielleiter, welche Bewegungen ein solcher Clown durchführen kann, wenn man ihn an der oberen Zeitungsseite festhält und ihm hilft. Zusammen werden diese Bewegungen ausgeführt und benannt: hüpfen, gehen, auf einem Bein springen, hinsetzen, hinlegen (auf den Bauch und den Rücken), kullern, drehen usw. Kennen die Kinder die Bewegungsformen, wird der Clown nun ohne Anweisungen bewegt und die Kinder, die in einer Reihe nebeneinander stehen, bewegen sich entsprechend. Nach

kurzer Zeit kann er sich auch seitwärts und vor- und rückwärts bewegen!

Etwas schwerer, aber viel spannender wird es, wenn die Freundin des Clowns (zweiter Zeitungsbogen) erscheint und sich mit dem ersten Clown bewegt. Dazu werden den Kindern die verschiedenen Clownnamen im Wechsel zugeteilt, so dass jeweils zwei Kinder, die nebeneinander stehen, gemeinsam die zwei Clowns darstellen. Plötzlich geht ein Clown nach vorne, der andere bewegt sich zurück; ein Clown setzt sich, der andere springt über ihn; beide drehen sich zueinander und begrüßen sich usw. Als Abschluss des Spiels eignet sich entweder ein ruhiges Hinlegen der beiden Clowns, oder aber ein recht lebhaftes „zur Seite Kullern“ aller Clowns gleichzeitig.

Der Tomatensuppen-Chef

(Akustische Sinneswahrnehmung)

Spielidee: Alle Kinder stehen im Kreis. Ein „Detektiv“ wird vor die Türe geschickt. Die Kreiskinder ernennen ein Kind zum Tomatensuppen-Chef. Sobald der Detektiv den Raum wieder betritt, machen alle Kreiskinder Kochgeräusche (brr, krr, ssss ...) und rühren dabei pantomimisch in einem Kochtopf. Der Detektiv hat nun die Aufgabe den Tomatensuppenchef, der permanent „Tomatensuppe“ sagt zu finden. Dabei hat er verschiedene Möglichkeiten:

- er geht von Kind zu Kind und schaltet falsche Geräusche aus, indem er den Kindern auf die Schulter tippt;
- er bleibt in der Kreismitte stehen und guckt/hört, ob er den Tomatensuppen-Chef hört;
- er steht mit geschlossenen Augen in der Kreismitte und hört ...
- er variiert die verschiedenen Möglichkeiten

Differenzierung:

Sobald die Kreiskinder auch Gerichte nennen, wird die Arbeit des Detektivs deutlich schwerer. Die schwierigste Differenzierung

besteht darin, dass die Kreiskinder auch Tomatengerichte nennen (Tomatensoufflee, Tomatensalat, Tomatensaft, gegrillte Tomaten, Tomatensoße)

Menschen-Geräuschememory

Material: ggf. Spielkarten mit jeweils zwei gleichen Tieren (vor allem für kleinere Kinder als Gedächtnisstütze wichtig!)

Spielidee: Zwei Kinder verlassen den Raum (Memoryspieler). Alle anderen bilden Paare und üben kurz das Geräusch eines Tierpaares. Die Geräusche werden den anderen Kreiskindern vorgestellt. Die beiden Memoryspieler betreten den Raum und spielen nach den bekannten Regeln, wobei jedes Kind im Wechsel zwei Kreiskinder antippt und sich das Geräusch anhört. Entdeckt ein Spieler ein Paar, darf es erneut spielen. Die entdeckten Tierpaare setzen sich auf den Boden.

Differenzierungsmöglichkeit:

Die entdeckten Paare stellen sich in zwei verschiedene Ecken, so dass man später den Spielgewinner ermitteln kann.

„Ich bin dein Wetter“

(Taktile Sinneswahrnehmung)

Spielidee: Alle Kinder stehen in einem engen Kreis, wobei der rechte Arm in die Kreismitte zeigt. Nun wird auf dem Rücken des jeweils vorderen Kindes eine „Jahreskreis-Massage“ durchgeführt. Die Erzieherin könnte diese Geschichte so beginnen:

Stellt euch vor, der Rücken vor euch wäre eine große, saftig grüne Wiese (mit den flachen Händen über den gesamten Rücken streichen), die Sonne (auf Rücken malen) scheint warm vom Himmel; plötzlich sieht man die ersten Krokusse blühen, ein paar Osterhasen springen über die Wiese ...

Nachdem der Jahreskreis erzählt wurde, (meistens wird er von den Kindern kräftig ergänzt) endet die Geschichte wieder im Frühling auf der großen, saftig-grünen Wiese!

Die Lok kommt

(Artikulation)

Die Kinder stehen im Kreis und lassen mit Hilfe ihrer Stimme eine Lok im Kreis herum fahren („schschschsch“). Der Laut „sch“ wird demnach von einem zum an-

deren weiter gegeben! Natürlich kann die Lok ihre Richtung jederzeit ändern. Differenzierungsmöglichkeit: Bevor die Lok an einem Kind vorbeifährt, muss es die Bahnschranken pantomimisch vor dem Gesicht schließen. Das geschieht, indem es beide Fäuste mit senkrecht ausgestreckten Zeigefingern hochhält und die Finger mit einem „bingbingbing“ waagrecht schließt. Sobald die Lok vorbeigefahren ist, öffnet sich die Schranke wieder. Nach Schließung der Schranke bremst ein Auto („quieieietsch“) und fährt natürlich erst wieder nach Lok und Schrankenöffnung wieder an („brumm“). Ein Fußgänger kommt nach dem Auto an der Schanke an (latsch, latsch, latsch) und geht erst nach Lok, Schrankenöffnung und Auto weiter (latsch). Das Szenario lässt sich beliebig weiterspinnen!

Schnick, Schnack, Schnuck verkehrt
 Spielidee: Alle Kinder stehen sich paarweise verteilt im Raum gegenüber. Mit einem Arm macht jedes Kind kreisende Bewegungen und nennt dabei den Spielvers: Schnick, Schnack, Schnuck. Während das letzte Wort ausgesprochen wird, zeigt jedes Kind mit der spielenden Hand eines von drei vorgegebenen Symbolen (Stein = geballte Faust, Papier = gerade ausgestreckte Hand, Schere = geballte Faust, bei der jedoch Zeige-, und Mittelfinger ausgestreckt nach vorne gestreckt werden.) Nur wenn beide Kinder das gleiche Symbol zeigen, dürfen sie mit zwei weiteren Kindern spielen. Auch diese Vierergruppe hat nun das Ziel, ohne vorherige Absprache möglichst das gleiche Symbol zu zeigen, um die Gruppe daraufhin wieder zu vergrößern! Ziel könnte es sein, mit

der ganzen Großgruppe die „Schnick-Schnack-Schnuck-NUSS zu knacken!

Fazit

Sprachförderung kann auch Spaß machen und lässt sich ganz hervorragend in den Gruppenalltag der Tageseinrichtung integrieren. Bewegte Sprachförderung ist sicher ein guter Einstieg in einen oftmals sperrigen Förderbereich.

Literatur

Wolfgang Wendlandt, Sprachstörungen im Kindesalter; Thieme-Verlag
 Antje Suhr, Zahlen hüpfen Buchstaben springen; Don Bosco Verlag

Meilensteine und Stolpersteine

Sprachentwicklung von 0-3 Jahren

GERTRUDE KÜPPER
 INSTITUT FÜR LOGOPÄDISCHE
 BERATUNG

Das Kind erwirbt die sprachlichen Strukturen über eine feste Abfolge von Meilensteinen. Diese werden hier exemplarisch vorgestellt. Gleichzeitig werden Fördermöglichkeiten für Erzieherinnen und Eltern aufgezeigt.

Grundsätzliches zum Spracherwerb

Während der ersten vier Lebensjahre stellt der Spracherwerb eine besonders herausragende Entwicklungsaufgabe für das Kind dar. Das Kind lernt Sprache durch Interaktion mit seinen Bezugspersonen. Beide, Kind und Bezugsperson, bringen die Kompetenz mit, sprachliche Reaktionen dem Gegenüber zu entlocken. Das Kind erwirbt die sprachlichen Strukturen über eine feste Abfolge von Meilen-

steinen, die jeweils innerhalb vorgegebener Zeitfenster erreicht werden. Durch die moderne Säuglingsforschung der letzten Jahre weiß man: Lange bevor das Kind spricht, beginnt es, die Sprache seiner Umwelt rezeptiv zu verarbeiten, in ganz spezifischer Weise, denn das Kind löst drei Hauptaufgaben beim Spracherwerb:

- ▶ den kontinuierlichen Lautstrom der gesprochenen Sprache zu segmentieren, d.h., die darin enthaltenen Wörter zu erkennen;
- ▶ herauszufinden, was diese Wörter bedeuten sowie
- ▶ zu lernen, nach welchen Regeln diese Wörter zu komplexen Äußerungen zusammengefügt werden.

Diese frühen Fähigkeiten zur Sprachwahrnehmung und -verarbeitung schaffen erst die Voraussetzung zum expressiven Sprachvermögen, zum aktiven Sprechen.

Was bedeutet Spracherwerb?*

Die Fähigkeit zum Spracherwerb ist angeboren, d.h. welche Sprache Kinder erwerben, hängt davon ab, welche Sprache Mutter, Vater oder andere Personen (z.B. Oma, Heimbetreuer usw.), bei denen das Kind aufwächst, sprechen. Alle Kinder dieser Welt haben gleiche Strategien, Sprache zu erwerben:

- ▶ Sie imitieren ihre Eltern, d.h. sie sprechen Wörter nach oder verwenden Ausdrücke so, wie die Eltern sie verwendet haben.
- ▶ Sie verwenden Wörter erst einmal ganz allgemein: z.B. „Hund“ anstelle von

* Der „Deutsche Berufsverband für Logopädie e. V. (dbl) veröffentlicht auf seinen Internetseiten wertvolle Informationen für Eltern und Fachleute, exemplarisch s. Spracherwerb: www.dbl-ev.de/index.php?id=883

„Katze“, bevor sie mitbekommen, dass es da Unterschiede gibt.

