

Einführung zum Praxismaterial aus dem Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“

Veröffentlicht auf dem Internet-Portal der Offensive Frühe Chancen:
Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration

www.fruehe-chancen.de

Juni 2011

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© Juni 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon (089) 6 23 06 – 216
Telefax (089) 6 23 06 – 407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier
E-Mail: laier@dji.de

Gliederung

| | |
|---|-----------|
| 1 Einführung | 5 |
| 2 Prinzipien einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit | 7 |
| 2.1. Die Sprache der Jüngsten – entdecken und begleiten | 7 |
| Der Erstsprach(en)erwerb ist ein besonderer Lernprozess | 8 |
| Der Erwerb von mehreren Erstsprachen | 9 |
| Der Erstspracherwerb ist ein langfristiger und komplexer Lernprozess | 10 |
| Strategien der Kinder beim Erstspracherwerb | 11 |
| Einmal gehört reicht nicht! | 13 |
| Die 100 Sprachen der Kinder (Malaguzzi) | 14 |
| Bei Kleinkindern ist der Erwerb einer ersten Sprache eng verknüpft mit kognitiven und sozial-kommunikativen Entwicklungsprozessen | 15 |
| Implizites Wissen von Fachkräften reicht nicht aus | 17 |
| 2.2. Die Prinzipien des DJI-Ansatzes | 18 |
| Ein weiter Blick auf Sprache | 19 |
| Orientiert an Kompetenzen der Kinder | 20 |
| In bedeutungsvolle Handlungen eingebettet | 21 |
| Quer durch den pädagogischen Alltag | 22 |
| Im feinfühligem Dialog mit dem Kind | 23 |
| Beobachtung und Dokumentation als Grundlage sprachlicher Förderung | 24 |
| 3 Auf Entdeckungsreise in der Welt der Kindersprache | 25 |
| 3.1. Der weite Blick auf Sprache: die fünf Sprachbereiche | 25 |
| Sozial-kommunikative Entwicklung | 26 |
| Sprachlich-kognitive Entwicklung | 30 |
| Laute und Prosodie | 32 |
| Wörter und ihre Bedeutung | 36 |
| Grammatik: Satzbau und Wortbildung | 40 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2. Die fünf Etappen im Spracherwerb | 42 |
| Etappe 1: Alles auf Empfang | 43 |
| Etappe 2: Miteinander Aufmerksamkeit teilen | 44 |
| Etappe 3: Erste Wörter als Werkzeug | 45 |
| Etappe 4: Wörter-Welten | 46 |
| Etappe 5: Macht der Sprache | 47 |
| 3.3. Mehrsprachigkeit als eine Variante der frühen Sprachentwicklung | 49 |
| 3.4. Sprachliche Entwicklungsprozesse entdecken und beobachten | 51 |
| 4 Sprachliche Bildung und Förderung von Kleinkindern als pädagogische Querschnittsaufgabe | 53 |
| 4.1. Kindliches Lernen als ganzheitlicher Prozess | 53 |
| Kindliches Lernen neu gesehen | 54 |
| Sprachliche Bildungsprozesse gezielt im Alltag unterstützen | 57 |
| 4.2. Mit jungen Kindern im Dialog: Grundlagen zur Dialoghaltung | 59 |
| 4.3. Alltagssituationen und ihre sprachförderlichen Potenziale | 61 |
| Beispiel Standardsituation Wickeln | 64 |
| Beispiel Spielsituation Spaziergang Schaufensterbummel | 67 |
| Beispiel Spielsituation Rollenspiel | 69 |
| Beispiel Spielsituation Spontangesang | 73 |
| 4.4. Reflexionsmethode für sprachförderliche Situationen im Kita-Alltag | 77 |
| 5 Sprachliche Bildung in Kooperation mit Eltern | 79 |
| 6 Literatur | 81 |

1 Einführung

Das Deutsche Jugendinstitut hat in seinem Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ (Link zur Projekthomepage: www.dji.de/sprache-u3) ein Konzept zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Begleitung für die Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen erarbeitet. Es basiert auf dem bereits entwickelten Sprachförderansatz „Sprachliche Förderung in der Kita“ (www.dji.de/sprachfo-kita) für die drei- bis sechsjährigen Kinder.

Das Konzept für die Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen vermittelt theoretisch fundiertes Wissen zur Sprachentwicklung wie auch zum kindlichen Lernen in den ersten drei Lebensjahren. Zugleich werden im Sinne einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit die unterschiedlichen Situationen des Kita- und Krippenalltags und deren Gestaltungsmöglichkeiten in den Blick genommen und auf Möglichkeiten sprachlicher Förderung hin untersucht. Das Konzept wurde gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften, die im frühpädagogischen Bereich arbeiten, in den Bundesländern Hessen und Saarland erprobt und weiterentwickelt. Die Ergebnisse werden bis September 2011 in Form eines Praxismaterials für Erzieherinnen und Erzieher mit ergänzender DVD veröffentlicht.

Das eigens für pädagogische Fachkräfte und die Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen konzipierte Material wird aus zwei Teilen bestehen:

Heft 1 präsentiert Wissen zur Sprachentwicklung und zu den Besonderheiten des kindlichen Spracherwerbs in den ersten drei Lebensjahren und berücksichtigt auch mehrsprachig aufwachsende Kinder sowie Instrumente für die Beobachtung und Dokumentation von Kindersprache (Orientierungsleitfäden).

Heft 2 beinhaltet die Grundsätze einer systematischen alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit mit Kindern von null bis drei Jahren. Diese grundsätzlichen Überlegungen werden durch Anregungen, Ideen und Beispiele für die Umsetzung und Gestaltung des Alltagsgeschehens in der Kinderkrippe/Kita und zur Zusammenarbeit mit den Eltern angereichert. Mit betrachtet wird dabei auch die dialogische Grundhaltung von Fachkräften.

Die Erfahrungen und Beobachtungen der am Projekt beteiligten Erzieher/innen sind mit den theoretischen Inhalten verknüpft und veranschaulichen das Praxismaterial. Als ein weiterer wichtiger Bestandteil des Konzepts werden Leitfäden zur Reflexion vorgestellt. Sie helfen Erzieherinnen und Erziehern, die eigene Praxis zu analysieren und darin die vielfältigen Gelegenheiten zur sprachlichen Bildung und Unterstützung der Kinder zu entdecken.

Abgerundet werden beide Hefte durch Beiträge von Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Disziplinen.

Zusätzlich zu dieser Veröffentlichung werden auf einer DVD ausgewählte Filmsequenzen aus dem Projektfundus zusammengestellt, die einzelne Aspekte bebildern und als Material für beispielhafte Analysen dienen können.

2 Prinzipien einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit

2.1. Die Sprache der Jüngsten – entdecken und begleiten

Eine der spannendsten Entwicklungen, die wir in der Kita beobachten können, ist der faszinierende und lang andauernde Prozess, in dem sich Kleinkinder allmählich der Sprache bemächtigen. Sie eignen sich in den ersten drei Lebensjahren ihre Umgebungssprache so gut an, dass sie in der Lage sind, ihre Wünsche zu formulieren und von anderen geäußerte Bedürfnisse zu verstehen. Sie können den Alltag sowie ihre Spiele mit anderen Kindern sprachlich organisieren und gestalten. Sie können anderen von ihren Erlebnissen und Erfahrungen berichten und hören gern zu, wenn jemand Geschichten erzählt. Nun könnte man sagen: Das ist doch ganz normal! Aber überlegen Sie nur einmal, wie es uns Erwachsenen geht, wenn wir versuchen, eine Fremdsprache zu erlernen. Denken Sie an Sprachen wie Chinesisch oder Arabisch, bei denen uns unser erstsprachliches Vorwissen überhaupt nicht weiterhilft. Zunächst müssen wir lernen, ganz neue Laute wahrzunehmen, bevor wir uns an die mühsame Produktion heranwagen. Beim Aufbau des Wortschatzes machen wir die Erfahrung, dass Wörter, kaum haben wir sie erfolgreich eintrainiert, in der nächsten Woche schon wieder aus dem Gedächtnis verschwunden sind. Und die Anwendung der grammatischen Regeln gelingt uns zwar prima im Sprachunterricht, aber im Ernstfall, wenn es darauf ankommt, ist die Situation schon längst vorbei, bevor es uns gelingt, auch nur einen Satz zu formulieren.

Der Erstsprach(en)erwerb ist ein besonderer Lernprozess

Der Erwerb von mehreren Erstsprachen

Der Erstspracherwerb ist ein langfristiger und komplexer Lernprozess

Strategien der Kinder beim Erstspracherwerb

Einmal gehört reicht nicht!

Die 100 Sprachen der Kinder (Malaguzzi)

Bei Kleinkindern ist der Erwerb einer ersten Sprache eng verknüpft mit kognitiven und sozial-kommunikativen Entwicklungsprozessen

Implizites Wissen von Fachkräften reicht nicht aus

Der Erstsprach(en)erwerb ist ein besonderer Lernprozess

Auch wenn Kleinkinder vor ähnlichen Herausforderungen stehen, scheinen sie beim Erwerb ihrer ersten Sprache oder Sprachen mit keiner unserer Schwierigkeiten zu kämpfen zu haben. Woran liegt das? Die Wissenschaft weist darauf hin, dass der frühe Spracherwerb ein impliziter Lernprozess ist. Das bedeutet: Kinder verfolgen nicht bewusst das Ziel, sich die Sprache/n ihrer Umgebung anzueignen. Vielmehr lernen sie ihre erste/n Sprache/n nebenbei, was allerdings nicht bedeutet, dass es von allein geschieht. Es handelt sich um einen aktiven Lernprozess, bei dem Kind und Bezugspersonen engagiert tätig sind.

Sprachliche Fähigkeiten von Kindern entwickeln sich in Verbindung mit ihren Wahrnehmungen und Beziehungen und im Rahmen ihres Tätigseins. Wenn Kinder aufmerksam und konzentriert etwas beobachten, wenn sie mit offenen Ohren hinhören, wenn sie emotional berührt sind oder engagiert und leidenschaftlich agieren, dann sind sie auch sprachlich aktiv. In solchen Situationen bringen sie sich mit ihren „100 Sprachen“ ein und sind aufnahmebereit für die sprachlichen Botschaften ihrer Umgebung.

Der Erwerb von mehreren Erstsprachen

Die Besonderheit des ersten Spracherwerbs besteht darin, dass er eng verzahnt ist mit sozialen, motorischen und geistigen Entwicklungsprozessen. Und dies kennzeichnet nicht nur den Spracherwerb von einsprachigen, sondern auch von mehrsprachigen Kindern. Wenn Kinder in ihren ersten Lebensjahren mit zwei oder auch mehreren Sprachen aufwachsen, dann erwerben sie alle ihre ersten Sprachen auf beiläufige und ganzheitliche Art und Weise, aber dennoch in einem intensiven Erwerbsprozess. Deshalb ist es sinnvoll, diesen sprachlichen Lernprozess als **Erstspracherwerb** zu bezeichnen. Von einem Zweitspracherwerb spricht man dann, wenn sich ältere Kinder – auf der Grundlage einer bereits gefestigten ersten Sprache – eine weitere Sprache aneignen.

Der Erstspracherwerb ist ein langfristiger und komplexer Lernprozess

Beim frühkindlichen Spracherwerb haben wir es mit einem ausgesprochen komplexen und lang andauernden Lernprozess zu tun. Auch wenn in den ersten drei Lebensjahren entscheidende Schritte im Spracherwerb erfolgen, müssen wir uns klarmachen, dass der ganz normale Erstspracherwerb mit drei Jahren noch lange nicht abgeschlossen ist, sich vielmehr bis weit ins Schulalter hinein erstreckt. Das bedeutet zunächst einmal, Kinder brauchen ausreichend Zeit dafür, und die Bezugspersonen müssen dazu bereit sein, sich dem Rhythmus der Kinder im sprachlichen Lernprozess anzupassen.

Das klingt vielleicht banal, erfordert aber großes Fachwissen und viel Handlungskompetenz, wenn es um eine professionelle Sprachbegleitung der Kinder geht. Jeder und jede weiß aus eigener Erfahrung beim Sprachenlernen: Wir verstehen viel mehr, als wir selbst zum Ausdruck bringen können. Nicht anders ist es bei den Kindern. Ihr Sprachverständnis und ihr passives Sprachvermögen sind viel weiter fortgeschritten als das, was sie spontan und selbstständig mit Sprache zum Ausdruck bringen können. Deshalb profitieren sie davon, wenn wir nicht nur ihre Äußerungen spiegeln, sondern ihnen sprachlich auf dem Niveau ihres Verstehens begegnen, das dem nächsten Schritt ihrer sprachlichen Produktionen entspricht.

Strategien der Kinder beim Erstspracherwerb

Bei der Beobachtung von Kindersprache ist es entscheidend zu erkennen, welche Strategien die Kinder einsetzen. Denn mit diesen Strategien gelingt es ihnen, die komplexe Umgebungssprache an ihre sprachlichen Möglichkeiten anzupassen. So vollziehen sie ihre sprachlichen Lernfortschritte. Aus der „Banane“ wird zum Beispiel ganz einfach die „Nane“. Die Kinder verändern nach dem Prinzip „Nicht zu viel auf einmal“ Laute, Wörter, Sätze und sprachliche Regeln. Außerdem verständigen sie sich zunächst vor allem über Gestik und Mimik.

Fachkräfte sollten auch erkennen, für welche sprachlichen Aspekte Kinder in einer bestimmten Phase sensibel sind. Ob sie zum Beispiel gerade begeistert ihren Wortschatz rund ums Auto erweitern und entdecken, dass es neben dem „Auto“ auch noch den „Traktor“ (Traktor) gibt, oder sich mit den persönlichen Fürwörtern und der schwierigen Unterscheidung von „mir“ und „mich“ abmühen.

Der kindliche Spracherwerb vollzieht sich nicht als ein gleichmäßig ablaufender und kontinuierlicher Aufbauprozess. Fortschritte können mitunter auf den ersten Blick wie Rückschritte aussehen, wenn Kinder zum Beispiel von neu entdeckten Regeln großzügig Gebrauch machen und aus „hab gegessen“ plötzlich wieder „eesst“ wird. Aus all diesen Gründen ist es für die Bezugspersonen der Kinder wichtig, aufmerksam zu werden für die Zwischenschritte und individuellen Verläufe des Spracherwerbs.

Eine zentrale Strategie von Kindern ist die Nachahmung. Kinder sind beim Spracherwerb – wie in ihrer Entwicklung insgesamt – aufmerksame Beobachter/innen und versuchen das, was sie bei anderen sehen und hören, selbst auszuprobieren. Die Strategie der Nachahmung können wir beim Lauterwerb, beim Worterwerb, bei der Übernahme von Satzteilen, von Gestik und Mimik ebenso wie beim Nachspielen von vertrauten Situationen gut beobachten. So kommt es vor, dass wir Wörter oder komplexe sprachliche Formulierungen hören, die die Kinder von sich aus spontan eigentlich noch nicht produzieren können. Wichtig für die Anwendung der Nachahmungsstrategie ist für sie zunächst der intime Dialog mit einer vertrauten Bezugsperson, aber bald auch die Beobachtung des sprachlichen Agierens anderer Kinder. Kinder profitieren beim Spracherwerb nicht nur vom Imitieren, sondern ebenfalls davon, dass ihre Bezugspersonen das aufgreifen und wiederholen, was die Kinder produzieren. Aus der Forschung wissen wir, dass der Nachahmungsprozess wechselseitig verläuft. Auch die erwachsenen Dialogpartner/innen greifen die nonverbalen und verbalen Äußerungen der Kinder auf und spiegeln sie. Dabei erleben Kinder ihre Äußerungen als variantenreiches Echo beim Gegenüber, sehen und hören, was sie selbst produziert haben, und entdecken sich als Verursacher des sprachlichen Handelns ihre/s/r Gesprächspartner/s/in.

Insgesamt zeigen Kinder ein breites Spektrum an sprachlichen Lernstrategien:

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

Einmal gehört reicht nicht!

Diese zahlreichen Strategien, mit denen Kinder operieren, geben uns auch den wichtigen Hinweis, dass es nicht ausreicht, Laute, Wörter oder grammatische Regeln nur wenige Male zu hören, um sie zu beherrschen. Vielmehr brauchen Kinder viele Möglichkeiten im Alltag, um in unterschiedlichen Situationen ihr sprachliches Know-how immer wieder anzuwenden und dadurch zu stabilisieren und zu automatisieren.

Die 100 Sprachen der Kinder (Malaguzzi)

Je nach sprachlichem Entwicklungsstand und sprachlicher Persönlichkeit können wir bei Kindern eine Vielfalt an unterschiedlichen Ausdrucksformen entdecken. Zunächst sind natürlich die nonverbalen und stimmlichen Botschaften die wichtigsten Formen von kindlichen Mitteilungen. Gestik, Mimik, Blick und Körperhaltung sowie Lautstärke und Betonung signalisieren uns ihr Befinden und bald auch ihre Mitteilungsabsichten. Nach und nach werden ihre nonverbale Sprache und ihre stimmliche Ausdruckskraft aber immer mehr begleitet und ergänzt durch sprachliche Hinweise und Äußerungen.

Wie Kinder Sprache einsetzen, ist von Kind zu Kind verschieden. Denn der Umgang mit Sprache ist bereits bei Kleinkindern individuell geprägt. Wir alle kennen Kinder, die aus ganz wenigen sprachlichen Mitteln ein kommunikatives Feuerwerk zaubern können, und andere Kinder, die sich lange Zeit als Sprachbeobachter/innen betätigen und die sprachliche Bühne erst betreten, wenn sie einen soliden Grundstock erworben haben. Insofern lässt sich der frühe Spracherwerb von Kleinkindern nur schwer in ein normiertes Gerüst zwängen.

Forschungsergebnisse ebenso wie praktische Erfahrungen verweisen darauf, wie unterschiedlich und individuell sich der sprachliche Aneignungsprozess von Kindern vollzieht. Ganz besonders gilt das für die ersten drei Lebensjahre. Auch wenn sich so genannte Meilensteine im Spracherwerb aller Kinder identifizieren lassen, so ist es doch von Kind zu Kind verschieden, wann sie diese Meilensteine erobert haben und wie sich die jeweiligen Fortschritte im sprachlichen Verhalten eines Kindes zeigen. Und bei Kindern unter drei Jahren sind sprachliche Veränderungen nicht zwangsläufig und ausschließlich an den verbalen Äußerungen festzumachen. Vielmehr ist eine ganzheitliche Sichtweise vonnöten, die das nonverbale Verhalten von Kindern, ihre Aktivitäten sowie ihr spielerisches Handeln mit in den Blick nimmt.

