

Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz

Selbstlernmaterialien zu Modul 9

Die Sprachentwicklung von 0– bis 3- jährigen Kindern
begleiten



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Ohne Beziehung keine Sprache	3
2.1	Bindung zu den Eltern und weiteren Bezugspersonen	3
2.2	Beziehungsgestaltung	5
3	Spracherwerb	9
3.1	Die fünf Etappen im Spracherwerb in den ersten drei Lebensjahren	9
3.1.1	Etappe 1: Alles auf Empfang	10
3.1.2	Etappe 2: Miteinander Aufmerksamkeit teilen	11
3.1.3	Etappe 3: Erste Wörter als Werkzeuge	12
3.1.4	Etappe 4: Wörter-Welten	13
3.1.5	Etappe 5: Macht der Sprache	14
3.2	Sprachkompetenz	15
3.3	Entwicklung mehrsprachiger Kinder	16
3.4	Zusammenhang mit anderen Entwicklungsgebieten	19
4	Sprache beobachten und dokumentieren	23
4.1	Wie die 0- bis 3-Jährigen in die Kita kommen	23
4.2	Sprache der 0- bis 3-Jährigen beobachten und dokumentieren	25
4.2.1	Ziele für Beobachtung und Dokumentation	25
4.2.2	Auswahl der Beobachtungsinstrumente	27
4.2.3	Beobachtung dokumentieren	28
4.3	Übersicht altersentsprechender sprachdiagnostischer Verfahren	28
4.4	Sprachprofil in den ersten Lebensjahren	34
5	Sprachfördernde Kommunikation	37
5.1	Dialogische Grundhaltung	37
5.2	Die pädagogische Fachkraft als sprachliches Vorbild	38
5.2.1	Die Bedeutung der Intonation	39
5.2.2	Die Rolle von Gestik und Mimik	41
5.2.3	Triangulärer Blick	42
5.3	Reflektiertes altersentsprechendes Sprachangebot	43
6	Sprachliche Bildung in Alltagssituationen	47
6.1	Orientierung an Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder	48
6.2	Situationen im pädagogischen Alltag	49
6.2.1	Standardsituationen	50
6.2.2	Selbstgesteuerte Spielsituationen	51
6.3	Reflexion von Alltagssituationen	51
6.4	Sprachförderliche Potenziale der verschiedenen Bildungsbereiche	52
7	Spezifische sprachfördernde Angebote	55
7.1	Krabbel-, Guck-guck- und Fingerspiele	55
7.2	Lieder und Spiellieder	60
7.3	Bilderbücher	62
8	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern - auch in der sprachlichen Bildung	65
8.1	Gegenseitige Information von Anfang an	66
8.1.1	Anmeldungs- und Aufnahmegespräche	66
8.1.2	Eingewöhnung	67
8.1.3	Tür- und Angelgespräche	68
8.1.4	Entwicklungsgespräche	69
8.2	Sprachbildung transparent machen	70
8.2.1	Informationen über Sprachentwicklung	70
8.2.2	Sprachliche Bildung in der Kindertagesstätte darstellen	71
8.3	Rolle der mehrsprachigen Eltern	72
8.4	Eltern einbeziehen	74

8.4.1	Tipps für Zuhause vermitteln.....	74
8.4.2	Eltern werden in der Kindertagesstätte aktiv.....	75
9	Lösungsvorschläge	77
10	Tabellenverzeichnis.....	78
11	Abbildungsverzeichnis.....	79

1 Einleitung

Wenn man von Sprachförderung in Kindertagesstätten sprach, war lange Zeit vor allem die Förderung von Kindern im Jahr vor der Einschulung im Blick. Kinder mit deutscher Muttersprache und Kinder mit multikulturellem Hintergrund sollten insbesondere im letzten Kindergartenjahr in ihren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten gefördert und unterstützt werden. Damit wollte man allen Kindern eines Jahrganges den Übergang in die Schule erleichtern. In den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz wird im Gegensatz zu dieser weit verbreiteten Praxis die Bedeutung der sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern von Anfang an verankert.

Neuere Untersuchungen wie auch die Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten bestätigen, dass eine frühe qualifizierte Sprachförderung sich positiv auf die gesamte Entwicklung eines Kindes in der Kindergartenzeit und in der Folge auch auf ein gelingendes Lernen in der Schule auswirkt. Daraus ergibt sich folgende Anforderung an Kindertagesstätten: Der Gedanke der **Sprachförderung** zieht sich idealerweise wie ein roter Faden durch die gesamte Konzeption einer Einrichtung. Er **kommt allen Kindern, unabhängig vom Alter oder Entwicklungsstand, in allen Alltagssituationen zugute**. Sprache wird ab dem Eintritt in den Kindergarten bewusst gefördert. Somit wird jedes Kind in seiner Sprachentwicklung begleitet und unterstützt.

**Sprachförderung
von Anfang an**

Mit der zunehmenden Öffnung der Kindertagesstätten für Kinder von null bis drei Jahren und der Einführung der Beitragsfreiheit für Zweijährige in Rheinland-Pfalz besuchen zunehmend junge Kinder die Einrichtungen. Es ist wichtig, auch diese Kinder gezielt zu beobachten und sie in ihrer sprachlichen Entwicklung zu begleiten. Mit den bereits vorhandenen acht Modulen zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz ist eine gute Basis für die bewusste sprachliche Begleitung im Alltag der Kindertagesstätte gelegt.

Das vorliegende Modul soll nun ergänzend zeigen, wie sprachliche Bildung der 0- bis 3-Jährigen gestaltet werden kann. Es vermittelt den Fachkräften das nötige Wissen über den **frühen Spracherwerb**.

Gerade bei kleinen Kindern spielt neben der eigentlichen Sprache besonders die **nonverbale Kommunikation** eine enorm wichtige Rolle. Mimik, Gestik und Intonation sind für ein Kleinkind lange Zeit die wichtigsten Kompetenzen sich auszudrücken. Über viele Monate erhält es seine Informationen über Sprache insbesondere aus diesen Quellen. Daher wird den nonverbalen Kommunikationsmitteln ein großer Stellenwert eingeräumt.

Die frühe Sprachentwicklungsbegleitung unterstützt Kinder mit deutscher Erstsprache und Kinder mit multikulturellem Hintergrund. Das frühe Erlernen einer **zweiten Sprache** macht diese bei entsprechendem qualitativem und quantitativem sprachlichem Input zur simultanen Erstsprache, so dass diese Kinder zweisprachig aufwachsen. Ihr Spracherwerb verläuft in der deutschen Sprache in denselben Etappen wie der einsprachig deutscher Kinder, kennt jedoch auch seine Besonderheiten.

Sprachliche Bildung in den ersten Lebensjahren kann nie getrennt von den anderen Bildungsbereichen und Entwicklungsgebieten gesehen werden. Die anderen Bereiche werden immer mitgedacht und genutzt, wenn es um die Gestaltung der **Sprachbegleitung und -förderung im Alltag und in spezifischen Angeboten** geht. Dies setzt bei den pädagogischen Fachkräften Wissen um die Aspekte des eigenen Sprachverhaltens und um die Anforderungen an sprachliche Bildung voraus. Zudem erfordert es ein hohes Maß an Selbstreflexion und Reflexion im Team.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der sprachlichen Bildung der 0- bis 3-Jährigen ist die **Erziehungspartnerschaft mit ihren Eltern**. Die Eltern sind die wichtigsten Kommunikationspartner ihrer Kinder und haben ein hohes Interesse an einer erfolgreichen Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Dies gilt es aufzugreifen und für den Austausch sowie für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu diesem Thema zu nutzen.

In diesem Modul erarbeiten Sie sich folgende Inhalte:

Lernziele

- die Etappen im Spracherwerb der 0- bis 3-Jährigen,
- die Besonderheiten der sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Kinder,
- die wichtigsten Aspekte sprachfördernder Kommunikation mit jungen Kindern und des entsprechenden Sprachverhaltens der Fachkräfte,
- Anforderungen an sprachliche Bildung in Alltagssituationen sowie an spezifische sprachfördernde Angebote,
- Hinweise und Tipps zur Gestaltung der Partnerschaft in der sprachlichen Bildung mit allen Eltern.

Damit in direktem Zusammenhang üben Sie folgende Kompetenzen:

- die Etappen des Spracherwerbs 0-3-Jähriger beobachten, erkennen und dokumentieren,
- sprachfördernde Kommunikation an den Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder orientiert gestalten,
- sprachliche Bildung in Alltagssituationen umsetzen,
- spezifische sprachfördernde Angebote planen und durchführen,
- eine Partnerschaft mit allen Eltern in der sprachlichen Bildung initiieren und gestalten,
- das eigene sprachliche Verhalten reflektieren,
- mit dem Team die Sprachbildung der Kleinsten thematisieren.

2 Ohne Beziehung keine Sprache

Sprache ist dem Menschen nicht angeboren, er besitzt jedoch die Fähigkeit Sprache zu erwerben. Damit ein Kind eine Sprache und sprechen lernt, bedarf es sowohl biologisch-genetischer als auch umweltspezifischer Faktoren.

Genetische Voraussetzungen bestimmen mit, wie leicht oder wie schwer es einem Kind fällt, die Sprache zu erwerben und wie kompetent es im Sprachgebrauch und im Sprechen wird. Die dingliche und vor allem personale **Umwelt** beeinflusst durch ihr Kommunikations- und Sprachangebot die kindlichen Bedürfnisse und Kompetenzen, die Sprache zu lernen.

Sprache entwickelt sich nur in der **Interaktion zwischen dem Kind und seinen Kommunikationspartnern**. Ohne diese Interaktion kommt ein Kind trotz genetischer Fähigkeit Sprache und Sprechen zu lernen und eigener Initiativen selbst bei einer sprachanregenden dinglichen Umgebung nicht zum Wort.

2.1 Bindung zu den Eltern und weiteren Bezugspersonen

Kinder brauchen Vertrauen in sich und ihre Umgebung, damit sie sich zu einer starken Persönlichkeit entwickeln können. Sie sind auf beständige, liebevolle Beziehungen angewiesen, um sich einerseits sicher und geborgen zu fühlen, andererseits aber auch um auf dieser Grundlage unbesorgt die Umwelt erkunden zu können.

Eine enge emotionale Beziehung bauen Kinder in den ersten Lebensmonaten zu ihren Eltern auf und zu Personen, die sie ständig betreuen. Man spricht hier von **Bindungsbeziehungen**.

Die Bindung zwischen Eltern bzw. wesentlichen Bezugspersonen und dem Kind entwickelt sich interaktiv: Das Baby zeigt Bindungsverhalten, das sich in Signalen wie Blickkontakt, Aufsuchen der Bindungsperson, Anklammern, Weinen, Hinterherkrabbeln oder –laufen äußern kann. Aufgrund dieser Signale wird bei den Eltern Versorgungsverhalten ausgelöst.

Die Erfahrungen, die Kinder in dieser Lebensphase mit ihren primären Bezugspersonen im Hinblick auf Verfügbarkeit, Zuwendung und Unterstützung oder eben Distanz machen, sind bedeutsam für ihre weitere Entwicklung. Sie bilden die **Basis für weitere enge Beziehungen** zu anderen Erwachsenen und Gleichaltrigen. Kinder mit einer so genannten sicheren Bindung haben erlebt, dass auf ihre teilweise sehr unspezifischen Signale feinfühlig reagiert wurde. Ihre Bezugsperson war in der Lage, ihre Signale wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren und sie prompt und angemessen zu beantworten. Während der Säugling zu Beginn lediglich zu Reaktionen fähig war, ergriff er später die Initiative und agierte selbst. So hat er gelernt, Zusammenhänge zwischen Aktion und Reaktion herzustellen.

„Im sozialen Austausch zwischen dem Kind und seiner Betreuungsperson entstehen deshalb ausgeprägte Wahrnehmungs- und Handlungszyklen, in denen der Säugling immer wieder Handlungen wahrnimmt und sie selbst anbietet“ (Ahnert 2008, S. 76).

**Entscheidende
Bedeutung der
Eltern-Kind-
Bindung**

**Aufnahme in die
Kita als
gravierender
Einschnitt**

Die Erweiterung des kindlichen Lebensraums über die Familie hinaus durch die Aufnahme des Kindes in eine Kindertagesstätte ist eine neue Situation und ein gravierender Einschnitt in bisher Vertrautes. Immer mehr Kinder werden bereits vor dem Vollenden des dritten Lebensjahres außerhalb betreut. Dies wird sich durch den zunehmenden Krippenausbau auch in den alten Bundesländern sowie durch die Öffnung vieler Kindertagesstätten für 0- bis 3-jährige Kinder noch verstärken. Beziehungsgestaltung und Bindungsaufbau sind wichtige Themen bei der zumeist ersten Transition des Kindes. Sie finden bei der Gestaltung der Eingewöhnung der Kinder in die Krippe oder Kindertagesstätte besondere Berücksichtigung.

*„Bildungs- und Betreuungsangebote werden nur dann vom Kind richtig wahrgenommen, wenn sie in funktionierende Beziehungsstrukturen eingebettet sind.“
(Ahnert 2010)*

Aufgabe 1



Besprechen Sie in Ihrer Lerngruppe wie Sie in Ihrer Einrichtung die Eingewöhnung gestalten. Erarbeiten Sie Anforderungen an ein gelungenes Eingewöhnungsmodell.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Die aktuelle Bindungsforschung geht davon aus, dass auch die **Beziehung zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind** den **Charakter einer Bindungsbeziehung** haben kann.



Eine gute Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Eltern ist für einen sicheren Beziehungsaufbau zum Kind besonders wichtig. Im Kapitel 8 finden Sie hierzu weitere Informationen.

Die Bindungserfahrungen der Kinder, die neu in eine Einrichtung kommen, sind sehr unterschiedlich. Man geht davon aus, dass ca. 60% aller Kinder unsicher gebunden sind. Diese haben bei einer qualifizierten empathischen Betreuung in der Krippe oder der Kindertagesstätte die Chance, neue Bindungserfahrungen zu machen, die sich positiv auf ihren weiteren Lebensweg auswirken. Über diese kompensatorische Funktion sollten sich die Fachkräfte bewusst sein.

Ein gelungener Beziehungsaufbau ist das Fundament, auf dem ein Kind in der Lage ist, die Bildungsangebote anzunehmen, die an es herangetragen werden.

„Lernmöglichkeiten für Kinder müssen über soziale Kontakte mit vertrauten Menschen auf den Weg gebracht werden, um effektive mentale Kompetenzen entstehen zu lassen“ (Ahnert 2008, S. 83).

Deswegen sollte am Anfang jeder Beziehung der Beziehungsgestaltung viel Bedeutung und Raum beigemessen werden.

Weiterführende Informationen zum Thema Bindung und Bindungsaufbau finden Sie in dem Buch „Bindung“ von Ahnert sowie bei Pikler in ihrem Werk „Friedliche Babys – zufriedene Mütter“.



2.2 Beziehungsgestaltung durch Sprache

Die vorangegangenen Ausführungen haben deutlich gemacht, welcher Stellenwert dem Bindungsbedürfnis zukommt. Sprache ist ein zentraler Schlüssel um das Bindungsverhältnis zu gestalten.

Wie bereits erwähnt, entwickelt sich Sprache nur in der Interaktion zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen. Schon von Geburt an ist das Kind bemüht, einen Kontakt zum Gegenüber herzustellen. Das Neugeborene erkennt die Stimme seiner Mutter, die ihm von vorgeburtlichen Erfahrungen vertraut ist. Besonders zu ihr versucht es vom ersten Tag an in Kontakt zu kommen.

„Alle fünf Sinne des Neugeborenen sind speziell auf die Reize geeicht, die von anderen Menschen ausgehen, es ist also auf soziale Interaktion mit einem Menschen gut vorbereitet“ (K. +K. Grossmann 2004, S. 101).

Für das Kind sind dieser Kontakt, das Verständnis und die Pflege durch die Bezugsperson überlebensnotwendig. Es nutzt seinen ganzen Körper um in Kommunikation zu treten.

Säuglinge haben viele Möglichkeiten mit einem Erwachsenen zu kommunizieren. Überlegen Sie, welche Kommunikationsmittel dem Säugling zur Verfügung stehen.

Aufgabe 2



.....
.....
.....
.....
.....
.....

Das erste Lächeln gegen Ende des ersten Lebensmonates ist noch keine bewusste Reaktion. Es motiviert den Erwachsenen jedoch, seine Kommunikationsaktivitäten zum Säugling zu intensivieren. Auf dieser Basis können eine sichere Bindung und eine positive sozial- emotionale Beziehung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson entstehen. Bekommt der Säugling bedürfnisgerecht Antwort auf seine Kommunikationsangebote, erwirbt er schon im vorsprachlichen Stadium kommunikative Kompetenzen und lernt auch, dass er durch sein Tun etwas bewirken kann.



Da dem Kind die Sprache noch nicht zugänglich ist, sind pädagogische Fachkräfte in all diesen Situationen gefordert, genau zu beobachten und richtig zu interpretieren. Beachten Sie zum Thema Beobachtung die Informationen aus Kapitel 4.

Eine genaue Beobachtung des Kindes und die Interpretation der kindlichen Signale sollten insbesondere in der Zeit der Eingewöhnung gemeinsam mit den Eltern geschehen und Grundlage für die gesamte Kindertagesstätten-Zeit werden.

In der Publikation „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) finden Sie folgende Ausführung zum Thema Merkmale einer sicheren Bindung:

Nach Fröhlich-Gildhoff gibt es folgende acht **„Qualitätsanforderungen an eine professionelle Gestaltung der Beziehung zwischen Frühpädagogen und Kind“**:

1. Sicherung von Kontinuität und Verlässlichkeit
2. Akzeptierende und wertschätzende Grundhaltung
3. Balance zwischen Autonomie und Sicherheit
4. Garantie von Trost
5. Systematische Beobachtung und Verstehen des Bindungs- und Interaktionsverhaltens
6. Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen
7. Annehmen von Vorbildfunktionen
8. Kontinuierliche Selbstreflexion

(vgl. WIFF, 2011, S. 31)

Aufgabe 3



Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe, wie die geforderten Qualitätsanforderungen in Ihrer Einrichtung realisiert werden können, Überlegen Sie anschließend wie dies explizit durch die Nutzung von Sprache geschehen kann.

Kommunikation, insbesondere nonverbale, ist geprägt von dem jeweiligen sozialen und kulturellen Umfeld. Um die beobachteten Situationen richtig deuten zu können, benötigt man Wissen über soziale und kulturelle Besonderheiten und Rituale, um Missverständnisse vermeiden zu können. Ganz individuell muss auf das einzelne Kind geschaut werden.

Literatur

- Ahnert, L. (Hrsg.) (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhard.
- Ahnert, L./Gappa, M. (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, J./Schön, B. (Hrsg.), Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt (S. 74-95) Weinheim: Beltz
- Grossmann, K./Grossmann, K. (2004): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit Stuttgart: Klett

Pikler, Emmi (2009): Friedliche Babys – zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. Freiburg: Herder

Viernickel, S./ Völkel, P. (2006): Die Kleinen kommen! Zweijährige im Kindergarten. Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Im Internet unter: http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/2J_hrige310506.pdf (30.09.2011)

Internetquellen

http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/fachgespraeche/20100204/PiK_FG20100204.html
(30.09.2011)

<http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/alle/details/artikel/kinder-in-den-ersten-drei-lebensjahren.html> (30.09.2011)

3 Spracherwerb

Der Zeitraum des Spracherwerbs erstreckt sich über die ganze Lebensspanne. Schon vor der Geburt macht der Fötus Spracherfahrungen. Abgeschlossen ist der Spracherwerb bis ins hohe Alter nicht. Selbst erwachsene Menschen erweitern in der Regel kontinuierlich ihren Wortschatz. Sie erwerben, je nach Lebenssituation, unterschiedliche pragmatische Fähigkeiten in der Sprache.

Lebenslanger Spracherwerb

Auch bei Ihnen ist der Spracherwerb, besonders in Bezug auf den Wortschatz, noch nicht vollständig abgeschlossen. Suchen Sie jeweils drei Begriffe, die in Ihrer Kindheit noch nicht bzw. kaum verwendet wurden. Suchen Sie drei weitere Begriffe, die heute nur noch wenig verwendet werden.

Aufgabe 4



.....
.....
.....
.....
.....
.....

Pädagogische Fachkräfte, die den frühen Spracherwerb von Kindern einfühlsam beobachten und begleiten möchten, brauchen fundierte Informationen über dessen Verlauf.

An dieser Stelle soll ein besonderes Augenmerk auf die ersten drei Jahre gelegt werden. Im Folgenden wird dieser frühe Spracherwerb unter dem Gesichtspunkt der Ganzheitlichkeit und der Rolle des Gegenübers genauer betrachtet.

In Modul 2 finden Sie hingegen in Kapitel 2 eine Beschreibung über den zeitlichen Ablauf der Sprachentwicklung bis zum sechsten Lebensjahr sowie eine Tabelle zum Erstspracherwerb.



3.1 Die fünf Etappen im Spracherwerb in den ersten drei Lebensjahren

Kinder lernen ihre Muttersprache implizit durch Sprachkontakt, d.h. „beiläufig“ und ohne sich dessen bewusst zu sein. Der Erwerb der Sprache läuft innerhalb biologischer Zeitfenster nach einem relativ festen Muster ab. Je nach Kind kann die Dauer der Phasen allerdings sehr stark variieren. Zwischen einzelnen Kindern gleichen Alters können Differenzen von fast einem Jahr bestehen, ohne dass von einer Auffälligkeit gesprochen werden darf. Aus diesem Grund ist es günstiger, den Spracherwerb anhand der verschiedenen Entwicklungsphasen aufzuzeigen ohne eine verbindliche zeitliche Schiene darzustellen.

Die Aufteilung des Spracherwerbs in fünf Phasen wurde der Veröffentlichung der Bundesregierung zum Thema Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration entnommen. Diese finden Sie unter:



http://www.fruehechancen.de/schwerpunkt_kitas/aus_der_praxis/dok/513.php

Diese fünf Etappen des Spracherwerbs beziehen sich auf die ersten drei Lebensjahre. Sie stehen im Fokus der Betrachtung. Auch in den Folgejahren werden weitere Etappen im Spracherwerb vom Kind durchlaufen.

3.1.1 Etappe 1: Alles auf Empfang

Beginn des Spracherwerbs vor der Geburt

Schon im dritten bis vierten Monat hat der **Fötus** ein **funktionsfähiges Gehör** ausgebildet. Er reagiert auf laute Umweltgeräusche. In stark abgedämpfter Form hört er die Sprache der Mutter. Er wird vertraut mit ihrem Klang, der Betonungscharakteristik und nimmt wahrscheinlich auch starke, mit Sprache verbundene Emotionen wahr.

Experimente beweisen, dass **Neugeborene sprachliche von nichtsprachlichen Lauten unterscheiden** können. Sie werden besonders aufmerksam, wenn sie Sprache hören. Das hat sich in Messungen der Herzfrequenzen und Nuckelexperimenten herausgestellt. Das Nuckeln verstärkt bzw. verschnellert sich dabei beim Hören von Sprache. Die Sprache ihrer Mutter mit den für ihre Sprache typischen, bereits vertrauten Betonungsmustern rufen dabei die intensivsten Reaktionen hervor. Diese Mustererkennung macht es dem Kind später leicht, die typische Grammatik einer Sprache ohne Probleme zu lernen.

Früh kann das Kind die Muttersprache von Fremdsprachen unterscheiden. Auch Lieder und Geräusche, die sie bereits pränatal vernommen haben, können wieder erkannt werden.

Das Neugeborene ist in seiner Aufmerksamkeit so intensiv auf die Sprache fixiert, dass es wahrnimmt, ob die Sprache, die es hört, an es direkt gerichtet ist oder an einen Erwachsenen. Das prosodische Muster, die Stimmelmelodie und der Rhythmus der Sprache unterscheidet sich in der **an das Kind gerichteten Sprache** (KGS oder auch *motherese*) von der **Erwachsenensprache**. Ferner realisiert es ob die Botschaft, die es hört, beruhigend, zustimmend oder erregend ist. Was der erwachsene Partner konkret inhaltlich spricht, versteht das Kleinkind jedoch noch nicht, das konkrete Sprachverständnis erwirbt es erst viel später.

Sensibilität für Lautkontraste

Auf der Lautebene zeigt sich der Säugling als sehr kompetent. Bis zum Alter von etwa sechs Monaten ist er in der Lage, **alle Laute, die es in allen Sprachen gibt, voneinander zu unterscheiden**. Dies gelingt ihm, auch wenn er noch nicht in der Lage ist, diese entsprechend zu produzieren. Im Alter von einem halben Jahr richtet das Kleinkind seine Aufmerksamkeit zentriert auf die Sprache, die es umgibt. Die Sensibilität für Lautkontraste, die in der Familiensprache nicht vorkommen, lässt nach.

