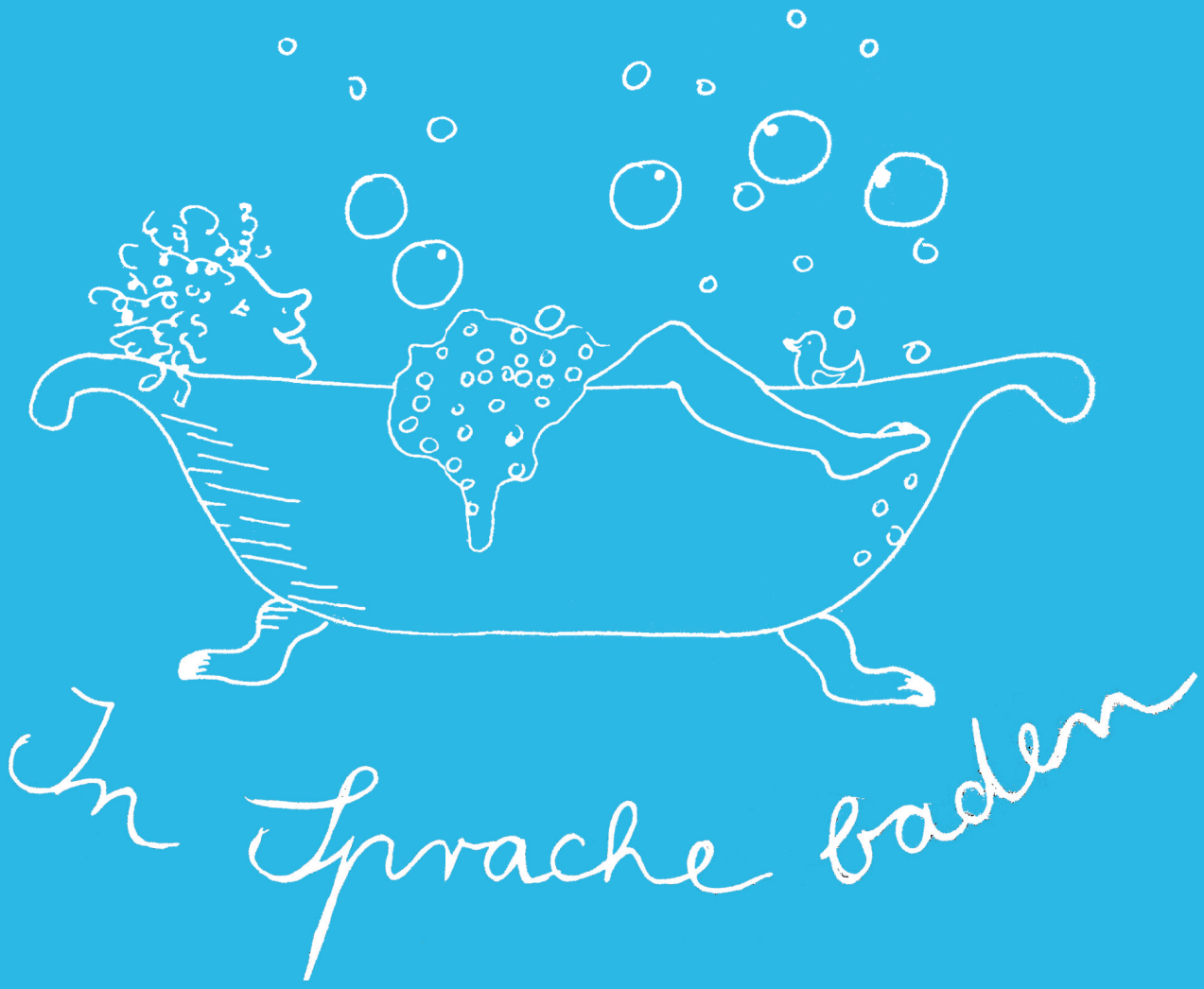

Sarah Buchberger

Anke Fiebig

Nadine Jansen

Christina Rothgaenger

Mira Rüter

Vivien Sturm

SPRACHPÄDAGOGISCHE KONZEPTION FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN

Alltagsintegrierte Sprachbildung im Sinne der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration"

FRÜHE CHANCEN
Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration

Herausgeber:
Adelby1
Ev.-Luth. Kindertagesstättenwerk
des Kirchenkreises Schleswig-Flensburg
Stadt Flensburg

Koordination:
FlAkSI - Flensburger Arbeitskreis
„Sprache & Integration“

Titelgrafik: Anke Fiebig

Druck: Stadt Flensburg
November 2014

SPRACHPÄDAGOGISCHE KONZEPTION FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN

Alltagsintegrierte Sprachbildung im Sinne der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“

Der „Flensburger Arbeitskreis Sprache & Integration“ (FlAkSI) ist ein Zusammenschluss der Sprachexpertinnen, die in den Kindertagesstätten tätig sind, welche an dem Bundesprogramm „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ teilnehmen. In den wöchentlichen Treffen des FlAkSI ist in einem Zeitraum von eineinhalb Jahren dieser Offensive eine Konzeption zur sprachpädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten entstanden.

Autorinnen

Sarah Buchberger	Sprachwissenschaftlerin
Anke Fiebig	Diplompädagogin/Akademische Sprachtherapeutin
Nadine Jansen	Master of Education Lehramt an Sonderschulen; u.a. Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, Deutsch als fremde Sprache
Christina Rothgaenger	Heilpädagogin
Mira Rüter	Master of Education Lehramt an Grund- und Hauptschulen; u.a. für die Fächer Deutsch und Deutsch als fremde Sprache
Vivien Sturm	Diplompädagogin/Akademische Sprachtherapeutin

Unter Mitarbeit von

Nadine Alexander	Bachelor of Arts Vermittlungswissenschaften; u.a. für das Fach Deutsch und Deutsch als fremde Sprache
Ulrike Husseck-Danielsen	Master of Education Lehramt an Schulen, u.a. Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen
Anna Kehl	Erzieherin

Vorwort

Im Rahmen des Bundesprogramms „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das 2011 startete und 2014 endet, ist von uns, dem „Flensburger Arbeitskreis Sprache & Integration“ (FlAkSI)[1], die vorliegende Konzeption entwickelt worden.

Als wir uns im Dezember 2012 entschieden, mit der Konzeptionsarbeit zur Integration sprachlicher Bildung im Kita-Alltag zu beginnen, ahnten wir Mitwirkenden noch nicht, in welche Richtung dies führen sollte. Wir starteten mit mehreren Kapiteln, die über die theoretischen Grundlagen sprachlicher Bildung aufklären, sodass gegenwärtige und zukünftige Mitarbeiterinnen einen Einblick in die wissenschaftliche Seite des Themas erhalten würden. Doch die parallel laufende praktische Arbeit in den Einrichtungen warf fortwährend weitere Gesichtspunkte auf, die zur Ausweitung der Konzeption führten. Eben hierin besteht eine der Hauptaufgaben der „Offensive Frühe Chancen“, nämlich den Begriff der Sprachbildungsarbeit für den Praxisalltag in den unterschiedlichen Einrichtungen Gestalt annehmen zu lassen. Ein zusätzlicher kurzer Überblick über die praktischen Angebote in den Einrichtungen, das wurde rasch klar, konnte nicht ausreichend sein, um den ‚Geist von Sprache‘ für eine Konzeption greifbar zu machen. Viel zu unterschiedlich ist die praktische Umsetzung in den Kitas und sogar in den einzelnen Gruppen jeder Kita.
Es geht also weniger um praktische Umsetzungen und Ideen für den Alltag, die sich auf den vorliegenden Seiten finden, als vielmehr um das, was wir über ein Gelingen von sprachlicher Bildung im Kindesalter wissen müssen, um das, was wir verinnerlicht haben, wenn wir unsere Arbeit beginnen. Es ist unser Wunsch, dass der Leser aus der vorliegenden Konzeption erfährt, was den Sprachbildungserwerb der Kinder begünstigt und dass es dabei neben den Inhalten, also dem, was wir Kindern anbieten, vor allem auch um das Wie geht, um die Grundhaltung, die Beziehungsarbeit, um unsere Selbstreflexion und das Einbeziehen der Eltern[2] in den Sprachbildungsprozess. Vielleicht wird es so sichtbar, dass es jedem gelingen kann, inklusiv und eingebettet in andere Aktivitäten, qualitativ hochwertige Bildungsarbeit zu leisten. Es liegt uns dabei besonders am Herzen, dass sprachliche Bildungsarbeit nicht länger ein Lippenbekenntnis bleibt: Sprache ist kein separater Bildungsaspekt, er ist mit allen anderen Bildungsbereichen aufs Engste verknüpft. Sprachliche Bildung ist die Basis für das Gelingen auf dem weiteren Bildungsweg, und die ersten kindlichen Jahre sind wesentlich für den Spracherwerb. (Vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle, 2011, 11)
Wenn es uns gelingt, die Auseinandersetzung mit diesem großen Thema durch die vorliegende Konzeption, auch über die Projektzeit hinaus, lebendig zu erhalten, dann haben wir eines unserer Herzensziele erreichen können.
Mit dieser Sprachkonzeption bieten wir den Kindertageseinrichtungen eine umfangreiche Vorlage für das Erarbeiten ihrer eigenen individuellen Hauskonzeptionen, sie beschreibt nahezu alle sprachpädagogischen Inhalte, die in den beteiligten Einrichtungen umgesetzt werden und fällt nicht zuletzt aus diesem Grund entsprechend umfangreich aus.

[1] Der „Flensburger Arbeitskreis Sprache & Integration“ (FlAkSI) ist ein Zusammenschluss der Sprachexpertinnen, die in den Kindertagestätten eingesetzt sind, welche an dem oben genannten Bundesprogramm teilnehmen.

[2] Mit Eltern sind auch nicht-elterliche Erziehungsberechtigte und weitere Bezugspersonen der Kinder gemeint.

Zuletzt bedanken wir uns herzlich bei allen Leitungen und Mitarbeiterinnen der Kitas, um deren qualifiziertes Wirken es in dieser Arbeit geht, für ihre Unterstützung und fortwährende Aufmerksamkeit in der Entwicklungsphase. Die Konzeptionsarbeit wäre nicht möglich geworden ohne die Arbeit des pädagogischen Personals, das sich all den Herausforderungen kindlicher Bildung der ersten Jahre stellt und uns dabei jeden Tag zeigt, was alles möglich ist.
Es bedeutet aber auch, dass ein Umdenken notwendig ist, wenn es um zusätzlich bezahlte Arbeitszeit, Betreuungsschlüssel, Vertretungssituationen und die Vergütung qualitativ hochwertiger Bildungsarbeit geht. Dies ist grundlegend für alle Bildungsbereiche, besonders wichtig ist dies jedoch für die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten der Kinder. Diese bilden sich nur innerhalb gelungener Interaktionen, eingebettet in eine liebevolle, verlässliche Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind. Um den Kindern eine konstante Bezugsperson zu sein, braucht jede Fachkraft ausreichend Zeit für den Dialog mit dem einzelnen Kind. Eine Optimierung des derzeitigen Betreuungsschlüssels in den Kindertagesstätten ist also mehr als wünschenswert. Die Bertelsmann Stiftung empfiehlt 2013 einen Betreuungsschlüssel von 1:3 für Kinder unter drei Jahren und 1:7,5 für Kinder über drei Jahren (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2013, 1).

Flensburg, 07.08.2014

..... Nadine Alexander
..... Sarah Buchberger
..... Ulrike Husseck-Danielsen
..... Anke Fiebig
..... Nadine Jansen
..... Anna Kehl
..... Christina Rothgaenger
..... Mira Rüter
..... Vivien Sturm

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5
1. Einleitung 9
2. Sprachpädagogische Grundhaltung 11
3. Definition der Begriffe Sprachbildung, Sprachförerung und Sprachtherapie 13
4. Theoretische Grundlagen der sprachpädagogischen Arbeit 15
   4.1 Spracherwerbstheorien 15
   4.2 Sprachentwicklung 16
5. Sprachpädagogisches Handeln 19
   5.1 Alltagsintegrierte Sprachbildung 19
      5.1.1 Die Rolle des erwachsenen Dialogpartners 20
      5.1.2 Kindliches Spracherleben 22
      5.1.3 Zusätzliche sprachentwicklungsfördernde Initiativen 24
   5.2 Zusammenarbeit mit den Eltern 26
   5.3 Beobachtung kindlicher Sprache 27
6. Schwerpunkte der sprachpädagogischen Arbeit 29
   6.1 Schwerpunkt 1: Kinder unter 3 Jahre 29
   6.2 Schwerpunkt 2: Mehrsprachige Kinder 30
7. Vernetzung der sprachpädagogischen Arbeit 35
   7.1 Ergänzende Angebote zur sprachlichen Bildung 35
   7.2 Kooperationspartner 36
   7.3 Weiterbildung 36
8. Schlusswort 39
9. Literatur 41
10. Anhänge 45
   Anhang 1: Die vier Meilensteine in der Grammatikentwicklung nach Tracy (2007) 47
   Anhang 2: Fragesammlung für Elterngespräche 49
   Anhang 3: Tabelle zur Verbstellung im Satz – Zweispracherwerb 51

1. Einleitung

„Das Menschlichste, was wir haben, ist doch die Sprache."

Theodor Fontane

Kinder besitzen bereits von Geburt an die Bereitschaft und die Fähigkeit zu kommunizieren. Dafür benötigen sie unbedingt eine sprachanregende Umgebung und lebendige Vorbilder. Nur so können die sprachlichen Kompetenzen, die für die gesamte kindliche Entwicklung und den späteren schulischen und beruflichen Erfolg von zentraler Bedeutung sind, gut ausgebildet werden.
Neben den Eltern als Hauptbezugspersonen kommt uns als pädagogischem Personal [3] bei der Unterstützung des Kindes in seiner sprachlichen und kommunikativen Entwicklung eine bedeutende Rolle zu.
Der Bereich Sprachbildung nimmt somit eine besondere Stellung ein und stellt einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in unseren Kindertagesstätten [4] dar.