- ▶ Sie bilden neue Wörter: z.B. „reparierung“ anstelle von Werkstatt und zeigen damit, welche grammatischen Fähigkeiten sie haben.
- ▶ Sie wiederholen häufig Wörter oder Sätze, sei es, dass ihnen der Klang oder die Reaktion der Umgebung gut gefällt.
- ▶ Sie fragen viel und unablässig und zeigen damit ihre Neugierde und ihre Lernfähigkeit.
- ▶ Sie fordern Aufmerksamkeit und Zuwendung und zeigen damit ihr Bedürfnis nach Kommunikation.

Es ist daher nicht erstaunlich, dass der Beginn des Spracherwerbs in allen Sprachen dieser Welt sehr ähnlich verläuft. Erst wenn ein Kind sich der Sprache seiner Umgebung immer mehr bewusst wird, lernt es die Regeln und den Gebrauch seiner Muttersprache.

Spracherwerb setzt voraus, dass ein Kind hören kann.

- ▶ Ein taub geborenes Kind „verstummt“ zwischen dem 5. und 6. Monat.
- ▶ Hören bedeutet: Geräusche/Laute „wandern“ vom Trommelfell zum Mittelohr -> zum Innenohr -> zum Hörnerv -> ins Gehirn.

Spracherwerb ist ein Prozess.

- ▶ Die Geräusche/Laute verbindet das Kind mit dem, was es erlebt hat.
- ▶ Mit der Verbindung zwischen Geräuschen/Lauten und Erlebtem beginnt ein Kind sein (sprachliches) Wissen aufzubauen.
- ▶ Neue Geräusche/Laute werden mit denen verglichen, die das Kind schon im Gehirn gespeichert hat.

Sprache wird gelernt, also ist Spracherwerb ein Lernvorgang.

- ▶ Kinder lernen Laute: /b/ /a/ /l/
- ▶ Kinder lernen Wörter: ball
- ▶ Kinder lernen die Grammatik: Nomen, männlich, Einzahl: ball, Subjekt: der ball rollt, Objekt: ich rolle den ball

Kinder lernen den Gebrauch der Sprache in der Interaktion.

- ▶ Das Kind imitiert das, was es hört: „nane“
- ▶ Das Kind lernt, seine Mutter anders anzusprechen als den Bruder, den Freund oder die Tagesmutter.
- ▶ Das Kind lernt unterschiedliche Wörter und Redewendungen, je nachdem wo es ist: Zuhause, Kindergarten ...

Kinder lernen die Laute der Muttersprache und die Grundzüge der Grammatik im Vorschulalter. Das Lernen neuer Wörter und Redewendungen findet ein Leben lang statt.

Wie entstehen die Sprachverständnisfähigkeiten während des 1. Lebensjahres?

- ▶ Schon vor der Geburt beginnt das Baby, Charakteristika der Muttersprache zu erkennen.
- ▶ Es erkennt die Stimme der Mutter.
- ▶ Es unterscheidet sehr viele, auch ähnliche Laute voneinander. Während der 2. Hälfte des ersten Lebensjahres verengt sich die Unterscheidungsfähigkeit auf die Laute der Muttersprache.
- ▶ Es erkennt den Sprachrhythmus der Muttersprache, die Abfolge betonter und unbetonter Silben.
- ▶ Es erkennt aus dem ungegliederten Strom der menschlichen Rede - mit Hilfe des Betonungsmusters - sprachliche Einheiten als Worte.
- ▶ Es hört häufig vorkommende Zweisilber wie Papa, Mama, Eigennamen als erste Worte heraus, mit 10 Monaten sind es schon ca. 60 Worte.

Wie entwickelt sich das expressive Sprachvermögen?

- ▶ In den ersten Lebenswochen bestehen die lautlichen Äußerungen des Babys aus dem Schreien.
- ▶ Mit 4-5 Monaten beginnt es zu lallen.
- ▶ Es lallt mit der Abfolge „Betont - unbetont“ entsprechend dem Betonungsmuster des Deutschen.
- ▶ Mit 8 Monaten beginnt es Lalläußerungen des Gegenübers nachzuahmen. Wichtig: Verstummt es in dieser Zeit, besteht der Verdacht einer Hörstörung!

- ▶ Mit ca. 12 Monaten spricht es erste Wörter, die meist aus Konsonant- Vokal- Silbenfolgen bestehen und die lautlich noch sehr von der Erwachsenensprache abweichen.
- ▶ Zwischen 15 -18 Monaten verwendet es „Nein“! Darin zeigt sich, wie viel es schon versteht.
- ▶ Mit ca. 18 Monaten, 6 Monate später, hat sich der Wortschatz verfünffacht! Eine große Varianz wird deutlich: Wenige Kinder sprechen nur 3 Wörter, die meisten Kinder ca. 50 Wörter, einige wenige sogar bis zu 90 Wörter.
- ▶ Die meisten Kinder sprechen 50 Inhaltswörter, nehmen jetzt Verben (Handlungen) in ihr Repertoire auf und haben damit die Voraussetzung (Schwelle für den Grammatikerwerb) erreicht, zwei Wörter zu kombinieren = Beginn der grammatischen Entwicklung
- ▶ Sie lernen täglich durchschnittlich 9 neue Worte hinzu = Wortschatzexplosion mit 24 Monaten. Die Kinder entdecken, dass jedes Ding seinen eigenen Namen besitzt und nehmen neue Begriffe neugierig auf.
- ▶ Mit 2 Jahren tauchen erste Possessivstrukturen (besitzanzeigende Äußerungen) wie „Das ist meins“, „Connys Mantel“ und Nebensatzstrukturen wie „weil der...“ auf, ebenso wie erste Fragebildungen durch Intonation wie „Hammer is?“
- ▶ In den folgenden Monaten lernt es viele neue Wörter und erweitert sein Äußerungsrepertoire so, dass viele Kinder mit 2,6 Jahren schon erste vollständige Sätze mit Artikeln und Verbzweitstellung verwenden.
- ▶ 3-Jährige können nicht nur ihre Anliegen und Wünsche äußern, sondern einfache Situationen und Sachverhalte zutreffend umschreiben. Berichte über vergangene Ereignisse fallen noch schwer.
- ▶ Manche Kinder geraten beim Sprechen zuweilen ins Stocken, weil sie mehr ausdrücken wollen, als sie sprachlich bewältigen können und
- ▶ viele artikulieren die Zischlaute und komplexe Konsonantenverbindungen (Kran, Straße) noch abweichend, was mit 3 Jahren noch altersgerecht ist.

Meilensteine – 12. Monat

Was Ihr Kind schon sprechen kann

Um den ersten Geburtstag herum äußern Kinder die **ersten Wörter**. Dies ist eine Faustregel, allerdings unterscheiden sich die Kinder sehr stark im Auftreten der ersten Wörter. Es gibt einige wenige Kinder, häufig Mädchen, die schon mit 9 Monaten erste Wörter gebrauchen, andere, wiederum nur einige wenige, lassen sich bis zur Mitte des dritten Lebensjahres Zeit (also bis 30 Monate). Bei der Mehrheit der Kinder tauchen die Wörter allerdings in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres auf (also zwischen 12 und 18 Monaten). Dabei scheint es so zu sein, dass Laufen und Sprechen miteinander konkurrieren. Entweder laufen oder sprechen, lautet die Devise. Kaum ein Kind überrascht die Eltern mit den ersten Worten, während es gleichzeitig die ersten freien Schritte macht.

Mama, Papa (und in anderen Sprachen die entsprechenden Wörter) sind die häufigsten ersten Wörter, sicher weil Mama und Papa so wichtig sind, aber auch, weil diese Wörter einfach ausgesprochen werden können. Weitere Wörter werden dann auch häufig noch **vereinfacht oder unvollständig ausgesprochen** (z. B. ato für Auto oder sasse für Flasche). In dieser Phase gibt es in beinahe jeder Familie einen ganz eigenen Wortschatz. Der Schnuller heißt ‚Nuni‘ oder ‚Lollo‘, das Lieblingsspielzeug heißt ‚teddy‘ oder ‚muzi‘ oder ‚mulli‘. Auch kindersprachliche Ausdrücke haben in dieser Zeit ihre Bedeutung, denn das Kind lernt erst in der nächsten Phase der Wortschatzentwicklung die korrekten Bedeutungen für die meisten Dinge. Jetzt ist es am wichtigsten „die Macht der Wörter“ zu entdecken. Das bedeutet, das Kind

lernt, was es mit Wörtern tun kann. Es erfährt, dass sein ‚ham-ham‘ ebenso wirksam ist wie das quengelnde Zeigen zu den ersehnten Keksen auf dem Küchentisch.

Was Ihr Kind schon verstehen kann

Sehr häufig gewinnen Sie als Eltern den Eindruck, dass Ihr Kind schon alles versteht. Wenn Sie z.B. mit gespielter Überraschung sagen ‚da kommt die Oma‘, läuft oder krabbelt oder schaut ihr Kind vielleicht eilig zur Tür und zeigt deutliche Freude in seinem Gesicht. Ihr Kind ist inzwischen mit den Abläufen Ihrer Familie so vertraut, dass schon das Wiedererkennen von einzelnen Elementen (in unserem Beispiel das Wort ‚Oma‘) den gesamten Ablauf aktiviert. Die Wörter gehören zu bestimmten festen Abläufen. Das kann auch ein Suchspiel sein, in dem das Kind auf die Frage ‚Wo ist...‘ begeistert die genannten Gegenstände sucht. Wenn die Wörter in unbekanntem Zusammenhang auftauchen, tut das Kind, was es gewöhnlich mit den Dingen tut. So beginnt es auch schon einfache Aufforderungen zu befolgen und Verbote zu verstehen.