So ist es z.B. im Deutschen unerheblich für die Bedeutung eines Wortes, ob man den Laut /s/ mit der Zunge hinter den Zähnen oder mit der Zunge zwischen den Zähnen spricht, auch wenn sich dieses Lautieren unterschiedlich anhört. Die Bedeutung der Worte bleibt die gleiche. Dies gilt nicht für die englische Sprache. Die Wörter *sing* oder *thing* haben völlig unterschiedliche Bedeutung. Säuglinge, deren Familiensprache Englisch ist, müssen ihre Unterscheidungssensibilität für diese Laute beibehalten, damit für sie die Unterschiedlichkeit der

Wortbedeutungen bestehen bleibt. Im Japanischen kennen wir dieses Phänomen von den Lauten /r/ und //.

Von Geburt an ist das Kind selbst stimmlich aktiv. Das zunächst unspezifische Schreien lernt der Säugling schnell zu modulieren. Bezugspersonen können die unterschiedlichen Bedürfnisse des Kindes anhand seiner Stimmmodulation erkennen.

Stimmmodulation

Neben dem Schreien entdeckt das Kind schon nach kurzer Zeit die Fähigkeit des Lallens. In der ersten Lallphase ist das Kind noch in der Lage ca. 70 Laute zu bilden. Die Fokussierung auf die Familiensprache bewirkt dann, dass das Kind mit deutscher Familiensprache sein Lautrepertoire auf die ca. 40 Laute reduziert, die wir im Deutschen benutzen. Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, haben je nach Anzahl der Sprachen und Laute in diesen ein größeres Repertoire. Beim Lallen trainiert das Kind seine Sprechwerkzeuge und Stimme und wird sensibel für seine eigenen Produktionsfähigkeiten. Es übt, seine lautlichen Kompetenzen gezielt einzusetzen.

Lallen

Schon die ersten Lebensmonate sind durch vorsprachliche Dialoge zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen gekennzeichnet. Während das Kind sich zunächst affektiv lautlich und stimmlich äußert und von den Bezugspersonen gespiegelt wird, ändert sich nach kurzer Zeit der Dialog. Das Kind ergreift die Initiative zur Kommunikation. Da es in seiner lautlichen Kompetenz zunächst noch eingeschränkt ist, findet diese **Spiegelung** schwerpunktmäßig **auf lautmalerischer Ebene** statt (vgl. Modul 2, Seite 6). Erste kommunikative Muster wie Hörer-Sprecherrolle, zugewendetes Sprechen und Zuhören werden erarbeitet.

Vorsprachliche Dialoge zwischen Kind und seinen Bezugspersonen

Schöne Beispiele hierzu finden sie auf der Internetseite des WDR über die Welt der Babys unter: <http://www.wdr.de/themen/global/webmedia/webtv/getwebtv.phtml?ref=70114>



3.1.2 Etappe 2: Miteinander Aufmerksamkeit teilen

In den ersten Lebensmonaten kann ein Säugling seine Aufmerksamkeit zunächst nur auf eine Sache richten. Gegenstände und Personen, die er nicht sieht, sind für ihn nicht vorhanden. Mit zunehmendem Alter lernt das Kind, dass etwas noch da sein kann, auch wenn man es nicht sieht. Piaget spricht hier von der Ausbildung der Objektpermanenz. Sie ist eine wichtige Voraussetzung, um mit anderen ins Gespräch zu kommen.

Objektpermanenz

Diese Kompetenz „übt“ man mit den Kindern in den klassischen „Guck-guck-Spielen“, die Sie im Kapitel 7 finden.



Nun sind die Voraussetzungen gegeben, dass Sprache nicht nur zur undifferenzierten Bedürfniskundgabe oder sinnlichen Erfahrung genutzt wird, sondern jetzt kann **Sprache als Werkzeug im Austausch über einen Gegenstand oder einen Sachverhalt** angewendet werden. Ein wichtiger Schritt, um kommunizieren zu können, ist vollzogen.



Kommunikation findet in diesem Alter unter **Verwendung vieler Gesten und Laute** statt. Mit Hilfe von Gesten lenken beide Kommunikationspartner ihre Aufmerksamkeit auf etwas Drittes, einen dritten Gegenstand oder eine Situation. Es entsteht eine Dreiecksbeziehung zwischen Kind, Erwachsenem und Gegenstand. Man spricht hier vom triangulären Blickkontakt, über welchen Sie mehr in Kapitel 5.2.3 erfahren.

Aufgabe 5



Überlegen Sie in Ihrer Lerngruppe welche Spiele und Wörter mit einem Kind dieser Entwicklungsstufe in der gemeinsamen Kommunikation angewendet werden können. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den Angeboten in Kapitel 7.

3.1.3 Etappe 3: Erste Wörter als Werkzeuge

Langsame Erweiterung des Vokabulars

Das Kind hat schon erste Erfahrungen mit Sprache gemacht und erkannt, dass es **durch lautliche Äußerungen beim Partner Reaktionen hervorrufen** kann. Es weiß, dass **Gegenstände und Personen** einen **Namen** haben. Es kann z.B. mit einem *Da?* nach dem Namen von Gegenständen fragen, wenn es diesen nicht kennt, und verwendet erste Wörter wie *Mama?* oder *Auto*. Der Wortschatz bildet sich den Interessen des Kindes und seinem Lebensumfeld entsprechend.

Bei der Kommunikation setzt das Kind die **Sprechmelodie** gezielt ein, um dem Wort die Bedeutung eines ganzen Satzes zu geben. Der Kommunikationspartner kann an dieser Intonation erkennen, ob das Kind eine Frage stellt, eine Bitte ausdrückt oder ein starkes Bedürfnis mitteilen will.

Die Wörter, die das Kind in diesem Alter verwendet, beziehen sich in der Regel nicht auf einen bestimmten Gegenstand sondern auf eine Gruppe von Dingen oder auf eine bestimmte Situation. So kann das Wort *Ente* für alle Vögel stehen. In diesem Fall spricht man von lexikalischer **Übeneralisierung**. Das Kind kann damit aber auch *spazieren gehen* meinen, wenn es beispielsweise Enten von bestimmten Spaziergängen kennt. Auch möglich aber weit weniger verbreitet ist das gegenteilige Phänomen der Untergeneralisierung, wenn ein Kind das Wort *Hund* nur auf den eigenen Familienhund anwendet.



Das Kind lernt in dieser Phase, Laute korrekt zu bilden. Die Abfolge des Lauterwerbs können Sie der Tabelle auf Seite 24 im Modul 2 entnehmen.

Damit ein Kind ein neues Wort erlernen kann, muss es den entsprechenden Gegenstand im wahrsten **Sinne des Wortes begreifen**. Ein Ball muss beim Rollen und Springen erlebt, mit den Händen berührt und mit dem Mund geschmeckt werden. Nur dann kann das Kind sich ein umfassendes Bild von diesem Gegenstand machen und ihn in seinen Wortschatz aufnehmen.

Überlegen Sie in Ihrer Lerngruppe welche Informationen Sie über einen runden Gegenstand brauchen, um den jeweils passenden Begriff zuordnen zu können. Sie haben zur Auswahl die Begriffe Ball, Kugel, Murmel, Flummi, Ballon, Tomate, Nuss. Wie bekommen Sie diese Information?

Aufgabe 6



Sammeln Sie Adjektive, die Sie den jeweiligen Gegenständen zuordnen.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Zunächst wird ein Wort im **passiven Wortspeicher** aufgenommen. Das Kind versteht das Wort, wenn es dieses hört, es erkennt, welche Bedeutung sich hinter dem Wort verbirgt, aber es benutzt es in der Regel noch nicht selbst beim Sprechen. Hat es das Wort oft gehört oder mit viel Nachdruck und Emotionen in der Stimme, so wird es auch versuchen, das Wort selbst zu bilden. Nun ist das Wort in den **aktiven Wortschatz** integriert.

aktiver/passiver Wortschatz

Der passive Wortschatz bleibt lebenslang wesentlich größer als der aktive. Wir alle verstehen viel mehr Wörter als wir selbst gebrauchen. Überlegen Sie, warum viele Wörter nicht in unseren aktiven Wortschatz übernommen, manche dagegen direkt in den aktiven Wortschatz eingebaut werden. Welche Rolle spielen dabei die Schimpfwörter?

Aufgabe 7



.....
.....
.....
.....
.....
.....

3.1.4 Etappe 4: Wörter-Welten

Durch die Welt der Wörter hat sich für das Kind ein neues Tor im Austausch mit anderen, aber auch für seine eigene Welt aufgetan. Es kann nun über Dinge sprechen, die nicht vorhanden sind, seine Wünsche nicht nur gestisch, sondern auch losgelöst von der jeweiligen Situation lautlich äußern und seine eigenen Handlungen verbalisieren. In dieser Entwicklungsstufe beginnt das Kind, seine eigenen Handlungen zu kommentieren, die Sprache und das sprachliche Denken sind hörbar. Im Rollenspiel übt es seine sprachlichen und pragmatischen Fertigkeiten.

Wortschatz-explosion

Mit dem **Erreichen der Wortschatzgrenze von ca. 50 Wörtern** macht das Kind einen weiteren Schritt in die Welt der Sprache. Nach einer zunächst langsamen Erweiterung des Vokabulars kommt es zur **Wortschatzexplosion**. Der Wortschatz vergrößert sich in einem rasanten Tempo, wenige Monate später umfasst er ca. **200-300 Wörter**. Nun kann das Kind auf Grund der Wortschatzgröße erste grammatische Strukturen bilden, es reiht einzelne Wörter aneinander und produziert Zweiwortsätze.

Der Wortschatz, der zunächst hauptsächlich aus Nomen und, wie Grimm es nennt, „sozial-affektiven Regulatoren“ wie *bitte* und *danke* sowie einzelnen Funktionswörtern bestand, erweitert sich nun auf Verben, Adverbien, Präpositionen, Pronomen usw.

Das Kind entdeckt magische Wörter wie *nein* und *ich* und die Macht, die es mit diesen Wörtern, mit seiner Sprache auf andere hat.

3.1.5 Etappe 5: Macht der Sprache

Kompetenter Sprecher

Im dritten Lebensjahr bauen sich die Kompetenzen des Kindes weiter aus. Das Kind spricht nun in **Drei- und Mehrwortsätzen**. Es hat einen Wortschatz von ca. 500 Wörtern und ein fast **vollständiges Lautrepertoire**. Es beherrscht die **Grundzüge der Grammatik**. Es kann sich kommunikativ komplex äußern und auf die Perspektive des Gegenübers einlassen. Innerhalb von nur drei Jahren hat es sich zu einem kompetenten Sprecher entwickelt.

Tabelle 1



	Sozial-kommunikative Entwicklung	Sprachlich-kognitive Entwicklung	Laute und Prosodie	Wörter und ihre Bedeutung	Grammatik: Satzbau und Wortbildung
Alles auf Empfang	Grundmuster des Dialogs	Eindrücke über sinnliche Erfahrungen	Wahrnehmung von Lauten Sprechwerkzeuge und Stimme	Wahrnehmung von Wort- und Äußerungsgrenzen	Wahrnehmung grammatikalischer Strukturen
Miteinander Aufmerksamkeit teilen	Gesten und Laute als kommunikative Werkzeuge	Hinweisende Funktion der Sprache Objektpermanenz	Spezialisierung auf Laute der Umgebungssprache Übung in Lautbildung und Lautübergängen	Bezug durch Gesten und Laute herstellen Entwicklung des Wortverständnisses	
Erste Wörter als Werkzeug	Sprachliche Botschaften	Objekte im Fokus Tätig sein	Aufbau eines ersten Lautinventars	Wörter verstehen und äußern	Ein-Wort-Phase
Wörter-Welten	Das Ich entdecken und sprachlich zum Ausdruck bringen	Erinnerungen Zielorientiertes Handeln	Erweiterung des Lautinventars	Magische 50-Wort-Grenze Erweiterung des Wortschatzes	Zwei-Wort-Phase Mehr-Wort-Phase: Telegrammstil
Macht der Sprache	Komplexe kommunikative Situationen	Symbolspiele Perspektivenwechsel	Produktion komplexerer Lautkombinationen	Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes	Beginnen des komplexen Satzbaus

3.2 Sprachkompetenz

Viele Teilkomponenten bilden zusammen die Sprachkompetenz. Eine Übersicht des Sprachkompetenzmodells haben Sie bereits in Modul 2 kennen gelernt.



Der vorigen Abschnitt hat Sie schon über das Lautrepertoire, die Grammatikbeherrschung und den Wortschatz informiert. An dieser Stelle sollen noch einmal beispielhaft für eine Altersgruppe die einzelnen Kompetenzen aufgezeigt werden.

Ein Kind mit ca. 24 Monaten zeigt sich schon sehr sprachkompetent:

- Es hat schon als Säugling erlebt, dass es bei der Kommunikation einen stetigen Rollenwechsel gibt. Mal ist es Sprecher, mal Hörer.
- Es weiß, dass die Prosodie auch Sprachinhalte weitergibt: *Der Ton macht die Musik*.
- Es kann anhand der Prosodie des Gehörten die kommunikativen Absichten seines Gegenübers erkennen.
- Es kann Wörter mit Gegenständen oder Situationen in Verbindung bringen, auch wenn diese im Moment nicht sichtbar sind.
- Es verfügt über einen großen aktiven Wortschatz von ca. 300 Wörtern und einen fast doppelt so großen passiven Wortschatz.
- Es kennt einfache grammatikalische Strukturen.
- Es kann schon viele Laute richtig bilden.
- Es setzt gestische und mimische Elemente ein, um eine Kommunikation aufrecht zu erhalten.
- Es kennt schon Bücher und weiß um deren kommunikativen Wert.

Im Laufe der Sprachentwicklung hat es immer wieder den **Anschein, als hätte ein Kind Sprachkompetenzen plötzlich verlernt**, die es schon hatte. So ist zu beobachten, dass sich bei einigen Kindern nach dem Erreichen der 50-Wörter-Grenze und der Wortschatzexplosion die Artikulation verschlechtert. Der Grund dafür ist die **Verschiebung des sprachlichen Schwerpunktes**. Zunächst achtete das Kind darauf, deutlich zu artikulieren und hörte und beobachtete sich selbst dabei. Nun will es neue Wörter kennen lernen, um mehr ausdrücken zu können. Die deutliche Aussprache steht für das Kind jetzt nicht mehr im Mittelpunkt seiner Sprache. Viele Wörter, die das Kind lernt, bestehen in dieser Phase aus vielen Silben und schweren Lautkombinationen. Dies übersteigt zeitweise die Kompetenzen des Kindes. Es wendet verschiedene Strategien an, auch um neu erworbene schwierige Wörter zu vereinfachen. So kann man als **Aussprachevereinfachungsstrategie** sehen:

**Scheinbares
Verlernen der
Sprachkompetenzen**

- Auslassen unbetonter Silben wie (Ba) nane
- Auslassung von Endlauten Fahrra (d)
- Vorverlagerung von Konsonanten die im hintern Mundraum gesprochen werden, so wird aus *Kaffee –Taffee*, aus *Krone –Tonne*

- Ersetzen des /sch/ Lautes durch ein leichteres (evtl. gelispeltes) /s/
- Vereinfachung von Konsonantenverbindungen (F) liege.

Alle diese Strategien helfen dem Kind auf dem Weg zu korrekten Artikulation und sind wichtige Schritte in der Sprachentwicklung, auch wenn sie erst einmal wie „Fehler“ aussehen.

In Bezug auf die Grammatik verschlechtert sich ein Kind für den aufmerksamen Zuhörer scheinbar in dem Moment, in dem dem Kind Regeln klar werden, die es nun universell anwenden will. Es hat zum Beispiel das Wort *Äpfel* als feststehenden Begriff gelernt. Plötzlich erkennt es, dass es die Regel *ein Auto-viele Autos* gibt und es überträgt diese auf *ein Apfel-viele Apfels*. Dieses Phänomen ist ebenfalls ein Phänomen der Übergeneralisierung, nicht lexikalischer sondern grammatikalischer Art: Das Kind hat eine Regel erkannt. Leider passte sie nicht zu dem gewählten Nomen. Wir haben im Deutschen viele unterschiedliche Pluralformen, die nicht immer nach festen Regeln gebildet werden.

Aufgabe 8



Überlegen Sie gemeinsam mit Ihrer Lerngruppe wie viele Pluralregeln ein Kind in der deutschen Sprache lernen muss und auf welchen anderen grammatikalischen Gebieten sich dieses Phänomen zeigen kann.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Spektrum an Sprachlernstrategien

Insgesamt zeigen Kleinkinder ein breites **Spektrum an sprachlichen Lernstrategien**:

- intensives Beobachten und Zuhören,
- physisches Erfühlen und Erproben beim Experimentieren mit Stimme und beim Lautieren,
- Verbinden von nonverbalen mit verbalen Ausdrucksmitteln,
- häufiges Imitieren und Wiederholen,
- kreatives Ausprobieren und Variieren,
- die Wirkungen von Sprache auf andere zu testen und
- sprachliche Regeln zu entdecken und unermüdlich anzuwenden und zu erproben.

3.3 Entwicklung mehrsprachiger Kinder

Ein Kind erwirbt die Sprache, in die es hineingeboren wird. Wir sprechen aus diesem Grund von Familiensprache. Diese ist ihm vertraut, seit es vorgeburtlich hören kann, und es hat nach der Geburt eine besondere Vorliebe für diese vertraute Sprache. Sie wird es auch als erste Sprache lernen.

Einsprachigkeit ist jedoch in unserer heutigen Gesellschaft nicht mehr der Regelfall.

In einem Abschlussbericht, der im Frühsommer 2007 von einer der Arbeitsgruppen des „Nationalen Integrationsplans“ der Bundesregierung erstellt wurde (Bericht des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend vom 23.04.2007) kann man nachlesen, dass **in der Bundesrepublik mittlerweile jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund** hat; in Großstädten wie Ludwigshafen sind es bereits etwa 60% der zur Zeit geborenen Kinder.“(Tracy 2008, S.6)

Diese Kinder leben zum Teil von Geburt an mit zwei oder mehr Sprachen. Sie wachsen mehrsprachig auf. Eltern und pädagogische Fachkräfte sind häufig unsicher, wie mit dieser Situation umgegangen werden soll, da viele Jahre lang die Aussage galt, dass nur auf der Basis einer korrekt erworbenen Erstsprache eine oder mehrere andere Sprachen erworben werden können. Neue Untersuchungen zeigen, dass Kinder vom frühesten Alter an mehrere Sprachen erwerben können, ohne dass ihre Sprachentwicklung dadurch negativ beeinflusst wird.

Weiterführende Informationen zum Thema **mehrsprachiger Spracherwerb** finden Sie bei Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag.



oder in den Expertisen und Veröffentlichungen des DJI unter:

http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf

http://www.dji.de/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf

http://www.dji.de/bibs/672_Expertise_List_Nichtdeutsche%20Erstsprache.pdf



Der Spracherwerb eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes verläuft in allen Sprachen jeweils entsprechend dem des einsprachigen Kindes. Wie schnell und wie gut es die einzelnen Sprachen lernt, ist davon abhängig, welches Sprachenmodell in der Familie gelebt wird und wie das Ausmaß sowie die Systematik des Kontaktes mit den jeweiligen Sprachen sich gestaltet.

Montanari unterscheidet in Anlehnung an Romaine acht Formen, wie Mehrsprachigkeit in einer Familie in Deutschland aussehen kann:

- Eine Person-eine Sprache; eine davon Deutsch (jedes Elternteil spricht seine Sprache mit dem Kind, eine davon ist Deutsch),
- Ein Elternteil ist deutschsprachig, einer nicht (zu Hause wird auch von dem deutschsprachigen Elternteil die Nichtumgebungssprache gesprochen),
- Zu Hause kein Deutsch (beide Elternteile sind mit der gleichen Erstsprache aufgewachsen),
- Zwei Sprachen zu Hause, Deutsch draußen (drei verschiedene Sprachen),
- Fremdsprache (ein Elternteil wendet sich in einer spät gelernten Sprache an das Kind, der andere Elternteil spricht Deutsch),
- Mix (die Eltern schalten hin und her, die Sprachen werden im Wechsel benutzt),
- Zweite Sprache später nur in Kita oder Schule,

**Unterschiedliche
Formen der
Mehrsprachigkeit**

- Andere

(vgl. Montanari 2006, S. 35)

Sprachenvielfalt wird in jeder Familie individuell gelebt, ohne dass es dabei beim Spracherwerb Probleme bereiten muss.

Bilingualer Erstspracherwerb

Mit dem **Eintritt des Kindes in die Krippe** verändert sich das bestehende Sprachenmodell auf jeden Fall: Die **deutsche Sprache bekommt mehr (Zeit-)Raum**. Kinder sind schon sehr früh in der Lage zwischen unterschiedlichen Kommunikationspartnern und deren Sprachen hin und her zu schalten. Die Sprachen zuhause und in der Krippe müssen nicht identisch sein. Besonders in der Krippe, beim frühen Kontakt mit der deutschen Sprache, hat ein Kind mit anderer Erstsprache die Chance, Deutsch simultan als zweite Erstsprache zu lernen. Werden von Geburt an oder in etwa bis zum dritten Lebensjahr gleichzeitig zwei Sprachen angeboten und erworben, spricht man von „**simultanem**“ oder „**bilinguaalem Erstspracherwerb**“. Wichtig bei frühen Sprachenkontakten ist, dass sie regelmäßig und gleichmäßig sowie angemessen und reichhaltig sein müssen. Nur wenn diese Kriterien berücksichtigt werden, kann sich eine adäquate Sprache aufbauen.

Kinder, die in die Kindertagesstätte kommen, bringen je nach Alter von zuhause schon verschiedene sprachliche Kompetenzen mit. Sie wissen z.B., dass ein Gegenstand einen Namen hat, dass man sich abwechselt beim Sprechen und Zuhören, dass man mit Sprache über vergangene Situationen berichten oder Gefühle ausdrücken kann, etc.



Ihre schwierigste und wichtigste Aufgabe, wenn sie noch keinen oder nur wenig Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, besteht darin, sich **in die deutsche Sprache hineinzuhören** und einzelne Worte herauszuhören. Ein überschaubarer Wortschatz, der dem Kind mit mimischer und gestischer Unterstützung angeboten wird, erleichtert den Einstieg in eine Sprache. Werden stets die gleichen Sätze für die gleichen Situationen angeboten, kann das Kind schnell die Verbindung herstellen. Sprachfördernde Angebote finden Sie auch unter Kapitel 5.

Säuglinge und Kleinkinder verstehen den Inhalt der an sie sprachlich gerichteten Information hauptsächlich anhand der **Prosodie und Betonungsmuster**. Deshalb ist es bei mehrsprachigen Familien, aber auch in der Krippe besonders wichtig, dass alle Kommunikationspartner die **Sprache sprechen, in der sie ihre Emotionen authentisch verbalisieren können**. Nur in dieser Sprache ist die Intonation authentisch und gibt die richtigen Inhalte an das Kind weiter. Emotionen, die für den Bindungsaufbau und den gelingenden Kontakt nötig sind, können besser in der Familiensprache weitergegeben werden. Deshalb sollten besonders Krippenkinder auf ihrem Weg in die Sprache von Muttersprachlern begleitet werden.

Sprachenmischungen, die häufig als Defizite in der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder wahrgenommen wurden, sehen Fachleute heute als eine Ressource, die sie im Gegensatz zu einsprachigen besitzen.

„Wo ein monolinguales Kind undifferenzierte Füllsilben einsetzt, kann sich das

„bilinguale Kind Elemente der fortschrittlicheren Sprache ausleihen“ (Tracy 2008, 119).

„Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Sprachenmischung als Aushilfsstrategie, die eher in den Anfangsstadien zu beobachten ist, und einem kommunikativ funktionalem Einsatz des Wechsels zwischen den Sprachen, deren Anfänge im dritten Lebensjahr zu beobachten sind“ (Reich 2010, 29).

Bilinguale Kinder fühlen sich in beiden Sprachen und Kulturen zuhause. Dies setzt allerdings voraus, dass **Eltern und pädagogische Fachkräfte gemeinsam den Spracherwerb des Kindes begleiten.**

Notieren Sie, welche Aspekte für eine gelingende Erziehungspartnerschaft bei Eltern mit Migrationshintergrund wichtig sind.

Vergleichen Sie Ihre Aufzeichnungen mit den Ideen aus Modul 2 und Modul 5 und lesen Sie dazu Kapitel 8.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Aufgabe 9



3.4 Zusammenhang mit anderen Entwicklungsgebieten

Sprache entwickelt sich stets im Zusammenhang mit anderen Fähigkeits- und Leistungsbereichen. Wendtland hat das Symbol des Sprachbaumes erstellt, um deutlich zu machen, wie viele Teilbereiche in die gesamte Sprachentwicklung mit einfließen (Abbildung siehe nächste Seite).

Sprachbaum von Wendtland

Ein Kind kann die Lautsprache nur lernen, wenn es diese auch hört. Das **Hören** ist eine Grundvoraussetzung für den Lautspracherwerb. Taube Kinder lallen zwar bis zum ca. 6. Monat, dann verstummen sie jedoch, da ihnen die auditive Anregung fehlt. Infekte bei Kindern bis zum Schulalter sind häufig mit einem Tubenmittelohrkatarr verbunden, der zur Folge hat, dass die Kinder schlecht hören. Dies kann zu Problemen beim Spracherwerb führen.