Bei Kleinkindern ist der Erwerb einer ersten Sprache eng verknüpft mit kognitiven und sozial-kommunikativen Entwicklungsprozessen

Wenn man sich überlegt, wie der kindliche Spracherwerb funktioniert, dann denkt man zunächst einmal an die Bezugspersonen als wichtige sprachliche Vorbilder und Dialogpartner/innen der Kinder. An ihren sprachlichen Anregungen scheinen sich die Kinder im Wesentlichen zu orientieren. Deutet ein/e Erwachsene/r zum Beispiel auf einen Ball und sagt „Schau, da ist ein Ball“, kann das Kind das Wort „Ball“ lernen. Natürlich sind die sprachlichen Vorgaben von Erwachsenen eine unerlässliche Quelle für den kindlichen Spracherwerb, und dennoch ist diese Vorstellung vom sprachlichen Lernprozess bei Kleinkindern nur die halbe Wahrheit. Denn die Kinder müssen sich beim Erwerb ihrer ersten Sprache/n ja nicht nur das Wort für Ball aneignen, sondern zugleich müssen sie sich eine innere Vorstellung vom Ball erschließen, mit der sich das Wort verbindet. Bälle sind rund, man kann sie wunderbar auf dem Boden hin und her rollen, man kann sie mit dem Fuß wegschießen oder mit der Hand werfen. Bälle können groß und klein sein, hart und weich, und sie können in den unterschiedlichsten Farben glänzen. Von der Oma hat man einen wunderschönen roten Ball geschenkt bekommen, im Kindergarten kann man dem Freund den Ball wegnehmen, und mit dem Papa kann man prima „Ball zurollen“ spielen. Durch solche und viele weitere Erfahrungen bauen Kinder eine geistige Vorstellung von den Dingen und Ereignissen in ihrer Umgebung auf. Und ohne diese innere Vorstellung bleibt jedes Wort nur eine leere Hülle. So ist der Erstspracherwerbsprozess eng verknüpft mit dem Aufbau der geistigen Vorstellungswelt der Kinder.

Zugleich wird der sprachliche Entwicklungsprozess durch die frühen sozialen und kommunikativen Erfahrungen der Kinder stimuliert und geprägt. Von Beginn an ist die Interaktion der Kinder mit ihren wichtigsten Bezugspersonen in Sprache getaucht, und der Säugling erfährt sich mit seinen Emotionen und Bedürfnissen in einen lautlichen Dialog eingebettet. Wenn die Kinder älter werden, erleben sie, dass sie mit bestimmten Wörtern eindrucksvolle Wirkungen bei anderen Personen erzielen können. Zum Beispiel können sie sich allein mit dem kleinen Wörtchen „nein“ ganz wunderbar als eigenständige Persönlichkeit mit einem eigenen Willen in Szene setzen. Und schließlich entdecken Kinder, dass sie mit Sprache andere am eigenen Erleben teilhaben lassen können. Umgekehrt erfahren sie selbst natürlich auch, dass sie mittels Sprache von anderen interessante, spannende und lustige Sachen erfahren.

So eignen Kinder sich Sprache an, weil sie von Anfang an bedeutsam für sie ist, zunächst für ihre Beziehungen, dann auch für ihr Handeln, und schließlich wird Sprache ganz entscheidend für die Entwicklung ihres Denkens. Über je mehr sprachliche Mittel sie verfügen, desto wichtiger wird Sprache für ihre sozialen und geistigen Aktivitäten:

- für die Gestaltung ihres Zusammenseins mit anderen Kindern und ihren wichtigsten erwachsenen Bezugspersonen;

- für das gemeinsame Handeln mit anderen, wenn Mitteilungen wichtig werden, da sie sich damit andere Perspektiven und Erfahrungen erschließen können,
- und für den Aufbau ihrer inneren Welt der Vorstellungen, wenn Wahrnehmungen und Erfahrungen sich als sprachliches Gedächtnis ausbilden und gespeichert werden.

Aufgrund dieser engen Verflechtung mit kognitiven und sozial-kommunikativen Prozessen kann der Erstspracherwerb von Kindern auch nicht „im luftleeren Raum“ eingeübt oder trainiert werden. Vielmehr brauchen Kinder viele Gelegenheiten, um die Bedeutung und Funktion sprachlicher Aspekte in ihrem Handeln und in ihrem kommunikativen Alltag zu entdecken.

Implizites Wissen von Fachkräften reicht nicht aus

Sie werden beim Lesen immer wieder feststellen, dass Sie viele Erkenntnisse zum kindlichen Spracherwerb ganz selbstverständlich im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern berücksichtigen. Erwachsene verfügen über ein implizites Wissen und Gefühl, wie sie den Kleinsten sprachlich begegnen. Warum reicht das nicht aus? Warum ist es notwendig, dass ich als Erzieher oder Erzieherin mein Wissen über Sprache und Spracherwerb gezielt vertiefe?

Die Antwort lautet: Was im familiären Rahmen ganz intuitiv funktioniert, ist im institutionellen Kontext auf gezielte Planung und Reflexion angewiesen. Die außerfamiliären Rahmenbedingungen sowie die Gruppengröße sind beispielsweise wichtige Faktoren für das sprachliche Erleben der Kinder, und sie wirken sich natürlich auch auf das sprachliche Verhalten der Fachkräfte aus. Feinfühlig und entwicklungsangemessen auf jedes einzelne Kind einzugehen, stellt eine große Herausforderung für Fachkräfte dar. Deshalb wird es in dieser professionellen Situation wichtig, das sprachliche Verhalten der Kinder theoriegestützt zu beobachten und Aktivitäten sowie das eigene Sprachverhalten zu reflektieren und gezielt zu gestalten.

Ein fundiertes Hintergrundwissen ist eine entscheidende Grundlage für die Gestaltung des sprachlichen Alltags in der Kita. Darüber hinaus erwerben Fachkräfte durch ein solides Fachwissen Sicherheit und Professionalität in der Einschätzung des sprachlichen Verhaltens von Kindern sowie in der Durchführung von Entwicklungsgesprächen mit Eltern.

2.2. Die Prinzipien des DJI-Ansatzes

Eine sprachliche Unterstützung und Begleitung der Kinder kann dann am besten gelingen, wenn wir die Besonderheiten des frühkindlichen Spracherwerbsprozesses erkennen und berücksichtigen. Daher orientiert sich das vom Deutschen Jugendinstitut entwickelte Konzept zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern bis zu drei Jahren an den folgenden sechs Prinzipien:

Ein weiter Blick auf Sprache

Orientiert an Kompetenzen der Kinder

In bedeutungsvolle Handlungen eingebettet

Quer durch den pädagogischen Alltag

Im feinfühligem Dialog mit dem Kind

Beobachtung und Dokumentation als Grundlage sprachlicher Förderung

Ein weiter Blick auf Sprache

Das Konzept wurde entwickelt mit einem interdisziplinären, kompetenzorientierten Blick auf das kindliche Sprachhandeln sowie unter Berücksichtigung der Verknüpfung von sprachlichen Fähigkeiten und kognitiver sowie sozial-kommunikativer Entwicklung. Das Konzept bietet einen weiten Blick auf Sprache, um die große Bandbreite sprachlicher Aneignungsprozesse und Ausdrucksformen von Kindern zu erfassen. Beim kindlichen Spracherwerb ist das Erlernen des „Hörbaren“, der Laute, Wörter und Sätze eng verbunden mit den Bereichen der Kommunikation und Kognition: Mit der Entfaltung der sozial-kommunikativen und geistigen Fähigkeiten entwickelt sich auch die Sprache. Für die frühe Kindheit sind darüber hinaus die nonverbalen und sprachbegleitenden Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder zu beachten (Stimme und Körpersprache wie Mimik und Gestik), da diese sehr stark die kindlichen Äußerungen begleiten oder sogar ganz ersetzen können.

Orientiert an Kompetenzen der Kinder

Der weite Blick auf Sprache ist eng verwoben mit der Orientierung an den Kompetenzen ein- und mehrsprachig aufwachsender Kinder. Ihre einzelnen Entwicklungsschritte und Sprachlernstrategien werden als Fähigkeiten gewertet. Es geht nicht darum abzuhaken, was das Kind schon kann und was nicht. Vielmehr sollen die individuellen Erwerbsprozesse und -strategien erkannt und die Kinder als Sprachpersönlichkeiten wahr- und ernst genommen werden. Das Wissen um die vielfältigen Strategien und Entwicklungsprozesse im kindlichen Spracherwerb ist die Grundlage für die Beobachtung und Einordnung von Kindersprache und darüber hinaus Ansatzpunkt für die Gestaltung von sprachanregenden Angeboten und Situationen quer durch den Kita-Alltag. Für den Spracherwerb ist es besonders wichtig, dass Kinder im Alltag Gelegenheiten haben, ihr erobertes Sprachwissen anzuwenden, zu festigen und darüber hinaus zu erweitern.

In bedeutungsvolle Handlungen eingebettet

Ausgangspunkt dieses Prinzips ist das Wissen darum, dass Kinder sich Sprache am besten in Situationen und Handlungszusammenhängen aneignen, die für sie Bedeutung haben. Wenn sie sich für die Bauarbeiten vor dem Fenster interessieren, wenn sie beim Apfelschneiden helfen dürfen, wenn sie erste Versuche beim Treppensteigen machen oder im Garten die feuchte Erde an den Händen spüren, dann wird Sprache sinnlich erfahrbar, und die Erlebnisse bieten Stoff für Mitteilungen. Das ist der Motor, der die Sprachentwicklung antreibt. Da sich der Spracherwerb in der frühen Kindheit weitgehend als ein beiläufiger Lernvorgang vollzieht, kann er durch vielfältige Situationen angeregt und ganz nebenbei unterstützt werden.

Quer durch den pädagogischen Alltag

Sprachbildung als Querschnittsaufgabe im pädagogischen Alltag nimmt Bezug auf die entwicklungsspezifischen Themen und Bedürfnisse von Kindern bis drei Jahren. Der Kita-Alltag bietet viele Gelegenheiten, die zur sprachlichen Bildung genutzt werden können, seien es die routinemäßigen Tätigkeiten im Tagesablauf wie z.B. das Wickeln oder die Essenssituationen, seien es gezielte von den pädagogischen Fachkräften initiierte Aktivitäten wie z.B. das gemeinsame Singen oder die selbst gewählten Einzel- oder Kleingruppenspiele der Kinder. Wichtig ist, sich bewusst zu machen, welche sprach- und sprechanregenden Situationen und Angebote der pädagogische Alltag für Kinder dieser Altersgruppe bietet, und diese aktiv zu gestalten.

Im feinfühligem Dialog mit dem Kind

Erwerb und Ausbau sprachlicher Fähigkeiten vollziehen sich im bedeutungsvollen Dialog mit den wichtigsten Bezugspersonen eines Kindes. Wenn Kleinkinder ihre Umgebung erkunden und eigene Handlungsmöglichkeiten erproben, ist es der/die einfühlsame und kompetente Gesprächspartner/in, der/die dem Kind beiläufig die Sprache anbieten kann, die zu seinen Aktivitäten gehört. Im sprachpädagogischen Dialog mit Kindern zu sein, bedeutet, dem Interesse des Kindes zu folgen und die Aufmerksamkeit gemeinsam mit dem Kind auf das zu richten, was es fasziniert und interessiert. Mit dem Einsatz von Stimme und Körpersprache (z.B. Blickkontakt, zugewandte Körperhaltung, stimmliche Betonung) unterstützen die Erwachsenen Kinder auf ihrem Weg in die Sprache hinein.

Beobachtung und Dokumentation als Grundlage sprachlicher Förderung

Um den sprachlichen Erwerbsprozess fundiert und zuverlässig einschätzen zu können, sollten Fachkräfte wissen, wie die sprachliche Entwicklung mit der kindlichen Handlungs- und Spielkompetenz sowie mit der sozial-kommunikativen und kognitiven Entwicklung zusammenhängt. Für eine professionelle Wahrnehmung des individuellen Sprachentwicklungsprozesses und der kindlichen Spracherwerbsstrategien sind kontinuierliche Beobachtungen und Dokumentationen unerlässlich.

3 Auf Entdeckungsreise in der Welt der Kindersprache

3.1. Der weite Blick auf Sprache: die fünf Sprachbereiche

Um den kindlichen Erwerb einer oder auch mehrerer Sprachen in all seinen Aspekten und Besonderheiten erfassen zu können, ist eine weit gefasste, interdisziplinäre Sichtweise von zentraler Bedeutung. Weit gefasst meint, den Blick nicht nur auf die sprachlichen Strukturen, also auf Aussprache und Sprachmelodie, auf die vom Kind produzierten Wörter und grammatischen Fähigkeiten zu richten, sondern eben auch auf die Funktionen, die Sprache im Bereich des Denkens und im sozialen Handeln erfüllt. Im Praxismaterial zeigen wir Ihnen auf, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in den folgenden fünf sprachlichen Bereichen entwickeln:

Frischen Sie Ihr Sprachwissen auf!

Um zu verstehen und einzuschätzen, was Kinder in ihrem Spracherwerb leisten, was sie bereits durchschaut haben und wie sie die Sprache an ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten anpassen, ist es außerdem hilfreich zu wissen, welche Herausforderungen auf die Kinder in den Sprachbereichen warten. Im Folgenden haben wir Ihnen jeweils zusammengestellt, welche Aspekte ein Sprachbereich umfasst. Hierbei wird deutlich, wie komplex und vielschichtig Sprache in all ihren Facetten ist.

Sozial-kommunikative Entwicklung

Sprachlich-kognitive Entwicklung

Laute und Prosodie

Wörter und ihre Bedeutung

Grammatik: Satzbau und Wortbildung

Sozial-kommunikative Entwicklung

Welche Aspekte umfasst „Kommunikation“?

Ida (2;4) und Celine (3;3) sitzen draußen im Außengelände in einer Hängematte und lassen sich von der Erzieherin schaukeln. Beide beobachten aufmerksam, was auf dem Nachbargrundstück los ist:

Celine: „Oh, da sin wieda die Enden ...“

Ida: „Quaaaak ... quaaaaak!“

Celine (an die Erzieherin gerichtet): „... un eine Ente ist ha da alleinee ... und die anderen sind net allein.“

Erzieherin: „Die Ente ist da alleine?“

Celine: „Ja“, zeigt auf die Ente, „da guck.“

Ida: „Quaaak, quaaaaak!“

Celine: „Quaaak, quaaaaak sagt die ... die Ende macht quaaak, quaaaaak! Die läuft hinterher.“

Nach einer Weile gibt es einen Themenwechsel.

Celine: „Ich bleib ... bis zum Essen, gelle?“

Ida: „Ich auch zum Essen?“

Celine: „Gell, wir beide essen mit den Großen, gelle?“

Die anderen Kinder aus der Gruppe kommen nun auch nach draußen.

Ida sieht Dominik und ruft laut: „Hei Dominik, wia sauteln – du bis ...“

Erzieherin: „Der Dominik soll mit dir schaukeln?“

Ida: „Ja.“ Sie klopft mit ihrer Hand auf die Hängematte, um den Platz für Dominik anzuzeigen. „Will auch mer Dominik ...“. Sie klopft wieder mit der Hand auf die Hängematte vor sich. „Die Enten, Dominik! Guck mal, guck mal, Dominik, die Enten!“, ruft Ida aufgeregt.

Was haben die beiden Mädchen sprachlich schon alles gelernt! Die Sprache ist ihr Medium der Kommunikation: Sie teilen sich mit und tauschen sich über ihre Beobachtungen aus. Für beide ist es nicht nur spannend, die Enten zu sehen, sondern es macht ihnen Spaß, sie im Wechsel mit der Freundin nachzuahmen und über sie zu reden. Beide Mädchen können souverän mit Nachfragen der Erzieherin umgehen, und sie kommen bereits miteinander ins Gespräch, auch wenn immer noch die Erzieherin die wichtigste Gesprächspartnerin ist. Sprache ist ihr Mittel, um andere über wichtige Vorkommnisse zu informieren und mit ihnen Kontakt aufzunehmen. Wie bei Ida, wenn sie sich lautstark zu Wort meldet, um Dominik zu überzeugen, an der gemeinsamen Runde teilzunehmen.

Miteinander Beobachtungen teilen, Gespräche eröffnen und gestalten, eigene Interessen einbringen und andere überzeugen: All das sind soziale und kommunikative Fähigkeiten, die sich Kinder in ihren ersten drei Lebensjahren aneignen – ebenso wie Laute, Wörter oder grammatische Regeln. Im Kern geht es dabei um

- die Aneignung von dialogischen Fähigkeiten, etwa Gespräche zu beginnen, im Wechsel zu sprechen, Nachfragen und Verständnissicherung;
- den Erwerb der nonverbalen Kommunikation im kindlichen Sprachhandeln, also den Einsatz von Mimik, Gestik und Körpersprache und
- um den Einsatz der Stimme als Träger von Bedeutungen und Botschaften sowie
- die Bedeutung der Sprache für die persönliche und soziale Identität, die Entdeckung von Ich und Du.

Wir möchten Ihnen zum besseren Verständnis der sozial-kommunikativen Entwicklungsprozesse einige grundlegende Kenntnisse zur Bedeutung von Kommunikation mit auf den Weg geben:

Die Bedeutung der Sprache für die Kommunikation: sich mitteilen und verständigen

Kommunikation bedeutet übersetzt so viel wie Verständigung, Mitteilung oder Botschaft. In unserem Alltag sind wir permanent von Mitteln und Signalen der Kommunikation umgeben, von Symbolen und Bildern, von Worten und Buchstaben. Ganz gleich, ob wir ein Straßenschild beachten, den Wegweisern zur Toilette folgen, ob wir ein Gemälde betrachten, die Zeitung lesen oder fernsehen, oder ob wir ein Gespräch führen: Alles hat eine Botschaft, alles ist Kommunikation.

Uns interessiert besonders der Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation, der ganz wesentlich ist für unser soziales Miteinander. Und dafür ist die Sprache unser wohl wichtigstes Werkzeug. Sprache unterstützt uns in dem Bemühen, uns in die Gemeinschaft mit anderen einzufinden, uns mit ihnen auszutauschen und zu verständigen und damit unserem grundsätzlich menschlichen Bedürfnis nach Miteinander und Zugehörigkeit Ausdruck zu verleihen. In unserem sozialen Miteinander vermag Sprache unendlich viel, ein mächtiges Eigenleben kann sie dort entwickeln:

- Mit Sprache ist es uns möglich, unser Wahrnehmen und Erleben anderen mitzuteilen und umgekehrt am Wahrnehmen und Erleben der anderen teilzuhaben.
- Sprache ermöglicht uns, unser Wollen und Wünschen, unsere Standpunkte und Meinungen in Worte zu fassen und damit andere zu überzeugen und ihr Handeln zu beeinflussen. Und auch das funktioniert natürlich umgekehrt, indem wir uns von anderen überzeugen, uns von ihnen

inspirieren lassen, von ihrem Wissen und von ihren Erfahrungen profitieren und damit unsere Sicht auf die Welt verändern oder erweitern.

- Und schließlich ermöglicht es uns Sprache, uns gegenseitig zum Lachen zu bringen, Zärtlichkeit, Nähe und Vertrautheit auszudrücken, Konflikte zu lösen, Teamarbeit zu leisten, Beziehungen einzugehen, Freundschaften zu knüpfen und sie aktiv zu gestalten.