Diese Konzeption beschreibt den sprachbildenden Schwerpunkt unserer Pädagogik. Es handelt sich dabei um eine umfangreiche Vorlage zur Gestaltung der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen der beteiligten Träger in der Stadt Flensburg. Dabei geht es vorrangig um die Fragestellung, wie sprachliche Bildung in Kindertagesstätten gestaltet werden kann. So lädt diese Konzeption dazu ein, sich immer wieder aufs Neue mit der sprachlichen Bildung in Kindertagesstätten auseinanderzusetzen.

Die Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen „Erfolgreich Starten" des Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holsteins von 2012 waren uns bei der Formulierung unserer Konzeption Orientierung und Richtlinie. Des Weiteren sind wir bestrebt, uns nach dem derzeit aktuellen Forschungsstand zu richten. Durch regelmäßige Weiterbildungen des pädagogischen Fachpersonals kann darauf geachtet werden, dass die jeweiligen Hauskonzeptionen weiterentwickelt werden und stets aktuell bleiben.

[3] Die vorliegende Konzeption ist aus unserer Perspektive als pädagogische Fachkräfte formuliert: Neben Erzieherinnen, sozialpädagogischen Assistenten und allen anderen internen Fachkräften sind auch externe Mitarbeiterinnen eingeschlossen. Des Weiteren wird in dieser Arbeit bewusst auf eine festgelegte generische Form verzichtet. Das verwendete Genus schließt das jeweils andere mit ein.

[4] Der Begriff „Kindertagesstätte" schließt alle anderen Bezeichnungen wie „Kindergarten" oder „Kindertageseinrichtung" ein. Dazu zählen auch Krippen oder Horte, die im Kindertagesstättenbetrieb an- oder eingeschlossen sind.

2. Sprachpädagogische Grundhaltung

Kinder sollen sich bei uns in der Kindertagesstätte wohlfühlen. Dazu möchten wir mit unserer sprachpädagogischen Arbeit und unserem Umgang mit den Kindern beitragen. Unsere sprachpädagogische Grundhaltung ist dabei von besonderer Bedeutung.

Zum Wohlbefinden eines Menschen tragen positiv getönte Gefühle und Stimmungen, lustvolle Erfahrungen, gute Beziehungen und soziale Zuwendung bei (vgl. Becker, 1994, 13-36).
Dies bedeutet für uns, dass wir den Kindern Aktivitäten anbieten, die ihnen sinnenfreudige Erfahrungen ermöglichen und dabei ihren individuellen Kompetenzen, Bedürfnissen und Interessen entsprechen.

Dabei liegen unserem Handeln bestimmte Leitlinien zugrunde:

- Wir nehmen uns ausreichend Zeit für die Kinder.
- Wir lernen jedes Kind mit seiner individuellen Lebenswirklichkeit, seinen persönlichen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen kennen.
- Wir begegnen jedem Kind mit Wärme, Empathie, Echtheit und Ermutigung.
- Wir gehen wohlwollend auf kindliche Initiativen ein.
- Wir nähern uns dem Kind in der Interaktion sozial, geistig und sprachlich an und suchen nach gemeinsamen Interessensbereichen, um die Erwachsenen-Kind-Distanz zu überwinden.

(Nach Dannenbauer, 1997)

Kinder sollen in ihrem sozialen Umfeld in der Kindertagesstätte Teilhabe erfahren dürfen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Kommunikation (vgl. World Health Organization, 2011, 179ff.). Durch sprachliche Bildung und Unterstützung möchten wir dazu beitragen, dass Kinder sich kommunikativ in Unterhaltungen mit anderen Kindern und Erwachsenen einbringen und sich mitteilen können.

Dabei orientiert sich unser Handeln an einer inklusiven Praxis zur Unterstützung der Sprachentwicklung:

1. Wir unterstützen alle Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung. Jedes Kind geht dabei seinen individuellen Weg, dem wir uns anschließen, um ihm die Unterstützung und Begleitung zu geben, die es für diesen Weg braucht.
2. Gelegenheiten zur sprachlichen Bildung sehen wir nicht in einem begrenzten Zeitfenster und in einer begrenzten Maßnahme. Wir nehmen alltägliche Situationen wahr, um die Kinder zu jeder Zeit in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen.

3. Sprachliche Bildung ist nicht begrenzt auf einen bestimmten Raum. Sie kann an allen Orten stattfinden, an denen wir uns gemeinsam mit dem Kind aufhalten.
4. Für die sprachliche Bildung der Kinder sind keine speziellen Arrangements notwendig. Wir sehen die Chancen zur Unterstützung der Kinder in jeder Gelegenheit unseres gemeinsamen Alltags.
5. Für die sprachliche Bildung ist das ganze Team von Bedeutung, da alle mit den Kindern kommunizieren und so als sprachliche Vorbilder agieren. Dabei ist es wichtig, dass sich jeder dieser Rolle bewusst ist und dementsprechend mit seiner Sprache umgeht.
6. Wir sehen die Eltern als wichtigen Part der sprachlichen Bildung ihrer Kinder an und nehmen dabei die elterlichen Kompetenzen und Stärken wahr.

(Vgl. Hocke, 2011)

3. Definition der Begriffe Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie

Unsere sprachpädagogische Arbeit ist, wie oben beschrieben, alltagsintegriert. Sie basiert auf einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind. Wir als Fachkräfte gestalten den sprachlichen Bildungsprozess der Kinder mit, indem wir ihnen eine sprachanregende Umgebung bieten. Um dieser anspruchsvollen Aufgabe gerecht zu werden, ist unser Team umfangreich fortgebildet. Eine Grenze unserer Arbeit entsteht jedoch dann, wenn Kinder einen Bedarf an sprachlicher Förderung zeigen, der über das hinausgeht, was alltagsintegrierte Bildung bieten kann. Dazu erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle die Begrifflichkeiten zu trennen und genau zwischen (1.) Sprachbildung, (2.) Sprachförderung und (3.) Sprachtherapie zu unterscheiden (vgl. Steiner, 2008):

- Die Kindertagesstätte ist an der Sprachbildung der Kinder maßgeblich beteiligt. Diese Bildungsarbeit findet alltagsbegleitend statt und unterstützt alle Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung. Sprachbildung kann aber auch als zusätzliches Angebot im Gruppenalltag oder in separaten Kleingruppen stattfinden. In jedem Falle begleitet sie den Sprachentwicklungsprozess kontinuierlich und in allen Facetten, die im jeweiligen Entwicklungsstadium wichtig sind. Sie zielt darauf ab, dass Kinder Sprachanregung und Begleitung erleben, die dem Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten insgesamt zugutekommen. Sprachbildung ist somit die Anregung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanlässen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen. (Vgl. Albrecht et al., 2012)
- Der Begriff der Sprachförderung steht zur Zeit noch für eine begleitende sprachliche Förderung von Kindern mit erhöhtem sprachlichen Unterstützungsbedarf. „Dies kann sich auf den individuellen Fall beziehen – etwa, wenn bemerkt wird, dass ein einzelnes Kind Schwierigkeiten mit der Bildung bestimmter Laute oder eines einzelnen grammatischen Phänomens hat. Es kann sich aber auch an Kindergruppen richten, die eine besondere Unterstützung dabei benötigen, die nächste Hürde in der sprachlichen Entwicklung zu nehmen. Förderung ist also auf spezifische sprachliche Phänomene gerichtet und wird in der Regel beendet werden, wenn die angestrebte Entwicklung erreicht ist.“ (Albrecht et al., 2012, 5)
- Eine darüber hinausgehende Sprachtherapie erhalten nur Kinder mit einer entsprechenden Störung. Dies ist bei einsprachig deutschen Kindern mit ca. 10% ebenso häufig wie bei mehrsprachigen Kindern (vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle, 2011, 74).

  Ergibt sich für uns der Verdacht, dass ein Kind eine Störung beim Erwerb der Sprache zeigt, stehen wir im engen Kontakt mit den Eltern und überlegen gemeinsam, ob über den behandelnden Arzt eine sprachtherapeutische Abklärung sinnvoll ist. Es ist nicht Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung, eine etwaige Störung sprachtherapeutisch zu diagnostizieren. Dies obliegt dem behandelnden Arzt (z.B. Kinderarzt, Hals-Nasen-Ohrenarzt, Allgemeinmediziner). Eine daraus resultierende Therapie wird von externem Fachpersonal (z.B. Logopäden, akademische Sprachtherapeuten, klinische Linguisten, Atem-, Sprech- und Stimmlehrer) durchgeführt.

4. Theoretische Grundlagen der sprachpädagogischen Arbeit

Die Eltern haben im häuslichen Umfeld bereits auf natürliche Weise begonnen, die Kinder bei ihrer sprachlichen Bildung zu begleiten. Um diese Begleitung professionell fortzuführen, benötigen wir eine genaue Kenntnis über die Art und Weise, wie der kindliche Spracherwerb funktioniert und welche Phasen die Kinder dabei durchlaufen. Auch wenn die Forschungsgrundlagen zum Spracherwerb keine abschließenden Antworten auf alle Fragen zu diesem Thema geben können, bieten sie einen wichtigen Einblick und die nötige Grundlage für professionelles sprachpädagogisches Handeln.

4.1 Spracherwerbstheorien

Was genau passiert, wenn Kinder sprechen lernen, wird bis heute diskutiert und ist noch nicht endgültig geklärt. Aktuelle Ansätze gehen zurück auf Bildungskonzepte über effektives Lernen. Derzeit dominiert hier der Ansatz der „Ko-Konstruktion", der auf dem von Wygotski entwickelten „Sozialkonstruktivismus" basiert (vgl. Fthenakis u.a. 2009ab in Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011, 88). Sowohl dem (sprach)lernenden Kind als auch seiner sozialen und kulturellen Umwelt kommt bei der Ko-Konstruktion eine aktive Rolle zu: „Lernen [geschieht] im Rahmen kooperativer und kommunikativer Alltagshandlungen und Bildungsaktivitäten [...], an denen Kinder und Erwachsene gleichermaßen beteiligt sind." (Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011, 88). Das soziokulturelle Umfeld eines Kindes (d.h. auch das pädagogische Fachpersonal in Kindertagesstätten) hat demnach eine wesentlich größere Bedeutung als bisher angenommen. Elementar ist eine Lernumgebung, in der Kinder sich wohl fühlen und die sie zum Sprechen anregt. Zudem braucht es Fachkräfte, die sich als Interaktionspartner anbieten, Impulse aufgreifen und geben, aktiv zuhören, offene Fragen stellen und somit „geteilte Denkprozesse" anregen (vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle, 89).

Man geht heute davon aus, dass Kinder über eine biologische angelegte Fähigkeit verfügen, Sprache zu erwerben. Interaktionistische Theorien, die dem Ko-Konstruktivismus nahe stehen, betonen, dass Kinder zusätzlich zu dieser angeborenen Bereitschaft auf einfühlsame Interaktionspartner angewiesen sind (vgl. Bruner u.a. 2002, zit. in Fthenakis u.a. 2009 ab in Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011, 88). Erst die tägliche Kommunikation innerhalb vertrauter Situationen und Abläufe setzt den Spracherwerb in Gang (vgl. Bruner, 1997, 32ff.). Dabei muss der Input von Eltern und Pädagogen dem sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden. Dies geschieht (besonders im ersten und zweiten Lebensjahr des Kindes) durch das intuitive „Motherese", das gekennzeichnet ist durch die Verwendung kurzer und einfacher Sätze, durch Wiederholungen und Umschreibungen, durch eine langsame Sprechgeschwindigkeit und durch eine erhöhte Sprechstimmlage (vgl. Wendlandt, 2011, 25). Insgesamt geht es darum, Sprache den kindlichen Bedürfnissen anzupassen: „Man betont heute die ‚Feinabstimmung' seitens der Eltern: Sie sprechen auf einem Niveau, auf welchem die Kinder sie verstehen können, und stellen sich mit beachtlicher Sensibilität auf die kindlichen Fortschritte ein." (Bruner, 1997, 32). Wygotski prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung": Pädagogische Initiativen sollten dem kindlichen Entwicklungsstand immer ein wenig voraus sein, so dass es weder zu einer Unter- noch zu einer Überforderung kommt (vgl. Textor, 1999, 36-40). Durch die Stimulation des kompetenteren Interaktionspartners werden

Kinder beim Spracherwerb in die „Zone der nächsten Entwicklung“ vorangebracht. Beispielsweise unterstützen Eltern in Vorlesesituationen das Textverständnis ihrer Kinder durch Umformulierungen (vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle, 2011, 80-81). Folgt man den obigen Ausführungen, so kommt uns als pädagogischem Fachpersonal eine Schlüsselposition beim Spracherwerb zu. Wir ebnen unseren Kindern den Weg in die Sprache, indem wir im Kindergartenalltag als „Interaktions- und Dialogpartner, Impulsgeber und Forschungsassistenten und damit [...] Mitgestaltende und Mitlernende [agieren]“ (Reichert-Garschhammer/Kieferle, 2011, 89).

4.2 Sprachentwicklung

Um kindliche Sprachproduktionen bei Bedarf analysieren und den momentanen Sprachentwicklungsstand eines Kindes einordnen zu können, ist Hintergrundwissen über den Verlauf der Sprachentwicklung ist unerlässlich. Trotz individueller Unterschiede geschieht diese Entwicklung in vergleichbaren Phasen (vgl. Wendlandt, 2011, 28). Zahlreiche Veröffentlichungen geben Aufschluss über die zeitliche Abfolge auf den unterschiedlichen Ebenen, wie Wortschatz, Lautbildung, Sprachverständnis, Artikulation, Satzbildung und Grammatik. Bei der sprachlichen Bildungsarbeit in der Kita orientieren wir uns an solchen Übersichten, doch liegt unsere Aufmerksamkeit dabei im Ganzen weniger auf den exakten Altersangaben als vielmehr darauf, welche Etappen ein Kind in seiner sprachlichen Entwicklung durchläuft. Eine Übersicht über die Entwicklung grammatikalischer Fähigkeiten, die bereits in einigen Kitas Anwendung findet, ist die von Rosemarie Tracy aus dem Jahr 2007 (siehe Anhang 1). Sie informiert in vier Meilensteinen darüber, welche Fähigkeiten ein Kind während einzelner sprachlicher Entwicklungsschritte vom Zeitpunkt der Geburt bis zum Vorschulalter erwirbt (vgl. Jampert et al., 2011a, 59).

