

Einleitung

In den letzten Jahren ist ein hohes Bewusstsein für die Notwendigkeit entstanden, dass Kinder – *alle* Kinder – beim Eintritt in die erste Klasse über gute Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen *müssen*. Chancengleichheit in Schule und Gesellschaft hängt maßgeblich von der Sprachkompetenz ab, die für den Erwerb des Lesens und Schreibens sowie für alle anderen Lernbereiche von Bedeutung ist und damit die schulische Laufbahn der Kinder entscheidend beeinflusst. Sowohl für Kinder mit Migrationshintergrund als auch für Kinder aus sogenannten bildungsferneren Familien ist mangelnde Sprachkompetenz häufig ein Grund für eine ungünstige Bildungslaufbahn. Sich im Alltag verständigen zu können, reicht nicht aus, um in der abstrakten und komplexen Sprache des Unterrichts angemessen kommunizieren zu können.

Sprachdefizite können bei Kindern mit Deutsch als Familiensprache sowohl aufgrund nicht ausreichender Sprachanregung im Umfeld entstehen als auch aufgrund spezifischer Sprachentwicklungsverzögerungen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund rühren die Sprachdefizite in der Regel von der im Vergleich um drei Jahre kürzeren Kontaktzeit mit der deutschen Sprache her, denn sie erwerben häufig die deutsche Sprache erst nach ihrer Erst- oder Familiensprache. Allerdings zeigt sich ein differenziertes Bild, da Kinder mit Migrationshintergrund bis zum Eintritt in den Kindergarten bereits über ganz unterschiedliche Erfahrungen sowohl mit der deutschen als auch mit ihrer Familiensprache verfügen. All diese Kinder stehen im Fokus der Sprachförderbemühungen.

Mehrsprachigkeit gewinnt weltweit an Bedeutung: Ca. 70 Prozent der Weltbevölkerung spricht täglich mindestens zwei Sprachen, ca. 50 Prozent der Kinder sprechen in der Schule eine andere Sprache als zu Hause. In Deutschland jedoch scheint Mehrsprachigkeit eher als Belastung empfunden zu werden. In einem weitgehend monolingualen Bildungssystem wird die Bereicherung durch kulturelle und sprachliche Vielfalt noch wenig gesehen. Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sollen nicht nur Deutsch lernen, sondern es geht auch darum, ihre Erstsprache positiv wahrzunehmen und nach Möglichkeit weiterzuentwickeln.

Mehrere Studien der letzten Jahre konnten zeigen, dass die bei Eintritt in die Bildungsinstitutionen bestehende Chancenungleichheit im deutschen Schulsystem später kaum ausgeglichen wird. Aus diesem Grund wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Bemühungen unternommen, die Sprachkompetenz besonders benachteiligter Kinder zu fördern. Förderprogramme, Sprachmaterialien und Projekte wurden auf den Weg gebracht und der Bereich Sprache spielt in allen neu entstandenen Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich eine zentrale Rolle. Doch

obwohl die Bedeutung dieses Bildungsbereiches nahezu unbestritten ist, wissen wir noch zu wenig darüber, welche Form von Sprachförderung für die Kinder gewinnbringend ist.

In der umfangreichen wissenschaftlichen Begleituntersuchung des Sprachförderprogramms der Landesstiftung Baden-Württemberg »Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder« (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2009) konnten wir viele Erfahrungen sammeln über Vorgehensweisen in der Sprachförderung – über mehr oder weniger geeignete, um die Sprachkompetenz der Kinder deutlich zu steigern. Konsequenzen aus der Begleituntersuchung und den zahlreichen Gesprächen mit Erzieherinnen¹ und anderen Fachleuten zum Thema haben wir in diesem Buch zusammengefasst. Es soll theoriegeleitete und empiriegestützte Hinweise geben, wie Sprachförderung im Kindergarten erfolgreich durchgeführt werden kann. Dazu werden in den einzelnen Kapiteln verschiedene Themenbereiche näher beleuchtet:

Zu Beginn wird aus der Praxis der Sprachförderung berichtet; Erkenntnisse aus der Analyse von aufgezeichneten Sprachfördereinheiten werden dargelegt und besprochen.