Kinder erwerben mit der Sprache aber nicht nur ein Medium für den zwischenmenschlichen Austausch: Die besondere Bedeutung der Sprache für die sozial-kommunikative Entwicklung liegt vielmehr auch darin, dass sich das Kind durch sie als selbstwirksam erleben kann. Indem es sozusagen „das Wort ergreift“ oder sich zu Wort meldet, kann es am gemeinschaftlichen Handeln teilhaben und das Handeln anderer in seinem Sinne beeinflussen. Und es kann erfahren, als Person mit eigenen Interessen, Bedürfnissen und Sichtweisen gefragt zu sein. All das stärkt das Kind in der Ausformung seiner persönlichen und sozialen Identität und regt es dazu an, sich sprachlich einzubringen.

Die Grundform der Verständigung: der Dialog

Wenn wir uns sprachlich verständigen, so geschieht das in aller Regel in Anrede und Erwiderung, also in einem wechselseitigen Sprechen. Der Dialog ist die Grundform zwischenmenschlicher Verständigung, und im Dialog mit jemandem zu sein, heißt auf diese Person bezogen zu sein, sich auf sie einzulassen und umgekehrt von ihr zu erwarten, dass sie das Gleiche tut. Angesprochen zu werden und jemanden ansprechen zu können, ist für die sozial-kommunikative Entwicklung von Kindern von großer Bedeutung. Der Dialog ist einerseits der Rahmen, in dem sich ihre Sprachentwicklung vollzieht. Andererseits erwerben Kinder selbst nonverbale und verbale Strategien, um aktiv mit anderen Menschen in den Dialog zu treten und um Dialoge zu führen. Das beinhaltet zum Beispiel die Fähigkeiten, den Sprecherwechsel zu vollziehen (Fachwort: Turn-Taking), ein Gespräch zu eröffnen, ein Gespräch aufrechtzuerhalten und ein Gespräch zu beenden.

Nonverbale Kommunikation: immer Teil der Verständigung

Schließlich geht es in der zwischenmenschlichen Kommunikation auch um die Botschaften, die sozusagen zwischen den Zeilen „gesagt“ werden. Das Runzeln der Stirn ist eine Botschaft ebenso wie das Lächeln, die Tonlage der Stimme und ein Blick, der mehr als 1000 Worte sagt. Ob wir wollen oder nicht: Auf zahlreichen Wegen setzen wir Zeichen und tauschen nonverbale Botschaften darüber aus, was wir denken und fühlen, was wir mögen und ablehnen, wie wir zueinander stehen und was wir eigentlich sagen wollen. Mimik, Gestik und Körperhaltung, Stimmklang und Sprechtempo, ja auch das Schweigen sind Mittel nonverbaler Kommunikation.

Die nonverbale Kommunikation spielt im Ausdrucksverhalten von jungen Kindern bekanntlich eine große Rolle. Das wird auch noch bis weit ins Kindergartenalter der Fall sein. Auch wenn Kinder noch nicht über viele Worte verfügen, gelingt es ihnen über nonverbale Kommunikation doch trefflich, ihr Wollen und Wünschen deutlich zu machen: über Blickkontakt, Zeigegeste, Körperhaltung oder dadurch, dass sie jemanden am Ärmel ziehen oder die Arme hochheben. Kinder nutzen alle Verständigungsmittel, die ihnen zur Verfügung stehen. Im Kontakt zwischen Kleinkindern lassen sich nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern besonders gut beobachten, denn die nonverbale Verständigung ist zwischen kleinen Kindern lange Zeit vorherrschend.

Es ist ein langer Weg, den Kinder zurücklegen müssen, bis sie alle kommunikativen Feinheiten und Raffinessen der Erwachsenensprache beherrschen. Jedes Kind macht sich von Geburt an auf diesen langen Weg und bildet dabei sprachliche sowie nicht sprachliche Verhaltens- und Ausdrucksweisen aus, die durch seine Umgebung inspiriert und doch ganz individuell sind. Eng verbunden mit seiner geistigen Entwicklung, erwirbt es nach und nach ein Verständnis von den Bedeutungen, die den Dingen, Situationen und Handlungen in seiner Umgebung und Kultur zugeschrieben werden. All das geschieht in ständigen und immer wiederkehrenden sozialen Austauschprozessen, bei denen in den ersten drei Lebensjahren vor allem vertraute Bezugspersonen wie Mutter, Vater, Großeltern und Geschwister eine wichtige Rolle spielen. Dieser Kreis erweitert sich langsam, gerade in der Kita-Zeit kommen andere Kinder und die Erzieher und Erzieherinnen hinzu.

Im Praxismaterial veranschaulichen wir Ihnen die einzelnen Entwicklungsphasen in den ersten drei Lebensjahren im Bereich der sozial-kommunikativen Entwicklung – anhand von Praxisbeispielen aus dem Kita-Alltag.

Sprachlich-kognitive Entwicklung

Welche Aspekte umfasst „Kognition“?

Manchmal machen Kinder schon komische Sachen:

- Säuglinge starren z.B. fasziniert auf das Gitter an ihrem Bettchen, obwohl da weder eine Spieluhr noch der Schmusebär zu sehen ist;
- Kleinkinder sagen zum besten Freund der Familie „Papa“ oder zur Orange „Nane“, obwohl sie doch sowohl den Papa als auch die Banane schon gut kennen;
- Zweijährige kann man dabei beobachten, wie sie konzentriert und aufmerksam alle Spielautos, die sie finden, ganz exakt in eine lange Schlange stellen, also Ordnung schaffen, anstatt zu spielen,
- und Dreijährige amüsieren sich köstlich, wenn sie uns mit unsinnigen und fantastischen Äußerungen wie „Und ich habe das Auto gegessen, und ich habe den Löffel gegessen!“ zum Staunen bringen.

Wir lachen darüber, wir wundern uns, und ab und zu beschleicht uns auch der Verdacht, dass sie uns veräppeln wollen. Das wirklich Spannende an diesem Verhalten der Kinder ist die Frage, warum sie das tun. Wie deuten wir diese seltsamen Phänomene? Wie lassen sich ihr Handeln und sprachliches Verhalten erklären? Und wie können wir sie in den kindlichen Entwicklungsprozess einordnen? Mit solchen Fragen werden wir uns in diesem Kapitel zur sprachlich-kognitiven Entwicklung von Kindern auseinandersetzen. Es geht dabei um den Prozess der Entwicklung geistiger Vorstellungen und Erkenntnisse bei Kleinkindern und darum, wie dieser sich peu à peu mit ihren zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten verbindet.

Wir denken in Sprache

Die Kinder erwerben in diesen ersten drei Jahren die Anfänge der Fähigkeit, sprachlich zu denken. Was aber bedeutet sprachliches Denken überhaupt? Jeder kennt das Phänomen: Man ertappt sich plötzlich dabei, mit sich selbst zu sprechen. Das passiert zum Beispiel, wenn man konzentriert über etwas nachdenkt oder etwas plant, etwa: „*Wenn Tante Emma heute Nachmittag kommt, muss ich noch Kuchen und Sahne besorgen.*“. Insbesondere dann, wenn wir uns etwas Wichtiges in Erinnerung rufen, oder wenn wir viele Dinge auf die Reihe bringen müssen, aktivieren wir unsere innere Sprache. Wir sprechen dann – meist ohne Lippenbewegung und für andere nicht wahrnehmbar – ganz bewusst mit uns selbst. Diese inneren Monologe helfen uns dabei, unsere Gedanken, unser Wissen und unsere Empfindungen zu ordnen und zu klären.

Solche Monologe sind keine schrullige Angewohnheit. Vielmehr veranschaulicht uns dieses Phänomen eine geistige Leistung, die uns Menschen auszeichnet: Wir denken in Sprache. Wahrnehmungen,

Erfahrungen und Gefühle haben wir auch als Sprache in unserem Kopf. Und weil das so ist, besitzen wir die Fähigkeit, etwas in Frage zu stellen, über etwas nachzudenken, Probleme zu erkennen und kreative Lösungen zu finden sowie zukünftige und innovative Vorhaben zu planen. Sprache ermöglicht es uns, aus dem Hier und Jetzt herauszutreten und Vergangenheit und Zukunft ebenso wie Fantasie und Wunschvorstellungen zum Leben zu erwecken. Wir können also nicht nur an etwas denken, sondern auch mit Hilfe der Sprache bewusst über etwas nachdenken.

Die uns Erwachsenen so selbstverständliche Verknüpfung der Sprache mit unserem Denken muss sich bei Kindern erst noch herausbilden. Wie der Spracherwerb insgesamt vollzieht sich diese Entwicklung des sprachlichen Denkens in einem lang andauernden Prozess, der mit drei Jahren noch längst nicht abgeschlossen ist. Aber in den ersten drei Jahren erfolgen entscheidende Entwicklungsschritte. Dazu gehört, dass Kinder sich Wörter als Bezeichnungen für die Dinge, Personen und Ereignisse in ihrer Umgebung erschließen und dass sie Sprache in ihrer repräsentativen Funktion entdecken. Das heißt, dass sie die Fähigkeit entwickeln, über nicht anwesende Objekte sowie über vergangene oder zukünftige Erlebnisse zu sprechen.

Wie die wachsenden sprachlich-kognitiven Fähigkeiten immer mehr das Handeln und Spielen der Kinder beeinflussen, kann man gut beobachten. Begleiten Sie diesen ereignisreichen Entwicklungsprozess des sprachlichen Denkens in den ersten drei Lebensjahren, und lesen Sie im Praxismaterial nach, welche Phänomene sich in diesem Bereich im Kita-Alltag zeigen.

Laute und Prosodie

Welche Aspekte umfassen „Laute und Prosodie“?

Laute und Stimme sind zum Spielen da!

Katrin (1;11, deutsch) sitzt im Gruppenraum auf dem Boden und zerrupft genüsslich eine Lage Eierkarton in kleinste Teile. Nebenbei verfällt sie in einen spielerischen Singsang:

„Cali-en,
lali-en,
halin, hali-en, halii-en, halii-en,
heile-len,
haili-lö, haile-lö,
lali-löl
lali-lul, lali-luul, lali-lull.“

Katrin versinkt ganz in ihrem Spiel. Nicht einmal ihre Zuschauerin (ein etwas jüngeres Mädchen), die hinzukommt, um sich die einzelnen Stücke des zerrissenen Eierkartons aus der Nähe zu betrachten, kann sie stören. Kinder begleiten ihre Tätigkeiten häufig mit Lauten oder Sprache, je nach Alter in unterschiedlicher Art und Weise. Sehr junge Kinder spielen vor allem mit ihrer Stimme: Sie quietschen, kreischen, brummen, produzieren einzelne Laute oder reihen sie aneinander, so dass die wildesten Lautketten entstehen. Das Mädchen in unserem Beispiel kombiniert unterschiedliche Laute zu Fantasiesilben. Über die stimmliche Untermalung und Betonung verleiht sie ihrem Spiel einen ganz eigenen Rhythmus: Die Silben sind mal laut, mal leise, mal hoch, mal tief, mal langgezogen und mal kurz. Dadurch wirkt das Lautspiel fast wie eine Art Gesang.

Gerade für junge Kinder sind Spiele mit Lauten und der Stimme besonders wichtig. Ganz nebenbei lernen sie ihre Stimme und ihre Sprechwerkzeuge kennen und diese aufeinander abzustimmen, eine grundlegende Voraussetzung für das Produzieren der lautlichen Struktur von Wörtern.

Sprache sprechen und wahrnehmen

Zur Sprache gehört unmittelbar das Sprechen und – nicht zu vergessen – auch das Hören und Wahrnehmen von Sprache. Genau dies ist auch der Ausgangspunkt für Kinder in ihren ersten drei Lebensjahren, wenn sie Sprache erwerben. Deshalb wollen wir uns erst einmal damit beschäftigen, wie wir einzelne Laute, Silben und Wörter überhaupt wahrnehmen, wie wir sie produzieren und was es mit dem Sprechen, dem Rhythmus und der Melodie von Sprache auf sich hat.

Der Sprachschwall: ein kontinuierlicher Lautstrom

Beim Sprechen bilden Wörter und Laute einen kontinuierlichen Lautstrom: Die Wörter und Laute innerhalb der Wörter sind nicht eindeutig voneinander abgegrenzt. Uns Erwachsenen kommt es nur so vor, weil wir die einzelnen Wörter und Laute verstehen und erkennen. Wir werden uns dieses kontinuierlichen Lautstroms besonders bewusst, wenn wir eine fremde Sprache hören. Stellen Sie sich vor, Sie fahren nach China in den Urlaub und sprechen kein Wort Chinesisch. Können Sie dann einzelne Wörter oder Laute heraushören, wenn ein Einheimischer in seiner Sprache versucht, Ihnen etwas mitzuteilen?

Ein weiteres Kennzeichen für die gesprochene Sprache ist, dass Laute häufig verschluckt, weggelassen oder miteinander verquickt werden, so dass Äußerungen entstehen wie „Gemzamsamraus?“, „Simmaschofertig?“, „MachmanenAusflug!“. Dies erschwert die Segmentierung des Redestroms in seine Einheiten zusätzlich. Äußerungen dieser Art prägen unseren Alltag ebenso wie den von Kindern. Bereits hieran können Sie erkennen, vor welcher großen Herausforderung Kinder am Anfang des Spracherwerbs stehen. Um in die Sprache hineinzukommen, einzelne Laute, Wörter und später auch Sätze verstehen, beherrschen und produzieren zu können, geht es erst einmal darum, sie aus dem Lautstrom herauszufiltern. Dazu ist die Sprachprosodie eine große Hilfe.

Prosodie – Melodie macht Sprache

Die Prosodie einer Sprache ist ihr persönliches Markenzeichen. Über die unterschiedliche Betonung von Silben, Wörtern und Sätzen erhält jede Sprache ihre charakteristische Melodie, ihren charakteristischen Rhythmus und auf diese Weise ihren ganz individuellen Klang. Damit können Sprachen rein über die Melodie und den Rhythmus voneinander unterschieden werden.

Sprachprosodie hat aber noch eine weitere, ganz zentrale Funktion: Sie hilft uns, das Gesprochene zu strukturieren und zu akzentuieren, so dass der Hörer den Intentionen des Sprechers wie Fragen oder Aufforderungen besser folgen kann. Denn anders als beim Schreiben können wir beim Sprechen keine Kommas, Ausrufezeichen, Fragezeichen oder Punkte setzen. Aber wir können durch Pausen, Drosseln des Sprechtempos, Anheben unserer Stimme oder durch eine veränderte Lautstärke etwas hervorheben oder einem Gedanken ganz besonderen Nachdruck verleihen.

Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt außerdem unsere Stimme, die beim Sprechen stets mitschwingt. Sie transportiert unsere Emotionen und verrät unseren aufmerksamen Zuhörern, ob wir gut gelaunt und fröhlich oder eher genervt und müde sind.

Die Prosodie bahnt Kindern den Weg in die Sprache hinein. Über die Satzmelodie und die Kenntnis der typischen Wortbetonung können sie bereits in ihrem ersten Lebensjahr den kontinuierlichen Lautstrom in kleinere Einheiten zerlegen und somit Satz- und Wortgrenzen erkennen.

Laute – Wie kommt es zu „t“, „m“ oder „a“?

Nehmen Sie sich einen Moment Zeit, und setzen Sie sich an einen ruhigen Ort. Bilden Sie den Laut „mmm“ (wie wenn Sie ausdrücken wollen, dass etwas besonders gut schmeckt), und achten Sie genau darauf, was bei der Produktion dieses Lautes in ihrem Mund- und Brustraum passiert: Was macht Ihre Atmung, was machen Stimme und Lippen?

Sie werden feststellen, dass die Lippen geschlossen sind, die Luft aus der Nase austritt und die Stimmbänder aktiv sind. Die Vibrationen der Stimmbänder können Sie fühlen, wenn Sie mit Ihren Fingern den Kehlkopf berühren. Dieses Beispiel zeigt uns sehr deutlich, dass für die Erzeugung eines einzelnen Lautes neben der Atmung mehrere Sprechwerkzeuge wie z.B. Lippen, Zunge, Zähne und Gaumen zum Einsatz kommen. Die differenzierten Bewegungsabläufe der einzelnen Sprechwerkzeuge müssen zudem perfekt koordiniert sein. Insgesamt sind rund 100 Muskeln an der Bildung eines einzelnen Lautes beteiligt.

Tipp:

Suchen Sie sich einfach ein paar Laute aus, und bilden Sie sie. Achten Sie genau darauf, wo Sie den einzelnen Laut im Mundraum bilden!

Sprachen und ihre Laute

Nicht alle Sprachen nutzen die gleichen Laute. Jede Sprache hat ihr eigenes Repertoire an Lauten. Im Deutschen gibt es z.B. die Laute „ü“, „ä“ und „h“, im Italienischen wiederum nicht. Auch die Regeln, nach denen einzelne Laute zu Wörtern miteinander kombiniert werden dürfen, sind von Sprache zu Sprache sehr unterschiedlich. Im Deutschen dürfen z.B. „p“, „f“ und „l“ in Folge auftreten wie in Pflanze, im Italienischen ist das nicht möglich. Diese Konsonantenballungen, die für das Deutsche so typisch sind, denken sie nur an „Strumpf“ oder „gestürzt“, gibt es z.B. auch im Türkischen nicht.

Im Praxismaterial veranschaulichen wir Ihnen die einzelnen Entwicklungsphasen in den ersten drei Lebensjahren im Bereich Laute und Prosodie – anhand von Praxisbeispielen aus dem Kita-Alltag.

Wörter und ihre Bedeutung

Welche Aspekte umfassen „Wörter und ihre Bedeutung“?

Auf der Suche nach Wörtern und ihrer Bedeutung

Leon (1;10, deutsch) besucht erst seit wenigen Tagen die Kita und bleibt heute zum ersten Mal über Mittag in der Einrichtung. Nach einem ausgiebigen Mittagessen steht für Leon und alle anderen Kinder die Schlafenszeit an. Mit geputzten Zähnen und einer frischen Windel geht es Richtung Schlafräum. Als die Kinder sich in ihr Bettchen begeben, ruft Leon plötzlich laut „Einer! Einer!“ und blickt sich suchend um. Aus der Situation heraus erkennt die Erzieherin sofort, was Leon vermisst: „Es kann nur sein Schnuller sein!“. Die Erzieherin beruhigt den Jungen und erklärt ihm, dass er ihn bestimmt im Waschraum vergessen hat und sie ihn gleich holen wird. Auch wenn die Erzieherin in der Situation sofort verstanden hat, was Leon meint, wundert sie sich über die sehr außergewöhnliche lautliche Form „Einer“ für Schnuller und spricht am nächsten Tag die Mutter des Jungen darauf an. Die Mutter bestätigt, dass „Einer“ das Wort ihres Jungen für Schnuller ist; sie hat sich aber bisher noch keine Gedanken darüber gemacht, wie er zu dieser lautlichen Form kam.