Die Informationen zu den unterschiedlichen Meilensteinen der sprachlichen Entwicklung dienen uns, wie bereits betont, als Orientierung. Die Angaben werden also als allgemeine Richtwerte betrachtet, deren Gültigkeit für das einzelne Kind überprüft werden muss. Es geht uns darum, die kindliche Sprache zu beobachten und einzuordnen, an welchem Punkt jedes einzelne Kind sich sprachlich befindet. Das ist deshalb entscheidend, weil wir das Kind im Alltag so weder über- noch unterfordern, sondern sprachliche Angebote entwicklungsgemäß anpassen können. Außerdem lässt uns der regelmäßige Blick auf die Meilensteine erkennen, in welchem Maße eine Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten stattgefunden hat. Um Aussagen über die Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung machen zu können, ziehen wir stets weitere Variablen, wie beispielsweise sprachliche Umwelt, Erst- und Zweitsprachkontext, sprachliche Persönlichkeit und organische Faktoren, mit in die Einschätzung der gesamten sprachlichen Entwicklung ein.

Besondere Spracherwerbsphänomene

Den Spracherwerb der Kinder einschätzen zu können, erfordert neben dem Wissen über seinen Verlauf auch eine umfangreiche Kenntnis darüber, welche verschiedenen Spracherwerbsphänomene[5] auftreten können. So wissen wir etwa, dass

[5] In Kapitel 6.2 zum Thema Mehrsprachigkeit wird u.a. das Phänomen der Übergeneralisierung beschrieben, sodass es in diesem Kapitel nicht näher erläutert wird.

einige Kinder in ihrer ersten Zeit in der Kita nur wenig sprechen. Sie müssen sich erst mit den Abläufen, Ritualen und Kommunikationsstilen vertraut machen. Sie brauchen Zeit, bis sie sich sicher fühlen, wissen, was das Gesagte bedeutet, und bis sie erkannt haben, was von ihnen erwartet wird. Unsere Aufgabe ist es, Schweigephasen liebevoll zu akzeptieren und sensibel zu reagieren, wenn Kinder sich nicht verbal äußern möchten. (Vgl. Jampert et al., 2011a, 108f.)

Ferner ist uns bewusst, dass neu erlernte Wörter auch wieder vergessen werden können. Ein neues Wort muss oftmals viele Male gehört werden und in variationsreiche Kontexte eingebettet sein, ehe es vom Kind sicher beherrscht wird. „[…] diese Lernleistung erfordert viel Zeit und Gelegenheiten, den Wörtern in verschiedenen Situationen zu begegnen." (Jampert et al., 2011a, 44) (Siehe Kapitel 5.1 zur alltagsintegrierten Sprachbildung/ganzheitliche Sprachbildung)

Ein drittes Phänomen, das hier Erwähnung finden soll, ist das Auftreten entwicklungsgemäßer Sprechunflüssigkeiten. Die meisten Kinder zeigen diese vorübergehend im Laufe ihrer sprachlichen Entwicklung. Das Wissen über die Möglichkeit, dass Sprechunflüssigkeiten auftreten können, hilft uns, im Alltag keinen unnötigen Druck aufzubauen und gelassen im Umgang mit den Kindern zu bleiben. Gleichzeitig können wir besorgte Eltern über das Phänomen aufklären und gegebenenfalls einen kompetenten Ansprechpartner suchen (siehe Kapitel 7 zur Vernetzung der sprachpädagogischen Arbeit). (Vgl. Tesak, Hansen und Iven, 2004)

5. Sprachpädagogisches Handeln

Das umfangreiche Wissen über die zuvor beschriebenen theoretischen Grundlagen des Spracherwerbs und eine Grundhaltung, die sprachliche Entwicklung begünstigt, liefern uns die Basis für unser sprachpädagogisches Handeln. Jede Kita ist in der Lage, auf eigene Art und Weise ihren Zugang zur sprachpädagogischen Bildung zu finden. Dabei kommt es darauf an, die gegebenen Rahmenbedingungen, die vorhandenen Kompetenzen und die vorliegenden Ressourcen des Kita-Teams in vollem Umfang zu nutzen. Diese Kompetenz- und Ressourcenorientierung dient uns als Grundlage für das in diesem Kapitel beschriebene sprachpädagogische Handeln.

Folgende Unterpunkte werden näher erläutert:

- Alltagsintegrierte Sprachbildung
- Zusammenarbeit mit den Eltern und
- Beobachtung kindlicher Sprache

5.1 Alltagsintegrierte Sprachbildung

Alltagsintegrierte Sprachbildung meint, dass jede Situation im pädagogischen Alltag zur sprachlichen Bildung genutzt werden kann. Sie geht dabei gezielt auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder ein, um so ihre Sprachentwicklung zu unterstützen.

Sprache entwickelt sich in der täglichen Interaktion mit anderen Menschen. Daher ist Alltagsorientierung in der sprachlichen Bildung unverzichtbar. Routinesituationen wie An- und Ausziehen, Händewaschen, Essen, Aufräumen, Morgenkreis usw. bieten ideale Voraussetzungen zur interaktiven Erweiterung sprachlicher Strukturen im Alltag. Solche wiederkehrenden Situationen werden als Sprechanlass genutzt, um Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Sie sind Kindern vertraut und bieten ihnen Sicherheit. So werden unzählige Sprechanlässe, die der Kindergartenalltag bietet, genutzt: Streit um die Schaukel, ein ausgebuddelter Regenwurm oder der Regenbogen am Himmel sind Ereignisse bzw. Phänomene, die nach sprachlicher Begleitung verlangen (vgl. Beushausen/Klein, 2010, 45). Auch Erfahrungen, die Kinder mit allen Sinnen darüber sammeln, wie etwas aussieht, riecht, schmeckt, sich anhört und anfühlt, werden durch den Austausch mit anderen versprachlicht. So werden Kinder in all diesen für sie bedeutenden Aktivitäten in ihrem Spracherwerb unterstützend begleitet. Nur wer Sprache leben und ausprobieren kann, wird sich ihrer später sicher bedienen.
Im Folgenden werden verschiedene Aspekte der alltagsintegrierten Sprachbildung genauer beschrieben.

5.1.1 Die Rolle des erwachsenen Dialogpartners

Beziehungsgestaltung

Der Aufbau und Erhalt der kindlichen Sprechfreude stehen für uns stets im Vordergrund. Gerade zu Beginn ihrer Sprachentwicklung müssen Kinder möglichst viele positive Kommunikationserfahrungen machen. Sie sollen lernen, dass sie mit Sprache etwas bewirken können (vgl. Beushausen/Klein, 2010, 11), dass es Spaß macht zu sprechen und dass ihr Gegenüber ihnen und ihren Äußerungen mit Wohlwollen begegnet. Wir als Pädagogen haben die verantwortungsvolle Aufgabe, Kinder immer wieder in den Dialog einzuladen. Wir versuchen, den Sinn aller kindlichen Äußerungen zu erfassen. Im liebevollen Umgang mit dem uns anvertrauten Kind zeigen wir echtes Interesse an seinen Entdeckungen, seinen Gefühlen und Fragen. Wir sind sensibel für nonverbale Signale und reagieren darauf. Wir nehmen uns Zeit zur Kommunikation mit dem Kind und vermeiden Drucksituationen. Nur wenn es gelingt, Nähe zum Kind herzustellen, können wir die Sprachentwicklung optimal unterstützen. Kinder müssen spüren, dass sie akzeptiert werden, so wie sie sind. (Vgl. Wendlandt, 2011, 97f.) So stehen am Anfang jeder sprachlichen Bildung also die Kontaktaufnahme und der Aufbau einer tragfähigen Beziehung.

Dialoghaltung

Um Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen, achten wir im Alltag auf eine dem Kind zugewandte und sich am Kind orientierende Dialoghaltung. Uns ist bewusst, dass Kinder bis zum Ende des ersten Lebensjahres die „Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit" (Jampert et al., 2011b, 28) erwerben. Mit dem Erwerb dieser Fähigkeit können sie nun mit Personen in ihrem Umfeld in einen Dialog über eine Sache treten, der sie sich gerade widmen. Indem wir Kinder auf diesen Gegenstand ihres aktuellen Interesses ansprechen, geben wir ihnen die Möglichkeit, mit uns in einen Dialog zu treten. Wenn Kinder dann im Laufe ihrer Entwicklung beginnen, selbst solche Dialoge durch nonverbale Signale oder sprachliche Äußerungen zu initiieren, widmen wir uns ihren Dialogangeboten mit unserer vollen Aufmerksamkeit. Dabei achten wir sensibel auf die Äußerungen und Signale, die Kinder uns senden, indem sie uns zum Beispiel erwartungsvoll ansehen, uns aufmerksam beobachten oder auf einen Gegenstand zeigen. (Vgl. Jampert et al., 2011b, 28f.)
Treten wir mit den Kindern dann in einen Dialog, ist es wichtig, ihnen ausreichend Zeit und Raum zu geben, um sprachlich aktiv zu werden. Wir als pädagogische Fachkräfte nehmen dabei im Gespräch nicht nur die Rolle des Sprechers, sondern insbesondere auch die Rolle des aufmerksamen Zuhörers ein. Im Dialog folgen wir dem Tempo und den Impulsen des Kindes und widmen ihm dabei unsere volle Aufmerksamkeit. Dies verdeutlichen wir durch unsere Körpersprache: Wir wenden uns dem Kind zu, nicken und halten Blickkontakt. Eine angemessene Mimik und eine stimmliche Anteilnahme verdeutlichen eine feinfühlige Haltung und unser Mitgefühl an den Äußerungen des Kindes. (Vgl. Jampert et al., 2011b, 30f.)
Ein besonders großes Potenzial für den Spracherwerb bieten Dialoge, in denen die Themen der Kinder aufgegriffen werden: „Die Bereiche, mit denen sich Kinder von sich aus intensiv auseinandersetzen, bieten ein wesentlich größeres Potenzial für den Spracherwerb, als wenn die erwachsenen Dialogpartner und -partnerinnen versuchen, eine neue Tätigkeit oder einen anderen Gegenstand ins Spiel zu bringen und so die Aufmerksamkeit weg vom kindlichen Interesse steuern." (Jampert et al., 2011b, 29)

Den Kindern mit einer solchen Dialoghaltung zu begegnen, ist wichtiger, als eine besonders lange Dauer des Gesprächs. Dies bedeutet, dass also auch kurze Dialoge „reichhaltig und intensiv sein" können. (Vgl. Jampert et al., 2011b, 32)

Sprachliche Vorbildfunktion

Von besonderer Bedeutung ist unser eigenes sprachliches Vorbild (vgl. Wendlandt 2011, 96). Unsere deutliche Aussprache, unsere facettenreiche Wortwahl, unsere grammatikalische Vielfalt sind es, an der die Kinder sich orientieren. Durch deutliches und pausenbetontes Sprechen, das Raum lässt für kindliche Initiativen und Ideen und sich sensibel dem jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand anpasst, schaffen wir ein eindeutiges sprachliches Angebot. So helfen wir Kindern, sprachliche Regelmäßigkeiten zu entdecken.

Formen des Modellierens

Es gibt die Möglichkeit, unsere sprachlichen Angebote durch Formen des Modellierens noch gezielter in den Fokus des Kindes zu rücken. Diese Techniken werden jedoch mit viel Fingerspitzengefühl verwendet. Beim „Positiven Feedback" (Reichert-Garschhammer/Kieferle, 2011, 183) etwa wird, was das Kind zuvor gesagt hat, noch einmal von uns in korrigierter Form wiederholt. Dabei verzichten wir auf einen korrigierenden Ton. Wir signalisieren dem Kind „Ich habe dich verstanden." und ermuntern es zum Weitersprechen (Kind: „Das sind mein Schuh." Erzieherin: „Ja? Sind das deine Schuhe? Sind die Schuhe denn neu?"). Wir verzichten auf eine übertriebene Betonung. Diese und andere Varianten des Modellierens sollten nicht dauerhaft oder schematisch angewandt werden. Ein zu schematisches Vorgehen, das dem Kind trotz bester Absichten die Fehlerhaftigkeit und Unvollständigkeit seiner Äußerungen vor Augen hält, gefährdet den Mitteilungsdrang und bremst die Sprechfreude. (Vgl. Dannenbauer, 2002, 154). Es ist unser Ziel, dem Kind ein sprachliches Angebot zu machen.

Überprüfung des eigenen sprachpädagogischen Handelns

Um unser Verhalten in den zuvor beschriebenen Punkten Beziehungsgestaltung, Modellieren, Dialoghaltung und Vorbildfunktion qualitativ aufrechterhalten zu können, stehen regelmäßig auch die Reflexion unseres sprachpädagogischen Handelns sowie der Gestaltung alltäglicher Situationen im Fokus unserer Aufmerksamkeit. Dabei ist es uns ein besonderes Anliegen, dieses Handeln und Gestalten zu überprüfen und bei Bedarf zu optimieren, um die Kinder bestmöglich in ihrer sprachlichen Entwicklung begleiten und unterstützen zu können.
Als Grundlage solcher Reflexionen dienen uns in Anlehnung an Simone Beller (2013) verschiedene Aspekte, mithilfe derer wir gezielt unser eigenes sprachpädagogisches Verhalten im Alltag beobachten und reflektieren können. Eine Optimierung unserer sprachlichen Unterstützung gelingt uns demnach, wenn wir uns fragen, ob wir

- eine tragfähige, vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung zu jedem Kind aufbauen,
- auf eine gute Dialoghaltung achten und z.B. stets auf Augenhöhe mit den Kindern sprechen,
- Objekte, Tätigkeiten, Gefühle benennen und beschreiben,
- in einem angemessen Tempo und einer angemessenen Lautstärke sprechen,

- durch Betonung Wörter, Silben und Laute erkennbar machen,
- Kindern genügend sprachlichen Raum geben,
- ihnen aktiv zuhören und wahres Interesse zeigen,
- sprachliche Rituale schaffen: Reimen, Singen, Spielen, (Vor-)Lesen,
- Entwicklungsstände und -schritte sensibel erkennen und daran ansetzen,
- Sprache anregen, z.B. durch offene statt geschlossene Frageformen und eine motivierende Sprachumgebung schaffen,
- geduldig sind und nicht vergessen, dass ein Wort meist viele Male gehört werden muss, um vom Kind aktiv verwendet werden zu können,
- auf die Hörfähigkeit des Kindes achten und uns fachliche Hilfe holen, wenn wir uns Sorgen machen,
- eine positive Lernatmosphäre schaffen,
- Kinder nicht explizit korrigieren oder ihnen ihre Fehler vorhalten und sie nicht nachsprechen lassen.