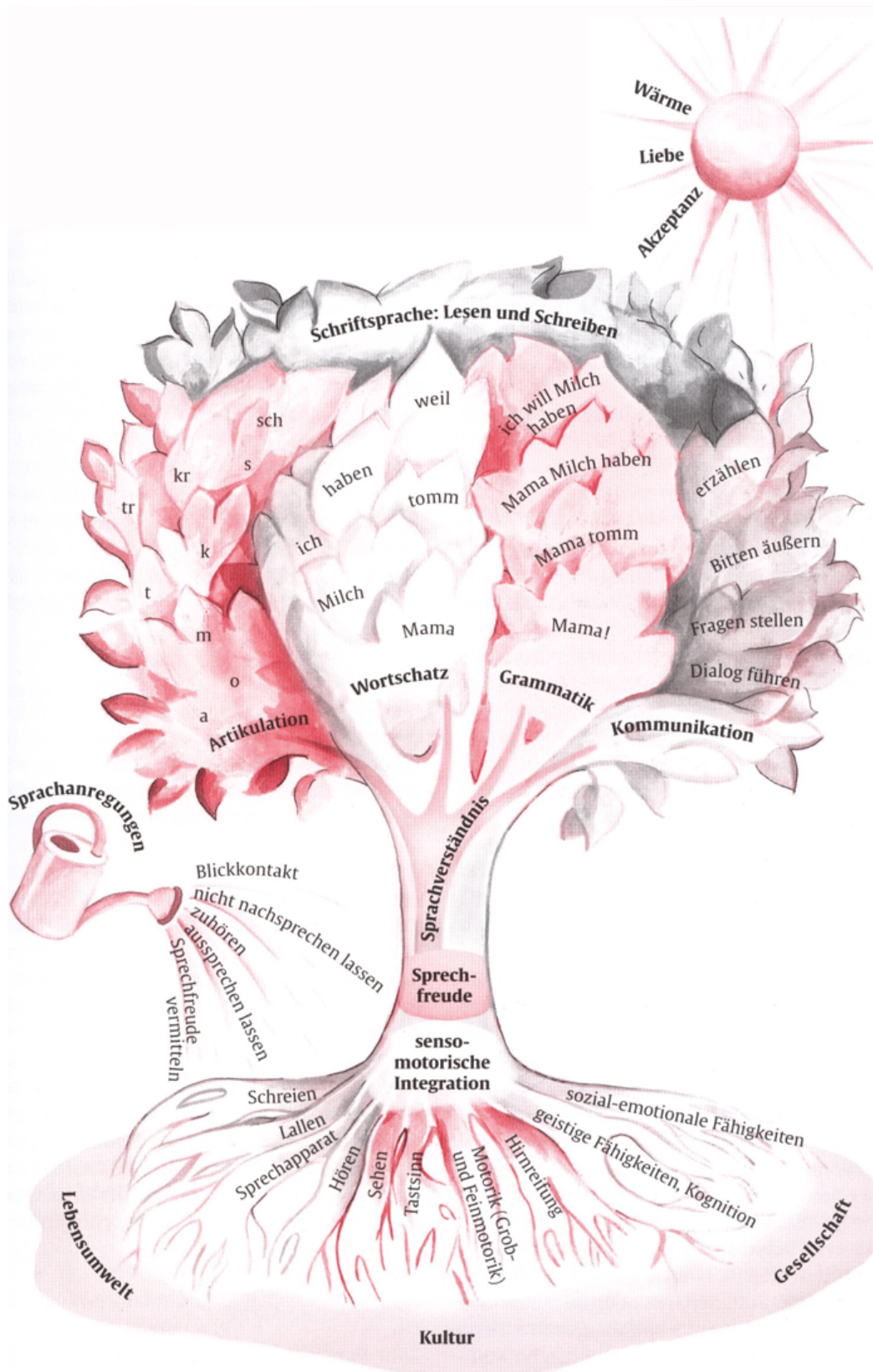
Sehen erleichtert den Lautspracherwerb. Schon Neugeborene suchen Blickkontakt zur Mutter, um so mit ihr zu kommunizieren. Säuglinge schauen sich beim Spracherwerb genau an, wie die Lautierung des Gegenübers aussieht.

Die Stimme ist von Geburt an ein wichtiges Instrument um zu kommunizieren. Der Säugling trainiert seine Stimmbänder und erlebt beim **Schreien** erstmalig, dass er selbst Reaktionen bei anderen Menschen auslösen kann.

Beim **Lallen** übt das Kind seine Artikulationsorgane und bildet ein Gefühl für diese aus.

Dafür braucht es auch den **Tastsinn**, der ihm Informationen über seinen Körper gibt. Bewegung mit **Grob- und Feinmotorik** ist die Basis für alle Kommunikation und alles Leben. Leben, Kommunikation, und Sprechen drücken sich in Bewegung aus. In der Bewegung macht das Kind sinnliche und dingliche Erfahrungen, auf die der Spracherwerb aufbaut. Viele Wörter unseres Wortschatzes können wir uns nur über die Bewegung aneignen.

Abbildung 1





Suchen Sie mindestens zehn andere Verben für das Wort „gehen“, z. B. „trippeln“, und notieren Sie diese.

Wie können Sie die Tätigkeitswörter an die Kinder vermitteln?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Sprache entwickelt sich nur auf der Basis einer gesunden **sozial-emotionalen Entwicklung**. Sprechen heißt in Kontakt gehen mit anderen. Jeder Kontakt, jede Gelegenheit sprachlich aktiv zu werden, bedeutet auch neue sprachliche Kompetenzen zu erwerben. Jeder Mensch und jede Familie hat eine etwas andere Art zu kommunizieren. Das Kind muss lernen sich auf diese einzustellen. Dabei erwirbt es lebenslang sprechpragmatische Fertigkeiten, die es im Umgang mit den verschiedenen Menschen in den unterschiedlichsten Rollen benötigt. Ein Vortrag an der Universität erfordert beispielsweise einen anderen Einsatz von (Fach-)Vokabular als eine Rede bei einer Familienfeier.

Die **Hirnreifung** und eine **geistige kognitive Entwicklung** sind Voraussetzungen für einen korrekten Spracherwerb. Der Mensch ist jedoch genetisch so intensiv auf Sprache und Sprechen ausgerichtet, sodass auch Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen gut Sprechen lernen können. Im Gegenzug ermöglicht das Sprechen die weitere kognitive Entwicklung.

Damit ein Kind sich zu einem kompetenten Sprecher entwickeln kann, braucht es wie schon erwähnt Bindung, aber auch die Wertschätzung der Gesprächspartner. **Sprechfreude** motiviert ins Gespräch zu kommen, im Gespräch zu bleiben und trainiert implizit die Sprech- und Sprachkompetenzen.

Literatur:

Montanari, E. (2006⁶): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel

Tracy, R. (2008²): Wie Kinder Sprachen lernen Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke

Reich, H., Prof. Dr. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: DJI. Im Internet unter: http://www.dji.de/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf

4 Sprache beobachten und dokumentieren

Pädagogische Fachkräfte, die ein fundiertes Wissen über den Verlauf der Sprachentwicklung erworben haben, nutzen Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprache auch in der Arbeit mit Kindern von null bis drei Jahren als Grundlage des pädagogischen Handelns. Sprachbeobachtung und -dokumentation dienen verschiedenen Zwecken: Zum einen unterstützen sie bei der angemessenen individuellen Bildungs- und Entwicklungsbegleitung des Kindes. Zum anderen sind sie für die pädagogischen Fachkräfte ein alltägliches Mittel, um ihr eigenes Sprachverhalten, ihre Sprachhandlungen und den sprachlichen Input bei Aktivitäten an die sprachliche Entwicklung der Kinder anzupassen. Gezielte Dokumentationen nutzen pädagogische Fachkräfte für Entwicklungsgespräche mit Eltern und zum Austausch im Team. Zusätzlich kennen sie Instrumente, die ihnen helfen, Störungen im Spracherwerb wahrzunehmen.

In Modul 4 wurde schon der Unterschied zwischen Tests, Screenings und informellen Verfahren zur Sprachstandserhebung erläutert (vgl. Modul 4, Kap. 1). Dort wird ebenfalls auf die Subjektivität von Wahrnehmungen und auf Effekte, die Einfluss auf Beobachtungen nehmen, hingewiesen (vgl. Modul 4, Kap. 2). Empfohlen wird in Rheinland-Pfalz die Anwendung der Beobachtungsbögen SISMIK und SELDAK, die jedoch erst für Kinder ab 3 ½ Jahren eingesetzt werden können. Im Kapitel 5 von Modul 4 erhalten Sie Anleitungen zur freien und gezielten Beobachtung sprachlicher Äußerungen und ihrer Dokumentation.



Das hier vorliegende Kapitel konzentriert sich auf die Beobachtung und Dokumentation der Sprache von Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

Notieren Sie sich die wichtigsten Schritte der Sprachentwicklung, die ein Kind in den fünf Etappen erreicht, die in Kapitel 3.2 beschrieben werden. Woran können Sie diese erkennen?

Aufgabe 11



Bei der Beobachtung des sprachlichen Handelns ist es wichtig, dass Sie diese Schritte bei Kindern ausmachen können.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4.1 Wie die 0- bis 3-Jährigen in die Kita kommen

Kinder, die im Alter von null bis drei Jahren in die Kindertagesstätte kommen, sind eigenständige kleine Individuen unterschiedlichen Alters, mit unterschiedlichem Entwicklungsstand und unterschiedlichen Erfahrungen. Sogar beim gleichen chronologischen Alter können große Unterschiede in der Entwicklung der Kinder gegeben sein. Die Kinder haben einen eigenen

Charakter, ein eigenes Temperament und eben auch einen eigenen Zugang zu und Umgang mit Kommunikation und Sprache.



Im Erst- oder Aufnahmegespräch haben die Eltern schon Informationen über das Kind gegeben (vgl. Mod.9, Kap. 8.1.1). Die pädagogischen Fachkräfte bekommen in der Eingewöhnungsphase einen ersten Eindruck vom sprachlichen Handeln des neuen Kindes.

Je nach Alter und Entwicklungsstand stellen sie sich dabei folgende Fragen:

- Auf welche Weise kommuniziert das Kind?
- Reagiert das Kind auf Ansprache mit seinem Namen?
- Sucht und hält das Kind Blickkontakt mit dem Gesprächspartner?
- Reagiert das Kind auf „Nein“? Wie reagiert es?
- Brabbelt, lallt oder lautiert das Kind? Welche Laute macht es gerne und häufig?
- Wie drückt das Kind Wohlbefinden aus?
- Wie äußert das Kind Unzufriedenheit? Gibt es Unterschiede zwischen Hunger, Müdigkeit und anderen Zuständen? Welche?
- Wie reagiert das Kind auf Geräusche außerhalb seines Sichtbereichs?
- Versteht es Wörter und einzelne Aufträge?
- Spricht es schon Wörter? Welche? Wie spricht es sie aus?
- Wie kann es sich im Alltag der Kindertagesstätte verständlich machen?
- Erweitert sich der Wortschatz?
- Bei mehrsprachigen Familien: Welche Sprache spricht das Kind mit der Mutter/dem Vater bzw. die Eltern mit dem Kind? Reagiert das Kind auf Ansprache in deutscher Sprache? Kennt es deutsche Wörter?

Wenn das sprachliche Verhalten jedes Kindes schon zu Anfang auf diese Art beobachtet und dokumentiert wird, können die pädagogischen Fachkräfte sich ein Bild von seinen sprachlichen Kompetenzen machen. Sie haben dann viele Hinweise gesammelt, die ihnen helfen, die weitere sprachliche Begleitung des Kindes zu planen und seine weitere Entwicklung zu verfolgen.

Aufgabe 12



Bringen Sie die Beobachtungsinstrumente und -verfahren mit zum Seminartag, die in Ihrer jeweiligen Einrichtung zur Beobachtung der Sprache 0- bis 3-jähriger Kinder genutzt werden.

Besprechen Sie in Ihrer Lerngruppe, welche Erfahrungen Sie mit den Instrumenten gemacht haben und welche Unterschiede Sie in den Verfahren entdecken.

Tauschen Sie sich darüber aus, wie und unter welchen Gesichtspunkten die Verfahren ausgewählt bzw. selbst erstellt wurden.

Nach der Besprechung bzw. Lektüre von Kapitel 4.2 können Sie einordnen, ob es sich um prozessorientierte bzw. merkmalsorientierte Beobachtungsverfahren oder prä-diagnostische Screening-Verfahren handelt.

4.2 Sprache der 0- bis 3-Jährigen beobachten und dokumentieren

Die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation vor allem bei 0- bis 3-Jährigen wird in Bildungsplänen und fachwissenschaftlichen Publikationen regelmäßig betont. **Beobachtung** wird als **pädagogische Grundhaltung** betrachtet, mit der pädagogische Fachkräfte sich Ausdrucksformen und subjektive Absichten der Kinder erschließen und als **Basis für pädagogische Angebote und Impulse** nutzen. Besonders in Bezug auf die sprachliche Bildung ist das genaue Hinhören und auch das Einbeziehen nonverbaler und interaktiven Handelns von großer Bedeutung für die Planung und Umsetzung von sprachlicher Bildung. Reich formuliert u.a. folgenden Leitsatz zum Umgang mit frühkindlicher Zweisprachigkeit:

„Die Erzieherin sollte sich die sprachliche Entwicklung des Kindes anhand regelmäßiger Sprachbeobachtungen bewusst machen. Dabei sollte nach Maßgabe aller verfügbaren Mittel und Wege auch die Entwicklung in der Familiensprache wahrgenommen werden. Die Aktivitäten der Sprachförderung sollten sich auf die Ergebnisse der Sprachbeobachtungen stützen und nach Möglichkeit dokumentiert werden.“ (Reich, 2010)

Bevor Sie weiterlesen, überlegen Sie sich bitte, mit welchem Fokus Sie in Ihrer Praxis die Sprache von 0- bis 3-jährigen Kindern beobachten?

Aufgabe 13



Was genau interessiert Sie in diesem Zusammenhang am meisten?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tauschen Sie sich darüber anschließend in Ihrer Lerngruppe aus.



4.2.1 Ziele für Beobachtung und Dokumentation

Beobachten und Dokumentieren sind kein Selbstzweck. Sie dienen immer den pädagogischen Zielen, die Sie als Fachkraft bzw. als Teil des Einrichtungsteams verfolgen. Deshalb ist die Reflexion fachlicher Orientierungen und Ziele notwendig, wenn Entscheidungen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren getroffen werden sollen. Um Bildungsprozesse einzufangen, Weltzugänge und besondere Stärken einzelner Kinder zu erkennen, sind andere Verfahren notwendig, als für eine Beurteilung der kindlichen Entwicklung im Hinblick auf mögliche Verzögerungen oder Störungen.

Folgende drei Zielsetzungen können mit der Nutzung unterschiedlicher Beobachtungsverfahren verfolgt werden:

- Die sprachlichen Bildungsprozesse verfolgen mit prozessorientierten Beobachtungsverfahren
- Den Verlauf der Sprachentwicklung dokumentieren mit merkmalsorientierten Beobachtungsverfahren
- Sprachentwicklungsverzögerungen aufspüren mit prä-diagnostischen Screening-Verfahren

Prozessorientierte Beobachtungsverfahren

Besonderheiten des Kindes im Blick

Ein Ziel von Beobachtung und Dokumentation ist das bessere Verstehen der Kinder, das **Erkennen von Bildungsthemen und Fragen der Kinder** und der Kindergruppe. Auf der Basis dieser Informationen können Angebote entwickelt werden, die die Fähigkeiten der Kinder und ihre individuellen Interessen im Blick haben.

Viernickel (2009) nennt Verfahren mit dieser Zielsetzung prozessorientiert, d.h. sie sind auf Interessen, Aktivitäten, Sinngebungen und Bildungsprozesse von Kindern gerichtet. Sie helfen einen umfassenden und möglichst objektiven Blick für die Besonderheiten der Kinder zu erhalten. Prozessorientierte Beobachtungsverfahren sind z.B. die „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Leu u.a. 2007).

Im Unterschied zu anderen steht bei diesen Beobachtungsverfahren nicht das Erstellen eines Entwicklungsprofils im Vordergrund, sondern andere Fragen fokussiert:

Wird ein Kind in einer Lernsituation beobachtet und bereits beim Wahrnehmen danach gefiltert, welche motorischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Entwicklungsstadien dabei beobachtet werden können, sind wir nicht in der Lage, das Wichtigste der Situation zu erfassen – nämlich welche Bedeutung sie für das Kind hat.

Was passiert da eigentlich?

Welchen Sinn macht, bzw. ergibt die Situation für die Beteiligten?

Was ist es, dass das Kind fesselt und fasziniert? Wie lautet sein Thema?

Wie verfolgt es seine Ideen, Ziele?

Womit »kämpft« es in der Situation, was fordert es heraus?

Welche Ressourcen, Potentiale des Kindes werden dabei sichtbar?

Welche seiner Handlungsmöglichkeiten nutzt das Kind (Sprache, Bewegung, Beobachten, usw.)?

Dies sollten Fragen sein, die die Beobachtungen und Beschreibungen führen – und nicht die Kompetenz oder Defizitfeststellung in den Bereichen Motorik, Sprache, Soziales etc. Dass die Fähigkeiten und auch Schwächen des Kindes dabei mit erkannt werden, ist wichtig, aber nicht vordergründig für den Zugang zu den Bildungsprozessen des Kindes und der Kindergruppe.

Diözesan-Caritasverband Trier (2006)

Merkmalsorientierte Beobachtungsverfahren

Ein weiteres Ziel der Beobachtung und Dokumentation ist das **Erstellen einer Bildungsbiographie** und bezieht sich auf die **Kontrolle von Bildungs- und Entwicklungsverläufe einzelner Kinder**. Viernickel (2009) nennt diese Verfahren merkmalsorientiert, da sie das Verhalten und die Kompetenzen von Kindern in verschiedenen Entwicklungsbereichen erfassen. Diese werden mit Altersnormen verglichen. Sie dienen auch als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

Kontrolle von Bildungs- und Entwicklungsverläufen

Beispiel für ein merkmalsorientiertes Beobachtungsverfahren ist die „Entwicklungstabelle“ nach Beller & Beller (2000). Für den Bereich der Sprache gehören SSMIK und SELDAK oder das „Sprachlerntagebuch“ des Berliner Senats (http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/meinsprachlerntagebuch.pdf?start&ts=1210964054&file=meinsprachlerntagebuch.pdf) zu den merkmalsorientierten Verfahren.

Prä-diagnostische Screening-Verfahren

Beim Screening hat die Beobachtung ausschließlich Messung und Beurteilung des Entwicklungsstandes zum Ziel. **Entwicklungsverzögerungen oder -auffälligkeiten** sollen frühzeitig erkannt werden. Bekannte Screening-Verfahren sind die „Entwicklungsgitter“ (Kiphard) und „Grenzsteine der Entwicklung“ (Laewen 2000).

Erkennen von Entwicklungsverzögerungen/-auffälligkeiten

Hören Sie gemeinsam die Hörprobe zum 2. Lebensjahr, die Sie auf der folgenden Internetseite des Deutschen Bundesverbandes für Logopädie e.V. finden <http://www.dbl-ev.de/index.php?id=898&MP=879-1705>.

Aufgabe 14



Besprechen Sie, welche Aspekte der kindlichen Sprachkompetenzen Sie beobachten bzw. wahrnehmen können.

Macht es einen Unterschied, ob Sie mit prozessorientierter, merkmalsorientierter oder prä-diagnostischer Zielsetzung zuhören? Welchen?

4.2.2 Auswahl der Beobachtungsinstrumente

Jede Kindertagesstätte trifft eine eigene Auswahl von Beobachtungsinstrumenten. Vor allem für die 0- bis 3-Jährigen sollten die pädagogischen Fachkräfte sich fragen, welche Ziele sie mit der Beobachtung und Dokumentation verfolgen. Das hängt stark mit der eigenen Konzeption zusammen und kann sehr unterschiedlich sein. Wenn Kindertagesstätten mit den „Bildungs- und Lerngeschichten“ arbeiten, dann können sie die Beobachtung der Sprache und die diesbezüglichen Interessen und Bildungsprozesse prozessorientiert beobachten und dokumentieren. Ergänzt werden kann dies durch Ton- oder Filmaufnahmen.

Konzeption handlungsleitend

Als Ergänzung zu diesem Verfahren wird zur frühzeitigen Erkennung von Entwicklungsauffälligkeiten als Screening-Verfahren „Grenzsteine der Entwicklung“ empfohlen.

Pädagogische Fachkräfte einer Einrichtung sollten intensiv diskutieren, was genau beobachtet und dokumentiert werden soll, für wen das geschieht und wie es gestaltet werden soll.

4.2.3 Beobachtung dokumentieren

Eine wichtige Voraussetzung für Bildungsdokumentation ist, dass sie **stärkenorientiert** stattfindet. Pädagogische Fachkräfte, Eltern und auch die Kinder selbst können die kindlichen Lernprozesse verfolgen und darüber ins Gespräch kommen.

Gleichzeitig empfiehlt es sich darauf zu achten, Dokumentation zielgerichtet einzusetzen und ressourcenorientiert zu bleiben, was den Umfang und den (zeitlichen) Aufwand der Dokumentationen betrifft.

Die gängigen Beobachtungsverfahren bieten eine Systematik der Dokumentation. Daran können Sie sich auch orientieren, wenn Sie eigene Verfahren entwickeln. Achten Sie auch darauf, dass Sie Dokumentationen so anlegen und aufbewahren, dass sie für Besprechungen unter Kollegen und für (Entwicklungs-)Gespräche mit Eltern problemlos zu nutzen sind.



In der DJI-Publikation „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten - Schritt für Schritt in die Sprache hinein“ (Jampert u.a. 2011, S.138 - 154) wird ein Dokumentationsverfahren vorgestellt, das sich an den Bereichen „sozial-kommunikative Entwicklung“, „sprachlich-kognitive Entwicklung“, „Laute und Prosodie“, „Wörter und ihre Bedeutung“ sowie „Grammatik: Satzbau und Wortbildung“ orientiert. Für diese Bereiche der sprachlichen Kompetenz sind Orientierungsleitfäden für die 0- bis 3-Jährigen erstellt worden, die als Hilfestellung bei der Reflexion und Interpretation der Verschriftlichung von Sprachbeobachtungen herangezogen werden können.



Dokumentationen sind immer **Eigentum des Kindes und seiner Familie** und unterliegen dem **Datenschutz**.

Informationen zum Datenschutz finden Sie in den „Empfehlungen zum Datenschutz bei Bildungs- und Lerndokumentationen in Kindertagesstätten“ auf dem Kita-Server Rheinland-Pfalz www.kita.rlp.de unter der Rubrik Service/Publikationen/Bildungs- und Lerndokumentationen.

4.3 Übersicht altersentsprechender sprachdiagnostischer Verfahren

Informelle Sprachstanderhebungen

In der Regel reichen die im vorigen Kapitel beschriebenen Verfahren aus, um die Sprachentwicklung von 0- bis 3-jährigen Kindern zu beobachten, zu dokumentieren und zu begleiten. In einzelnen Fällen jedoch machen pädagogische Fachkräfte und Eltern sich **Sorgen, ob die sprachliche Entwicklung angemessen verläuft**. Wenn diese Bedenken durch erste Einschätzungen im kollegialen Austausch bestätigt wurden, werden sogenannte informelle Sprachstanderhebungen durchgeführt.

Bestätigt sich der Verdacht, dann sollte den Eltern nahegelegt werden, die Sprache des Kindes von Fachleuten beurteilen zu lassen. Hier spricht man von Sprachdiagnostik.

Beurteilung der
Sprache durch
Fachleute

In Kapitel 4 von Modul 4 gibt es eine Übersicht sprachdiagnostischer Verfahren für Kinder ab drei Jahre. Jüngere Kinder auf ihre Sprache hin zu testen, war lange Zeit nicht mit standardisierten Tests möglich. In den letzten Jahren wurden einige Verfahren entwickelt, die eine genauere Einschätzung des Sprachstandes jüngerer Kinder ermöglicht.



In Kindertagesstätten werden die meisten in diesem Kapitel vorgestellten Verfahren keine Anwendung finden. Sie dienen dem Screening bzw. der Diagnostik in der **kinderärztlichen und logopädischen Praxis** und können nur mit dem entsprechenden Expertenwissen durchgeführt werden. Dennoch ist es sinnvoll, dass pädagogische Fachkräfte sich grob orientieren, welche Verfahren es gibt und was im Einzelnen erfasst bzw. untersucht wird.

Die folgenden beiden Hinweise beziehen sich auf Material, das nähere Informationen über die Vorsorgeuntersuchungen bei den Kinderärzten gibt. Danach werden Test, Screenings und informelle Sprachstandserhebungen vorgestellt.