Gemeinsam überlegen Mutter und Erzieherin, wie der Junge auf das Lautbild „Einer“ gestoßen ist. Blitzartig fällt der Mutter ein, dass sie zu Hause mit ihrem Sohn eine Art Spiel zelebriert, wenn es um die Suche nach dem Schnuller geht, der wie bei jeder Familie manchmal kurzfristig wie vom Erdboden verschluckt ist. Die Mutter erklärt, dass sie zunächst ruft „Wo ist er denn?“. Sobald sie oder Leon dann den Schnuller bzw. einen seiner zahlreichen Schnuller entdecken, ruft sie „Da ist ja einer!“. Jetzt ist Mutter und Erzieherin klar, wieso Leon „Einer“ mit Schnuller verbindet.

Kinder eignen sich Wörter in beziehungsvollen Dialogsituationen mit ihren Bezugspersonen an, in denen das gesprochene Wort und der mit diesem Wort bezeichnete Gegenstand eng verbunden sind. Genau daran orientiert sich auch Leon in unserem Beispiel, der das Wort „Einer“, das er immer wieder in direktem Zusammenhang mit seinem Schnuller hört, mit der Bedeutung „Schnuller“ verknüpft. An diesem Beispiel wird uns deutlich, auf welche Art und Weise Kinder Wörter und ihre Bedeutungen erwerben und wie sich ihre Vorgehensweise von der der Erwachsenen unterscheidet.

Im Bereich Wörter und ihre Bedeutungen geht es darum, wie und mit welchen Strategien Kinder zu einem reichhaltigen und umfangreichen Wortschatz kommen, wie sie entdecken, welches Wort z.B. zu welchem Gegenstand, zu welchen Personen, zu welchem Ereignis oder zu welchem Zustand gehört und wie sie sich Schritt für Schritt die Bedeutung von Wörtern erschließen. Wie wir am Beispiel sehen können, ist das gar nicht so einfach.

Was ist ein Wort?

Vielleicht erscheint Ihnen diese Frage zunächst komisch. „Ist doch klar!“, denken Sie, und sofort fallen Ihnen eine ganze Reihe von Wörtern ein, z.B. Stuhl, Freundschaft, Buch, mutig, Kartoffeln, auf, unter usw. Würde Sie aber jemand fragen, ob „zito“ und „zita“ auch Wörter sind, würden Sie dies sicherlich sogleich verneinen. Woran machen wir also fest, dass eine Folge von Lauten bzw. Buchstaben ein Wort ist?

Zu einem Wort gehört neben einer bestimmten Abfolge von Lauten, der Lautform, unmittelbar auch eine bestimmte Bedeutung. Das Wort „Stuhl“ z.B. ruft in unserem Kopf Vorstellungen und auch Bilder hervor. Lautform und Bedeutung eines Wortes sind wie die zwei Seiten einer Medaille: Sie gehören zusammen und ergeben nur in ihrer Kombination einen Sinn. Die Bedeutung eines Wortes können wir seiner Lautform weder ansehen noch anhören. Ein „Stuhl“ sieht nicht „stuhlich“ aus und lässt auch keine „stuhlichen“ Geräusche verlauten. Die Lautform verrät uns also nicht, was bezeichnet wird.

Allerdings gibt es auch ein paar Ausnahmen. Es sind die lautmalerischen Ausdrücke wie z.B. „muh“ und „wauwau“, die wir aus der Kindersprache kennen. Lautmalereien gehören zu den wenigen Wörtern, bei denen wir allein von der Lautform darauf schließen können, was sie bezeichnen.

Unser Wortschatz

Wörter sind die Grundbausteine einer jeden Sprache. Aus ihnen formen wir unsere Äußerungen, und über sie tauschen wir uns mit unserem Gegenüber aus. Jede Sprache hat ihren eigenen Wortschatz, der aus unzählig vielen verschiedenen Wörtern besteht.

Nicht alle Wörter sind gleich, und nicht alle Wörter werden gleich schnell erworben. Konkrete Inhaltswörter wie z.B. „Ball“ oder „Hund“, deren Inhalt wir mit unseren Sinnen wahrnehmen können, sind für Kinder leichter zu erlernen als Funktionswörter wie „der“, „die“, „das“ und abstrakte Inhaltswörter, die nicht mit einer direkt wahrnehmbaren Bedeutung verbunden sind!

Wortbedeutungen

Pauline (2;8) hat heute ein Geschwisterchen bekommen. Gespannt wartet sie mit ihrer Tante auf die Rückkehr ihrer Eltern aus dem Krankenhaus. Pauline ist schon furchtbar neugierig auf ihr neues Geschwisterchen und kann es kaum erwarten, bis sie es zum ersten Mal sieht.

„Duuuu, kann des Bibi laufen?“, fragt Pauline ihre Tante.

Die Tante antwortet: „Das Baby ist noch ganz klein. Das kann noch nicht laufen, laufen muss es erst lernen.“

Plötzlich klingelt es an der Tür. Pauline rennt aufgeregt und erwartungsvoll zur Tür, sie will unbedingt ihr neues Geschwisterchen sehen. Als Pauline ihr Geschwisterchen genauer betrachtet, äußert sie begeistert: „Das Bibi hat ja Füße! Bibi kann doch laufen!“

Wortbedeutungen von Erwachsenen und Kindern unterscheiden sich. Kindliche Wortbedeutungen drücken die Wahrnehmung und konkreten Erfahrungen der Kinder mit den Dingen und Gegenständen der Welt aus. Sie spiegeln das Wissen und die Erlebnisse der Kinder wider und wie sie die Welt mit all ihren Besonderheiten erleben. Dies zeigt sich auch am Beispiel von Pauline, die mit dem Tätigkeitswort „laufen“ das Vorhandensein von Füßen verbindet. Aufgrund ihrer Erfahrungen ist für sie klar, dass jemand, der Füße hat, natürlich auch laufen kann.

Die Begriffswelt von uns Erwachsenen zeichnet sich über unsere Erfahrungen hinaus auch durch Definitionen und schlüssige Ableitungen aus. Ob etwas oder jemand läuft, machen wir Erwachsene an verschiedenen Aspekten fest, z.B. ob sich etwas fortbewegt, funktioniert oder seinen Zustand verändert. Denn auch Wasser, das aus einer Wanne entrinnt, „läuft“ aus der Wanne, ein Gerät, das ohne Defekte arbeitet, „läuft“, wie auch ein schmelzender Käse „läuft“. Und beim Menschen erkennen wir die Füße zwar als wichtige Voraussetzung fürs Laufen an, aber noch lange nicht als Garantie – was eben Babys oder auch kranke Personen belegen.

Wortbedeutungserwerb als komplexer Prozess

Der Erwerb von Wortbedeutungen ist ein ausgesprochen langer und komplexer Prozess. Kinder erweitern und verändern ihre Wortbedeutungen durch den Dialog mit ihren Bezugspersonen, aber auch durch ihre Wahrnehmungen und ihr alltägliches Handeln. Denn in der sprachlichen und tätigen Auseinandersetzung mit Personen, Dingen und Ereignissen erleben Kinder tagtäglich das, was Wörter sprachlich zum Ausdruck bringen. In dem Maße, in dem sich der kindliche Erfahrungsschatz und das Weltwissen von Kindern anreichern, verändern und erweitern sich auch die Bedeutungen, mit denen Kinder ihre Wörter füllen. Schritt für Schritt nähern sie sich so der Bedeutung der Erwachsenensprache an, wobei dieser Prozess bis weit in die Schulzeit hinein andauert.

Und selbst bei uns Erwachsenen ist der Prozess des Wortbedeutungserwerbs (ebenso wie der Erwerb neuer Wörter) längst nicht abgeschlossen. Ständig sind wir dabei, aufgrund neuer Erfahrungen und Erkenntnisse unser Wortwissen zu verändern und zu erweitern. Denken Sie nur an Begriffe wie „Inhalts-

und Funktionswörter“. Auch wenn Sie diese Wörter schon irgendwo einmal gehört haben, ist es ein eigener Schritt zu entdecken, was sie genau bedeuten (mehr dazu lesen Sie im Praxismaterial). Und wie bei Kindern dauert es auch bei uns Erwachsenen dann eine gewisse Zeit, bis wir solche schwierigen Wörter nicht nur verstehen, sondern auch sicher aktiv anwenden können. Wer kennt das nicht?

Im Praxismaterial veranschaulichen wir Ihnen die einzelnen Entwicklungsphasen in den ersten drei Lebensjahren im Bereich Wörter und ihre Bedeutung – anhand von Praxisbeispielen aus dem Kita-Alltag.

Grammatik: Satzbau und Wortbildung

Welche Aspekte umfasst „Grammatik“?

Oh Gott, werden Sie sich denken, in diesem Bereich geht es um Grammatik! Dass dieser Bereich der Sprache für viele kein Lieblingsthema ist, ist kein großes Geheimnis. Wir denken an eine Vielzahl komplizierter Regeln, lauter schwierige Wörter wie „Präpositionen“ und „konjugieren“. Natürlich fragen sich viele, warum es notwendig ist nachzuvollziehen, wie die grammatikalischen Regeln funktionieren, wenn wir sie doch tagtäglich richtig anwenden, ohne darüber nachzudenken. Die Antwort lautet: Wir können Kinder in der Phase des Spracherwerbs viel besser unterstützen, wenn wir in der Lage sind, Sprachentwicklung differenziert wahrzunehmen, weil wir die zugrunde liegenden Strukturen kennen.

Aufgabe und Funktion der Grammatik

Welche Aufgabe hat die Grammatik? Die Grammatik bringt Ordnung in die Sprache, indem sie einzelnen Wörtern ihren Platz im Satz zuweist (Satzbau). Durch grammatikalische Regeln wird z.B. verdeutlicht,

- wer etwas mit jemandem tut (*Der Junge ging mit der Frau in die Stadt*),
- zu welchem Zeitpunkt etwas geschieht (Er *gibt* mir das Buch. Er *hat* mir das Buch *gegeben*. Er *wird* mir das Buch *geben*) oder
- wo sich etwas befindet (Das Buch liegt *unter* dem Tisch. Das Buch liegt *auf* dem Tisch).

Spart man an grammatischen Mitteln, kann eine Aussage schnell unverständlich werden. Im Deutschen kann man nicht einfach sagen: *Junge der klein Apfel den aufessen*. Vielmehr muss es heißen: *Der kleine Junge isst den Apfel auf* oder *Der Junge isst den kleinen Apfel auf*. Damit wir z.B. wissen, auf wen oder was sich das Eigenschaftswort (Adjektiv) *klein* bezieht, stellt die Grammatik es *vor* das jeweilige Hauptwort (Nomen). Zusammen mit dem Artikel bilden Eigenschaftswort und Hauptwort dann eine miteinander verbundene Einheit *der-kleine-Junge*, die nicht einfach in *kleine-der-Junge* umgestellt werden kann. Denn die Wortreihenfolge ist durch die Grammatik strikt festgelegt! Die Grammatik hat auf Satzebene eine ähnliche Rolle wie die Verkehrspolizei.

Tagtäglich meistern wir diese Regeln ganz beiläufig. Wir werden nur aufmerksam, wenn jemand gegen diese Regeln verstößt, z.B. wenn er oder sie Deutsch als Fremdsprache lernt und noch nicht weiß, dass das Eigenschaftswort vor dem Hauptwort steht. Mehr zu den Regeln des deutschen Satzbaus finden Sie weiter unten, wenn es um den Spracherwerb geht.

Neben den Regeln des Satzbaus (Syntax), also der Reihenfolge, wie wir Wörter miteinander kombinieren dürfen, regelt die Grammatik die Wortbildung (Morphologie). Sie bestimmt, wie wir neue Wörter bilden:

- aus den beiden Hauptwörtern „Haus“ und „Tür“ wird die „Haustür“;

- aus dem Hauptwort „Hammer“ wird das Verb „hämmern“ abgeleitet.

Die Grammatik legt aber auch fest, wie Wörter in einen Satz einzupassen sind. Hierzu gehört zum Beispiel, dass Verben (Tätigkeitswörter) an das Subjekt (den Handelnden) angepasst werden: *Ich gehe* ins Kino, *du gehst* ins Kino, *ibr esst* ein Eis, *sie isst* ein Eis. Im Fachjargon spricht man von der Verbbeugung. Das Verb unterwirft sich in der Regel dem, der im Satz das Sagen hat: dem handelnden Subjekt. Auch Adjektive (Eigenschaftswörter) müssen gebeugt werden, wenn sie zusammen mit einem Nomen (Hauptwort) auftreten wollen: *das schöne Mädchen*, *der kleine Junge*. Dies sind einige Beispiele für die Regeln der Wortbildung.

Wir kommen also nicht darum herum, grammatikalische Regeln zu verwenden, um Missverständnisse zu vermeiden und verständliche Botschaften zu formulieren (z.B. dass der Junge und nicht der Apfel klein ist).

Wenn Kinder sich in den ersten Lebensjahren Schritt für Schritt grammatikalische Regeln aneignen, unterstreichen sie ihre sprachlichen Äußerungen ergänzend mit nonverbalen und stimmlichen Botschaften, um sich den Erwachsenen und anderen Kindern verständlich zu machen. Und wenn sich ihre grammatischen Fähigkeiten im Laufe des dritten Lebensjahres voll entfalten, dann merken wir, dass die verbale Sprache neben den vielen nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder immer mehr an Raum gewinnt und verständlicher wird.

Im Praxismaterial schauen wir uns genauer an, welche grammatikalischen Fähigkeiten Kinder bis zum dritten Geburtstag entwickeln.

3.2. Die fünf Etappen im Spracherwerb

Der sprachliche Aneignungsprozess von Kindern verläuft von Kind zu Kind ganz unterschiedlich. Sie alle wissen aus eigener Erfahrung, dass manche Kinder sich zum Beispiel sehr lange noch nonverbal verständigen, während andere Kinder bereits eifrig mit ihren ersten Wörtern kommunizieren. Solche Unterschiede im Entwicklungsprozess lassen sich in allen Sprachbereichen beobachten. Aufgrund dieser individuell geprägten Verläufe des kindlichen Spracherwerbs bestand ein wichtiger Arbeitsschritt im Projekt des Deutschen Jugendinstituts darin, das enge und zum Teil irreführende Korsett der altersnormierten Sicht auf den Spracherwerbsprozess aufzubrechen. Bei der Beschreibung der sprachlichen Entwicklung verzichteten wir auf genaue Altersangaben oder auf die Zuweisung von sprachlichen Fähigkeiten zu bestimmten Lebensjahren. Um Ihnen dennoch eine Orientierung zu geben, wurden von der Projektgruppe fünf Etappen der kindlichen Sprachentwicklung in den ersten drei Lebensjahren herausgearbeitet, anhand derer wir beschreiben, wie sich die sprachliche Entwicklung Schritt für Schritt in den fünf Sprachbereichen – sozial-kommunikative Entwicklung, sprachlich-kognitive Entwicklung, Laute und Prosodie, Wörter und ihre Bedeutung und Grammatik – vollzieht. Es handelt sich um folgende Etappen, die Sie in der Untergliederung der Kapitel im Praxismaterial zu den Sprachbereichen wiederfinden:

Etappe 1: Alles auf Empfang

Etappe 2: Miteinander Aufmerksamkeit teilen

Etappe 3: Erste Wörter als Werkzeug

Etappe 4: Wörter-Welten

Etappe 5: Macht der Sprache

Etappe 1: Alles auf Empfang

Säuglinge sind mit ihren körpersprachlichen und stimmlichen Mitteln ausgesprochen ausdrucksstark. Im Dialog mit ihren Bezugspersonen erleben Säuglinge und Kleinkinder die Wirkung der stimmlichen Zuwendung in zweifacher Hinsicht: Einmal als Empfänger sprachlicher Botschaften wie etwa durch das Hören beruhigender Wiegenlieder. Und zum anderen machen die Kinder immer wieder die Erfahrung, dass die Bezugspersonen auf ihre „gesendeten“ Töne und Laute reagieren. So erfahren sie, dass der Einsatz lautlicher Äußerungen ausgesprochen wirksam ist, weil dadurch der Dialog mit anderen in Gang kommt und aufrechterhalten werden kann. Die Kinder schaffen sich auf diese Weise Übungssituationen, um mit ihren Sprechwerkzeugen (z.B. Lippen und Zunge) zu experimentieren. Das ist eine große Herausforderung, denn an der Produktion eines einzelnen Lautes können bis zu 100 unterschiedliche Muskeln beteiligt sein. Die Kinder rüsten sich so für die späteren Aufgaben im Spracherwerb. Besonders typisch für diese Phase ist – neben dem Ausprobieren der Stimme – das beginnende Babbeln („mamamamam“). In dieser Phase sind Kinder gleichzeitig damit beschäftigt, sich in die Melodie ihrer Umgebungssprache(n) weiter einzuhören. Dies stellt die Weichen für die Wortschatz- und Grammatikentwicklung.

Etappe 2: Miteinander Aufmerksamkeit teilen

Die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit bereitet den Boden für einen großen Entwicklungsschub in den kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern. Geteilte Aufmerksamkeit heißt, dass es den Kindern nun gelingt, sich gemeinsam mit einer Person einer Sache zu widmen und die Aufmerksamkeit hierbei gleichzeitig auf die Person und die Sache zu richten. Im Rahmen solcher Situationen der geteilten Aufmerksamkeit können Kinder eine für sie völlig neue Bedeutung von Sprache entdecken: Es gibt einen Zusammenhang zwischen bestimmten Lauten und Objekten, die sie gemeinsam mit ihren Bezugspersonen im Visier haben. Diese Entdeckung ist faszinierend für die Kinder, und sie beschäftigen sich eine sehr lange Zeit mit dieser – für uns Erwachsene selbstverständlichen – Erkenntnis, dass es eine Verbindung zwischen den Lauten und der Welt der wahrnehmbaren Objekte gibt. Kinder verwenden neben dem Babbeln die Zeigegeste in Verbindung mit Äußerungen wie „da“ und „eh“. Hiermit zeigen sie deutlich an, dass sie sich auf dem Weg in die Welt der Wörter befinden.

Etappe 3: Erste Wörter als Werkzeug

Kinder verwenden in dieser Phase wenige Wörter, arbeiten an diesen aber sehr intensiv. Sie sind z.B. mit Feinheiten der Lautproduktion beschäftigt, denn die Abfolge von unterschiedlichen Lauten innerhalb eines Wortes ist kein Kinderspiel. In dieser Etappe sind Kinder sich schon sicher, dass zu Objekten eine Bezeichnung gehört. Mit wahrer Leidenschaft etikettieren sie Dinge und Personen aus ihrer Umwelt und greifen dabei sowohl auf lautmalerische Ausdrücke („brrrr“) als auch auf erste Wörter („Auto“) zurück. Ein auffälliges Kennzeichen dieser Phase ist die Großzügigkeit – aus Erwachsenensicht könnte man auch sagen die Willkürlichkeit –, mit der Kinder ihre Wörter einsetzen. Mit dem Wort „Auto“ können zunächst neben Autos auch alle anderen Fahrzeuge (Flugzeug, Bus) bezeichnet werden. Mit diesen ersten Wörtern bringen Kinder schon komplexe Botschaften zum Ausdruck: Je nachdem, wie ein Wort betont ist („Auto“, „Auto?“), kann es sich um eine Mitteilung oder um eine Frage handeln.