Im zweiten Kapitel geht es um die Frage, welche Kinder für die Förderung ausgewählt werden. Es werden Verfahren vorgestellt und diskutiert, mit denen der Sprachstand der Kinder ökonomisch und dennoch aussagekräftig diagnostiziert werden kann.

Im dritten Kapitel wird gezeigt, wie aufgrund der Hinweise aus der Sprachstandserhebung eine gezielte und individuelle Förderung entwickelt und daraus eine Planung der Sprachförderung für die jeweiligen Kinder aufgebaut und konzipiert werden kann.

Das vierte Kapitel ist der pädagogisch-didaktischen Gestaltung der Sprachförderung gewidmet. Hier geht es um die Frage, wie für die nach Alter, Sprachstand und Herkunft unterschiedlichen Kinder die Förderung so geplant und durchgeführt werden kann, dass sie jedem Kind gerecht wird. Es werden Möglichkeiten eines zielgerichteten und dennoch spielerischen und situationsorientierten Vorgehens aufgezeigt.

Von den verschiedenen Förderkonzepten, -programmen und -materialien, die auf dem Markt sind, werden im fünften Kapitel beispielhaft einige analysiert, um den Erzieherinnen eine geeignete Auswahl zu erleichtern.

Im letzten Kapitel wird schließlich besprochen, wie die Eltern mit ins Boot geholt werden können, und es werden verschiedene Konzepte und Programme zur Kooperation mit Eltern und zur Elternbildung vorgestellt und diskutiert.

Die verschiedenen Kapitel beziehen sich jeweils aufeinander, sind jedoch so konzipiert, dass sie auch einzeln gelesen werden können.

Mit diesem Buch möchten wir das bereits unübersichtlich gewordene Angebot an Materialien und Handreichungen zur Sprachförderung nicht um ein zusätzliches Werk erweitern. Unser Anliegen ist es vielmehr, den Lesern einerseits Kriterien an die

¹ Da im Elementarbereich immer noch fast ausschließlich Frauen arbeiten, verwenden wir den Ausdruck »Erzieherinnen«; männliche Erzieher sind selbstverständlich mitgemeint.

Hand zu geben, mit deren Hilfe sie einen Überblick über das reichhaltige Angebot bekommen können, und andererseits Hilfestellung für eine Sprachförderung anzubieten, die für die Kinder, die Erzieherinnen und die Einrichtung sinnvoll ist. Das vorliegende Buch versucht, wissenschaftliche Erkenntnisse aufzugreifen und für die Praxis fruchtbar zu machen. Dabei haben wir uns an den Erzieherinnen und Sprachförderpersonen orientiert, denen wir im Laufe der wissenschaftlichen Begleituntersuchung begegnet sind und deren hohes Engagement für ihre Arbeit uns beeindruckt hat.

Mit unseren Ausführungen möchten wir die Erzieherinnen, die die anspruchsvolle Aufgabe haben, Sprachförderung mit Kindern unterschiedlicher Voraussetzungen und Biografien zu betreiben, in dieser Tätigkeit unterstützen und sie für die zahlreichen Möglichkeiten und Situationen der Sprachförderung auch im Kindergartenalltag sensibilisieren.

Zustande kommen konnte das Buch nur durch die freundliche finanzielle und ideelle Unterstützung der Stiftung Ravensburger Verlag, bei der wir uns herzlich bedanken, insbesondere bei ihrer Vorsitzenden, Frau Dorothee Hess-Maier. Unser ganz besonderer Dank gilt Julia Ricart Brede, die umsichtig und kompetent für die Fertigstellung des Manuskripts sorgte. Nicht zuletzt möchten wir uns bei allen Erzieherinnen bedanken, mit denen wir in den vergangenen Jahren einen konstruktiven Dialog zur Sprachförderung führen konnten.

1 Szenen der Sprachförderung im Kindergartenalltag

1.1 Übersicht über das Kapitel

Im ersten Kapitel des Buches beschäftigen wir uns konkret mit der Praxis der Sprachförderung. Wir sehen uns dazu Szenen der Sprachförderung an und diskutieren anhand der praktischen Beispiele, welche Vorgehensweisen lernförderlich sind. Dazu greifen wir auf Ergebnisse unserer wissenschaftlichen Begleituntersuchung zu »Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder« der Landesstiftung Baden-Württemberg zurück, bei der wir Videoanalysen von Sprachfördereinheiten durchführten.