Die genannten Punkte eignen sich besonders für eine Reflexion im Alltag, da keine zusätzliche Vorbereitung notwendig ist. Je nach Bedarf wählen wir einzelne Verhaltensweisen aus, die wir dann gezielt bei uns selbst beobachten und anschließend reflektieren.
Als besondere Methode für intensive Beobachtungen steht uns die Form der Videodokumentation zur Verfügung. Diese hat „den unschätzbaren Vorteil, dass sie mehrmals hintereinander angeschaut und immer wieder gestoppt werden [...] [kann]. Damit werden Details im Vergleich zu erinnerten oder schriftlichen Beobachtungen besser wahrnehmbar." (Jampert et al., 2011a, 131)
Im Rahmen einer gemeinsamen Analyse und Auswertung können wir von den individuellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte unseres Teams profitieren. Durch den Austausch mit Kolleginnen und die gemeinsame Reflexion beobachteter Situationen und Handlungen unterstützen wir einander in der Weiterentwicklung unserer sprachpädagogischen Arbeit und Haltung.

5.1.2 Kindliches Spracherleben

Ganzheitliche Sprachbildung

Im kindlichen Erleben sind Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen keine getrennten Informationskanäle. Die Summe dieser Erfahrungen und Eindrücke ergeben ein ganzheitliches Zusammenspiel. Von dieser Annahme ausgehend betrachten wir Sprache nie als isolierten Entwicklungsbereich; die verschiedenen Sinne (visuell, akustisch,...), Fähigkeiten (motorisch, sozial, sprachlich,...) und Fertigkeiten (musikalisch, gestalterisch,...) fließen stattdessen ineinander über und geben dem Kind die Möglichkeit, ganzheitlich zu lernen. (Vgl. Jampert et al., 2011e, 13-14) „Je variationsreicher und emotionsreicher die Erlebnisse eines Kindes sind, desto mehr füllen sich die von den Erwachsenen angebotenen ‚leeren' Wörter mit Bedeutung und sichern so den Verbleib im kindlichen Wortgedächtnis. [...] Winner spricht von in Gesprächen überreichten Wortkörben, die erst durch die sinnlichen und handelnden Erfahrungen der Kinder ihre spezifische Relevanz

und Bedeutung erhalten." (Haug-Schnabel/Bensel, 2012, 24) Aus diesem Grund machen wir Angebote, bei denen wir darauf achten, dass gleichermaßen die unterschiedlichen Entwicklungsebenen miteinander verknüpft sind.

Unter anderem sind Musik und Bewegung zwei Bereiche, die den Kindern vielfältige Möglichkeiten des ganzheitlichen Lernens bieten: Musik verbindet Text und Melodie. Texte können durch Bewegungen, z.B. Klatschen, Drehen und Stampfen, ergänzt und folglich besser behalten werden. Außerdem fördern das Singen und das Spielen mit Instrumenten die Kommunikation und den Ausdruck. (Vgl. Jampert et al., 2011c) Das häufige Wiederholen von Liedern ist dabei wichtig, um sprachliche Inhalte zu festigen.

Durch Bewegung wird Sprache erfahrbar gemacht. In Bewegungsspielen werden Regeln abgesprochen, Spielhandlungen sprachlich begleitet und erklärt. Durch das Handeln werden gewonnene Erfahrungen in Verbindung mit Sprache zu Begriffen, z.B. was „vorne" und „hinten", „oben" und „unten", „langsam" und „schnell" bedeutet. (Vgl. Jampert et al., 2011d) Eine weitere Möglichkeit, Sprache mit Bewegung zu verbinden, sind Fingerspiele. „Diese Angebote kombinieren in optimaler Weise Lautierung, Mimik, Gestik, Bewegung, Aktion, Stimmung und Sinnfindung." (Elke Schlösser, 2010, 52)

Das Spiel als Brücke zur Sprache

Als einen Schlüssel für die sprachpädagogische Arbeit sehen wir das kindliche Spiel. Wendlandt definiert: „Spielen ist für Kinder eine lustvolle Unterhaltung, die ununterbrochen stattfindet, selbst dann, wenn geschwiegen wird oder die Kinder noch zu klein zum Sprechen sind: Es geht immer darum, sich zu verständigen, durch Blicke, durch Körperkontakt, durch vielfältige mimische Signale, durch Gesten und Körperbewegungen." (Wendlandt, 2011, 99) So betrachtet stellen Spielen, Sprechen und Handeln für Kinder eine Einheit dar. Spiel als kindgemäße Form des Handelns ist also mit dem Prozess der Sprachentwicklung elementar verknüpft. Anlässe, etwas mitzuteilen, nach etwas zu fragen oder den Spielpartner mit etwas zu beauftragen, gibt es im Spiel zuhauf. Neben weiteren positiven Entwicklungseffekten bietet das Spiel die Möglichkeit, neue Laute und Wörter zu lernen, grammatische Formen zu erproben, die Perspektive der Mitspieler zu berücksichtigen und insgesamt „all die Fähigkeiten [zu erwerben], die notwendig sind, um zwischenmenschliche Beziehungen gestalten zu können." (Wendlandt, 2011, 99)

Dementsprechend bedeutet sprachliche Bildung in der Kita, dem Spiel im Alltag einen hohen Stellenwert beizumessen, es wertzuschätzen und keinesfalls als vergeudete Zeit zu betrachten. Wenn wir uns täglich Zeit nehmen für das Spielen mit den Kindern und uns mit ihnen in erdachten Welten bewegen, können wir sprachliche Bildung „spielerisch" verwirklichen. Durch unser Modell tragen wir unbemerkt zur Ausdifferenzierung sprachlicher Fähigkeiten bei. Zudem sorgen wir dafür, dass die „Kind-Kind-Interaktion" gefördert wird, dass Kinder also Spielpartner finden, mit denen sie sich täglich voller Freude beschäftigen dürfen. So lernen Kinder im Spiel ganz nebenbei voneinander und werden gewandter in ihrem sprachlichen Ausdruck.

5.1.3 Zusätzliche sprachentwicklungsfördernde Initiativen

Gebärden-unterstützte Kommunikation

GuK ist die Abkürzung für Gebärden - unterstützte Kommunikation – eine von Etta Wilken entwickelte Methode, die es Kindern durch den begleitenden Einsatz von Gebärden erleichtert, in die Sprache zu kommen.
Dabei hilft GuK sowohl Kindern, die sich lautsprachlich nicht oder nur bedingt verständigen können, als auch Kindern, deren Sprachentwicklung sich noch am Anfang befindet. Gerade bei Kindern im Krippenalter kann der Einsatz von Gebärden also sprach- und kommunikationsfördernd wirken.
GuK besteht aus zwei Teilen (GuK 1 und GuK 2) und beinhaltet nur jeweils 100 Wörter, deren Auswahl sich an den Bedürfnissen und Interessen kleinerer Kinder orientiert: „Da Gebärden bei GuK die Aufgabe haben, nur so lange die Kommunikation zu unterstützen, bis das Kind hinreichend sprechen kann, ist auch nur ein Grundwortschatz nötig." (Wilken, 2000, 3)
Im Gespräch mit dem Kind, beim Spielen, Buch anschauen oder Anziehen flechten wir einzelne GuK-Gebärden ein, z.B. lange Ohren andeuten für „Hase", an einem Lenkrad drehen für „Auto". So erleichtern wir sowohl das Verstehen als auch das Mitteilen. Die Kinder erleben häufiger gelingende Kommunikation, ihre Sprechfreude wird angeregt.

Literacy

Der Begriff Literacy kommt aus dem anglo-amerikanischen Raum und beschreibt die kindlichen Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur (vgl. Ulich, 2003).
Die Auseinandersetzung mit Schrift ist Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung von Kindern.
Kinder beginnen sich schon lange vor der Einschulung für Zeichen, Symbole und Schriftzeichen zu interessieren. Deshalb finden wir es wichtig, dass dieses Interesse in unseren Einrichtungen aufgegriffen und verankert wird. Der Übergang von der Kindertagesstätte zur Schule wird so erleichtert: z.B. bei der Aneignung der Schriftsprache oder wenn das Kind merkt, dass in der Schule an Themen des Kindergartens angeknüpft wird (vgl. Füssenich/Geisel, 2008, 30).
Folgende Bereiche gehören zu Literacy:

- die Wahrnehmung von Schrift, z.B. Wissen, dass Zeichen (und auch Schrift) Bedeutung tragen;
- die Einsicht in den Aufbau von Schrift, z.B. die Aufmerksamkeit von der Inhaltsebene auf die sprachliche Form lenken können (Reime erkennen, Wörter in Silben gliedern);
- die Kenntnis von Begriffen, wie z.B. „Buchstabe" oder „lesen", um über Sprache zu sprechen;
- die Kenntnis von Konventionen, z.B. Wie herum wird ein Buch gehalten?
- die Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten, z.B. ein anderes Sprachniveau (Unterschied: Schriftsprache und mündliche Sprache) kennenlernen.

(Vgl. Füssenich/Geisel, 2008, 31 f.)

Die Entwicklung von Literacy-Kompetenzen muss nicht in Form von Frühleseprogrammen gezielt trainiert werden. Sie vollzieht sich durch scheinbar banale Erfahrungen, wie z.B. ein Buch vorgelesen zu bekommen, lernen, den eigenen Namen zu schreiben, eine Geschichte zu erzählen oder Eltern und ältere Geschwister beim Lesen und Schreiben zu beobachten (vgl. Füssenich/Geisel, 2008, 32). In unseren Kindertagesstätten ermöglichen wir Kindern vielfältige Literacy-Erfahrungen:

- Die Einrichtung einer Lese- und Schreibecke bietet Kindern die Gelegenheit, sich selbstständig mit Schrift auseinanderzusetzen.
- Briefkästen oder Wunschzettel veranlassen Kinder dazu, erste Schreibversuche zu unternehmen. Dabei muss nicht tatsächlich geschrieben werden, auch Malen, Kleben oder Kritzeln sind wichtige Entwicklungsschritte der Kinder. Erste Schreibversuche nehmen wir immer ernst, schätzen sie wert und korrigieren sie nicht.
- Alltagsintegriert lassen sich Schreibanlässe ins Rollenspiel einbauen (z.B. können für das Post-Spiel Paketscheine bereitgestellt werden).
- In die Räume sind je nach Möglichkeit Produkte der literalen Kultur wie Bücher, Papier, Stifte, Computer, aber auch Atlanten, Straßenkarten, Gebrauchsanweisungen, Zeitungen und Magazine integriert.
- Regale, Schubladen und Behälter werden mit Schrift und/oder Symbolen gestaltet. Es macht den Kindern außerdem Freude, Logos und Zeichen in der Umgebung wiederzuerkennen.
- Weiterhin geben wir den Kindern die Möglichkeit, Bildunterschriften zu finden und eigene Erzählungen zu diktieren, die wir mitschreiben.
- Wir ermöglichen ihnen, uns bei schriftsprachlichen Tätigkeiten zu beobachten, z.B. indem man vor dem gemeinsamen Einkaufen einen Einkaufszettel schreibt. Aber auch Schreibarbeiten, bei denen die Kinder nicht integriert werden, erledigen wir so, dass Kinder uns bei dieser Tätigkeit beobachten können.

Die Umwandlung von gesprochener zu geschriebener Sprache wird dadurch erlebbar gemacht. (Vgl. Füssenich/Geisel, 2008, 35-37)

Phonologische Bewusstheit

Im Laufe der letzten Kita-Jahre entwickeln die Kinder neben dem Interesse für das geschriebene Wort auch die sogenannte phonologische Bewusstheit: die Fähigkeit, sich von der inhaltlichen Bedeutung eines Wortes zu lösen und nur auf den Klang zu achten. Dieses Sich-bewusst-werden benötigen Kinder, um etwa die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache herstellen zu können (vgl. Jampert, 2011a, 23). Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ist die Fähigkeit, Wörter im Satz wahrzunehmen, Wörter in Silben aufzuteilen (Kro-ko-dil), Reime zu erkennen und solche selbst produzieren zu können (vgl. Schnitzler, 2008, 20).

Im Verlauf des sich Bewusstwerdens von Sprache entwickeln Kinder dann die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, die es ihnen ermöglicht, die Lautstruktur von Sprache wahrzunehmen (Wort, Silbe, Laut) (vgl. Schenk, 2004, 56). So sind Kinder schon vor dem Schulbeginn in der Lage, den Anlaut, Binnenlaut und Endlaut in einem Wort zu erkennen und es in seine Laute zu unterteilen oder Laute zu einem Wort zusammenzusetzen (vgl. Schnitzler, 2008, 20).

Die Schriftzeichen helfen gleichzeitig, die Lautsprache besser und genauer wahrzunehmen (vgl. Jampert, 2011a, 23). Für die praktische Umsetzung bedeutet das, dass wir Spiele zur phonologischen Bewusstheit gezielt mit Literacy-Angeboten verknüpfen.