Etappe 4: Wörter-Welten

Als neues übergreifendes Thema entdecken Kinder nun den Zusammenhang. Dies zeigen sie uns sowohl im veränderten Sprachverhalten als auch in ihren Handlungen. War es bislang vor allem die Funktionslust, die Freude am Hantieren mit verschiedenen Objekten, die das Tätigsein bestimmte, so werden die spielerischen Aktivitäten und Handlungen von Kindern nun zunehmend in Zusammenhänge gestellt, z.B. wird die Puppe nun gefüttert, weil sie Hunger hat. Zunächst sind es sehr vertraute und täglich erlebte Erfahrungszusammenhänge, die Kinder spielerisch und sprachlich aufgreifen. Nach Erreichen der magischen 50-Wort-Grenze wächst nun auch der Wortschatz rasant. Dies führt dazu, dass Kinder beginnen, Wörter zu Zwei- oder Mehr-Wort-Äußerungen zu kombinieren („Keks haben“, „Mutti Oma edangt“) und dadurch ihre Bedürfnisse und Beobachtungen auszudrücken.

Etappe 5: Macht der Sprache

Als letztes großes Highlight im dritten Lebensjahr entfaltet sich die Grammatik und eröffnet eine Vielzahl neuer Möglichkeiten. Auch der Wortschatz wächst in dieser Phase stetig weiter: Kinder greifen neue Wörter nun in der Regel schnell auf. Jetzt können Erwachsene durch die zunehmenden grammatikalischen Fähigkeiten der Kinder viel leichter aus den rein sprachlichen Äußerungen der Kinder heraushören, auf was sie sich beziehen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für ein Handeln mit Sprache, das über die Gegenwart und die Situation hinausgeht. Denn im Rahmen der letzten Etappe vollzieht sich ein weiterer entscheidender Fortschritt von Kindern bei der Aneignung von Sprache: Sie beginnen, ihr Handeln und ihre Spielumgebung fantasievoll und kreativ zu deuten, und verwenden Sprache als ein Medium, mit dem sie anderen von sich und ihren Erlebnissen erzählen können.

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

3.3. Mehrsprachigkeit als eine Variante der frühen Sprachentwicklung

Die sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern wird im Rahmen dieses Projektansatzes nicht als Sondersituation verstanden. Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, durchlaufen in jeder ihrer Sprachen grundsätzlich die gleichen Etappen wie Kinder, die nur mit einer Sprache groß werden. Der Experte Herr Prof. Dr. Hans H. Reich gibt dazu ausführliche Erläuterungen:

„Dies bedeutet nun aber nicht, dass sich alle Kinder gleichen Alters dieselben sprachlichen Fähigkeiten im gleichen Zeitraum aneignen. Auch der Spracherwerb einsprachiger Kinder verläuft in unterschiedlichem Tempo und nach einem je individuellen Rhythmus. Wie schnell nun die zweisprachig aufwachsenden Kinder die Entwicklungsstufen in ihrer einen und in ihrer anderen Sprache durchlaufen, hängt aber nicht nur von ihrer Persönlichkeit, sondern in entscheidendem Maße von ihren Sprachkontakten ab. Es ist grundsätzlich möglich und es kommt unter günstigen Umständen auch in der Wirklichkeit vor, dass ein Kind zwei Sprachen von Anfang mit der gleichen Geschwindigkeit und in gleichem Ausmaß erwirbt.

Normalerweise aber sind die Sprachkontakte in der einen und in der andern Sprache nach ihrem Ausmaß, ihrer persönlichen, insbesondere emotionalen Bedeutung für das Kind und nach ihrem kommunikativen und kognitiven Gehalt unterschiedlich. Darum verläuft der Erwerb zweier Sprachen in der Mehrzahl der Fälle mit unterschiedlicher Geschwindigkeit. Zu einem gegebenen Zeitpunkt seiner Entwicklung wird das Kind also über eine schwächere und eine stärkere Sprache verfügen. Ändern sich Ausmaß, Bedeutung und Gehalt der Sprachkontakte des Kindes, wird sich auch die Geschwindigkeit seines Erwerbs der einen oder der anderen Sprache ändern.

In der stärkeren Sprache verläuft die Entwicklung sozusagen im erwartbaren Tempo und im erwartbaren Rhythmus. In der schwächeren Sprache verläuft die Entwicklung langsamer. Die kennzeichnenden sprachlichen Erscheinungen treten später auf als bei Kindern, für die diese Sprache die stärkere oder die einzige Sprache ist. Der Wortschatz bleibt weniger umfangreich, die Regeln der Grammatik werden mit geringerer Sicherheit angewendet, Übergangsformen bleiben länger im Gebrauch. Es kann auch vorkommen, dass Ausspracheeigenheiten, Wortschatzelemente und sogar grammatische Regeln aus der stärkeren in die schwächere Sprache übernommen werden. Dies ist aber, wie schon gesagt, nicht unumkehrbar. Zusammen mit einer guten Kommunikation der Kinder im Elternhaus im Medium der Familiensprache kann eine Förderung der deutschen Sprache in der Kindertagesstätte zu einer gelingenden Zweisprachigkeit führen.“ (Reich 2011, S. 1f.)

In den Kapiteln zur sozial-kommunikativen und sprachlich-kognitiven Entwicklung im Praxismaterial wird der Aspekt mehrsprachigen Aufwachsens an unterschiedlichen Stellen aufgegriffen. In den Kapiteln „Laute und Prosodie“, „Wörter und ihre Bedeutung“ sowie „Grammatik“ wird der Aspekt gesondert hervorgehoben, da mehrsprachige Kinder bei der Eroberung ihrer Sprachen in diesen drei Bereichen auch Phänomene zeigen, die sich von denen unterscheiden, die bei einsprachig aufwachsenden Kindern auftreten. Die Besonderheiten und Phänomene des Mehrsprachenerwerbs werden am Ende der jeweiligen Kapitel im Praxismaterial zu den Sprachbereichen dargestellt. Dabei wird unterschieden zwischen Kindern, die innerhalb ihrer Familie bereits mit mehreren Sprachen Erfahrung haben, und Kindern, die erst später mit einem ersten Wissen in ihrer Familiensprache vertieft in den Erwerb der deutschen Sprache einsteigen.

3.4. Sprachliche Entwicklungsprozesse entdecken und beobachten

Um Spracherwerb in all seinen Aspekten und Besonderheiten erfassen zu können, ist eine weit gefasste, interdisziplinäre Sichtweise auf kindliche Sprache von zentraler Bedeutung (**Kap. 2.2 Prinzipien des DJI-Ansatzes**). Weit gefasst meint, den Blick nicht nur auf die sprachlichen Strukturen, also auf Aussprache und Sprachmelodie (Laute und Prosodie), auf die vom Kind produzierten Wörter (Wörter und ihre Bedeutung) und grammatischen Fähigkeiten (Satzbau und Wortbildung) zu richten, sondern eben auch auf die Funktionen, die Sprache im Bereich des Denkens (sprachlich-kognitive Entwicklung) und im sozialen Handeln (sozial-kommunikative Entwicklung) erfüllt. Mehr dazu können Sie in Heft 1 des Praxismaterials nachlesen.

Ein Beispiel macht deutlich, welche faszinierenden Entwicklungsschritte wir entdecken können, wenn wir mit diesem weiten Blick auf Kindersprache schauen:

Lars ist zwei Jahre und einen Monat alt und interessiert sich sehr für Autos, und zwar für Autos aller Art. Er sitzt auf dem Sofa und betrachtet ein Bilderbuch, in dem neben Menschen und Häusern verschiedene Fahrzeuge zu sehen sind: ein Bus, mehrere Pkw, ein Motorrad und ein kleiner Laster. Lars ist vollkommen in seinem Element, er deutet mit seinem Zeigefinger auf jedes Fahrzeug, das er auf den beiden Bilderbuchseiten entdeckt, und bezeichnet es mit „Audo“. Gleichzeitig ahmt er auch immer wieder die Geräusche eines Motors „brrrrrrrm“ nach, wenn er ein weiteres Fahrzeug bemerkt. Mit Thilo (2;2 Jahre), der neben ihm auf dem Sofa sitzt, nimmt er nebenbei immer wieder Blickkontakt auf. Thilo beobachtet Lars genau und betrachtet mit etwas Abstand die Fahrzeuge im Bilderbuch, auf die Lars seinen Zeigefinger richtet.

Lars hat sich das Wort „Audo“ und den lautmalerischen Ausdruck „brrrrm“ erobert. Diese Bezeichnungen setzt er fleißig ein und wendet sie an, sobald ihm ein entsprechendes Objekt ins Blickfeld gerät. Lars ist sich schon sicher, dass Objekte eine Bezeichnung haben, handhabt die Benennung der Dinge aber noch mit einer gewissen Großzügigkeit. Mit Lust verwendet er sein Wort „Audo“ oder den lautmalerischen Ausdruck für alle möglichen Fahrzeuge wie Lkw oder Busse, aber auch für ein Motorrad, das er im Bilderbuch entdeckt. Diese anfängliche Großzügigkeit, die von uns Erwachsenen häufig als Willkürlichkeit aufgefasst wird, ist typisch für diese Phase des Worterwerbs.

Wenn man genau auf Lars' Mundbewegungen achtet, kann man erkennen, dass er beim Wort „Audo“ mit seinen Lippen eine sehr ausgeprägte Schnute formt. Dies signalisiert uns, dass die Aussprache dieses Worts noch eine große Herausforderung für den Jungen darstellt und seine gesamte Konzentration beansprucht.

Außerdem können wir beobachten, dass Thilo für Lars in dieser Situation noch keine aktive Rolle als Gesprächspartner spielt. Lars ist primär damit beschäftigt, für sich die Welt zu sortieren. Dies gelingt ihm über die Bezeichnung der Gegenstände, hier mit dem Wort „Audo“. Aber mit diesem einen Wort

kann Lars bereits komplexe Botschaften (an Thilo) aussenden: „Wow, was für ein tolles Auto“ oder auch „Oh, schau, da ist noch ein Auto“.

Zu diesem Beispiel gibt es einen Filmausschnitt, den Sie auf der DVD, die als Ergänzung zum Praxismaterial erscheinen wird, finden können.

Das Praxismaterial beinhaltet viele dieser Beispiele, die für die unterschiedlichen Sprachbereiche und Etappen des Spracherwerbs verdeutlichen, welche vielfältigen Strategien Kinder anwenden, um in die Welt der Sprache hineinzufinden.

Um es Fachkräften zu ermöglichen, Sprache so differenziert wahrzunehmen und zu beobachten, wurden vom Deutschen Jugendinstitut Beobachtungsinstrumente (Orientierungsleitfäden) entwickelt. Sie beschreiben die für jeden der fünf Sprachbereiche typischen Phänomene und Entwicklungsschritte, geordnet nach den Etappen des Spracherwerbs.

4 Sprachliche Bildung und Förderung von Kleinkindern als pädagogische Querschnittsaufgabe

4.1. Kindliches Lernen als ganzheitlicher Prozess

„Bildung beginnt mit der Geburt“ – mit seinem Buchtitel hat Gerd Schäfer 2005 eine inzwischen unumstrittene Erkenntnis der Frühpädagogik auf den Punkt gebracht. Von Anfang an lernen Kinder und sind an ihrer unmittelbaren Umgebung interessiert. Dabei gehen sie ihre ganz eigenen Wege und operieren mit individuellen Strategien. Ein vom Erwachsenen ausgehendes Lernverständnis hat lange Zeit den Blick verstellt für diese ganz besondere Art der Welterkundung von Säuglingen und Kleinkindern. So spielen in den ersten Lebensjahren kognitive und sprachliche Prozesse eine andere Rolle als beim späteren Lernen. Denn frühkindliche Lernprozesse sind vor allem unmittelbar mit dem körperlichen Erleben verbunden (Schäfer 2011).

Kindliches Lernen neu gesehen

Sprachliche Bildungsprozesse gezielt im Alltag unterstützen

Kindliches Lernen neu gesehen

Für die ersten Erkundungsgänge von Kindern sind in erster Linie körperliche Erfahrungen und sinnliche Wahrnehmungen bedeutsam. Über den Mund, die Hände und Haut sowie mit Augen und Ohren nehmen Säuglinge ihre Umgebung in sich auf und erfahren, was mit ihnen selbst und um sie herum passiert. Diese sinnlichen Erfahrungen sind von Beginn an verknüpft mit emotionalen Eindrücken und Empfindungen, die schon Säuglinge lautstark zum Ausdruck bringen und kommunizieren:

„So macht das kleine Kind seine ersten Welterfahrungen zunächst mit dem **Mund**. Über den Mund gehen die ersten aktiven Suchbewegungen des Säuglings, um etwas über die Welt zu erfahren. Und diese Welt ist eine Welt der Nahrung und was damit zusammenhängt. Ein paar Wochen später, wenn es satt und zufrieden ist, wird es die Augen und Ohren öffnen, um eine Weile mit hoher Aufmerksamkeit das zu verfolgen, was über diese Sinne einströmt. Doch ist es diesen Reizen noch mehr ausgesetzt, als dass es ihnen nachgehen könnte. Was aber mit seinem Körper passiert, im Badewasser, auf dem Wickeltisch, in den Armen der Mutter, an der Brust usw., das ruft seine unmittelbare körperliche Antwort hervor: Es wendet sich zu oder ab; es lässt etwas mit sich geschehen oder sträubt sich mit der ganzen Kraft seines Körpers. Und wenn der Widerstand nichts nützt, wird es schreien, so schreien, dass Erwachsene es kaum aushalten können, darauf nicht zu reagieren.“ (Schäfer 2011, S. 4)

Ein entscheidender weiterer Entwicklungsschritt beim kindlichen Lernen tritt dann ein, wenn Kinder sich durchs Krabbeln und Laufen zunehmend autonom bewegen können und damit ein großes Stück an Selbstständigkeit gewinnen. So sind für Kleinkinder Bewegungserfahrungen sowie das aktive und sinnliche Erkunden ihrer Umwelt die wesentlichen ersten Quellen für den Aufbau ihrer inneren Vorstellungswelt, mit der die sprachliche Entwicklung eng verknüpft ist.

Entwicklungs-, Erfahrungs- und Lernprozesse sind in der frühen Kindheit nicht voneinander zu trennen. Das daraus entstehende Wissen der Kinder besteht zunächst nicht unabhängig von ihren Handlungen. „Das erste Können und Wissen wird in der frühen Kindheit implizit gewonnen – z.B. durch Nachahmung – und bleibt zum größten Teil auch implizit und weitgehend unbewusst. Es ist durch Handeln verkörpertes Wissen.“ (Schäfer 2010, S. 70)

Die grundlegende Ausstattung für diese Lernprozesse bringen Kinder von Anfang an mit. Ihre Wahrnehmungssinne sind auf allen Kanälen „auf Empfang“ eingestellt. Nach den Ergebnissen der neueren Säuglings- und Kleinkindforschung wenden sie sich aktiv und zielgerichtet ihrer Umgebung

zu und haben bestimmte Erwartungen gegenüber physikalischen und sozialen Ereignissen (Schneider 2011; Leu/von Behr 2010). Diese Aufnahmebereitschaft und Neugierde in Bezug auf alles, was sie umgibt, spornt ihre Entwicklungs- und Lernprozesse an. „Noch bedeutsamer ist aber, dass Babys und Kinder über hoch leistungsfähige Lernmechanismen verfügen, mit deren Hilfe sie ihr Wissen spontan revidieren, umformen und umstrukturieren können.“ (Gopnik u.a. 2001, S. 23)

Diese neue Betrachtungsweise des kindlichen Lernens fließt in ein verändertes Bild vom Kind ein, das für die Frühpädagogik leitend ist. In der Konsequenz ergeben sich daraus hohe Anforderungen an Fachkräfte und Einrichtungen für die pädagogische Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren. Sowohl die Sichtweise vom sich eigenaktiv entwickelnden kompetenten Kind als auch die Forderung einer professionellen Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte in der Begleitung von Kindern bis zu drei Jahren sind in die Bildungspläne und Leitlinien der Bundesländer eingeflossen (z.B. Hessisches Sozialministerium 2010).

Ganzheitlicher Entwicklungs- und Lernprozess

Wenn wir die frühkindliche Entwicklung näher analysieren, unterscheiden wir meist fein säuberlich zwischen den verschiedenen Sinnen (kinästhetisch, visuell, akustisch), Fähigkeiten (motorisch, sozial, sprachlich) und Fertigkeiten (musikalisch, gestalterisch) und nehmen jede einzeln unter die Lupe. Das ist durchaus sinnvoll, wenn man deren Funktion und Bedeutung für die Entwicklung der Kinder verstehen und nachvollziehen möchte. Im tatsächlichen kindlichen Erleben sieht es allerdings ganz anders aus. Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen sind bei Kindern keine getrennten Informationskanäle. Vielmehr erleben Kinder sie als ganzheitliches Zusammenspiel, durch das sie sich Erfahrungen und Eindrücke erschließen. So erleben und nutzen Kleinkinder Ereignisse zunächst in einem ganzheitlichen Sinne.