Als Beitrag zur frühzeitigen Erfassung von Risikokindern ab dem 2. Lebensjahr hat der Deutsche Bundesverband für Logopädie e.V. eine Broschüre mit dem Titel „Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9“ herausgebracht. Sie kann bestellt werden unter <http://www.dbl-ev.de/?id=210&productID=13&categoryID=51&catalogID=4> (30.09.2011).



Zudem steht sie als Download zur Verfügung:

http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/publikationen/kindliche_sprachentwicklung_u3_u9.pdf
(30.09.2011).

Für mehrsprachige Familien gibt es Hilfestellungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Familie in mehreren Sprachen, ebenfalls parallel zu den Vorsorgeuntersuchungen U3 bis U9: <http://www.kinderaerztliche-praxis.de/merkblaetter> (30.09.2011).



Tests, Screenings und informelle Sprachstandserhebungen

Zur Ermittlung des Sprachstands von Kindern können unterschiedliche Instrumente genutzt werden. List (2011) unterscheidet



- Tests zur Feststellung des Sprachstandes,
- Screenings zum Herausfiltern von Sprachauffälligkeiten,
- informelle Sprachstandserhebungen zur Einschätzung des Sprachstandes.

(Vgl. auch Modul 4, Kapitel 1.)

Test

Tests sind Messinstrumente, die in Kindertagesstätten eher nicht angewendet werden. Sie dienen Ärzten, Psychologen, Logopäden usw. zur Diagnose und ihre Durchführung erfordert entsprechendes fachspezifisches Wissen. Für die Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen ist der SETK 2 (vgl. Tabelle 3) derzeit der einzige und kann nur für einsprachig deutsche Kinder angewendet werden.

Screening

Es gibt mehrere Elternfragebögen, die z.B. von Kinderärzten ergänzend zur Vorsorgeuntersuchung U7 zur Erkennung von sogenannten „Risikokindern“ verwendet werden, also um sprachauffällige Kinder herauszufiltern. Diese Elternfragebögen werden daher zu den **Screenings** gezählt. Für pädagogische Fachkräfte können diese Fragebögen eine Orientierung bieten, wenn sie sich Sorgen um die Sprachentwicklung einzelner Kinder machen. Eine Übersicht über die verschiedenen Elternfragebögen finden Sie in der nachfolgenden Tabelle.

Tabelle 2

Elternfragebögen zum Sprachstand 0- bis 3-Jähriger					
Art	Name	Zielgruppe	Ziel	Untersuchungsbe- reiche	Vorgehen
Standardisierte Screeningverfahren	ELFRA 1 (Doil & Grimm 2000)	1-2 jährige Kinder (Tabellen für 12 und 18 Monate)	Früherkennung von Risikokindern in Ergänzung zu U6 und U7	Produktiver / rezeptiver Wortschatz Sprechfreude / Imitation / Reaktionsverhalten auf Sprache Gestik	Fragebogen (9 Seiten)
	ELFRA 2 (Doil & Grimm 2000)	2-3 jährige Kinder (Tabellen für 24 und 36 Monate)	Früherkennung von Risikokindern in Ergänzung zu U6 und U7	Produktiver Wortschatz Syntax / Morphologie	Fragebogen (9 Seiten)
	ELFRA 2 - Kurzversion (Sachse 2006)	2. und 3. Lebensjahr	Früherkennung von Risikokindern in Ergänzung zu U6 und U7	Wortschatz und Satzentwicklung	Fragebogen (4 Seiten)
	ELAN – Elternfragebogen zur Wortschatzent- wicklung im frühen Kindesalter (Bockmann & Kiese-Himmel 2007)	Kinder im Alter von 16. bis 26. Monat	Früherkennung von Risikokindern in Ergänzung zu U7	Expressiver Wortschatz Produktive Grammatik	Anamnese- fragebogen, Vokabelcheckliste und Angaben zur produktiven Grammatik des Kindes

Elternfragebögen zum Sprachstand 0- bis 3-Jähriger					
Art	Name	Zielgruppe	Ziel	Untersuchungsbe- reiche	Vorgehen
Normierte Screeningverfahren	Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS K (Kurzform) (Szagun, Stumper & Schramm, 2009)	18.-30. Lebensmonat	Erhebung des Sprachstandes im Rahmen der U7 (Kurzform) und zur logopädischen Diagnose (Langform)	Wortschatz Grammatik	Fragebogen (13 Seiten) – Wortliste mit 600 Wörtern, Grammatikteil mit 79 Items Kurzform: Fragebogen (4 Seiten) – Wortliste mit 102 Wörtern, Grammatikteil mit 3 Items
	SBE-2-KT http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/sprachstoerungen/SBE-2-KT.php (30.09.2011)	Kinder im Alter von 21 - 24 Monaten; auch für andere Sprachen vorliegend	Früherkennung von Late Talkers bei U7	Wortschatz	Liste zum Ankreuzen mit 57 Wörtern und einer Frage zu Mehrwortäußerungen
Nichtstandardisierte Screeningverfahren	CPLOL-Fragebögen http://www.dbl-ev.de/index.php?id=1152 (30.09.2011)	Kinder im Alter von 18-20 / 30 / 54 Monaten; Monolingual und mehrsprachig	Früherkennung von Risikokindern, logopädische Diagnostik	Beziehung/Interaktion/Aufmerksamkeit Gesten/Handlungen Sprachverständnis (Verstehen) Sprechen	Fragen zum Ankreuzen

In Tabelle 3 sind einige Beobachtungsverfahren, sogenannte **informelle Sprachstandserhebungen**, zusammengestellt. Sie können in Kindertagesstätten zur Beobachtung und Einschätzung von Kindersprache 0- bis 3-Jähriger genutzt werden. Auch die merkmalsorientierten Verfahren und die prä-diagnostischen Screening-Verfahren aus Kapitel 4.2.1 sind hier mit aufgenommen.

Informelle Sprachstands- erhebung

Nur der Test SETK 2, der an erster Stelle aufgeführt ist, gehört zu den diagnostischen Tests, die nur von Fachpersonen durchgeführt werden. Bei den meisten aufgeführten Verfahren ist **Sprache ein kleiner Teil der beobachteten Entwicklungsaspekte**. Sprache kann vor allem in diesem Alter noch nicht losgelöst von anderen Entwicklungsgebieten gesehen werden.

Für Dreijährige muss ebenfalls auf das Verfahren LiSe-DaZ® hingewiesen werden (Siehe auch Modul 4, Kapitel 4).

Sprachstandserhebungen sind in manchen Trägerorganisationen und in bestimmten Bundesländern einheitlich und verbindlich vorgeschrieben, bisher jedoch nicht für die 0- bis 3-Jährigen. Viele Kindertagesstätten können selbst ein für sie geeignetes Verfahren wählen. Bei der Auswahl von solchen Sprachstandserhebungen ist es wichtig darauf zu achten, dass das Verfahren im Zusammenhang mit der in der Einrichtung praktizierten Förderung steht und dass die Personen, die es durchführen, in das Verfahren eingeführt wurden und darin Erfahrung

aufgebaut haben. Weitere für die Auswahl wichtige Punkte sind die Eindeutigkeit der Bewertungskriterien sowie die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit von Kindern.

Tabelle 3

Verfahren zur Erkennung von (Sprach-)Entwicklungsstörungen 0- bis 3-Jähriger					
Art	Name	Zielgruppe	Ziel	Untersuchungsbereiche	Vorgehen
Test	SETK 2– Sprach- entwicklungstest für Zweijährige (Grimm 2000)	Kinder zwischen 24 und 36 Monaten	Diagnose der Sprachrezeption und –produktion	Lexikon	Rezeption: auf Auswahlbilder zeigen Produktion: Benennen von Objekten und Bildern
Nicht-standardisierte Verfahren	Entwicklungs- profil (Zollinger 1995)	Kinder von 0 bis 3 Jahren (monolingual)	Einschätzung der Gesamtent- wicklung sowie orientierende Einschätzung von Sprachproduk- tion und Sprachrezeption	Praktisch- diagnostische Kompetenzen Symbolische Kompetenzen Sozial-kommunikative Kompetenzen Sprachliche Kompetenzen	kindzentriertes Spiel mit vorgegebenen Spielthemen
	ASAS – Aachener Screening- verfahren zur Analyse von Spontansprache (Schrey-Dern et al 2006)	Kinder vom 1. bis zum 5. Lebensjahr	Einschätzung der produktiven Sprach- kompetenz auf allen linguistischen Ebenen	Äußerungslänge Phonetisch- Phonologische Ebene Wortarten (lexikalisch, funktional) Morpho-syntaktische Ebene (Verbflexion, Satzarten, Phrasenstrukturen)	Spielsituation zur Spontansprach- aufzeichnung Transkription, Auswertung unter Zuordnung der Ergebnisse zur jeweiligen Entwicklungs- phase
Validiertes Verfahren	Grenzsteine der Entwicklung (aktualisierte Version: infans, Laewen 2003) http://www.mbjis.brandenburg.de/media/5lbm1.c.107479.de (30.09.2011)	Kinder von 3 Monaten bis 6 Jahren	Beobachtung von Kindern zur Erfassung von Entwicklungs- risiken in der Kita („Frühwarn- system“)	Körpermotorik Hand- und Fingermotorik Sprachentwicklung Kognitive Entwicklung Soziale Kompetenz Emotionale Kompetenz	Beobachtungs- bögen mit 6 Items pro Beobachtungs- zeitpunkt
Nicht-normierter Test	Senso- motorisches Entwicklungs- gitter (Kiphart, 12. Auflage 2006) http://www.besersprechen.de/spraentw.htm#Entwicklungs-gitter (30.09.2011)	Kinder von 6 Monaten bis 7 Jahren	Allgemeine Entwicklungs- diagnostik zur Erfassung von Entwicklungs- risiken	Optische Wahrnehmung Handgeschick Körperkontrolle Sprache Akustische Wahrnehmung	Entwicklungs- checklisten mit einigen Items pro Alter zum Ankreuzen

Verfahren zur Erkennung von (Sprach-)Entwicklungsstörungen 0- bis 3-Jähriger					
Art	Name	Zielgruppe	Ziel	Untersuchungsbereiche	Vorgehen
~	Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller & Beller 2000)	Kinder von Geburt bis zum 6. Lebensjahr	Beobachtung der Entwicklungsfortschritte	Selbständigkeit in Körperpflege Umgebungsbewusstsein Sozial-emotionale Entwicklung Spieltätigkeit Sprache Kognitive Entwicklung	Entwicklungstabellen mit Beschreibungen der Phasen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen

Besprechen Sie in Ihrer Lerngruppe, ob Sie bereits Kindern mit Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen begegnet sind.

Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Vergleichen Sie Ihr Vorgehen mit dem im folgenden Abschnitt empfohlenen.

Aufgabe 15



Aufspüren von Sprachentwicklungsstörungen

Die soeben beschriebenen Tests, Screenings und informellen Sprachstandserhebungen verfolgen das Ziel, Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen rechtzeitig aufzuspüren.

Für pädagogische Fachkräfte, die mit 0- bis 3-jährigen Kindern arbeiten, ist dies eine anspruchsvolle Aufgabe. In diesem Alter sind spezifische Sprachentwicklungsstörungen (abgekürzt als SSES) schwer zu erkennen. Die meisten Kennzeichen der verschiedenen Störungen fallen erst bei aktiver Sprachproduktion auf. Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist es daher vor allem, Auffälligkeiten zu beobachten und zu dokumentieren.

Dabei sollten immer beachtet werden, dass die sprachliche Entwicklung von Kindern große Unterschiede aufweist. Manche Kinder erreichen bestimmte sprachliche Meilensteine viele Monate später als andere, ohne dass dies ein Zeichen für eine Störung sein muss.

Die Aufmerksamkeit von Kinderärzten und Logopäden in den ersten drei Lebensjahren bezieht sich hauptsächlich auf die **late talker**, also auf Kinder, die spät beginnen zu sprechen. Mit ungefähr 20 Monaten erreichen die meisten Kinder die 50-Wortgrenze. Sie können dann ca. 50 Wörter sprechen. Wie auch den im vorigen Abschnitt empfohlenen Elternfragebögen zu entnehmen ist, zählen dabei auch Wörter, die kindersprachlich vereinfacht werden, wie z.B. *wauwau* oder *nane*.

Pädagogische Fachkräfte sollten die Wortschatzentwicklung auch aufmerksam verfolgen. Ebenfalls können sie darauf achten, ob die Sprachentwicklung über mehrere Wochen stagniert. Oftmals haben Kinder, die neu in der Kindertagesstätte sind, mit Atemwegserkrankungen zu kämpfen, oft auch mit Mittelohrentzündungen. Diese Krankheiten können das Gehör des Kindes

beeinträchtigen und das wiederum hat seine Auswirkungen auf die Sprache des Kindes. Kinderärzte können dies abklären.

Sollten pädagogische Fachkräfte sich im Rahmen ihrer Beobachtung und Dokumentation Sorgen um die sprachliche Entwicklung eines Kindes machen, beobachten sie das Kind gezielt mit einem ihnen zur Verfügung stehenden Instrument (siehe Tabelle 3) und vergleichen ihre Beobachtungen mit den in Kapitel 3 beschriebenen Etappen des Spracherwerbs bzw. mit den Informationen zu den U-Untersuchungen. Bestätigen sich die Sorgen, empfiehlt es sich, die Beobachtungen in einer kollegialen Beratung mit den direkten Kolleginnen und Kollegen und/oder einer Sprachfachkraft zu reflektieren.

Im nächsten Schritt werden die Beobachtungen und Sorgen in einem Elterngespräch mit den Eltern des Kindes besprochen. Den Eltern wird empfohlen, das Problem beim Kinderarzt oder Logopäden diagnostisch abklären zu lassen. Wird tatsächlich eine Sprachstörung diagnostiziert, braucht das Kind mit großer Wahrscheinlichkeit eine Therapie. In diesem Fall empfiehlt es sich, über die Eltern Kontakt mit dem Therapeuten herzustellen und sich zu informieren, welche Unterstützung die Kindertagesstätte bieten kann.



Eine gute Übersicht und Erklärung der wichtigsten Störungen des Spracherwerbs finden Sie in folgender Publikation:

Zollinger, Barbara (2010): Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI. Im Internet unter:

<http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache/details-sprachfoerderung/artikel/sprachverstehen.html> (30.09.2011)

4.4 Sprachprofil in den ersten Lebensjahren

Zum Abschluss dieses Kapitels wenden wir uns wieder einer Form der Beobachtung der kindlichen Entwicklung zu, die nicht defizitorientiert oder auf Anzeichen von Sprachstörungen ausgerichtet ist.



In Modul 4, Kapitel 7.2 wird ein Beobachtungsbogen zum Sprachgebrauch vorgestellt, der durchaus auch für die 0- bis 3-Jährigen genutzt werden kann. Der Beobachtungsbogen Sprachprofil aus Kapitel 7.4 in Modul 4 wird hier in abgewandelter Form für Kinder in den ersten Lebensjahren dargestellt. Er soll dazu dienen, das sprachliche Handeln eines Kindes mit seinen Stärken, Vorlieben und Fortschritten zu erfassen. Auf dieser Basis entwickeln pädagogische Fachkräfte eine abwechslungsreiche und anregende sprachliche Begleitung für jedes individuelle Kind.

Tabelle 4

Beobachtungen Sprachprofil in den ersten Lebensjahren
Beobachtungen zum Sprachprofil des Kindes _____
<p>1. Beobachtungen zum <i>Profil der deutschen Sprache</i> im Alter von _____ nach _____ Monaten im Kindergarten</p> <p>Kommunikatives Verhalten (Informationen über die Sprache im sozialen Handeln: über Blickkontakt, Zeigen auf Gegenstände, Einbeziehen von Anderen in das Gespräch, Reagieren auf Fragen, Wechselseitigkeit des Sprechens, etc.)</p> <p>Sprachverständnis (Beschreibung dessen, was das Kind versteht: worauf das Kind reagiert, welche Begriffe es erkennt und danach handelt, ob es kleine Aufträge befolgt, Fragen beantwortet, etc.)</p> <p>Sprachproduktion (Informationen über aktiv Produziertes: Laute/Lallen, Silben, Wörter [Nomen, Verben, Adjektive, Fragewörter], Einsatz von Mimik und Gestik, Sätze/Satzbau, etc. Beschreibung der Verständlichkeit, der beherrschten Laute und der Vereinfachungsstrategien.)</p> <p>Sprachliche Interessen (Beschreibung wofür sich das Kind interessiert, z.B. Kinderbücher, Lieder, Gespräche im Rollenspiel, Lautieren bei eigenen Aktivitäten, u.ä.)</p>

Literatur

- Diözesan-Caritasverband Trier (Hrsg.) (2006): Schau an! Eine Arbeitshilfe zu Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten. Im Internet unter: http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/schau_an.pdf (30.09.2011)
- Jampert, K. u. a.: Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Schritt für Schritt in die Sprache hinein. Berlin-Weimar: Verlag das netz.
- List, G. (2011): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. In: WiFF Wegweiser Weiterbildung: Sprachliche Bildung - Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München: DJI. Im Internet unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_WegweiserWeiterbildung_1_SprachlicheBildung_Internet.pdf (30.09.2011)
- Reich, H., Prof. Dr. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: DJI. Im Internet unter: http://www.dji.de/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf (30.09.2011)
- Rupp, S./Lemke, V. (2009): Anstöße zur Beobachtung und Dokumentation. In: Tracy, Rosemarie, Lemke, Vytautas (Hrsg.): Sprache macht stark. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Viernickel, S. (2009): Beobachtung als pädagogische Aufgabe. In: Viernickel, Susanne (Hrsg.): Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.

5 Sprachfördernde Kommunikation

Die Begleitung des frühkindlichen Spracherwerbs findet vor allem in der Interaktion statt. In diesem Kapitel werden die Grundlagen und Grundhaltungen für eine sprachfördernde Kommunikation beschrieben. Kommunikation ist mehr als nur Sprache. Besonders im frühen Kindesalter ist sie **vielfältig**, **variationsreich** und **hauptsächlich nonverbal**.

Beobachten Sie in Ihrer Einrichtung, wie die Kinder und Kolleginnen und Kollegen nonverbal kommunizieren. Achten Sie auf Körperhaltung, Gestik, Mimik und Stimme. Woran merken Sie, dass sich eine Person einer anderen offen und aufmerksam zuwendet?

Aufgabe 16



5.1 Dialogische Grundhaltung

Ein Grundbaustein jeder Sprachförderung und Sprachentwicklungsbegleitung ist der bedeutungsvolle Dialog. Ohne diese Kommunikation im gegenseitigen Austausch ist der Erwerb einer guten Sprachkompetenz erschwert. Ein Dialogverhalten, das sich feinfühlig sowie erweiternd am Kind und seinen aktuellen Interessen orientiert, unterstützt den kindlichen Spracherwerb am besten.

Feinfühlig am Kind orientierte Sprache

Hannelore Grimm trifft zur Häufigkeit und Qualität von Dialogsequenzen zwei Feststellungen:

„Erstens ist die Sprachentwicklung ein äußerst robustes Phänomen. Im Gegensatz zu anderen Lernbereichen bedarf es weder einer großen Menge noch einer besonders guten Qualität der angebotenen Sprache, damit diese wenigstens in ihren Grundzügen erworben werden kann. Allerdings ist zweitens unabdingbar, dass die Sprache an das Kind gerichtet ist.“ (Grimm 2003, S. 62)

Pädagogische Fachkräfte sind natürlich daran interessiert, dass Kinder mehr als nur die Grundzüge der deutschen Sprache erwerben. Besonders junge Kinder brauchen dafür vielfältige dialogische Situationen, die sie sprachlich stimulieren und erleben lassen, wie sie wiederum den Partner zum Austausch aktivieren und motivieren können (vgl. Triangulärer Blick in Kapitel 5.1.3). Der Fokus dieser Dialoge liegt nicht darauf Sprache zu lehren oder zu lernen, sondern stellt den sozial-kommunikativen Austausch in den Vordergrund. Das Kind tauscht sich mit seinem Gesprächspartner nonverbal und verbal über Dinge aus, die es interessiert und die es kennenlernen möchte. Beide Partner stellen sich emphatisch aufeinander ein und richten ihre volle Aufmerksamkeit aufeinander. Diese ersten Dialoge sind schon in frühester Kindheit in Form vom gegenseitigem Spiegeln realisierbar.

Sozial-kommunikativer Austausch

In der Krippe oder der Kita ist die Möglichkeit des direkten Eins-zu-eins-Dialoges zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft oft begrenzt, da diese in der Regel die Bezugsperson für mehrere Kinder ist. Deshalb ist gerade in diesem Umfeld eine dialogisch positiv stimulierende Grundhaltung von höchster Priorität.

Dialogisch positiv stimulierende Grundhaltung

Sie beinhaltet nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern umfasst viele nonverbale körperorientierte Handlungen wie

- Blickkontakt herstellen,
- ein ermutigender Blick,
- zunicken,
- anlächeln,
- körperliche Zugewandtheit,
- aktives Zuhören mit Feedback,
- sprachlich vor allem auf Inhalt, nicht auf Form achten,
- freundlicher Umgangston,
- altersentsprechende Sprache anbieten, aber auch nicht reduzieren, sondern immer auch herausfordern,
- wenig Imperativ- bzw. Befehlssätze,
- keine Ironie,
- zuverlässige Beantwortung der kindlichen, auch nonverbalen, Äußerungen,
- die aktuellen Interessen des Kindes beachten,
- freundliche körperliche Berührung,
- Körperkontakt anbieten, aber nicht aufdrängen,
- Rituale des Kindes aufgreifen und begleiten,
- handlungsleitendes und -begleitendes Sprechen,
- nicht über das Kind in dessen Anwesenheit sprechen.

Für viele dieser Kommunikationsarten braucht es keine unmittelbare körperliche oder räumliche Nähe. Das Kind erfährt auch über Distanzen, dass es wahrgenommen und wertgeschätzt wird. Es weiß um seine sichere Basis bei der pädagogischen Fachkraft, falls es kritische Situationen erlebt oder die Nähe der Erzieherin bzw. des Erziehers sucht.

5.2 Die pädagogische Fachkraft als sprachliches Vorbild

Kinder lernen Sprache und Kommunikation über Vorbilder. Die ersten Menschen, von denen sie lernen, sind meist die **Eltern**. Von ihnen erwerben sie die familientypische Art zu kommunizieren sowie den in der Familie benötigten und verwendeten Wortschatz und die gesamte Sprachkompetenz.

**Erste
außerfamiliäre
Bezugspersonen**

Pädagogische Fachkräfte in der Krippe oder Kindertagesstätte sind in der Regel die **ersten außerfamiliären Bezugspersonen**, die einem Kind als **Sprachvorbild** dienen. Dies trifft besonders auf Kleinkinder im vorsprachlichen oder frühsprachlichen Stadium zu. In diesem Alter spielt die Peergroup noch eine untergeordnete Rolle. Dies verändert sich mit zunehmendem Alter des Kindes.

Ihr sprachliches und kommunikatives Vorbild prägt den weiteren Spracherwerb des Kindes wesentlich mit. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte ihr **eigenes Sprach- und Kommunikationsverhalten konsequent reflektieren**.

Reflexion des Sprach- und Kommunikationsverhaltens

Pädagogische Fachkräfte sind **kommunikative Vorbilder** in Bezug auf

- sprachliche Korrektheit,
- Sprechtempo,
- Intonation,
- Sprech- und Sprachpragmatik,
- Kommunikationsfreude,
- Kommunikationskompetenz wie Aussprechen lassen, Zuhören usw.
- Diskursfähigkeit,
- Wertschätzung anderer Sprachen,
- Literacy.

Eine Familiensprache kann von der Umgebungssprache der pädagogischen Einrichtung stark abweichen. Dies muss nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund gelten, sondern kann auch auf deutschsprachige Familien zutreffen. Das gilt besonders für Sprechstile und sprechpragmatische Eigenschaften. Jede Familie hat ihren eigenen Kommunikationsstil und häufig auch familieninterne Floskeln.

So kann es auch bei deutschen Kindern zu einem „Zweitspracherwerb“ kommen, denn Kinder werden eventuell schon mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte mit einem anderen Dialekt bzw. dem Fehlen des Dialektes konfrontiert. Die pädagogische Fachkraft hat die Aufgabe jedes Kind dort abzuholen, wo es steht. Sie macht es mit der allgemeinen Umgebungssprache vertraut, die auch später in der Schule gesprochen wird.

5.2.1 Die Bedeutung der Intonation

Die Prosodie ist der erste Träger der vorsprachlichen Information an das Kind. Über die Intonation kann schon der Säugling der Sprache, die an ihn gerichtet ist, Bedeutung entnehmen. Auch im Erwachsenenalter wird der Intonation einer Aussage noch immer mehr Bedeutung beigemessen als dem sprachlichen Inhalt.

Nicht umsonst gibt es so viele Sprichwörter rund um den *Ton* einer Äußerung, wie *Der Ton macht die Musik* oder *Er hat sich im Ton vergriffen*. Passen eine Aussage und der Ton, in dem sie geäußert wird, nicht zusammen, so sind auch Erwachsene verunsichert.