Wir sehen die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, wie jede andere sich entwickelnde Fähigkeit der Kinder auch, als etwas, dass sich im Laufe des kindlichen Reifeprozesses von selbst bildet. Unsere Aufgabe in diesem Bildungsprozess besteht darin, allen Kindern gleichermaßen die Angebote zu schaffen, die sie benötigen, um ihre Fähigkeiten aus sich heraus wachsen lassen zu können. In unserem praktischen Tun fordern wir die Kinder nicht zum bloßen Heraushören von Lauten im Sinne einer „Abfragesituation" auf. Wir schaffen vielmehr ganzheitliche Angebote, bei denen bereits vorhandene Fähigkeiten mit Bewegung, Musik u.a. verknüpft und dadurch spielerisch weiter ausgebaut werden. Außerdem beobachten wir die Kinder, wenn sie sich untereinander erzählen, dass sich „Schlange" auf „Pange" und „Wange" reimt, dass es aber eine „Pange" nicht gibt. Wir sind aufmerksame Zuhörer, wenn „Tim" uns erzählt, dass er mit „Kim" den Anfangsbuchstaben getauscht hat und beide jetzt heißen wie der andere. Für diese Phase, in der das phonologische Bewusstsein erwacht, sind wir sensibel, um das Interesse des Kindes aufzugreifen.

Viele der erwähnten Ideen beschränken sich nicht auf den Kita-Alltag, sondern sind gut auf das häusliche Umfeld der Kinder übertragbar. In Gesprächen mit den Eltern berichten wir von den Erfahrungen, die ihre Kinder im Umgang mit Reimen, Silben usw. machen und geben so Anregungen für zu Hause.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist in Hinblick auf alle Ebenen der sprachlichen Entwicklung von elementarer Bedeutung. Wenn es uns gelingt, die Eltern „mit ins Boot zu holen", kann sprachlich-kommunikative Bildung besonders effektiv gelingen.

5.2 Zusammenarbeit mit den Eltern

Da sprachliche Bildung mit dem Tag der Geburt einsetzt und während der gesamten Kindheit eine kontinuierliche Begleitung erfordert, wird der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern eine besondere Bedeutung beigemessen.

Die wichtigsten Menschen, mit denen ein Kind von klein auf sprachlich interagiert, sind die Eltern. Sie legen den Grundstein für die Sprachentwicklung ihrer Kinder. „Neben dem körperlichen und geistigen Wachstum ist dabei die emotionale Entwicklung eine wesentliche Grundlage für die Sprachentwicklung." (Reichert-Garschhammer/Kieferle, 2011, 78) Daher stellen eine „gelungene Basiskommunikation und eine sichere und tiefe Bindung zwischen Eltern und Kind" (ebd.) eine wichtige Voraussetzung für die sprachliche Bildung dar.

Der Verlauf der sprachlich-kommunikativen Entwicklung eines Kindes wird vor allem durch die Art und Weise beeinflusst, wie sich Eltern auf ihr Kind einlassen. Indem sie sich dem jeweiligen sprachlichen Niveau anpassen, werden sie zu wesentlichen Begleitern dieser Entwicklung.

Der im Elternhaus begonnene Sprachlernprozess setzt sich bei uns in der Kita fort. Daher wünschen wir uns eine Bildungspartnerschaft mit allen Eltern, die dann gelingt, wenn wir

- Eltern als Experten ihres Kindes wahrnehmen,
- miteinander in gemeinsamer Verantwortung für das Kind agieren,

- Wert auf eine dialog- und kompetenzorientierte Grundhaltung legen,
- die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita als Bereicherung und Chance für gegenseitiges Lernen sehen und
- uns der durch die Zusammenarbeit entstehenden, positiven Entwicklungseffekte für das Kind bewusst sind.

(Vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle, 2011, 221)

So beziehen wir Eltern aktiv in die sprachlichen Bildungsprozesse in der Kita ein. Hierfür ist ein regelmäßiger Austausch in Form von Elterngesprächen, in denen auch die Sprachentwicklung (sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache) und die Sprach- und Sprechgewohnheiten des Kindes thematisiert werden, unerlässlich. Für unsere Arbeit ist es wichtig, die Lebensumwelt der Kinder, die neben dem Kindergartenalltag existiert, mit in die Bewertung der Sprachentwicklung und in die sprachliche Bildung einfließen zu lassen. Ein Kind, das im Kindergartenalltag kaum spricht, kann sehr wohl in der häuslichen Umgebung ein richtiges „Plappermäulchen" sein.
Darüber hinaus möchten wir in einem Austausch mit den Eltern die Interessen des Kindes kennenlernen und ihnen gleichzeitig erfahrbar machen, wie wir als pädagogische Fachkräfte sprachliche Lern- und Entwicklungsprozesse begleiten.
Sollte darüber hinaus bei einem Kind ein erhöhter sprachlicher Unterstützungsbedarf festgestellt werden, beraten wir gemeinsam mit den Eltern, wie sich eine Unterstützung konkret gestalten kann (siehe Kapitel 7.1 zu ergänzenden Angeboten zur sprachlichen Bildung).

5.3 Beobachtung kindlicher Sprache

Um auf der einen Seite die Eltern am aktuellen Sprachentwicklungsstand ihres Kindes teilhaben lassen zu können und auf der anderen Seite selbst ein gesichertes Wissen über die aktuelle Sprachentwicklung jedes Kindes zu erhalten, nehmen wir uns in regelmäßigen Abständen Zeit, die Sprachentwicklung der Kinder zu beobachten. Die individuellen Sprachbiographien und -fähigkeiten, mit denen Kinder in die Kita kommen, werden dabei von uns durch unterschiedliche Herangehensweisen ermittelt.
In einem der ersten Elterngespräche nutzen wir als Anregung eine Fragesammlung[6] (siehe Anhang 2) oder die Leitfragen aus namhaften Beobachtungsbögen wie etwa sismik (Ulich/Mayr, 2004, 9f.) oder dem ELFRA (Grimm/Doil, 2006). In diesem Gespräch erhalten wir Einblick in die verschiedenen Bereiche der sprachlichen Entwicklung und über die familiäre Sprachgeschichte.
Um auch im weiteren Verlauf der Kindergartenzeit einen Eindruck von der sprachlichen Entwicklung der Kinder zu erhalten, hören wir im alltäglichen Umgang aufmerksam auf die sprachlichen Äußerungen und dokumentieren in Abständen kurzes, aussagekräftiges Sprachmaterial. Wir werten dieses unter Berücksichtigung der unterschiedlichen sprachlichen Ebenen aus.[7] Die Dokumentation erfolgt entweder als Mitschrift (Transkription) gleichzeitig zur Äußerung oder nachträglich als Gedächtnisprotokoll. Es gibt auch die Möglichkeit, Mitschnitte mittels Ton- oder Videoaufnahme zu speichern.

[6] Die Fragesammlung wurde im Rahmen des „Flensburger Arbeitskreis Sprache und Integration" zusammengestellt.

[7] Lautstruktur (Phonetik/Phonologie), Wort- und Satzgrammatik (Morphologie/Syntax), Wortschatz inkl. Wortbedeutung (Lexikon/Semantik), Sprechflüssigkeit, Sprechhandeln (Pragmatik) und Sprachverstehen

Als weitere Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden verwenden wir zum Beispiel

- die Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD) von Koglin, Petermann & Petermann. Hierbei nutzen wir für die Kinder von 0-2 Jahren die EBD 3-48 und für Kinder von 3-6 Jahren die EBD 48-72.
- sismik, einen Beobachtungsbogen für einsprachige Kinder von Ulich und Mayr (2004),
- seldak, einen Beobachtungsbogen für zweisprachige Kinder von Ulich und Mayr (2006),
- den Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter von Beyer et al. (2004).

Neben den o.g. Beobachtungsinstrumenten nutzen wir in einigen Fällen Verfahren, die Fertigkeiten einzelner sprachlicher Ebenen genauer sichtbar machen. Beispielsweise kann zur ersten Überprüfung der Aussprache ein Lautprüfbogen aus dem Verlag am Sprachheilzentrum Ravensburg von Frank und Grziwotz (2001) genutzt werden. Bei der Auswertung des Bogens lässt sich ablesen, ob das Kind die Laute altersgerecht beherrscht. Darüber hinaus kann zum Beispiel ein Bogen zur Überprüfung der Mundmotorik der Kinder aus dem Verlag am Sprachheilzentrum Ravensburg herangezogen werden, auf dem kindgerecht einzelne mundmotorische Übungen vorgegeben sind. Die Auswertung erfolgt durch den Vergleich der vorgegeben Übungen mit der Ausführung der Kinder.
Entscheidend ist es, für jede Situation, in der die Kinder aktiv ihre Fertigkeiten zeigen können, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und die gemeinsame Interaktion in kindgerechter und spielerischer Form stattfinden zu lassen.
Um eine umfassende Beobachtung durchführen zu können, brauchen wir vor allem in den Schwerpunkten „Kinder unter drei Jahren“ und „mehrsprachige Kinder“ besonderes fachliches Wissen. Diese beiden Schwerpunkte werden im folgenden Kapitel genauer erläutert.

6. Schwerpunkte der sprachpädagogischen Arbeit

Zwei Schwerpunkte unserer sprachpädagogischen Arbeit finden im folgenden Kapitel besondere Beachtung: Kinder unter drei Jahren und mehrsprachige Kinder. Diese Schwerpunkte ergeben sich aus der aktuellen Situation in Kindertagesstätten, die sich gerade in den letzten Jahren stark verändert hat. So hat der seit 2013 geltende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab einem Jahr dazu geführt, dass vermehrt Krippen und Familiengruppen eröffnet wurden. Die sprachliche Bildung von Kindern unter drei Jahren ist deswegen von besonderer Bedeutung und einer der Schwerpunkte unserer sprachpädagogischen Arbeit.
Eine weitere gesellschaftliche Veränderung ist der demografische Wandel: Immer mehr Kinder haben einen Migrationshintergrund und sprechen häufig eine andere Erstsprache als Deutsch. Dies birgt besondere Herausforderungen und ist daher der zweite Schwerpunkt unserer sprachpädagogischen Arbeit.

6.1 Schwerpunkt 1: Kinder unter drei Jahren

Die Sprachentwicklung beginnt bereits, bevor Kinder das erste Wort äußern. Deshalb ist gerade der erste Lebensabschnitt, den wir als „U3“ (unter 3 Jahren) bezeichnen, für den Spracherwerb sehr wertvoll und von immenser Bedeutung. Daher legen wir vor allem den Fokus auf den frühen Beginn der Sprachentwicklung und deren Wichtigkeit.

Frühe sprachliche Entwicklung bis zum ersten Geburtstag

Bereits im fünften oder sechsten Monat der Schwangerschaft entwickelt sich das Hören. Schon hier ist es Eltern möglich, sprachlichen Kontakt zu ihrem Kind aufzunehmen. Auch nach der Geburt reagieren Kinder auf die Ansprache der Eltern und erkennen an ihrer Sprachmelodie, was die Bezugspersonen ihnen mitteilen wollen.
Umgekehrt ist das erste Schreien des Babys schon eine Kommunikation zu den Eltern. Im Laufe der Zeit erzeugen Kinder immer mehr Laute und probieren sich aus. Durch eine liebevolle Bindung ist es Eltern schnell möglich, ihre Kinder zu verstehen.
Ist das Kind etwa sechs Monate alt, können erste Dialoge zwischen Eltern und Kind entstehen. Häufig benutzte Worte werden jetzt wiedererkannt.
Nun beginnen Kinder Silben zu produzieren, die an die Erstsprache erinnern. Zum Beispiel bilden Kinder mit Deutsch als Erstsprache „Silbenketten wie memem, gagaga oder deidei” (Schlesiger/Mühlhaus, 2013, 13). Diese Phase wird Lallphase genannt. Zuerst benutzen Kinder abwechselnd gleiche Konsonanten und Vokale, wie z.B. „mamama“. Später kommen auch andere Laute hinzu, wie z.B. „maba“.
Schon vor dem ersten Geburtstag können Kinder uns also deutlich durch Lautäußerungen, Blick und Körpersprache zeigen, was sie uns mitteilen möchten. (Vgl. Schlesiger/Mühlhaus, 2013, 12f.)

Frühe sprachliche Entwicklung zwischen dem ersten und dem dritten Geburtstag

In dieser Zeit lernen Kinder jede Woche neue Worte und machen so in ihrer aktiven Sprache deutliche Fortschritte. Die ersten Worte sind einfache, häufig benannte Gegenstände und werden dann eingesetzt, wenn sie gesehen, gefühlt oder gehört werden. Sie bestehen häufig nur aus einer oder zwei Silben und werden Protowörter genannt. Erste Protowörter decken häufig ganze Wortgruppen ab, wie z.B. das Wort „wauwau" für alle Tiere mit Beinen benutzt wird und nicht nur für den Hund (Übergeneralisierung). Anders herum wird ein Wort aus einer Wortgruppe nur für einen einzigen Gegenstand benutzt, wie z.B. „Bär" nur für das eigene Kuscheltier (Untergeneralisierung). „Protowörter, Unter- und Übergeneralisierung sind völlig normale und sehr interessante Phänomene des frühen Spracherwerbs." (Schlesiger/Mühlhaus, 2013, 15)
Im Bereich des Sprachverstehens ist es Kindern nun möglich, sich Gegenstände vorzustellen. Sie wissen, wie etwas aussieht oder schmeckt, auch wenn sie es gerade nicht sehen. (Vgl. Schlesiger/Mühlhaus, 2013, 14f.)
In Spielsituationen können Kinder jetzt so handeln, als ob sie etwas machen würden, wie z.B. eine Puppe füttern. Diese werden als symbolische Handlungen bezeichnet. Auch Wörter sind Symbole und Kinder können sich nun etwas darunter vorstellen, auch wenn sie es nicht direkt sehen oder anfassen. Dadurch erweitern sich ihre Vorstellungskraft und der Radius ihrer Lebenswelt. (Vgl. Schlesiger/Mühlhaus, 2013, 14f.)
Ab ungefähr 18 Monaten wächst der aktive Wortschatz deutlich und Kinder fangen an, zwei Wörter hintereinander zu benutzen. (Vgl. Schlesiger/Mühlhaus, 2013, 15)
„Mit den ersten 50 Worten und den ersten Zweiwortsätzen hat [das] Kind wichtige Meilensteine der Sprachentwicklung erreicht." (Schlesiger/Mühlhaus, 2013, 16)
Zwischen dem zweiten und dem dritten Lebensjahr festigt sich die Sprachentwicklung der Kinder. Ihr Lautbestand wird immer umfangreicher, ihr Wortschatz deutlich größer. Die Sätze der Kinder erweitern sich auf Drei- bis Vierwortsätze und in der Grammatik probieren sie sich aus. Kinder unter drei Jahren hören schon kleinen Geschichten zu und beantworten einfache Fragen. Über den sprachlichen Austausch kann ein Kind täglich neu dazulernen. (Vgl. Beushausen/Klein, 2010, 16)

6.2 Schwerpunkt 2: Mehrsprachige Kinder

Wie bereits erwähnt, werden wir in unserer pädagogischen Arbeit vermehrt mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit konfrontiert. Für uns bedeutet dies, dass wir uns mit diesem Themenkomplex verstärkt auseinandersetzen müssen. So ist für unsere sprachpädagogische Arbeit von Bedeutung, dass es mehrere Varianten beim Erlernen der Zweitsprache gibt.