Die Rolle, die Kinder selber von Anfang an in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen spielen, wird heute neu gesehen. Übereinstimmend stellen Forscher/innen fest, dass junge Kinder ihre Erfahrungs- und Lernprozesse eigenaktiv steuern und dabei selber forschend tätig sind (z.B. Laewen/Andres 2002). Sie strukturieren die Beobachtungen und Erfahrungen ihres eigenen Tätigseins und erhalten so innere Bilder und eine Vorstellung von der Welt, auf die sie in ihren weiteren Lern- und Erfahrungsprozessen zurückgreifen. „Zu den grundlegenden Fähigkeiten (von Kindern) gehört auch das forschende Vorgehen beim Erkunden der Welt. Babys setzen sich mit ihrer Umwelt auseinander, um sich orientieren zu können. Sie wählen aus, was sie wahrnehmen und worauf sie reagieren. Sie schaffen sich Bedeutungen. Was ihnen angenehm ist, möchten sie wieder erleben. Sie versuchen, Muster auszumachen, um Strukturen zu erkennen und wiederzuerkennen.“

Das gilt vom ersten Tag, und zwar für die Begegnung mit Menschen genauso wie für die Begegnung mit der dinglichen Welt, mit Raum, Zeit und Licht, mit den Elementen und mit Naturerscheinungen.“ (Schneider 2011, S. 2)

Die Rolle der Erwachsenen für den kindlichen Entwicklungsprozess besteht neben den Versorgungs- und Pflegeleistungen darin, den Kindern in den ersten Lebensjahren Unterstützung zu geben, sich ihnen mit voller Aufmerksamkeit zuzuwenden und ihnen mit einer offenen und feinfühligem Dialoghaltung (s. Kapitel 2, S. ...) zu begegnen. Um in diesen Dialog mit der richtigen Haltung eintreten zu können, müssen viele Fachkräfte umdenken und sich von traditionellen pädagogischen Vorstellungen verabschieden. Die Frühpädagogin Kornelia Schneider fasst die Gründe für diese neue Haltung gegenüber dem selbstlernenden Kind wie folgt zusammen: „Nichts von dem, was Kinder in den ersten Jahren lernen, müssen wir sie lehren. Es sind ihre eigenen Erfahrungen, die sie lehren. (...) Kinder können in ihren ersten Jahren nicht Wissen von anderen übernehmen, ohne selbst handelnd tätig zu werden. Kinder lernen von Beginn ihres Lebens in erster Linie dadurch, dass sie sich selbst mit etwas beschäftigen, genau beobachten und Schlüsse ziehen aus dem, was passiert. Junge Kinder verstehen Zusammenhänge dadurch, dass sie sie erleben.“ (Schneider 2010, S. 5)

Sprachliche Bildungsprozesse gezielt im Alltag unterstützen

Eigenaktiv und mit einem ganzheitlichen Erleben tauchen Kinder zunächst auch in die Welt der Sprache ein, deren Bedeutung gebunden ist an soziale, emotionale, körperlich-sinnliche und kognitive Erfahrungen. Und es dauert bis ins dritte Lebensjahr hinein, bis die Sprache ein Eigenleben entwickelt und peu à peu unabhängig vom aktuellen situativen Kontext für Kleinkinder Bedeutung erhält. So treibt das Kind in diesen ersten Lebensjahren seine sprachlichen Fortschritte gerade durch das Zusammenspiel der verschiedenen Entwicklungsbereiche voran. Ein wichtiges Merkmal der sprachlichen Aneignung ist dabei, dass Sprache zunächst beiläufig gelernt wird (siehe Jampert u.a. 2009, Heft 1, S. 85).

Das vorliegende Konzept versucht, die verschiedenen Facetten des **sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses** von Kleinkindern zusammenzuführen. Mit unserem weiten Blick auf die sprachlichen Erwerbsprozesse bei Kindern und mit der Untergliederung in **die fünf Etappen der Sprachentwicklung (Kap. 3.2.)** ist es uns ein besonderes Anliegen, die verschiedenen sprachlichen Entwicklungsbereiche miteinander zu verknüpfen. Ergänzt wird dieser weite Blick auf Sprache durch eine Betrachtungsweise, die von der jeweiligen Situation im Kita-Alltag ausgeht. Das bedeutet: Die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten von Kindern sowie das sprachliche Verhalten der Fachkräfte werden im situativen Kontext gesehen und reflektiert. Die Rahmenbedingungen sowie die Aktivitäten und Spiele werden auf ihre Bedeutung für die sprachlichen Aneignungsprozesse hin untersucht. Die daraus abgeleiteten Erkenntnisse können gezielt für eine wirksame Sprachbegleitung der Kinder genutzt werden.

Fragt man danach, wie sprachliche Entwicklungsprozesse bei Kleinkindern gezielt zu unterstützen wären, fällt einem spontan dazu ein, Kinder nach Wörtern zu fragen („Was ist das?“), ihnen Begriffe vorzusagen („Schau, da ist ein großer Hund!“) oder Wörter zu wiederholen („Noch ein Hund“). Aber diese so genannten Benennspiele sind nur ein Teil sprachlicher Lernprozesse. Besonders förderlich für die Sprachentwicklung ist der Dialog mit Kindern in alltäglichen kommunikativen Situationen und in Spielsituationen: Wenn sie aufmerksam und konzentriert etwas beobachten, wenn sie mit offenen Ohren hinhören, wenn sie emotional berührt sind, wenn sie uns mit ausgestrecktem Zeigefinger auf etwas hinweisen oder engagiert und leidenschaftlich agieren, dann sind Kinder auch sprachlich aktiv und empfängsbereit für unsere verbalen Botschaften.

Wenn wir den sprachlichen Entwicklungs- und Lernprozess von Kleinkindern vor dem Hintergrund der neuen Sichtweise vom eigenaktiven, forschenden Kind betrachten, zeichnen sich folgende zentrale Bedingungen für eine sprachpädagogische Bildungsarbeit mit Kleinkindern ab:

- Beziehungen mit einfühlsamen, gesprächsbereiten Bezugspersonen;
- wiederkehrende, vertraute situative Kontexte;
- Gelegenheiten zum Wechselspiel von „Sprache wahrnehmen“ und „Sprache selbst produzieren“ und
- ausreichend Gelegenheit zum „Selbertun“ und zum Sammeln von Erfahrungen in Interaktionen mit unterschiedlichen Personen.

Zentraler Anknüpfungspunkt für eine professionelle Begleitung der Kinder ist das jeweilige sprachliche Ausdrucksvermögen eines Kindes und nicht der Blick auf sprachliche Defizite. Für die spezifischen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sensibel zu werden, ihre sprachlichen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, diese zu bestätigen und zu stabilisieren und auf dieser Basis die Grundlage zu schaffen für ihre nächsten sprachlichen Schritte – das kennzeichnet unseren Ansatz (**Kap. 2.2**).

Im Kern geht es darum, Kinder in alltäglichen Situationen erleben zu lassen, dass Sprache – egal, in welchem Ausmaß sie schon über Sprache verfügen – ein wichtiges Werkzeug für sie sein kann. Und das erfahren sie, indem sie mit ihren kommunikativen Mitteln (verbal oder nonverbal) mit ihrem Gegenüber in einen Dialog treten und Reaktionen bewirken.

4.2. Mit jungen Kindern im Dialog: Grundlagen zur Dialoghaltung

Spracherwerb und der Ausbau sprachlicher Fähigkeiten vollziehen sich im bedeutungsvollen Dialog mit den wichtigsten Bezugspersonen eines Kindes. Viele Untersuchungen zur Kommunikation zwischen Eltern und Kind, aber auch zwischen Erzieher/inne/n und Kind zeigen, welche wichtige Rolle der Dialog für den Spracherwerb in den ersten Lebensjahren darstellt. Verschiedene Studien haben sich damit beschäftigt, welches Dialogverhalten der erwachsenen Bezugspersonen – und somit auch der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – den kindlichen Spracherwerb unterstützen kann. Die Ergebnisse zeigen, dass sich ein Dialogverhalten, das zum einen **erweiternd** (elaborierend) und zum anderen **feinfühlig** (responsiv) ist, positiv auf die kindliche Sprachentwicklung auswirkt. Um Kindern im Rahmen des Dialogs beiläufig ein erweiterndes Sprachangebot zu bieten, benötigen Fachkräfte theoriegestütztes Wissen zum frühen Spracherwerb (**Kap. 3.2 Die fünf Etappen im Spracherwerb**).

Wenn Kleinkinder ihre Umgebung erkunden und eigene Handlungsmöglichkeiten erproben, ist es der/die kompetente Gesprächspartner/in, der/die dem Kind die Sprache liefern kann, die zu seinen Aktivitäten gehört. Mit ihrer bis zum Ende des ersten Lebensjahres erworbenen Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit können Kinder mit ihren Bezugspersonen über eine Sache, mit der sie sich gerade beschäftigen, in den Dialog treten. Ein **feinfühliges** Verhalten ist für den Spracherwerb besonders begünstigend, es wirkt sich also positiv aus, wenn pädagogische Fachkräfte dem Interesse des Kindes folgen und ihre Aufmerksamkeit gemeinsam mit dem Kind auf das richten, was es gerade fasziniert und interessiert. Einem Kind in den ersten drei Lebensjahren bieten sich die besten Sprachlernsituationen, wenn sich der/die Erwachsene den Interessen des Kindes anpasst und sprachlich kommentiert, womit sich das Kind beschäftigt. Die Bereiche, mit denen sich Kinder *von sich aus* intensiv auseinandersetzen, bieten ein wesentlich größeres Potenzial für den Spracherwerb, als wenn die erwachsenen Dialogpartner/innen versuchen, eine neue Tätigkeit oder einen anderen Gegenstand ins Spiel zu bringen. Studien zur Wortschatzentwicklung in den ersten Lebensjahren zeigen u.a., dass Kinder einen größeren Wortschatz aufweisen, wenn ihre erwachsenen Bezugspersonen sich an der Aufmerksamkeitsausrichtung des Kindes orientieren.

Weitere wichtige Aspekte einer **feinfühlig** Dialoghaltung beziehen sich auf die Herstellung eines wechselseitigen Austausches, der dem Kind Raum und Zeit gibt, Sprache eigenaktiv zu verwenden. Es geht also nicht darum, einem Kind so viel Sprache wie möglich zu liefern, sondern Kindern Gelegenheiten zu bieten, sich in den Dialog sprachlich und nonverbal einzuklinken.

Außerdem gilt es im sprachpädagogischen Dialog mit Kleinkindern, den Einsatz stimmlicher und körpersprachlicher Aspekte (wie z.B. Blickkontakt, zugewandte Körperhaltung, stimmliche Betonung) gezielt zu reflektieren und zu analysieren, wie diese Faktoren den Spracherwerb in den ersten drei Lebensjahren sinnvoll unterstützen können. Auch die sprachlichen Angebote, die pädagogische Fachkräfte Kleinkindern beiläufig im Rahmen authentischer Dialoge machen, sollten Teil der Reflexion sein.

Das vom Deutschen Jugendinstitut entwickelte Praxismaterial stellt theoriegestützte Wissensbausteine, Beispiele aus der Praxis und Leitfragen für die gezielte Reflexion der Dialoghaltung bereit.

4.3. Alltagssituationen und ihre sprachförderlichen Potenziale

Um sprachliche Bildung und Förderung in den Kita-Alltag zu integrieren, ist es wichtig für pädagogische Fachkräfte, die sprachlichen Potenziale des Alltags zu (er)kennen. Gemeinsam mit den Fachkräften der Projekteinrichtungen nahmen wir daher eine Reihe von Alltagssituationen im Tagesablauf unter die „Sprachlupe“:

- Worin unterscheiden sich diese Alltagssituationen unter sprachlichen Gesichtspunkten?
- Auf welche Weise wird Sprache in diesen Situationen verwendet? Geht es z.B. primär darum, Kinder sprachlich aufzufordern und zu motivieren: „Schön vorne und hinten die Zähne putzen“, oder geht es um die Gestaltung kommunikativer Situationen wie beim gemeinsamen Betrachten von Fotos?
- Wie und wozu setzen jüngere und ältere Kinder bis zu drei Jahren Sprache ein? Bietet sich die Situation z.B. für einen Babel-Dialog oder für ein Gespräch über vergangene Erlebnisse an?
- Wie können Alltagssituationen gezielt so gestaltet werden, dass sie sprachliche Anregungen und Sprechanlässe für Kinder bieten?
- Was muss man beachten, um Alltagssituationen in der Kita nicht mit Sprache zu überfrachten und die für die Kinder wichtigen Inhalte und Tätigkeiten nicht aus dem Blick zu verlieren?

Sprache wird im Alltag auf unterschiedliche Weise wichtig

In den meisten Alltagssituationen spielt Sprache nonverbal und/oder verbal für Fachkräfte und Kinder eine wichtige Rolle. Bei genauer Betrachtung einzelner Situationen unter den oben genannten Fragestellungen fanden wir Unterschiede in der Art und Weise des Gebrauchs von Sprache. **Zwei Typen von Situationen** kristallisierten sich dabei heraus:

In ritualisierten **Standardsituationen** zum Beispiel, wie Essen oder Wickeln, wird Sprache für Fachkräfte wichtig, um sich mit den Kindern über Abläufe in alltäglichen Situationen zu verständigen und um das weitere Vorgehen anzukündigen und abzusichern. Standardsituationen sind für die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern von großer Bedeutung. Sie sind immer Beziehungssituationen und bieten soziale Erfahrungsräume für die Kinder. Die Kinder können über die alltäglichen Erfahrungen ihr Handlungswissen erweitern und eignen sich damit auch Wissen über die Einrichtungskultur an. Sie erfahren zudem etwas darüber, wie Kinder und Erwachsene und auch Kinder untereinander miteinander umgehen. In Standardsituationen haben die Kinder also vielfältige

Möglichkeiten, wichtige Bildungserfahrungen zu machen. Die regelmäßig wiederkehrenden Situationen verdienen daher einen zentralen Platz und viel Zeit im Kita-Alltag.

Viele Aktivitäten von Kleinkindern im Kita-Alltag sind maßgeblich durch verschiedene Formen des kindlichen Spiels geprägt. In diesen **Spielsituationen** ist das Spektrum der Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder und Fachkräfte größer als in Standardsituationen, da Intention und Verlauf von den Interessen und Handlungsvarianten der Kinder abhängen. Fachkräfte setzen Sprache ein, um kindliche Aktivitäten sprachlich zu deuten und zu begleiten, um Kinder zu motivieren und anzuregen, um ihnen etwas zu erzählen oder um mit Kindern über spannende Dinge oder Ereignisse ins Gespräch zu kommen.

Bei der Planung von Aktivitäten wie Spaziergängen, Malen oder Bewegungsspielen kommt es vor allem darauf an, an den kindlichen Interessen anzuknüpfen und die Erfahrungen bzw. Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern zu berücksichtigen. Diese Orientierung an den kindlichen Handlungsmöglichkeiten und dem jeweiligen Entwicklungsstand ist die Voraussetzung dafür, dass solche Aktivitäten sprachlich anregend und motivierend sind. Weitere Anregungen zur Unterstützung der **„Bewegungsentwicklung und Sprache bei Kindern von 0-3 Jahren“** (http://www.dji.de/bibs/672_13198_Expertise_Boecker_Bewegungsentwicklung.pdf) finden Sie in der gleichnamigen Expertise von Nicola Böcker.

Freie Spielsituationen bieten Kindern die Möglichkeit, eigenen Bedürfnissen, Entdeckungen und Empfindungen nachzugehen. Sie können andere in Ruhe beobachten oder sich mit spannenden Objekten ihrer Wahl auseinandersetzen und diese erkunden. Sie können sich körperlich erproben und ihre eigenen Fähigkeiten entdecken und je nach Alter auch schon sprachlich zum Ausdruck bringen (z.B. Bewegungserfahrungen auf dem Spielplatz: „Ich bin sneller“).

Beobachtungen von Kindern zeigen, dass für sie je nach Situation andere Aspekte von Sprache bedeutsam sind. In Standardsituationen ist es ihnen zum Beispiel häufig wichtig, dabei zu sein. Deshalb machen sie mit Sprache auf sich aufmerksam und teilen ihre Wünsche und Bedürfnisse mit. Zugleich sind diese Situationen für sie Gelegenheiten, um sich mit ihren nonverbalen und verbalen Handlungsmöglichkeiten zu behaupten und um die eigene Persönlichkeit in Szene zu setzen. In Spielsituationen ist es dagegen für Kleinkinder faszinierend, mit Gestik und Wörtern auf etwas hinzuweisen, Personen, Dinge und Ereignisse zu benennen und später auch Zusammenhänge, die sie entdecken, sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Und bei den Größeren der Kleinen wird in

Spielsituationen die verbale Sprache ganz wichtig, um mit anderen Kindern gemeinsam Spiele zu gestalten.

Die verschiedenen Facetten von Sprache gilt es, im Alltag nicht nur zu entdecken, sondern die Gestaltung des Alltags auch darauf auszurichten. Dafür bietet der tägliche Ablauf in einer Kita unterschiedliche Voraussetzungen und Möglichkeiten. In der gemeinsamen Arbeit mit den Projekteinrichtungen haben wir die spezifischen sprachlichen Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Fachkräften in Standard- und Spielsituationen herausgearbeitet.

Diese wollen wir hier anhand von ausgewählten Beispielsituationen veranschaulichen. Weitere Beispiele und eine ausführliche Analyse der Sprachförderpotentiale unterschiedlicher Alltagssituationen finden Sie im Praxismaterial (**Kap. 1 Einführung**)

Beispiel Standardsituation Wickeln

Beispiel Spielsituation Spaziergang Schaufensterbummel

Beispiel Spielsituation Rollenspiel

Beispiel Spielsituation Spontangesang

Beispiel Standardsituation Wickeln

Ein Beispiel für die Standardsituation „Wickeln“:

Nele und der Presslufthammer

Eins-zu-eins-Situationen wie beim Wickeln bieten Kind und Fachkraft einen Rahmen, in dem sie sich dialogisch aufeinander beziehen können. Diese Situationen sind von hohem pädagogischem Wert, da die Kinder ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen in ein Zwiegespräch einbringen können. Regelmäßig wiederkehrende Zwiegespräche bieten dem Kind zum einen die Gelegenheit, sich in einer intimen Situation der Vertrautheit sprachlich einzubringen und einen Dialog aktiv mitzugestalten. Zum anderen ordnen die verlässlichen Handlungsmuster in Standardsituationen den Situationsablauf für die Kinder und ermöglichen darüber eine gewisse Handlungssicherheit.

Die Erzieherin hat Nele (1;8) fertig gewickelt und angezogen. Sie bittet das Mädchen, vom Wickeltisch zu krabbeln. Nele möchte aber noch nicht in die Gruppe. Sie nutzt diese Zweier-Situation lieber für ein ausführliches Gespräch mit der Erzieherin:

- Erzieherin: „So, jetzt kannst du deine Sachen ins Regal zurücklegen, no.“ (schaut sie dabei an und beugt sich zu ihr) „Krabbelscht du da runter?“ (fast flüsternd und auf die Treppe am Wickeltisch zeigend:) „Krabbelscht du da runter?“
- Nele: (horcht kurz ganz aufmerksam) „O.“
- Erzieherin: „Der Presslufthammer. Den hört man bis hierhin, gell? Der ist ganz schön laut.“
- Nele: „Habala!“ (zeigt auf die filmende Erzieherin Barbara, schaut aber die wickelnde Erzieherin weiter an)
- Erzieherin: „Hammer, Presslufthammer.“
- Nele: „Hamma.“
- Erzieherin: „Hmhm.“ (nickt)
- Nele: „Hamma.“ (betrachtet eine Cremetube, die sie vom Wickeln noch in der Hand hält)
- Erzieherin: (lächelt)
- Nele: „Hamma.“ (legt die Tube wieder ab)
- Erzieherin: (nickt) „Der macht Krach, ne.“
- Nele: „Dad.“
- Erzieherin: „Krach, genau.“ (nickt dabei)
- Nele: „Boa.“ (zeigt auf die Wand)
- Erzieherin: „Meinscht, der bohrt?“
- Nele: „Tido.“ (zeigt wieder auf die Wand, auf der Bilder von Fischen zu sehen sind)

Der spannende Dialog über den Hammer dauerte nur eine Minute, das ganze Gespräch auf dem Wickeltisch noch drei weitere Minuten. Nele macht ihre Erzieherin darin immer wieder auf ihre neuen spannenden Entdeckungen aufmerksam: die verschiedenen Wassertiere an den Wandfliesen, die lachenden Kinder im Nebenraum usw. Schließlich lässt sie sich zufrieden vom Wickeltisch heben und geht zu den anderen Kindern in die Gruppe.