Sprache lernen ... im Gespräch

Die ersten Wörter tauschen nicht plötzlich auf, sondern schleichen sich in die Dialoge. Eltern behandeln das, was ihr Kind äußert, schon seit längerem als absichtsvolles Sprechen. Sobald die ersten wortähnlichen Äußerungen des Kindes auftauchen, verändern Eltern ihr sprachliches Verhalten den Kindern gegenüber. Die Babysprache verschwindet. Die Stimmlage ist nicht mehr ganz so hoch wie im Gespräch mit dem Baby. Es werden weniger Lautmalereien verwendet. Selbst wenn das Kind kinder-

sprachliche Ausdrücke verwendet und die Eltern diese auch aufgreifen, setzen sie doch meist die korrekte Bezeichnung daneben. Wenn Ihr Kind beispielsweise die Badeente mit ga-ga ruft, könnten Sie antworten: gaga, ja deine Ente. Gaga macht die Ente. Ohne dass Sie lang darüber nachdenken, taucht in Ihrer Äußerung die übliche Bezeichnung für das Tier in der Badewanne mindestens so häufig auf wie die kindersprachliche. Darüber hinaus achtet Ihr Kind besonders auf die letzte Position Ihrer Äußerung, und genau in diese Position haben Sie das korrekte Wort im Satz unwillkürlich gebracht.

Das ‚neue‘ Sprachverhalten der Eltern (von Forschern auch **stützende Sprache** genannt) enthält viele feste Spielabläufe (z.B. Suchspiele beim Anziehen ‚Wo ist denn der kleine Fuß? Benennspiele z.B. mit Bilderbüchern ‚Wie macht die Katze?‘), die es in jeder Familie als eigene Rituale gibt. Eltern sind sehr sensibel für die Aufmerksamkeit des Kindes und führen neue Wörter genau für das ein, für das ihr Kind sich in dem Moment interessiert.

Um dieses Sprachangebot der Eltern nutzen zu können, muss das Kind **mit seiner Aufmerksamkeit wechseln** können und zwar zwischen dem Gegenstand, um den es geht und dem Elternteil, der gerade spricht. Erkennbar wird dies am Blick Ihres Kindes. Wenn Sie z.B. ein Spielzeug, mit dem Ihr Kind gerade beschäftigt ist, beim Namen nennen, wird Ihr Kind Sie und das Spielzeug abwechselnd aufmerksam ansehen. Es bildet ein Dreieck zwischen Ihnen, sich selbst und dem Spielzeug. (In der Spracherwerbsforschung wird dieser Blick ‚triangulär‘ genannt; aus dem Lateinischen: tri- = drei, angulus = Ecke, Winkel). Die **Triangulierung** gilt als Ursprung der Sprachentwicklung.

Wesentlich ausführlicher als an dieser Stelle finden sich die Meilensteine auf der Internetseite des „Berufsverbandes für Logopädie e. V. (dbf). Exemplarisch kann dies der folgende Meilenstein (1 von 15) verdeutlichen: www.dbf-ev.de/index.php?id=879

Die Sprachentwicklung im dritten Lebensjahr

Während des 3. Lebensjahres sind die sprachlichen Lernfortschritte groß: durch „Wortschatzexplosion“ und Erwerb von Satzstrukturen kommt das Kind vom „Te-

legrammstil“ zu nahezu korrekten Sätzen. Z. B. von 23 Monate): „Affe is“? zu (31 Monate) „Wo ist denn der Affe hin?“ So wie schon mit 18 Monaten eine große **Bandbreite** bei der Wortschatzentwicklung (3-90 Wörter) zu beobachten ist, so unter-

schiedlich kann auch das Tempo der grammatischen Entwicklung im 3. Lebensjahr sein. Während einige Kinder gegen Ende des 3. Lebensjahres schon gut verständliche Sätze bilden, äußern Einzelne noch Zweiwortäußerungen. Diese Kinder, die aufgrund ihrer fortschreitenden Ich-Entwicklung eigene Vorstellungen äußern wollen, aber nicht verstanden werden, reagieren öfter mit Frust und Rückzug. Wichtig: Das beste Mittel, Sprechaktivität, Mitteilungsfreude, und dadurch ausgelöst, Sprachentwicklung zu unterstützen, ist: auf Fragen, Mitteilungen oder Gesten eine Antwort zu geben. Wenn Kinder wenig Lernfortschritte zeigen und/ oder häufig Schnupfen haben, sollte unbedingt eine **Abklärung ihres Hörvermögens** erfolgen.

Sprachentwicklungsstand zwischen dem 21. - 24. Lebensmonat

Sprachverstehen

- ▶ Der passive Wortschatz umfasst ca. 200 Wörter.
- ▶ Versteht einfache Aufforderungen, z. B. „Hol den Ball“, „Zeig mir den Stuhl“.

Sprachproduktion

- ▶ Aussprache / Lauterwerb: für Außensprechende oft nicht verständlich
- ▶ Alterstypische Vereinfachungsprozesse wie Ball > Baba, Banane > Nane, Löffel > Löff, Brot > Bot, Schuh > Tu

Wortschatz

- ▶ Spricht mit 18 Monaten etwa 50 - 200 Wörter: Inhaltswörter (z. B. Spielsachen)
- ▶ Funktionswörter, wie „da“, „mehr“, „auch“, erste Verben, wie „aufmachen“

Grammatik / Satzbau

- ▶ Produziert Zweiwortäußerungen, wie „Ball haben“, „Puppe schlafen“
- ▶ Benutzt Negationswörter, wie „nicht haben“, „nein schlafen“,
- ▶ Erstes Fragealter: „Is das?“ mit steigender Intonation

Sprachentwicklungsstand zwischen dem 32.- 36. Lebensmonat

Sprachverstehen

- ▶ Versteht Zweifachaufträge, z. B. „Lege

den Löffel in die Tasse“. „Bring bitte der Mama die Zeitung und mach dann die Tür zu“.

- ▶ Versteht Grundfarben und einfache Präpositionen wie „in“ und „auf“

Sprachproduktion

- ▶ Aussprache / Lauterwerb: für Außensprechende gut verständlich
- ▶ Alterstypische Vereinfachungsprozesse wie, Ich > Is, Schuh > Su, Treppe > Kreppe, Drei > Grei
- ▶ Spricht alle Einzellaute korrekt, außer den Zischlauten: s, sch, ch
- ▶ Beginnt erst Konsonantenverbindungen zu sprechen wie „bl“ in „Blume“

Wortschatz

- ▶ Spricht mit 30 Monaten etwa 450 Wörter
- ▶ Gebraucht Verben wie schlafen, essen, trinken, laufen und Adjektive, Artikel
- ▶ Erste Präpositionen wie „in“, „unter“
- ▶ Personalpronomen wie „ich“, „du“, „mein“, „
- ▶ Benennt Grundfarben
- ▶ Kreative Wortneuschöpfungen wie „Schokoladenzweig“ (Nikolaus)

Grammatik / Satzbau

- ▶ Korrekte Verbzweitstellung: „Lisa trinkt Wasser“.
- ▶ Korrekte Verbendungen in Übereinstimmung zum Subjekt, auch bei „du“: „Du bist dran.“ „Gehst du mit“?
- ▶ Zweites Fragealter: Wer?, Was?, Wo?, Warum?,
- ▶ Nebensatzbildung mit einfachen Konjunktionen wie „und“, „weil“
- ▶ Übergeneralisierungen schon erworbener grammatischer Regeln: „Mause und Hunde, „ich denke“, „Tina esst“.

Kommunikationsverhalten

- ▶ Sprechfreudig, fragt viel
- ▶ Selbstgespräche mit Puppen und Stofftieren
- ▶ Unterhalten sich abwechselnd untereinander, nicht immer gehen sie inhaltlich aufeinander ein.
- ▶ Erkennt, was im Bilderbuch geschieht, und benennt dieses: „Das Kind läuft. Da fällt es hin. Und da trinkt die Katze.“

- ▶ Spricht darüber, was im Hier und Jetzt passiert

Altersgerechte Redeunflüssigkeiten / Beginnendes Stottern

Bei einigen Kindern können normale Redeunflüssigkeiten auftreten, die weder vom Kind noch von den Eltern als auffällig empfunden werden: Wiederholungen von Satzteilen und ganzen Wörtern: „Ich will, ich will, ich will Saft haben.“

Typisches Alter für beginnendes Stottern mit **stottertypischen Unflüssigkeiten**:

- ▶ Wiederholungen von Lauten und Silben: „Die La La Lampe....“
- ▶ Verlängerungen und Blockierungen von Lauten: „Dddas kkkind ss-schh....“

Hinweise an die Eltern:

Was das Kind sagt, wertschätzen, nicht kritisieren, wie es das sagt. Aussprechen lassen, nicht nachsprechen lassen. Nicht auf die Redeunflüssigkeit aufmerksam machen. Nicht ermahnen: „Sprich langsam“, „Atme ruhig“. Frühzeitig Beratungsmöglichkeiten wahrnehmen.

Sprachanregung in der Tageseinrichtung

Alle Situationen im Kita-Alltag sind auch immer Kommunikationssituationen und können zur Sprachanregung genutzt werden. Zeigt ein Kind Sprechfreude und spricht viel, differenziert es – ganz nebenbei, aber effektiv – Wortschatz, Aussprache und Satzbau weiter aus. Wie kann Sprechfreude gefördert werden?

- ▶ Durch Aktives Zuhören und Nachfragen entsteht ein kurzer Dialog, der das Kind in seinem Kommunikationsversuch bestärkt. Zuhören erhöht die Sprechfreude ganz besonders!

- ▶ Durch handlungsbegleitendes Sprechen, z. B. beim An- und Ausziehen: Erz.: „Oh, du hast die Stiefel schon alleine ausgezogen“. Kind: „Jacke auch“. Erz.: „Die Jacke willst du auch ausziehen, komm, ich mache den Knopf auf“.