Probieren Sie innerhalb Ihrer Lerngruppe oder Ihres Teams aus, folgende Sätze mit unterschiedlicher Intonation zu sprechen:

- Das hast Du gut gemacht.
- Mit geht es gut.

Aufgabe 17



Notieren Sie, wie viele unterschiedliche Informationen und Aussagen der Satz jeweils enthält und wie diese, je nach Betonung, auf Sie wirken.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Interpretation
der Inhalte einer
Aussage**

Aus der Intonation deutet ein Hörer, ob eine **Aussage ernst und ehrlich gemeint** ist, und ob der Sprecher in Übereinstimmung mit dem ist, was er sagt. Für Kinder im frühen sprachlichen Alter, sowie für Kinder mit Migrationshintergrund, die bisher wenig Kontakt zur deutschen Sprache hatten, spielt die Intonation eine noch größere Rolle als für einen Erwachsenen. Sie interpretieren die Inhalte einer Aussage fast ausschließlich über die Intonation, wenn das reine Wortverständnis zum Erschließen des Inhalts noch nicht ausreicht. Der Ton gibt ihnen wichtige Informationen über den Inhalt einer Aussage, aber auch über die Beziehung, die der Sprecher zu ihnen hat. Unsere **Stimme** ist stark **stimmungsabhängig**. Stimmt eine Beziehung zum Gegenüber, sprechen wir mit diesem auch mit angenehmer, weicher und warmer Stimme.

Aufgabe 18

Beobachten Sie in Ihrem Umfeld oder in Ihrer Familie, wie stark sich die Stimme je nach Stimmung der Gesprächspartner verändert.

Ironie

Kinder verstehen noch keine Ironie. Ironische oder sarkastische Bemerkungen verunsichern sie. Die Unehrlichkeit des Gesagten nehmen sie intuitiv wahr, aber verstehen sie nicht, da sie den Sprecher zunächst „beim Wort nehmen“. Sie können einer **zweideutigen Bemerkung** daher **keine Bedeutung entnehmen** und werden **verunsichert**, was wiederum die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer gefährdet. Die Folge kann sein, dass sich das Kind verschließt und nicht mehr bereit zu weiterer Kommunikation ist.

Gerade weil die Intonation so viel Information enthält, sollte ihr bei der Sprachförderung viel Raum gegeben werden.

Eine **deutliche, intensive Intonation** im Gespräch mit Kindern erleichtert diesen den Einstieg in die Lautsprache und macht die Sprache lebendig und ausdrucksstark.

Aufgabe 19

Beobachten Sie Ihre Stimme in Gesprächen. Versuchen Sie beim Erzählen oder Vorlesen die Stimme intensiv zu modulieren und mit der Stimme Spannung zu erzeugen.



Weitere Informationen zu sprachunterstützenden, altersgerechten Intonationsstilen finden Sie in Kapitel 5.3.

5.2.2 Die Rolle von Gestik und Mimik

Mimik und Gestik sind neben der Stimme die **ersten kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten** eines Kindes. Schon wenige Tage alte Säuglinge beobachten die Mimik der Bezugspersonen, entnehmen ihr Informationen und sind in der Lage diese zu spiegeln.

„Bereits in den ersten Lebenswochen kann ein Säugling im gewissem Ausmaß Gestik und Mimik nachahmen [...]; er reagiert mit Verzweiflung, wenn das Gesicht seiner Mutter während des Stillens maskiert wird; und zeigt seine Sensitivität für den mütterlichen Ausdruck dadurch, daß er (je nach Erregungsgrad verschieden stark) daran durch stimmliche und andere Äußerungen teilnimmt“ (Bruner 2002, S. 20).

Kinder sind sehr aufmerksame Beobachter. Besonders in den ersten Lebensjahren beachten sie die nonverbalen Signale, die Bezugspersonen aussenden, und richten ihr Verhalten und auch ihre Stimmung danach aus.

Führen Sie in Ihrer Lerngruppe ein Gespräch über sprachbegleitende Mimik und Gestik und deren Abhängigkeit vom jeweiligen kulturellen Hintergrund. Wählen Sie dazu eine Person (oder einen Filmausschnitt) aus, deren mimische und gestische Aktionen Sie einige Minuten lang besonders beobachten. Notieren Sie welche Informationen Sie hier bekommen.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Mimische und gestische Verhaltensweisen werden **kultur- und sprachenabhängig** gelernt. So ist es im asiatischen Raum Tradition, stets eine freundliche Mimik zu zeigen. Gestik wird nur verhalten eingesetzt.

Andere Kulturen nutzen Mimik und Gestik sehr intensiv, häufig in der Verbindung mit sehr lebhafter Intonation. Nicht zuletzt gibt es auch **familienspezifische nonverbale Kommunikationsstile** und **landesspezifische Gesten**.

Wichtig ist bei allen Menschen, dass sie in ihrer Art zu sprechen angenommen und wertgeschätzt werden. Jedes Sprechen und jede Sprache lebt durch ihre nonverbalen Anteile.

Wenn ein Kind sich dafür entscheidet, zunächst nur nonverbal zu kommunizieren, so ist dies genauso wichtig und wertvoll wie eine lautsprachliche Kommunikation.

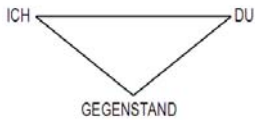
Aufgabe 20



**Kultur-/Landes-
spezifika des
Kommunikations-
verhaltens**

5.2.3 Triangulärer Blick

Bis zum Ende des ersten Lebensjahres kann ein Kind entweder den Kontakt zum Gegenüber aufbauen oder sich mit einem Gegenstand beschäftigen. Es kann jedoch nicht seine Aufmerksamkeit auf beide Bereiche richten.



Im Alter von etwa neun bis zwölf Monaten ist das Kind in der Lage, die **Gegenstandswelt** und die **Personenwelt über den Blickkontakt miteinander zu verbinden**. Das Kind kann nun die Verbindung mit dem Gegenstand halten, auch wenn es Kontakt zu einer anderen Person aufnimmt. Dies wird als **triangulärer Blickkontakt** (Lateinisch: tri- = drei, angulus = Ecke, Winkel) oder referenzieller Blickkontakt bezeichnet, da das Kind mit seinem Blick ein **Dreieck Ich-Du-Gegenstand** herstellt.

„Dieser Blick bildet den eigentlichen Ursprung der Sprache: von nun an sind die sprachlichen Rufe, Fragen und Kommentare der Erwachsenen nicht mehr nur zärtliche Begleitung, sondern sie werden zu Wörtern, welche von einer Person kommen und sich auf „etwas“ beziehen“ (Zollinger 1995, S. 21).

Das Kind betrachtet etwas, richtet seinen Blick dann auf die Kontaktperson und wieder zurück auf das Objekt seiner Aufmerksamkeit. Es will sich über etwas unterhalten. Verbindet die Bezugsperson das Herstellen dieses „Dreiecks“ mit einem verbalen Begriff, einem Wort oder einem kurzen Satz, so macht das Kind die Erfahrung, dass es verstanden wird. Es fordert wiederholt dieselbe Handlung und hört dabei stets das gleiche Wort oder die gleiche Bemerkung. Als pädagogische Fachkraft unterstützen Sie auf diese Weise das Kind, eine Verbindung zwischen Handlung bzw. Gegenstand und Wort herzustellen. Ein Wort repräsentiert nun einen Gegenstand bzw. eine Situation. So erarbeitet das Kind sich nach und nach mit unserer Unterstützung sein Lexikon. Dieses Sprachverständnis ist allerdings zunächst noch an das real Vorhandene gebunden. Das Kind ist noch nicht in der Lage, sich auf Dinge zu beziehen, die nicht in diesem Moment sichtbar vorhanden sind.

Zu dem triangulären Blick kommt etwas später das **Zeigen** hinzu, sowie das **Bringen von Gegenständen**, wenn das Kind mobil wird. Das Kind bittet den Partner um verbale Äußerungen und verlangt stetige Wiederholungen.

Alle diese Aktivitäten sind Spracherwerbsstrategien des Kindes. Sie fordern den Partner auf, Sprache anzubieten. Diese Sprachangebote sollten altersgemäß sein, damit die Information vom Kind auch verarbeitet werden kann (vgl. Kapitel 5.3).

Aufgabe 21



Beziehung zum Gegenüber

Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe, welche Auswirkungen es auf die Entwicklung eines Kindes hat, wenn dieses nicht in der Lage ist, den triangulären Blick herzustellen.

Neben dem Aufbau des Lexikons verändert sich durch den triangulären Blick auch die Beziehung zum Gegenüber. Das Kind erkennt, dass es ein *Du* gibt, das auf seine Wünsche und Bedürfnisse reagieren kann. Es erlebt im Austausch, dass es diesen Anderen in seinen Handlungen beeinflussen kann und erfährt seine Selbstwirksamkeit.

Überlegen Sie vor diesem Hintergrund, welche Bedeutung das Wort *Nein* für Kinder im frühkindlichen Alter hat.

Aufgabe 22



5.3 Reflektiertes altersentsprechendes Sprachangebot

Eine pragmatische Kompetenz des Erwachsenen ist es, das Sprachangebot spezifisch dem kognitiven Entwicklungsstand des Gegenübers anzupassen. Sie sprechen mit Säuglingen anders als mit Vorschulkindern. Im Gespräch mit einem Erwachsenen gebrauchen Sie wiederum eine andere Intonation oder Stimme, andere Begriffe und auch komplizierte Satzstrukturen.

Ausrichtung an
Kompetenzen des
Gesprächspartners

Auch Sie richten Ihr Sprachangebot und Ihre sprachliche Interaktion an den von Ihnen vermuteten Kompetenzen des Gesprächspartners aus.

Dies gilt besonders für Gespräche mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Hier wird zwischen drei Stufen der Anpassung des sprachlichen Inputs von Müttern unterschieden:

1. Ammensprache
2. Stützende Sprache
3. Lehrende Sprache

Da diese Sprechstile nicht nur im Kontakt zwischen Mutter und Kind zu finden sind, sondern auch im Kontakt des Kindes zu anderen Personen findet man in der Literatur neben der Bezeichnung **Mütterliche Sprechstile** auch die der an das **Kind gerichteten Sprache** auch kurz **KGS** genannt (Szagun 2010, S. 174).

Die **Ammensprache** auch als **baby-talk** bezeichnet ist ein Sprechstil, der im Austausch mit Kindern **bis zum ca. 12. Lebensmonat** verwendet wird. Er zeichnet sich aus durch

Ammensprache

- den Ammenton, also der Verwendung einer hohen Tonlage im Gespräch mit dem Säugling, die seiner Hörfähigkeit entgegen kommt: Babys haben im ersten Lebensjahr Probleme mittlere und tiefe Hörbereiche wahrzunehmen,
- eine variationsreiche Satzmelodie: eine übertriebene Intonation erleichtert dem Säugling das Erkennen der vertrauten Sprache,
- eine Akzentverschiebung: wichtige Wörter werden besonders betont und häufig wiederholt, mit langen Pausen dazwischen,
- hohe Kontrastbildung: Vokale und Konsonanten werden aneinandergereiht und wiederholt, ähnlich dem kindlichen Lallen wie *bababa*,
- gerichtete Sprache: Sprache wird bei bestehendem Blickkontakt in abwechslungsreichen Situationen angeboten,
- einfache Sätze,
- kindgemäßen Wortschatz.

Stützende Sprache

Zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr verändert sich das Sprachangebot, das Bezugspersonen intuitiv an das Kind richten. Es wird zur **stützenden Sprache (*scaffolding*)** ausgebaut. Die stützende Sprache, die nun dem Kind angeboten wird, hat das zentrale Ziel den Wortschatz des Kindes zu erweitern und es in den sprachlichen Dialog einzuführen.

Dieser Sprachstil hat als besondere Merkmale

- den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus,
- die Worteinführung,
- Informationsbegrenzung zur Erleichterung des Wortschatzaufbaues,
- den ersten lautsprachlichen Dialog.

Bei dieser Spracherwerbsstrategie ist nicht nur die Bezugsperson aktiv. Vielmehr werden Kinder oft initiativ, indem sie auf Gegenstände zeigen und *da* artikulieren, worauf der Erwachsene das Objekt bezeichnet.

Lehrende Sprache

Mit 2 bis 2,6 Jahren hat das Kind einen Basiswortschatz aufgebaut und ist in der Lage einfache Dialoge zu führen. An diesen Kompetenzen ausgerichtet verändert sich der Interaktionsstil zum Kind hin zur **lehrenden Sprache (*motherese*)**.

Dieser Sprechstil ist sprachanregend und sprachlehrend und soll besonders die grammatischen Besonderheiten einer Sprache in die Aufmerksamkeit des Kindes rücken z. B. durch Korrekatives Feedback, grammatikalische Vervollständigungen und semantische Detailinformationen. Die Bezugsperson wiederholt die kindlichen Äußerungen oder Teile von ihr. Sie bietet eine korrekte grammatische Struktur des Satzes an und/oder erweitert die kindliche Aussage. Ja-/Nein-Fragen sowie W-Fragen an das Kind sollen zu einem noch intensiveren dialogischen Kontakt anregen.

Tabelle 5

Alter des Kindes	Elterlicher/ an das Kind gerichteter Sprachstil	Hauptmerkmale	Funktionen für den Spracherwerb
Bis ca. 12 Monate	Ammensprache <i>baby-talk</i>	Hoher Tonfall, übertriebene Intonation, Akzentverschiebung, gerichtete Sprache, einfache Sätze; kindgemäßer Wortschatz	Spracherkennung; zentral: Prosodie, Phonologie
12-24 Monate	Stützende Sprache <i>scaffolding</i>	Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus; Worteinführung, Informationsbegrenzung	Spracheinführung im Dialog; zentral: Wortschatz
ab 24-27 Monate	Lehrende Sprache <i>motherese</i>	Modellsprache; modellierende Sprachlehrstrategien; Sprachanregung durch Fragen	Sprachanregend und -lehrend; zentral: Grammatik bezogen auf Satzbau und Wortbildung

Es gibt Kulturen, in denen die *an das Kind gerichtete Sprache* nicht gesprochen wird. Überlegen Sie, ob sich dieses auf den Spracherwerb negativ auswirkt oder ob es soziale Bedingungen gibt, die eine KGS unnötig machen.

Arbeiten mit einer dialogischen Grundhaltung in der Krippe oder der Kindertagesstätte

bedeutet für eine pädagogische Fachkraft, dass sie ihren Sprechstil in jeder alltäglichen Situation stets dem Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes anpasst. Das erfordert Zeit und Hintergrundinformationen für (Sprach-)Beobachtungen und ihre Reflexion. Ein sprachpädagogischer Dialog wird erst wirkungsvoll, wenn er dem Interesse des Kindes folgt und gemeinsam die Aufmerksamkeit auf das gerichtet wird, was das Kind fasziniert und beschäftigt. Die Sprache sollte im Kontakt mit kleinen Kindern vereinfachte syntaktische Strukturen aufweisen, ohne dass die Korrektheit der Grammatik leidet. Um die Sprachentwicklung optimal zu begleiten, beinhaltet das sprachliche Angebot viele Fragen, viele Inhaltswörter sowie inhaltliche Wiederholungen und Erweiterungen der kindlichen Aussagen. Die Fachkraft achtet auf ihre Intonation, Gestik und Mimik und stellt einen Triangulären Blick her. Besonders in altersgemischten Gruppen bedeutet dies ein konstantes Switchen zwischen unterschiedlichen Sprachstilen, abhängig davon, welcher Gesprächspartner gerade gemeint ist.

In der DJI-Publikation „Die Sprache der Jüngsten begleiten - Überall steckt Sprache drin“ (Jampert u.a. 2011, S. 41-43) finden Sie wichtige Hinweise zur Reflexion der pädagogischen Dialoghaltung.



Literatur

- Bruner, J. (2002²): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber
Grimm, H. (2003²): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe
Jampert, K. u. a. (Hrsg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Überall steckt Sprache drin. Berlin-Weimar: Verlag das netz.
Szagun, G. (2010³): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz
Zollinger, B. (1995): Die Entdeckung der Sprache. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

6 Sprachliche Bildung in Alltagssituationen

Kinder bis zum dritten Lebensjahr tauchen in Sprache ein, wie sie in das ganze Leben eintauchen: Sie hören, schmecken, riechen, tasten, nehmen wahr und entdecken so ihre Umwelt. In den Situationen, in denen sie sich befinden, erleben die Kleinsten die Welt ganzheitlich und eigenaktiv. Erst im dritten Lebensjahr beginnen sie Sprache losgelöst von situativen Zusammenhängen zu erfahren. Alle Situationen mit 0- bis 3-Jährigen in der Kindertagesstätte haben daher eine Bedeutung für die sprachlichen Aneignungsprozesse der Kinder.

**Kindliches
Lernen als
ganzheitlicher
Prozess**

Aufmerksame pädagogische Fachkräfte erkennen diese Möglichkeiten, reflektieren sie und nutzen diese Situationen für eine wirksame Sprachbegleitung. Sie knüpfen dabei an die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten der Kinder an, wechseln in die Perspektive des Kindes (vgl. Modul 1, Kapitel 5.2) und führen im gesamten pädagogischen Alltag einfühlsame und zugewandte Dialoge (vgl. Mod. 9, Kapitel 5.1).



Diese Sichtweise von Sprachförderung als eine zentrale Aufgabe der alltäglichen pädagogischen Arbeit ist u.a. in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz verankert (vgl. Modul 1, Kapitel 4.4) und wird schon an vielen Orten erfolgreich umgesetzt. Auch für die Zielgruppe der 0- bis 3-Jährigen müssen sich die pädagogischen Fachkräfte die Fragen stellen:

**Sprachförderung
als zentrale
Aufgabe der
alltäglichen
pädagogischen
Arbeit**

- Wie können Alltagssituationen so gestaltet werden, dass sie sprachliche Anregungen und Sprechanlässe bieten?
- Wie kann der Alltag sprachanregend gestaltet werden, ohne die Kinder mit Sprache zu überfrachten?

Sprachliche Bildung und Sprachförderung wird dadurch noch mehr zu einer Aufgabe des gesamten Teams.

Das folgende Kapitel soll dazu einige Anregungen bieten, bevor in Kapitel 7 spezifische sprachfördernde Angebote vorgestellt werden.

Schauen Sie bitte mit Ihrer Lerngruppe die Filmsequenz "Löffel! oder Ein Wort ist mehr als nur ein Wort" an aus dem Fortbildungshandbuch "Wach, neugierig, klug" der Bertelsmann-Stiftung. Die Filmsequenz ist zu finden auf dem Kita-Server Rheinland-Pfalz www.kita.rlp.de unter der Rubrik Qualifizierung/Qualifizierung von Sprachförderkräften/Downloads und Service/Materialpool.

Aufgabe 24



Beschreiben Sie anschließend gemeinsam, welche Erfahrungen mit Sprache das Kind in dieser Situation gemacht hat. Hat das (sprachliche) Handeln der pädagogischen Fachkraft das Kind unterstützt? Wenn ja, inwiefern?

Besprechen Sie bitte in Ihrer Lerngruppe, welche Standardsituationen sich täglich wiederkehrend im Alltag in der Krippe, Nestgruppe oder Kindertagesstätte mit den 0- bis 3-Jährigen ergeben.

Aufgabe 25



Beschreiben Sie für einige dieser Situationen, welche Sprachanregungen Sie geben und welche Sprechanlässe sie nutzen.

Aufgabe 26



Unabhängig davon, in welcher Form Sie die Sprachentwicklung des Kindes begleiten und fördern, Ihr pädagogisches Handeln sollte bestimmten Grundsätzen folgen. Sie sind in Modul 5 ausführlich dargelegt. Zusammenfassend lassen sich die **5 Prinzipien der Sprachförderung** folgendermaßen beschreiben:

Prinzip 1: Sprache durch Beziehung fördern

Prinzip 2: Sprache kindorientiert fördern

Prinzip 3: Sprache durch Sprechen und Sprechenlassen fördern

Prinzip 4: Sprache funktional und bedeutungsbasiert fördern

Prinzip 5: Sprache situations-, wahrnehmungs- und handlungsorientiert fördern



Lesen Sie bitte den Text über diese fünf Prinzipien in Modul 5, Kapitel 7.

Besprechen Sie nun in Ihrer Lerngruppe, ob und wie diese Prinzipien in Ihrem pädagogischen Alltag berücksichtigt werden.

6.1 Orientierung an Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder

In zahlreichen Publikationen zur Betreuung der 0- bis 3-Jährigen in Kindertagesstätten der letzten Jahre wird auf die besondere Notwendigkeit hingewiesen, sich bei dieser Zielgruppe an den kindlichen Handlungsmöglichkeiten und dem jeweiligen Entwicklungsstand zu orientieren.

Auch in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz und in den in Modul 5, Kapitel 7 formulierten Prinzipien der Sprachförderung wird dieser Anspruch deutlich.

Besonders für Aktivitäten und Situationen, die sprachlich anregend und motivierend für 0- bis 3-Jährige sein sollen, gilt dem Leitbild des Situationsansatzes entsprechend, dass die Grundlage die Entwicklungsthemen und Interessen der Kinder sein sollten.

„Übereinstimmend wird die Bedeutung eines regelmäßigen, fokussierten und entwicklungsangemessenen sprachlichen Inputs durch eine responsive und sprachlich kompetente Bezugsperson hervorgehoben, während das Kind in Aktivitäten engagiert ist“ (Viernickel/Stenger, 2011).

Die pädagogischen Fachkräfte stellen sich ständig der Herausforderung, zu erkennen an welchen Themen und Situationen die Kinder starkes Interesse zeigen, um diese für sprachliche Interaktionen zu nutzen, ohne die Kinder zu unterbrechen oder in ihr Handeln steuernd einzugreifen.

Das Leitbild im Situationsansatz

Jedes Mädchen und jeder Junge hat von Anfang an das Recht sowie seine eigenen Möglichkeiten und Kräfte, sich die Welt aktiv zu erschließen und sein Leben mitzugestalten. Diese Sicht bestimmt das Bild des Kindes im Situationsansatz. Erwachsene sind dafür verantwortlich, Kinder durch verlässliche Beziehungen und ein anregungsreiches Umfeld in ihrem Streben nach Weiterentwicklung zu unterstützen. (...)

Dieses Recht auf Bildung bezieht sich auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, der Ich-Kompetenz, der Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz. Es geht darum, Kinder mit ihren individuellen Entwicklungsbedürfnissen in ihren jeweiligen Situationen zu verstehen und das Streben und die Fähigkeiten der Kinder zu fördern, mit sich selbst, mit anderen und mit einer Sache gut zurechtzukommen. Dadurch, dass Erzieherinnen die unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Ausdrucksweisen der Kinder anerkennen, ermutigen sie jedes Kind, sich an gesellschaftlichen Prozessen gestaltend zu beteiligen. (...)

Inhalt und Bezugspunkt der Bildung ist das vielschichtige, inhaltsreiche Leben. In realen Lebenssituationen, in denen Kinder als handelnde Subjekte eine Rolle spielen und der Erwerb von Wissen und Können für sie Sinn und Bedeutung haben, wird ihre Neugier und Lernfreude herausgefordert. Erzieherinnen gehen in ihrem pädagogischen Handeln mit Blick auf die anzuregenden Kompetenzen von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien aus. In für die Kinder bedeutsamen Schlüsselsituationen unterstützen sie die Jungen und Mädchen, sich in vielseitigen Beziehungen und Tätigkeiten die Welt anzueignen.

Preissing (2009)

6.2 Situationen im pädagogischen Alltag

Im Alltag bieten sich vielfältige Situationen, in denen sprachliche Bildung wie beiläufig stattfinden kann. Standardsituationen wie das Wickeln und Essen eignen sich dafür genauso wie angeleitete und selbstgesteuerte Spielsituationen. In Kapitel 7 werden Beispiele und Tipps für angeleitete Spielsituationen gegeben, hier finden Sie Anregungen für die Gestaltung von Standard- und selbstgesteuerten Situationen.

Voraussetzung für das gezielte Nutzen dieser Situationen ist die methodisch-didaktische Kompetenz der pädagogischen Fachkraft in Kombination mit Wissen über den frühkindlichen Spracherwerb. Ganz entscheidend ist jedoch, ob die pädagogische Fachkraft sich auch entspannt und mit voller Konzentration auf die entsprechenden Situationen einlassen kann. Um den Alltag kindgerecht zu organisieren und entsprechende Freiräume zu schaffen, sind Absprachen im Team nötig, kollegiale Beratung und regelmäßige Reflexion.

6.2.1 Standardsituationen

Pflegesituationen als Schlüssel- situationen

Standardsituationen mit 0- bis 3-Jährigen sind z.B. **Essen, Wickeln und Schlafen**. Auch andere Pflegesituationen wie Händewaschen und Zähneputzen gehören zu den **täglich wiederkehrenden und daher vertrauten Situationen**. Sie unterscheiden sich bei Babys und Ein- bis Dreijährigen: jedes Kind hat einen unterschiedlichen Grad an Selbstständigkeit und auch die Fähigkeit, selbsttätig an Gruppensituationen teilzunehmen, wächst im Laufe der ersten drei Jahre. Gerade wegen der täglichen Wiederholung und der Intensität dieser Versorgungssituationen im Kindertagesstätten-Alltag, sollten sie als **Schlüsselsituationen** begriffen und so gestaltet werden, dass **individuelle (sprachliche) Bildungsprozesse möglich** sind.