Sprachliches Verhalten von Kind und Fachkraft

Nele nutzt in diesem Beispiel die Möglichkeit, im Zwiegespräch bestimmte Begriffe, die die Erzieherin benutzt, aufzugreifen und damit ihrerseits Wirkung zu erzielen. Sie initiiert den Dialog und führt ihn durch immer neue verbale und nonverbale Impulse fort, indem sie einerseits die Äußerungen der Erzieherin imitiert („Hamma“, „Dad“) und andererseits eigene Wörter in das Gespräch einbringt („Boa“, „Tido“). Auch in dieser Zweier-Situation gelingt es der Fachkraft sehr gut, den Impulsen des Mädchens zu folgen. Sie greift Neles Äußerungen und ihre Wahrnehmungen auf, erweitert und interpretiert sie: „Der Presslufthammer. Den hört man bis hierhin, gell? Der ist ganz schön laut.“ Als sie sich nicht sicher ist, was Nele mit „Boa“ meint, fragt sie nach, worauf Nele die Möglichkeit nutzt, mit „Tido“ richtigzustellen, auf welche Entdeckung sie die Erzieherin aufmerksam machen wollte.

Reflexion

In solchen Situationen, die Kinder allein mit einer erwachsenen Person auskosten können, haben die jungen Kinder gute Möglichkeiten, all ihre zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel im Dialog zu erproben und sich sprachlich zu behaupten. Nele erlebt in dieser Situation, dass sie einen Dialog initiieren sowie das Interesse der Erzieherin durch ihre sprachlichen Äußerungen wecken und fesseln kann. Sie genießt dieses Erlebnis merklich und kostet es eine Weile aus, bis sie den Wickelplatz zufrieden verlässt. Auch in diesem Beispiel nimmt die Erzieherin die Äußerungen des Kindes ernst und versucht, sie zu interpretieren. Als Nele „Habala“ sagt, deutet die Erzieherin dies als Hammer, der sich auf den zuvor von ihr eingebrachten Presslufthammer bezieht. Nele könnte aber auch die filmende Erzieherin Barbara gemeint haben, auf die sie mit dem Finger zeigt. Solche kleinen Missverständnisse sind ganz normal in Dialogen mit Kindern bis zu drei Jahren. Und sie sind auch nicht schlimm, wenn das Kind wie in diesem Beispiel selbst entscheiden kann, ob es die Interpretation der Fachkraft aufgreifen möchte, was Nele gerne tut. Außerdem zeigt die Auslegung der Fachkraft, dass die Rahmenbedingungen, wie hier der laute Presslufthammer im Hintergrund, die sprachlichen Inhalte von Dialogen beeinflussen.

Dieses Beispiel macht deutlich: Wickelsituationen eröffnen gute Chancen für Zwiegespräche, zum einen weil sie durch ihre mehrmals tägliche Wiederholung zu den geläufigsten Situationen im Krippen-Alltag eines jungen Kindes gehören und zum anderen weil sie meist abseits des Gruppengeschehens stattfinden und genügend Ruhe für ein Gespräch bieten können.

Beispiel Spielsituation Spaziergang Schaufensterbummel

Ein Beispiel für eine Spiel- und Lernsituation außerhalb der Kita:

Spaziergang im Ort mit Schaufensterbummel

Spaziergänge im Ort bieten Kindern vielfältige Möglichkeiten, spannende Dinge zu entdecken und darüber untereinander oder mit der Fachkraft ins Gespräch zu kommen. Im folgenden Beispiel kommt eine Kindergruppe auf dem Nachhauseweg von einem Spaziergang an einigen Läden mit großen Schaufenstern vorbei. Die Gruppe bleibt stehen, und eine Erzieherin macht die Kinder auf eines der Schaufenster aufmerksam. Daraufhin entwickelt sich ein Gespräch zwischen zwei Mädchen (2;0 und 2;6 Jahre) und ihren beiden Erzieherinnen:

- Erzieherin 1: „Ganz viele Brillen. Das ist ein Brillengeschäft.“
- Laura: (schaut in das Schaufenster) „Aua, Aua.“
- Erzieherin 1: „Was ist das? Sag’s mal noch mal.“
- Laura: „Billen, Billen, Billen.“ (zeigt auf die Brillen im Schaufenster)
- Erzieherin 1: „Genau.“
- Laura: „Noch Bille (zeigt auf eine Brille), noch Bille (zeigt auf eine andere Brille).“
- Tina: (deutet auch auf die Brillen)
- Laura: (geht ein Stück am Schaufenster entlang, zeigt auf eine weitere Brille) „Noch Bille.“ (wieder auf eine andere zeigend) „Noch Bille.“
- Tina: (zeigt auf einen Hasen im Schaufenster)
- Erzieherin 1: „Da ist ein Hase.“
- Tina: (zeigt noch mal auf den Hasen)
- Erzieherin 1: „Der hat ganz lange Ohren.“
- Laura: „Hase Aua“ (zeigt auf den Hasen, der ein Pflaster hat, die Erzieherin sieht das Pflaster nicht)
- Erzieherin 2: „Hat der Hase ein Aua? Wo denn Laura?“ (beugt sich zum Kind herunter, und gemeinsam schauen sie auf den Hasen)
- Laura: (zeigt auf den Hasen)
- Erzieherin 2: „Wo is’n das Aua?“
- Tina: „Lup, geulche Mama.“ (beide Kinder schauen und zeigen ganz interessiert auf den Hasen)

Beteiligung der Kinder und der Fachkräfte

Obwohl die Kinder die gleiche Situation erleben, sind die Interessen der Kinder sehr unterschiedlich. So beobachten einige Kinder der Gruppe das feuerrote Auto auf der gegenüberliegenden Straßenseite, während die beiden Mädchen Laura und Tina begeistert vor dem Brillengeschäft stehenbleiben. Kinder im Alter von null bis drei Jahren werden in ihren Handlungen und Interessen noch sehr von ihrer unmittelbaren Wahrnehmung geführt. Obendrein entdecken sie bei ihren Beobachtungen häufig Details, die für Erwachsene scheinbar ein ganz nebensächlicher Gegenstand der Betrachtung sind, wie in diesem Beispiel das Pflaster des Hasen in der Schaufensterauslage. Um die Fachkräfte auf diese Entdeckungen aufmerksam zu machen, nutzen die Kinder all die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel (z.B. Gesten, Wörter, stimmliche Betonung).

Die Fachkraft geht hier auf das Interesse der Kinder ein: „Ganz viele Brillen. Das ist ein Brillengeschäft.“ Im Dialog setzt sie neue Impulse („Der hat ganz lange Ohren“), und gleichzeitig lässt sie sich von den Kindern und ihren weiteren Entdeckungen leiten („Hase“ und „Hase Aua“). Die fragende Haltung der Fachkraft („Hat der Hase ein Aua?“) signalisiert echtes Interesse an der Feststellung des Mädchens. Zugleich bettet ihre Frage die Zweiwortäußerung „Hase Aua“ in eine andere sprachliche Struktur ein. Zusätzlich beugt sie sich zu Laura hinunter und bringt ihr damit ihre volle Aufmerksamkeit entgegen.

Reflexion

Die feinfühligkeit Haltung (**Kap. 4.2.**) gegenüber den Kindern und ihren Interessen zeigt sich in diesem Beispiel im abgestimmten Wechselspiel zwischen Kindern und Fachkräften. Die Mädchen bestimmen die Gesprächsthemen der Situation und sind aktiv am Dialog beteiligt. Die Erzieherinnen können sich darauf einlassen, weil sie mit einer kleinen Kindergruppe unterwegs sind und sich genügend Zeit für den Dialog nehmen können. Sie drängen die Kinder nicht, dass sie schnell in die Kita müssen.

Beispiel Spielsituation Rollenspiel

Ein Beispiel für eine freie Spielsituation:

„Die heißen Kastanien“ – Sprache erproben im Dialog mit der Fachkraft

Freispielsituationen eignen sich ganz besonders für Situationen geteilter Aufmerksamkeit, in denen Fachkräfte mit den Kleinsten zum Beispiel in Geben-nehmen-Spielen in den Dialog treten können. Intensive Dialogsituationen mit älteren Kindern können u.a. beim Betrachten von Bilderbüchern oder wie in dem folgenden Beispiel bei Rollenspielen entstehen.

Die Erzieherin ist mit mehreren Kindern in Schlafraum. Sie hat einen großen Korb mit Kastanien auf dem Schoß, und viele Kastanien liegen verstreut auf dem Boden. Mehrere Kinder sammeln Kastanien auf und werfen sie in den großen Kastanienkorb der Fachkraft. Dabei entwickelt sich ein Geben-nehmen-Spiel, bei dem die Fachkraft sich bei den Kindern für die Kastanien bedankt. Von diesem Spiel wird auch Coline (2;3) angezogen.

Sie kommt mit einer kleinen Dose, die gefüllt ist mit Kastanien, zur Erzieherin. Sie kippt ihre Ladung aus, beobachtet, wie die Kastanien in den Korb fallen und sagt: „Gugg mo, ganz viele Kastanien.“ Die Fachkraft schaut Coline an und sagt: „Die Coline hat ganz viele Kastanien! Danke schön.“ Lara (2;1) beobachtet die Szene, schaut zu Coline, sagt „dooh“ und streckt die Hand nach deren Dose aus. Coline hält ihre Dose mit beiden Armen fest. Lara lässt nicht locker und sagt „Giib!“, woraufhin Coline einen Schritt zurückgeht und ihre Dose verteidigt: „Nee, meine!“ Lara versucht es mit neuer sprachlicher Überzeugungskraft: „Brauch ich, brauch ich, brauch ich“ und schaut dabei die Erzieherin an. Die Erzieherin zeigt Lara weitere Gefäße am Boden, die sie sich nehmen kann und verlässt die Szene. Nachdem die Gefahr gebannt ist, nimmt Coline ihr Spiel mit der Fachkraft wieder auf, wobei sie eine neue Idee einbringt:

Coline: (holt eine Kastanie aus ihrer Dose, hält sie der Erzieherin hin) „Gugg mo, das ist gut heiß!“

Erzieherin: (beugt sich leicht zu Coline herunter) „Das ist gut heiß? Au, muss man aufpassen?“

Coline: „Jo.“ (hält die Kastanie der Fachkraft entgegen) Fachkraft: (nickt) „Vorsichtig dann!“ (beugt sich zur Kastanie herunter und pustet)

Coline: (streckt ihren Arm mit der Kastanie weit nach oben zur Fachkraft) „Die ist ganz heiß!“

Erzieherin: „Ganz heiß? Dann traue ich mich nicht, die in die Hand zu nehmen!“ (hält ihre Hand kurz hin und zieht sie wieder zurück) „Möchtest du sie in den Korb tun?“ (zeigt mit der Hand auf den Korb)

Coline: (lässt die Kastanie in den Korb fallen) „Boing!“

Erzieherin: „Danke schön.“

Coline: (nimmt eine weitere Kastanie aus der Dose und hält sie der Fachkraft entgegen) „Und die anderen ganz.“ (geht ganz nah an die Erzieherin heran, um ihr die Kastanie zum Pusten hinzuhalten)

Erzieherin: „Darf ich pusten?“

Coline: „Ja.“ (streckt die Kastanie der Fachkraft entgegen)

Die Erzieherin beugt sich zu Coline und pustet.

Coline: (beobachtet genau, wie die Erzieherin pustet) „Noch`n bisschen!“

Erzieherin: „Noch ein bisschen?“ (beugt sich wieder zur Kastanie, pustet erneut und richtet sich wieder auf) „Danke schön!“

Coline: (zieht den Arm zurück)

Erzieherin: „Jetzt in den Korb“ (zeigt dabei auf den Korb)

Coline: (lässt die Kastanie in den Korb fallen)

Beteiligung der Kinder

Richten wir unser Augenmerk auf Coline. Sie ist angezogen von diesem Geben-nehmen-Spiel und steigt von Beginn an auch sprachlich in dieses Spiel mit der Fachkraft und den Kastanien ein: „Gugg mo, ganz viele Kastanien.“ Man merkt, Coline weiß, dass sie mit Sprache die Aufmerksamkeit auf sich lenken kann. Der Reiz des Spiels beruht auf dem Dialog mit der Fachkraft in Verbindung mit den Materialien (Kastanien, Döschen), mit denen sie hantiert. Deshalb stellt die Forderung von Lara nach ihrer Dose ihr gesamtes Spiel in Frage. Coline behauptet sich ganz selbstständig und entschieden in diesem Konflikt und zeigt ihre kommunikativen Fähigkeiten. Sowohl mit nonverbalen Mitteln (Festhalten der Dose, Zurücktreten, entschlossene abwehrende Mimik) als auch mit verbalen Mitteln („Nee, meine“) verteidigt sie ihre Dose gegen Lara, ohne die Hilfe der Fachkraft einzufordern (keine Hinwendung zur Fachkraft, kein Blickkontakt mit ihr und kein sprachlicher Appell).

Im weiteren Spielverlauf gibt sie dem Spiel sprachlich eine neue Note. Sie variiert und erweitert es in Richtung eines symbolischen Spiels: „Gugg mo, das ist gut heiß!“. Coline ist sprachlich sehr sicher. Sie kann ihre Spielideen bereits auf der verbalen Ebene differenziert zum Ausdruck bringen („Die ist ganz heiß“, „Noch`n bisschen“), verwendet zur Situation passende Wörter und nutzt ihre

sprachlichen Fähigkeiten, um ihr Handeln lautmalerisch zu unterstreichen („Boing“). Ihr verbales und nonverbales Verhalten sind aufeinander abgestimmt. So unterstützt sie ihr Sprechen durch nonverbales Handeln: Sie rückt zum Beispiel nahe an die Fachkraft heran, damit die besser pusten kann und streckt ihr auffordernd die „heiße“ Kastanie entgegen. Coline beobachtet genau, wie die Fachkraft auf ihr symbolisches spielerisches und sprachliches Handeln reagiert und ob diese sich auf ihren fiktiven Dialog einlässt. Es scheint, als ob sie sich versichern möchte, ob die Fachkraft tatsächlich auf ihre willkürliche Deutung der Spielsituation eingeht.

Gestaltung durch die Erzieherin

Die Fachkraft ist in dieser Situation mit mehreren Kindern im Dialog, die aus ganz unterschiedlichen Gründen ihre Aufmerksamkeit suchen. Dennoch gelingt es ihr, die grundlegende Spielsituation des Gebens und Nehmens aufrechtzuerhalten und auf die einzelnen Kinder nonverbal und verbal zu reagieren. In die Konfliktsituation zwischen Coline und Lara schaltet sie sich nur durch ihren Hinweis für Lara ein.

Als Coline ihr Symbolspiel beginnt, folgt die Fachkraft ihrer Deutung und bringt dies verbal und nonverbal zum Ausdruck. Dabei vergewissert sie sich immer wieder, was Coline mit ihren Äußerungen meint, indem sie nachfragt: „Das ist gut heiß?“, „Noch'n bisschen?“. Und sie orientiert sich nonverbal (Blickkontakt) und verbal an Colines Ideen, z.B. wenn sie fragt: „Darf ich pusten?“. Im Verlauf des Spiels schmückt sie mit Hilfe der Sprache und ihrer Stimme die Spielidee von Coline aus: „Au, muss man aufpassen“, „Dann trau ich mich nicht, die in die Hand zu nehmen.“ Die Fachkraft unterstreicht ihr Handeln mit ihrer Gestik und Mimik: Sie zieht die Hand zurück und pustet. In dieser kurzen Sequenz ist sie voll auf Coline ausgerichtet. Sie folgt feinfühlig der Aufmerksamkeit des Kindes und signalisiert mit ihrer Körperhaltung, ihrer Stimme und ihren Äußerungen ihr Interesse und ihre Bereitschaft, bei Colines Spielidee mitzumachen.

Reflexion

Coline hat eine vertraute, auch für ältere Kinder immer noch attraktive Spielsituation (Geben-Nehmen) ihren kommunikativen und kognitiven Bedürfnissen entsprechend verändert. Das Mädchen ist dabei, die Deutungsmacht der Sprache zu entdecken und immer wieder auszuprobieren. Sie erlebt quasi: „Mit Sprache kann ich die Spielwelt nach meinen Vorstellungen erschaffen. Ich kann sagen, dass etwas heiß ist, ohne dass es wirklich heiß sein muss.“ Für ihren kreativen Umgang mit der Sprache braucht Coline die Rückmeldung von anderen, von Erwachsenen, die ihr durch ihr Mitspielen signalisieren und bestätigen, dass die Sprache wirklich so

ein mächtiges Instrument ist. Die Fachkraft hat durch ihr Mitspielen Coline in dieser wichtigen Erfahrung unterstützt.

Zugleich hat sie ihr im spielerischen Dialog sprachliches „Futter“ zum Beispiel im Bereich Wortschatz angeboten. Entsprechend der Situation (die Kastanien sind heiß) hat sie passende Redewendungen einfließen lassen, wie etwa „Vorsichtig dann!“, „Au, muss man aufpassen!“, die Coline im Aufbau ihrer situativ angemessenen Redeweisen unterstützen können. Es ist eine relativ kurze Sequenz, in der sich die Fachkraft voll auf Coline konzentriert hat, aber diese Phase hat sie intensiv genutzt, um ihr wichtige sprachliche Anregungen und bestätigende Hinweise zu vermitteln.

Beispiel Spielsituation Spontangesang

Ein Beispiel für eine Spielsituation: Spontangesang – durch Musik die sprachliche Entwicklung unterstützen

Die Entwicklung musikalischer und sprachlicher Fähigkeiten ist in der frühen Kindheit sehr eng miteinander verbunden. Die Entfaltung von Stimme und Sprechwerkzeugen bildet die Voraussetzung für Sprechen, Klingen und Singen: Schon Säuglinge sind intensiv damit beschäftigt, ihre Stimme wirkungsvoll ertönen zu lassen; sie spielen lustvoll mit Zunge, Lippen und Atem und produzieren so in ihren ersten Lallmonologen vielfältige Kombinationen von Lauten und Silben, die sie auch melodisch und rhythmisch variieren. Tiefe und hohe Töne, aufsteigende und abfallende Melodien, schnell und langsam aufeinanderfolgende Silbenketten sind ebenso sprachliche wie musikalische Darbietungen, auf die die Erwachsenen reagieren können. In diesen anfänglichen Lautierungen, die sich – ein paar Monate später – zu Spontangesängen erweitern, verarbeiten die Kinder all das, was sie an Klängen und Geräuschen, Stimmen und Sprache in ihrer Umgebung wahrgenommen haben. Für die sprachliche Unterstützung der Kinder lohnt es sich, genauer hinzuhören:

Der knapp dreijährige Lukas (2;11) sitzt nach dem Frühstück auf der Kuschematratze und singt:
„Naneerngne,
Nonne, Nond und Ne-erne,
(Pause) auf nein Nicht,
aber nur neine niebe Naner-ne nich.“

Sicher haben Sie das Lied auch ohne Ton sofort erkannt. Seine Fassung enthält nämlich die wichtigsten Wörter und die rhythmische Grundstruktur des bekannten „Laterne, Laterne“-Liedes. Lukas singt jedoch sowohl Melodie wie Text in seiner eigenen Variante mit selbst gesetzten Pausen und eigenen Geschwindigkeiten bei den einzelnen Liedzeilen (z.B. die letzte Zeile in schnellerem Tempo als die ersten drei). Er ist mit dem ganzen Körper dabei und singt das Lied mit kräftiger Stimme als ganzen Vers. Jede Liedzeile ist vorhanden, Wort- und Zeilenwiederholungen in der gängigen Liedversion lässt er aus und verkürzt das Verb „brenne auf“. Von der Gesamtdarbietung her ist für den Zuhörer eindeutig, um welches Lied es sich hier handelt. In Lukas' Vortrag hat das Lied eine eigene lautliche Gestaltung: Er ersetzt alle Anfangskonsonanten der tragenden Wörter durch einen „n“-Laut.