Z. B. beim Spielen:

Erz.: „Die Puppe ist müde. Sie möchte ins Bett. Du legst sie hin und deckst sie zu. Gute Nacht und schlaf gut.“

- ▶ Durch Wiederholung und Erweiterung

Spezielle pädagogische Angebote

Bilderbuchbetrachtung: Ganz besonders schätzen die „Kleinen“ es, Handlungsfolgen und Situationen, die ihren Alltag widerspiegeln, zu hören. Neben vielen anderen Bildgeschichten mit Tieren und Menschen wird „Bobo Siebenschläfer“ von ihnen sehr geschätzt. Warum? Weil die Kinder Dinge und Handlungen wiedererkennen, mit denen sie jeden Tag zu tun haben. Diese werden mit nur einem Satz eindeutig und klar, und anders als „im Sprachbad“, unmissverständlich, beschrieben. Und die Kinder hören die Namen der sie interessierenden Dinge, ganz oft.

Kinderreime, Fingerspiele, Lieder, Rituale z. B. Begrüßung: spielerischer, experimenteller Umgang mit Sprache: Kinder nehmen Reimwörter als gleiche und fast gleiche Wörter wahr und vergleichen sie und erkennen, dass Wörter aus Lauten und Silben bestehen. Sie verbessern ihre

Wahrnehmung für Wortbetonungsmuster (Sprachrhythmus) und für Lautunterschiede, „trainieren“ ihr auditives Gedächtnis. Sie nähern sich mit ihrer Aussprache – unterstützt durch die vor kommenden Kontraste (Reime) und vielen Wiederholungen – der „Zielsprache“ Schritt für Schritt an.

Spiel mit Hand- und Fingerpuppen: kleine Szenen des Alltags, mit Selbstgesprächen und Dialogen der Puppen, kommentiert von einem Erzähler, können vorgespielt werden: geeignet, Empfindungen auszudrücken und „Konfliktsituationen“ mit entsprechenden Lösungen vorzuspielen.

Thematische Handlungen mit kleinen Puppen und/oder Tieren:

In den Inhalten der szenischen Darstellungen spiegeln sich die Erfahrungen der Kinder wieder: Puppen und Spieltiere füttern, Puppen an- und ausziehen, baden und

schlafen legen und Erlebnisse wie Rutschen, Schaukeln, Zug fahren, Puppenkleider waschen, Koffer packen und verreisen, Geburtstagsfest feiern, ...

Beispiel aus I. Weigl:

„*Teddy hat Geburtstag*“.

Der Teddy hat Geburtstag und ist fröhlich. Viele Gäste werden kommen und ihm gratulieren. Bestimmt bringen alle schöne Geschenke mit. Am meisten wünscht sich Teddy einen großen Honigtopf, denn Honig isst er am liebsten. Die Ente kommt und schenkt ihm einen bunten Blumenstrauß, der Hund einen großen Knochen, die Maus ein Stück weichen Käse, der Hase eine große Möhren und die Kuh frische Milch. Das ist schön, aber Honig hat niemand mitgebracht! Alle Tiere haben bereits am Geburtstagstisch Platz genommen, da klopft es. Sebastian ist gekommen. Er schenkt dem Teddy einen großen schönen Honigtopf. Der Teddy freut sich riesig. Alle Gäste dürfen vom leckeren Honig kosten.

der kindlichen Äußerung (Corrective Feedback), z. B.:

Kind: „Nudel heiß“ Erzieherin: „Ja, heute gibt es Nudeln mit Soße. Vorsicht, sie sind heiß.“

► Durch Sprachvorbild sein: langsam, betont, mit vielen Wiederholungen sprechen.

Geräuschpegel in den Räumen registrieren ggf. reduzieren!!!

Worauf kommt es an bei der Durchführung der szenischen Darstellungen?

Zitat von Irina Weigl: „Bei alledem ist es weniger wichtig, ob die Kinder dazu sprechen, ob sie selbst handeln oder ob sie einfach nur zuhören. Entscheidend ist vielmehr, dass sie die **handlungsbezogene Sprache der Erzieherin wahrnehmen bzw. verarbeiten** und dass sie ausreichend Gelegenheit haben, sich mit den Gegenständen zu befassen“.

Wenn eine Beratung von Eltern bzgl. „mehr an Sprachanregung“ wichtig erscheint, könnten folgende Ausführungen vermittelt / weitergegeben werden. Der „Deutsche Berufsverband für Logopädie e. V. (dbl) veröffentlicht auf seinen Internetseiten wertvolle Informationen auch speziell für Eltern, s. Rolle der Eltern beim Spracherwerb: www.dbl-ev.de/index.php?id=879. Exemplarisch heruntergeladen zur Verwendung / Weitergabe in der Beratung der Eltern:

Die Rolle der Eltern beim Spracherwerb

„Motherese“ – das „Mutterische“

Eltern verfügen über eine angeborene Fähigkeit, ihre Kinder beim Spracherwerb zu unterstützen. Diese Fähigkeit wird von der Wissenschaft als „Motherese“ (das „Mutterische“) bezeichnet, wobei nicht nur Mütter sondern auch Väter diese Fähigkeiten mitbringen.

Eltern bemerken als erste, wenn es einem Kind nicht gut geht, wenn sie oder andere

es nicht verstehen, wenn es sich zurückzieht. Sie sind sehr gut in der Lage einzuschätzen, was das Kind auch sprachlich leisten kann und sie sind es, die ihre Kinder sprachlich fördern können.

Wie können Eltern die Sprachentwicklung ihrer Kinder unterstützen?

Grundsätzlich gilt, dass Eltern die Sprachentwicklung ihres Kindes nicht weiter vor-

antreiben können, als die biologischen Gegebenheiten es vorgeben. Ein Salat wächst auch nicht schneller, wenn man an ihm zieht. Aber ebenso wie ein guter Gärtner in seinem Garten für gute Wachstumsbedingungen sorgt, können Eltern gute Wachstumsbedingungen für die Entwicklung ihres Kindes schaffen.

Wenn die Eltern für ausreichend Nahrung (das sind in der Entwicklung die Umwelter-

fahrungen des Kindes) und für ein gutes Klima (das ist in der Entwicklung eine sichere, ermutigende Beziehung) sorgen, dann nimmt sich das Kind genau das, was es braucht, so wie eine Pflanze sich die Nährstoffe aus dem Boden nimmt.

Für die Sprachentwicklung heißt das, dass Eltern ihren Kindern die Erfahrungen ermöglichen, aus denen das Kind nach seinem Entwicklungsplan sein Sprachvermögen aufbaut. Weil Sprachentwicklung aber Teil der Gesamtentwicklung des Kindes ist, sind damit alle Arten von Umwelterfahrungen gemeint (Erfahrungen mit Bewegung, mit Gefühlen, mit zwischenmenschlicher Verständigung und mit zu lösenden Problemen). Für die Unterstützung der Entwicklung Ihres Kind bedeutet das, dass Sprache am besten gelernt wird in positiver, fröhlicher Atmosphäre und in Verbindung mit kindgerechtem Spiel.

Die Natur hat gut vorgesorgt und beide Seiten vorsorglich ausgestattet: das Kind mit den notwendigen Basisfähigkeiten (wie Gehör, Unterscheidungsfähigkeiten und einer Vorliebe für den zwischenmenschlichen Austausch) und die Eltern mit einer intuitiven Anpassung an die eingeschränkten Möglichkeiten des Kindes. Eltern brauchen deshalb keine besondere Ausbildung. Einfühlungsvermögen und gutes Zuhören reichen aus. Oder mit den Worten von Prof. Largo: „**Die beste Sprachförderung ist eine gute Beziehung zum Kind.**“

Hier ein paar Tipps, die Ihnen dabei helfen können, die Sprachentwicklung Ihres Kindes zu unterstützen:

Nehmen Sie ihr Kind ernst, indem Sie

- ▶ es anschauen, wenn Sie mit ihm sprechen,
- ▶ ihm zuhören,
- ▶ ihr Kind aussprechen lassen,
- ▶ ihr Kind nicht verbessern, während es redet,
- ▶ mit ihm spielen, statt zu üben,
- ▶ es nicht nachsprechen lassen,
- ▶ in vollständigen, aber nicht komplizierten Sätzen wiederholen, was es gesagt hat. Sie zeigen Ihrem Kind damit,

dass Sie es verstanden haben und bieten ihm so ein korrektes Sprachvorbild.

Haben Sie Spaß und Freunde mit ihrem Kind, indem Sie

- ▶ mit ihm singen und tanzen,
- ▶ mit ihm Bilderbücher anschauen,
- ▶ und ihm Geschichten erzählen.

Nehmen Sie sich täglich Zeit, die nur für ihr Kind bestimmt ist und in der sie nicht parallel etwas anderes tun. Das können 15, 20, 30 Minuten sein oder 1 Stunde – je nachdem, wie Sie es einrichten können. Nicht das Fernsehen oder der Computer sind schädlich, sondern nur der Umgang damit. Daher ist es ratsam, wenn

- ▶ Sie die Fernsehzeit für ihr Kind begrenzen und über Fernsehsendungen gesprochen wird,
- ▶ die Zeit am Computer begrenzt wird und über Computerspiele gesprochen wird.

Die Rolle der Eltern beim Spracherwerb

Wie können Eltern erkennen, ob das Kind in seiner Entwicklung altersgemäß ist oder nicht?

Eltern bemerken,

- ▶ wenn ein Kind, das vorher relativ verständlich seine ersten Worte gesprochen hat, auf einmal nuschelig oder unverständlich spricht
- ▶ wenn ein Kind, nachdem es seine ersten Worte tatsächlich schon im Alter von 12 bis 14 Monaten gesprochen hat, keine neuen Wörter mehr verwendet
- ▶ wenn ein Kind auf einmal nicht mehr „hört“, dies kann auch daran liegen, dass es permanent erkältet ist und die Ohren nicht mehr frei sind
- ▶ wenn ein Kind auf einmal nicht mehr mit anderen Kindern spielen möchte, da es sich nicht mehr wohlfühlt, weil es nicht verstanden wird
- ▶ wenn ein Kind immer öfter Wutanfälle bekommt, weil es nicht das bekommt, was es haben möchte.

Solche oder ähnliche Beobachtungen von Eltern können Anzeichen für eine Stagnation in der Entwicklung sein, die sehr unterschiedliche Ursachen haben kann.