Wenn jedes Kind weitgehend Zeitpunkt und -dauer seiner Pflege bestimmen kann, bleibt für jedes Kind Zeit, sich in diesen Beziehungssituationen in denen es die besondere Aufmerksamkeit der Erzieherin bzw. des Erziehers hat, verbal und nonverbal mitzuteilen. Es kann in einen Dialog treten.

Die pädagogische Fachkraft nutzt **Rituale** für die einzelnen Situationen, sie **begleitet ihr Handeln sprachlich und verständigt sich über den Ablauf** mit den Kindern. So werden die relevanten Worte stets wiederholt und bekommen langsam für die Kinder eine Bedeutung. Gleichzeitig schafft die Zweisamkeit - besonders die Wickelsituation ist so eine Situation ungeteilter Aufmerksamkeit - die Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung. Hier kann ein Kind auch das Hin und Her der zwischenmenschlichen Kommunikation ausprobieren.

Der pädagogischen Fachkraft helfen die Eins-zu-eins-Situationen, die sprachlichen Kompetenzen und Handlungen jedes Kindes zu beobachten und kennen zu lernen. Die Kinder machen in diesen Situationen vielfältige Erfahrungen mit Sprache und üben das soziale Miteinander.

Die beziehungsvolle Pflege nach Emmi Pikler

Emmy Pikler erkannte die Pflegesituation als bedeutsame Situation zwischen Kindern und Erwachsenen, die stets gestaltet werden muss. Alle Pflegerinnen im Kinderheim Lóczy lernten, achtungsvoll mit Kindern umzugehen. Beziehungsvolle Pflege bedeutet, die Pflegezeit als „Qualitätszeit zu nutzen“, mit dem Kind Kontakt aufzunehmen, mit ihm in eine innere Verbindung zu treten. Mit Worten, Blicken, Mimik und Gesten und Berührungen wird mit dem Kind ein Dialog geführt und ein Band der Aufmerksamkeit geknüpft. Dabei wird die Mitarbeit des Kindes angeregt („Jetzt reiche mir das rechte Händchen, damit ich es waschen kann.“) Alle Handlungen werden durch Sprache angekündigt und dem Kind bleibt Zeit, sich darauf einzulassen. Ziel ist, dass das Kind spürt, dass es als eigenständige Person nicht seiner Umwelt ausgeliefert ist, sondern mit ihr in Kontakt treten und damit die Beziehung mitgestalten kann.

Pape (2008)

6.2.2 Selbstgesteuerte Spielsituationen

Selbstgesteuerte oder freie Spielsituationen sind die Situationen, in denen Kinder selbst entscheiden, was und mit wem sie spielen. Sie haben dann die Möglichkeit ganz und gar eigenen Bedürfnissen, Interessen, Entdeckungen und Empfindungen nachzugehen.

In der Broschüre „Die Kleinen kommen!“ sind die Voraussetzungen für die Begleitung des freien Spiels folgendermaßen zusammengefasst:

*„Alle Kinder sollten die Möglichkeit haben, Räume und Materialien entsprechend ihrer Entwicklung eigenständig zu nutzen sowie Aktivitäten, Angebote und Spielpartner frei zu wählen und mitzugestalten. (...) Ebenso allgemein gesagt sollten Erzieherinnen und Erzieher die zentralen Entwicklungsthemen der Kinder durch die Gestaltung ihrer Interaktionen mit den Kindern begleiten. Dazu gehören ein achtungsvoller Umgang mit den Kindern, der auf Wertschätzung und Interesse beruht, und die Bereitschaft, sich auf einen Dialog mit den Kindern einzulassen, ihre Fragen und Antworten ernst zu nehmen und zu beantworten und selbst gezielte Impulse zu setzen.“
(Viernickel/Völkel, 2006)*

Die pädagogischen Fachkräfte haben in Bezug auf selbstgesteuerte Spielsituationen die Aufgabe, eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, in der die Kinder beobachten, entdecken und erkunden sowie ihre (körperlichen) Fähigkeiten erproben können.

**Vorbereitete
Umgebung**

Wenn sie nicht direkt zum Mitspielen aufgefordert werden, halten sich die pädagogischen Fachkräfte in diesen Situationen eher zurück. Sie unterstützen gegebenenfalls aus dem Hintergrund und versprachlichen gelegentlich das Tun des Kindes. Vor allem jüngere Kinder rückversichern sich gerne, dass eine Bezugsperson in erreichbarer Nähe ist. Sie erfahren Unterstützung beim Explorieren, wenn sie ermutigende und bestätigende Äußerungen dieser Person hören.

Das freie Spiel bietet pädagogischen Fachkräften ideale Möglichkeiten zur Beobachtung des Handelns und der Ausdrucksformen der Kinder. Dies wiederum ist Basis und Ausgangspunkt für neue pädagogische Angebote und Impulse.

6.3 Reflexion von Alltagssituationen

Wie in den vorigen Abschnitten deutlich wurde, ist die sprachliche Bildung 0- bis 3-Jähriger in Alltagssituationen facettenreich und differenziert. Um allen Kindern und allen Situationen entsprechen zu können, brauchen pädagogische Fachkräfte relevantes Wissen, Kompetenzen und Erfahrung, aber vor allem regelmäßige Reflexionsmöglichkeiten.

Ein systematischer Blick auf die sprachpädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte nimmt das eigene sprachliche Handeln und die Sprache in Ritualen und Routinen unter die Lupe. Pädagogische Fachkräfte entwickeln so ihre Fähigkeiten, unterschiedliche Situationen für die sprachliche Bildung zu nutzen.

Folgende Fragen können bei der Reflexion hilfreich sein:

- Wie äußern sich die Kinder in dieser Situation? Welche nonverbalen, sprachbegleitenden Ausdrucksmöglichkeiten zeigen sie?
- Wie äußert sich die pädagogische Fachkraft? Welche Aspekte der dialogischen Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft sind wahrzunehmen? (vgl. Kapitel 5.1)
- Konnten die Kinder sich in dieser Situation selbst aktiv einbringen? Woran ist das zu erkennen?
- Welche Bereiche der sprachlichen Entwicklung wurden angesprochen? (vgl. Kapitel 3)
- Wie ist es der pädagogischen Fachkraft gelungen, die Situation sprachlich zu gestalten? Welche Möglichkeiten hat sie genutzt? Welche weiteren Möglichkeiten hätte es in der Situation gegeben?
- Wie hat die pädagogische Fachkraft die Erfahrungen und Interessen der einzelnen Kinder einbezogen?
- Woran ist zu merken, dass die pädagogische Fachkraft die individuellen Sprachkompetenzen der einzelnen Kinder berücksichtigt?
- Welche Ideen bekommen Sie bei der Betrachtung/Reflexion dieser Situation für ähnliche Situationen des pädagogischen Alltags?



In der DJI-Publikation „Die Sprache der Jüngsten begleiten - Überall steckt Sprache drin“ (Jampert u.a.2011, S. 125-132) finden Sie eine Reflexionsmethode für sprachfördernde Situationen im Kita-Alltag, die Ihnen bei der näheren Analyse Ihres pädagogischen Alltags helfen kann.

Aufgabe 27



Wählen Sie bitte eine Praxissituation aus Ihrem pädagogischen Alltag und reflektieren Sie diese mit Ihrer Lerngruppe.

Nutzen Sie dazu bitte einige der obenstehenden Reflexionsfragen. Hilfreich kann es sein, wenn Sie eine Ton- oder Filmaufnahme einer Situation aus Ihrer Einrichtung nutzen können. Zu Übungszwecken könnten Sie auch die Filmsequenz „Löffel! oder Ein Wort ist mehr als nur ein Wort“ aus dem Fortbildungshandbuch „Wach, neugierig, klug“ der Bertelsmann-Stiftung verwenden. Es steht Ihnen zur Verfügung auf dem Kita-Server Rheinland-Pfalz www.kita.rlp.de unter der Rubrik Qualifizierung/Qualifizierung von Sprachförderkräften/Downloads und Service/Materialpool.

6.4 Sprachförderliche Potenziale der verschiedenen Bildungsbereiche



Die Entwicklung in den ersten Lebensjahren ist ein ganzheitlicher Prozess und die Erfahrungen der Kinder in den einzelnen Entwicklungsbereichen bauen aufeinander auf und bedingen einander. Kinder eignen sich nicht nur Worte an, sondern bauen durch die unterschiedlichen Erfahrungen mit Objekten eine innere Vorstellung von ihnen auf. Dies hat der Sprachbaum aus

Kapitel 3.4 bereits aufgezeigt und soll an dem Beispiel des Teddys noch mal verdeutlicht werden. Der Teddy ist weich (Tastsinn) und hat einen bestimmten Geruch (Geruchssinn); er hat eine bestimmte Farbe und Knopfaugen (visueller Sinn). Außerdem hat er seinen festen Platz im Ritual des Schlafengehens und hat vielleicht auch einen Namen (sozial-emotionaler Sinn). Diese vielfältigen Erfahrungen werden ergänzt durch die Möglichkeit, dass es ein Wort für diesen Gegenstand gibt.

Die sinnliche Wahrnehmung und die kognitive Entwicklung hängen eng mit der sprachlichen Entwicklung zusammen. Aber auch ohne die motorische Entwicklung wären diese Eroberung der Vorstellung vom Teddy und seine Benennung nicht möglich. Und auch der soziale und emotionale Aspekt spielen bei der Entdeckung von Sprache und ihrer Bedeutung eine Rolle. Diese enge Verflechtung zeigt, dass „losgelöste“ **Sprachbildung ohne reale Situationen in den ersten Lebensjahren nicht sinnvoll** ist. Sie eröffnet neue Möglichkeiten, die sprachliche Bildung auch im pädagogischen Alltag mit den Bildungsbereichen Bewegung, Musik, (sinnliche) Wahrnehmung, Naturwissenschaft, Naturerfahrung und mit der sozial-emotionalen Entwicklung zu verknüpfen.

**Zusammenspiel
verschiedener
Entwicklungs-
bereiche**

Literatur

- DJI-Expertisen: http://www.fruehe-chancen.de/schwerpunkt_kitas/dok/632.php (30.09.2011)
- Beck-Neckermann, J. (2011): Musik wird Sprache. Musikalisch-sprachliche Aktivität bei Kindern bis Drei. München: DJI.
- Hüsler, S. (2011): Kinderlieder und -verse in der frühen Kindheit. München: DJI.
- Jampert, Karin, Thanner, Verena, Schattel, Diana, Sens, Andrea, Zehnauer, Anne, Beste Petra, Laier Mechthild (Hrsg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Überall steckt Sprache drin. Berlin-Weimar: Verlag das netz.
- Pape, I. (2008): Von außen sieht man nichts. In: TPS 7/2008, S. 4-6.
- Preissing, Chr. (2009): Der Situationsansatz: Geschichte und Gegenwart. In: Pressing, Chr./ Boldaz-Hahn, St. (Hrsg.): Qualität von Anfang an. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Viernickel, S./ Völkel, P. (2006): Die Kleinen kommen! Zweijährige im Kindergarten. Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.). Im Internet unter: http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/2J_hrige310506.pdf (30.09.2011)
- Viernickel, S./ Stenger, U. (2011): Bildung in der Krippe. Didaktik einer Pädagogik für Kinder zwischen null und drei Jahren. In: frühe Kindheit, Heft 1, S. 6-14.



Internetquellen

http://www.fruehe-chancen.de/schwerpunkt_kitas/dok/639.php (30.09.2011)



7 Spezifische sprachfördernde Angebote

Während im vorigen Kapitel deutlich wurde, wie ein sprachlich reichhaltig gestalteter pädagogischer Alltag aussehen kann, werden im Folgenden sprachfördernde Angebote im Mittelpunkt stehen. Diese können zunächst als sprachliche Anregungen in den pädagogischen Alltag integriert werden. Je älter die Kinder werden, desto wichtiger wird die gezielte sprachliche Begleitung in angeleiteten Spielsituationen.

„Neben den freien, spontanen Spielphasen sollte es auch begleitete Spielangebote geben, in denen die Bezugspersonen Spielanregungen geben. Nur wenn die Spielhandlungen der Kinder mit Worten begleitet werden, können diese ihr Tun mit Worten verbinden und entsprechend strukturieren. Bei den angeleiteten Spielangeboten ist darauf zu achten, dass sie die Interessen/Themen der Kinder aufgreifen und entwicklungsgemäß sind. So können sie ihre entwicklungsfördernde Wirkung entfalten und für die Kinder sinnvoll sein.“ (Böcker 2011)

Drei wichtige Formen sprachfördernder Angebote werden in diesem Kapitel näher vorgestellt:

Krabbel-, Guck-guck- und Fingerspiele werden seit Generationen überliefert und bilden eine Symbiose aus Sprache, Rhythmus und dazugehöriger Bewegung. Außerdem finden wir viele alte Reime, die bereits seit vielen Generationen vermittelt werden und daher Heimat und Geborgenheit transportieren.

Spiellieder sind bei allen Kindern schon seit langer Zeit beliebt. Sie verbinden die Freude an der Musik mit der Freude an der Sprache und an der Bewegung.

Bilderbücher sind ein wichtiges Medium bei der Literacy-Erziehung (vgl. Modul 2). Untersuchungen zeigen, dass dialogisches Bilderbuchbetrachten sich sehr förderlich auf die Sprachentwicklung auswirkt (vgl. Modul 4).



Wichtig bei allen sprachförderlichen Aktionen ist, dass sie in einer ausgeglichenen Atmosphäre unter angenehmen emotionalen Bedingungen stattfinden. Untersuchungen der Hirnforschung zeigen, dass nur Dinge, die in emotional positiv wahrgenommenen Situationen gelernt wurden, auch nachhaltig positiv verinnerlicht werden und zu weiterem Lernen herausfordern.

7.1 Krabbel-, Guck-guck- und Fingerspiele

Unter den Begriffen **Krabbel-, Guck-guck- und Fingerspiele** werden mehrere unterschiedliche Spiele-Arten, die zum Teil mit dem ganzen Körper gespielt werden, verstanden, wobei die Begrifflichkeit je nach Autor variiert.

Unterschiedliche Begrifflichkeiten

Zu unterscheiden sind **Spiele ohne Materialien**

- Berührungs- und Handstreichelspiele auch z.T. *Liebkoschen* oder *Krabbelspiele* genannt,
- Finger- und Handspiele,
- Kniereiterspiele,
- Neck- und Kosereime,
- Abzählreime,
- Trostverse,
- Klatschspiele,
- Spiellieder,
- Tanzspiele,

und **mit Material**

- Faltspiele,
- Malspiele,
- Fingerpuppenspiele.

Schon Ihre Mütter und Großmütter setzten intuitiv Krabbel- und Fingerspiele ein, um mit ihren Kindern in Interaktion zu treten, sie zu beruhigen oder zu trösten und um sie in ihrer Entwicklung zu fördern. Diese Spiele sind in allen Kulturen und Gesellschaften zu finden.



Hüsler, S. (2011): Verse, Lieder und Reime - traditionelle sprachliche Bildung für die Kleinsten quer durch viele Sprachen. München: DJI
unter www.dji.de/bibs/672_Expertise_Huesler_Kinderlieder.pdf

Sie orientieren sich inhaltlich an den Themen, die die Menschen im jeweiligen historischen Kontext beschäftigen und umgeben. Es ist von gesellschaftlichen Themen die Rede sowie von Tieren und Geschehnissen aus der Umwelt. Daher treffen wir in ihnen sowohl auf Prinzessinnen und Könige, auf Pferde und Frösche aber auch auf alltägliche Situation wie das Backen eines Kuchens. Man findet sie in hochdeutscher Sprache, aber auch im Dialekt. Einige Großmütter, die auf dem Land geboren wurden, kennen heute z. B. noch

„*Eia Bobaia, schlo `s Gikkelche dud
`s lajt mir kei Aier und frißt mer mei Brut*“
(überliefert)

Dieser Reichtum und die enorme Vielfalt stellen uns daher auch vor die Herausforderung, welche Verse wir auswählen und unseren Kindern präsentieren. Neben der Themenwahl stellt sich also auch die Frage der Hochsprache oder des Dialekts. Hier ist ein reflektierter Umgang gefragt.



Überlegen Sie in Ihrer Lerngruppe, welche Kompetenzen beim Finger- und Singspiel gefördert werden. Ordnen Sie den Kompetenzen spezifische Finger- und Sprachspiele zu, die sich besonders zur Förderung der jeweiligen Teilkompetenz eignen und verschriftlichen Sie dies.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

In den letzten ca. dreißig Jahren haben diese Spiele immer weniger Verwendung in den Kindertagesstätten, aber auch in den Familien zuhause gefunden. Die alten Texte waren vielen Eltern und pädagogischen Fachkräften zu brutal oder inhaltlich nicht mehr zeitgemäß. Dialekte werden kaum noch gesprochen.

Seit einiger Zeit erkennt man wieder den Sinn und pädagogischen Nutzen dieser Spiele und Lieder. Sie führen während Situationen, die ein Kind lustvoll erlebt, in die Sprache ein. Sie vermitteln schon von frühester Kindheit an ein Gefühl für Sprache, ihren Rhythmus und ihre Regeln. Besonders im Krippenalltag ist es wichtig, mit diesen Spielen vertraut zu sein. Sie können genutzt werden, um zu einem Kind eine Beziehung aufzubauen, um die Wickelsituation angenehm zu gestalten oder auch um ein Kind zu trösten.

Krabbelspiele

Die ersten Spiele, die Bezugspersonen mit Kleinstkindern spielen, sind **Krabbelspiele**. Der Erwachsene bewegt z. B. seine Finger am Körper des Kindes entlang und spricht langsam, mit intensiver Intonation einen ritualisierten Spruch. Diese Krabbelspiele enden meist in einer besonderen Aktion oder Pointe wie kitzeln, kneifen oder zupfen, wie bei folgendem Beispiel:

Geht ein Mann die Trepp´ herauf

Geht ein Mann die Trepp´ herauf	<i>Zwei Finger wandern den Arm des Kindes hoch</i>
Bleibt ein bisschen hocken	<i>Pause</i>
Geht ein bisschen weiter rauf	<i>Die Finger krabbeln weiter</i>
Schellen oder klopfen?	<i>Ziehen am Ohrläppchen und klopfen an der Stirn</i>
Guten Tag Herr Nasemann (überliefert)	<i>Zupfen an der Nase</i>

Diese Spiele können schon mit Babys durchgeführt werden. Die liebevolle Zuwendung und sanfte körperliche Berührung fördern den Aufbau der Beziehung zwischen beiden Partnern. Schon nach wenigen Wiederholungen dieser Aktionen wird das Kleinkind den Reim an dessen Intonation wiedererkennen und freudig erwarten. Sie sollten dann auch häufig wiederholt werden.

Besonders die Wickelsituation eignet sich für diese Krabbelspiele. Diese Eins-zu-eins-Situation, die sich im Krippenalltag mehrmals täglich wiederholt, bietet gute Gelegenheit über Krabbelspiele

oder Guck-guck-Spiele gezielte Sprachförderung zu realisieren. Die Verwendung von **Neck- und Kosereimen** passt auch in dieses Setting.

Guck-guck-Spiel

Bis zum zweiten Lebensjahr ist für ein Kind ein Gegenstand oder eine Person nur dann real, wenn es diese auch sieht. Ein bei Kindern sehr beliebtes Spiel ist in diesem Alter das **Guck-guck-Spiel**. Beim Guck-guck-Spiel versteckt sich der Erwachsene hinter einer Tür, einer Gardine oder hält sich einfach ein Tuch vor das Gesicht. Das Kind kann diese Täuschung als solche nicht entlarven und meint, dass sein Gegenüber aufgehört hat zu existieren. Wenn der Erwachsene mit einem singend intoniertem *Guck-guck* nach kurzer Zeit wieder zum Vorschein kommt, freut sich das Kind über sein Erscheinen. Es motiviert durch seine lebhaftige Reaktion den Erwachsenen das Spiel zu wiederholen.

Beim Anziehen des Kindes können die einzelnen Körperteile, die kurzzeitig versteckt sind, benannt und ihr Wiedererscheinen kommentiert werden. *Wo ist denn die kleine Hand? Ist sie verschwunden? Oh, da ist sie ja wieder.* Kleinstkinder und Kleinkinder lernen so ihren Körper kennen. Durch die Berührung der Körperteile und deren gleichzeitige Benennung wird nach einigen Wiederholungen eine Verbindung, zunächst auf Intonationsebene, später auch auf der Wortebene hergestellt.

Es ist günstig, dass für diese Handlungen, wenn möglich, stets die gleichen Personen das Kind begleiten. Diese intimen Situationen sollten auf wenige Personen begrenzt bleiben. Damit eine Kontinuität in der Handlung gegeben ist, ist es wichtig, dass sich die Personen, die sich gegenseitig in ihrer Arbeit mit dem Kind vertreten, gut austauschen.

Fingerspiele

Die Faszination der **Fingerspiele** erlebt das Kind zum einen durch die ritualisierte Durchführung, die für diese Spiele typisch ist. Kinder lieben **Wiederholungen und Rituale**. Durch die Vertrautheit und Vorhersagbarkeit geben sie ihnen Sicherheit und Zuversicht. Zusätzlich bieten diese Spiele die Gelegenheit, eine intensive, **ungestörte Zweisamkeit** zwischen dem Erwachsenen und dem Kind zu erleben. Das Sprachangebot ist bei diesen Spielen durch die intensive Intonation oder/und Melodie stets **am Niveau des Kindes ausgerichtet**.

Unter den Finger- und Handspielen sind sicher das *Daumen-Pflaumenspiel* und das *Fähnchen auf dem Turm* die bekanntesten:

Das ist der Daumen

Das ist der Daumen,
der schüttelt die Pflaumen,
der liest sie auf,
der trägt sie heim
und der kleine Butzeweckel isst sie alle auf.

Wie das Fähnchen auf dem Turme

Wie das Fähnchen auf dem Turme
drehet sich bei Wind und Sturme
so soll sich mein Händchen drehn
das ist lustig anzusehn.

Bei jedem Vers einen Finger nach dem anderen leicht schütteln.

Bei dem Vers die Hände hin und her drehen.

Da die Kinder bei diesen Bewegungen zum Mitmachen angeregt werden, sollte beim Angebot stets der Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt werden. Dies sollte auch geschehen, wenn die Spiele in der Gruppensituation angeboten werden. Das *Fähnchen* ist schon für kleine Kinder geeignet, da nur grobe Bewegungen nötig sind. Das *Daumenspiel* braucht in diesem Alter die Hilfe eines Erwachsenen.

Werden diese Spiele zum **Fingertheater** erweitert, bedarf es einer guten Feinmotorik und Auge-Hand-Koordination. Sie sind somit erst für Kinder etwa ab 2 Jahren geeignet.

Ein Fingertheater ist ein Spiel mit Kindern oder für Kinder, bei dem eine kleine Handlung in der Weise vorgeführt wird, dass die Finger der Hand ähnlich Puppen in einem Puppentheater die Rolle von Personen, Tieren oder Dingen übernehmen. Sie wird vom Vorführenden zugleich sprachlich erzählend, beschreibend oder durch Vorführen der Dialoge, verdeutlicht. Oft geschieht dies in Form eines Kinderreims oder gesungenen Kinderliedes. Das Spiel kann andere Körperteile, auch die der zuschauenden Kinder, einbeziehen oder überhaupt nur unter Abgreifen der Finger des Kindes durchgeführt werden.

Abzählverse finden im Alltag immer wieder Verwendung, wenn entschieden werden soll, wer etwas zuerst machen darf. Sie gehören so zur alltagsbegleitenden Sprachförderung.

Klatschspiele wie *Bei Müllers hat's gebrannt* sind anspruchsvoll und somit für Kleinkinder weniger geeignet.

Im Alltag erweist es sich als günstig, wenn Sie

- Krabbel- und Fingerspiele ritualisiert einsetzen, z.B. zur Begrüßung im Morgenkreis oder/und zum Abschied, vor Mahlzeiten usw.,
- zum Trösten über ein festes Repertoire an Reimen verfügen und sie nutzen,
- spontan auf Verse situationsabhängig zugreifen können.

Damit Krabbel- und Fingerspiele ihren festen Platz im Alltag einer Krippe oder Kindertagesstätte bekommen, ist es hilfreich, sie in das pädagogische Konzept der Einrichtung zu übernehmen. Die Realisierung könnte folgendermaßen gestaltet werden:

- Alle pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung kennen die verwendeten Spiele.
- Legen Sie sich einen Ordner an, in dem alle Spiele aufgeführt sind.
- Ergänzen Sie den Ordner regelmäßig durch neue Ideen, die Sie im Team zusammentragen und aktiv durchspielen.
- Ritualisierte Verse können als buntes, fröhliches Plakat an dem Platz hängen, wo sie verwendet werden (Wickeltisch, Speiseraum usw.).
- Fragen Sie bei Großelternnachmittagen nach alten Spielen und nehmen Sie diese mit auf.
- Erfragen Sie bei Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, welche Spiele und Lieder ihnen bekannt und vertraut sind, und übernehmen Sie diese.