Beteiligung des Kindes

Lukas hat den Platz auf der Kuschematratze für sich allein, andere Kinder spielen auf dem Teppich vor der Matratze, sie sind jedoch für Lukas nicht wichtig. Der Junge genießt offensichtlich die Situation wie einen kleinen Auftritt; er wendet sich in Sitzposition zur filmenden Erzieherin hin, blickt zunächst in die Videokamera, singt eine Zeile und begleitet dann seinen weiteren Vortrag mit großem körperlichen Einsatz: Er kickt mit dem Fuß in die Luft, lässt sich rückwärts auf die Matratze fallen, rollt hin und her und hält bei heftigen Körperbewegungen im Text inne – so entsteht eine stimmige und beachtliche Performance. Als das letzte Wort gesungen ist, bricht er abrupt ab und holt sich mit einem rhythmisierten „Bär, Bär, Bär, Bär“ einen Stoffbären heran und kuschelt sich mit ihm zufrieden bäuchlings auf die Matratze – die Vorstellung ist zu Ende!

Gestaltung durch die Erzieherin

Die Erzieherin ist an dieser spontan entstandenen Situation durch filmische Beobachtung beteiligt. Sie hält sich verbalsprachlich zurück, gibt aber dem Jungen durch ihre Aufmerksamkeit und Konzentration auf sein spontanes Singen das Signal: „Ich bin gespannt, was du für mich singen wirst.“

Reflexion

Die Erzieherin schildert Lukas als ein sehr sprechfreudiges Kind. Er liebt es, Wörter und Melodien zu produzieren z.B. als Begleitung seines Spiels, und er wiederholt häufig für sich die Lieder und Verse, die in der Kita aktuell gesungen werden. Dieses spontane Singen ist für ihn oft Selbstzweck, manchmal – wie in der oben beschriebenen Situation – richtet er sich damit auch an die Erwachsenen, um zu zeigen, wie gut er es schon kann. Aus seinem Spiel mit den „n“-Lauten lässt sich übrigens noch kein Hinweis auf einen Aussprachefehler ableiten. Da Lukas das „l“ in anderen Wörtern durchaus benutzt, kann es sich hier auch um ein spielerisches Ersetzen der Laute handeln. Wie eng darüber hinaus Bewegung und Singen verbunden sind, kann man an Lukas' „Vortrag“ überdeutlich sehen, dabei stillzusitzen, ist nicht vorstellbar!

Für Kinder unter drei Jahren (aber auch bis weit hinein ins Kindergartenalter) ist dieses spontane Singen und Improvisieren mit vorgegebenen sprachlichen Formen wie in Versen und Liedern eine wichtige Form des Selbstaustausdrucks, die auch mit Stimmungen und Emotionen verbunden ist. Kinder üben dabei „beiläufig“ eine Menge an sprachlichen Fähigkeiten, zum Beispiel die Artikulation, das Gedächtnis, den sprachlichen und musikalischen Rhythmus.

Kinder nutzen für dieses spontane Singen viele Impulse aus ihrer Umgebung, z.B. Autogeräusche, das Tropfen des Wasserhahns, die Türklingel und Vieles mehr. Sie ahmen die Geräusche so nach,

wie sie diese gehört haben und sind sehr erfindungsreich. Nicht zuletzt bietet ein reichhaltiges Repertoire der Einrichtungen an Versen, Fingerspielen, Liedern und Singspielen den Kindern viel Material zum eigenständigen Verarbeiten. Dabei produzieren sie sprachlich und musikalisch die Formen, die sie in Erinnerung haben, so wie wir das bei Lukas gesehen haben.

Die Erzieherin hat sich in diesem Beispiel auf die Zuhörerinnenposition eingelassen. Einfach nur gehört zu werden, ist für Kinder und ihre sprachliche sowie ihre musikalische Entwicklung eine förderliche Grundbedingung. In unserem Beispiel ist diese Haltung für Lukas der Ansporn zum Weitermachen. Kinder brauchen nicht immer die verbale Reaktion oder das Mitmachen der Erwachsenen, eine wohlwollende Aufmerksamkeit ist in manchen Situationen absolut ausreichend. In anderen Situationen bietet sich vielleicht eine stärkere Beteiligung der Fachkraft als Mitspieler/in an. Dafür braucht es ein wenig Fingerspitzengefühl und den Mut, sich auf die eigenwilligen Gesänge der Kinder einzulassen.

Wie können Fachkräfte auf Lautspiele und Spontangesänge von Kindern angemessen und sinnvoll reagieren? Dazu gibt Christiane Ludwig, Musikerin und Dozentin für elementare Früherziehung, einige Tipps:

- Kinder müssen sich für ihre Entwicklung und ihr Wohlbefinden unabhängig von äußeren Vorgaben (z.B. „fertigen“ Liedern und Versen) frei mit Lauten und spontanem Singen äußern dürfen und dafür eine vertrauensvolle Umgebung vorfinden.
- Positive Rückmeldungen auf diese Äußerungen mit kleinen Signalen, unabhängig von der aus Erwachsenen­sicht bemessenen Qualität der Darbietungen, schaffen ein Klima der Wertschätzung, in dem Kinder sich gern und häufig äußern. Explizites Lob für diese intrinsisch motivierte Äußerungsform kann hingegen Kindern rasch das Gefühl geben, ständig beobachtet und beurteilt zu werden.
- Gelegentlich ergeben sich „goldene Momente“, in denen sich Erzieherinnen und Erzieher am Lautieren und spontanen Singen beteiligen und mit dem Kind nonverbal in Kontakt treten können.
- Das achtsame „Einsteigen“ auf Impulse der Kinder bietet wertvolle Chancen auf Kommunikation, auf ein „Sich-Begegnen auf Augenhöhe“, ein gemeinsames Aufgehen im Spiel. Der Wert dieses „Einsteigens“ für die sprachliche Förderung der Kinder liegt für mich hingegen ausschließlich im Erleben einer „echten“ Kommunikation auf Augenhöhe mit dem Kind.

- Der Einstieg auf spontane Äußerungen der Kinder kann gelingen, wenn sich Erzieherinnen und Erzieher zunächst möglichst eng an den Äußerungen des Kindes orientieren. Erst die Anpassung wichtiger Parameter (z.B. Lautstärke, Tempo, Intensität und Grundstimmung) ermöglicht es, miteinander in Resonanz zu treten bzw. sich auf eine gemeinsame Wellenlänge zu begeben.
- Erwachsene, die sich selbst gelegentlich ein spontanes Singen und Lautieren bei ihren Tätigkeiten „erlauben“, signalisieren eine spielfreudige, wohlige Atmosphäre, in der man sich als Kind mit eigenen Äußerungen willkommen und gut aufgehoben fühlen kann.

Weitere Anregungen zu den musikalischen und sprachlichen Äußerungen von Kindern bis zu drei Jahren finden Sie in den Expertisen von Johannes Beck-Neckermann: „Musik wird Sprache“ und Silvia Hüsler „Kinderlieder und -verse in der frühen Kindheit“.

4.4. Reflexionsmethode für sprachförderliche Situationen im Kita-Alltag

Eine alltagsintegrierte Sprachförderarbeit kann immer dann für Kinder unterstützend und förderlich sein, wenn sie sich an deren Bedürfnissen, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen ausrichtet. Die individuellen Bedürfnisse von vielen unterschiedlichen Kindern im Kita-Alltag wahrzunehmen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe für pädagogische Fachkräfte. Um Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung professionell zu unterstützen, braucht es einen systematischen Blick auf die sprachpädagogische Arbeit in der Kita. Vertraute Abläufe, gewohnte Vorgehensweisen, sprachliche Rituale sowie das eigene sprachliche Verhalten werden dabei unter die Lupe genommen und reflektiert. So entsteht ein differenziertes Bild des eigenen pädagogischen Alltags mit seinen Möglichkeiten und Gelegenheiten für eine sprachliche Bildungsbegleitung der Kinder.

Situationen analysieren und reflektieren

Das sprachförderliche Potenzial unterschiedlicher Situationen des ganz normalen Kita-Alltags zu nutzen, ist gar nicht so einfach, wie es erst einmal klingt. Die dargestellten Situationsbeispiele (**Kap. 4.3**) zeigen die breite Palette an sprachlichen Potenzialen, die in den verschiedenen Situationen des Kita-Alltags stecken. Je nach konkretem Verlauf werden bei den Kindern ganz unterschiedliche Bereiche in der sprachlichen Entwicklung angesprochen und kommen unterschiedliche sprachliche Handlungsmöglichkeiten zum Tragen.

Trotz verallgemeinerbarer Aspekte gibt es hierfür jedoch keine rezepthaften Lösungen. Welche Rolle sprachliches Handeln in konkreten Alltagssituationen spielt – oder welche sie spielen könnte –, muss jeweils neu erforscht und immer wieder hinterfragt werden. „Überall steckt Sprache drin“ (siehe Titel des Heftes 2 im Praxismaterial) ist eine zutreffende, generelle Aussage, doch spannend und interessant wird es erst dann, wenn man genauer hinschaut und Fragen an den Kita-Alltag stellt wie z.B.:

- Wie können Alltagssituationen arrangiert werden, damit Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen verstehen, worum es geht, und sich selbst aktiv sprachlich und handelnd einbringen können?
- Wie können Fachkräfte durch den bewussten Einsatz unterschiedlicher Sprachebenen (z.B. Stimmklang oder Körpersprache) Alltagssituationen für Kinder sprachlich anregend gestalten?
- Welche Variationsmöglichkeiten von vertrauten Abläufen gibt es, um von Kindern geliebte spielerische Aktivitäten auf vielerlei Weise sprachlich anzureichern?

Antworten auf diese und viele weitere spannende Fragen liegen nicht für jede Situation offen zu Tage. Deshalb haben wir im Projekt Fragen für die Analyse und Reflexion unterschiedlicher Alltagssituationen entwickelt. In Zusammenarbeit mit den Projekteinrichtungen ist daraus ein in der Praxis erprobter „Leitfaden zur Analyse und Reflexion von sprachförderlichen Situationen im Kita-Alltag“ entstanden, den Sie im Praxismaterial als Kopiervorlage mit weiteren Erläuterungen zur Verwendung finden.

5 Sprachliche Bildung in Kooperation mit Eltern

Die pädagogische Arbeit in einer Kita ist ohne die Kooperation mit den Eltern nicht vorstellbar. Sie sind die ersten und wichtigsten Bezugspersonen der Kinder. Mit ihnen haben die Kinder gemeinsam einen Erfahrungsschatz erworben, den sie mit in die Kita bringen. Durch den Besuch einer Kita eröffnet sich für Kinder wie Eltern eine neue Lebens- und Erfahrungswelt. Die Kinder erleben fortan beide Welten und tragen ihre Erfahrungen in die jeweils andere. Eltern müssen sich nun daran gewöhnen, dass sie eine gewisse Tagesspanne und damit einige Entwicklungsschritte ihrer Kinder nicht mehr aktiv miterleben. Sie vertrauen darauf, dass die pädagogischen Fachkräfte ihrer Aufgabe der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder bestmöglich gerecht werden und die Familien dabei so weit wie möglich einbeziehen. Erzieher/innen können und sollten diesen Vertrauensvorschuss für die Beziehungsgestaltung mit den Eltern aktiv nutzen, denn eine tragfähige Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften ist eine gute Basis für die Entwicklung der Kinder.

Gegenseitige Information hilft, Kinder besser zu verstehen

Kinder im Alter von null bis drei Jahren entwickeln ihre Fähigkeiten in einem rasanten Tempo. Die Entdeckung und Verwendung von Sprache ist dabei ein sehr komplexer und spannender Prozess für alle Beteiligten: Kinder, Eltern und Erzieher/innen. Kinder erschließen sich ständig neue sprachliche Möglichkeiten und erproben ihre Eroberungen zu Hause und in der Kita. Erwachsene können die Eroberungen der Kinder oft nur dann verstehen und deuten, wenn sie aus der jeweils anderen Lebenswelt bestimmte Informationen über die Situation bekommen, aus der die Errungenschaft stammt. So kommt es nicht selten vor, dass Kinder auf dem Nachhauseweg aus der Kita ein Lied anstimmen, um sich dann mit fragendem Blick an Mama oder Papa zu wenden, die es nun mitsingen sollen. (Er-)Kennen Eltern das Lied nicht, können sie nicht mit einstimmen. Umgekehrt kann es passieren, dass pädagogische Fachkräfte den Wunsch eines Kindes nach seinem Kuscheltier vor dem Schlafengehen nicht verstehen, weil sie das vom Kind dafür produzierte Wort nicht kennen. Solchen Missverständnissen wirkt ein regelmäßiger gegenseitiger Austausch zwischen Fachkräften und Eltern entgegen.

Gerade Mütter und Väter von so jungen Kindern erfahren über die Informationen der Fachkräfte, was die Kinder in der Kita gemacht und erlebt haben, ob und warum sie traurig, wütend oder fröhlich sind bzw. waren. Das Verhalten der Kinder zu Hause können Eltern vor dem Hintergrund der Mitteilungen aus der Kita besser einordnen. Für die Perspektive der Erzieher/innen gilt das Gleiche. Auch sie brauchen Auskünfte über den häuslichen Alltag, um kindliche Ausdrucksweisen interpretieren zu können. Ein Weinen am Vormittag kann von pädagogischen Fachkräften schneller

als Hunger gedeutet werden, wenn sie wissen, dass das Kind das Frühstück zu Hause verweigert hat. Das Wissen über alltägliche Routinen in der jeweils anderen Lebenswelt ist für die Qualität der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind also von entscheidender Bedeutung. Informationen über Geschehnisse des Alltags beim Bringen und Abholen des Kindes spielen somit in der Krippe eine deutlich stärkere Rolle als bei älteren Kindern. Bei ihnen stehen besondere Vorkommnisse wie ein Sturz oder ein heftiger Streit mit einem Freund des Kindes eher im Fokus des Austausches als Alltagsroutinen.

Gelegenheit zum Austausch: der Elternabend zum Thema Sprachentwicklung

Eltern haben ein sehr großes Interesse an der Sprachentwicklung ihrer Kinder in der Krippe. Das wird unter anderem durch zahlreiche Fragen an die Fachkräfte („Darf ich mein Kind beim Sprechen korrigieren?“) und an den Unsicherheiten im Hinblick auf mehrsprachiges Aufwachsen („Soll ich zu Hause mit meinem Kind Deutsch sprechen, auch wenn ich es nicht so gut kann?“) deutlich. Die Erfahrungen der Einrichtungen, die an den Projekten des Deutschen Jugendinstituts mitwirken, zeigen, wie Elternabende zum Thema Sprachentwicklung von Krippenkindern gelingen können. Eine Voraussetzung dafür ist, dass das gewählte Thema des Abends an den Bedürfnissen der Eltern ansetzt. Wenn bereits die Einladung vermittelt, dass aktuelle Fragen von Eltern zum Gegenstand gemacht werden, sind Eltern gern bereit, sich einen Abend dafür Zeit zu nehmen. Ein weiterer Faktor für einen erfolgreichen Elternabend ist, dass Fachkräfte genügend Fachwissen zum Thema haben, das sie auch in der Praxis erproben konnten. Dadurch können sie begründet Informationen an Eltern weitergeben und sind fachlich sicherer, wenn Mütter und Väter Fragen stellen – die Grundlage für einen wechselseitigen Austausch mit Eltern über das Thema Sprachentwicklung. Der Einstieg in eine Diskussion mit den Eltern wird leichter, wenn diesen Videos aus der Kindergruppe gezeigt werden, anhand derer sprachliche Phänomene von Kindern bis zu drei Jahren beispielhaft verdeutlicht werden können. Eltern werden dadurch angeregt, von ähnlichen oder anderen Beobachtungen zu Hause zu erzählen. Diese Form des Austauschs mit Eltern enthält ein großes Potenzial für die Zusammenarbeit und erfordert von den Fachkräften eine hohe fachliche Kompetenz im Bereich Sprachentwicklung, aber auch im Bereich der Aufbereitung von Wissen für Eltern. Finden Fachkräfte eine gemeinsame Sprache mit den Eltern, können sie gemeinsam aus Videodokumentationen Ideen zur sprachlichen Begleitung der Kinder im Alltag ableiten und Möglichkeiten suchen, wann sie diese in der Einrichtung und zu Hause ausprobieren möchten.

6 Literatur

- Beck-Neckermann, Johannes (2011): Musik wird Sprache. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Böcker, Nicola (2011): Bewegungsentwicklung bei Kindern von 0 – 3 Jahren in ihrer Relevanz für sprachliche Aneignungsprozesse. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew (2000): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen/München: Hugendubel.
- Hüsler, Silvia (2011): Kinderlieder und -verse in der frühen Kindheit. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Jampert, Karin/Sens, Andrea (2010): Sprache als Tor zur Welt. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.): Krippenpädagogik. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 189-207.
- Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechthild (Hrsg.) (2009): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Weimar; Berlin: verlag das netz.
- List, Gudula (2010): Sprachliche und mentale Entwicklungsprozesse in den ersten Lebensjahren in ihrer Bedeutung für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. München: Deutsches Jugendinstitut. ([Link: Projekthomepage www.dji.de/sprache-u3](http://www.dji.de/sprache-u3) (als Download verfügbar))
- Reich, Hans H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: Deutsches Jugendinstitut. ([Link: Projekthomepage www.dji.de/sprache-u3](http://www.dji.de/sprache-u3) (als Download verfügbar))
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005²): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim; Basel: Beltz.
- Schneider, Kornelia (2010): Angebote für Kinder in den ersten Jahren gestalten. In: Kercher, Angelika/Höhn, Kariane: Zweijährige im Kindergarten. KiGa 2 Plus – Arbeitshilfe für Leitung und Teams. 10. Lieferung. Kronach: Carl Link.
- Thanner, Verena/Schattel, Diana (2010): Alltag in der Krippe. Eine Einladung zu sprachlicher Bildung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), 2010, Heft 7, S. 26-29.