



Leseprobe aus: Albers, Sag mal!, ISBN 978-3-407-62770-4

© 2011 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25548-8>

Vorwort

Die bildungspolitische und fachliche Diskussion ist gegenwärtig stark davon bestimmt, welche Programme und Maßnahmen zur Sprachförderung in der Krippe und im Kindergarten eingesetzt werden sollen. Während Einigkeit darüber besteht, dass aufgrund der sensiblen Phasen des Spracherwerbs im Vorschulalter ein besonderes Potenzial zur Entfaltung sprachlicher Kompetenzen liegt, herrscht Unklarheit darüber, in welcher Weise die Kinder bei dieser Erwerbsaufgabe unterstützt werden können und über welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte verfügen müssen, um die Aufgabe erfüllen zu können.

Veröffentlichungen zum Thema Sprachförderung verweisen überwiegend auf die Effektivität von Fördermaßnahmen im Kindergarten. Die Fähigkeiten, die das Kind aus seiner Familie mitbringt, spielen dabei aber eine untergeordnete Rolle. Im derzeitigen Ausbau von Familienzentren und Bildungshäusern sowie in den Vorschlägen zu einer veränderten, aktiven Einbeziehung von Eltern unter dem Stichwort Erziehungs- und Bildungspartnerschaft liegt im Zusammenhang mit der Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern ein bisher weitgehend ungenutztes Potenzial.

In den Bildungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich kommt dem Bildungsbereich Sprache, Kommunikation und Literacy eine große Bedeutung zu. Während die Begriffe »sprachliche Bildung« und »Sprachförderung« in den Rahmenvorgaben vielfach synonym verwendet werden, werden unter sprachlicher Bildung im Folgenden unspezifische Maßnahmen zur Unterstützung der Sprachkompetenz aller Kinder mit dem Ziel der Prävention verstanden. Sprachliche Bildung sollte daher einen Platz im gesamten Alltag einer Kindertageseinrichtung einnehmen. Sprachförderung erfolgt auf der Grundlage der Feststellung eines individuellen Förderbedarfs, dem im Kindergarten durch gezielte alltagsintegrierte Methoden oder spezifische Sprachförderprogramme begegnet wird. Aus der Perspektive der Spracherwerbsforschung ist es für die Effektivität dieser Maßnahmen dabei entscheidend, dass sie nicht erst kurz vor der Schule einsetzen, sondern in den für die Sprachentwicklung sensiblen Zeitfenstern im Vorschulalter: Spracherwerb beginnt mit der Geburt, nicht mit der Produktion der ersten Wörter. In Krippen und Kindergärten bietet sich daher eine Vielzahl an Möglichkeiten, die Kinder auf ihrer Entdeckungsreise zur Sprache kompetent zu begleiten und gezielt zu unterstützen.

Im Unterschied zur bildungspolitischen Übereinstimmung in der Bedeutung von sprachlicher Bildung und Förderung im Elementarbereich ist die aktuelle Kontroverse um das richtige Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes jedoch von einer starken Polarisierung standardisierter gegenüber informellen Erhebungsverfahren gekennzeichnet. Während erfahrene pädagogische Fachkräfte recht genau den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes einschätzen können, braucht man zur Abgrenzung eines Förderbedarfs zu einer Sprachstörung sehr genaue Messinstrumente. Derart abgesicherte Screening- und Testverfahren zur Sprachstands-

erhebung werden jedoch nicht in dem Umfang eingesetzt, wie es auf der Grundlage spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse wünschenswert wäre (Lüdtke/Kallmeyer 2007). Wenn Unsicherheit in der Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten besteht, ist die Kooperation mit logopädischen und sprachtherapeutischen Fachkräften anzustreben.