Fazit

Die differenzierte Kenntnis der Meilensteine ist notwendige Basis, die Sprachentwicklung des Kindes zu fördern und ggfs auf Verzögerungen oder Defizite zeitnah reagieren zu können. Insbesondere für Tageseinrichtungen, die in Zukunft Zweijährige aufnehmen und betreuen, ergibt sich hier in der Regel ein Informations- und Fortbildungsbedarf.

Literatur

Christine Weber (Hrsg.) Irina Weigl, *Spielen und Lernen mit 0- bis 3- Jährigen, Der entwicklungsorientierte Ansatz in der Krippe*

Forum Logopädie Wolfgang Wendlandt, *Sprachstörungen im Kindesalter, Materialien zur Früherkennung und Beratung*

dbS - Tagungsbericht 2003: *Früh genug, zu früh, zu spät?*

Deutscher Berufsverband für Logopädie e.V., dbI

dbI - Informationsbroschüre: *Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9*

dbI - Informationsbroschüre: *Sprich mit mir! Ratgeber zur Förderung der Sprachentwicklung*

dbI - Informationsbroschüre: *Sprachentwicklung mit Hindernissen*

dbI- Falblatt: *Wie spricht mein Kind? Deutsch*

dbI- Falblatt: *Wie spricht mein Kind? Türkisch*

dbI- Falblatt: *Sprachstörungen bei Kindern*

Bei „Deutscher Berufsverband für Logopädie“, Augustinusstr.11a, 50226 Frechen, zu bestellen oder unter www.dbI-ev.de herunterladen.

Sehr empfehlenswert für Eltern und Fachleute:

www.dbI-ev.de: Informationen für Eltern: Meilensteine des Spracherwerbs, Mehrsprachiger Spracherwerb, Wie können Eltern die Sprachentwicklung ihrer Kinder unterstützen? Wie können Eltern erkennen, ob das Kind in seiner Sprachentwicklung altersgemäß ist oder nicht? Mehrsprachiger Spracherwerb: s. www.dbI-ev.de/index.php?id=882

dbI - Informationsbroschüre: *Die kindliche Entwicklung von der U3 bis zur U9*

Wie kommt das Kind (4-6 Jahre) zur Sprache?

MECHTHILD LAUKÖTTER

LEHRLOGOPÄDIN

In der Regel gleitet ein Kind völlig selbstverständlich und fast unbemerkt in die Sprech-/Sprachfähigkeit und den Sprachgebrauch seiner Umwelt hinein. Schon früh entdeckt es seine Möglichkeiten zur Kommunikation sowie Bedürfnisse oder Gedanken mitzuteilen.

Was heißt überhaupt „Sprechen können“ bzw. „Sprache beherrschen“?

Es erlebt die Welt der Worte als höhere

Verständigungsform. Dabei lernt es die unterschiedlichen Wortarten wie Substantive, Verben, Adjektive, Präpositionen, konkrete und abstrakte Begriffe kennen. Die Satzkonstruktionen ermöglichen verschiedene Absichten auszudrücken (Beschreibung, Frage, Aufforderung) sowie Bezüge oder Abhängigkeiten der Sachverhalte untereinander darzustellen (Haupt- und Nebensatzkonstruktionen). Dabei übt sich das Kind in der korrekten

Abfolge der einzelnen Satzteile sowie der Abstimmung dieser Anteile aufeinander (z. B.: Er spricht – Du sprichst; **eine** rote Fahne – **ein** roter Ball).

Um diese sprachlichen Fähigkeiten verständlich zu nutzen, lernt das Kind seine motorischen Fähigkeiten für eine korrekte Artikulation einzusetzen. Hinzu kommen in Koordination Atmung und Stimmgebung.

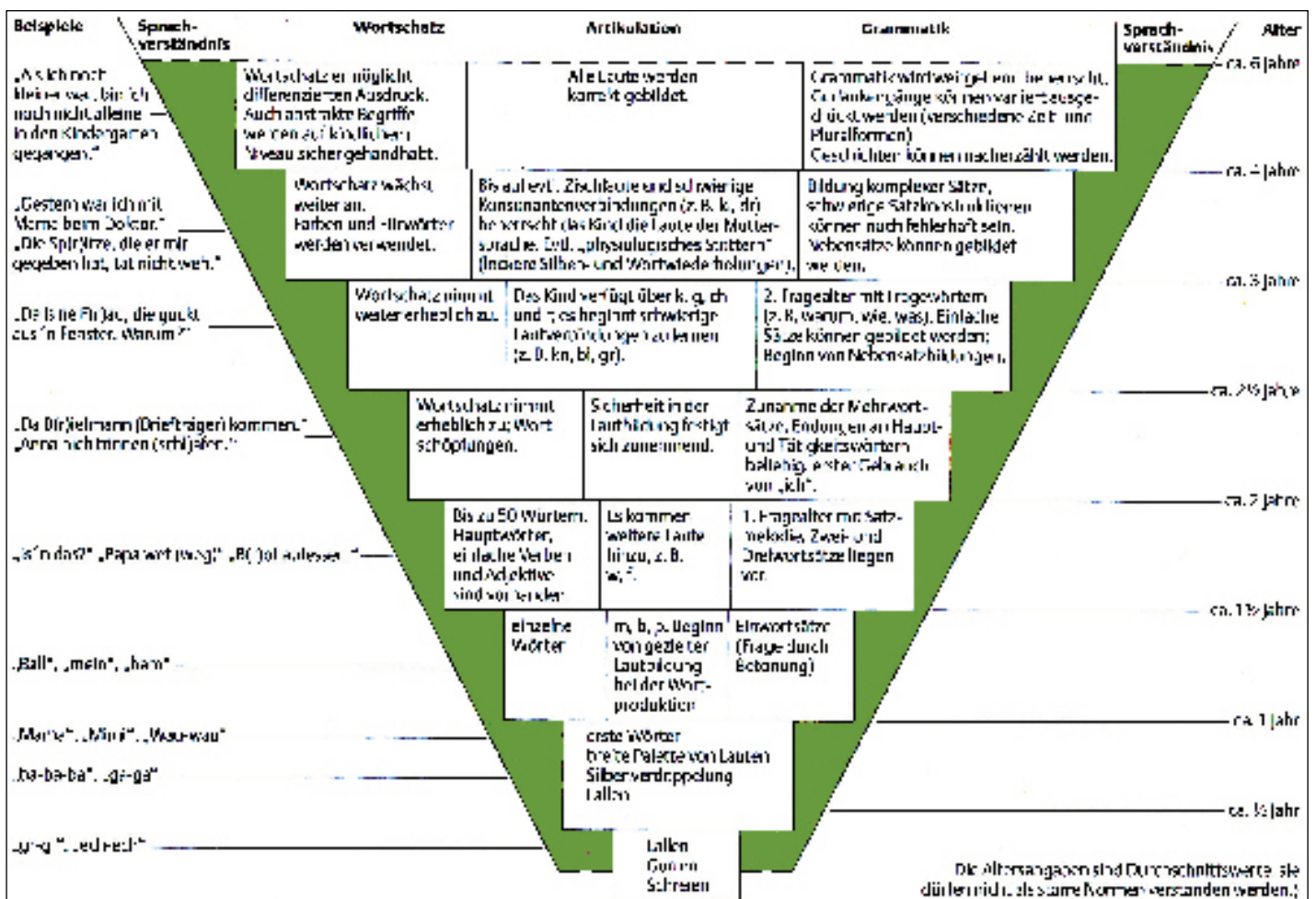


Abbildung „Sprachpyramide“ aus: W. Wendlandt, Sprachstörungen im Kindesalter, Stuttgart 52006, S. 31

Die „Sprachpyramide“

Hier sind die Etappen der Sprachentwicklung vom Anfang der ersten Gurr-laute bis hin zur umfassenden Satzstruktur chronologisch aufgelistet. Dabei zeigt sich das rezeptive (aufnehmende) Sprachvermögen, also das Sprachverständnis als Um-mantelung der expressiven (ausdrückenden) Sprachelemente. Das Sprachverständnis, d.h. die Erfassung der Begrifflichkeit, die Sinnhaltigkeit der Bezüge und Zusammenhänge der gehörten Worte ist immer stärker ausgeprägt als die expressiven Fähigkeiten im entsprechenden Entwicklungsalter. Die expressive Sprache wird in die Bereiche Wortschatz, Artikulation und Grammatik unterteilt. Hierbei lässt sich erkennen, dass für jeden Bereich inhaltliche Etappen in bestimmten Zeitrastern zu beschreiben sind. Entsprechende Beispiele sind dem entgegen gestellt.

Bei der Orientierung am Zeitraster ist zu beachten, dass es sich um Durchschnittswerte handelt. Viele Kinder zeigen ganz individuelle Entwicklungskurven, in denen vor allem Verschiebungen von Einzelbereichen zu beobachten sind. Wichtig für die Begleitung solcher Kinder ist die Beobachtung des Entwicklungsverlaufes. Es darf keine Stagnation oder gar Retardierung der sprachlichen Fähigkeiten eintreten. Dann nämlich ist eine therapeutische Unterstützung sicherlich ratsam. In der Sprachpyramide zeigt sich weiterhin die große Bandbreite bzw. Ausreifung der expressiven Sprache zum 6. Lebensjahr und somit zum Eintritt in die Schule. Mit den erworbenen Fähigkeiten der gesprochenen Sprache bringt das Kind die notwendigen Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache mit.

Bei der Frage nach dem eventuellen Zeitpunkt einer unterstützenden therapeutischen Hilfe ist also nicht nur das angesprochene Zeitraster, sondern auch der Übergang vom Kindergarten in die Schule zu beachten. Dabei sind zusätzliche Zeitabstimmungen bzgl. des organisatorischen Vorlaufes und des notwendigen Therapiezeitraums zu bedenken!

Der „Sprachbaum“

Die Sprachentwicklung eines jeden Menschen kann mit dem Bild eines Baumes verglichen werden.