- Bieten Sie den Eltern Kopien mit beliebten Versen an, damit diese auch zuhause gespielt werden können, wenn die Kinder dies möchten.
- Machen Sie Krabbel-, Finger-, und Spiellieder zum Thema einer Eltern-Kind-Aktivität oder eines Elternabends, evtl. im Zusammenhang mit Sprachentwicklung und Sprachförderung.

7.2 Lieder und Spiellieder

Verbindung von Musik und Bewegung Neben der gesprochenen Sprache bieten Eltern Säuglingen schon im frühesten Alter Lieder in Form von **Wiegenliedern** an. Sie beruhigen das Kind durch eine sanfte Melodie und vertraute Stimmen. Sie „wiegen“ es in den Schlaf. Schon die Wiegenlieder sind mit Bewegung verbunden. Die Bezugspersonen tragen und wiegen den Säugling auf dem Arm und bieten ihm so neben der **sprachlichen und stimmlichen Zuwendung** auch **Körperkontakt und Bewegung** an. So erfährt das Kind schon früh die besänftigende Wirkung, die Lieder haben können. Es verbindet musikalische Erfahrung mit positiven Emotionen.

Mit zunehmendem Alter kann das Kind dann selbst Bewegungen durchführen, die das Lied unterstreichen. Verbinden sich Lied und Bewegung in einer darstellenden und untermalenden Art und Weise spricht man von **Spielliedern**. Diese Erfahrungen kann das Kind allerdings nur durch den direkten Kontakt, das unmittelbare Erleben des Gesanges in Verbindung mit körperlichem Wahrnehmen machen. Zur Musik, die von einer CD oder einem ähnlichem Medium angeboten wird, stellt ein Kind keine Beziehung her. Dieses Hören der Musik bringt es nicht mit sich persönlich in Verbindung.

Kann ein Kind später selbst singen, erlebt es die Freude, die eigene Stimme als Instrument zu gebrauchen. Kinder, denen viel vorgesungen wurde, sind in der Lage Melodien nachzusingen noch bevor sie die Lautsprache lernen. Dies zeigt ihre große Kompetenz in Bezug auf Sprechmelodien schon vor dem Lautspracherwerb.

Die Texte der Lieder sind lange Zeit nur von geringer Bedeutung für die Kinder. Sie akzeptieren bis zum Schulalter, dass sie die gesungenen Texte nur zum Teil verstehen. So singen jedes Jahr viele Kinder vom *Ross* auf dem Sankt Martin reitet, ohne dass ihnen klar ist, was sich hinter diesem Wort verbirgt. Zwar steht die Freude an der Musik im Vordergrund, aber trotzdem sollte ein reflektierter Umgang mit der Liedwahl stattfinden. Es ist sicher förderlich, wenn das Kind den Text verstehen und nachvollziehen kann.

Spiellieder kommen der kindlichen Freude am Singen und an der Bewegung besonders entgegen. Der Einsatz von Spielliedern in der Kindertagesstätte unterstützt die Entwicklung von

- Atmung,
- Stimme,
- Artikulation,

- auditiver Wahrnehmung,
- Kreativität,
- Resilienz,
- sozialen Kompetenzen.

Im Spiel werden soziale Kontakte aufgebaut, Freundschaften abgefragt oder Konflikte bearbeitet.

Notieren Sie Ihnen vertraute Spiellieder und beschreiben Sie kurz, wie sich diese auf soziale Erfahrungen auswirken.

Aufgabe 29



.....
.....
.....
.....
.....
.....

Spiellieder sind meist leicht zu singen und einfach im Text. Typisch ist eine eingängige, leicht zu reproduzierende Melodie mit einem kleinen Tonumfang. Refrain und kurze Strophen-texte wechseln sich in der Regel ab. Der Rhythmus ist leicht erfassbar. Je nach Altersstufe, für die die Lieder gedacht sind, gestalten sich die gespielten Szenen von sehr leicht bis schwierig. Der Klassiker *Häschen in der Grube* verlangt nur vom Kind zu hüpfen, nachdem es das Wort *Hüpf* gehört hat. *Dornröschen war ein schönes Kind* bedarf mehr Aufmerksamkeit und Aktion vom Kind und ist somit eher für etwas ältere Kinder geeignet.

Spiellieder gibt es zu vielen Themen, zu allen Jahreszeiten und für alle Altersgruppen. Es existieren alte überlieferte Spiele sowie auch neue Spiellieder von z.B. Vahle, Zuckowski, Jöcker oder Rossini um nur einige zu nennen. Wichtig ist es, das Niveau der jeweiligen Gruppe anzupassen, damit kein Kind überfordert ist. Die positiven Emotionen, die mit Musik und Bewegung verbunden sind, sollten immer bestärkt werden.

Es empfiehlt sich, als Einrichtung ein festes Repertoire dieser Lieder zusammen zu stellen, auf das alle pädagogischen Fachkräfte (und auch die Eltern) immer zurückgreifen können. Wenn die Auswahl der Lieder im Team getroffen wird, haben nicht nur die Kinder, sondern auch die pädagogischen Fachkräfte Freude am Singen und Spielen.

Auf der folgenden Internetseite finden Sie Reime, Lieder und Fingerspiele in unterschiedlichen Sprachen:



www.buchstart-hamburg.de/zuhause-kinderreime-international.php

Im Liederbaum www.labbe.de/liederbaum/index.asp sind von über 600 Liedern für unterschiedliche Altersgruppen Noten und Texte zu finden. Die Melodie jedes einzelnen Liedes kann angehört werden.

7.3 Bilderbücher

Schon frühkindliche Sprachförderung bezieht sich nicht nur auf die Lautsprache, sondern auch die **Schriftsprache** verdient hier einen festen Platz. Je früher ein Kind an Bücher und das Lesen herangeführt wird und je mehr positive Erfahrungen es mit Vorlesesituationen erfährt, umso leichter lernt es in der Regel später das Lesen und Schreiben.

Die Hirnforschung hat in Untersuchungen festgestellt, dass regelmäßiges Vorlesen und Erzählen schon in der frühen Kindheit neuronale Strukturen für den Spracherwerb und die Lernfähigkeit formt. Regelmäßiges Vorlesen gilt als entscheidender Impuls um die Lese-Karriere und natürlich auch die Freude am Lesen zu fördern.

Vorleserituale sind essentiell für den Spracherwerb, aber auch für die Kognition, das Begreifen der Welt sowie für die emotionale Entwicklung (vgl. Vorlesestudie Stiftung Lesen, 2007):

<http://www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf/1>

Der Büchermarkt bietet eine Fülle an Material für jedes Lesealter. Für Krippenkinder finden wir

- Elementarbücher mit einem Bild pro Seite (aus verschiedenen Materialien),
- Fühlbücher aus Papier, Stoff oder Kunststoff,
- Gucklochbücher,
- Szenenbilderbücher,
- Wimmelbücher,
- Bilderbücher mit einem Satz pro Seite als Text,
- Bilderbücher mit viel Text,
- Liederbücher,
- Gedichtbücher,
- Mehrsprachige Bücher.

Die Auswahl der Bücher sollte sich an den Interessen der Kinder orientieren. Die Themen reichen von Bauernhof über Dinos bis Prinzessinnen. Schon Kinder von einem Jahr haben Vorlieben, die berücksichtigt werden müssen. Bücher sind in unterschiedlichen Sprachen auf dem Markt zu finden.

Bilderbücher betrachten oder vorlesen kann in einer **Eins-zu-eins-Situation** stattfinden und ist dann mit viel körperlicher Nähe, Emotionalität und Vertrautheit verbunden. Auch beim Anschauen oder **Vorlesen in der Kleingruppe** schmiegen sich die Kinder gerne eng an den Vorleser oder die Vorleserin, um neben dem Lesen auch die Geborgenheit zu genießen. In diesen Situationen kann eine intensive altersgerechte sprachförderliche Atmosphäre von allen Beteiligten intensiv erlebt werden. Vorlesen oder eine Bilderbuchbetrachtung können jedoch auch eine **sprachfördernde Aktivität im Morgenkreis** sein, in dem die ganze Gruppe anwesend ist.

Bilderbücher ohne Text

Bilderbücher ohne Text können gemeinsam betrachtet und mit der Benennung der Abbildungen verbunden werden. Dies geschieht im Dialog, ohne Abfragecharakter. Stellen Sie dabei offene

Fragen wie z.B. *Was passiert denn da?* oder *Was sehen wir denn hier alles?*. Akzeptieren Sie auch ein *Muh* für die Kuh und geben dem Kind direkt die Information, *Ja, das ist eine Kuh* oder *Schau mal, die Kuh hat Flecken* oder ähnliches. Im Vordergrund stehen stets die Freude am gemeinsamen Betrachten und der Austausch. Auch hier gilt die Aussage „Inhalt geht vor Form“.

Bücher mit Text wirken intensiv, wenn beim Vorlesen oder Erzählen Stimme, Mimik und Gestik intensiv eingesetzt werden. Dies macht Geschichten lebendig und emotional. Bei kleineren Kindern, oder bei Kindern mit Migrationshintergrund, empfiehlt es sich Bücher auszuwählen, auf denen pro Seite nur eine Aktion stattfindet. Dies erleichtert für die Kinder das Verfolgen der Geschichte und bietet viel Gelegenheit gemeinsam zu überlegen, wie die Geschichte wohl weitergeht.

Bücher mit Text

Vorlesen bedeutet nicht, das ganze Buch ohne Pause wortgetreu wiederzugeben. Die Methode des dialogischen Lesens beinhaltet einen Austausch bei der Buchbetrachtung zwischen den Beteiligten. Das Vorlesen ist geprägt von Pausen, reduziertem Sprechtempo und zwischenzeitlichem Herstellen eines Blickkontaktes. Nur so kann der Vorleser beurteilen, ob die Kinder noch interessiert sind.

Krabbelspiele, Fingerspiele und Spiellieder sind für Kinder im Alter bis drei Jahre und auch darüber hinaus altersgerechte sprachfördernde Angebote. Sie sind mit viel Emotionalität und Freude, Bewegung und intensivem Kontakt verbunden. Sie bereichern die übrigen pädagogischen Angebote. Im Alltag eignen sie sich besonders gut als Rituale, geben so Sicherheit und schaffen Vertrauen. Bilder und besonders die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung tragen ebenfalls zu einer Förderung der Sprachfähigkeit und zur Förderung der späteren Lesekompetenz bei.



Literatur

Böcker, N. (2011): *Bewegungsentwicklung & Sprache bei Kindern von 0 - 3 Jahren*. München: DJI.



Internetquellen

http://www.dji.de/bibs/384_9712_Musik_und_Sprache_im%20Kita-Alltag.pdf (30.09.2011)

www.dji.de/bibs/384_Expertise_Musik_Zaiser.pdf (30.09.2011)

<http://www.xn--frhechancen->

[uhb.de/files/schwerpunkt_kitas/application/pdf/672_expertise_jbn_musik_wird_sprache.pdf](http://www.xn--frhechancen-uhb.de/files/schwerpunkt_kitas/application/pdf/672_expertise_jbn_musik_wird_sprache.pdf)

(30.09.2011)



8 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern – auch in der sprachlichen Bildung

In den vorhergehenden Kapiteln ist bereits deutlich geworden, dass Eltern eine entscheidende Rolle für die Sprachentwicklung ihrer Kinder spielen. Eltern freuen sich bei den Kleinsten besonders über die ersten Wörter und sorgen sich sehr, wenn die Aussprache nicht den Erwartungen entspricht. Sie verfolgen die sprachlichen Fortschritte und sind sich der Wichtigkeit der Sprache für die Zukunft ihrer Kinder bewusst. Insofern ist Sprache ein Thema, das sich sehr gut für den Austausch mit Eltern eignet und genutzt werden kann, um die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu verstärken.

In Kapitel 7 von Modul 1 werden die Grundlagen für diese Bildungs- und Erziehungspartnerschaft beschrieben. Dort finden Sie ebenfalls eine Definition, eine Darstellung der Erwartungen an diese Partnerschaft und verschiedene Formen und Methoden der Zusammenarbeit.

In diesem Kapitel bekommen Sie Anregungen, wie Sie Eltern mit 0- bis 3-jährigen Kindern über die sprachliche Entwicklung und Bildung informieren und darin einbeziehen können.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat auch in diesem Zusammenhang drei Funktionen: Zum einen die Stärkung des einzelnen Kindes, zum anderen die Stärkung der Elternkompetenz und zudem Mitgestaltung und Mitbestimmung.

Notieren Sie bitte, welche Möglichkeiten es in Ihrer Kindertagesstätte für Eltern der 0- bis 3-Jährigen gibt, sich für die sprachliche Bildung ihrer Kinder zu engagieren.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nutzen Sie dafür auch den Fragebogen auf Seite 62 in Modul 1.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern im Bereich der sprachlichen Bildung verfolgt unterschiedliche Ziele.

Folgende Ziele für die **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern im Bereich der sprachlichen Bildung** werden in diesem Kapitel näher beleuchtet:

- Austausch mit den Eltern über die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder,
- Eltern über die sprachliche Bildung in der Kindertagesstätte informieren,
- Eltern in ihrer Rolle als Sprachvorbild für ihre Kinder unterstützen,
- Eltern zu Fragen der Sprachentwicklung und der Mehrsprachigkeit beraten,
- Eltern in die sprachliche Bildung einbeziehen.



Aufgabe 30



Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Die konkrete Zusammenarbeit orientiert sich an den Familien mit ihren **aktuellen Wünschen und Bedürfnissen**. Die Fachkräfte in der Kindertagesstätte sollten sich regelmäßig über die Schwerpunkte in diesen Zielsetzungen austauschen und sie gegebenenfalls verändern.

Aufgabe 31



Besprechen Sie bitte in Ihrer Lerngruppe, welche Ziele Sie im Moment hauptsächlich verfolgen, wie Ihnen die Umsetzung gelingt und welche Fragen die Eltern der 0- bis 3- Jährigen zum Thema Sprache an Sie herantragen.

8.1 Gegenseitige Information von Anfang an

8.1.1 Anmeldungs- und Aufnahmegespräche

Vor der Anmeldung

Sprachliche Bildung ist für immer mehr Eltern ein Kriterium zur Auswahl einer Kindertagesstätte. Schon vor der Anmeldung möchten sie sich über diese und andere Punkte der Konzeption informieren. Daher empfiehlt es sich einen **Flyer** zu entwickeln, in dem auch das **Konzept der sprachlichen Bildung** erläutert wird. Für Eltern mit Migrationshintergrund ist eine Übersetzung dieses Flyers sehr hilfreich. Genauso wichtig ist es aber auch, schon im Eingangsbereich auf die Sprachen, die in der Kindertagesstätte gesprochen werden, und die sprachliche Bildung mit Fotos, Postern und Aushängen hinzuweisen.

Bei der Anmeldung

Der erste persönliche Kontakt zwischen Familien und Kindertagesstätten findet bei der Anmeldung der Kinder statt. Schon in diesem Gespräch wird der **Grundstein für ein respektvolles und wertschätzendes Miteinander** gelegt. Eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter der Kindertagesstätte nimmt die relevanten Daten der Familie auf. Die Frage nach der Sprache bzw. den Sprachen, die in der Familie mit dem Kind gesprochen werden, sollte in diesem Gespräch immer gestellt werden. Die Eltern bekommen zusätzlich Informationen über die Einrichtung und den weiteren Verlauf der Aufnahme ihres Kindes. Sie haben Gelegenheit, für sie wichtige Fragen zu stellen und ihre Wünsche zu äußern.

Aufgabe 32



Wie und welche Informationen erhalten Eltern über die sprachliche Bildung in Ihrer Kindertagesstätte vor und bei der Anmeldung? (Denken Sie an Flyer, Broschüren, Aushänge, Internetauftritt, etc.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aufnahme- oder Erstgespräch

Spätestens beim Aufnahme- oder Erstgespräch sollte die zuständige Mitarbeiterin oder der zuständige Mitarbeiter der Kindertagesstätte gezielte **Fragen zur Sprache beziehungsweise zu**

den Sprachen des Kindes stellen, die im besten Fall in einem entsprechenden Leitfaden oder Fragebogen für dieses Gespräch verankert sind.

Fragen Sie Eltern bei der Aufnahme bzw. beim Erstgespräch nach:

- den ersten sprachlichen Äußerungen des Kindes,
- Abkürzungen und Kosewörtern für alltägliche Gegenstände (Schnuller, Trinkflasche, Bett, etc.) und Handlungen (Wickeln, Essen, Schlafen, etc.), die dem Kind aus der Familie bekannt sind,
- den Sprachen, die sie als Eltern beherrschen, bzw. wenn die Eltern einen Migrationshintergrund haben, nach ihren Erstsprachen, nach der Sprache/den Sprachen, in der sie miteinander kommunizieren, nach der Sprache/den Sprachen, in der sie mit ihren Kindern sprechen, nach den Sprachen, in denen eventuell Geschwisterkinder mit dem Kind kommunizieren,
- ihren Erwartungen an die sprachliche Bildung in der Kindertagesstätte,

Eltern mit Migrationshintergrund sollten zudem gefragt werden,

- ob sie Deutsch lesen können, bzw. ob eine Übersetzung für schriftliche und/oder mündliche Mitteilungen erforderlich wäre.

Denken Sie immer daran, dass ein Kind in und mit der Erstsprache auch wichtige emotionale Erfahrungen gemacht hat. Daher ist es wichtig, dass eine pädagogische Fachkraft über diese Sprache informiert ist und sie wertschätzt.

Das gilt in ähnlicher Form für mehrsprachige Eltern. Sie haben oftmals in unterschiedlichen Situationen Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund ihrer anderen Erstsprache oder geringer Deutschkenntnisse erlebt. Sie brauchen Wertschätzung, Interesse und Verständnis für ihren mehrsprachigen Alltag.

8.1.2 Eingewöhnung

In der Eingewöhnungszeit wird der Dialog mit den Eltern über Sprache fortgesetzt. Pädagogische Fachkräfte nutzen die Zeit, die die Eltern in der Kindertagesstätte verbringen, um mit ihnen über **(sprachliche) Rituale der Familie** ins Gespräch zu kommen.

- Singen die Eltern ein bestimmtes Lied zum Einschlafen, gibt es einen Tischspruch oder -gebet, hat das Kind ein Lieblingsbuch oder einen Lieblingsreim?
- Bei mehrsprachigen Familien informieren sich die Fachkräfte ausführlich über den Sprachalltag und eventuelle bewusste Absprachen und Sprachstrategien: Wer spricht mit wem wann in welcher Sprache?
- Für die weitere Betreuung in der Krippe ist es hilfreich, von den Eltern zu erfahren, auf welche Worte das Kind schon reagiert, wie das Kuscheltier und der Schnuller genannt werden und z.B. wie das Kind auf *Nein* reagiert. Wenn das Kind diese

Leitfaden/
Fragebogen für
Erstgespräche



**(Sprachliche)
Rituale der
Familie**

Worte in einer anderen Sprache kennt, dann kann die pädagogische Fachkraft sich einige Worte in dieser Sprache notieren und mit den Eltern die Aussprache üben. Das hilft, besser zu verstehen, wonach ein Kind verlangt. Außerdem signalisiert die pädagogische Fachkraft dem Kind, dass sie die Sprache der Familie wertschätzt und mit dem Kind in Kontakt treten möchte. Worte wie Schnuller, Brei oder Windel anfangs in der eigenen Sprache zu hören, kann dem Kind ein vertrautes Gefühl geben.



In dem Buch „Sprachen und Kulturen sichtbar machen“ werden Brückenkarten mit Sätzen wie z.B. *Guten Tag* oder *Kann ich dir helfen?* in verschiedenen Sprachen vorgestellt (Viernickel/Völkel 2009). Sie können den sprachlichen Übergang in die Kindertagesstätte erleichtern.

Sprache im Kindertagesstätten-Alltag

Gleichzeitig können die Fachkräfte die Zeit nutzen und die **Eltern vertraut machen mit den Räumen und Abläufen in der Kindertagesstätte** sowie den dazugehörigen **Wörtern und Bezeichnungen**. Sie zeigen den Eltern, wie viel Sprache im Kindertagesstätten-Alltag steckt:

- Im Morgenkreis hören die Kinder alle Namen und singen gemeinsam Lieder. Die Größeren berichten von ihren Erlebnissen.
- Beim Wickeln und Füttern werden die ruhigen Momente für das Zwiegespräch genutzt.
- Kleine Kinder lernen Sprache u. a. beim Zuhören, darum ist handlungsbegleitendes Sprechen der Bezugspersonen so wichtig.
- Die Fachkräfte zeigen den Eltern, wie man Alltagssituationen bewusst sprachanregend nutzen kann (alltagsintegrierte Sprachförderung) und geben Anregungen für sprachförderndes Material. Über diese Beteiligung haben Eltern die Möglichkeit, die spezifische Sprachförderung in der Kindertagesstätte kennenzulernen.

Der Dialog über Sprache und sprachliche Bildung in der Kindertagesstätte, der in der Eingewöhnung begonnen wurde, kann auf Elternveranstaltungen und in Entwicklungsgesprächen wieder aufgegriffen und weitergeführt werden.

8.1.3 Tür- und Angelgespräche

Erfahrungsaustausch über das Erleben des Kindes

Ein Austausch über die Entwicklung sowie das Erleben des Kindes kann im Tür- und Angelgespräch, dem **spontanen Gespräch beim Bringen oder Abholen des Kindes** erfolgen. Pädagogische Fachkräfte können diese Form des Gesprächs nutzen, um Eltern darüber zu berichten, was in der Kindertagesstätte passiert ist und wie das Kind den Tag verbracht hat. Auch Sprache kann in diesen Gesprächen hervorgehoben werden. Anlass kann z. B. sein, wenn ein Kind ein neues Wort gesprochen hat. Die pädagogische Fachkraft kann darauf eingehen, welche

neuen Lieder oder Reime die Kinder kennen gelernt haben oder wie zwei Kinder im Spiel sich ganz ohne Worte verständigt haben.

Eltern freuen sich über neue Liedtexte und schauen sich gerne eine kleine Fotodokumentation des aktuellen Projekts an, wo sie auch gleich die Worte sehen können, die damit verbunden sind.

Nutzen Sie die nächsten Tage einmal gezielt, um täglich ein oder zwei Eltern beim Bringen bzw. Abholen etwas über die Sprache ihres Kindes zu erzählen.

Aufgabe 33

8.1.4 Entwicklungsgespräche

Regelmäßige Entwicklungsgespräche unterstützen die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Sie sind gerade in den ersten Lebensjahren eines Kindes wichtig, da in ihnen Entwicklung in rasantem Tempo stattfindet. Gespräche dieser Art gelingen umso besser, je gründlicher sich Eltern und pädagogische Fachkräfte darauf vorbereiten. Dafür eignen sich von Seiten der Kindertagesstätte bestens systematische Beobachtungen, Reflexion im Team sowie die Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse, da sie den differenzierten Blick auf das Kind ermöglichen. Auch die Beobachtungen, die die Eltern vom Kind machen, sind Basis des Zusammentreffens. Die Gespräche dienen der Sensibilisierung der Eltern für ihr Kind und der gemeinsamen Abstimmung bei der Begleitung der kindlichen Entwicklung. So entsteht ein gleichberechtigter, konstruktiver Dialog über die gemeinsame Betreuung und Bildung des Kindes.

Beobachtungen
als Basis

In einem **ersten Entwicklungsgespräch** wird es um die Beobachtungen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte gehen, **wie das Kind kommuniziert**, ob es Ein- und Zweiwortsätze bildet, wie sich die Mundmotorik entwickelt, mit wem das Kind zuhause und in der Kindertagesstätte gerne spricht und welche Bücher, Reime oder Lieder es gerne mag. Bei mehrsprachigen Kindern werden die bisherigen **Auswirkungen der Mehrsprachigkeit** besprochen. Die pädagogische Fachkraft nutzt dieses Gespräch, um die sprachliche Entwicklung und ihren engen Zusammenhang mit der sozial-emotionalen und motorischen Entwicklung zu verdeutlichen. Auch Fragen und Unsicherheiten der Eltern bekommen in diesem Gespräch Raum.

Sprachentwick-
lung des Kindes
in den
Mittelpunkt
stellen

In den **weiteren Entwicklungsgesprächen** kann die pädagogische Fachkraft entsprechend ihrer Dokumentation z.B. das **kommunikative Verhalten des Kindes** (in verschiedenen Alltagssituationen, wo macht es dem Kind Freude, sich zu äußern, mit wem erzählt es gerne, kann es seine Bedürfnisse zum Ausdruck bringen?) oder **Vorlieben des Kindes für Gesprächsthemen und Kinderlieder oder -bücher** thematisieren. Auf diese Art kann die Fachkraft den Eltern auch Anregungen für zuhause mitgeben.

Für Eltern ist es besonders anschaulich, wenn die Fachkraft ihre Beobachtungen mit Fotos, Ton- und Filmaufnahmen darstellt.

Sorgen über die Sprachentwicklung teilen In Entwicklungsgesprächen stellt sich regelmäßig die Frage, ob die **(sprachliche) Entwicklung altersgemäß** verläuft. Wenn Eltern und/oder pädagogische Fachkräfte sich in dieser Hinsicht Sorgen machen, ist der Austausch sehr wichtig. Gemeinsam kann entschieden werden, wie die Sprachentwicklung weiter begleitet werden soll oder ob es zu diesem Zeitpunkt sinnvoll ist, fachliche Beratung einzuholen. (vgl. Kapitel 4)

8.2 Sprachbildung transparent machen

8.2.1 Informationen über Sprachentwicklung

Elternbriefe/ Elternfilme

In den letzten Jahren sind viele Materialien entwickelt worden, die Informationen für Eltern zum Thema Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit bereit stellen. Für pädagogische Fachkräfte bieten sie hilfreiche Hinweise, Praxisbeispiele und Argumentationshilfen.

Es ist zu empfehlen, die hier aufgeführten Materialien zu sichten und zu prüfen, welche Beiträge für die Eltern der Kindertagesstätte hilfreich und sinnvoll sind und in den entsprechenden Sprachen vorliegen. Unter Umständen eignen sich auch Ausschnitte aus Elternbriefen oder -filmen, um mit Eltern individuell oder in der Gruppe über Aspekte der Sprachentwicklung ins Gespräch zu kommen.

Elternbriefe

<http://www.a4k.de/downloads/sprachentwicklung-downloads.html> (30.09.2011)

<http://www.sprache-foerdern-sachsen.de/index.php?id=1615> (30.09.2011)

<http://www.dbl-ev.de/index.php?id=918> (30.09.2011)

Elternfilme

<http://www.a4k.de/elternfilme/>

Aufgabe 34



Schauen Sie in Ihrer Lerngruppe gemeinsam einige Elternbriefe und den Abschnitt über Sprache in den Elternfilmen an. Besprechen Sie dann die folgenden Fragen:

- Welches sind die fünf wichtigsten Tipps, die Eltern in den Elternbriefen und -filmen erhalten?
- Welche Situationen im Kindertagesstätten-Alltag bieten sich, um diese Tipps an Eltern weiterzugeben?

Gelegenheit zum Austausch: der Elternabend zum Thema Sprachentwicklung

Eltern haben ein sehr großes Interesse an der Sprachentwicklung ihrer Kinder in der Krippe. Das wird unter anderem durch zahlreiche Fragen an die Fachkräfte ("Darf ich mein Kind beim Sprechen korrigieren?") und an den Unsicherheiten im Hinblick auf mehrsprachiges Aufwachsen ("Soll ich zu Hause mit meinem Kind Deutsch sprechen, auch wenn ich es nicht

so gut kann?") deutlich. Die Erfahrungen der Einrichtungen, die an den Projekten des Deutschen Jugendinstituts mitwirken, zeigen, wie Elternabende zum Thema Sprachentwicklung von Krippenkindern gelingen können.

Eine Voraussetzung dafür ist, dass das gewählte Thema des Abends an den Bedürfnissen der Eltern ansetzt. Wenn bereits die Einladung vermittelt, dass aktuelle Fragen von Eltern zum Gegenstand gemacht werden, sind Eltern gern bereit, sich einen Abend dafür Zeit zu nehmen.

Ein weiterer Faktor für einen erfolgreichen Elternabend ist, dass Fachkräfte genügend Fachwissen zum Thema haben, das sie auch in der Praxis erproben konnten. Dadurch können sie begründet Informationen an Eltern weitergeben und sind fachlich sicherer, wenn Mütter und Väter Fragen stellen – die Grundlage für einen wechselseitigen Austausch mit Eltern über das Thema Sprachentwicklung.

Der Einstieg in eine Diskussion mit den Eltern wird leichter, wenn diesen Videos aus der Kindergruppe gezeigt werden, anhand derer sprachliche Phänomene von Kindern bis zu drei Jahren beispielhaft verdeutlicht werden können. Eltern werden dadurch angeregt, von ähnlichen oder anderen Beobachtungen zu Hause zu erzählen. Diese Form des Austauschs mit Eltern enthält ein großes Potenzial für die Zusammenarbeit und erfordert von den Fachkräften eine hohe fachliche Kompetenz im Bereich Sprachentwicklung, aber auch im Bereich der Aufbereitung von Wissen für Eltern.

Finden Fachkräfte eine gemeinsame Sprache mit den Eltern, können sie gemeinsam aus Videodokumentationen Ideen zur sprachlichen Begleitung der Kinder im Alltag ableiten und Möglichkeiten suchen, wann sie diese in der Einrichtung und zu Hause ausprobieren möchten.

http://www.fruehe-chancen.de/schwerpunkt_kitas/dok/510.php (30.09.2011)

8.2.2 Sprachliche Bildung in der Kindertagesstätte darstellen

Schon während der Eingewöhnung haben Eltern die Möglichkeit, die sprachliche Bildung in der Kindertagesstätte zu erleben. In der **Konzeption** jeder Kindertagesstätte ist festgelegt, wie sprachliche Bildung im Alltag und spezifische Sprachförderung umgesetzt werden. Besonders sprachliche Kompetenzen oder Migrationserfahrung im Team sollten bekannt sein und gegebenenfalls für eine Erleichterung des Dialogs mit den Eltern genutzt werden. Kindertagesstätten sollten dafür sorgen, dass die verschiedenen **Aktivitäten zur Sprachbildung für Eltern übersichtlich beschrieben und dokumentiert** werden. Auf **Elternabenden**, im **Eltern-Café** und bei **Hospitationen** können sie den Eltern eventuell auch mediengestützt weitere Einblicke in die Arbeit zu diesem Thema ermöglichen.

Pädagogische Fachkräfte nutzen aber auch andere Situationen, zu denen die Eltern in der Kindertagesstätte sind, um die sprachliche Bildung zu verdeutlichen. So kann z. B. beim **Osterfrühstück** oder beim **Sommerfest** ein kurzer Hinweis auf die neuen Worte, die im

Zusammenhang mit diesem Fest gelernt wurden, und die sprachbildenden Potenziale der Lieder und Reime den Eltern bewusst machen, wie sprachliche Bildung alltagsintegriert stattfindet.



Eine gute Möglichkeit durch einen Hospitationstag die Sprachbildung in der Kindertagesstätte transparent zu machen finden Sie in

Tandem – Methodenheft für die Zusammenarbeit mit Eltern 3/2007: Eltern hospitulieren in der Kita. Dargestellt am Thema: So fördern wir Sprache. Freiburg: Verlag Herder GmbH.

8.3 Rolle der mehrsprachigen Eltern

Heterogene Gruppe

Mehrsprachige Eltern sind keine homogene Gruppe. „Familien mit Migrationshintergrund“, „multikulturelle“ oder „mehrsprachige“ Familien sind Sammelbegriffe für Familien mit sehr unterschiedlichen Kulturen, Religionen, sozialen Hintergründen sowie Bildungshintergründen. Sie stammen aus diversen Herkunftsländern und sprechen unterschiedliche Herkunftssprachen. Sie sind unterschiedlich lange in Deutschland, manche haben seit ihrer Geburt einen deutschen Pass, andere sind gerade eingewandert. Es gibt Elternpaare, die beide aus dem gleichen Land kommen, aber auch Paare mit unterschiedlicher kultureller Herkunft. Mehrsprachigkeit hat viele Facetten!

Eltern, die mehrere Sprachen beherrschen, können ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen lassen. Entsprechend ihrer eigenen Erfahrungen, Interessen und Möglichkeiten setzen sie damit bestimmte Prioritäten. Mit dieser **Diversität** kommen die Kinder dann in die Kindertagesstätte: sie kennen von Geburt an mehrere Sprachen, haben vielleicht schon eine starke Sprache, vielleicht wenden die Eltern bewusst die Eine-Person-Eine-Sprache-Strategie an oder sie haben sich noch nicht entschieden, in welcher Sprache sie mit ihrem Kind auf Dauer sprechen werden.

Eltern als Partner im Kita-Alltag

Pädagogische Fachkräfte interessieren sich dafür, mit welcher Erstsprache bzw. welchen Erstsprachen ein neues Kind bisher aufgewachsen ist und welche **Vorstellungen die Eltern über Mehrsprachigkeit** haben. Sie machen deutlich, dass die Kindertagesstätte die **Sprachentwicklung in der deutschen Sprache begleiten und fördern** wird, gleichzeitig auch **wertschätzende Begegnungen mit den verschiedenen Sprachen der Familie** bewusst ermöglichen will. Insbesondere mehrsprachige Fachkräfte wie auch mehrsprachige Eltern können hier wertvolle Anregungen geben und zur Integration der Mehrsprachigkeit im Alltag beitragen (z.B. gemeinsam gestaltete mehrsprachige Plakate, mehrsprachiges Erzählen und Vorlesen, Einbezug mehrsprachiger Lieder, Reime und Spiele, Begegnung mit unterschiedlichen Schriften). **Eltern** sind – mit ihrer Mehrsprachigkeit – **gefragte Partner im Kindertagesstätten-Alltag**. Sie erleben mit ihren Kindern, dass sie mit ihren besonderen Kompetenzen wahrgenommen werden.



In Kapitel 5 von Modul 5 wird unter dem Titel „Förderung der Mehrsprachigkeit und Zusammenarbeit mit den Eltern“ dargelegt, unter welchen Bedingungen Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte gelebt werden kann und wie wichtig die Zusammenarbeit mit Eltern als Experten und Expertinnen in diesem Zusammenhang ist.

In Modul 2 auf Seite 46 werden einige Tipps für Eltern zur Förderung der Erstsprachen genannt.



Welche Hinweise geben Sie Eltern 0- bis 3-jähriger Kinder, die ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen lassen? Wie machen Sie ihnen deutlich, dass die Kindertagesstätte Mehrsprachigkeit begrüßt und unterstützt?

Aufgabe 35



.....
.....
.....
.....
.....
.....

Im Projekt Kinderwelten wurden verschiedene Möglichkeiten erprobt und dokumentiert, wie alle Familien in die Kindertagesstätte eingebunden werden können und vorurteilsbewusst miteinander umgegangen werden kann. In folgendem Text wird u.a. die Methode der Familienwände näher erläutert http://www.kinderwelten.net/pdf/22_anti_bias_umgebung.pdf

Kommen Sie mit den Eltern ins Gespräch welche Sprache bzw. Sprachen Vater, Mutter, Großeltern, Geschwister sprechen, welche sie untereinander nutzen und in welcher sie mit dem Kind kommunizieren, wo und wann die Eltern Deutsch gelernt haben, wer im Bezugsfeld der Familie möglicherweise dolmetschen oder Informationen übersetzen könnte, etc. Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen haben so einen guten Überblick über den sprachlichen Hintergrund jedes Kindes und seiner Familie.

Mehrsprachige Eltern haben **eigene Erfahrungen mit Sprache** und mit dem Erlernen der deutschen Sprache. Dies sind in den meisten Fällen Erfahrungen jugendlicher oder erwachsener Zweit- bzw. Fremdsprachenlerner.

Es ist wichtig, diese Eltern darauf aufmerksam zu machen, dass simultaner Spracherwerb in den ersten Lebensjahren grundsätzlich anders verläuft als der Fremdspracherwerb Erwachsener, aber in der Regel bei ausreichendem sprachanregenden Input unproblematisch und erfolgreich verläuft (vgl. Kapitel 3).



Mehrsprachige Eltern, die ihr Kind in einer Krippe oder Kindertagesstätte betreuen lassen, wissen, dass die deutsche Sprache einen großen Teil des Alltags ihres Kindes bestimmt. Nach einiger Zeit werden vielleicht einige Eltern bei ihren Kindern erleben, dass die deutsche Sprache die Erstsprache bzw. die Erstsprachen zumindest teilweise verdrängt. Die pädagogischen Fachkräfte besprechen daher regelmäßig mit den Eltern die Fortschritte des Kindes im Erwerb der deutschen Sprache. Sie bestärken die Eltern darin, ihre Kinder beim Erwerb der Erstsprache bzw. der Erstsprachen weiterhin intensiv zu begleiten und zu unterstützen und auch darin, ihre eigene Muttersprache weiterhin zu pflegen. Fundierte Informationen können individuell auf die (sprachliche) Situation der Familien zugeschnitten werden. Unterstützend können Elternbriefe und Informationsbroschüren eingesetzt werden (vgl. Kap. 8.3.1).



8.4 Eltern einbeziehen

8.4.1 Tipps für Zuhause vermitteln

Zeit zum bewussten gemeinsamen Gespräch

Eltern verbringen viel Zeit mit ihren Kindern und darum ist es ein Anliegen pädagogischer Fachkräfte, sie zu motivieren diese Zeit auch zur bewussten **sprachlichen Begleitung im Alltag und zum gemeinsamen Gespräch** zu nutzen, zum Vorlesen, Singen und Spielen. Sprache und Sprachspiele machen Spaß, besonders wenn sie von Eltern und Kindern gemeinsam erlebt werden.

Eltern haben ganz unterschiedliche eigene Erfahrungen mit Sprache und unterschiedliche Erfahrungsschätze in Form von Kinderliedern, Reimen oder Kniereitern, auf die sie zurückgreifen können. Manche Eltern sind unsicher und trauen sich vielleicht nicht, mit ihren Kindern zu singen, anderen ist nicht bewusst, wie wichtig das für ihr Kind sein könnte, wieder andere haben nur wenig Zeit übrig.

Wie kann es in einer Kindertagesstätte gelingen, Eltern zu vermitteln, dass es nicht nur wichtig ist, die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder zu begleiten, sondern auch viel Freude macht?

Neben Informationen über Sprachentwicklung und sprachliche Bildung, die schriftlich und auf Elternveranstaltungen vermittelt werden, erfahren Eltern am meisten Unterstützung für ihr eigenes Verhalten als Sprachvorbild, wenn sie aktiv eingebunden werden und selbst erleben können.

Gemeinsame Eltern-Kind- Aktivitäten

Sinnvoll und beliebt sind **Eltern-Kind-Aktivitäten**, bei denen Mütter und Väter **mitmachen** können. Im Verlauf oder im Anschluss an solche Aktivitäten können pädagogische Fachkräfte den Eltern vorleben und erklären, wie der Spracherwerb in diesen alltäglichen Situationen unterstützt wird. Eltern-Kind-Aktivitäten bieten auch die Möglichkeit, in der Interaktion mit den Kindern Spiele (z.B. Memory, Obstgarten, Quartett) kennen zu lernen und zu erleben, welche Rolle Sprache dabei einnimmt. Insbesondere der **Austausch mit anderen Eltern** macht diese Aktivitäten reizvoll, und genau dafür sollte immer Zeit und Raum eingeplant werden.

Kindertagesstätten können solche **Aktivitäten zu verschiedenen Zeitpunkten** und **mit unterschiedlichen Inhalten** anbieten.

- Das Viertelstündchen am Freitagmittag: Laden Sie die Eltern ein, am Freitag etwas früher zu kommen und singen Sie mit Eltern und Kindern die Lieder der Woche, lesen Sie ein Bilderbuch vor und machen Sie ein Pustespiel (leichte Materialien müssen mit einem Strohhalm über den Tisch geblasen werden).
- Das Sprachfrühstück: Laden Sie Eltern ein, morgens eine halbe Stunde länger zu bleiben und zeigen Sie mit den Kindern, wie viel Sprache im Frühstück steckt und wie spielerisch Kinder sich im Alltag die Worte für wichtige wiederkehrende Gegenstände und Handlungen aneignen.

- Das Bilderbuchkino: Schon kleine Kinder können Freude daran haben, wenn ihr Lieblingsbuch (z.B. Der Regenbogenfisch, Die Raupe Nimmersatt) zu Bildern auf der Leinwand vorgelesen oder gemeinsam erzählt wird und die Eltern genießen das gerne mit.

8.4.2 Eltern werden in der Kindertagesstätte aktiv

Kindertagesstätten, die Eltern in die Sprachförderung einbeziehen wollen, nutzen die Kompetenzen, das Wissen und die Interessen von Eltern. Dadurch entstehen Bildungsangebote, die in der Kindertagesstätte sonst nicht möglich wären.

**Kompetenzen
der Eltern nutzen**

Pädagogische Fachkräfte machen sich auf die Suche nach Stärken der Eltern und bitten sie z.B.,

- im Morgenkreis Lieder zu singen oder Reime und Fingerspiele (bei Mehrsprachigkeit auch in ihrer Sprache) zu begleiten,
- Bilderbücher (auch in anderen Sprachen) vorzulesen,
- Fotos mitzubringen, zu zeigen und zu erklären,
- Familienwände oder (mehrsprachige) Poster zu gestalten,
- Lerngeschichten mit den Kindern zu schreiben,
- Ausflüge zu begleiten,
- (Finger-)Puppen zu nähen und Puppenkleidung zu gestalten, auch gemeinsam mit den Kindern,
- mit den Kindern zu experimentieren, zu kochen und zu backen,
- eine kleine Kindertagesstätten-Bibliothek zu organisieren.

Weiterführende Informationen zum Einbeziehen von Eltern finden Sie in Modul 1, Kapitel 7.3 und 7.4 oder in der DJI-Expertise „Eltern mit Migrationshintergrund in die Sprachbildung einbeziehen“ (Kühn, 2011), die Sie im Internet abrufen können unter:



http://www.dji.de/bibs/672_13588_Kuehn_Expertise_Eltern_mit_Migrationshintergrund.pdf

Die wichtigsten Tipps zum Einbeziehen der Eltern in die Sprachförderung

- Bereiten Sie das Angebot sorgfältig vor. Beziehen Sie dabei wenn möglich Eltern und Kinder ein.
- Laden Sie persönlich ein.
- Nehmen Sie sich Zeit, um eine gute Atmosphäre herzustellen; heißen Sie die teilnehmenden Eltern persönlich willkommen und zeigen Sie ihnen, dass Sie sich über ihre Anwesenheit freuen.
- Zeigen Sie Interesse an allen Eltern und dem, was sie sprachlich, kulturell und an Erfahrungsschätzen mitbringen.
- Sorgen Sie dafür, dass die Eltern das Angebot mit allen Sinnen miterleben können.

**Einbeziehen der
Eltern in die
Sprachförderung**

- Gemeinsames Tun eröffnet neue Möglichkeiten.
- Mündliche Erklärungen sind so kurz wie möglich und werden visualisiert.
- Achten Sie darauf, dass alle Eltern Ihren Ausführungen folgen können, auch diejenigen, die Deutsch nicht sicher beherrschen. Eventuell können andere Teammitglieder oder Eltern übersetzen oder die Ausführungen durch Fotos und Bilder illustriert werden.

Kühn (2010)

Literatur

- Kühn, S. (2010): Eltern in die Sprachförderung einbeziehen: Gerne! - Aber wie? In: TPS 7/2010, S. 12-15.
- Kühn, S. (2011): Eltern mit Migrationshintergrund in die Sprachbildung einbeziehen. München: DJI. Im Internet unter: http://www.dji.de/bibs/672_13588_Kuehn_Expertise_Eltern_mit_Migrationshintergrund.pdf (30.09.2011)
- Reich, H., Prof. Dr. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: DJI. Im Internet unter: http://www.dji.de/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf (30.09.2011)
- Roth, X. (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg: Verlag Herder.
- Viernickel, S./Völkel, P. (Hrsg.) (2009): Sprache und Kulturen sichtbar machen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Internetquellen

- <http://www.a4k.de/downloads/sprachentwicklung-downloads.html> (30.09.2011)
- <http://www.sprache-foerdern-sachsen.de/index.php?id=1615> (30.09.2011)
- <http://www.dbl-ev.de/index.php?id=918> (30.09.2011)
- <http://www.a4k.de/elternfilme/> (30.09.2011)
- http://www.fruehe-chancen.de/schwerpunkt_kitas/dok/510.php (30.09.2011)

9 Lösungsvorschläge

Aufgabe 23: Es gibt Kulturen, in denen die an das Kind gerichtete Sprache nicht gesprochen wird. Überlegen Sie, ob sich dieses auf den Spracherwerb negativ auswirkt oder ob es soziale Bedingungen gibt, die eine KGS unnötig machen.

Mittelamerikanische Sprecher gehen davon aus, dass Kinder zu klein und zu zerbrechlich sind, um sie als adäquate Gesprächspartner zu sehen. Ähnlich sehen dies z. B. die Kaluli auf Papua-Neuguinea. Sie fordern auf zum Sprechen und korrigieren die Sprache ihrer Kinder. Dies beeinflusst die Sprachentwicklung dieser Kinder jedoch nicht negativ, da sie stark in das soziale Leben der Familie und anderer Gruppen integriert sind. Sie sind den ganzen Tag von sprechenden Menschen umgeben und können so durch reine Imitation die Sprache lernen. KGS ist ein Produkt der Gesellschaft, in der Kinder viel Zeit mit der Mutter alleine verbringen und wenig soziale Kontakte haben. Hier müssen diese Strategien angewendet werden, damit Kinder zur Sprache kommen.

Aufgabe 28: Überlegen Sie in Ihrer Lerngruppe, welche Kompetenzen beim Finger- und Singspiel gefördert werden.

Krabbel- und Fingerspiel stärken bei den Kindern

- Sprache in den Bereichen Intonation, Rhythmus, Sprachverständnis, Syntax
- Stimmliche Kompetenzen wie laut/leise, hoch/tief
- Auditive Wahrnehmung mit Hörgedächtnis und Sequenzierung
- Grob- und Feinmotorik
- Emotionalität
- Kognition
- Körper- und Selbstbewusstsein
- Augen/Handkoordination
- Bewusstsein der Objektpermanenz
- Phonologisches Bewusstsein
- Das Hineinhören und Kennenlernen einer fremden Sprache

Aufgabe 34: Welches sind die fünf wichtigsten Tipps, die Eltern in den Elternbriefen und -filmen erhalten?

- Sprechen Sie viel mit Ihrem Kind über alles, was Ihnen begegnet.
- Nehmen Sie sich Zeit und hören Sie Ihrem Kind zu.
- Singen Sie mit Ihrem Kind und lesen Sie ihm vor.
- Beantworten und stellen Sie Fragen.
- Korrigieren Sie nur beiläufig, indem Sie die Aussage des Kindes korrekt wiederholen.

Aufgabe 35: Welche Hinweise geben Sie Eltern 0- bis 3-jähriger Kinder, die ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen lassen? Wie machen Sie ihnen deutlich, dass die Kindertagesstätte Mehrsprachigkeit begrüßt und unterstützt?

Folgende Hinweise sollten Sie für die Eltern verständlich formuliert weitergeben:

Kinder können mehrere Sprachen gleichzeitig (simultan) erwerben. Sie brauchen dafür die Unterstützung ihrer Bezugspersonen, die ihnen als Sprachvorbild dienen. Eltern sprechen im Idealfall mit dem Kind in der Sprache, die sie selbst sicher beherrschen. Es ist hilfreich, die Sprachen für das Kind deutlich zu trennen, so dass es jede Sprache mit ihrer Phonologie und Grammatik als Einheit kennen lernen kann. Wichtig ist auch, dass das Kind in allen Sprachen einen reichhaltigen, anregenden Input bekommt. Der Besuch der Kindertagesstätte und der Umgang mit deutschsprachigen Kindern ist wichtig für den Erwerb der deutschen Sprache.

Mehrsprachigkeit begrüßen und unterstützen Sie z.B., indem Sie

- zeigen, dass sie sich für Sprache/n und Kulturen der Familien interessieren,
- ihnen Respekt und Wertschätzung entgegenbringen,
- die Sprachen sichtbar machen auf Postern, Flyer etc. – möglichst im Zusammenwirken mit den Eltern,
- die Namen der Familien richtig aussprechen lernen und versuchen, Schlüsselwörter in den Sprachen der Familien zu lernen,
- Mehrsprachigkeit selbstverständlich miteinbeziehen (Lieder, Reime, Spiele, Bücher, etc.).

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Die fünf Etappen im Spracherwerb	S. 14
	Quelle: vgl. http://www.fruehe-chancen.de/schwerpunkt_kitas/dok/497.php	
Tabelle 2	Elternfragebögen zum Sprachstand 0- bis 3-Jähriger	S. 30
	Quelle: Autorin	
Tabelle 3:	Verfahren zur Erkennung von (Sprach-)Entwicklungsstörungen 0- bis 3-Jähriger	S. 32
	Quelle: Autorin	
Tabelle 4:	Beobachtungen Sprachprofil in den ersten Lebensjahren	S. 35
	Quelle: Autorin	
Tabelle 5:	Phasen des Lehr-Lern-Prozesses nach Grimm	S. 44
	Quelle: vgl.: http://www.foerderplanet.de/sb/semlex/skripte/grimm.html	

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprachbaum nach Wolfgang Wendlandt

S. 20

Quelle: Wendlandt, W. (2006⁵): Sprachstörungen im Kindesalter.

Stuttgart: Georg Thieme Verlag