Die Skepsis von frühpädagogischen Fachkräften und Vertreterinnen der Fachpolitik gegenüber solchen standardisierten Spracherhebungsverfahren begründet sich unter anderem in der Stigmatisierung sprachlich und sozial benachteiligter Kinder sowie in einer reduzierten Aussagekraft über sprachliche Kompetenzen aus den punktuell gewonnenen Sprachdaten. Die Sprachtests beschränken sich meist auf sehr spezifische Kompetenzen (wie zum Beispiel das Nachsprechen von Fantasiewörtern wie »Pristobierichkeit«) und auf die Regeln des monolingualen Spracherwerbs (List 2010), obwohl eine Vielzahl von Kindern ohne wesentliche Vorkenntnisse das erste Mal in Kindertageseinrichtungen auf die deutsche Sprache trifft (Ulich/Mayr 2003).

Die künstlich geschaffene Testsituation erfasst nur selten Hinweise auf das Interesse eines Kindes an sprachlichem Austausch, seine Lernmotivation und sein Kommunikationsbedürfnis. Auch wenn in Manualen auf die spielerische Form der Sprachstandserhebung hingewiesen wird, spüren die meisten Kinder jedoch den Druck der Überprüfung durch den Erwachsenen. Punktuell erhobene Sprachstandsfeststellungen bieten darüber hinaus in der Regel keine Anknüpfungspunkte für die konkrete Umsetzung von Fördermaßnahmen im pädagogischen Alltag. List (2010) betont jedoch, dass Vorbehalte aufgrund eines vermeintlich hohen Schwierigkeitsgrades von Test- und Screening-Verfahren auf dem Hintergrund der Normierung unangebracht sind. Spitzer (2011) weist auf der Grundlage einer umfangreichen Erhebung zur Vordersagekraft von Sprachtests darauf hin, dass das in der Praxis verbreitete Verfahren kaum Aussagekraft hat.

Es ist deutlich zu erkennen, dass das Feld der Sprachdiagnostik und Sprachförderung derzeit von einem Richtungsstreit bestimmt ist: Standardisierte Sprachtests oder Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbsprozesses? Punktueller Sprachförderprogramme oder sprachförderliche Gestaltung des Alltags? Das vorliegende Buch versteht sich in diesem Spannungsverhältnis als Wegweiser für einen professionellen Umgang mit der kindlichen Sprachkompetenz. Auf der Grundlage aktueller Erkenntnisse der Spracherwerbstheorie und auf dem Hintergrund einer frühpädagogischen Perspektive sollen Kompetenzen beschrieben werden, die zu einer professionellen sprachförderlichen Gestaltung des Alltags von Kindertageseinrichtungen nötig sind. Gelingt die sprachliche Begleitung und Unterstützung von Kindern durch kompetente und authentische Erwachsene und wird Kindern ebenso Raum und Zeit gelassen, miteinander ins Gespräch zu kommen, wird deutlich, dass Sprache mehr als ein Programm ist.

1. Einleitung



1.1 Sprache ist mehr

Sprache ist der Schlüssel zur Bildung. Diese einleitenden Worte finden sich in zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema Sprachförderung. In den Bildungsplänen der Bundesländer nimmt die Sprachkompetenz von Kindern einen entsprechend zentralen Bestandteil ein. Mit der Unterstützung des Spracherwerbs durch kompetente pädagogische Fachkräfte ist die bildungspolitische Hoffnung verbunden, dass sich herkunftsbedingte Benachteiligungen mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung ausgleichen lassen.

Sprache ist aber mehr als der Schlüssel zu einer erfolgreichen Bildungsbiografie. Sprache ist das Verbindungselement zwischen der sozialen Welt des Kindes und seinem Denken. Mit der Erweiterung seiner Sprachkompetenz erweitert sich der Erfahrungshorizont des Kindes. Mit neuen Erfahrungen vergrößert sich wiederum die Sprachkompetenz des Kindes. Als ein soziales Werkzeug stellt Sprache das bedeutendste Mittel zur Interaktion dar. Der soziale Status wird entscheidend auch über die sprachliche Kompetenz vorherbestimmt, da Kinder mit einer guten Sprachkompetenz in der Regel auch die beliebtesten Spielpartner in einer Gruppe sind (Albers 2009).

