

Sprachliche Bildung von Anfang an

Strategien, Konzepte und Erfahrungen

Herausgegeben von
Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer
und Fabienne Becker-Stoll

FRÜHE BILDUNG UND ERZIEHUNG



Vandenhoeck & Ruprecht



Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer
und Fabienne Becker-Stoll (Hg.)

Sprachliche Bildung von Anfang an

Strategien, Konzepte und Erfahrungen

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 19 Abbildungen und 16 Tabellen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70145-4

ISBN 978-3-647-70145-5 (E-Book)

Umschlagabbildung: shutterstock.com

Abbildungen: S. II: © Ilike – Fotolia.com / S. 73: © Jörn Buchheim – Fotolia.com / S. 117: © Joachim Wendler – Fotolia.com / S. 159: © sjhuls – Fotolia.com / S. 227: © BeTa-Artworks – Fotolia.com

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Einführung	9
1 Sprache und Literacy – eine zentrale Bildungsaufgabe	11
1.1 Das Sprachparadoxon: Die Herausforderung frühkindlicher Bildung <i>David K. Dickinson (Übersetzung: Pamela Oberhuemer)</i>	12
1.2 Sprachliche Bildung und Literacy in der Familie <i>Christa Kieferle</i>	22
1.3 Sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion – Kindertageseinrichtungen auf dem Weg <i>Eva Reichert-Garschhammer</i>	34
1.4 Coaching – eine effektive Methode zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen? <i>Christa Kieferle</i>	51
1.4.1 Das Projekt »Sprachberatung« in Bayern <i>Eva Reichert-Garschhammer</i>	60
1.4.2 Einflussfaktoren für das Gelingen von Coaching im Projekt Sprachberatung <i>Oliver Nicko & Inge Schreyer</i>	64
2 Individuelle Begleitung sprachlicher Lern- und Entwicklungsprozesse von Geburt an	73
2.1 Neurobiologische Grundlagen der Sprachentwicklung <i>Angela D. Friederici</i>	74
2.2 Individuelle Spracherfassung und Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen <i>Eva Reichert-Garschhammer</i>	83
2.2.1 Entwicklungsbegleitende Erfassung von Sprache und Literacy in bayerischen Kindertageseinrichtungen – erste Einblicke in die praktische Umsetzung <i>Toni Mayr</i>	84
2.2.2 Die sprachliche Entwicklung der Kinder anregen – begleiten – beobachten – dokumentieren <i>Maria Bader & Christine Krijger</i>	98

2.3 Früherkennung und Prävention von Sprachauffälligkeiten im Kindergarten <i>Claudia Wirts</i>	102
2.3.1 Sprachauffälligkeiten im Kindergarten <i>Christian W. Glück & Ute Schräpler</i>	103
2.3.2 Wege des professionellen Umgangs mit Sprachauffälligkeiten in der Praxis <i>Anja Beck-Dinzingler & Susanne Teubner</i>	112
3 Sprachliche Bildung in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen	117
3.1 Frühe Mehrsprachigkeit: Gefahren oder Vorteile? <i>Jürgen M. Meisel</i>	118
3.2 Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung <i>Christa Kieferle</i>	131
3.2.1 Über die Chancen, die in der Mehrsprachigkeit liegen <i>Ingrid Gogolin</i>	135
3.2.2 Das Stadtteilmütter-Projekt in Augsburg <i>Hamdiye Cakmak/Marianna Schepetow-Landau & Maria Berlin-Kohlschreiber</i>	143
3.2.3 Übergänge und Mehrsprachigkeit – Das Comenius-Projekt TRAM <i>Christa Kieferle & Wilfried Griebel</i>	147
4 Zentrale Aspekte einer sprach- und literacy-anregenden Umgebung	159
4.1 Aus der Forschung in die Praxis: Spiel als Mittel der Sprachförderung <i>Haruka Konishi/Megan Johanson/Jennifer Chang Damonte/ Roberta Michnick Golinkoff & Kathy Hirsh-Pasek (Übersetzung: Pamela Oberhuemer)</i>	160
4.2 Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip <i>Eva Reichert-Garschhammer</i>	179
4.2.1 Kreatives Lernen im Dialog in Alltagssituationen und Projekten <i>Eva Reichert-Garschhammer</i>	182
4.2.2 Literacy-Center in der Theorie und Praxis <i>Alexandra Großer & Evelyn Däschlein</i>	204
4.3 Video-Interaktionsbegleitung – eine Methode zur Professionalisierung von Fachkräften <i>Irene Golsche/Anna Spindler & Melanie Gerull</i>	209

4.4 Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – pädagogische Angebote und Aktivitäten sichten und optimieren mit LiSKit <i>Toni Mayr</i>	215
5 Sprachliche Bildung von Anfang an – Qualitätsentwicklung als permanente Herausforderung	227
5.1 Zur Qualität pädagogischer Sprachdiagnostik <i>Lilian Fried</i>	228
5.2 Können wir durch einen ganzheitlichen Ansatz sprachlicher Bildung mehr erreichen als durch Sprachförderprogramme? <i>Barbara Gasteiger-Klicpera</i>	249
5.3 Sprachliche Bildung und die Kooperation mit Eltern <i>Sven Nickel</i>	254
5.4 Der Diskurs der Sprachförderung <i>Helga Schneider</i>	260
5.5 Mehrsprachigkeit im Übergang zur Schule <i>Konrad Ehlich</i>	266
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	275

Einführung

Noch nie waren die Anforderungen an die sprachlichen und literalen Fähigkeiten so hoch wie heute in der globalisierten Welt. Sprache in ihrer mündlichen und schriftlichen Form ist das spezifische Kommunikationsmittel des Menschen, mit dem dieser die komplexesten Zusammenhänge und Erkenntnisse formulieren und übermitteln kann. Ohne dieses komplexeste und distinktivste aller existierenden Kommunikationssysteme wäre der Mensch auch nicht zu solch technischen Leistungen fähig, wie er es heute ist, denn die permanenten Ausdifferenzierungsprozesse des sprachlichen Systems gehen Hand in Hand mit kognitiven Ausdifferenzierungsprozessen.

Die Entwicklung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen und die Entwicklung von Literalität sind von Geburt an ineinander verwoben. Sie entwickeln sich in den kontinuierlichen täglichen Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern. Daran zweifelt heutzutage keiner mehr. Aber nicht alle Menschen haben die Gelegenheit, in eine Umgebung geboren zu sein, die ihnen genügend vielfältige Sprach- und Lernangebote bereitstellt, um die Bildungssprache in einem solchen Maße entwickeln zu können, dass sich ihnen möglichst viele Bildungschancen eröffnen.

Um diese Nachteile für Kinder gar nicht erst entstehen zu lassen, sind Bildungseinrichtungen aufgefordert, die besten Bedingungen für alle Kinder herzustellen, um sie neugierig auf die Welt zu machen und zu motivieren, diese zu entdecken, zu verstehen und zu beschreiben. Dazu bedarf es gut ausgebildeter und begeisterter pädagogischer Fach- und Lehrkräfte, die diese Entdeckungsreise zusammen mit den Kindern gestalten. Deshalb sind die Ausbildungsinstitutionen ebenso wie die Anbieter von Fort- und Weiterbildungsangeboten gefordert, die Pädagogen und Pädagoginnen mit dem notwendigen Wissen und den entsprechenden Fertigkeiten auszustatten.

Wir brauchen grundsätzlich ein gesellschaftliches Bewusstsein dafür, dass alle an den Bildungsprozessen der Kinder Beteiligten – von den Eltern bis zu den Politikern – etwas dazu beitragen können, um es allen Kindern zu ermöglichen, sich zu kompetenten Sprechern, Lesern und Schreibern zu entwickeln, denn grundsätzlich kann jeder Mensch mit der entsprechenden Unterstützung lesen und schreiben lernen.

Damit dies gelingen kann, ist auf der einen Seite die Wissenschaft gefordert, um Erkenntnisse über Erwerbs- und Lernprozesse, Gelingensfaktoren und optimale Lernbedingungen zu formulieren, auf der anderen Seite braucht es aber auch Institutionen, die in der Lage sind, diese wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Praxis zu transferieren.

Des Weiteren ist eine Politik notwendig, die erkannt hat, welchen Stellenwert Sprache für alle Bildungsprozesse hat und mit ihren Mitteln dafür sorgt, dass alle notwen-

digen Bedingungen finanzieller und gesetzlicher Art bereitgestellt werden, damit Bildung flächendeckend alle Kinder erreichen kann.

Und letztlich bedarf es eines gemeinsamen Abstimmungsprozesses aller Beteiligten, damit alle an einem Strang ziehen, um diese große Aufgabe zu meistern.

Der vorliegende Band entstand aus dem 3. Fachkongress 2011 des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München, auf dem sich renommierte nationale und internationale Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus unterschiedlichen Disziplinen mit den verschiedenen Facetten der sprachlichen Bildung auseinandersetzten. Zusammen mit der Praxis wurden Erfahrungen ausgetauscht und gemeinsam Strategien und Konzepte diskutiert, da es trotz aller Anstrengungen in den vergangenen Jahren sowohl in der Forschung als auch in Politik und Praxis noch viel Optimierungsbedarf hinsichtlich innovativer Bildungskonzepte und Praxisentwicklungen gibt.

Ganz in diesem Sinne befassen sich die einzelnen Beiträge in diesem Band mit der sprachlichen Bildung und den damit zusammenhängenden Themen. In der Zusammenführung von Wissenschaft, die das Thema »Sprachliche Bildung und Literacy« aus ganz unterschiedlichen fachspezifischen Perspektiven betrachtet, und Praxis mit ihren vielfältigen Erfahrungen mit der Umsetzung entsteht ein notwendiger und lebendiger Dialog.

Der Band bietet sowohl einen Orientierungsrahmen als auch eine Diskussionsgrundlage für Wissenschaft, Administration und Praxis in Bezug auf den aktuellen Stand der Wissenschaft und Praxis und er setzt wichtige Impulse für die weiterhin dringend notwendige Fachdiskussion zum Schlüsselthema »Sprachliche Bildung von Anfang an«, dessen Qualitätsdiskurs eine Daueraufgabe aller Beteiligten ist und bleiben wird.

München, im Januar 2013

Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer & Fabienne Becker-Stoll

1 Sprache und Literacy – eine zentrale Bildungsaufgabe



1.1 Das Sprachparadoxon: Die Herausforderung frühkindlicher Bildung

David K. Dickinson

(Übersetzung: Pamela Oberhuemer)

Weltweit werden die Jahre von der Geburt bis zum Beginn der formalen Bildung zunehmend als Schlüssel für den Schulerfolg anerkannt – und folglich als Zeit mit vielversprechendem Potenzial zur Optimierung der längerfristigen Leistungserfolge bei Kindern (Snow, Burns & Griffin, 1998). Längsschnittstudien über die Effekte frühkindlicher Bildungsprogramme weisen auf bleibende Wirkungen hin (Montie, Xiang & Schweinhart, 2006; Reynolds, Ou & Topitzes, 2004; Sylva, Chan, Melhuish, Sammons, Siraj-Blachford & Taggart, 2011) und Ökonomen haben gezeigt, dass Investitionen in die frühen Jahre zu beachtenswerten »Renditen« in späteren Jahren beitragen (Galinsky, 2006; Isaacs, 2007). Für einzelne Menschen bedeuten diese »Renditen«, dass ihr Leben als Bürger produktiver und zufriedenstellender wird, weil ein wesentlicher Teil dieser Ersparnisse für den Staat durch verminderte Ausgaben für Gefängnisse entstehen sowie durch zusätzliche Steuereinnahmen von Personen, die erwerbstätig sind.

Das wachsende Interesse an frühkindlicher Bildung hat in den USA zu zahlreichen Kinderbetreuungsinitiativen auf föderaler und bundesstaatlicher Ebene geführt. Auch die Wissenschaft hat sich daran beteiligt, Bildungsprogramme und Fortbildungsstrategien zu entwickeln, die die Qualität der Kindertagesbetreuung stärken. Grundlagenforschung, die in Familien und Tageseinrichtungen durchgeführt wurde, hat Indikatoren identifiziert, die mit einer verbesserten sprachlichen Bildung assoziiert werden; daraufhin wurden Interventionen und Curricula entwickelt, die sich an diesem Wissen orientieren. Nach einem Jahrzehnt intensiver Bemühungen, die Bildungsleistungen der Kinder in frühpädagogischen Tageseinrichtungen voranzubringen, muss aber festgestellt werden, dass der Ertrag relativ gering war. Bisherige Analysen haben gezeigt (Dickinson, 2011; Dickinson, Freiberg & Barnes, 2011), dass auch scheinbar gut konzipierte Förderprogramme und Interventionen relativ wenig Einfluss auf die Entwicklung von Kindern aus so genannten bildungsfernen Familien haben. Wie ist das zu erklären? Im Folgenden werde ich argumentieren, dass diese Herausforderungen zumindest teilweise auf paradoxe Sachverhalte zurückzuführen sind, die mit unseren angeborenen Fähigkeiten zusammenhängen, Sprache für kognitive und soziale Zwecke zu lernen und zu verwenden. Ich werde die kognitiven und sozialen Dimensionen dieses Paradoxons darlegen und mit Überlegungen zu den Implikationen für Interventionen in der frühen Kindheit abschließen.

Das Sprachparadoxon: Kognitive Dimensionen

Wenn wir versuchen, das Potenzial der frühen Kindheitsjahre für die Optimierung längerfristiger Bildungsleistungen bei Kindern auszuschöpfen, so liegt ein Teil des Problems an einem Phänomen, das ich »das Sprachparadoxon« nenne. Menschen sind vorprogrammiert, Sprache zu lernen und zu verwenden; Sprache ist in unserem kognitiven, sozialen und persönlichen Leben zutiefst verankert (Tomasello, 2000). Kinder aus den verschiedensten Kulturen erwerben diese komplexe Fähigkeit ohne große Mühe durch Unterstützung von Eltern, Geschwistern und Gemeinschaft. Bereits hier begegnen wir aber dem Paradoxon. Wir haben diese Probleme, eben weil Sprache für uns Menschen und für unsere technologischen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts so bedeutsam ist. Die zentrale Stellung von Sprache in unserem intellektuellen Leben hat sie zu einem mächtigen intellektuellen Werkzeug gemacht, das auf den verschiedensten Wegen verfeinert und umgeformt wurde. Das hat ihre Macht gestärkt. Weil Sprache ein überaus effizientes Werkzeug für das Denken und Kommunizieren ist, haben Gesellschaften Schriftsysteme entwickelt, die die Speicherung und Vermittlung von Ideen an ein unsichtbares und unbekanntes Publikum ermöglichen; bei der Nutzung dieser Systeme für vielfältige Zwecke haben sie spezialisierte Formen des Sprachgebrauchs entwickelt (Olson, 1994).

Mit der zunehmenden Verfeinerung unserer Verwendungen von Sprache werden auch die Kontexte, die Sprachkompetenz hervorbringen, zunehmend verfeinert. Die Chancen des Erwerbs und der Aneignung von Sprachformen, die auf den Erfolg in einer technologischen Welt zugeschnitten sind, begrenzt sich auf diejenigen, die Zugang zu Gruppen und Settings haben, wo diese spezialisierten Sprachformen erworben und verfeinert werden. Linguistische Sprachanalysen, die mit einer hohen Literacy-Kompetenz assoziiert werden, zeigen eine Bündelung von Sprachverwendungskompetenzen: ein großer Wortschatz mit vielen abstrakten Begriffen; die Fähigkeit, syntaktische Strukturen zu verwenden, die mit einem schriftlichen Text assoziiert werden sowie metalinguistische Kompetenzen, die einem erlauben, die Verwendung von Sprache bewusst wahrzunehmen und verschiedene Modalitäten der Sprachnutzung auf flexible Weise einzusetzen (Corson, 1997; Ravid & Tolchinsky, 2002). Diese Sprachfähigkeit unter Verwendung von – wie manche sie nennen – Bildungssprache, spiegelt Kompetenzen wider, die über Jahre der Beteiligung an Diskursgemeinschaften, die diese Sprache verwenden, aufgebaut wurden (Schleppegrell, 2001; Snow, 2010).

Der unterschiedliche Zugang zu Sprachkontexten, in denen Bildungssprache gepflegt wird, hat Auswirkungen auf den Schulerfolg. Leseverständnis ist entscheidend für Schulleistungen und über mehrere Jahrzehnte hinweg haben nationale Evaluationen in den USA anhaltende und erhebliche Leistungsunterschiede aufgedeckt, die ökonomische Ungleichheiten, ethnische Differenzen und unterschiedliche Kompetenzen in der englischen Sprache widerspiegeln (Rampey, Dione & Donahue, 2009). Zunehmend deuten Forschungsergebnisse auf die mündliche Sprachkompetenz als wichtigen Faktor, der diejenigen, die erfolgreich sind, unterscheidet von denen, die dabei scheitern, komplexen Lesestoff zu verstehen, hin (Dickinson, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2010; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003). Zwei

Sprachfertigkeiten tragen besonders zum Leseverständnis in den Grundschuljahren bei: die Kenntnis eines breiten Spektrums an Wörtern verbunden mit einem umfassenden Verständnis ihrer Bedeutung und die Fähigkeit, komplexe syntaktische Strukturen zu verstehen (Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen, 2007).

Unterschiede in der Sprachkompetenz, die sich in der Lesekompetenz (oder in der fehlenden Lesekompetenz) zeigen, sind tief verwurzelt in der Entwicklung. Die Kinder von Müttern, die in den ersten zwei Lebensjahren mit ihren Säuglingen und Kleinkindern viel reden, lernen Wörter schneller und entwickeln die Fähigkeit, neue Wörter effizienter aufzunehmen, als Kinder aus weniger wortreichen Umgebungen. Diese frühen Unterschiede in der erlebten Wortdichte wirken sich auf längerfristige Unterschiede in der Sprach- und Lesekompetenz aus (Fernald, Perfors & Marchman, 2006; Fernald & Weisleder, 2011; Hurtado, Marchman & Fernald, 2008). Es ist keine Überraschung, dass Unterschiede zwischen Familien bezüglich des Wortschatzwachstums stark mit demografischen Faktoren zusammenhängen (Hart & Risley, 1995; Rowe, 2008).

Auch die syntaktische Entwicklung, von der man schon seit langem annimmt, dass sie durch angeborene kognitive und linguistische Mechanismen unterstützt wird, nimmt, so wurde herausgefunden, in Abhängigkeit von den frühen Erfahrungen der Kinder verschiedene Richtungen. In der frühen Kindheit lernen Kinder grundlegende syntaktische Strukturen unabhängig vom jeweiligen demografischen Profil, aber das Verständnis von komplexen Satzkonstruktionen mit mehreren Nebensätzen steht im Zusammenhang mit Kindern aus sozial und ökonomisch privilegierteren Familien (Vasilyeva, Waterfall & Huttenlocher, 2008).

Sprache beginnt also einerseits als ein universell verfügbares Werkzeug, das allen Kindern gleichermaßen zur Verfügung steht, indem sie in familiäre Kontexte hineingeboren werden, in denen grundlegende sprachliche, körperliche und emotionale Bedürfnisse erfüllt werden; andererseits wird sie in bestimmten Kontexten in ein kognitives und linguistisches Werkzeug umgewandelt, das nur manchen Kindern zur Verfügung steht und ihnen – wenn sie dieses Werkzeug beherrschen – auch wirtschaftliche Vorteile bringt. Weil Sprache eine so zentrale Stellung in unserem kognitiven, intellektuellen Leben hat, haben Gesellschaften diese Machtstellung ausgebaut, verfeinert und erweitert. Auf diesem Weg haben sie diese universelle Kompetenz in eine Kompetenz umgewandelt, die nur für diejenigen erlernbar ist, die einen kontinuierlichen Zugang zu den Settings und Gruppen haben, in denen diese erweiterte Kompetenz geübt werden kann.

Das Sprachparadoxon: Soziale Dimensionen

Sprache ist ein mächtiges soziales Werkzeug. In jeder Äußerung können subtile Botschaften über Macht, Beziehungen und Gruppenzugehörigkeit versteckt werden (Brown & Levinson, 1987; Gee, 2008). Teil dessen, was Kinder lernen, wenn sie Sprache erwerben, ist, Sprache in der Art zu verwenden, wie sie in ihrer Gemeinschaft als angemessen erachtet wird. Ebenso wie sie sich die Phonologie, den Wortschatz und die Struktur ihrer Sprache aneignen, lernen Kinder, wie sprachliche Ressourcen eingesetzt werden, um Informationen über soziale Rollen und Beziehungen zu verstehen und auch mitzu-

teilen. Kompetenz in der Nutzung und Interpretation der sozialen Dimensionen von Sprache – wie sie verwendet und kontinuierlich verfeinert wird – werden mit bemerkenswerter Geschwindigkeit und zum größten Teil unbewusst erworben.

Wie wir Sprache verwenden, wird durch unausgesprochene Normen geleitet, die sich von einer Gemeinschaft zur anderen und von einem Kontext zum anderen unterscheiden. Diese Normen bieten eine unmittelbare Orientierungshilfe in Bezug auf Dinge wie: Was diskutiert werden soll, wie viel wir zu wem sagen sollen, welche Art von Syntax angemessen ist, wie differenziert und wie anspruchsvoll der verwendete Wortschatz sein soll (Halliday, 1993). Für manche Eltern ist es selbstverständlich, langanhaltend und wortreich mit Säuglingen und Kleinkindern zu spielen, Bücher vorzulesen und zu besprechen, Ereignisse zu kommentieren und sich in Als-ob-Spielen zu engagieren (Heath, 1983; Hoff, 2003; Rowe, 2008). Für andere sind solche Verhaltensweisen weniger selbstverständlich und diejenigen, die Sprache in dieser Weise verwenden, werden möglicherweise als Teil einer anderen, ihnen fremden Gruppe gesehen. Wenn diese Unterschiede noch durch rassische, ethnische, ökonomische oder kulturelle Unterschiede verstärkt werden, kann der Vergleich zwischen »wir« und »die (anderen)« eine besondere emotionale Intensität hervorbringen (Gee, 2008). Leider ist es auch so, dass die Familien mit sprachdurchdrungenen Interaktionen, die eine rasche Sprachentwicklung und potenziell höhere längerfristige Lese- und Schreibkompetenzen befördern, oft zu denjenigen gehören, die traditionell eine höhere Schulbildung haben, welche Eltern mit einem breiten Weltwissen und damit verbundenen lexikalischen Ressourcen und ökonomischen Vorteilen ausstattet. In solchen Familien ist es eher wahrscheinlich, dass die Eltern viele Bücher besitzen, ihren Kindern andere bildungsorientierte Erfahrungen anbieten und sie häufig in Gespräche einbeziehen (Neuman & Celano, 2001; Neuman & Celano, 2006). Es ist bereits seit längerem bekannt, dass dieser sich selbstverstärkende Kreislauf wirksam ist: diejenigen mit einer Biografie, die ihnen Zugang zu ökonomischen, bildungsorientierten und sprachlichen Ressourcen bietet, sind eher dazu geneigt, Kinder an den Interaktionsformen zu beteiligen, die sie auf die literalen Anforderungen einer technologischen Gesellschaft vorbereiten. Bildung bietet Chancen für viele, um diesem Kreislauf zu entkommen, und manche Immigrantengruppen zeigen eine ausgewiesene Kompetenz, Bildungschancen vorteilhaft zu nutzen (Leventhal, Xue & Brooks-Gunn, 2006; Winsler, Tran, Hartman, Madigan, Manfra & Bleiker, 2008). Dies ist der Grund, warum wir überlegt haben, uns frühkindlicher Programme zu bedienen als Methode, Kindern Möglichkeiten zu bieten, frühe Kompetenzen zu erwerben, die sie für den Schulerfolg brauchen. In den USA wurde aber traditionsgemäß kein Wert auf die frühkindliche Bildung gelegt und es gab eine Abneigung gegen die Finanzierung von Gruppenbetreuungen für junge Kinder. Folglich sind die Bildungsangebote für Kinder aus einkommensschwachen Familien unzureichend finanziert und sie sind personell oft mit Frauen mit begrenzter Bildung besetzt worden, die die Betreuung von Kindern als geeignete und oft attraktive berufliche Option sehen.

Die soziale Dimension des Sprachparadoxons wird deutlich, wenn wir uns der Überlegung zuwenden, wie Kindertageseinrichtungen den Spracherwerb unterstützen

können, der zum späteren Leseverständnis führt. Weil Sprache ein so gut angelerntes und leistungsstarkes Medium für soziale Interaktionen ist, und weil sie stark gesteuert ist durch implizite Normen, die grundlegende soziale Bedeutungen transportieren, sind die Auswirkungen sehr komplex, wenn sich die Art, wie pädagogische Fachkräfte Sprache verwenden, stärker verändert. Frauen, die angestellt werden, um Kinder aus bildungsfernen Familien zu unterstützen, bringen ihre individuellen Sprachbiografien mit, und diese sprachlichen Vorgeschichten stehen möglicherweise im Widerspruch zu den eigentlichen Interaktionsmustern, die am ehesten die Sprach- und Bildungsvorteile bieten, die ihre Kinder bräuchten. Angesichts der starken impliziten Normen, die den Sprachgebrauch steuern, werden selbst die wohlmeinendsten pädagogischen Fachkräfte es unter Umständen sehr schwierig finden, neue Sprachgewohnheiten zu erwerben, die andere sich über Jahrzehnte hinweg angeeignet haben. Darüber hinaus – wenn wir den Zusammenhang zwischen Sprachnormen und Gruppenzugehörigkeit in Betracht ziehen – wird die Übernahme eines Sprachgebrauchs, der mit privilegierten Mitgliedern der Gesellschaft assoziiert wird, vielleicht identitätsbezogene Spannungen hervorbringen.

Kindertageseinrichtungen

Es gibt hinreichende Belege dafür, dass die Sprachumgebungen in Kindertageseinrichtungen für Kinder aus einkommensschwachen Familien tendenziell relativ begrenzte Möglichkeiten für die Begegnung mit einem differenzierten Wortschatz und einer anspruchsvollen Verwendung von Sprache bieten und für Kinder nur wenige Gelegenheiten, Unterstützung für den Gebrauch dieser Sprache zu erhalten. Zum Beispiel haben wir transkribierte Aufnahmen von rund 10 Minuten Dauer mit über 20.000 Äußerungen untersucht (Dickinson, Hofer, Barnes & Grifenhagen, unter Begutachtung). Diese stammten aus drei pädagogischen Alltagssituationen in 44 Kindergruppen – Vorlesen, Gruppendiskussionen über ein aktuelles Thema und Kleingruppenarbeit. Die Fachkräfte waren Teil einer randomisierten Kontrollgruppe in einer Pilotstudie mit zwei Interventionsformen gewesen, die jeweils versucht hatten, die Qualität der verwendeten Sprache zu stärken – mit einem besonderen Blick auf den Wortschatz. Transkriptionen von etwa zehn Minuten Dauer in jeweils drei Settings wurden bezüglich des Inhalts der Sprache der Fachkraft kodiert und durch computergestützte Analysen hinsichtlich der Frequenz von differenziertem Sprachgebrauch untersucht. Wir fanden einen nur unzureichenden Beleg für Unterschiede bei den Interventionsformen, die die Sprachanwendung betrafen und präsentieren deshalb hier die durchschnittlichen Ergebnisse von allen Kindergruppen. Obwohl die Kinder während der 30 Minuten, die von jeder Gruppe analysiert wurden (95 Wörter pro Minute), ziemlich viel Sprache gehört hatten, waren nur 1–2% davon unter den als »differenziert« klassifizierten Wörtern. Gespräche über die Bedeutungen von Wörtern wurden zwischen ein- und zweimal pro Minute beobachtet, aber im Durchschnitt fielen während der Kleingruppenarbeit in den Gruppen, die sich hinsichtlich der Gespräche über die Bedeutungen von Wörtern im unteren Viertel befanden, keine Anmerkungen über Wortbedeutungen. Während des Vorlesens wiesen die pädagogi-

schen Fachkräfte in den Gruppen des unteren Viertels durchschnittlich nur ungefähr einmal in fünf Minuten auf Wortbedeutungen hin. Andere Wissenschaftler haben annähernd ähnliche Muster des Sprachgebrauchs in ähnlichen Einrichtungen beobachtet (Bowers & Vasilyeva, 2011; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2012; Roskos, Ergul, Bryan, Burstein, Christie & Han, 2008).

Die Gruppenräume in dieser Untersuchung waren ruhig und ordentlich und fast alle Fachkräfte waren fleißig und engagiert und hatten warmherzige und unterstützende Beziehungen zu den Kindern. Dennoch fanden wir Formen von Sprachanwendungen, die nicht optimal waren für Kinder mit einem beträchtlichen Bedarf an Sprachanreicherung. Dieser Bedarf zeigte sich darin, dass der durchschnittliche standardisierte Wortschatzwert dieser Kinder mehr als eine Standardabweichung unter der Norm lag. Wie könnten die beobachteten Sprachmuster erklärt werden? Die Fachkräfte hatten durchschnittlich 16 Jahren Berufserfahrung, waren fast alle Afro-Amerikaner, verwendeten durchgehend afroamerikanische Umgangssprache und nur sechs hatten einen Bachelor-Abschluss. Außerdem vermuten wir, dass die meisten großstädtische Schulen besucht hatten, in denen der Erwerb der Bildungssprache nur begrenzte Unterstützung fand. In diesem Sinne waren die Sprachformen, die wir bei den Fachkräften unterstützen wollten, vermutlich für sie nicht vertraut. Wir haben Fortbildungen durchgeführt, Coaching angeboten sowie ein sprachorientiertes Bildungsprogramm, aber die Sprachverwendungen, die wir angeregt haben, waren für diese Fachkräfte nicht gleich zugänglich. In Anbetracht der Bildungskontexte und der typischen Schulerfahrungen in großstädtischen Schulen, die sie wahrscheinlich vom Kindergarten bis zur 12. Klasse besuchten, ist anzunehmen, dass diese Fachkräfte wenig Gelegenheit hatten, die Bildungssprache in der Schule zu erfahren oder zu üben. So sehen wir das Endergebnis des Sprachparadoxons: Kinder, die einen großen Bedarf an reichhaltigen Spracherfahrungen haben, um die Bildungssprache erlernen zu können, werden durch engagierte, fürsorgliche und erfahrene Fachkräfte aus ihrem Wohnumfeld betreut; für diese Fachkräfte sind aber die Diskursformen, die den Kindern vermutlich möglichst viele Vorteile bringen, nicht vertraut und anscheinend schwer zu erwerben.

Der Weg nach vorn

Es ist keine Frage, dass wir hier einem herausfordernden Problem gegenüberstehen, aber das muss nicht unlösbar sein. Während der letzten zwei Jahrzehnte haben wir einen gewissen Fortschritt erreicht, und es gibt erfolversprechende Möglichkeiten, die wir weiterverfolgen können. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass Sprache von zentraler Bedeutung für das spätere Lesenlernen ist und dass unsere frühpädagogischen und schulischen Bildungseinrichtungen im Allgemeinen keinen effektiven Beitrag zur sprachlichen Bildung leisten, der über die normalen Reifungsprozesse hinausgeht. Wir haben auch herausgefunden, dass Ansätze, von denen Wissenschaftler und Entwickler von Curricula meinten, dass sie funktionieren würden, weniger effektiv als erwartet waren. Es besteht aber noch Grund zur Hoffnung.

In einer Längsschnittstudie von Kindern aus einkommensschwachen Familien haben wir den Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch in der frühpädagogischen

Tageseinrichtung und der Sprach- und Literacy-Entwicklung der Kinder am Ende der vierten Klasse untersucht (Dickinson & Tabors, 2001). Wir haben nachhaltige Zusammenhänge zwischen Sprachnutzung in der frühpädagogischen Tageseinrichtung und dem Leseverständnis am Ende der vierten Klasse festgestellt, wobei sich diese Verbindung am Ende des Kindergartenjahrs durch Sprach- und Dekodierungskompetenzen gezeigt hatte (Dickinson & Porche, 2011). Die Verwendung eines umfangreichen und differenzierten Wortschatzes in Gesprächen mit einzelnen Kindern während Freispielzeiten sowie ein analytischer Sprachgebrauch während der Gruppenarbeit waren signifikante Prädiktoren für die spätere Lesekompetenz. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass frühkindliche Settings, die Bildungssprache stärken, die Art von sprachlichem Angebot bieten können, die Kinder brauchen; aber, wenn man sie korreliert, dann bieten sie weder den Hinweis auf einen Kausalzusammenhang zwischen dieser Sprache und positiven Schulleistungen, noch beweisen sie, dass Fachkräfte, die nicht gewohnt sind, Sprache auf diese Weise einzusetzen, sich diesen Sprachgebrauch mühelos aneignen können.

Es gibt Studien, die einen Kausalzusammenhang bezüglich der sprachlichen Bildung in frühpädagogischen Tageseinrichtungen nachweisen. In drei getrennt durchgeführten experimentellen Untersuchungen haben Landry und Kollegen (Landry, Anthony, Swank & Monseque-Bailey, 2009; Landry, Swank, Anthony & Assel, 2011; Landry, Swank, Smith, Assel & Gunnewig, 2006) mit einer Vielzahl von Kita-Gruppen in mehreren Bundesstaaten gearbeitet und in diesen Gruppen haben die Kinder einen beträchtlichen Sprachzuwachs gezeigt. Erfolgreiche kleinere Studien wurden von anderen durchgeführt (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg et al., 2008; Roskos & Burstein, 2011). Vor kurzem haben wir auch eine vierjährige Intervention abgeschlossen, in der rund 40 % der Kinder Englisch als Zweitsprache hatten (Wilson, Dickinson & Rowe, unter Begutachtung). Mit einer Regressions-Diskontinuitäts-Analyse wurden drei sukzessive Kohorten untersucht und wir fanden große und statistisch signifikante Effekte bei Sprachstandsmessungen sowohl bei einsprachig englischen Kindern als auch bei den Kindern mit Englisch.

Diese Interventionen unterschieden sich in vielerlei Hinsicht, aber bei allen wurde eine sehr intensive Unterstützung durch vielfältige Methoden angeboten. Alle Fachkräfte wurden durch Fortbildung sowie durch kontinuierliche und qualitativ hochwertige Beratung begleitet und verwendeten Curricula, die Handreichungen für das Vorlesen und Besprechen von Büchern einschlossen. Alle Interventionen bezogen sich auf Kinder aus einkommensschwachen Familien und fokussierten auf Gruppenzeiten, in denen die Fachkraft eine instruktive Rolle hatte im Vergleich zu informelleren Aktivitäten wie Freispiel oder Mahlzeiten. Keine dieser Interventionen verfügen über detaillierte Sprachdaten, so wissen wir nicht in welchem Ausmaß die Sprachhandlungen der Fachkräfte von Augenblick zu Augenblick wechselten. Die informelle Beobachtung von einigen Fachkräften in unserer erfolgreichen Intervention deuten aber darauf hin, dass die Fachkräfte häufiger einen differenzierten Wortschatz und direkte Gespräche über Wörter und ihre Bedeutungen anwandten, als wir in unserem bisherigen erfolglosen Versuch beobachtet hatten.

Abschließende Gedanken

Ich habe vorgeschlagen, dass wir den Blick auf eine paradoxe Situation lenken. Sprache gehört zum Wesen des Menschen und ist als solche universell verfügbar. Weil aber Sprache ein Teil unserer genetischen Ausstattung und eng verbunden mit unseren kognitiven Systemen ist, haben wir sie zu einem Werkzeug verfeinert, zu dem nur manche einen differenzierten Zugang haben. Manche Kinder fangen an, diese Sprachkompetenz bereits zu Hause zu erwerben, weil dieser Sprachgebrauch für ihre gut gebildeten Eltern selbstverständlich ist; manche beginnen, sie durch die Schule zu erwerben – mit Hilfe von konzentrierter Arbeit und dadurch, dass sie Lehrkräfte haben, die vielfältige und angereicherte Spracherfahrungen anbieten. Diejenigen aber, die keinen Zugang zu Umgebungen haben, in denen die Bildungssprache genährt wird, können diese nur in begrenztem Maße mühelos erwerben. Darüber hinaus ist Sprache eingeflochten in das Gefüge unseres sozialen Lebens, sie ist verbunden damit, wer wir sind und wie wir mit anderen in Beziehung stehen und wir haben Jahre der Übung, die zu einem tief verwurzelten und impliziten Wissen über die angemessene Verwendung von Sprache führen. Deshalb ist es von Erwachsenen ein bisschen viel verlangt, ihr Sprachverhalten ändern zu sollen, indem sie sich eine fließende Beherrschung der Bildungssprache aneignen, vor allem, wenn dies ein Register ist, das sie nicht direkt erfahren haben.

Angesichts dieser herausfordernden Dynamik ist es kein Wunder, dass effektive Interventionen eine intensive Begleitung anbieten und diese Unterstützung sich speziell an Bildungseinrichtungen richten. Fachkräfte sind möglicherweise besonders aufnahmebereit, neue Arten des Sprechens zu übernehmen, wenn dies Teil der professionellen Rolle ist, die sie am bewusstesten spielen, wenn sie Gruppen von Kindern begeistern, wie z. B. beim Vorlesen eines Buches. Verhaltensveränderungen sind möglicherweise in solchen Settings am leichtesten, weil das der Kontext ist, in dem Fachkräfte am besten planen können, was sie sagen und tun werden. Interaktionen, die während des Gebens-und-Nehmens zwangloser Unterhaltungen stattfinden, wenn Kinder Zeit haben, Aktivitäten auszuwählen und den Raum zu erforschen, haben das Potenzial, den Sprachzuwachs von Kindern auszubauen (Dickinson & Porche, 2011) – dies sind aber Situationen, in denen es am schwierigsten ist, den Inhalt der Gespräche zu planen, und in diesen Situationen werden sich die Fachkräfte aller Voraussicht nach auf ihre eigenen persönlichen Interaktionsbiografien beziehen.

Das Sprachparadoxon heißt nicht, dass wir unsere Bemühungen aufgeben sollten, den Erwerb der Bildungssprache bei Kindern zu unterstützen. Das bedeutet aber, dass diejenigen, die das sprachliche Verhalten verändern wollen, sich der Herausforderungen, denen sie gegenüberstehen, bewusst sein sollten und klare Handlungsanleitungen für den Sprachgebrauch bereitstellen sollten. Sie sollten mit Gruppensettings beginnen, in denen die Anleitung geplant werden kann, und die pädagogischen Fachkräfte durch kontinuierliches Coaching und Beratung bei ihren Versuchen begleiten, sich neue Formen der Sprache anzueignen.

Literatur

- Bierman, K. L./Dimitrovich, C. E./Nix, R. L./Gest, S. D./Welsh, J. A./Greenberg, M. T./Blair, C./Nelson, K. E. & Gill, S.: Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start redi program. *Child Development* 79:6, 2008; S. 1802–1817
- Bowers, E. P. & Vasilyeva, M.: The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics* 32:1, 2011; S. 221–241
- Brown, P. & Levinson, S.: *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge: University Press 1987
- Corson, D.: The learning and use of academic english words. *Language Learning* 47:4, 1997; S. 671–718
- Dickinson, D. K.: Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science* 333: August, 19, 2011; S. 964–967
- Dickinson, D. K./Freiberg, J. B. & Barnes, E. M.: Why are so few interventions really effective?: A call for fine-grained research methodology. In: Neuman, S. B. & Dickinson, D. K.: *Handbook of early literacy research*, Vol. III. New York: Guilford. 2011; S. 337–357
- Dickinson, D. K./Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K.: Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher* 39:4, 2010; S. 305–310
- Dickinson, D. K./Hofer, K. G./Barnes, E. M. & Grifenhagen, J. B.: Factors affecting teachers' support for academic language in head start classrooms (under review)
- Dickinson, D. K./McCabe, A./Anastasopoulos, L./Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. D.: The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology* 95:3, 2003; S. 465–481
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V.: Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development* 82:3, 2011; S. 870–886
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O., Eds.: *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing 2001
- Fernald, A./Perfors, A. & Marchman, V. A.: Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental Psychology* 42:1, 2006; S. 98–116
- Fernald, A. & Weisleder, A.: Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In: Neuman, S.B. & Dickinson, D.K.: *Handbook of early literacy research*, Vol. III. New York: Guilford. 2011
- Galinsky, E.: *The economic benefits of high-quality early childhood programs: What makes the difference?* Washington, DC: The Committee for Economic Development, 2006
- Gee, J. P.: *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York, Routledge 2008
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J.: Facilitating emergent literacy: Efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech-Language Pathology* 21:1, 2012; S. 47–63
- Halliday, M. A. K.: *Language in a changing world*. Deakin, Australia: Applied Linguistics Association of Australia, 1993
- Hart, B. & Risley, T.: *Meaningful differences in the everyday lives of american children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 1995
- Heath, S. B.: *Way with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983
- Hoff, E.: The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 74:5, 2003; S. 1368–1378
- Hurtado, N./Marchman, V. A. & Fernald, A.: Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in spanish-learning children. *Developmental Science* 11:6, 2008; S. F31–F39
- Isaacs, J. B.: *Cost-effective investments in children. Budgeting for National Priorities*. Washington, DC: The Brookings Institution, 2007; S. 1–40

- Landry, S. H./Anthony, J. L./Swank, P. R. & Monseque-Bailey, P.: Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology* 101:2, 2009; S. 448–465
- Landry, S. H./Swank, P. R./Anthony, J. L. & Assel, M. A.: An experimental study evaluating professional development activities within a state funded pre-kindergarten program. *Reading and Writing* 24:8, 2011; S. 971–1010
- Landry, S. H./Swank, P. R./Smith, K. E./Assel, M. A. & Gunnewig, S. B.: Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities* 39:4, 2006; S. 306–324
- Leventhal, T./Xue, Y. & Brooks-Gunn, J.: Immigrant differences in school-age children's verbal trajectories: A look at four racial/ethnic groups. *Child Development* 77:5, 2006; S. 1359–1374
- Montie, J. E./Xiang, Z. & Schweinhart, L. J.: Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly* 21:3, 2006; S. 313–331
- Neuman, S. B. & Celano, D.: Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly* 36:1, 2001; S. 8–26
- Neuman, S. B. & Celano, D.: The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly* 41:2, 2006; S. 176–201
- Olson, D., Ed.: *The world on paper*. New York: Cambridge University Press, 1994
- Rampey, B. D./Dione, G. S. & Donahue, P. I.: *Naep 2008 trends in academic progress (nces 2009–479)*. Washington, DC: National Center for Educational Sciences, U.S. Department of Education, 2009
- Ravid, D. & Tolchinsky, L.: Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language* 29:02, 2002; S. 417–447
- Reynolds, A. J./Ou, S. R. & Topitzes, J. W.: Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago child-parent centers. *Child Development* 75:5, 2004; S. 1299–1328
- Roskos, K. & Burstein, K.: Assessment of the design efficacy of a preschool vocabulary instruction technique. *Journal of Research in Childhood Education* 25, 2011; S. 268–287
- Roskos, K./Ergul, C./Bryan, T./Burstein, K./Christie, J. & Han, M.: Who's learning what words and how fast? Preschoolers' vocabulary growth in an early literacy program. *Journal of Research in Childhood Education* 22:3, 2008; S. 275–290
- Rowe, M. L.: Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language* 35:1, 2008; S. 185–205
- Schleppegrell, M. J.: Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education* 12:4, 2001; S. 431–459
- Snow, C. E.: Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science* 328:5977, 2010; S. 450–452
- Snow, C. E./Burns, M. S. & Griffin, P., Eds.: *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council, National Academy Press, 1998
- Sylva, K./Chan, L./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blachford, I. & Taggart, B.: Emergent literacy environments: Home and pre-school influences on children's literacy development. In: Neuman, S.B. & Dickinson, D.K.: *Handbook of early literacy research*, Vol. III. New York: Guilford. 2011; S. 97–117
- Tomasello, M.: *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000
- Vasilyeva, M./Waterfall, H. & Huttenlocher, J.: Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental Science* 11:1, 2008; S. 84–97
- Vellutino, F. R./Tunmer, W. E./Jaccard, J. J. & Chen, R. S.: Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading* 11:1, 2007; S. 3–32
- Wilson, S. J./Dickinson, D. K. & Rowe, D. W.: Impact of an early reading first program on the language and literacy achievement of children from diverse language backgrounds (under review)
- Winsler, A./Tran, H./Hartman, S. C./Madigan, A. L./Manfra, L. & Bleiker, C.: School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly* 23:3, 2008; S. 314–329

1.2 Sprachliche Bildung und Literacy in der Familie

Christa Kieferle

Weltweit sind in den vergangenen Jahrzehnten viele verschiedene Bildungsgesetze und Bildungsprogramme implementiert worden. Und obwohl in manchen Ländern sehr viel Wissen, Engagement und Geld in institutionalisierte Bildungsprogramme investiert wurde, sind die Ergebnisse der Bildungsergebnisse bei den Kindern und Jugendlichen zum Teil ernüchternd. Im Zuge der Analysen wurde erkannt, dass Bildung nur gelingen kann, wenn auch die Familie als erster und zentraler Bildungsort im Leben eines Kindes in den Bildungsprozess eingebunden wird, was durch Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen erreicht werden soll.

Bildungsprozesse in der Familie als Fundament für lebenslanges Lernen

Ein bedeutsamer Einflussfaktor auf die Schulleistungen des Kindes ist die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Eine positive Eltern-Kind-Beziehung wird assoziiert zum einen mit Unterstützung, die gekennzeichnet ist durch Wärme, Sensitivität und Ermutigung, und zum anderen mit einem angemessenen Instruktionsverhalten der Eltern, das orientiert ist an der kindlichen Entwicklung und sich durch Respekt vor der zunehmenden Autonomie des Kindes auszeichnet. Durch Interaktionen mit den Eltern lernt das Kind, seine sozialen Fähigkeiten zu entwickeln, die es von zu Hause in den schulischen Kontext überträgt (Morrison et al., 2003). Eltern vermitteln ihren Kindern Selbstregulationskompetenzen, die eine nachhaltige Auswirkung auf die Fähigkeit des Kindes haben, gute Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen aufzubauen und sich an Aktivitäten in der Klasse aktiv zu beteiligen (Simpkins et al., 2006). Wenn Eltern ihrem Kind Bildungsaufgaben in einer emotional unterstützenden Weise und auf einem altersangemessenen Niveau erklären, dann sucht es bei Bedarf auch Unterstützung bei den Lehrkräften und kontrolliert seine eigenen Arbeiten auch besser (Stright et al., 2003).

Wenn sich Eltern Zeit nehmen, ihre Kinder loben, ihnen Zuneigung zeigen und zu ihnen eine enge Beziehung über die Schulzeit hinweg entwickeln, dann brauchen Kinder auch weniger Disziplinarmaßnahmen von Seiten der Schule oder Therapien wegen sozialer oder emotionaler Probleme (Amato et al., 1999).

Des Weiteren kann die Einbindung der Eltern in soziale Netzwerke (z. B. Verwandte, Freunde, Nachbarn) eine wichtige Ressource für die Kinder darstellen. So zeigt eine Studie, dass Eltern mit Migrationshintergrund, die ein sehr vielfältiges Netzwerk hatten, auf eine größere emotionale Unterstützung zurückgreifen konnten (Marshall et al., 2001). Sie fühlten sich als Eltern erfolgreicher, boten ihren Kindern eine Umgebung

mit größerer kognitiver Anregung und brachten ihren Kindern mehr Wärme und Responsiveness entgegen. Diese Kinder hatten weniger Verhaltensprobleme und bessere soziale Kompetenzen. Das liegt daran, dass die Kinder in solch vielfältigen Netzwerken vielen verschiedenen sozial und kognitiv anregenden Aktivitäten begegneten.

Wenn Eltern und Schule so zusammenarbeiten, dass die Bildungspartnerschaft in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lernen der Schüler steht, dann zeigen Schüler in der Regel bessere Schulleistungen. Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule wirkt sich dann auch positiv auf das Verhalten und die Einstellungen der Schüler aus: Sie entwickeln eine positivere Einstellung allgemein zur Schule und zu einzelnen Fächern, machen ihre Hausaufgaben sorgfältiger und regelmäßiger, stören seltener den Unterricht, sind motivierter und aufmerksamer, haben bessere Beziehungen untereinander und zu den Lehrkräften, haben ein verbessertes Selbstkonzept und sind ihrer Zukunft gegenüber positiver eingestellt, so die Ergebnisse zahlreicher Studien (Cotton & Wikelund 2000; Boethel 2003; Desforges & Abouchar, 2003; Henderson & Mapp 2002; Gestwicki; 2006). Als weniger effektiv hinsichtlich der Verbesserung von Schulleistungen, so die Studien, sind die Aktivitäten von Eltern, die vorwiegend der Kontaktpflege gelten, wie z. B. der Besuch von schulischen Veranstaltungen und Sprechstunden, Nutzen von Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten oder Hilfeleistungen für die Schule (Sacher, 2008, 52).

Was macht die Familie gegenüber anderen Bildungsorten so viel einflussreicher? Immerhin hat die familiäre Umgebung einen stärkeren Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern als Kindertageseinrichtung oder Schule (OECD, 2001; Fan & Chen, 2001). Eine ganze Reihe von Studien u. a. die wohl bekanntesten, wie die 1991 begonnene amerikanische Längsschnittstudie NICHD (Early Child Care Research Network) und die europäische ECCE (European Child Care and Education Study, 1997), kommen zu dem Ergebnis, dass Familienfaktoren wie z. B. die Qualität des familialen Umfeldes einen größeren Einfluss zumindest auf die sozial-emotionale Entwicklung ausübt als eine außerfamiliäre Betreuung (NICHD, 2001), auch wenn das familiale Umfeld nicht in allen Studien gleich definiert wurde und der Einfluss der Kindertageseinrichtung nicht immer zu den gleichen Ergebnissen führt.

Die Familie ist der erste, wichtigste und einflussreichste Bildungsort für Kinder, im Positiven wie im Negativen. Eltern sind die wichtigste sozialisierende Kraft, auch wenn Verwandte, Freunde oder pädagogische Fachkräfte ebenfalls in den Sozialisationsprozess eingebunden sind. Kinder, die sich intellektuell gut entwickeln, haben warmherzige und fürsorgliche Eltern, die ihnen eine lernanregende Umgebung bieten, mit ihnen viel sprechen, sie zum Denken anregen, viel mit ihnen unternehmen, ihre Interessen wahrnehmen und Schriftkultur als Teil der Familienkultur pflegen.

Interaktionen mit erwachsenen Bezugspersonen

Die ersten Jahre im Leben eines Kindes sind die wichtigsten in seiner Gehirnentwicklung, was bedeutet, dass die Intensität und Reichhaltigkeit der Lernerfahrungen des Kindes in der frühen Kindheit prägend für das ganze weitere Leben sein kann (z. B. Elman et al., 1996). In der kurzen Zeit der frühen Kindheit meistern Kinder neben

anderen Entwicklungsaufgaben zwei wichtige Bereiche ihrer Bildung und Entwicklung: die Ausbildung sozialer Kompetenzen und die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen.

Seitdem John Bolwby die Grundlagen der Bindungstheorie formuliert hat (Bolwby, 1971), haben eine ganze Reihe von Studien die positiven Auswirkungen einer sicheren Bindung als Grundlage für die Regulation negativer Emotionen, den Aufbau und Erhalt von zufriedenstellenden Beziehungen und die optimale Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten bestätigt. Mütterliche sensitive Responsiveness kann definiert werden als die Fähigkeit der Mutter die Signale, die das Kind aussendet, treffsicher zu empfangen und darauf sofort und angemessen zu reagieren (Ainsworth et al., 1974). Murray (1998) konnte in einem Experiment zeigen, dass es bei dieser frühen AufeinanderEinstimmung zwischen primärer Bezugsperson und Kind vor allem darauf ankommt, dass die Bezugsperson sehr präzise auf die Signale des Kindes reagiert, da schon zwei Monate alte Kinder sehr sensitiv auf die Responsiveness des Ausdrucks der Bezugsperson reagieren und sich bei nicht aufeinander abgestimmten Verhaltensweisen seitens der Mutter unwohl fühlen. Bei Menschen ist dieser Bindungsaufbau ganz eng mit Sprache bzw. Kommunikation gekoppelt.

In dieser frühen Phase spielt ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus (Bruner, 1987) eine zentrale Rolle in der Sprach- und Kommunikationsentwicklung. Durch den gemeinsamen Blick auf ein Objekt oder eine Handlung (triangulärer Blick) und eine spezifisch an das Kind gerichtete Sprache lernt das Kind, einen Bezug zwischen sprachlicher Äußerung der Bezugsperson und Objekt bzw. Handlung herzustellen. Die Verwendung von einer an das Kind gerichteten Sprache (Motherese) zeichnet sich durch eine die Aufmerksamkeit steuernde und übertriebene Prosodie sowie durch die Verwendung von Routinen (Formaten) und Strategien, wie Expansion und korrekivem Feedback aus. Dieses die Sprachentwicklung unterstützende Sprachverhalten der Bezugsperson ist nicht universell. Je bildungsnäher die Eltern sind, umso häufiger greifen sie auf dieses sprachliche Verhalten in der Kommunikation mit ihren Kindern zurück (Miller, 1986).

Wenn man davon ausgeht, dass sich das Kind in der Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern die Kultur seiner Gesellschaft aneignet, wie z. B. Sprache, Mathematik, Schriftzeichen, Symbole, Wissensbestände, Werte, Denkweisen, Problemlösungsstrategien (Vygotsky, 1978), dann ist die Tatsache, dass sozial-emotional gut entwickelte Kinder mit großer Wahrscheinlichkeit gute schulische Leistungen in der Schule vorweisen (Cohen, 2006), nicht verwunderlich. Denken und Sprechen sind aus sozialkonstruktivistischer Sicht fest ineinander verflochten. Unter dieser Annahme werden Kinder in systematischer und kontinuierlicher Interaktion und Konversation mit Erwachsenen und anderen Kindern durch die Stimulation des kompetenteren Partners in die »Zone der nächsten Entwicklung« vorangebracht. Wenn der Beitrag des Erwachsenen zu weit fortgeschritten ist oder so vermittelt wird, dass ihn das Kind nicht verstehen kann, dann erlischt das Auf-einander-eingestimmt-sein.

Das Fundament für Bildung sind also von Geburt an enge und tragfähige Beziehungen zwischen Eltern (oder anderen vertrauten, fürsorglichen Bezugspersonen) und Kind. Sie helfen ihm, sich sicher zu fühlen, daran zu glauben, dass es aufgehoben ist, und anderen sowie der Welt zu vertrauen, auch wenn einmal Schwierigkeiten auftau-

chen. Familien haben den größten Einfluss auf die seelische Gesundheit eines Kindes und auf sein Wohlbefinden. Eine gute seelische Gesundheit hilft ihm, positive Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, mit Höhen und Tiefen umzugehen, sich selbst zu akzeptieren, seine Bedürfnisse zu befriedigen, Selbstkontrolle zu entwickeln und ganz allgemein Spaß am Leben zu haben. Wenn Kinder seelisch gesund sind, dann fühlen sie sich sicher und sind offener dafür, neue Dinge auszuprobieren und zu lernen.

Interaktionen mit Erwachsenen sind ein regelmäßiger und häufiger Teil des täglichen Lebens von Kindern. Die Grundlagen, die die Interaktionen mit Erwachsenen und die Beziehungen zu Erwachsenen beschreiben, stehen in Wechselwirkung zueinander. Kinder entwickeln die Fähigkeit, auf Erwachsene zu reagieren und sich mit ihnen zu unterhalten, zuerst durch berechenbare Interaktionen in engen Beziehungen mit den Eltern oder anderen vertrauten und fürsorglichen Bezugspersonen zu Hause. Kinder benutzen und bauen auf die Fertigkeiten, die sie durch enge Beziehungen gelernt haben, um mit weniger vertrauten Erwachsenen in ihrem Leben zu interagieren. In der Interaktion mit Erwachsenen beteiligen sich Kinder an einer breiten Vielfalt an sozialem Austausch, wie z. B. beim Aufbau von Beziehungen zu Geschwistern oder beim Geschichtenerzählen mit einer pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung.

Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen werden als das primäre Medium gesehen, durch das Literalität erworben wird (Pianta, 2004, 175). Es hat sich gezeigt, dass Interaktionen mit Erwachsenen rund um Bücher und Schrift, wie z. B. das dialogische Lesen, ebenso wie der Einsatz dekontextualisierter Sprache (Snow, 1991), die beim Erzählen von Dingen oder Ereignissen, die nicht im Hier und Jetzt sind, verwendet wird, eine Schlüsselrolle in der kindlichen Literacy-Entwicklung spielen. Gerade das gemeinsame Lesen scheint sowohl die kindliche Sprachentwicklung als auch viele Literacy-Fertigkeiten zu unterstützen (Sénéchal et al., 1998).

Die Bedeutung der emotionalen Ebene für die kognitive Entwicklung

Unter der sozial-emotionalen Entwicklung versteht man ein ganzes Bündel an Fähigkeiten, wie die eigenen Gefühle zu identifizieren und zu verstehen, emotionale Zustände bei anderen genau zu erraten und zu verstehen, starke Gefühle und ihren Ausdruck in einer konstruktiven Weise zu steuern, das eigene Verhalten zu regulieren, Empathie für andere zu entwickeln und Beziehungen aufzunehmen und zu behalten (Cohen, 2006).

Eine gesunde sozial-emotionale Entwicklung entfaltet sich im zwischenmenschlichen Kontext, und zwar in positiven beständigen Beziehungen mit vertrauten, fürsorglichen Erwachsenen. Kleine Kinder sind besonders auf soziale und emotionale Anregungen eingestellt. Selbst Neugeborene scheinen sich schon für Gesichter zu interessieren (Johnson et al., 1991) und schon mit drei Monaten können Babys zwischen fremden und vertrauten Gesichtern unterscheiden (Barrera & Maurer, 1981). Sie bevorzugen auch die Stimme der Mutter vor der Stimme anderer Frauen (DeCasper & Fifer, 1980). Durch Feinfühligkeit unterstützen Erwachsene die frühesten Erfahrungen, die Kinder mit der Regulierung von Gefühlen machen (Bronson 2000; Thompson & Goodvin, 2005). Schon Kleinkinder beobachten, wie Erwachsene mit ihren eigenen Gefühlen umgehen und ahmen dieses Verhalten nach.

Das Schlüsselthema »Sprachliche Bildung von Anfang an« wird aus den verschiedenen Perspektiven internationaler WissenschaftlerInnen beleuchtet und dialogisch mit Erfahrungen aus der Praxis zusammengeführt. Der Band bietet sowohl einen Orientierungsrahmen als auch eine Diskussionsgrundlage für Wissenschaft, Administration und Praxis auf dem aktuellen Stand der Forschung.

Die Autorinnen

Christa Kieferle, Linguistin und Sprachheilpädagogin, ist als wissenschaftliche Referentin, Eva Reichert-Garschhammer, Juristin, ist als Abteilungsleiterin und Fabienne Becker-Stoll, Dipl.-Psychologin, ist als Leiterin am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München tätig.

ISBN: 978-3-525-70145-4



9 783525 701454

www.v-r.de