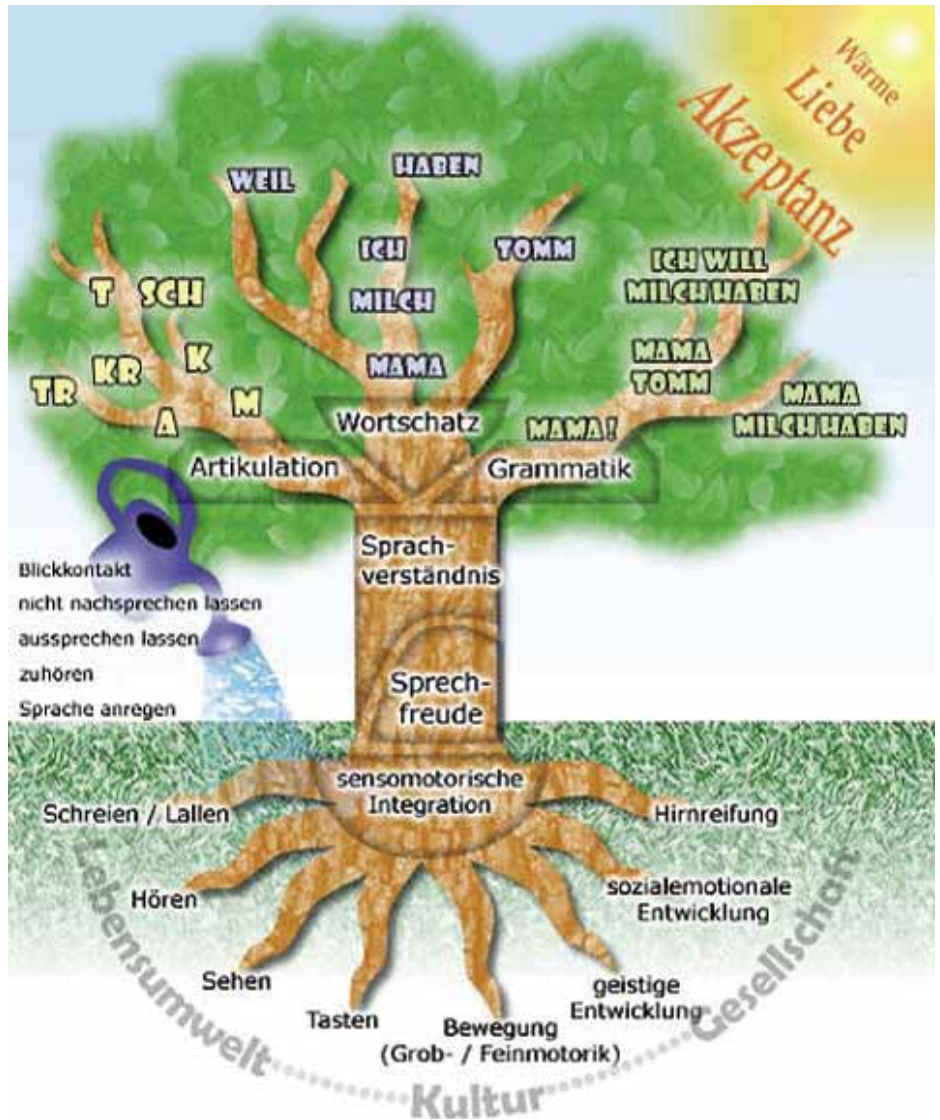


Abbildung „Sprachbaum“ nach: W. Wendlandt, Sprachstörungen im Kindesalter, Stuttgart 5/2006, S. 11

Jede Pflanze benötigt nahrhaften Boden, in dem sich eine Vielzahl von Wurzeln weit verzweigen und tief in den Boden graben kann. Die hier gesammelten Kräfte steigen im Stamm auf, lassen die Baumkrone mit Ästen und Zweigen gedeihen und Blattwerk und Früchte wachsen. Die Nahrung des Bodens kann der Pflanze jedoch nur dann Wachstum ermöglichen, wenn sie begossen und mit Sonnenlicht bzw. Wärme bedacht wird. Soll ein Kind zur Sprache kommen, muss es sich verwurzeln können. Es muss z.B. „Hören“ lernen. Damit ist nicht nur die anatomische und funktionelle Vollkommenheit des Ohres gemeint, sondern vielmehr die Hörwahrnehmung und -verarbeitung (auditive Wahrnehmung).

Zur auditiven Wahrnehmung zählt zuerst die Fähigkeit der auditiven Aufmerksamkeit (Lauschfähigkeit). Hierdurch wird es dem Kind möglich Sprache zu erleben. Das Imitations- und Experimentierverhalten für Sprache wird geweckt. Weiterhin bildet die auditive Differenzierungsfähigkeit Entwicklungsgrundlagen. Das Erkennen von Sinnunterschieden bei Klangdifferenzen wird ermöglicht (z. B. Wanne - Tanne - Kanne). Auch die Eigenkorrektur beim Erwerb der richtigen Lautproduktion lässt sich darauf zurückführen. Zuletzt die auditive Merkfähigkeit und Merkfähigkeitsspanne: sie sind nicht nur Voraussetzung für das Erleben bzw. Bewältigen von Sequenzen wie z.B. Ein-

kaufslisten, Anweisungen, Aufträge, Spielregeln, Geschichten usw., sondern auch notwendige Basis für die Erweiterung des Wortschatzes sowie komplexer Satzstrukturen.

Eine weitere ausschlaggebende Wurzel für die Sprachentwicklung beinhaltet die motorische Entwicklung, denn das Sprechen, also die Artikulation der Sprachinhalte, ist Bewegung. Bei den Sprechbewegungen müssen nicht nur Muskelkraft, Muskelbeweglichkeit und -spannung im Einklang mit dem Artikulationsorgan Mund, d. h. mit Lippen, Kiefer und Zunge agieren, sondern auch noch der Atemapparat und der Kehlkopf mit seiner Stimmgebungsfunktion. Das ganze System wird zudem unterstützt von vielfältigen Erfahrungen im grob- und feinmotorischen Bereich.

Fördermöglichkeiten der Sprachleistungen

Fördermöglichkeiten der Sprachleistungen bestehen in einem guten Sprachvorbild. Dieses kennzeichnet sich durch:

1. Sprachvorbild der Bezugspersonen

- ▶ kurze, einfache Sätze
- ▶ angemessener Wortschatz
- ▶ angemessenes Sprechtempo

- ▶ klare, deutliche Aussprache
- ▶ sichtbares Mundbild
- ▶ korrekte Grammatik

2. Sprachförderndes Verhalten

- ▶ Gestalten Sie gemeinsame Spielinteraktionen mit Ihrem Kind (kommunikativ)!
- ▶ Beschreiben Sie die Handlungen und Gefühle Ihres Kindes (parallel talking)!
- ▶ Führen Sie „Selbstgespräche“, indem Sie Ihr eigenes Handeln sprachlich begleiten (self talking)!
- ▶ Versuchen Sie in Ihrem Angebot Ihrem Kind eine Stufe voraus zu sein!
- ▶ Wiederholen Sie selber korrekt, was Ihr Kind nicht richtig gesagt hat (korrekatives Feedback)!

3. Sprachfördernde Beschäftigungen

- ▶ Vorzug von Bilderbüchern vor Märchenbüchern
- ▶ Kurze Aufträge
- ▶ Aufmerksamkeit erwecken, Lauschen
- ▶ Ruhige Umgebung schaffen, Störfaktoren ausschalten
- ▶ Reime, Fingerspiele
- ▶ Lieder, Bewegung

- ▶ Saug- und Pustespiele
- ▶ Gespräche über das „Wie?“ und „Warum?“
- ▶ Wortspiele (Teekesselchen, Wörterketten)
- ▶ Hänschen piep einmal
- ▶ Kimspiele

Fazit

Diese beschriebenen „Wurzeln“ ermöglichen einen kleinen Einblick in die umfassenden und vielfältigen Verknüpfungen im Sprachentwicklungssystem. Ansatzweise lassen sich hieraus Ideen, Möglichkeiten und Konsequenzen für eine sprachfördernde Umgebung für Kinder ableiten.

Literatur

Wolfgang Wendlandt, Sprachstörungen im Kindesalter, Stuttgart 52006

Ann Rotmann, Wolfgang Braun, Angela Reisch und Tobias Bücklein, Eltern-Ratgeber Sprachtherapie, Konstanz 1999

Berufsverband für Logopädie e.V.(dbl), Meilensteine der Sprachentwicklung, im Internet unter <http://www.dbl-ev.de/index.php?id=895>



Wahrnehmung – Bewegung – Sprache

Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung im Kindergarten

DAGMAR VAN DER GIET

ERZIEHERIN, BEWEGUNGSPÄDAGOGIN,
MOTOPÄDIN

Immer mehr Kinder sind sprachauffällig: Sie vertauschen Laute, sprechen unverständlich, weisen einen nicht altersgemäßen Wortschatz auf und zeigen Unsicherheiten in der Satzbildung. Viele dieser Sprachauffälligkeiten bedürfen keiner funktional ausgerichteten logopädischen Behandlung, sondern sie benötigen vielmehr ein kommunikativ anregendes Umfeld und ganzheitlich ausgerichtete Förderangebote, denn: Es kommt nicht nur der Kopf – es kommt das ganze Kind.

Theoretischer Hintergrund

Die kindliche Sprachentwicklung steht in engem Zusammenhang mit den Integrationsprozessen sensorischer Wahrnehmung. Störungen in der Sinnesverarbeitung bringen daher häufig Verzögerungen in der Sprachentwicklung mit sich. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen weisen oft neben den sprachlichen Auffälligkeiten eine Reihe von anderen Symptomen auf, wie z. B.:

- ▶ visuelle, auditive, taktil-kinästhetische Wahrnehmungs-, Differenzierungs- und Merkfähigkeitsstörungen;
- ▶ Beeinträchtigungen in der Körperwahrnehmung;
- ▶ Muskel- und Haltungsschwächen;
- ▶ Schwierigkeiten in der Raum- und Zeitorientierung;
- ▶ Störungen in der Grob- und Feinmotorik;

- ▶ sozial-emotionale Verhaltensauffälligkeiten sowie
- ▶ Konzentrationsstörungen und geringe Ausdauer.