Kindertageseinrichtungen nehmen für die sprachliche Entwicklung eine besondere Funktion ein, da die wichtigsten Meilensteine des Spracherwerbs in das Alter zwischen null und sechs Jahren fallen. Kinder anderer Herkunftssprachen, die zum ersten Mal in Kontakt mit der Umgebungssprache Deutsch treten, durchlaufen darüber hinaus einen völlig neuen Spracherwerbsprozess und analysieren zunächst Wörter in der sprachlichen Umwelt, um in den Austausch mit Gleichaltrigen und pädagogischen Bezugspersonen treten zu können.

Kinder erwerben im Verlauf ihrer Entwicklung eine Reihe von sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten, um Wünsche und Bedürfnisse gegenüber anderen zu äußern und sich mitteilen zu können. Dabei wird das sprachliche Lernen initiiert durch einen für das Kind sinnvollen, handlungsbezogenen und dialoggerichteten Sprachgebrauch mit der sozialen Umwelt. Die Funktionslust der Kinder im frühen Spracherwerbsprozess ist erstaunlich: Kinder erproben die von ihnen erworbenen sprachspezifischen Regeln und sind dabei auf die Rückmeldungen der Umwelt angewiesen. Ein Kind, das gerade die Möglichkeit entdeckt hat, dass man den Plural im Deutschen an Wörtern zum Beispiel mit einem *-s* (wie in ›Autos‹) markieren kann, erprobt diese Regel auch an anderen Wörtern. So können in der kreativen Auseinandersetzung mit Regeln auch Wortformen entstehen, die nicht der Zielsprache

entsprechen, aber eine linguistische Funktion erfüllen (z.B. ›Bilders‹). Am Beispiel wird deutlich, dass das Kind eine Regel zur Pluralmarkierung an einem Wort nutzt, welches schon in der Mehrzahl steht. In der Spracherwerbtheorie spricht man in solchen Fällen von Übergeneralisierungen. In der Beurteilung dieser sprachlichen Leistung liegt nun ein entscheidender Unterschied: Während man die Äußerung des Kindes auf der einen Seite als fehlerhaft werten könnte, da ›Bilders‹ keine zielsprachliche Form im Deutschen ist, sind kompetente Fachkräfte vielmehr daran interessiert, welche Analyseprozesse der kindlichen Äußerung zugrunde liegen. Hier wird deutlich, dass die Kenntnis sprachlicher Meilensteine und Grundlagen der Linguistik eine wichtige Kompetenz für frühpädagogische Fachkräfte darstellt, um entwicklungsangemessen auf die sprachlichen Äußerungen reagieren zu können. Kinder sind im Spracherwerbsprozess auf die Rückmeldungen aus ihrer Umwelt angewiesen. Wenig zielführend wäre es in diesem Beispiel zu sagen: »Das ist falsch! Das heißt Bilder.« Um die Sprechfreude von Kindern zu erhalten, sollte die Äußerung wertschätzend aufgegriffen und unter Verwendung der korrekten Form wiedergegeben werden: »Ach, hast du deinem Papa auch schon Bilder geschenkt?«

Eine wichtige Aufgabe von Kindertageseinrichtungen ist es daher, Anlässe zum Sprechen für alle Kinder zu schaffen, Interaktion in der Gruppe der Gleichaltrigen und mit Erwachsenen zu ermöglichen und die sprachlichen Äußerungen auf Augenhöhe zu begleiten.

1.2 Bildungspolitischer Hintergrund

Internationale und nationale Schulleistungsvergleiche deckten deutliche Mängel im Leistungsvermögen bei Basisfähigkeiten wie Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie im Bereich der fächerübergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen auf. Insgesamt stellte sich dabei besonders heraus, dass Kinder aus »bildungsfernen Schichten« bzw. mit Migrationshintergrund als »Risikogruppe« benachteiligt sind, wenn es um den Anschluss an Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und soziale Integration geht. Ein Erklärungsansatz für die enge Kopplung von Bildungserfolg an soziale und kulturelle Bedingungen wird in der mangelnden Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch gesehen. Dieser Zusammenhang wurde bereits in Untersuchungen aus den 1960er Jahren nachgewiesen, in denen sich zeigte, »dass Dialekt und schichtspezifische Sprachcodes vielen Schülern den Zugang zu den Inhalten des Unterrichts erschweren« (Brügelmann/Brinkmann 2006, S. 30).

Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Alltagssprache und denen der Schulsprache dokumentiert sich nach Berechnungen für das Schuljahr 2007 in einem mehr als doppelt so hohen Risiko für Kinder mit Migrationshintergrund, an eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen überwiesen zu werden (Wenning 2010). Insofern erscheint die Forderung nach frühzeitiger Sprachdiagnostik und Sprachförderung berechtigt, muss jedoch hinsichtlich der Bedingungen des Erst-

und Zweitspracherwerbs in Kindertageseinrichtungen spezifiziert werden. So zeigen sich Fortschritte im komplexen Bedingungsgefüge der sprachlichen Kompetenzen der Kinder, in der Bereitstellung und Begleitung sprachlicher Strukturen durch die pädagogischen Fachkräfte und in den vielfältigen sprachrelevanten Gelegenheiten, die sich in der Interaktion der Kinder ergeben. Kindertageseinrichtungen werden in diesem Kontext vermehrt Aufgaben der Sprachförderung und Feststellung des Sprachstandes zugesprochen, ohne dass bisher eindeutig bestimmt werden konnte, welche sprachlichen Fähigkeiten zum Schuleintritt vorhanden sein müssen und welche Kompetenzen schon im vorschulischen Bereich angebahnt werden sollen (Holler 2005). Eine notwendige Fortführung der Sprachfördermaßnahmen im Übergang vom Kindergarten in die Schule wäre wünschenswert, wird jedoch nicht in ausreichendem Maße realisiert. Weitgehend unberücksichtigt bleiben in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion darüber hinaus die unterschiedlichen soziokulturellen Voraussetzungen der Herkunftsfamilien, der sozioökonomische Status der Familie, die Bildungsabschlüsse der Eltern, religiöse und kulturelle Hintergründe und das Erziehungsverhalten.

In der Konsequenz unterscheiden sich Kindergärten in hohem Maße darin, wie sie die Aufgabe umsetzen, die Kinder in ihrem Sprachentwicklungsprozess zu unterstützen. Je nach Konzeption und pädagogischer Schwerpunktsetzung werden Sprache und Schrift als zentrale Voraussetzungen für die Entwicklung der individuellen sozialen Persönlichkeit anerkannt und entsprechende Angebote bereitgestellt. Während die meisten frühpädagogischen Fachkräfte sich dessen bewusst sind, dass sie ein Sprachvorbild für die Kinder darstellen, haben sich nur wenige einen entsprechenden fachlichen Hintergrund angeeignet, den interaktiven Sprachlernprozess spezifisch zu begleiten, beispielsweise durch den bewussten Einsatz von Korrektur- und Modellier-techniken zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung (Albers 2009). Die individuell unterschiedlichen pädagogischen Zugänge zum Phänomen Spracherwerb sind vor allem in der fehlenden curricularen Ausrichtung dieser Aspekte in der Ausbildung zu begründen (Kolonko 2001). Es fehlt zudem an handlungsleitenden Kriterien zur kritischen Reflexion des Einsatzes von Materialien zur Sprachförderung und Sprachdiagnostik innerhalb der frühpädagogischen Praxis und der fachpolitischen Diskussion.

Die bildungspolitische Fokussierung von Kompetenzen im Deutschen als Zugangsvoraussetzung zur Schule führt in der pädagogischen Praxis zu einer Vernachlässigung anderer Entwicklungsbereiche. Wie aber das Autorenteam des Deutschen Jugendinstituts um Karin Jampert (2009) feststellt, besteht gerade in der Kombination von Sprache mit anderen Bildungsbereichen ein großes Potenzial. Sprachliche Förderung lässt sich mit Naturwissenschaften, Bewegung, Medien, Philosophieren, Denken etc. verknüpfen. Sprache wird so zu einem integrierten Bestandteil der Bildung in Kindertageseinrichtungen.