Varianten der Mehrsprachigkeit

Ein Anhaltspunkt bei der Einschätzung des Zweitspracherwerbs ist das Alter, in dem begonnen wird, die Zweitsprache zu erwerben. Hier wird in drei Gruppen unterschieden:

- Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren beginnen, die zweite Sprache zu erwerben (doppelter Erstspracherwerb),
- Kinder, die im Alter zwischen drei und fünf Jahren beginnen, die zweite Sprache zu erwerben (sukzessiver Zweitspracherwerb),
- Kinder, die im Alter zwischen fünf und zehn Jahren beginnen, die zweite Sprache zu erwerben (kindlicher Zweitspracherwerb) (nach Wintruff et al., 2011).

Die Abgrenzung zwischen „doppeltem Erstspracherwerb", „sukzessivem Zweitspracherwerb" und „kindlichem Zweitspracherwerb" ist jedoch nicht einfach, da die Forschungslage zu diesem Thema nicht eindeutig geklärt ist.

Doppelter Erstspracherwerb und sukzessiver Zweitspracherwerb im Vergleich

Bei Kleinkindern, die von Beginn ihrer Sprachentwicklung an mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, spricht man von „doppeltem Erstspracherwerb". Dieser liegt beispielsweise vor, wenn ein Elternteil oder beide eine andere Erstsprache als Deutsch haben und möchten, dass das Kind diese Heimatsprache lernt. Beim doppelten Erstspracherwerb entwickeln sich die Sprachen meist unterschiedlich, da auch das sprachliche Angebot nie völlig identisch ist. Die Forschung hat jedoch eindeutig belegt, dass Kinder ohne Schwierigkeiten auch zwei oder mehr Sprachen zur gleichen Zeit lernen können (vgl. Tracy, 2008).

Der sukzessive Zweitspracherwerb zeichnet sich dadurch aus, dass die Strukturen des Erstspracherwerbs gefestigt sind. Die verschiedenen Sprachbereiche (Wortschatz, Grammatik etc.) entwickeln sich jeweils unter anderen Bedingungen (vgl. Hellrung, 2012, 52).

Sukzessiver Zweitspracherwerb und kindlicher Zweitspracherwerb im Vergleich

Der sukzessive Zweitspracherwerb und der kindliche Zweitspracherwerb haben gemeinsam, dass die zweite Sprache gelernt wird, wenn die Strukturen der ersten Sprache schon gefestigt sind.

Die Verläufe des sukzessiven Zweitspracherwerbs sind in den verschiedenen Altersperioden von Kindern unterschiedlich. Insgesamt lässt sich für die sprachpädagogische Arbeit sagen: Je früher, desto besser! Denn Kinder, die mit drei oder vier Jahren Deutsch als zweite Sprache erwerben, können noch auf die Erwerbsmechanismen zurückgreifen, die auch gelten, wenn man Deutsch als Erstsprache erwirbt (vgl. Hellrung, 2012, 58). Sie lernen dann implizit, also in natürlichen Kommunikationssituationen mit Erwachsenen und Kindern, so wie sie auch ihre erste Sprache gelernt haben. (Vgl. Hellrung, 2012, 56).

Kommen Kinder allerdings erst mit ca. fünf Jahren in die Kita, befinden sie sich im Bereich des kindlichen Zweitspracherwerbs und können daher nicht mehr auf diese Mechanismen zurückgreifen. Für sie ist daher neben dem impliziten auch das explizite Lernen von großer Bedeutung.[8] Kinder können beispielsweise auf sprachliche Strukturen ihrer Erstsprache zurückgreifen und mit der Zweitsprache vergleichen. (Siehe Positiver Transfer bei Apeltauer, 2004, 168) Daraus ergeben sich neue Lernzugänge, die wir in der Praxis beachten. So sprechen wir mit Kindern über Sprache (Wer spricht welche Sprache? Wie begrüßt man sich in welcher Sprache? ...), geben Lob für bestimmte sprachliche Leistungen oder lassen uns zum Beispiel eine Geschichte diktieren und schreiben diese auf.

Die verschiedenen Varianten der Mehrsprachigkeit beziehen wir in unserem pädagogischen Alltag ein, indem wir unser Sprachangebot interessant gestalten und den Kindern immer wieder Kommunikationssituationen anbieten, die sie zum Sprechen einladen. Dabei erkennen wir all ihre Sprechversuche stets an (vgl. Sander/Spanier 2005). Gerade wenn Kinder gar nicht oder nur wenig Deutsch sprechen und verstehen, ist es uns besonders wichtig, ihnen Sicherheit zu geben und

[8] Solches Lernen ist mit seinen Zielen, Bedingungen und regelhaften Prozessen für Kinder zunehmend der Reflexion zugänglich, kann im Langzeitgedächtnis in Form von ‚Weltwissen' verankert werden und ist damit in seinen Ergebnissen auch sprachlich ‚explizierbar' (daher der Fachterminus: explizites Lernen)." (List, 2007, 12)

Wertschätzung entgegenzubringen. Darüber hinaus sind alle Mittel sinnvoll, die es den Kindern ermöglichen, zu verstehen, über was gesprochen wird, und sich selbst mitzuteilen. Das kann der Einsatz von Mimik und Gestik sein, das Zeigen, das Verwenden von Pantomime oder eine besonders deutliche Satzmelodie. Eine weitere Möglichkeit, die wir nutzen, ist der Gebrauch von Zeichen und Symbolen für verschiedene Räume, für den Tagesablauf, für kleine Ämter, Regeln usw. Besonders wichtig sind außerdem feste Rituale und häufig wiederholte Abläufe; auch kurze Lieder, Verse oder Fingerspiele, die sich wiederholen, bieten Kindern Sicherheit und ermöglichen den ersten Schritt in die neue Sprache (vgl. Hellrung, 2012, 96).

Erwerbsphasen in der Zweitsprache Deutsch

Genau wie beim Erstspracherwerb ist der Zweitspracherwerb in Kindertageseinrichtungen in Interaktion und Beziehung eingebettet. Die Kinder bilden durch das sprachliche Angebot aus ihrer Umgebung stetig und eigenständig Hypothesen und Regeln. Diese Annahmen über Regeln der Sprachen setzen sie dann in Form von sprachlichem Handeln um, bis sie neue Einsichten in das Regelsystem gewinnen. Dabei entstehen immer wieder auch nicht-zielsprachliche Formen („Fehler"/ Übergeneralisierungen), die aber als Teil des Erwerbsprozesses zu verstehen sind und nicht als Fehler gedeutet und demnach von uns nicht verbessert werden. Wir fordern Kinder daher auch nicht dazu auf, „richtige" Formen nachzusprechen. (Vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle, 2011, 37f.).

Der Zweitspracherwerb verläuft ähnlich wie der Erstspracherwerb, nur dass Kinder bereits Vorkenntnisse aus der ersten Sprache mitbringen. Wie auch im frühen Erstspracherwerb beginnen manche Kinder im Zweitspracherwerb, sich auch längere Einheiten wie z.B. Redewendungen zu merken und zu wiederholen. (Vgl. ebd.) Diese Phänomene werden „sprachliche Formeln" genannt. Dies können einzelne Wörter oder auch Mehrwortäußerungen sein, die wie einfache Wörter gelernt und anfangs auch so verwendet werden. Dazu gehören zum Beispiel Grußformeln (Hallo, Guten-Tag, Tschüss) oder Frage-Formeln (Wie-heißt-das?), erste Bitten (Sag-langsam), aber auch Ausdrücke (Aufs-Klo, in-die-Küche) (vgl. Apeltauer, 2007, 120). Die wörtliche Bedeutung kennen die Kinder nicht. Sie erfahren, dass sie mit diesen sprachlichen Formeln beginnen können, am Alltag teilzunehmen und ihre Bedürfnisse auszudrücken. Wir wissen, dass diese Ausdrücke noch keinen Aufschluss über den Sprachstand der Kinder geben, sondern auswendig gelernte Formeln sind, die den Kindern im Alltag jedoch große Sicherheit geben.

Um den Sprachstand der mehrsprachigen Kinder einschätzen zu können, gibt es eine ganze Reihe von verschiedenen Modellen, die den Verlauf des Zweitspracherwerbs abbilden. Kinder, die zwischen drei und vier Jahren anfangen Deutsch zu lernen, erwerben die verschiedenen Verbformen und die Stellung der Verben meist bereits innerhalb des ersten Jahres. Die Stellung der Verben im Satz als Sprachbereich bietet sich daher gut an, um den Sprachstand mehrsprachiger Kinder einschätzen zu können. Wir richten uns deswegen nach den Entwicklungsstufen von Kemp/Bredel/Reich (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation – Satzbildung: Zweitspracherwerb, 77 (siehe Anhang 3). Dort werden kleinschrittige Stufen der Entwicklung der Verbstellung und mögliche Übergangsstufen dargestellt. Danach können wir analysieren, in welcher Erwerbsphase sich ein Kind befindet. (Vgl. Reichert-Garschhammer/Kieferle (Hrsg.), Kieferle, 2011, 44f.)

Andere Sprachbereiche bereiten zweisprachigen Kindern länger Schwierigkeiten. Hier sind vor allem die Aneignung des deutschen Wortschatzes und die grammatischen Feinheiten wie Kasus (die Fälle): „Der Ball ist auf den Tisch", Genus (das

grammatische Geschlecht: der, die das oder ein, eine): „ich hole mein Tasche“, „die Junge“, Numerus (Einzahl, Mehrzahl): „viele Stiften“ und die unregelmäßigen Verbformen: „genehmt“, „geesst“ zu nennen. Im Verlauf der Aneignung dieser sprachlichen Phänomene versuchen Kinder immer wieder, sich Regeln abzuleiten und probieren diese aus. Wir lassen den Kindern in diesen Sprachbereichen mehr Zeit und erkennen das Bemühen um das Ableiten sprachlicher Regeln an und weisen sie dabei nicht auf „Fehler“ hin.

Verlauf der Mehrsprachigkeit

Genau wie beim Erstspracherwerb ist die Kommunikation der wichtigste Motor für Kinder, sprechen zu lernen. Wenn Kinder mit einer anderen Erstsprache merken, dass sie mit ihren deutschen Äußerungen mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen können und auch bei bruchstückhaften Äußerungen auf verständnisvolle Zuhörer treffen, motiviert sie dies besonders, weiter die deutsche Sprache zu erwerben (vgl. Grimm/Schwallbach 2010). Es ist uns wichtig, diesen Motor der Kinder zu bestärken, indem wir einen liebevollen Umgang mit ihnen pflegen, immer wieder den Kontakt zu uns anbieten und dabei geduldige, lobende Gesprächspartner sind.

Regelungen zur Sprachtrennung

Jede mehrsprachige Familie findet ihren eigenen Weg für den sprachlichen Alltag. Hier ist zu betonen, dass es immer richtig ist, wenn Eltern in der Sprache mit ihrem Kind sprechen, in der sie sich am wohlsten fühlen und am natürlichsten kommunizieren (vgl. Hellrung, 2012, 52). Dies ist in den meisten Fällen die Erstsprache. Hilfreich für die mehrsprachig aufwachsenden Kinder kann es jedoch sein, wenn Klarheit darüber herrscht, welche Regelungen die Erwachsenen bezüglich ihrer Sprachnutzung gewählt haben. Dabei sind viele Möglichkeiten denkbar (z.B. zu Hause wird nur die Herkunftssprache gesprochen – in der Spielgruppe, mit Nachbarn und Freunden wird Deutsch gesprochen; eine Person – eine Sprache; der erste Satz bestimmt die in der Unterhaltung verwendete Sprache …). Die Kinder sind von solchen Entscheidungen der Erwachsenen jedoch nicht betroffen. Sie dürfen immer in der Sprache sprechen, in der sie sich sicher und wohl fühlen. (Vgl. Hellrung, 2012, 53f.) Wir verbieten ihnen also in keinem Fall, in ihrer Erstsprache zu sprechen. Wie und ob im Kindergarten die Sprachtrennung geregelt wird, entscheiden wir im Team und unter Berücksichtigung der Meinung der Eltern sowie situationsabhängig (vgl. Hellrung, 2012, 98).

Mischen von Sprachen

Wir beobachten, dass Kinder ihre Sprachen mischen. Dies ist jedoch kein Zeichen dafür, dass sie ihre Sprachen nicht voneinander trennen können, vielmehr ist es eine Strategie im Spracherwerbsprozess. Mehrsprachig aufwachsende Kinder erwerben sogar früher als einsprachig aufwachsende Kinder metasprachliche Fähigkeiten[9]; ihnen ist bewusst, dass sie meist zwei Wörter für einen Gegenstand kennen und sie wissen auch, mit welcher Person sie welche Sprache sprechen (vgl. Hellrung, 2012, 54). Wir als pädagogische Fachkräfte wissen, dass Sprachmischung kein Zeichen von Überforderung der Kinder ist und können dies für unsere Arbeit deuten.