Der Spracherwerb der Kinder findet in der Interaktion mit Erwachsenen statt. Zuerst skizzieren wir, wie Kinder eine Sprache erwerben – und wie Erwachsene sie dabei beeinflussen. Daraufhin beschreiben wir, wie einzelne durch Erzieherinnen oder andere Personen inszenierte Sprachlernsituationen aussehen, aus denen Sprachfördereinheiten zusammengesetzt sind. Wir unterscheiden verschiedene Aktivitäten, Sozialformen und Sprachbereiche, die thematisiert werden. Nach einer Beschreibung unserer Untersuchungsmethode stellen wir in den folgenden Abschnitten jeweils Ergebnisse unserer wissenschaftlichen Untersuchung vor und diskutieren mit deren Hilfe, welches Vorgehen in der Sprachförderung lernförderlich ist. Dazu geben wir zunächst einen Überblick über den Aufbau der von uns untersuchten Sprachfördereinheiten. Daraufhin befassen wir uns mit der Vermittlung von Wortschatz und grammatischen Strukturen, dem Umfang kindlicher Äußerungen in der Sprachförderung, der Sprache der Erzieherin, dem Erzählen, dem dialogischen Vorlesen und mit der Nutzung organisatorischer Sequenzen. Zuerst klären wir einige Begriffe, die wir in unseren Untersuchungen und folglich auch in diesem Buch verwenden, wobei wir uns auf die Sprachförderung »Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder« beziehen, die von der Landesstiftung Baden-Württemberg finanziert wurde.

Sprachfördereinheit

Zu einer Sprachfördereinheit werden etwa drei bis zehn Kinder aus der Gesamtgruppe des Kindergartens herausgenommen, um mit ihnen Sprachförderung durchzuführen. Die Sprachfördereinheit dauert etwa 30 bis 60 Minuten.

Sprachförderperson

Die Sprachförderperson ist die Person, welche die Sprachförderung durchführt. Es kann die Erzieherin der Gruppe oder eine andere Erzieherin der Einrichtung sein. Manchmal wird die Sprachförderung von einer außenstehenden Person durchgeführt, die ebenfalls eine Erzieherin, aber auch eine pensionierte Sonderschullehrerin, Sozialarbeiterin, Studentin etc. sein kann.

Inszenierte Sprachlernsituation

Das ist eine Situation, die von der Sprachförderperson inszeniert wird, um die Sprache der Kinder im Kindergarten zu fördern. In ihr kann erzählt, ein Sprachspiel oder eine andere Aktivität durchgeführt werden. In einer inszenierten Sprachlernsituation herrscht eine Aktivität vor. Eine Sprachfördereinheit besteht aus mehreren inszenierten Sprachlernsituationen.

Sequenz

Eine Sprachfördereinheit kann man in mehrere Sequenzen unterteilen. Die einzelnen Sequenzen sind meist inszenierte Sprachlernsituationen. Es gibt aber auch organisatorische Sequenzen.

1.2 Wie erwerben Kinder eine Sprache – und wie beeinflussen Erwachsene dies?

Eine spannende Frage in der Spracherwerbsforschung ist, wie Kinder sprechen lernen, wie sich Kinder eine Sprache aneignen. Insbesondere interessiert, welche Rolle die Bezugspersonen, vor allem die Mütter, beim Spracherwerb spielen. Wie beeinflusst die Mutter den Spracherwerb des Kindes?

Verschiedene Forscher untersuchten die Kommunikation zwischen Babys bzw. kleinen Kindern und Müttern bzw. anderen Bezugspersonen. Dabei wurde festgestellt, dass Mütter (und andere Erwachsene) mit Babys und kleinen Kindern anders sprechen als mit Erwachsenen. Bereits Kinder, selbst wenn sie noch nicht einmal in die Schule gehen, sprechen mit Babys anders als mit Erwachsenen oder mit anderen Kindern. Sie tun dies intuitiv, um »klar zu kommunizieren und Zuneigung auszudrücken« (Szagun 2006, S. 191). Die an kleine Kinder gerichtete Sprache von Erwachsenen weist folgende Charakteristika auf:

»Merkmale der Prosodie:

- langsamere Sprechgeschwindigkeit
- klare Segmentation von Wörtern und Silben
- Sprechen in höherer Tonlage
- breiterer und stärker variierender Frequenzbereich

Inhaltliche Merkmale:

- viele Inhaltswörter (Nomen, Verben)
- inhaltliche Wiederholungen
- geringer Abstraktionsgrad der Nomen
- Bezug auf die Gegenwart

Merkmale der grammatischen Form:

- geringe Äußerungslänge, auch Einwortäußerungen
- wenig komplexe grammatische Strukturen: weniger Hilfsverben, weniger Adverbien, weniger Konjunktionen
- einfache Sätze, weniger Satzgefüge
- viele Fragen

- viele Aufforderungen
- Wiederholungen von ganzen Sätzen und Satzteilen« (Szagun 2006, S. 174).

Von manchen dieser Merkmale weiß man, dass sie sich auf den Spracherwerb förderlich auswirken, dazu gehören zum Beispiel Fragen oder Erweiterungen (Expansionen) unvollständiger kindlicher Sätze (Szagun 2006, S. 191).

1.3 Wie sehen inszenierte Sprachlernsituationen aus?

Eine der zentralen Aufgaben der vorschulischen Erziehung in Institutionen, also in Kindertageseinrichtungen, stellt die Förderung der sprachlichen Bildung dar. Wahrscheinlich werden in jeder Einrichtung Situationen geschaffen, in denen es direkt oder zumindest indirekt darum geht, den Spracherwerb der Kinder zu unterstützen. Solche Situationen nennen wir *inszenierte Sprachlernsituationen* (vgl. Knapp et al. 2006, S. 104 ff.; Knapp et al. 2008). Dazu gehören zum Beispiel:

Anschauen eines Bilderbuches und Gespräch darüber: Die Erzieherin schaut sich mit den Kindern gemeinsam ein Bilderbuch an und führt mit ihnen ein Gespräch darüber, was auf den Bildern zu sehen ist und welche Vorgänge in den Bildern dargestellt werden. Viele Bilderbücher sind so gestaltet, dass sie Gesprächsanlässe und -impulse bieten.

Lernspiele: Die Erzieherin führt mit den Kindern gemeinsam ein Lernspiel durch, das, wie der Name schon sagt, zum Zweck hat, dass die Kinder spielerisch etwas lernen. Bei vielen Lernspielen steht das Lernen sprachlicher Strukturen im Vordergrund.

Erzählen: Erzählen ist eine Form der sprachlichen Kommunikation, die häufig mit Kindern durchgeführt wird, weil Erzieherinnen und Lehrerinnen davon ausgehen, dass man durch Erzählen sprachliche Kompetenzen erwirbt. Erzählen dient dem Mitteilen von Erfahrungen und dem Ausdrücken von Gefühlen und stellt die Möglichkeit dar, sich gemeinsam über vergangene Ereignisse zu verständigen und eine gemeinsame Sicht auf diese Ereignisse zu gewinnen.

Sprechen eines Gedichts oder Singen eines Liedes: Neben anderen Gründen werden Gedichte und Lieder auch zur Sprachförderung gesprochen, gesungen und gelernt. In den Gedichten und Liedern werden oft typische sprachliche Muster präsentiert, die sich die Kinder durch Singen und Sprechen aneignen.

Wortschatzarbeit: Die Erzieherin lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf einen bestimmten Wortschatz, der vermittelt werden soll. Es kann sich dabei um eine reale Situation handeln, zum Beispiel beim Zubereiten eines Obstsalates, wenn dabei immer wieder die Namen der Obstsorten genannt werden. Als Medien für die Wortschatzarbeit dienen auch Bildtafeln, Bildkärtchen oder Bilderbücher.

Sprachübungen: Während beim Erzählen, Singen eines Liedes oder Sprechen eines Gedichtes sprachliche Strukturen erworben werden sollen, ohne dass dies im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stünde, geht es bei Sprachübungen darum, bestimmte sprachliche Strukturen gezielt zu vermitteln. Dabei wird die zu lernende sprachliche Struktur oft häufig wiederholt und auswendig gelernt.