Vor diesem Hintergrund darf der Prozess der kindlichen Sprachentwicklung nicht isoliert betrachtet werden. Wahrnehmung - Bewegung - Sprache sind eng miteinander verbunden und entwickeln sich gemeinsam. Aufgrund dieser Erkenntnis setzt eine ganzheitlich ausgerichtete Förderung der Sprache nicht am Symptom an, sondern basiert auf einer wahrnehmungs- und bewegungsorientierten Förderung seelisch-geistiger und körperlicher Prozesse mit dem Ziel, die senso- und psychomotorischen Funktionen zu verbessern, was infolge dessen in Verbindung mit den bereits oben genannten Störungen und Auffälligkeiten meist eine Verbesserung der Sprache mit sich bringt.

Grundlegende Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen beeinflussen den Erwerb von Sprache positiv. Eine ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeit in Wechselwirkung mit differenzierten und komplexen Bewegungsformen bildet die optimale Voraussetzung für eine gesunde Sprachentwicklung. Je größer die Möglichkeit für das Kind ist, die Umwelt mit allen Sinnen zu erfahren und zu erforschen, umso leichter fällt es ihm, sie auch zu begreifen, d.h. begrifflich einzuordnen und mit sprachlichen Mitteln über sie zu verfügen.

Psychomotorischer Grundgedanke

Der psychomotorische Grundgedanke besteht darin, dass Sprache und Sprech-

vermögen ein Ergebnis des Zusammenspiels aller Sinne sind. „Begriff“ kommt schließlich von „Begreifen“. Das bedeutet: nur wenn das Ordnen von Empfindungen im Gehirn richtig gelingt, ist Sprache möglich, denn alle Empfindungen, die von den Sinnesorganen, aber auch von jedem Teil unseres Körpers (Muskeln, Sehnen, Gelenke, lebenswichtige Organe usw.) zum Gehirn fließen, müssen dort geordnet werden, damit wir entsprechend reagieren können, z.B. uns normal bewegen und lernen können, Sprache verstehen und sprechen können.

Neurophysiologische Untersuchungen beweisen, dass es eine intensive und enge Vernetzung zwischen Sprache und Motorik gibt. Wenn man bedenkt, dass die Artikulation durch feinste Bewegungen von Lippen, Zähnen, Zunge und Gaumen bewirkt wird, werden diese Zusammenhänge sehr schnell deutlich.

Psychomotorisch orientierte Sprachförderangebote regen insbesondere die drei sensorischen Grundsysteme an, die auch Basissinne genannt werden, nämlich das taktile System (Tastsinn), das propriozeptive oder auch kinästhetische System (Stellungs- und Muskelsinn), sowie das vestibuläre System (Gleichgewichtssinn). Diese grundlegenden Sinnessysteme bilden die Basis, das Fundament für alles Weitere, das darauf aufgebaut und weiterentwickelt werden kann. Eine besondere Bedeutung kommt aber auch der Förderung des auditiven Systems zu: Aufmerksames Zuhören sowie genaues Hinhören und die Fähigkeit Laute und Wörter zu differenzieren werden spielerisch entwickelt.

Da die Sprache ihre wichtigste Wurzel in den zwischenmenschlichen Beziehungen hat, spielen der respektvolle Umgang miteinander, das Eingehen auf die Bedürfnisse und Interessen, sowie die Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit des Kindes eine bedeutende Rolle für die Umsetzung eines ganzheitlichen Förderansatzes.

In der professionellen Auseinandersetzung mit dem kindlichen Spracherwerb wird die Bedeutung der Eltern stets in besonderem Maße hervorgehoben: Es ist die Familie, die den Schlüssel zum Spracherwerb des Kindes hat!

Isoliert durchgeführte Sprachförderprogramme berücksichtigen diese Erkenntnis meist nur unzureichend und begleitende Elterngespräche und Elternberatungen bewirken in der Regel keine Verhaltensänderung in Bezug auf innerfamiliäre Kommunikation und Interaktion. Erst wenn förderndes und hemmendes Kommunikationsverhalten von Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern erkannt und alltäglich stattfindende Sprachsituationen selbstkritisch reflektiert und überprüft werden, können sie eine positive kommunikative Grundhaltung entwickeln und Sprachvorbilder für die ihnen anvertrauten Kinder sein.

Psychomotorisch ausgerichtete Sprachförderangebote eignen sich sowohl für Kinder, die Auffälligkeiten im Bereich der Artikulation von Lauten und Lautverbindungen, der Grammatik und dem Sprechen in ganzen Sätzen aufweisen, als auch für Kinder, deren Sprachentwicklung verzögert ist. Sie setzen nicht am „Fehler“ an und weisen keinerlei Übungscharakter auf, sondern orientieren sich an den Stärken des Kindes und wirken harmonisierend auf das seelische Gleichgewicht. Dies führt insbesondere bei Kindern mit Sprechunflüssigkeiten zu einer enormen psychischen Entlastung. Die Kinder werden geradezu vom Sprechakt abgelenkt. Sie können sich vollkommen entspannt und gelöst im Spiel entfalten und verwirklichen, was sich stärkend auf das kindliche Selbstbewusstsein auswirkt und die Gesamtpersönlichkeitsentwicklung günstig beeinflusst.

Sinn-voll Sprache lernen – wie geht das?

Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen ist der Tastsinn meist undifferenziert und entweder hyper- oder hyposensibel ausgeprägt und entwickelt. „Begriff“ kommt aber von begreifen. Wenn ein Kind jedoch eine Umgebung vorfindet, die nur wenige Möglichkeiten bietet, den Tastsinn zu stimulieren, d. h. es nicht ausreichend Gelegenheiten erhält, Dinge anzufassen, so wird es infolge dessen auch mit der Begriffsbildung Probleme bekommen. Ein Kind muss einen abstrakten Begriff in vielen Situationen erlebt (erfühlt) haben, um ihn zu „begreifen“ und selbst sprachlich anwenden zu können. Es muss, um den abstrakten Begriff „weich“ anwenden zu können, viele weiche Erfahrungen gesammelt haben, z.B. durch Fühlen von Watte, Fell, Federn usw., aber im Kontrast dazu auch viele harte Materialien und Gegenstände erspürt, begriffen und erfahren haben.

Sprechen ist ein komplexer Vorgang. Er beginnt mit der naturgegebenen Fähigkeit, aus eigenem innerem Antrieb bestimmte mundmotorische Bewegungen auszuführen. Außerdem müssen Bewegungsabläufe so geordnet werden, dass dabei Töne ein Wort ergeben. Im Gehirn wird entschieden, welches Wort auf das andere folgen soll. Für eine exakte Artikulation beim Sprechen müssen z.B. ganz spezifische und fein dosierte Bewegungen des Mundes, der Zunge und der Lippen ausgeführt werden. Eine gute Artikulation erfordert eine gute Tiefensensibilität, d.h. die Eigenwahrnehmung, die dem Gehirn zu jeder Zeit vermittelt, wann und in welchem Umfang sich Muskeln zusammenziehen oder strecken, wann und in welchem Ausmaß sich Gelenke beugen oder strecken, gezogen oder gedrückt werden. Die Tiefenwahrnehmung ermöglicht dem Gehirn in jeder Situation zu erkennen, wo sich jeder Körperteil befindet und wie er sich bewegt. Eine unzureichende oder diffuse Eigenwahrnehmung- bzw. Tiefensensibilität hat zur Folge, dass die Feinmotorik im Bereich der Lippen und der Zunge beeinträchtigt ist.

Es sind ganz spezifische Bewegungen des Mundes, der Zunge und der Lippen, die für

eine gute Artikulation erforderlich sind. Wenn vorwiegend Artikulationsschwierigkeiten bestehen, kann die auslösende Ursache ein Mangel an Beweglichkeit der Mundmuskulatur sein. Daher ist es wichtig, das Kind dabei zu unterstützen, den eigenen Mundraum besser wahrzunehmen und eine bessere Beweglichkeit, Koordinationsfähigkeit und Geschicklichkeit von Zunge und Lippen zu erzielen. Dies geschieht auf spielerische Weise, wodurch muskuläre Spannungen abgebaut und der gesamte Mundraum gelockert werden. Häufig sind bei Kindern mit Sprach- und Sprechstörungen eine unzureichende Bewegungsplanung und eine ungenaue Bewegungskontrolle erkennbar. Deshalb ist es wichtig, Bewegungsangebote zu machen, die das Gleichgewicht fördern. Stimulationen des Gleichgewichtssinnes helfen dem Gehirn, die Sinneseindrücke zu ordnen und zu verarbeiten.

Auch das genaue Hinhören und Zuhören fällt Kindern in der heutigen reizüberfluteten Zeit zunehmend schwerer. Die Wahrnehmung und Differenzierung von Geräuschen und Lauten ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für eine exakte Artikulation von Lauten und Lautverbindungen sowie für eine gute Satzbildungsfähigkeit.

Es bestehen intensive neurophysiologische Vernetzungen zwischen Sprache und Motorik und insbesondere zwischen Sprache und Handgeschicklichkeit. Die motorischen Zentren für Sprache, Hand-, Finger-, Fuß- und Zehengeschicklichkeit überschneiden sich teilweise auf der Hirnrinde. Deshalb kann durch die Aktivierung eines Bereiches eine Aktivierung angrenzender Gehirnregionen bewirkt werden. Zum Beispiel können täglich durchgeführte Fingerspiele eine deutliche Verbesserung der Sprachmotorik auslösen.

Fazit

Die kindgemäßen Spielangebote der Psychomotorik zielen nicht auf eine isolierte Förderung von Kindern mit Sprachauffälligkeiten ab, sondern schließen alle Kinder im Vorschulalter ein. Sie bieten vielfältige Anregungen zur ganzheitlichen Sprachförderung im pädagogischen Alltag einer Kindergartengruppe.

Beispiele aus der Praxis

Tastsinn und Stellungen/Muskelsinn

Mein Körper – eine Straße

Das Kind liegt mit geschlossenen Augen zunächst in Bauch-, danach in Rückenlage auf dem Boden. Der Körper des Kindes stellt eine Straße dar. Der Erzieher/die Erzieherin oder ein Mitspielendes Kind fährt mit verschiedenen „Fahrzeugen“ (Auto, Holzisenbahn, Medizinball, Tennisball, Gymnastikball, Rolle, Kugel, Baustein, Flasche usw.) über diese Straße. Das Kind erspürt und benennt, welches „Fahrzeug“ über „seine Straße“ fährt: „Auf meiner Straße fährt ein Tennisball.“

Spürst du die Maus?

Das Kind rollt mit geschlossenen Augen um die Körperlängsachse über eine Decke (= Erde), unter der viele Mäuse (aus der Länge aus halbierten Flaschenkorken gebastelt) liegen. Spürt das Kind eine Maus, soll es angeben, wo es diese gespürt hat und sagen: „Die Maus ist unter dem Bauch. Ich spüre eine Maus unter dem Bauch.“

Rollender Massagesalon

Ein Weidenkorb wird auf einem Rollbrett transportiert und mit verschiedenen Materialien gefüllt: Kleisterquast, Lammfellrolle, Topfkratzer aus Metall und Plastik, Fitnessband, Duschtuff, Schaumstoffpolster, verschiedenen Maler und Kosmetikpinsel, Schwämme, Fellstücke, Büsten, Massage- rollen, Massagehandschuhe, Lederhandschuhe, Baumwoll- und Wollhandschuhe, Koosh-, Igel, Noppen, Tischtennis- und Tennisbälle, Reis-, Sand-, Bohnensäckchen, Handfeger, elektrische Massagebiene,



Kopfmassagegerät, Staubwedel aus Federn und Kunststofffasern, Federn, Steine, etc. Die Kinder machen sich vor allem bei der Einführung des Massagesalons eigenmotiviert mit dem bestehenden Materialangebot vertraut. Sie wählen darüber hinaus immer selbst aus, womit und von wem sie massiert werden möchten. Vor allem taktil hypersensible Kinder sollten ausreichende Möglichkeiten haben sich über Selbststimulation mit verschiedenen taktilen Reizsetzungen auseinanderzusetzen.

Monster-, Grusel-, Begrüßungs- oder Streichelhände

Latexhandschuhe enthalten heißes, warmes, kaltes, gefrorenes Wasser, Stärkemehl, Reis, Bohnen, Linsen, verschiedenfarbige Götterspeise (mit Essigessenz sterilisiert) und werden je nach Thematik unterschiedlich eingesetzt

Tastspirale/Fühlschnecke

Ein Pappkarton mit niedrigen Rahmen wird so mit einem Wellpappstreifen so ausgekleidet, dass im Inneren eine Spirale entsteht; diese wird mit Heißkleber am Boden und an den Innenwänden befestigt und mit Pappstücken in einzelne Fächer unterteilt, die ebenfalls festgeklebt werden. In die Fächer wird Tastmaterial gefüllt, wie z. B. Kastanien, Federn, Nüsse, Murmeln, Steine, Verpackungs- und Füllmaterialien, Schwämme, Astscheiben, Tannenzapfen, Moos etc. Über die Tasteindrücke und Tasterfahrungen ergeben sich anregende Gespräche und verschiedene Anwendungsmöglichkeiten, die vom Legen von Mandalas bis hin zur Kettmethode reichen.

Pflasterstein-Memory

Unter Pflastersteine werden Memory- oder andere Bildkarten, die zu übende Begrifflichkeiten abbilden, gelegt. Die Kinder heben die Pflastersteine hoch, um die Karten aufzudecken.

► Konservendosen werden über Gegenstände als Gegensatzpaare, Bildkarten mit

zu übenden Lauten oder Begrifflichkeiten oder Memorykarten gestülpt. Die Kinder angeln z. B. auf dem Tisch liegend, auf der Langbank balancierend etc.

► In Babynahrungsgläschen sind verschiedene Materialien enthalten zu denen jeweils entsprechende Bildkarten zugeordnet werden, wie z. B. Kaffeebohnen- Kaffeetasse, Klammer-Wäscheleine, Sonnenblumenkerne-Sonnenblume, Schraube-Schraubenzieher, Nagel-Hammer, Schnuller-Baby, Feder-Vogel u. v. m. Die Kinder erschließen sich den Inhalt der Gläschen durch tasten, riechen, schmecken. Es ergeben sich hierbei viele Gesprächsanlässe.

► In Krabbeldosen, hergestellt aus Buttermilchbechern und Herrensportsocken, befinden sich einfache Gegenstände aus dem täglichen Leben, wie z. B. Schere, Ringgummi, Kronkorken, Kugelschreiber, Nagelfeile, Knopf, die auf selbst hergestellten Bildkarten (Gegenstände so auf den Kopierer legen, dass Bildkarten in Mengen von 1 bis 10 entstehen).



Gleichgewichtssinn

Schraubdeckel-Angelspiel

Ein Teich wird angelegt aus einem aufgeschnittenen blauen Plastikmüllsack, einem blauen Spannbetttuch, Chiffontuch o.Ä. Die Teichbefestigung kann aus Steinen, Therapiekreiseln, Balancierhalbkugeln mit und ohne Noppen, Ballkissen etc. bestehen. Im Teich befinden sich Schraubdeckel in verschiedenen Größen und Farben, von denen sich immer zwei gleichen und mit



zwei gleich aussehenden Fischen oder anderen Motiven beklebt werden. Es können auch Anlautkarten oder Teekesselchen verwendet werden. Mithilfe verschiedener Magnetangeln und Magnete wird je nach Sprachförderschwerpunkt von der Teichbefestigung aus geangelt.

Pflasterstein-Memory

Unter Pflastersteinen, über die balanciert wird, befinden sich Memorykarten o. Ä.

Die verspielten Katzenkinder

Katzenkinder sind verspielt und immer in Bewegung. Der Erzieher/die Erzieherin erzählt, welche Kunststücke die Katzenkinder machen und die Kinder führen sie aus:
Die Katzenkinder

- ▶ versuchen ihren eigenen Schwanz zu fangen und drehen sich um sich selbst im Kreis.
- ▶ klettern auf die Sprossenwand
- ▶ huschen unter den Tisch
- ▶ sausen zwischen die Turnbänke
- ▶ hüpfen auf die Turnbank
- ▶ balancieren über die Turnbank
- ▶ springen von der Turnbank herunter
- ▶ hüpfen in dem Kasten
- ▶ springen über die Turnbank
- ▶ springen durch den Reifen
- ▶ rennen um den Reifen herum



- ▶ entdecken eine Maus – sie lauern vor dem Mauseloch und schnappen die Maus.

Als Mäuse können Tischtennisbälle oder Murmeln in den Raum geschüttet werden; und jedes Kind versucht, eine Maus zu fangen.

Hörsinn

Quatschsatz

Die Kinder sitzen im Kreis und „spitzen ihre Ohren“, indem sie die Ohrmuscheln massieren und die Ohrfläppchen kraulen. Danach finden sich paarweise zusammen. Der Erzieher, die Erzieherin bietet verschiedene Sätze an, die entweder inhaltlich richtig oder falsch sein können. Ist der Satz vom Inhalt her falsch, rufen die Kinder laut „Quatsch!“ und klatschen dabei ihre Handflächen mit den Handflächen des Partners/der Partnerin einmal zusammen. Ist der Satz richtig, klatschen die Partner ihre rechten und dann ihre linken Handflächen zusammen (also über Kreuz) und rufen dabei im Klatschrhythmus „rich-tig“.

Beispiele:

Das Schwein sitzt im Kinderwagen. - Die Kuh fliegt über die Wiese. - Die Katze klettert mit ihren Flügeln auf den Baum. - Die Ente schwimmt auf dem See. - Die Sonne scheint in der Nacht. - Äpfel wachsen auf dem Baum - Die Fische schwimmen durch den Wald. - Die Lampe hängt unter dem Stuhl. - Die Suppe kocht im Kühlschrank.

Ein Dreiklang wird z. B. zur Begrüßung eingesetzt, um die Höraufmerksamkeit zu fördern und die allgemeine Aufmerksamkeit auf das Geschehen zu lenken.

Mundmotorik

Donald Duck

Backoblaten mit einem Durchmesser von 50 und 70 mm werden in der Mitte geknickt und als Entenschnabel zum Quaken und Sprechen verwendet.

Filtertüten-Memory

Mit Hilfe eines Knicktrinkhalmes mit auf-

gesetztem Ohrtrichter (4,0 mm) werden nacheinander zwei Filtertüten unter denen sich Memorykarten, Gegenstandspaare von zu benennenden Begriffen oder Gegensatzpaare befinden, angesaugt.

Backförmchen-Memory

Verschiedenfarbige Papierbackförmchen werden wie die Filtertüten zum Memoryspiel o. Ä. verwendet.

Staubsaugerspiel

Aus Werbeprospekten werden Staubsauger ausgeschnitten. Dahinter wird ein Trinkhalm mit Ohrtrichter befestigt. Fertig ist der Staubsauger. Papierschnipsel stellen den Staub dar.

Hand- und Fingermotorik

Fingerpuppen und Fingerspiele

Vielfraß

Ein Tennisball wird an den Einkerbungen entlang so eingeschnitten, dass ein „Mund“ entsteht. Es werden noch Augen und Nase auf den Ball gemalt und fertig ist der Vielfraß, der am liebsten kleine raue, glatte, runde, eckige, weiche, harte, warme und kalte Dinge verschlingt. Damit er nicht zu hastig isst, füttern wir ihn. Hat es sich trotzdem den Magen verdorben, spuckt er alles wieder aus. Dabei helfen wir ihm, indem wir seine Backen fest zusammendrücken.

Literatur

Monschein, M., Spiele zur Sprachförderung Bd. 1 und 2, Don Bosco

Götte, R., Sprache und Spiel im Kindergarten, Beltz

Wiedenmann, M., Sprachförderung mit allen Sinnen, Beltz

Neumann, S., Ganzheitliche Sprachförderung, Beltz

von Schwerin, A., Sprache haben - Sprechen können, Hilfen für sprach- und sprechauffällige Kinder im Kindergarten