Stille Phasen

Sowohl bei Kindern, die von Beginn an mit mehreren Sprachen aufwachsen, als auch bei Kindern, die sukzessiv die zweite Sprache lernen, kann es zu sogenannten „stillen Phasen“[10] in einer der verfügbaren Sprachen kommen. Beim Erwerb der deutschen Sprache sind Kinder beispielsweise lange damit beschäftigt, die neue Sprache aufzunehmen (vgl. Grimm/ Schwalbach 2010). Hiermit ist gemeint, dass Kinder sich in die Sprachmelodie einhören müssen. Manche Kinder brauchen besonders lange, bis sie anfangen zu sprechen. Damit beginnen sie erst, wenn sie bereits recht komplexe Sätze bilden können (vgl. Tracy, 2008, 171). Auch wenn das „Nicht-Sprechen“ eine Herausforderung für den Kita-Alltag darstellt, sollten die Kinder nicht zum Sprechen aufgefordert werden. Wir richten uns danach und geben den Kindern stattdessen viel Sicherheit, um Kommunikationsversuche zu starten. Diese Versuche können auch auf non-verbalem Weg geschehen und werden von uns auch genauso positiv gewertet und beantwortet. Mit viel Zuwendung und Verständnis bieten wir auf sprachlichem und nicht-sprachlichem Weg Kontakt an. (Vgl. Hellrung, 2012, 97)
Auch in der jeweiligen Erstsprache kann es zu stillen Phasen kommen. Wir sind dann dafür da, die Eltern zu beraten und ihnen zu erklären, dass dies normal ist und wie sie damit umgehen können.

Wertschätzung der Erstsprache und Kultur der Kinder

Uns ist wichtig, dass Mehrsprachigkeit für die Kinder nicht als frustrierend oder bedrückend erlebt wird und dass die Kinder die Chance haben, ihre Sprachen auszubilden. Daher schätzen wir jede Erstsprache wert – nicht nur den Kindern gegenüber, sondern auch den Eltern. Wir wollen eine positive Einstellung zur Erstsprache und zur Mehrsprachigkeit vermitteln, damit die Kinder eine Wertschätzung ihrer Sprache und ihrer Kultur erleben und ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird. Denn so haben sie den Mut, sich in allen ihren Sprachen in Kommunikationssituationen zu wagen, was wiederum zur Folge hat, dass sie die Sprachen immer besser lernen (vgl. Hellrung, 2012, 96f.).
Eine wichtige Grundlage für den Erfolg beim Erwerb der deutschen Sprache bilden die Fähigkeiten in der Erstsprache. Kinder haben bereits viele Erfahrungen in dieser Sprache gemacht: Sie kennen wichtige Kommunikationsregeln, Mimik und Gestik und haben das Wissen über Konzepte, die die Wortbedeutung ausmachen. Auch bei der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten spielt die Kompetenz in der Erstsprache eine Rolle. Wenn es schon einen gut aufgebauten Wortschatz in der Erstsprache gibt, können die neuen Wörter der Zweitsprache an dieses Wissen angeknüpft werden. Auch deshalb ist die Wertschätzung und Förderung der Erstsprache in unseren Kindertagesstätten sehr wichtig. Wenn Kinder auch auf Bücher, Musik usw. in ihrer Erstsprache zurückgreifen, gelingt es ihnen leichter, die neuen Wörter, die sie hören, an schon vorhandene Begriffsnetze anzuknüpfen (vgl. Grimm/Schwalbach, 2010).

[9] Metasprachliche Fähigkeit bedeutet, die Eigenschaften von Sprache reflektieren zu können.

[10] Siehe Kapitel 4.2, Schweigephasen bei einsprachig aufwachsenden Kindern

7. Vernetzung der sprachpädagogischen Arbeit

Neben der bis hierhin erwähnten großen Vielzahl an Aspekten, die zu einer gelungenen sprachlichen Bildung im Alltag gehören, greifen wir auch auf Kooperationspartner und Bildungs- sowie Förderangebote zurück. Von diesen Partnern und Angeboten profitieren wir auf unterschiedliche Weise.

7.1 Ergänzende Angebote zur sprachlichen Bildung

Neben der sprachpädagogischen Arbeit, die wir alltäglich leisten, gibt es weitere additive Angebote:

- Die Vorschulische Sprachbildung (ehemals Präventive/Spezielle Sprachförderung und Frühe durchgängige Sprachbildung) ist ein zusätzliches Bildungsangebot und richtet sich an Kinder von drei bis sechs Jahren. Dabei geht es darum, den Kindern ein zusätzliches Angebot zu ermöglichen, mit Sprache spielerisch in Kontakt zu kommen. Mit vielfältigen Methoden werden die Kinder an die Sprache herangeführt, mit dem Ziel, den Wortschatz zu erweitern, grammatische Strukturen zu festigen und kommunikative Fähigkeiten zu stärken (Nutzung von Spielen, Musik, Schauspiel, Bewegung, Literatur usw.).
- Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und deutschsprachige Kinder mit erhöhtem sprachlichen Unterstützungsbedarf wird darüber hinaus im letzten halben Jahr vor dem Schuleintritt eine gezielte Förderung in Form eines SPRINT-Kurses (Sprachintensivkurs) angeboten. Sprachauffällige Kinder werden bei der Schuleingangsuntersuchung durch die jeweiligen Schulen gemeldet. Die Teilnahme an dem SPRINT-Kurs ist für die gemeldeten Kinder verbindlich. Der Kurs wird von geschultem Personal betreut. Am Ende des Kurses wird der Sprachstand erneut evaluiert und entschieden, welche Kinder auch in der Grundschule noch eine gezielte Sprachförderung benötigen.
- Ein weiteres sprachunterstützendes Angebot ist der Intensivpräventionskurs Sprache (IPK). Dieser richtet sich an Kinder im Vorschulalter, die einer besonderen sprachlichen Unterstützung bedürfen. Die Kinder werden nur mit Zustimmung der Eltern dafür gemeldet. In einer Grundschule in Flensburg werden die Kinder für 10-12 Wochen an 4 Tagen für 1,5 Stunden in Kleingruppen von einer Sprachheilgrundschullehrerin unterrichtet.
- Zusätzlich ist die sprachheilpädagogische Maßnahme zu nennen. Diese wird einmal wöchentlich durch eine Lehrkraft der Sprachheilgrundschule für ca. 1,5 Stunden in der Einrichtung durchgeführt. Die Lehrkraft überprüft den Sprachstand der Kinder und arbeitet mit den Kindern, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der Sprache aufweisen.
- Bis Dezember 2014 werden die vier genannten Angebote durch das Bundesprogramm „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (initiiert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) ergänzt. Durch die Teilnahme an diesem Projekt wird eine zusätzliche 19,5-Stunden-Stelle für die Einrichtung geschaffen, die durch eine qualifizierte Kraft (z.B. Sprachheilpädagoginnen, Sprach- und Sprechwissenschaftlerinnen, Heilpädagoginnen oder Erzieherinnen mit entsprechender Zusatzqualifikation) besetzt wird. Diese Fachkraft

übernimmt ausschließlich Aufgaben zur Unterstützung der sprachlichen Bildungsarbeit. Sie berät und begleitet das Kita-Team fachlich zu diesem Thema und sorgt für die Verankerung sprachlicher Bildungsarbeit in der Kita und darüber hinaus in der jeweiligen hauseigenen Kita-Konzeption. Die Aufgabe der Sprachexpertin beinhaltet zudem die Unterstützung und Beratung des Kita-Teams bei der Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder sowie das exemplarische sprachpädagogische Arbeiten mit Kindern insbesondere unter drei Jahren (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Praxishilfen, 2013).

7.2 Kooperationspartner

Die Kooperation mit anderen Institutionen ist weit gefächert und betrifft für den sprachlichen Bereich u.a. kulturelle Einrichtungen (z.B. Bibliotheken, Theater, Zeitungsredaktionen), Medienfachdienste (z.B. Kinderkino, Mediotheken), interkulturell orientierte Einrichtungen (z.B. Stadtteilarbeit, Sozialdienste, Beratungsstellen), Ärzte (z.B. Kinderärzte, HNO-Ärzte), Fachdienste für Kinder mit einem erhöhten sprachlichen Unterstützungsbedarf (z.B. heilpädagogische und sprachtherapeutische Praxen) und Schulen. Durch die Zusammenarbeit mit den kulturellen Einrichtungen, den Medienfachdiensten und den interkulturell orientierten Einrichtungen ermöglichen wir den Kindern eine Erweiterung ihrer Lernumgebung.

Im Falle eines erhöhten sprachlichen Unterstützungsbedarfs ist die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen mit Therapeuten wichtig. Nach Absprache mit den Eltern nehmen wir mit ihnen Kontakt auf, um die spezielle Förderung der Kinder auch im Alltag ergänzend unterstützen zu können.

Mit dem Wissen um die Bedeutung von Sprache als Bildungsbereich geht auch die enge Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule einher.

Im Vorschulalter entwickeln Kinder wichtige Fähigkeiten, die für die Schule von Bedeutung sind. Dies betrifft im sprachlichen Bereich unter anderem die Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb, wie z.B. die phonologische Bewusstheit (siehe Kapitel 5.1 zur alltagsintegrierten Sprachbildung). In unserer Kindertagesstätte begleiten wir die Kinder bei dieser Entwicklung. „Damit Lernerfolge aufeinander aufbauen können“, „ist es wichtig, dass die Angebote der sprachlichen Bildung in Kindertagesstätten und Grundschulen aneinander anknüpfen.“ (Dietz/Lisker, 2008, 46) Aus diesem Grunde versuchen wir, intensiv mit den verschiedenen Grundschulen im Einzugsgebiet zusammenzuarbeiten, damit eine durchgängige sprachliche Bildung gewährleistet werden kann, die an den individuellen Kompetenzen der Kinder ansetzt.

7.3 Weiterbildung

Um die Qualität der sprachpädagogischen Arbeit sichern zu können, nehmen wir an Fort- bzw. Weiterbildungsangeboten teil und/oder nutzen Fachliteratur, um den aktuellen Stand der Forschung in die sprachpädagogische Arbeit in der Einrichtung einfließen zu lassen.

Bereiche des Themenkomplexes Sprache können sein:

- Bildungsleitlinien des Landes
- Linguistisches Grundwissen (Syntax, Morphologie, Pragmatik, Semantik/Lexikon, Kommunikation, Sprechakt…)
- Grundlagen des kindlichen Spracherwerbs (Erst- und Zweitspracherwerb)
- Literacy
- phonologische Bewusstheit
- Medienkompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Mehrsprachigkeit
- Gesprächskultur
- Dialoghaltung
- Sprachanregendes Verhalten
- spezielle Konzepte und Programme zum Bereich Sprache
- Beobachtungs- und Dokumentationsmethodik
- Sprachauffälligkeiten
- Bildungspartnerschaft mit Eltern in Bezug auf Sprache
- Coaching/Beratungsmethodik

8. Schlusswort

Es ist bis hierhin deutlich geworden, wie umfangreich die sprachliche Bildung unserer Kinder ist. Sie verlangt jeder Fachkraft ein hohes Maß an Kompetenz, Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit dem Thema ab. Doch es lohnt sich, genau in diesen Bereich zu investieren, da vom Erlangen sprachlicher Kompetenzen in den ersten sechs Lebensjahren das Gelingen des Weiteren schulischen Lernens maßgeblich abhängt. Daher soll die sprachliche Bildungsarbeit stets einen großen Platz in unserem pädagogischen Alltag einnehmen. Uns ist klar, dass es kein „Das-wächst-sich-später-schon-alles-zurecht" gibt, sondern dass es diese wenigen Jahre sind, in denen wir unsere Kinder gemeinschaftlich mit den Eltern im Erwerb elementarer sprachlicher Kenntnisse unterstützen müssen. Zukünftig werden Kinder wahrscheinlich tendenziell noch mehr Zeit in den Kitas verbringen und weniger Zeit zu Hause. Daher wird es immer wichtiger, dass sich kompetent ausgebildete und regelmäßig fortgebildete Erzieherinnen dieser Aufgabe widmen und dass wir bei dieser Arbeit Unterstützung durch interne Fachkräfte (Sprachexperten, Sozialpädagogen etc.) finden.

9. Literatur

ALBRECHT, BEATRIX/HEIMBUCHER, CORNELIA/ROSENZWEIG, MONIKA VON/WÖCKENER, BABETTE. 2012. Empfehlung – Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte. Herausgegeben vom Kultusministerium Niedersachsen Abrufbar unter: www.cuvo.nibis.de (Letzter Zugriff: 20.03.2014).

APELTAUER, ERNST. 2004. Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (Märt 2003 bis April 2004). Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht (Sonderheft 1).

APELTAUER, ERNST. 2007. Grundlagen vorschulischer Sprachförderung.
Flensburg: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht (Sonderheft 4).

BECKER, PETER. 1994. Theoretische Grundlagen. In: Abele, Andrea; Becker, Peter (Hrsg.) (1994): Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik. München: Weinheim (2. Aufl.) (S. 13-49).

BELLER, SIMONE. 2013. Begleitheft zur DVD „Wie Kinder zu(m) Wort kommen. Sprachförderung im Alltag."
AV1 Film. Kaufungen.

BERTELSMANN STIFTUNG. 2013. Eine Frage der Qualität: Personalschlüssel in Schleswig-Holsteins Kitas sind durchschnittlich. „Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme": Über Dreijährige gehen in Schleswig-Holstein nur selten ganztags in ihre Kindertageseinrichtung. Abrufbar unter: www.laendermonitor.de/downloads-presse/index.nc.html (Download: Pressemitteilungen: Stand Aktuell) (Letzter Zugriff: 26.06.2014).

BEUSHAUSEN, ULLA/KLEIN, SUSANNE. 2010. Sprachförderung. Ein Ratgeber für Eltern, Therapeuten und Erzieher. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag (2. Aufl.).

BRUNER, JERÔME S. 1997. Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber (2. Nachdruck).

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND. 2013. Praxishilfen zur Umsetzung des Bundesprogramms „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration" (3. Auflage). Abrufbar unter: www.fruehe-chancen.de/files/was_politik_leistet/spk/application/pdf/praxishilfe_%28version_3%29.pdf
www.fruehe-chancen.de/files/was_politik_leistet/spk/application/pdf/praxishilfe_%28version_3%29.pdf
(Letzter Zugriff: 02.02.2014).

DANNENBAUER, FRIEDRICH M. 1997. Grammatik. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris. Sprachtherapie mit Kindern. 171ff. München: Reinhard (3. Auflage).

DANNENBAUER, FRIEDRICH M. 2002. Grammatik. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris. Sprachtherapie mit Kindern. 105-161. München: Reinhard (5. Auflage).

DIETZ, SANDRA/LISKER, ANDREA. 2008. Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des DJI. München: Deutsches Jugendinstitut.

FRANK, GERMAN/GRZIWOTZ, PETER. 1974. Lautprüfbogen. Ravensburg: Verlag am Sprachheilzentrum (unveränderte Auflage, 2001).

FTHENAKIS, W.E., SCHMITT, A., DAUT, M., EITEL, A., SCHMITT, A. & WENDELL, A. 2009a. Naturwissen schaffen. Band 2: Frühe mathematische Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

FTHENAKIS, W.E., SCHMITT, A., DAUT, M., EITEL, A., SCHMITT, A. & WENDELL, A. 2009b. NaturWissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

FÜSSENICH, IRIS/GEISEL, CAROLIN. 2008. Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Ernst Reinhardt Verlag.

GRIMM, ANGELIKA/SCHWALLBACH, JOACHIM. 2010. Sprachreich. Logopädisch orientierte Sprachförderung im Alltag. Basiswissen II: Sprachentwicklung und Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern. Herausgegeben vom Deutschen Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl).

GRIMM, HANNELORE/DOIL, HILDEGARD. 2006. Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA). Göttingen: Hogrefe Verlag, (2. Aufl.).

HAUG-SCHNABEL, GABRIELE/BENSEL, JOACHIM. 2012. Wie kommt das Kind zum Wort Sprachentwicklung und -förderung. In Kindergarten Heute Wissen kompakt. Freiburg: Herder.

HELLRUNG, UTA. 2012. Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten - verstehen - handeln. Freiburg: Herder.

HOCKE, NORBERT. 2011. Inklusion und Sprache. Vortrag anlässlich der Informationsveranstaltung für Multiplikatoren/ -innen zur „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration" am 2. November 2011 in Berlin. Abrufbar unter: www.gew.de/Inklusion_und_Sprache.html#Section45820 (Letzter Zugriff: 31.10.2013).

JAMPERT, KARIN et al. (Hrsg.). 2011a. Wie kommt das Kind zur Sprache? Kinder-Sprache stärken! Heft 1. Weimar/ Berlin: Deutsches Jugendinstitut: verlag das netz.

JAMPERT, KARIN et al. (Hrsg.). 2011b. Überall steckt Sprache drin. Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Heft 2. Weimar/Berlin: Deutsches Jugendinstitut: verlag das netz.

JAMPERT, KARIN et al. (Hrsg.). 2011c. Wie viel Sprache steckt in Musik und Medienarbeit? Kinder-Sprache stärken! Heft 2a. Weimar/Berlin: Deutsches Jugendinstitut: verlag das netz.

JAMPERT, KARIN et al. (Hrsg.). 2011d. Wie viel Sprache steckt in Bewegung und Naturwissenschaften? Kinder-Sprache stärken! Heft 2b. Weimar/Berlin: Deutsches Jugendinstitut: verlag das netz.

JAMPERT, KARIN et al. (Hrsg.). 2011e. Schritt für Schritt in die Sprache hinein. Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Heft 1. Weimar/Berlin: Deutsches Jugendinstitut: verlag das netz.

KEMP, ROBERT/BREDEL, URSULA/REICH, HANS H. 2008. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.), Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung 29/I: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, 77.

LIST, GUDULA. 2007. Förderung von Mehrsprachigkeit. München: Deutsches Jugendinstitut. Abrufbar unter: www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (Letzter Zugriff: 13.11.2013).

PETERMANN, FRANZ/PETERMANN, ULRIKE/KOGLIN, UTE. 2013. Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. EBD 3-48 Monate. Berlin: Cornelsen Verlag (4. überarbeitete Aufl.).

PETERMANN, FRANZ/PETERMANN, ULRIKE/KOGLIN, UTE. 2013. Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. EBD 48-72 Monate. Berlin: Cornelsen Verlag (2. überarbeitete Aufl).

RAMGE, HANS. 1973. Spracherwerb: Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Tübingen: Niemeyer.

REICHERT-GARSCHHAMMER, EVA/KIEFERLE, CHRISTA. (Hrsg.). 2011. Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

SANDER, RITA/SPANIER, RITA. 2005. Kindergarten heute Spezial: Sprachentwicklung und Sprachförderung – Grundlagen für die pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.

SCHENK, CHRISTA. 2004. Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. 5. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.

SCHLESIGER, CLAUDIA/MÜHLHAUS, MELANIE. 2013. Late Talker: Späte Sprecher – Wenn Zweijährige noch nicht sprechen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag (2. Aufl.).

SCHNITZLER, CAROLA D. 2008. Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. In: Luise Springer, Dietlinde Schrey-Dern (Hrsg.). Forum Logopädie. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

STEINER, JÜRGEN. 2008. Prävalenz-Forschung: Zusammenfassung der Datenlage zu Sprachauffälligkeiten bei Kindern und Schlussfolgerungen für die Praxis. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik. Abrufbar unter: www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/webautor-data/29/Praevalenz_Zusammenfassung-der-Datenlage.pdf (Letzter Zugriff: 06.01.13).

TESAK, JÜRGEN/HANSEN, BERND/IVEN, CLAUDIA. 2004. Stottern bei Kindern – Ein Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute. Idstein: Schulz-Kirchner.

TEXTOR, M.R. 1999. Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik. In: klein & groß, Heft 11/12, 36-40.

TRACY, ROSEMARIE. 2008. Wie Kinder Sprechen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

ULICH, MICHAELA. 2003. Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. Kindergarten heute, Heft 3, 6-18.

ULICH, MICHAELA/MAYR, TONI. 2004. Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

ULICH, MICHAELA/MAYR, TONI. 2006. Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

WENDLANDT, WOLFGANG. 2011. Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart: Thieme.

WILKEN, ETTA. 2000. Sprechen lernen mit GuK 1, Lauf a. d. Pegnitz.

WINTRUFF, YARA/ORLANDO, ACHIROPITA/GUMPERT, MAIKE. 2011. Diagnostische Praxis bei mehrsprachigen Kindern.
In: Forum Logopädie 25, 6-13.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2011. ICF - CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen.
Bern: Huber (in das Deutsche übersetzt und herausgegeben von Judith Hollenweger und Olaf Kraus de Camargo).

10. Anhang

Inhalt:

Anhang 1: Die vier Meilensteine in der Grammatikentwicklung nach Tracy (2007)
Anhang 2: Fragesammlung für Elterngespräche
Anhang 3: Tabelle zur Verbstellung im Satz – Zweitspracherwerb

Anhang 1: Die vier Meilensteine in der Grammatikentwicklung nach Tracy (2007)

Entnommen aus: Jampert, Karin et al. (Hrsg.). 2011a. Wie kommt das Kind zur Sprache? Kinder-Sprache stärken! Heft 1. Weimar/ Berlin: Deutsches Jugendinstitut: verlag das netz.

Meilenstein 1

Meistens kurz nach dem ersten Geburtstag fangen Kinder mit ihren eigenen Ein-Wort-Sätzen an. Ein Satz aus einem Wort?! Aber ja, denn die Absicht, die hinter einer Äußerung wie »Wauwau« oder »Mama« steckt, entspricht sicherlich der eines ganzen Satzes.

Meilenstein 2

Sobald der Wortschatz der Kinder auf etwa fünfzig Wörter angewachsen ist, genügen für eine Äußerung nicht mehr nur einzeln Wörter. Jetzt beginnen die Kinder, zwei Wörter in einer Äußerung miteinander zu kombinieren. Und was für Möglichkeiten sich jetzt ergeben! Sie können allein durch diese Zwei-Wort-Kombinationen viel mehr Inhalt in einer einzigen Äußerung verpacken. So sagt Lovis (m, 1;7, deutsch) als Kommentar dazu, dass der Teller eines anderen Kindes leer gegessen ist: »Baby alle!« In dieser Phase kombinieren die Kinder beispielsweise Hauptwörter mit Verben (Lea tanzen) oder Hauptwörter mit Verbpartikeln (Hose aus).

Meilenstein 3

In der nächsten Phase, mit zwei bis drei Jahren, erhalten die Sätze der Kinder zunehmend eine grammatische Struktur. Jetzt tauchen Funktionswörter auf (z.B. der, die, das) und jetzt werden die Verben an das Subjekt im Satz angepasst. Nun beginnen Kinder auch, grammatische Fälle zu markieren und den Nominativ vom Akkusativ zu unterscheiden: »Der Apfel schmeckt gut«/»Ich mag den Apfel«. Das grammatische Geschlecht der Substantive erfassen sie meisten Kinder übrigens völlig problemlos.

Meilenstein 4

Mit drei bis vier Jahren haben die Kinder ihr grammatisches Wissen so weit ausgebaut, dass sie schon komplexe Sätze bauen können. Sie erschließen sich die Struktur von Nebensätzen, denn jetzt kennen sie viele Verben, die Nebensätze erfordern (z.B. wissen, glauben ...), und sie kennen die erforderlichen Bindewörter (dass, weil ...). Mit diesem Handwerkszeug können sie Sätze miteinander kombinieren. Die Kinder werden sicherer bei der Mehrzahlbildung und den Steigerungsformen, sie erschließen sich in der Verbbeugung weitere Zeitformen und beherrschen die meisten grammatischen Fälle.

Anhang 2: Fragesammlung für Elterngespräche

Leitfragen zur Sprachentwicklung

Wir achten in unserer Kita auf die sprachliche Entwicklung Ihres Kindes. Folgende Fragen können uns helfen, Ihr Kind besser zu verstehen und es in seiner sprachlichen Bildung bestmöglich zu begleiten.

WAS SPIELT IHR KIND AM LIEBSTEN? Welche Interessen hat Ihr Kind? Mit wem spielt Ihr Kind besonders gern (ältere/ jüngere Kinder, Erwachsene, Eltern)? Kann Ihr Kind im Spiel „so tun als ob“ (Einkaufsspiel, Arzt, Vater/ Mutter/ Kind)? Singt Ihr Kind gern? Was meinen Sie: Ist Ihr Kind eher mutig oder eher vorsichtig?
WANN HAT IHR KIND ERSTE WÖRTER GESPROCHEN? Was waren die ersten Wörter?
ERZÄHLT IHR KIND GERN? Kann Ihr Kind sich verständlich machen (auch Fremden gegenüber)? Stellt Ihr Kind Fragen? Spricht Ihr Kind schon deutlich?

WÄCHST IHR KIND MEHRSPRACHIG AUF? Welche Sprache/n sprechen Vater/Mutter/Geschwister/… mit Ihrem Kind? Welche Sprache/n verwendet Ihr Kind? Wünschen Sie sich für zukünftige Gespräche in der Kita einen Dolmetscher?
HABEN SIE DEN EINDRUCK, DASS IHR KIND GUT ODER SCHLECHT HÖRT? Wurde schon einmal ein Hörtest gemacht? Wenn ja, wann? Hatte Ihr Kind schon einmal eine Mittelohrentzündung?
WAS MÜSSEN WIR ÜBER DIE MUNDMOTORIK IHRES KINDES WISSEN? Braucht Ihr Kind noch einen Schnuller, nuckelt es noch? Zeigt Ihr Kind vermehrten Speichelfluss? Was isst Ihr Kind gern? Mag es eher harte oder eher weiche Dinge?

Anhang 3: Tabelle zur Verbstellung im Satz – Zweitspracherwerb

Entnommen aus: Kemp/Bredel/Reich. 2008. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation – Satzbildung: Zweitspracherwerb, 77.

Stufe	Beispiel	Übergangsformen	Beispiel
verblose Aussage	- ich Kuchen - da Puppe		
Kopulaverb in Zweitstellung	- da is Baum - das is Ente		
infinitives Vollverb am Satzende	- ich spielen - Puppe setz		
infinitives Vollverb am Satzende mit Satzpartikel	- ich nich tschaukel - Erika so machen		
Vollverb in Zweitstellung (Aussagesatz)	- der Vogel schrei da - Katze geht unten	Kopula o.Ä. in Zweitstellung, infinitives verb am Satzende	- Der Junge is die Hose zieh - Das Mädchen geht die Schule gehen
finites Verb in Zweitstellung, Vorsilbe am Satzende	- Der Vogel fliegt runter - Ich werf das fort - Die klettert da hoch	keine Satzklammer	- Ich werf runter das
Modalverb in Zweitstellung, Infinitiv des Vollverbs am Satzende	- Gizem will ein Junge sein - Die muss da runterspringen	keine Satzklammer	- Der woll bringen de Schiffe
Hilfsverb in Zweitstellung, Partizip II am Satzende (Perfekt)	- Die Kinder haben da drauße gespielt	Partizip ohne Hilfsverb keine Satzklammer abweichende Form des Partizips	- De Papagei da hoch gesprung - Ich hab verstehn das - Dann hab das Hause denehm

Kontakdaten:

Adelby 1

Kinder- und Jugenddienste gGmbH
Hochfelder Landstr. 1
24943 Flensburg
Tel. 0461 / 4 93 05-0
www.adelby1.de

Ev.-Luth. Kindertagesstättenwerk
des Kirchenkreises Schleswig-Flensburg

Mühlenstr. 19
24937 Flensburg
Tel. 0461 / 5 03 09 26
www.evkitawerk.de

Stadt Flensburg

Kindertagesbetreuung
Rathausplatz 1
24931 Flensburg
Tel. 0461 / 85-0
www.flensburg.de

Frühe Chancen

Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration
www.fruehe-chancen.de

FlAkSI 2014

Flensburger Arbeitskreis
Sprache & Integration

Adelby 1

Ev.-Luth. Kindertagesstättenwerk
des Kirchenkreises Schleswig-Flensburg

Stadt Flensburg

Adelby 1
Kinder- und Jugenddienste

Ev. Kindertages-
stättenwerk
Evangelisch-Lutherischer
Kirchenkreis Schleswig-Flensburg

FLENSBURG

gefördert durch das

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend